



Colecția Științele Educației este coordonată de  
conf.univ.dr. Alois GHERGUȚ

**Versavia Curelaru**, lector universitar doctor la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași. Domenii de competență: psihologia educației, consiliere psihopedagogică, managementul clasei de elevi. A obținut titlul de doctor în psihologie cu lucrarea *Implicații ale conceptului de sine în performanța academică*. Este coautor al volumului *Introducere în managementul clasei de elevi* (2010). A publicat, în calitate de autor și coautor, peste 20 articole științifice și capitole de carte în domeniile de interes menționate, printre care: „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienței personale pentru sarcini specifice” (2008); „Support of autonomy behaviours in preschoolers: Experimental educational intervention” (2010); „Managementul disciplinei și violența școlară” (2013), „Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi” (2013).

**Referenți științifici:**

Prof.univ.dr. Marcela Rodica Luca  
Universitatea Transilvania din Brașov

Conf univ.dr. Dorina Sălăvăstru  
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași

**Redactor:** Mariana Pricop

**Coperta:** Manuela Oboroceanu

**Tehnoredactor:** Florentina Crucerescu

ISBN 978-606-714-071-2

© Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2014

700109 – Iași, str. Pinului, nr. 1A, tel./fax: (0232) 314947

<http://www.editura.uaic.ro> e-mail: [editura@uaic.ro](mailto:editura@uaic.ro)

Versavia Curelaru

# Conceptul de sine și performanța școlară

Prefață de  
Marcela Rodica Luca



EDITURA UNIVERSITĂȚII „ALEXANDRU IOAN CUZA”, IAȘI  
2014

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**CURELARU, VERSAVIA**

**Conceptul de sine și performanța școlară /**  
Versavia Curelaru; pref. de Marcela Rodica Luca.

- Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2014

Bibliogr.

ISBN 978-606-714-071-2

I. Luca, Marcela Rodica (pref.)

# Cuprins

<b>Prefață</b> ( <i>Marcela Rodica Luca</i> ).....	<b>11</b>
<b>Introducere</b> .....	<b>119</b>
<b>Capitolul 1. Conceptul de sine – istoric și clarificări terminologice</b> .....	<b>25</b>
1.1. Surse ale diversității conceptuale în abordarea sinelui .....	25
1.2. Încercări de simplificare terminologică .....	29
1.3. Perspective istorice în abordarea sinelui.....	30
1.3.1. Reflecțiile filosofilor asupra sinelui .....	32
1.3.2. Contribuția lui William James la dezvoltarea teoriilor psihologice cu privire la conceptul de sine .....	34
1.3.3. Interacționismul simbolic .....	37
1.3.4. Psihanaliza .....	39
1.4. Consacrarea conceptului de sine ca obiect de studiu al psihologiei .....	41
1.4.1. Contribuția psihologiei umaniste la reintroducerea sinelui în câmpul psihologiei .....	42
1.4.2. Emergența cercetărilor sinelui în psihologia socială .....	43
<b>Capitolul 2. Modele teoretice ale sinelui</b> .....	<b>47</b>
2.1. Studiarea sinelui în cadrul paradigmei cognitive .....	47
2.1.1. Modelul sinelui ca structură mnezică asociativă.....	48
2.1.2. Modelul sinelui ca sistem de referință .....	51
2.1.3. Modelul sinelui ca schemă.....	54
2.1.4. Modelul tripartit al sinelui.....	57
2.2. Teoria sociocognitivă a sinelui .....	61
2.3. Abordarea fenomenologică a sinelui.....	63
2.3.1. Introspecția ca metodă de explorare a sinelui.....	64

2.3.2. Sinele perceput și sinele conceput .....	65
2.4. Modele multidimensionale ale conceptului de sine .....	66
2.4.1. Aplicabilitatea modelelor multidimensionale în cercetare .....	66
2.4.2. Modelul cognitiv al lui Hattie .....	68
2.4.3. Modelul multidimensional-ierarhic al lui L'Ecuyer .....	70
<b>Capitolul 3. Conceptul de sine academic .....</b>	<b>75</b>
3.1. Modelul multidimensional-ierarhic lui Shavelson .....	76
3.2. Modelul multidimensional al lui Marsh .....	81
3.3. Dezvoltarea și diferențierea conceptului de sine academic .....	86
3.4. Modelul cadrelor de referință în evaluarea conceptului de sine academic .....	89
<b>Capitolul 4. Autoeficacitatea percepută -     structură dinamică a sinelui .....</b>	<b>95</b>
4.1. Teoria autoeficacității .....	96
4.2. Relația dintre conceptul de sine și autoeficacitatea percepută .....	100
4.2.1. Criterii de diferențiere a conceptului de sine și autoeficacității percepute din perspectivă conceptuală .....	103
4.2.2. Criterii de diferențiere a conceptului de sine și autoeficacității percepute din perspectivă metodologică .....	105
4.3. Stima de sine și autoeficacitatea percepută .....	106
4.3.1. Valoare și competență în autoevaluarea personală .....	107
4.3.2. Competența ca sursă a valorii personale .....	109
4.4. Surse ale convingerilor despre sine .....	111
4.4.1. Importanța cadrelor de referință în dezvoltarea și activarea convingerilor despre sine .....	111
4.4.2. Rolul experiențelor de succes și eșec în dezvoltarea autoeficacității percepute .....	113

4.4.3. Rolul experiențelor vicariante în autocunoaștere.....	118
4.4.4. Persuasiunea ca sursă a cunoașterii de sine.....	120
4.4.5. Rolul stărilor fiziologice și emoționale în autocunoaștere.....	121
4.5. Procesele prin care acționează autoeficacitatea percepută.....	122
4.5.1. Procesele cognitive.....	122
4.5.2. Procesele motivaționale.....	123
4.5.3. Procesele emoționale.....	124
4.5.4. Procesele de selecție.....	125
4.6. Abordarea metodologică a constructului <i>autoeficacitate percepută</i> .....	125
4.7. Impactul teoriei autoeficacității.....	127

## **Capitolul 5. Motivația și autoreglarea învățării din perspectiva teoriilor sinelui.....131**

5.1. Argumente privind valoarea motivațională a sinelui.....	132
5.1.1. Argumente din partea teoreticienilor motivației școlare.....	132
5.1.2. Argumente din partea teoreticienilor sinelui.....	134
5.2. Teoriile motivaționale cu focusare pe sine.....	134
5.2.1. Modelul atribuirii cauzale a succesului și eșecului.....	134
5.2.2. Modelul fundamentat pe schemele de sine.....	144
5.2.3. Motivația derivată din competență și autoeficacitate.....	153
5.3. Rolul conceptului de sine în autoreglarea performanței.....	155
5.3.1. Perspectiva cognitivă asupra autoreglării.....	157
5.3.2. Locul sinelui în cadrul modelului cognitivist al autoreglării.....	159
5.3.3. Perspectiva sociocognitivă asupra autoreglării.....	161

<b>Capitolul 6. Performanța școlară și reprezentările acesteia la nivelul sinelui.....</b>	<b>167</b>
6.1. Succesul și insuccesul școlar – indicatori obiectivi sau trăiri subiective ale performanței școlare.....	168
6.2. Factorii individuali și contextuali ai performanței școlare .....	172
6.3. Standardele și rolul lor în autoevaluare .....	176
6.3.1. Niveluri de structurare a standardelor de autoevaluare.....	177
6.3.2. Dinamica standardelor de autoevaluare .....	181
6.4. Abordarea eficienței școlare prin raportare la reprezentările sinelui .....	183
6.5. Reacții afective și comportamentale față de rezultatele școlare.....	184
<b>Capitolul 7. Direcții de cercetare a sinelui multidimensional în domeniul psihologiei educației .....</b>	<b>189</b>
7.1. Cercetări ale conceptului de sine în domeniul educațional .....	192
7.1.1. Studii de validare a conceptului de sine academic .....	192
7.1.2. Relația dintre conceptul de sine academic și performanța școlară.....	194
7.2. Cercetări ale autoeficacității percepute (AEP) în domeniul educațional.....	202
7.2.1. Rolul AEP în dezvoltarea competențelor cognitive la elevi .....	202
7.2.2. Relația dintre AEP și performanța academică .....	212
7.2.3. AEP în autoreglarea învățării.....	218
<b>Capitolul 8. Cercetări privind relația dintre concepțiile despre sine și performanța școlară în mediul educațional românesc .....</b>	<b>223</b>
8.1. Prezentare generală a cercetărilor .....	223
8.1.1. Introducere .....	223
8.1.2. Diferențieri ale principalelor constructe utilizate în cercetare .....	224



8.1.3. Obiective și aspecte metodologice generale .....	229
8.2. Stima de sine, schemele de sine și performanța .....	231
8.3. Conceptul de sine academic și performanța școlară .....	245
8.4. Conceptul de sine academic, autoeficacitatea percepută și performanța .....	254
8.5. Stima de sine, competența percepută și performanța academică .....	274
8.6. Limite și posibilități de dezvoltare a cercetărilor .....	288
<b>Capitolul 9. Implicații educaționale ale explorării și dezvoltării conceptului de sine la elevi.....</b>	<b>291</b>
9.1. Aplicații ale paradigmei sociocognitive în cercetarea performanței școlare .....	291
9.2. Concluzii privind rezultatele cercetării relației dintre conceptul de sine și performanța școlară .....	294
9.3. Un model integrator.....	297
9.4. Arii aplicative ale cercetărilor realizate în domeniul educațional.....	300
9.4.1. Autoreglarea învățării .....	300
9.4.2. Structurarea curriculum-ului și a sarcinilor de învățare .....	301
9.4.3. Intervenție și dezvoltare personală .....	302
<b>Referințe bibliografice .....</b>	<b>305</b>



## Prefață

În ultimii ani, literatura de specialitate în limba română din domeniul psihologiei a înregistrat o mare diversitate de apariții editoriale: atât traduceri din autori străini de renume internațională, cât și cărți scrise de autori români – tratate universitare, monografii, cărți de popularizare. Deși oferta de literatură psihologică este mult mai bogată decât acum câțiva ani, rămân arii întinse din psihologia contemporană care încă nu sunt accesibile cititorilor de limbă română. Lucrarea de față este o monografie pe tema relației dintre conceptul de sine și performanța școlară. În literatura de specialitate din țara noastră este o lucrare singulară și binevenită, deoarece umple un gol considerabil în ceea ce privește un domeniu de intersecție între mari direcții de cercetare de ultimă oră: motivație pentru învățare, concept de sine, autoeficacitate, succes și eșec școlar.

Publicul interesat de o astfel de lucrare este larg: doctoranzi, tineri cercetători, studenți în psihologie care au nevoie de o introducere în temă care să le permită orientarea în literatura de cercetare recentă a domeniului; psihologi și consilieri școlari care pot găsi răspunsuri la întrebări în legătură cu motivația pentru învățare, factorii asociați succesului și eșecului școlar, aspectele de dinamică de grup care pot surveni în clasele cu elevi supradotați în sensul întăririi sau diminuării stimei de sine; profesori diriginți preocupați de înțelegerea aspectelor psihologice implicate în performanța școlară; și, nu în ultimul rând,

psihologi de orice specialitate care au nevoie de o sinteză a cercetărilor recente în domeniile susmenționate.

Relația personalitate-activitate școlară este obiect de studiu intens frecventat în psihologia educațională deoarece este evident că, supuși unor influențe relativ uniforme în școală, indivizii reacționează în mod diferit. Natura acestor reacții diferite la influențe uniforme este explicată atât prin diferențe individuale de natură înnăscută (aptitudini, temperament), prin efectele educației formale și incidentale în perioada preșcolară asupra acestor caracteristici individuale, cât și prin diferențierea dată de interacțiunea personalitate-situație în fiecare secvență de învățare.

În această din urmă categorie de explicații se înscrie și tema prezentă, deoarece reunește, dintr-o perspectivă cognitivă și sociocognitivă, rolul motivațional al diferitelor aspecte ale sinelui în determinarea performanțelor școlare. Modul în care individul răspunde cerințelor activității școlare depinde, incontestabil, de nivelul său de inteligență, deoarece aceste cerințe aparțin în primul rând domeniului cognitiv dar, dincolo de aceasta, un rol important îl au credințele pe care individul le dezvoltă în acest proces de adaptare despre sine însuși. Odată formate, aceste credințe influențează efortul pe care individul îl depune, măsura în care își mobilizează resursele cognitive și, prin aceasta, nivelul performanțelor sale și, ulterior, valorizarea de sine.

Lucrarea doamnei Versavia Curelaru cuprinde în capitolele de început o sinteză teoretică a abordărilor sinelui, începând cu prezentarea principalelor reflecții filosofice asupra particularităților subiectului cunoscător, urmată de contribuția diferitelor curente cum ar fi psihanaliza, psihologia umanistă, psihologia socială, psihologia cognitivă, la dezvoltarea unor teorii ale sinelui. Rostul acestei introduceri este acela de a prezenta cititorului contextul istoric al dezvoltării abordărilor sinelui, filiația actualelor modele teoretice și sursele diversității lor.

Din această panoramă a modelelor teoretice diverse, uneori divergente, autoarea desprinde și aprofundează prezentarea unui concept util și mai lesne operaționalizabil pentru cercetarea relației sine-performanță școlară - conceptul de sine academic, pe care îl comentează prin prisma a două modele teoretice: modelul multidimensional-ierarhic al lui Shavelson și cel multidimensional al lui Marsh. Constituind o particularizare necesară a conceptului de sine general, conceptul de sine academic permite explicarea funcționării autoevaluării de sine în perioada școlarității, etapă de viață în care activitatea dominantă este învățarea în context școlar. Acest gen de activitate este de maximă importanță pentru dezvoltarea conceptului de sine deoarece individul este pus pentru prima oară în viață în fața unor standarde externe de performanță, a unor criterii de evaluare a rezultatelor eforturilor sale. Raportarea la aceste standarde și compararea cu semenii contribuie la ajustarea imaginii de sine, a stimei de sine, a tuturor reprezentărilor pe care individul și le formează despre „sine-în-lumea-școlii”, care în acea perioadă de viață constituie, în mare măsură, singura lume cunoscută în profunzime.

Autoeficacitatea percepută, ca structură dinamică a sinelui, este prezentată în relație cu conceptul de sine, cu stima de sine și cu cadrele de referință ale individului – experiențele de succes și eșec provenite din validarea socială a unor rezultate ale activității proprii, experiențele vicariante, persuasiunea, trăirile emoționale. Sunt analizate, de asemenea, procesele cognitive, motivaționale și emoționale prin intermediul cărora autoeficacitatea percepută acționează asupra selecției situațiilor pentru care persoana se simte competentă și în care se va implica, realizând astfel o orientare către domenii de activitate care să merite investiția de efort și care, prin rezultate superioare, să contribuie la împlinirea potențialului individual și la sentimentul de valoare personală. Structurarea intereselor de învățare și a

intereselor profesionale capătă astfel o nouă explicație prin prisma proceselor implicate de funcționarea autoeficacității percepute.

Motivația de învățare și autoreglarea învățării, două concepte-cheie pentru explicarea funcționării personalității în context școlar, sunt prezentate prin prisma unor modele teoretice ale motivației focusate pe sine: atribuirii cauzale pentru succes și eșec, schemele de sine, respectiv cele derivate din competență și autoeficacitate. Alegerea acestor modele teoretice este justificată deoarece atribuirile cauzale sunt importante pentru înțelegerea motivației pentru învățare, depinzând de reprezentările de sine ale individului și, prin explicațiile subiective pe care le produc, creează expectanțe pentru rezultate viitoare ale acțiunilor proprii.

Performanța școlară și reprezentările ei în mintea elevului sunt discutate în relație cu standardele de evaluare externe și cu cele de autoevaluare. Poate cea mai interesantă parte a analizei pe care o face autoarea este cea referitoare la dinamica standardelor de autoevaluare în funcție de feedback-ul primit de elev și modul în care această continuă ajustare poate fi utilizată în autoreglarea învățării. Un loc important ocupă capitolul șapte, în care sunt prezentate cele mai importante cercetări în domeniul conceptului de sine academic, al autoeficacității percepute și rolul acestor variabile în autoreglarea învățării.

Modele teoretice sunt utilizate de autoare pentru a fundamenta o suită de cercetări asupra relației dintre performanțele școlare și diferite aspecte ale sinelui. Conceptele prezentate în partea teoretică sunt operaționalizate în patru cercetări realizate pe o populație românească, finalizate cu un model integrator original al relației dintre conceptul de sine și performanța școlară. Cele patru studii vizează: efectele stimei de sine și ale schemei de sine (pe dimensiunea perseverență) asupra performanței într-o sarcină specifică; relația dintre conceptul de sine academic și performanța școlară; relațiile dintre conceptul de

sine academic, autoeficacitatea percepută și performanța academică; relațiile dintre stima de sine, competența percepută și performanța academică. Primele două studii și cel de-al patrulea sunt studii corelaționale, realizate pe 352 studenți (1), 331 elevi din clasele X-XI (2), 133 studenți (4), iar al treilea este un studiu experimental pe 402 elevi din clasele VI-VII. Partea de final cuprinde și o serie de considerații privind aplicabilitatea rezultatelor cercetării în dezvoltarea strategiilor de autoreglare a învățării la elevi și studenți, structurarea curriculum-ului și a sarcinilor de învățare și modalități de facilitare a dezvoltării personale în mediul academic.

În finalul cărții autoarea accentuează importanța unei pedagogii centrate pe dezvoltarea personalității elevului, care să pregătească indivizi cu un concept de sine realist și pozitiv, cu o autoeficacitate ridicată și cu o valorizare de sine adecvată. *Nu notele și premierile ar trebui să fie, în principal, sursa valorii personale, ci competențele pe care acești indicatori le reflectă. Astfel, un eventual eșec nu va fi demobilizator, dacă elevul are sentimentul competenței* (p. 303). Totodată, ea avertizează asupra pericolelor exagerării feedback-ului pozitiv, care nu orientează elevul asupra competenței sale reale și care nici nu duce la progres. *Mai mult, un sentiment puternic al valorii personale, alimentat artificial și nevalidat de competențe, reflectă o stimă de sine neautentică, cu importante efecte negative asupra evoluției personalității* (p. 304).

Activitatea școlară îi pregătește pe indivizi pentru o funcționare optimă în societate. Prin caracterul ei structurat, coerent, solicitant, extins pe o durată de ani de zile, activitatea școlară solicită toate resursele adaptative ale individului și, în același timp, exercită o influență formativă puternică asupra diferitelor aspecte ale personalității. „Imersat” în lumea școlii, elevul dezvoltă reprezentări și evaluări afective despre sine și despre activitatea de învățare, despre capacitatea sa de a face față cerințelor școlare – conceptul de sine academic.

În fiecare moment, pe parcursul anilor de școală, elevul se validează pe sine în raport cu standardele de performanță impuse de școală și în raport cu semenii de aceeași vârstă, prin complexe procese de comparare socială. Prin aceasta, școala este o anticameră a vieții, în care, prin seria de reușite/nereușite acumulate în timp, individul dezvoltă o mentalitate de învingător sau de învins, pe care o va duce cu sine în viața activă. Răspunderea educatorilor este cu atât mai mare cu cât ei sunt chemați nu doar să dezvolte cunoștințe și abilități, ci să formeze structuri de personalitate care să permită o inserție socială optimală.

Printr-un mecanism de avantaje/dezavantaje cumulative, performanțele bune din școală deschid drumul spre studii superioare și promovare socială, pe când performanțele slabe îl blochează, în majoritatea cazurilor. Societatea promovează astfel valorile succesuale axate pe performanță și competitivitate, atât în școală, cât și în activitatea profesională. Dincolo de aceste efecte obiective, o traiectorie de succes în școală are efecte benefice și asupra imaginii de sine și a stimei de sine și, invers, o traiectorie de eșec afectează aceste aspecte ale conceptului de sine cu atât mai grav, cu cât eșecurile survin la o vârstă mai fragedă.

Doamna Versavia Curelaru ne propune o monografie bazată pe o documentare extensivă într-un domeniu de cercetare vast, în plină expansiune și încă insuficient structurat teoretic și conturează aspectele relevante ale temei cu o capacitate de sinteză și abordare critică impresionantă. De altfel, bibliografia utilizată este considerabilă – 30 de pagini de articole de cercetare și monografii de ultimă oră consultate și utilizate în argumentarea teoretică a temei. Pe parcursul capitolelor facem cunoștință cu cei mai importanți autori din domeniul cu conceptele și modele teoretice propuse de ei, cu cercetările care au validat aceste modele teoretice, abordate într-o manieră



critică. Stilul expunerii este clar, precis, concis, așa cum trebuie să fie o scriere științifică autentică. Ideile sunt prezentate într-o manieră articulată, riguroasă, dar totodată accesibilă, făcând lectura agreabilă, în ciuda mării densități a ideilor discutate. Domnia sa prezintă o remarcabilă grijă pentru traducerea cât mai corectă a termenilor din limba engleză în limba română, contribuind în felul acesta la clarificarea unor confuzii și la stabilizarea terminologiei psihologice în limba română.

Deși cele patru studii și capitolul de concluzii reprezintă doar un sfert din economia lucrării, ele dau măsura valorii de cercetător a autoarei. Studiile sunt realizate cu design-uri ingenioase, rigoare metodologică în alegerea instrumentelor și a procedurilor, prelucrare statistică adecvată, concluzii și generalizări prudente. Ele pot constitui modele de cercetare pentru tinerii cercetători, doctoranzi, studenți, profesori din preuniversitar preocupați de cercetarea în domeniul psihologiei educației. Cartea de față este o lucrare științifică, ce oferă explicații de nivel teoretic, și nu neapărat sfaturi de optimizare a educației, dar ea conține comentarii clarificatoare asupra influenței structurării situațiilor de învățare, a standardelor de evaluare și a feedback-ului asupra dezvoltării conceptului de sine academic și a autoeficacității percepute.

Brașov, 29 iulie 2014

**Marcela Rodica Luca**



## Introducere

Ideea realizării lucrării de față este consecința unor preocupări anterioare pentru studierea reprezentărilor de sine ale elevilor, concretizate într-o disertație care a tratat strategiile de menținere a stimei de sine la elevii cu succes și eșec școlar și într-o serie de cercetări care au analizat relația dintre conceptul de sine al elevilor și performanțele lor școlare. Orientarea psihologilor din domeniul educației spre studierea efectelor structurilor sinelui asupra motivației și realizărilor elevilor nu este de dată recentă. În decursul deceniilor ea a condus la o gamă largă de cercetări cu aplicabilitate în practica educațională. Cele mai multe dintre studiile realizate până în anii '80 au abordat această relație luând în considerare, în special, nivelul general al conceptului de sine sau stima de sine. Încercările psihologilor practicieni, de orientare umanistă, de a dezvolta și întări stima de sine a elevilor pentru a ameliora motivația și performanța școlară nu au avut însă eficiența practică scontată. Cu toate acestea, preocupările de cercetare pe această temă nu au fost abandonate, intuindu-se că forța motivațională cea mai puternică pentru învățare derivă din puterea sinelui, din credințele cele mai profunde ale elevului cu privire la valoarea și competența sa. Și astăzi, o serie de întrebări referitoare la subiectul acestei lucrări își caută încă răspunsurile în demersurile de cercetare din domeniul psihologiei educaționale. Cum se pot menține evaluările pozitive ale sinelui în condițiile în care performanțele școlare sunt scăzute? Cum putem explica reprezentările negative ale sinelui elevilor atunci când performanțele anterioare măsurate sunt înalte? Care este relația dintre evaluările globale și cele

specifice ale sinelui și cum intervin acestea în autoreglarea învățării și în determinarea performanței?

Un studiu realizat la noi în țară de către Mihaela Jigău (1998) a evidențiat rolul pe care-l are imaginea de sine printre factorii individuali ai reușitei școlare, aceasta moderând influența altor variabile, cum ar fi nivelul aspirațiilor școlare, încrederea în valoarea educației, interesul pentru activitățile de învățare. Autoarea a arătat, de asemenea, că efectele imaginii de sine asupra performanțelor sunt mai puternice la clasele mari decât la cele mai mici, deoarece reprezentarea propriei persoane devine din ce în ce mai stabilă, idee susținută de cei mai mulți teoreticieni din domeniul conceptului de sine (a se vedea, de exemplu, Harter, 1982; L'Ecuyer, 1978). Prin urmare, putem susține că dezvoltarea unor percepții de sine favorabile și realiste ar trebui să se producă de la vârstele cele mai mici. Dar această afirmație rămâne un simplu slogan, la îndemâna oricărui psiholog naiv, dacă nu se fundamentează pe analize riguroase ale structurii conceptului de sine, ale valențelor sale afective și motivaționale și ale reciprocității care există între convingerile persoanei cu privire la ceea *ce este și poate*, pe de o parte, și realizările sale efective, pe de altă parte.

O altă lucrare apărută recent la noi în țară a analizat principalii determinanți individuali și contextuali ai performanței școlare la adolescenți (Gherasim și Butnaru, 2013). Printre aceștia, a fost evidențiat și discutat rolul stimei de sine și al competenței percepute, ca dimensiune specifică a conceptului de sine, precum și efectele unor corelate ale sinelui cu valoare motivațională.

În lucrarea de față, ne propunem o abordare a relației dintre conceptul de sine (*self-concept*) și indicatorii performanței școlare, având în vedere mai multe niveluri de generalitate a celor două variabile și ținând cont de trei dimensiuni ale sinelui: *sentimentul valorii personale*, *competența percepută* și *autoeficacitatea percepută*.

Cercetările din domeniul psihologiei educației au evidențiat relații de intensitate variabilă între reprezentările sinelui și performanțele școlare, iar aceste diferențe au fost atribuite, în special, modului de operaționalizare a conceptului de sine. Direcțiile de cercetare s-au centrat fie pe o perspectivă unidimensională, care presupune o evaluare generală a sinelui (de exemplu, stima de sine), fie pe una multidimensională care implică măsurarea unor dimensiuni specifice. Astfel, cercetările din cadrul paradigmei unidimensionale au evidențiat corelații modeste între conceptul de sine global și performanțele școlare. Potrivit rezultatelor obținute în aceste cercetări nu se pot face predicții ale comportamentelor de realizare școlară și a performanțelor pornind de la conceptul de sine global al elevilor. Prin contrast, adepții paradigmei multidimensionale au evidențiat puterea mai mare de predicție a dimensiunilor specifice ale conceptului de sine pentru performanțele școlare. Ei au ajuns însă la micro-operaționalizări ale unor aspecte contextuale ale sinelui, neglijând uneori relația acestora cu structura generală.

Angajarea elevului într-un anumit context de realizare activează elemente specifice ale conceptului de sine, dar și auto-evaluări globale care le pot influența, la rândul lor, pe primele. Puterea de predicție a unei dimensiuni a conceptului de sine pentru comportamente nu depinde doar de gradul său de generalitate, ci și de încărcătura afectivă asociată acesteia. Exigențele unui context de realizare pot activa structuri ale sinelui cu o puternică valență afectivă pozitivă sau negativă și altele care sunt mai neutre din acest punct de vedere. Nu este același lucru dacă în confruntarea cu situațiile de realizare un elev activează o dimensiune a sinelui care se referă la perseverență sau una care definește capacitățile sale intelectuale. Astfel, activarea unor structuri ale sinelui cu impact afectiv poate avea influență mai mare asupra comportamentului școlar, independent de gradul de generalitate a acestora. De asemenea, influența conceptului de

sine asupra comportamentelor depinde și de caracterul descriptiv sau prescriptiv al structurilor sale activate în diverse situații de realizare școlară. De exemplu, structurile care cuprind informații autodefinitorii, în termeni de *ceea ce este* o persoană, sunt mai puțin predictive pentru performanțe decât structurile care conțin informații despre *ceea ce poate* aceasta.

Deși tema lucrării prezente aparține unui domeniu de studiu care a fost intens explorat, în special în studiile din unele țări vestice, dar mai puțin în cele de la noi din țară, câteva elemente fac distinct demersul prezent. Paradigma generală care a stat la baza elaborării teoretice și empirice a lucrării de față ar putea fi rezumată în următoarele asumții:

- Relația dintre conceptul de sine și performanța școlară devine relevantă, adică are valoare pentru predicție, atunci când măsurarea ambelor variabile se realizează la niveluri scăzute de generalitate.
- Această relație la nivel specific este influențată de dimensiunile mai generale ale sinelui atunci când ele sunt activate de context.
- Autoeficacitatea percepută reprezintă o structură dinamică a conceptului de sine, care conține informații anticipative și prescriptive pentru acțiune.
- Dintre toate structurile sinelui, autoeficacitatea percepută reprezintă predictorul cel mai puternic al motivației și performanței.
- Dimensiunile conceptului de sine acționează asupra comportamentelor, în cadrul unei structuri cauzale complexe, alături de alți factori personali și situaționali.

Reunirea a două constructe preluate din cadre teoretice diferite – *conceptul de sine și autoeficacitatea percepută* – în același model de cercetare a avut ca scop evidențierea relației dintre

ceea ce este stabil și dinamic în autoevaluarea sinelui, precum și dintre sentimentul valorii și cel al competenței.

Pornind de la aceste teze am stabilit pentru lucrarea de față mai multe obiective. Primul a fost acela de a analiza relația dintre conceptul de sine și performanța școlară la mai multe niveluri de generalitate, în vederea identificării gradului de corespondență între cele două variabile. Un al doilea obiectiv a fost studierea efectelor unor structuri mai generale ale sinelui asupra autoeficacității percepute în sarcini specifice. În al treilea rând, pe baza literaturii de specialitate rezumate în capitolele teoretice și a cercetărilor empirice realizate am intenționat discutarea unui model teoretic de explicare a performanței în sarcini școlare specifice pe baza structurilor conceptului de sine.

Lucrarea a fost structurată în nouă capitole și reprezintă o sinteză a principalelor teorii și cercetări din domeniul conceptului de sine care s-au centrat pe valoarea motivațională a acestuia. În primul capitol au fost trasate câteva repere istorice cu scopul de a surprinde evoluția cercetărilor sinelui în domeniul psihologiei și de a clarifica sensul pe care-l atribuim *conceptului de sine*. În capitolul al doilea, au fost dezvoltate teoriile cognitive, sociocognitive și fenomenologice ale conceptului de sine, cu scopul de a explica natura complexă a acestui concept central al psihologiei: cognitiv și afectiv, perceput și conceput, stabil și dinamic, unidimensional și multidimensional. În următoarele capitole, demersul s-a centrat pe modelele multidimensionale ale conceptului de sine, considerate de cei mai mulți specialiști din domeniu ca utile pentru cercetare și pentru înțelegerea relației acestuia cu motivația și performanța școlară. Astfel, în capitolul al treilea a fost tratat conceptul de sine academic, un construct delimitat relativ recent în cadrul structurii multidimensionale și validat de numeroase studii realizate în ultimele trei decenii.

În capitolul al patrulea a fost propusă o abordare a constructului de *autoeficacitate percepută* (*perceived self-efficacy*) în

cadrul teoriilor sinelui, considerându-l o dimensiune dinamică a conceptului de sine, responsabilă în principal de motivația pentru performanță. Prin compararea acestuia cu conceptul de sine și stima de sine, a fost argumentată alegerea făcută.

În capitolul al cincilea, au fost dezvoltate teoriile care fundamentează natura cognitivă a motivației de realizare, ca variabilă care explică relația dintre reprezentările sinelui și performanța școlară. Au fost prezentate, de asemenea, și argumente pentru susținerea valorii motivaționale a sinelui. Întrucât teoriile motivației nu reprezintă un scop în sine al lucrării de față, nu au fost trecute în revistă toate contribuțiile din acest domeniu, ci doar acelea care explică modul în care elemente ale conceptului de sine pot fi puse în relație cu performanța școlară. În capitolul al șaselea a fost definită performanță școlară din perspectivă pedagogică și au fost analizați factorii ei determinanți. Statutul de elev cu succes sau eșec, dobândit pe baza performanțelor, a fost discutat prin raportare la reprezentările sinelui în context școlar. Capitolul șapte reprezintă o trecere în revistă a principalelor cercetări empirice anterioare care au abordat relația dintre conceptul de sine și performanța școlară. Au fost selectate cercetări reprezentative pentru două cadre teoretice diferite: cel al conceptului de sine multidimensional și cel al autoeficacității percepute.

Capitolul opt al lucrării prezintă patru cercetări empirice realizate pe un eșantion nereprezentativ de 1218 studenți și elevi din mediul educațional românesc. În acord cu asumțiile care au ghidat întregul demers al lucrării, obiectivul comun al acestor studii a fost analiza comparativă a diverselor dimensiuni ale conceptului de sine (generale-specifice, cognitive-afective, descriptive-prescriptive) în relația lor cu performanța școlară. În finalul lucrării au fost discutate, în cadrul unui capitol distinct, principalele implicații educaționale ale explorării și dezvoltării conceptului de sine la elevi.



# Conceptul de sine – istoric și clarificări terminologice

### 1.1. Surse ale diversității conceptuale în abordarea sinelui

Termenul *eu* sau *sine* din psihologie se referă la conștiința propriei identități, însoțită de sentimentul că ești o persoană distinctă de ceilalți, capabilă de acțiune și decizie. Utilizarea atât în limbajul obișnuit, cât și în cel științific a mai multor noțiuni care fac referire la ideea de identitate creează adesea confuzii. Abordarea identității în diverse domenii, cum ar fi psihologia, sociologia, antropologia sau științele politice sporește și mai mult incertitudinea cu privire la înțelesul termenului.

În cercetările realizate asupra identității, unii autori pun accentul mai mult pe raportarea acesteia la fenomenele individuale, interne, în timp ce alții insistă pe rolul fenomenelor sociale, al factorilor relaționali. În filosofie, de exemplu, referirile la identitate se fac prin intermediul conceptului de *conștiință de sine*, care reprezintă un factor individual. Psihologia eului concepe identitatea ca pe un fenomen intern, independent în raport cu mediul extern, cu rol important în adaptarea la acesta din urmă. În cadrul orientării umaniste, conceptul de *sine* se referă la o realitate subiectivă, a cărei evoluție depinde de realitatea externă obiectivă. În psihologia socială, identitatea este definită ca rezultatul unei negocieri permanente între un pol individual (*ego*) și un pol social (*alter-ego*), (Baldwin, 1899).

Preocuparea pentru rigurozitatea științifică i-a determinat pe psihologii actuali să procedeze la o definiție mai precisă a unor concepte care acoperă diverse aspecte ale acestei realități atât de complexe cum este *sinele*. Pentru cercetare, stabilirea unui cadru teoretic și definirea conceptuală și operațională sunt obligatorii. Vom încerca în cele ce urmează să delimităm contextul în care este utilizat conceptul de *sine* și să clarificăm accepțiunea sa prin raportare la alți termeni.

În literatura anglo-saxonă, termenul *self* este utilizat ca pronume sau adjectiv și poate desemna referința la o anumită persoană, la ceva propriu, la *ego*-ul intim și permanent al individului, care asigură identitatea și continuitatea ființei sau la un ansamblu de caracteristici și înclinații care constituie personalitatea (Hattie, 1992). În ceea ce privește literatura psihologică românească, traducerea termenului nu este consensuală. Este utilizat pentru *self*-ul englezesc atât termenul de *sine* (Iluț, 2001; Chelcea, 1994), cât și cel de *eu* (Boncu, 1996; Zlate, 1999; Lungu, 2003; Chelaru, 2003). În general, ar părea că există o preferință a psihosociologilor pentru conceptul de *sine* care îi apropie mai mult de accepțiunea pe care a dat-o termenului George Herbert Mead (1934/1962). Autorul considera că *sinele* sintetizează două aspecte diferite: un *I* (pe care l-am traduce în limba română prin *Eu*) și un *Me* (tradus prin *Mine*). Prima componentă ar putea fi considerată *eul psihologic*, activ și creator, care reacționează la atitudinile și evaluările celorlalți, în timp ce a doua reprezintă *eul social*, constituit din atitudinile și judecățile celorlalți, interiorizate și asumate de individ. În această optică, traducerea *self*-ului prin *eu* ar putea accentua aspectul individual în detrimentul celui social, în înțelegerea identității. Preferința pentru termenul *eu* în literatura psihologică de la noi din țară se leagă mai mult de abordările identității la nivel individual și de direcțiile cognitiviste de cercetare.

Referindu-se la această imprecizie conceptuală, Petru Iluț (2001) scria că traducerea *self*-ului prin *eu* atrage o serie de inconveniente privind stabilirea de corespondențe în limba română. Astfel, dacă utilizăm expresia „imagine de sine” și nu „imagine de eu” pentru a desemna focalizarea cognitivă asupra propriei persoane, atunci ar părea mult mai adecvat termenul de *sine* și nu cel de *eu*. Psihosociologul clujean susține însă că, pentru a depăși acest impas produs de inexistența unei parități terminologice, este utilă aplicarea „principiului echivalențelor enunțiale” (Iluț, 2001, p. 19). Utilizarea exclusivă doar a unuia dintre cei doi termeni (fie *eu*, fie *sine*) creează însă alte probleme de traducere din limba engleză. De exemplu, noțiunea de *possible selves*, introdusă de Markus și Nurius (1986), poate fi tradusă mai curând prin *euri posibile* decât prin *sine-uri posibile*.

Diferențele și confuziile terminologice se leagă și de nivelul de explicație la care identitatea este abordată. W. Doise (1986) a propus patru niveluri de analiză a fenomenelor din câmpul social: un nivel *intra-individual*, la care sunt studiate procesele intrapersonale (organizarea percepțiilor, procesele memoriei, evaluarea); un nivel *interpersonal*, care vizează relațiile interpersonale situaționale; un nivel *pozițional*, la care sunt abordate interacțiunile dintre diferite categorii sociale, și un nivel *ideologic*, care permite o viziune globală a unor fenomene sociale (reprezentările sociale, ideologia, relațiile interculturale).

Pornind de la nivelurile propuse, Lucy Baugnet (1998) face o trecere în revistă a principalelor modele de studiere a identității.

- *La nivel intra-individual* identitatea este raportată la procesele interne ale individului (percepție, memorie, evaluare, cunoaștere). La acest nivel, distingem două modele de abordare: un *model de orientare sociocognitivă*, care explică sinele sau eul prin prisma teoriei procesării informației, considerându-l o structură de cunoștințe, și un *model de*

*abordare fenomenologică, care accentuează rolul introspecției în studierea sinelui (autopercepția, autoevaluarea etc.).*

- *La nivel interindividual* abordarea este de factură interacționistă, cu referire la procesele interindividuale așa cum s-au derulat ele în existența individului. Analiza se realizează la nivel micro-social, fără a se interesa de rolurile și statutele adoptate de persoană. Accentul cade pe rolul interacțiunii în geneza sinelui.
- *La nivel pozițional*, identitatea este raportată la diferențele de statut ale indivizilor, la pozițiile asimetrice pe care aceștia le ocupă în societate. În analiză, identitatea este situată în cadrul relațiilor dintre grupuri. Compararea socială, competiția, categorizarea și autocategorizarea sunt fenomenele sociale care stau la baza explicării sinelui la acest nivel.
- *La nivel ideologic*, identitatea este tratată într-un cadru mai larg, în relație cu sistemele de credințe, reprezentări, valori și norme la care se raportează o persoană. Sunt analizate, la acest nivel, fenomene precum cetățenia, individualismul vs. colectivismul, identitatea culturală etc. Din punct de vedere epistemologic, identitatea poate fi definită și studiată numai prin prisma raporturilor subiectului cu un altul și vizavi de un obiect real sau imaginar (Moscovici, 1984).

Dificultățile de clarificare conceptuală devin și mai evidente dacă avem în vedere multitudinea de corelate ale sinelui și identității. În studiile și cercetările asupra identității sunt vehiculați uneori aceiași termeni cu sensuri diferite, iar alteori sunt utilizați termeni diferiți pentru desemnarea aceleiași realități. De exemplu, în literatura de specialitate europeană, termenii de *imagine de sine*, *percepție*, *reprezentare* sau chiar *conștiință de sine* sunt preferați celor de *sine* și *concept de sine*, utilizați de psihologii americani (L'Ecuyer, 1978). De asemenea, conceptul de *identitate socială*, definit de Tajfel și Turner prin raportare la relațiile intergrupuri, nu are același înțeles și în psihologia americană, unde el

este asociat cu acea parte a *conceptului de sine* care se referă la relațiile interpersonale. Psihologii americani au abordat termenii de *individualism* și *colectivism* la un nivel pozițional și nu ideologic, așa cum au făcut-o psihologii europeni (Luhtanen și Croker, 1992). Conceptul de *cogniție de sine* din psihologia americană și cel de *percepție de sine*, utilizat mai frecvent de europeni, trimit la aceeași realitate psihologică. O explicație a acestui fapt ar putea fi legată de primele cercetări în domeniu, care au lansat noțiuni ce nu au fost suficient de bine conceptualizate, dar și de cele două curente (american și european) care au dezvoltat terminologii diferite (Baugnet, 1998).

## 1.2. Încercări de simplificare terminologică

Confuzia terminologică determinată de abordări teoretice diferite are însă și partea sa bună, deoarece ne conduce la distingerea celor două perspective asupra ipostazelor sinelui: *subiectul* și *obiectul*, *conținutul* și *procesul*, asupra cărora vom mai reveni în această lucrare. Utilizarea a doi termeni pentru cele două fațete ale sinelui, așa cum a propus G.H. Mead, nu s-a realizat nici în cercetările de pe continentul american, nici în lucrările apărute pe această temă în limba română. De altfel, nici nu ar părea potrivit pentru uzul limbii să folosim termenul „mine” pentru eul-obiect al cunoașterii. Putem utiliza un singur termen, *sine* sau *eu*, pentru a desemna întreaga realitate a subiectului care *se cunoaște și poate fi cunoscut*. Optăm pentru sinteza acestor două componente care, reunite, constituie ceea ce englezii au denumit *self*, adică *subiectul* (*I* sau *Me*), prin opoziție cu *obiectul* sau cu totalitatea obiectelor care se constituie în *non Me* (*non-eu*).

În literatura de limbă franceză, aplecându-se asupra distincției dintre *le soi* (*self*), care se referă la percepțiile de sine ale persoanei, și *ego*, care reprezintă aspectul executiv și activ, L'Ecuyer (1978) aduce în discuție și criticile acestei preocupări de

separare artificială a unuia și aceluiași fenomen. Detașându-se de perspectiva filosofică dualistă, psihologii nu mai sunt atât de preocupați de delimitarea a două entități responsabile de două funcții diferite (executivă și perceptuală), ci utilizează mai curând noțiunea de *concept de sine*, care se referă la „percepția de sine, acțiunile întreprinse pentru a menține adaptarea proprie, pentru a apăra și promova aceste percepții de sine” (L’Ecuyer, 1978, p. 25 ). S-ar putea astfel consacra în limba română numai unul dintre cei doi termeni, *sine* sau *eu*, dar acest lucru ar conduce la dificultăți în construirea discursului cu privire la identitate. Credem că, în funcție de context și de demersul analitic pe care îl realizăm, putem utiliza ambii termeni, cu precizarea că sensul acestora trebuie acordat cadrului teoretic la care se referă. De exemplu, pentru a nu crea confuzii, vom utiliza în prezenta lucrare, în general, termenul de *sine* și pe cel de *concept de sine (self-concept)*, dar și pe cel de *eu*, dacă ne referim, de exemplu, la eul „pur” din aria filosofiei sau la cel din teoriile psihanalitice. Probabil, în aceeași încercare de clarificare și simplificare conceptuală, unii autori români au renunțat la traducerea termenului de *self* și îl folosesc ca atare (Gavreliuc, 2006; Chelcea, 2008). În lucrarea lui Septimiu Chelcea regăsim termenul *self*, integrat limbii române, inclusiv cu utilizare articulată (*selfful*). Rămâne să vedem dacă acest din urmă termen va fi preluat și utilizat astfel în limba română.

### 1.3. Perspective istorice în abordarea sinelui

Realizarea unei periodizări care să ordoneze cronologic preocupările pentru domeniul sinelui este relativ dificilă, dată fiind abundența abordărilor și limitele oarecum vagi ale științelor psihosociologice de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Nici marile sinteze realizate în acest domeniu nu ne conduc spre un consens total. În funcție de orientarea teoretică a autorilor, unele lucrări

alocă un spațiu important direcțiilor filosofice și psihanalitice de abordare a eului (Wylie, 1974; L'Ecuyer, 1978; Hattie, 1992, Ey, 1983; Perron, 1991), în timp ce altele aduc în discuție doar acele contribuții importante pentru dezvoltarea abordărilor empirice din domeniul psihologiei sociale experimentale sau, pur și simplu, nu sunt interesate de realizarea unui istoric al evoluției. Majoritatea autorilor americani care au realizat sinteze pe tema sinelui (Greenwald și Pratkanis; 1984; Brehm și Kasin, 1990; McGuire și McGuire, 1988; Gergen, 1984; Hogg și Vaughan, 1998; Deaux *et al.*, 1993; Baron și Byrne, 1994; Feldman, 1995; Brewer și Crano, 1994) le-au plasat în contextul cercetărilor asupra cogniției sociale și au insistat în special pe contribuția adusă de Wiliam James (1890) la dezvoltarea acestora și pe trecerea în revistă a cercetărilor empirice contemporane. Psihologii preocupați mai mult de abordarea fenomenologică a sinelui decât de cea experimentală au pus un accent mai mare în lucrările lor pe istoria mai îndepărtată a preocupărilor pentru acest obiect de studiu.

Vom prezenta în cele ce urmează evoluția concepțiilor cu privire la sine, încercând să selectăm din cadrul principalelor etape-direcții propuse de D. Martinot (1995) și M. Zlate (1999) cele mai importante abordări care au stat la baza teoriilor psihologice vehiculate în prezent. După o succintă prezentare a principalelor reflecții filosofice despre esența cognitivă a conștiinței de sine, vor fi analizate orientările de la sfârșitul secolului a XIX-lea și începutul secolului XX, care au adus sinele pe tărâmul psihologiei. Dintre autorii reprezentativi, William James (1890) este cel care a deschis calea spre posibilitatea de studiere științifică a sinelui în psihologie, iar sociologii C.H. Cooley (1902) și G.H. Mead (1934) au accentuat natura socială a acestuia, care va fi dezvoltată în cadrul interacționismului simbolic actual, dar și în cercetările de psihologie socială și experimentală de după anii '80. Tot în această incursiune istorică

va fi analizată și orientarea psihanalitică, care oferă un important suport în înțelegerea mecanismelor de apărare a eului și a stimei de sine și care, prin provocările sale, contribuie la dezvoltarea psihologiei eului (*ego psychology*) și a cercetărilor psihoumaniste de la mijlocul secolului trecut. Etapa actuală a cercetărilor psihologice ale sinelui, al cărei debut poate fi plasat la începutul anilor '80, va fi discutată pe larg în al doilea capitol al lucrării de față, care va trata teoriile recente dezvoltate în cadrul cercetării fundamentale din psihologia socială și experimentală, dar și al unor domenii aplicate ale psihologiei, cum ar fi psihologia clinică și cea educațională.

### 1.3.1. Reflecțiile filosofilor asupra sinelui

Fără a insista pe dezvoltarea preocupărilor filosofice de analiză a conștiinței de sine, vom trece în revistă doar câteva orientări care accentuează esența cognitivă a acesteia, calitatea ei de sursă a cunoașterii și adevărului. Încă din antichitate regăsim preocupări pentru definirea persoanei și pentru explicarea naturii sale. Intuind dificultatea autorefecției și a cunoașterii complexității ființei umane, psihologia simțului comun a atras atenția asupra faptului că accesul la informația despre sine este uneori mai dificilă decât accesul la informația despre altul. Celebra maximă „Cunoaște-te pe tine însuși!” exprimă preocupările timpurii ale gânditorilor pentru autenticitatea cunoașterii de sine ca scop și sens al vieții. Socrate și Platon au fost primii care au sesizat relația dintre sine și principiile cognitive, cunoașterea de sine fiind considerată calea care face posibilă existența individului uman ca ființă rațională (Hattie, 1992).

Până în secolul al XIX-lea, când William James (1890) a deschis calea spre investigarea științifică a sinelui, teoriile cu privire la acest obiect de studiu au continuat să se dezvolte pe tărâmul filosofiei. În lucrarea *Theories of the self*, Jerome David Levin (1992) propune o periodizare a evoluției concepțiilor de



factură filosofică cu privire la sine, începând cu perioada modernă. Odată cu secolul al XVII-lea se produce o schimbare de paradigmă în abordările cu privire la sine, accentul deplasându-se de pe conceperea acestuia în context relațional pe dezvoltarea unei viziuni individualiste. Or, conștiința unui sine separat de divinitate și de ceilalți pune în discuției însăși existența lui. Este și contextul în care Descartes „caută certitudini” cu privire la existența ființei umane, iar aceste certitudini, considera el, nu pot fi oferite decât prin rațiune. În concepția raționalistului francez, sinele (eul), asimilat subiectului pur, substanței gânditoare despărțite de orice existență materială, este inferat și nu trăit. Eul acesta gânditor care are conștiința propriei existențe devine „fundament și model al oricărei cunoștințe” (Clément *et al.*, 2000, p. 91). Pascal respinge însă ideea definirii sinelui ca „pură intelectualizare”, considerând că sentimentele și nu gândirea, probabilitatea și nu certitudinea reprezintă esența ființei (*apud* Levin, 1992).

În opoziție cu raționaliștii, empiriștii englezi au susținut că originea cunoștințelor nu se găsește în rațiunea desprinsă de orice experiență, ci în simțuri. Astfel, John Locke (1690/1961) susține că elementele primare ale întregii cunoașteri, inclusiv a celei referitoare la sine, sunt ideile simple dobândite prin senzații la care se adaugă cele complexe provenite din reflecția asupra primelor. Filosoful englez abordează sinele, desemnat prin conceptul de *identitate personală*, ca fiind acel simț al propriei existențe care însoțește orice idee, conștiința prezentă a acțiunilor actuale și trecute, nedespărțită de corp și de senzații. Discontinuitățile experiențelor noastre nu afectează sentimentul identității, deoarece există memoria ca punte de legătură a acestora, amintirea faptului că suntem una și aceeași persoană.

Immanuel Kant deschide o nouă perspectivă asupra sinelui criticând și, în același timp, recuperând cele două concepții - raționalistă și empiristă. Considerat un raționalist într-o primă

perioadă a dezvoltării filosofiei sale, Kant ajunge să combată, în cea de-a doua perioadă, tocmai dogmatismul raționalist (Florian, 1992). Concepția lui cu privire la imposibilitatea cunoașterii realității în sine ne conduce la distincția dintre cele două tipuri de sine: cel fenomenologic (empiric), care este obiect de studiu al psihologiei și care poate fi cunoscut prin introspecție, și sinele noumenal (adevăratul sine, sinele transcendent), care nu poate fi cunoscut, ci doar gândit (Levin, 1992). Cele două tipuri de sine nu sunt complet separate, deoarece sinele noumenal iese în afara ordinii cauzale a naturii, rămânând însă fundamentul pe care se construiește experiența individului. De asemenea, el este creativ și constitutiv experienței așa cum sunt categoriile înțelegerii. Introspecția este metoda adecvată prin care putem accede la sinele fenomenologic cu toate că ea nu ne conduce la adevărată cunoaștere de sine, deoarece este distorsionată de limitele cunoașterii umane. Însă știința, cu metodele pe care le are la dispoziție, poate explica natura complexă a sinelui empiric. Astfel, psihologii orientați spre abordarea fenomenologică a conceptului de sine au acordat un rol important metodei introspecției în cunoașterea propriei persoane (de exemplu, L'Ecuyer, 1978; Hattie, 1992; Marsh, 1990a, 1990b).

### 1.3.2. Contribuția lui William James la dezvoltarea teoriilor psihologice cu privire la conceptul de sine

Prin lucrarea sa fundamentală *The principles of psychology* din 1890, William James a marcat trecerea de la abordarea filosofică a sinelui spre investigarea psihologică, pozitivistă, capabilă să verifice empiric teoriile elaborate. În capitolul *The Consciousness of Self* al lucrării menționate, James readuce în discuție distincția realizată de filosofi între eul empiric (eul-obiect) și eul pur (eul-subiect), cu specificarea că acesta din urmă nu este un principiu transcendent, ci o funcție a primului. Această concepție va avea o influență importantă asupra cercetărilor eului în câmpul cogni-

ției sociale, unde distincția mai sus menționată își găsește corespondent în diferențierea structurii sinelui de procesele sale. Delimitarea celor două ipostaze ale sinelui nu se dovedește a fi operațională în cercetările ulterioare care au vizat măsurarea conceptului de sine ca structură de cunoștințe și nu vom insista nici noi în studiile empirice realizate pe această distincție. Mulți dintre teoreticienii conceptului de sine, care au elaborat instrumente de autoevaluare și autocunoaștere cu scopul de a explora sinele-obiect, au studiat inevitabil și rolul elementelor acestuia în determinarea comportamentului, adică sinele-agent (Wylie, 1974).

În sensul cel mai larg, James definea sinele unui individ ca fiind „suma a tot ceea ce el poate numi *al său* [s.n.], nu doar corpul și capacitățile sale psihice, ci și hainele și casa sa, soția și copiii, strămoșii și prietenii, reputația și profesia [...]. Toate acestea îi dau individului aceleași emoții. Dacă ele cresc și prosperă, el se simte triumfător, dacă se diminuează, se simte descurajat” (James, 1890, p. 292). Reprezentant al pragmatismului american, autorul citat furnizează psihologiei un obiect de studiu care poate fi disecat și măsurat cu metode științifice. Descompunerea sinelui în cele două componente (*obiect* sau structură care poate fi cunoscută și evaluată și *subiect* care cunoaște, evaluează și coordonează gândurile și comportamentele) reprezintă punctul de plecare al celor mai multe cercetări experimentale din domeniu. Pentru a explica mai clar distincția dintre aceste componente, Greenwald și Pratkanis (1984) consideră că putem asimila aspectele subiective ale sinelui cu procesele de cunoaștere, în timp ce sinele ca obiect reprezintă conținuturile ce pot fi cunoscute. Astfel, sinele ar reprezenta deopotrivă istoria noastră personală, cât și „istoricul” care povestește această autobiografie (Vallerand și Losier, 1994). Constituenții sinelui empiric, ca obiect ce poate fi investigat, sunt: *sinele material* (corpul și tot ceea ce posedăm material – bani, mașină, casă etc.); *sinele social* (existența noastră văzută de alții, recunoașterea

noastră de către societate sau de către persoanele semnificative, percepțiile sinelui reflectate de ceilalți etc.) și *sinele spiritual* (nucleul sinelui, ființa noastră lăuntrică, credințele noastre despre ceea ce suntem, conștiința momentană de sine) (James, 1890). Și pentru că nimic din ceea ce face parte din sine nu este lipsit de investire emoțională, James adaugă la componentele sinelui empiric *sentimentele și emoțiile* pe care acești constituenți le trezesc. Nu putem face abstracție de ceea ce simte subiectul în raport cu informațiile pe care le are despre sine (autoapreciere sau, dimpotrivă, devalorizare).

În calitatea sa de subiect sau agent (*I*), eul asigură menținerea sensului identității, a continuității persoanei în timp și inițiază acțiuni în vederea autoconservării și a afirmării de sine. Descoperind natura socială și dialectică a eului, filosoful și psihologul american consideră că acesta nu reprezintă o entitate dată, care își are sediul în mintea noastră, *ego-ul* pur de care vorbeau filozofii, ci *un flux continuu, o desfășurare, în care fiecare segment le conține și reprezintă pe toate celelalte*, fapt ce dă coerență și continuitate experiențelor subiectului. Conștiința de sine este dată, în principal, de eul spiritual, care în sens abstract se definește ca ansamblul facultăților și abilităților pe care le posedă o persoană, iar în sens concret reprezintă întregul flux al cunoștințelor despre sine sau doar un segment prezent al acestui flux (James, 1890).

O idee nouă, exploatată în cercetările empirice viitoare, pe care James (1890) o aduce în discuție este aceea a unui sine multiplu, cu mai multe fațete inegale în ceea ce privește saliența și centralitatea lor. Aceste diferențe sunt rezultatul reacțiilor afective diferite ale individului față de evaluările care vin din exterior. Afectivitatea este cea care are rolul central în selecția experiențelor sinelui, chiar dacă trăirile față de aceste experiențe nu sunt totdeauna conștiente. Prin ghidarea individului în alegerea celorlalți semnificativi, afectivitatea „operează” o ierarhizare a evaluărilor sociale venite de la persoanele cu care acesta

interacționează. Nevoia ființei umane de a fi apreciată și iubită explică, în viziunea lui James, rolul important pe care îl au ceilalți în construirea valorii personale, în dezvoltarea exigențelor care vor deveni etaloane pentru aprecierea de sine. Este analizată încă de la acea vreme, fără a fi verificată empiric, relația dintre stima de sine și evaluările cognitive specifice asupra căreia vom reveni în mai multe rânduri pe parcursul acestei lucrări.

Aproape în aceeași perioadă cu James, natura socială a sinelui a fost susținută și de Cooley (1902) care a avansat ideea de *eu-reflectat* (*looking-glass self*). În opinia autorului, așa cum oglinda reflectă caracteristici ale înfățișării noastre fizice, celălalt ne oferă informații despre scopurile și acțiunile noastre, despre caracterul și relațiile cu ceilalți. Dar ceea ce ne face să ne simțim într-un fel sau altul nu este simpla noastră imagine reflectată în ceilalți, ci efectul pe care presupunem că îl are această imagine în mintea celorlalți. Modelarea imaginii de sine se face pe baza combinării a trei categorii de informații: *cum credem noi că apărem în fața celorlalți; ce credem despre evaluările pe care le fac ceilalți imaginii proiectate de noi; ce simțim cu privire la imaginea și evaluarea altora despre noi*. Subiectul este activ și operează o selecție în percepția imaginii sale reflectate în celălalt. Astfel, conceptul de sine se construiește social pe baza semnificației pe care el o atribuie comportamentelor proprii, dar și percepțiilor celorlalți cu privire la sine (Neculau, 1996). Selecția informației despre sine este influențată de preocuparea pentru a menține stima de sine (Iluț, 2001). Deși contribuția lui Cooley s-a făcut resimțită mai mult în sociologie, apropierea sa de James în contextul acestui demers ni s-a părut necesară pentru sublinierea contribuției pe care au avut-o amândoi la sublinierea ideii de sine social.

### 1.3.3. *Interacționismul simbolic*

Concepția cu privire la natura socială a sinelui a fost dezvoltată de George Herbert Mead în 1934, în cadrul teoriei

interacționismului simbolic. Potrivit acestei orientări, sinele este o reflectare a percepțiilor pe care le are individul cu privire la evaluările celorlalți în cadrul grupurilor de apartenență. Nu este vorba doar de interiorizarea judecăților, aprecierilor și atitudinilor pe care le au *ceilalți semnificativi* față de individ, așa cum susțineau James și Cooley, ci și de o raportare a acestuia la grupurile de apartenență. Celălalt nu mai este perceput doar ca *altul individualizat*, ci ca *altul generalizat*. În procesul construcției sinelui interacțiunile de deplasează dinspre nivelul interpersonal, spre un nivel simbolic, cel al relațiilor intergrupuri. Percepțiile de sine ale persoanei devin percepțiile modului în care ea este văzută de alții, în general (Shrauger și Schoeneman, 1999). Interiorizarea atitudinilor și a normelor sociale la nivelul sinelui nu se realizează însă într-un mod pasiv. Dacă ar fi așa, indivizii aparținând aceluiași grupuri ar trebui să fie toți la fel. Eul (I), în calitate sa de subiect activ și creator, va răspunde la atitudinile și judecățile interiorizate ale celorlalți și nu le va asuma fără a opera o anumită selecție (Lorenzi-Cioldi și Doise, 1997).

Luând poziție față de abordările experimentale ale sinelui, dar și față de investigarea acestuia prin metode pseudo-științifice, continuatorii interacționismului simbolic de mai târziu insistă asupra faptului că aceste cercetări experimentale se axează prea mult pe structura sinelui, neglijând rolul pe care îl are societatea în constituirea lui, influența istoriei colective asupra istoriei personale (Martinot, 1995). Astfel, pentru a surprinde relația dintre Eu și Altul, dintre psihologic și social în conceperea identității, reprezentanții interacționismului propun o nouă abordare teoretică, dar și metodologică în cadrul a ceea ce s-a numit *ego-ecologia* (Zavalloni și Louis-Guerin, 1984, *apud* Iacob, 2003). Studiarea identității, din această perspectivă, presupune explorarea mediului interior al individului fără a folosi metoda introspecției clasice care conduce doar la informațiile conștiente

despre sine (cele inconștiente nefiind accesibile). Metoda utilizată în cadrul acestei direcții de cercetare (IMIS) nu solicită subiectului direct informații despre sine, ci permite analiza reprezentărilor sale cu privire la alteritatea la care se raportează, la grupurile cu care se identifică (Iacob, 2003).

Deși, pentru scopul lucrării de față, nu vom face apel la abordarea interacționismului simbolic, teoria are un rol important în interpretarea rezultatelor cercetării conceptului de sine la nivel intra-individual.

#### 1.3.4. Psihanaliza

Cu toate că Freud nu a elaborat o teorie despre ceea ce în psihologia de astăzi a fost denumit *eu/sine (self)*, cu sensul de nucleu al personalității sau identitate, contribuția sa la dezvoltarea teoriilor conceptului de sine nu poate fi ignorată. E greu să vorbim de o psihologie a eului fără a lua în discuție conceptele de *ego* și *narcisism* ale marelui psihanalist. Deși abordările psihanalitice au fost criticate pentru lipsa suportului empiric și pentru supralicitarea rolului inconștientului în explicarea personalității, multe dintre dezvoltările teoretice ulterioare privitoare la conceptul de sine și la corelatele sale (stima de sine, autoglorificarea, *ego*-ul totalitar sau beneficiența) au recuperat, într-o formă indirectă, idei de sorginte freudiană.

Cercetarea psihologică contemporană nu exclude influența inconștientului asupra gândirii, atitudinilor și comportamentelor noastre. De exemplu, studiarea *bias*-urilor cognitive ale persoanei ne trimite cu gândul la mecanismele de apărare a Eului. Vasile Dem Zamfirescu (2003) afirmă că, odată cu apariția psihanalizei, „disciplinele care studiază comportamentul social al omului - psihologia socială, sociologia, etica, antropologia culturală - vor include în considerațiile lor inconștientul” (p. 222). Eul, așa cum este definit în structura aparatului psihic propus de Freud, se constituie în cadrul Sinelui într-o organizare specială care

realizează medierea cu lumea exterioară (Freud, 2005). Deși ia cunoștință de stimulii de mediu și este responsabil de adaptarea organismului, Eul are și o parte inconștientă. Contactul cu realitatea, controlul motricității, realizarea percepției și gândirea rațională sunt asigurate de conștiință, considerată „nucleul eului”, partea conștientă a acestuia (Laplanche și Pontalis, 1994). Mecanismele de apărare a Eului, considerate de Freud pulsionale, capătă mai târziu o semnificație mai curând socială, de adaptare.

Concepția psihanalitică cu privire la *narcisism* ne aduce explicații utile pentru înțelegerea stimei de sine și a mecanismelor care stau la baza acesteia. În viziunea lui Freud narcisismul este definit dintr-o perspectivă genetică și este corelat cu o sursă instinctuală. El face referire atât la normalitatea iubirii de sine, cât și la aspectul patologic al acesteia. Dezvoltarea normală a individului, a identității sale, reprezintă o trecere progresivă de la *autoerotism* (erotismul pentru părți izolate ale corpului) la *narcisism* (iubirea față de sine, ca individualitate diferită de restul lumii) și apoi la *dragostea pentru ceilalți*. Stima de sine a unei persoane depinde în mare măsură de modul în care se face conversia iubirii de sine în iubirea de altul. O supra-investire a celuilalt cu iubirea, care inițial era pentru sine, poate conduce la sărăcirea ego-ului și la scăderea stimei de sine. Stima de sine normală rezultă din păstrarea unei „rezerve” de iubire de sine din narcisismul primar (infantil), care va coexista cu iubirea pentru ceilalți (Levin, 1992). Această convertire a narcisismului primar se realizează în cadrul primelor legături afective pe care le realizează copilul cu obiectul și care, mai târziu, vor fi expresia relațiilor cu ceilalți.

Anii '50 revoluționează concepțiile psihanalitice clasice și nuanțează interpretările referitoare la rolul psihosexualității în evoluția eului. Se dezvoltă mai multe direcții de reflecție cu o importanță deosebită în abordarea identității. Sunt ilustrative în



acest sens contribuțiile aduse de Alfred Adler privind sentimentul de inferioritate, cele ale lui Karen Horney în studierea narcisismului sau cele ale lui Erik Erikson cu privire la identificare. Ponderată în ceea ce privește rolul sexualității în explicarea dinamicii psihice, Horney (1995) a susținut deplasarea accentului psihanalizei de pe bazele biologice ale personalității pe fundamentele culturale ale acesteia. Potrivit autoarei, apariția tendințelor narcisiste este determinată de mediul nefavorabil în care copilul trăiește, de legăturile emoționale negative cu ceilalți, care ajung să erodeze sentimentul propriei valori. Prin orientarea spre dezvoltarea psihosocială a personalității, Erikson (1959/1980) oferă o nouă perspectivă asupra constituirii identității, ca rezultată a identificărilor persoanei. În aceeași perioadă, pe continentul american s-a dezvoltat o psihologie a eului care subliniază caracterul adaptativ al acestuia, prin evidențierea mecanismelor de apărare.

Există câteva puncte comune între abordarea psihanalitică a Eului și abordările psihosociale ale acestuia, cel puțin în privința dezvoltării și a funcțiilor sale. Influența celorlalți semnificativi asupra dezvoltării eului social este evidențiată de psihanalisti prin rolul pe care îl exercită obiectul iubirii în dezvoltarea aparatului psihic (L'Ecuyer, 1978). De asemenea, funcțiile Eului psihanalitic ne trimit la cele ale eului social: percepția stimulilor exteriori și selecția acestora, autoafirmarea și adaptarea, menținerea echilibrului și a integrității psihice, autocontrolul și decizia.

#### **1.4. Consacrarea conceptului de sine ca obiect de studiu al psihologiei**

Cercetările întreprinse în perioada 1940-1960 și-au extras fundamentările teoretice din cele trei direcții teoretice prezentate mai sus: *abordarea pozitivistă a lui James*, care va alimenta

domeniul psihologiei experimentale de factură behavioristă; *abordarea psihanalitică*, care se regăsește în preocupările din anii '50 ale neopsihanaliștilor („psihologia eului”), și *interacționismul simbolic*. Tot în această perioadă, ca o reacție la behaviorismul exagerat, care a neglijat studierea sinelui și a fenomenelor psihice neobservabile, dar și față de exagerarea autonomizării eului de către reprezentanții „psihologiei eului”, se dezvoltă psihologia umanistă (Zlate, 1999). Este de remarcat în această perioadă și contribuția esențială a lui Gordon Allport în dezvoltarea teoriilor conceptului de sine, prin susținerea în 1943 a necesității de a oferi ego-ului un loc privilegiat în cercetarea psihologică (Greenwald și Pratkanis, 1984).

Disputele dintre adepții metodelor experimentale și cei ai metodelor clinice în explorarea sinelui au pornit de aici și continuă încă, deoarece și astăzi există o tendință de impunere a primelor în defavoarea celorlalte, în toate ariile psihologice de cercetare, predominant însă în psihologia socială, clinică și educațională.

#### *1.4.1. Contribuția psihologiei umaniste la reintroducerea sinelui în câmpul psihologiei*

Așa cum sublinia și M. Zlate (1999), o contribuție importantă la reconsiderarea sinelui în psihologie a avut-o orientarea umanistă, prin principalii săi reprezentanți, Abraham Maslow și Carl Rogers. Aceștia au evidențiat importanța sinelui în structura și dinamica personalității, în dezvoltarea individului și în determinarea comportamentelor sale. Deși focusul contribuțiilor lor teoretice este explicarea rolului pe care îl au experiențele sinelui în dezvoltarea și schimbarea personalității, abordarea umanistă deschide calea și spre dezvoltarea metodologiei de cercetare a conceptului de sine fenomenologic. Fără a face abstracție de rolul mediului social în constituirea sinelui, modelul propus de psihologii umaniști este mai curând unul individualist. În

acord cu teoria personalității a lui Combs și Snygg (1959), realitatea subiectivă a individului, percepțiile sale despre sine și lume reprezintă obiectul de studiu al psihologiei. Rogers accentua această idee prin definirea sinelui drept concept care reunește percepțiile conștiente ale individului (*apud* L'Ecuyer, 1978). Pornind de la aceste asumții teoretice, s-a dezvoltat ulterior o multitudine de instrumente autodescriptive, utilizate în special în psihologia clinică și cea educațională, menite să surprindă realitatea fenomenologică a conceptului de sine. Prin analiza acestuia, subiectul poate deveni mai conștient de calitățile și defectele sale, prin urmare și de ceea ce trebuie schimbat în personalitatea sa.

Cu toate că cercetările de factură umanistă asupra proceselor legate de sine din câmpul psihologiei și educației abundă, ele nu au fost prea eficiente, deoarece cele mai multe studii care au analizat influența stimei de sine asupra funcționării psihologice au condus la rezultate inconsistente, iar strategiile folosite de psihologi pentru întărirea conceptului de sine au fost adesea lipsite de utilitate practică (Pajares și Schunk, 2002).

#### 1.4.2. Emergența cercetărilor sinelui în psihologia socială

Începând cu anii '70, dezvoltarea cercetărilor din domeniul percepției sociale, al formării impresiilor, al stereotipurilor etc. a deschis calea cercetărilor experimentale și în domeniul conceptului de sine. Pratkanis (1991) afirma că această perioadă se constituie într-o a treia etapă de emergență a preocupărilor pentru abordarea identității (după cea de la sfârșitul secolului XIX și cea a anilor '40). La rândul ei, această dezvoltare cuprinde două faze: *o perioadă de coabitare a ultimilor behavioriști radicali cu primii cognitiiviști*, în care s-au fundamentat teoriile clasice ale conceptului de sine și procedurile de măsurare a acestuia (L'Ecuyer, 1978; Wylie, 1974, 1979) și o a doua fază, *a marilor*

sinteze și a cercetărilor de tip experimental, realizate în câmpul cogniției sociale (Piolat et al., 1992)

În prezent, sinele, ca domeniu al psihologiei, este studiat în principal de ramura socială a acesteia. Acest fapt este pe deplin justificat de natura socială a sinelui, idee susținută încă de la „începuturi” de James și Cooley, dar și de analiza identității în contextul interacțiunilor sociale, propusă de G.H. Mead. Un al doilea motiv pentru care conceptul de sine a devenit obiectul de studiu al psihologiei sociale se referă la imensa lui influență asupra întregului nostru comportament social. Cum argumentele pentru susținerea acestui punct de vedere vin din partea cercetătorilor cognitivști, sinele devine domeniu de studiu al cogniției sociale, explicațiile *motivațional-afective* fiind înlocuite de cele oferite de *teoria procesării informației*. Noua perspectivă consideră procesele mentale succesiuni sau etape, fiecare dintre ele fiind consacrată execuției unei funcții particulare a procesării informației: codarea, organizarea, stocarea sau actualizarea. Conform acestei teorii, la nivelul sinelui există o serie de structuri cognitive care fac referire la evenimente și situații în care a fost implicat subiectul. Toate aceste structuri, formate în decursul existenței persoanei pe baza evaluării comportamentelor sale de către ceilalți, influențează prelucrarea informației despre sine, ceilalți și lume.

\*

Acest capitol nu se constituie într-o sinteză exhaustivă a evoluției preocupărilor cu privire la studierea sinelui, ci reprezintă un demers de stabilire a unor repere istorice, necesare clarificării terminologiei variate din domeniu. Un astfel de demers ar fi depășit cu mult posibilitățile de a trata istoria unui construct atât de amplu cum este sinele într-o lucrare al cărei scop principal este evidențierea relației dintre autoevaluările generale și specifice ale sinelui elevilor și performanța lor

școlară. A fost delimitat sensul pe care îl conferim *conceptului de sine*, în lucrarea de față, acela de percepție cu privire la sine, dar și de structură organizată, trecută prin filtrul conștiinței. Au fost discutate dificultățile și ambiguitățile determinate de diversitatea conceptuală din domeniu, dar și imposibilitatea de simplificare a acesteia, dată fiind complexitatea conținuturilor desemnate de corelatele conceptului de sine. Selectarea principalelor orientări precursore ale tratării științifice a conceptului de sine a avut ca rațiune impactul acestora asupra teoriilor din domeniu, dar și necesitatea de a fundamenta abordarea teoretică și metodologică a prezentei lucrări din perspectivă cognitivă, social-cognitivă și fenomenologică.



# Modele teoretice ale sinelui

## 2.1. Studiarea sinelui în cadrul paradigmei cognitive

Meritul abordării cognitive este acela de a fi permis cercetarea funcționării sinelui și a altor procese asupra cărora acesta își exercită influența, cum ar fi memoria, percepția, atribuirile cauzale, categorizarea. Există două direcții de cercetare cognitivă a sinelui: *studiarea componentelor sinelui*, în calitatea sa de structură de cunoștințe, și *cercetarea sinelui ca proces*, cu rol în prelucrarea informației.

În relație cu această realitate psihologică desemnată de conceptul de sine există astăzi o mulțime de alte concepte, rezultate din diverse cercetări empirice. Ele ar putea fi considerate fațete sau componente ale structurii variate și complexe a acestui obiect de studiu. Iată câteva exemple inventariate de Kihlstrom și colaboratorii săi (1988): *self-concept* (conceptul de sine); *self-awareness* (conștiința de sine); *self-esteem* (stima de sine); *perceived self-efficacy* (autoeficacitatea percepută), *self-monitoring* (automonitorizarea); *self-verification* (autoverificarea), *self-presentation* (autoprezentarea), *self-handicapping* (autohandicaparea) și lista poate continua (vezi Martinot, 1995; Iluț, 2001; Chelcea, 2008, pentru o inventariere mai completă). D. Martinot (1995) considera că abordarea sinelui din perspectiva teoriei procesării informației prezintă două avantaje: în primul rând, ea poate să răspundă eficient la întrebările legate de structurile și

procesele mentale și, în al doilea rând, această viziune oferă un consens relativ ridicat în privința procedurilor și a rezultatelor experimentale.

Psihologia socială de orientare cognitivă este preocupată predominant de explicarea modului în care persoana își organizează lumea sa psihologică. Teoriile atribuirii cauzale, autopercepției și categorizării ilustrează aceste preocupări pentru descifrarea „teoriilor” naive ale ființei umane. Prin definirea conceptului de sine ca structură de cunoștințe, paradigma cognitivă încearcă să răspundă la câteva întrebări majore: Cum sunt stocate informațiile cu privire la sine? Cum sunt configurate aceste informații și care sunt funcțiile structurilor? Există un tratament preferențial al informației despre sine? Care este rolul informațiilor despre sine în reglarea proceselor cognitive și a comportamentelor? (Piolat *et al.*, 1992).

Trecerea spre abordarea cognitivă a sinelui a fost marcată de apariția în anul 1977 a două articole, care au reprezentat un punct de plecare în cercetarea din acest domeniu. Este vorba de *Self-schemata and Processing Information about the Self*, elaborat de Hazel Markus, și *Self-Reference and encoding of personal information*, scris de Tim Rogers și colaboratorii săi. Ele au condus la configurarea a trei modele explicative ale structurării conceptului de sine: modelul sinelui ca structură mnezică asociativă, modelul sinelui ca sistem de referință și modelul schemelor de sine. Vom dezvolta în cele ce urmează aceste modele, precum și un model tripartit care sintetizează principalele componente ale sinelui.

### 2.1.1. Modelul sinelui ca structură mnezică asociativă

Modelul asociativ al conceptului de sine își propune o tratare a acestuia în contextul cercetărilor asupra memoriei și categorizării, care concep sistemul mnezic ca pe o colecție de reprezentări mentale. În acest cadru conceptual, sinele este definit ca



„o reprezentare mentală a propriei persoane care nu diferă, în principiu, de reprezentările mentale ale altor obiecte, idei sau evenimente” (Kihlstrom și Cantor, 1984, p. 2). Prin urmare, sinele ar putea fi considerat un concept al sistemului nostru cognitiv, stocat la nivelul memoriei la fel ca toate celelalte structuri de cunoaștere. Ideea reprezentării mnezice a sinelui a fost susținută de cercetările empirice care au testat modelul teoretic *Human Associative Memory (HAM)*, elaborat de Bower și Gilligan (1979). Potrivit acestui model explicativ, structurile de cunoștințe bine diferențiate și organizate permit procesarea mai rapidă a informației. De aceea informațiile referitoare la sine au o influență importantă asupra reamintirilor. Câteva nelămuriri apar însă în legătură cu această abordare. Nu se știe dacă rețeaua sinelui este o componentă separată a rețelei mnezice, un nod în cadrul acesteia, legat direct sau indirect de alți factori cognitivi sau este o structură extinsă care include și rezumă de fapt toate informațiile din memorie.

Pentru înțelegerea modului de reprezentare a sinelui la nivelul memoriei este importantă cunoașterea organizării sistemului nostru cognitiv. John R. Anderson (1983) a clasificat reprezentările mentale în două categorii:

- *reprezentări de origine perceptivă*, elaborate în urma prelucrării informației la nivelul sistemului perceptiv-senzorial și constituite din imagini ale derulării unor evenimente în spațiu și timp;
- *reprezentări de origine semantică*, rezultate în urma procesării mentale superioare, care cuprind semnificația asociată unui obiect sau eveniment. Reprezentările semantice sunt la rândul lor de două feluri: *reprezentări propoziționale*, adică structuri de cunoștințe, enunțuri care se constituie în unități particulare de semnificație și *scheme*, adică structuri de cunoștințe care reunesc mai multe forme de reprezentări (imagini sau secvențe).

Potrivit modelului ACT (*Adaptive Control of Thought*) a lui Anderson, arhitectura sistemului cognitiv uman are la bază trei subsisteme mnezice: *memoria declarativă de lungă durată*, formată din cunoștințe abstracte și factuale; *memoria procedurală de lungă durată*, constituită din reguli și procedee de manipulare a cunoștințelor declarative, și *memoria de lucru*, care reprezintă o stare de activare temporară a informațiilor din memoria de lungă durată.

Distincția dintre cunoștințele declarative și procedurale este importantă pentru înțelegerea modului în care sunt reprezentate în memorie informațiile despre sine. Toate reprezentările despre sine s-au format pe baza unor stimuli din mediul extern care au ajuns la nivelul memoriei prin intermediul sistemului perceptiv-senzorial și care au fost apoi prelucrați la un nivel superior. O parte dintre aceste reprezentări fac referire la structurile stabile ale sinelui (de exemplu, trăsăturile generale de personalitate, categoriile de apartenență), iar altele sunt dinamice (cum ar fi modurile de gândire și acțiune, operațiile etc.). În cadrul memoriei declarative, unele propoziții sunt de natură semantică, reprezentând cunoștințe categoriale despre sine, iar altele sunt de natură episodică și constituie *memoria autobiografică* (Kihlstrom *et al.*, 1988). Reprezentările mentale ale trăsăturilor personale sunt însă în strânsă legătură cu cele cuprinse în memoria autobiografică, care se constituie în sursa cunoștințelor despre primele. De exemplu, cunoașterea trăsăturilor fizice proprii, cum ar fi frumusețea sau independența, este legată de imaginile derulării unor evenimente relevante în care persoana a fost „actor principal”. Memoria autobiografică reprezintă amintirile cu privire la secvențe de evenimente în care subiectul a fost implicat și este esențială în formarea identității de sine (Miclea, 1999). Fără aceste amintiri episodice, sinele nostru nu ar avea niciun sens. La rândul său, conceptul de sine, ca structură elaborată de cunoștințe, dă sens noilor informații pe care le înregistrăm la nivelul memoriei.

Unii cercetători consideră că modelul sinelui ca rețea asociativă nu este suficient pentru a explica de ce activarea informației cu referire la sine este mai rapidă decât cea referitoare la altul (Kuiper și Rogers, 1979; Rogers, 1981/1992). Critica fundamentală ar fi aceea că sinele, ca structură cognitivă unică, este mult mai extins decât orice altă rețea asociativă de la nivelul memoriei. În aceste condiții, conform teoriei memoriei asociative, activarea informației despre sine ar trebui să ia mai mult timp, întrucât rețeaua este mai extinsă. Astfel, unele judecăți despre sine, cum ar fi o sarcină de estimare a caracterului autodescriptiv al unui adjectiv, ar trebui să se realizeze mai lent decât alte judecăți, pentru că s-ar produce ceea ce cercetătorii numesc „efect de evantai” (*fanning*). Acesta se referă la faptul că timpul de acces la o informație din memorie crește proporțional cu cantitatea de informație conținută de un concept (Anderson și Bower, 1973). O altă critică adusă modelului asociaționist se referă la susținerea ideii că există o relație structurală între cunoștințele categoriale despre sine (semantice) și cele autobiografice (episodice). Există cercetări experimentale în domeniu care au infirmat această teză și au arătat că reprezentările trăsăturilor autodescriptive sunt abstracte și independente funcțional de reprezentările episodice din memoria autobiografică (Klein și Loftus, 1993). Astfel, evaluarea unei trăsături ca fiind sau nu autodescriptivă nu presupune reamintirea unor comportamente trecute relevante pentru aceasta.

### 2.1.2. Modelul sinelui ca sistem de referință

Ipoteza funcționării sinelui ca sistem de referință a fost avansată în cadrul mai multor cercetări care au evidențiat că prelucrarea informației prin raportare la sine are la bază reprezentările prototipice ale propriei persoane. Structurile cognitive ale sinelui pot fi considerate referențiale la care subiectul

apelează pentru a evalua noile informații. Ideea prototipului, preluată din psihologia cognitivă pentru a explica funcționarea sinelui, suferă o serie de modificări. În această nouă perspectivă, sinele prototip nu este atât de rigid precum cel care stă la baza categorizării stimulilor non-sociali. El nu conține caracteristicile necesare și suficiente în funcție de care un atribut va fi sau nu autoatribuit, ci este mult mai flexibil, îndeplinind diverse roluri: *de facilitare a memorării și reactualizării informației referitoare la sine, de sistem de referință în evaluarea celorlalți, de proiectare a propriilor caracteristici asupra celorlalți etc.* (Rogers, 1981/1992). S-a demonstrat experimental că evaluarea, categorizarea și compararea socială sunt procese cognitive, influențate de structura prototipică a sinelui. De exemplu, în compararea interpersonală, oamenii au tendința de a aprecia asimetric similitudinea dintre ei și o altă persoană: celălalt ne seamănă mai mult decât îi semănăm noi lui (De la Haye, 1994). *Efectul de referință la sine* a fost studiat experimental și presupune tratarea diferențiată a informației cu relevanță personală (Rogers *et al.*, 1977). S-a constatat că subiecții distribuiți în mai multe condiții de prelucrare a unor informații referitoare la trăsături de personalitate (prelucrare perceptivă, fonetică, semantică) înregistrează performanțe mai mici în memorarea acestora decât cei care au fost puși să aprecieze dacă trăsăturile respective sunt sau nu auto-definitorii. Aceste rezultate arată că prelucrarea informației cu referire la sine este mai profundă și, de aceea, reamintirea este mai facilă. Mergând în același sens, un alt studiu a arătat că reamintirea trăsăturilor care sunt asociate cu experiențele personale ale subiecților este mai bună decât cea a trăsăturilor asociate cu diverse părți ale corpului (Belleza, 1984). Subiecții reușesc să-și amintească mai bine trăsăturile prezentate într-o listă dacă acestea au fost inițial asociate cu evenimente în care ei au fost actorii principali, întrucât acestea fac parte din sinele lor interior, profund.

Pentru a evidenția rolul pe care sinele îl joacă în funcționarea mentală, Rogers îl consideră o structură cognitivă prototipică, „constituită din ansamblul caracteristicilor pe care o persoană le consideră ca autodefinitorii” (Rogers, 1981/1992, p. 138). Aceste caracteristici pot fi trăsături de personalitate, valori, dar și evenimente în care individul a fost implicat în trecut. Pentru a confirma faptul că referința la sine are efecte deosebite asupra prelucrării mnezice, Kuiper și Rogers (1979) au comparat *efectul referinței la sine* cu *efectul referinței la altul* asupra memoriei. Deși, într-o primă cercetare, efectul de referință la sine a fost confirmat de rezultate, experimentele ulterioare realizate de aceiași cercetători, dar și de alții, au arătat că acest efect trebuie interpretat cu prudență, având în vedere că există și alte posibile explicații pentru prelucrarea mnezică superioară din această condiție. De exemplu, Bower și Gilligan (1979) au demonstrat experimental că prelucrarea informației cu referință la sine este comparabilă cu prelucrarea informației referitoare la propria mamă. Ori, aceste rezultate susțin modelul sinelui ca rețea asociativă, care subliniază importanța structurilor cognitive bine organizate în procesarea informației, și nu efectul de referință la sine. Ar părea că nu calitatea de prototip a sinelui produce o prelucrare mnezică superioară, ci gradul său de elaborare și organizare cognitivă. Principalele critici aduse lui Rogers și colaboratorilor săi au fost acelea că ei nu au clarificat mecanismele care determină prelucrarea mai rapidă și mai profundă a informației cu referire la sine. De asemenea, sunt puse în discuție și tipurile de sarcini cognitive utilizate în experimentele lor, care ar fi putut influența rezultatele. Implicarea subiecților în sarcini evaluative și autobiografice cu valoare afectivă pentru aceștia ar fi putut determina profunzimea prelucrării, fără să fie vorba de un efect de referință la sine. În plus, materialul prezentat de susținătorii efectului de referință la sine a necesitat un efort de organizare din partea subiecților, ceea ce ar fi putut conduce la efecte

mnezice mai bune, independent de calitatea prototipică a sinelui (Kihlstrom *et al.*, 1988).

Însuși Rogers (1981/1992), pentru a răspunde criticilor făcute, a precizat că efectul de referință la sine apare doar atunci când este vorba de tratamentul mnezic al informației evaluative, care are impact afectiv asupra persoanei. Pentru a sintetiza rezultatele experimentelor realizate asupra efectului de referință la sine, am putea afirma că eficiența mai mare în memorarea informațiilor cu relevanță personală se datorează atât gradului mai mare de elaborare și organizare a structurilor de cunoștințe referitoare la sine, cât și faptului că aceste informații au valență afectivă.

### *2.1.3. Modelul sinelui ca schemă*

În sensul cel mai larg, conceptul de schemă a fost definit ca structură mentală care conține informații generale despre lume (de exemplu, oameni, evenimente, comportamente specifice unor situații, roluri sociale), achiziționate prin experiență și socializare (Augoustinos și Walker, 1995). Pornind de la cercetările lui Bartlett din anii '30 cu privire la organizarea imaginilor și informațiilor la nivelul memoriei umane non-sociale, cercetările contemporane din domeniul *teoriei schemei sociale* au arătat că oamenii pot să prelucreze mai repede informațiile dacă acestea sunt organizate în jurul unei teme (Hogg și Vaughan, 1998). Caracterul selectiv al proceselor primare de cunoaștere permite o triere a stimulilor care ne invadează în fiecare moment, numai o parte dintre aceștia fiind prelucrați și organizați la nivelul sistemului nostru cognitiv. Noile structuri ale lumii noastre interne vor contribui la prelucrarea ulterioară a informației.

Conceptul de schemă mentală a fost utilizat în psihologie începând cu gestaltiștii, apoi de către Piaget și, mai târziu, de psihologii cognitiști, care i-au atribuit înțelesul de „structură generală de cunoștințe activate simultan, corespunzând unei situații complexe din realitate” (Miclea, 1999, p. 248). Pentru a

clarifica sensul pe care-l atribuim schemelor cognitive, incluzând aici și schemele de sine, am identificat câteva caracteristici specifice acestora, unanim acceptate de către cercetătorii din domeniu: structură internă asociată unor procese fiziologice; unitate organizată de cunoștințe despre elementele unei situații, dar și despre relațiile dintre acestea; reprezentare a unui anumit domeniu de stimuli; posibilitate de schimbare prin experiență; procesare selectivă a informației, prin orientarea atenției; asimilarea și adaptarea cunoștințelor (Vallerand și Losier, 1994; Miclea, 1999). Toate aceste caracteristici evidențiază calitatea schemei cognitive de a fi, în același timp, *conținut și proces*.

Prezența și modul de funcționare a schemelor de sine au fost puse în evidență de cercetarea realizată de Hazel Markus în 1977. Ipoteza de la care a plecat autoarea era aceea că sinele este organizat ca un ansamblu de scheme referitoare la anumite domenii sau aspecte ale personalității (de exemplu, independență, dominanță, profesie). Aceste scheme sunt „generalizări cognitive despre sine, realizate pe baza experiențelor anterioare, care organizează și orientează procesarea informației” (Markus, 1977, p. 64). Ele permit structurarea experiențelor trecute, iar odată formate devin mecanisme de selecție a noilor informații. Identificarea unor regularități în manifestarea comportamentului propriu pe o anumită dimensiune poate conduce la generalizarea acestora și la elaborarea unei scheme de sine. Astfel, schema de sine a unei persoane pe dimensiunea independență / dependență poate fi rezultatul unei generalizări pe baza frecvenței și regularității comportamentelor independente versus dependente în diverse situații. Pe măsură ce sunt alimentate cu informații de același tip, schemele de sine constituite devin tot mai stabile și mai rezistente la schimbare. Prezența unei scheme de sine pe o dimensiune a personalității influențează prelucrarea informațiilor noi (de exemplu, evaluarea, decizia, inferențele). Numărul schemelor de sine diferă de la o persoană la alta, în

funcție de complexitatea acesteia, de experiența personală, de maturitatea sa. Figura nr. 2.1. prezintă un exemplu de organizare a schemelor de sine ale unui elev de liceu:

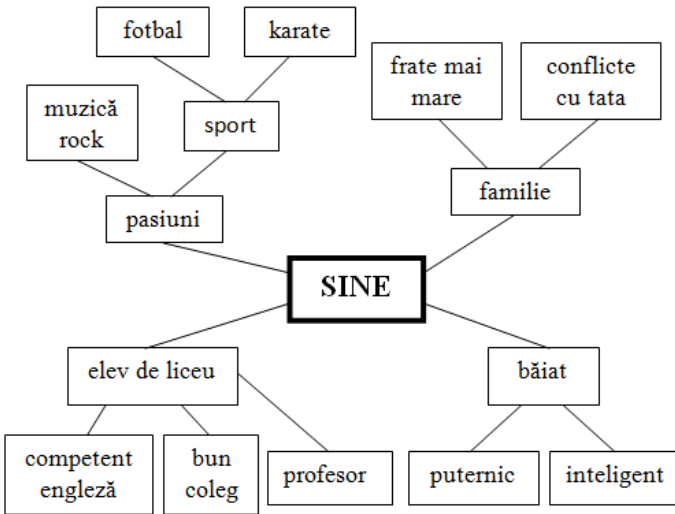


Figura nr. 2.1. Schemele de sine ale unui elev de liceu

După cum se observă, relațiile dintre elementele schemei generale a sinelui nu sunt de natură semantică, ci arată modul tipic în care sunt asociate componentele unei structuri complexe de cunoștințe la nivelul memoriei. Sunt legate între ele componente care exprimă contextul în care acestea pot să apară. De exemplu, cunoștințele referitoare la statutul de elev de liceu sunt asociate cu abilitățile școlare, cu relațiile sociale din mediul școlar etc. Pentru a aprecia dacă o persoană posedă o schemă de sine într-un anumit domeniu, pot fi urmărite câteva criterii: să fie capabilă să prelucreze rapid informația referitoare la acel domeniu; să evoce cu ușurință exemple de comportamente



proprii trecute, legate de domeniul respectiv; să prezică probabilitatea de a adopta comportamente specifice domeniului în viitor și să reziste la informații care vin în contradicție cu schema pe care o are (Markus, 1977).

Markus și colaboratorii săi au studiat prezența, particularitățile și influența schemelor de sine asupra procesării informației și asupra performanței într-o serie de cercetări empirice (Markus, 1977; Markus și Nurius, 1986; Ruvolo și Markus, 1992; Cross și Markus, 1994; Markus *et al.*, 1982). Acestea vor fi descrise mai detaliat în capitolul al cincilea, referitor la mecanismele prin care sinele intervine în motivarea comportamentelor.

#### 2.1.4. Modelul tripartit al sinelui

Complexitatea sinelui și multitudinea elementelor legate de acest obiect de studiu creează adesea confuzii în înțelegerea structurii și a modului său de funcționare. Calitatea sa, de conținut și proces, face și mai dificilă o abordare analitică a fațetelor lui. Manualele americane de psihologie socială prezintă un model tripartit al sinelui, denumit modelul abc (*affect-behavior-cognition*). În conformitate cu acest model sinele este format din trei componente: cognitivă, intitulată *concept de sine (self-concept)*, afectivă, denumită *stimă de sine (self-esteem)*, și o ultimă componentă, comportamentală, *autoprezentarea (self-presentation)* (Brehm & Kassin, 1990).

#### *Conceptul de sine*

Definirea conceptului de sine, în calitatea sa de latură cognitivă a sinelui, nu este lipsită de controverse. Este dificilă o separare netă între ceea ce este cognitiv, afectiv sau comportamental la nivelul unei reprezentări de sine. Considerat drept suma totală a credințelor cu privire la atributele personale, conceptul de sine conține informații despre sinele nostru corporal, despre atributele implicate de anumite roluri sociale, despre

valorile spirituale etc. Toate informațiile despre propria persoană sunt structurate în această unitate pe care cognitiștii au denumit-o concept de sine. Unele dintre aceste informații sunt mai generale și stabile de-a lungul timpului, iar altele se modifică pentru a permite adaptarea la contexte variate.

Păstrarea consistenței cunoștințelor despre sine este importantă pentru asigurarea sentimentului continuității și a predictibilității. Însă există și situații în care cunoștințele mai stabile se pot modifica în sensul schimbării locului pe care îl ocupă anumite atribute în definirea identității. De exemplu, în situații de slabă distinctivitate, oamenii aduc în prim-planul autodefiniturii atributele care îi fac diferiți de ceilalți (McGuire și McGuire, 1988). Prezența unor cogniții de sine stabile, dar și a unor cogniții schimbătoare permite satisfacerea nevoilor de consistență și, respectiv, de actualizare a persoanei. Astfel, memoria autobiografică păstrează un fir al continuității tocmai prin această reinterpretare a informațiilor despre sine în noile contexte. Concepția persoanei cu privire la stabilitatea sau schimbarea sa în timp influențează modul de prelucrare a informațiilor autobiografice.

### *Stima de sine*

Considerată componenta afectivă, stima de sine se referă la autoevaluarea individului, la modul în care acesta se valorizează, în calitatea sa de persoană. Dacă am reduce conceptul de sine la o descriere lucidă și obiectivă a propriei persoane, am putea afirma că stima de sine cuprinde toate simțămintele cu privire la această descriere: dacă persoana se simte capabilă sau nu, utilă sau inutilă, optimistă sau pesimistă etc. Evaluarea se face în termeni de bun-rău, rezultând în final o apreciere globală pozitivă sau negativă a sinelui (Brehm și Kassin, 1990). Delimitarea, chiar și forțată, a nivelului cognitiv de cel afectiv atrage atenția asupra faptului că sentimentele pe care le avem cu privire la propria persoană nu sunt rezultatul unei sume algebrice a

cognițiilor de sine pozitive și negative. Nu înseamnă că, dacă avem mai multe reprezentări de sine pozitive, cu siguranță vom trăi o stare afectivă pozitivă. O singură trăsătură negativă, dar cu semnificație importantă pentru subiect, ar putea altera stima de sine.

Cercetările empirice asupra stimei de sine sunt extrem de numeroase și s-au centrat, în general, pe următoarele aspecte: nivelul scăzut/ridicat al acesteia, stabilitatea/instabilitatea și caracterului unidimensional/multidimensional. În general, oamenii cu stimă de sine scăzută se manifestă mai dependent și sunt mai prudenți în ceea ce privește implicarea în relațiile sociale sau în evenimente cu relevanță personală. De asemenea, ei au tendința de a evita situațiile care le-ar putea oferi feed-back negativ. Social, aceștia sunt mai sensibili la influențele celorlalți. Persoanele cu stimă de sine înaltă au încredere în posibilitățile proprii, sunt capabile să-și asume riscuri și se angajează în activități care le permit afirmarea de sine (Campbell și Lavalée, 1993). Instabilitatea stimei de sine, definită ca fluctuația contextuală a sentimentelor sinelui, a fost analizată de mai mulți cercetători din domeniu (Campbell, 1990, Kernis *et al.*, 1993 etc.). Studiile arată că stabilitatea stimei de sine este mai mare la persoanele cu un nivel ridicat al valorii personale decât la cele care trăiesc stări afective negative față de sine (Vallerand și Losier, 1994).

Instrumentele elaborate pentru măsurarea stimei de sine evaluează atât nivelul stimei de sine globale, cât și anumite dimensiuni ale acesteia. Astfel, cel mai cunoscut instrument de măsurare a stimei de sine unidimensionale, dispoziționale, este scala stimei de sine construită de Rosenberg (RSES, 1965, *apud* Wylie, 1989), care estimează gradul de acceptare de sine. Fără a nega ideea unei stime de sine unidimensionale, teoreticienii din ultimele trei decenii optează pentru măsurarea pe diverse dimensiuni, considerând că aceasta ne poate oferi informații mai

bogate și mai nuanțate despre modul în care o persoană se valorizează.

### ***Autoprezentarea***

Contextele sociale diferite, precum și sarcinile și activitățile de realizat, îi implică pe oameni în diverse roluri sociale. Angajarea persoanei într-un anumit rol este însoțită de o preocupare pentru a oferi celorlalți o imagine favorabilă despre sine. Astfel, oamenii depun adesea eforturi substanțiale pentru a se prezenta, de pildă, energici, competenți, eficienți, încercând să se acomodeze cât mai bine cerințelor pe care le presupune rolul jucat. Cercetările din domeniul autoprezentării au evidențiat diferențe între comportamentul persoanei în situații publice și private. Contextele interpersonale influențează modul de manifestare a agresivității, atribuirii cauzale, prejudecăților sau reactanței psihologice (Baumeister, 2010).

Dorința ființei umane de a fi apreciată și respectată declanșează un mecanism psihosocial complex, denumit *managementul impresiei*. Mecanismele construirii unei impresii favorabile sunt variate și uneori neconștientizate. Unii oameni se angajează în comportamente care pot fi nocive pentru sine sau pentru alții, numai pentru că își imaginează că astfel se prezintă într-o lumină care-i avantajează. De exemplu, un adolescent poate începe să fumeze din dorința de a se prezenta ca o persoană matură și sigură pe sine. Prin urmare, managementul impresiei nu este doar o simplă acțiune externă de autoprezentare, ci implică o serie de procese interne, cognitive și emoționale (Baumeister, 2010). Motivată de cerințe externe și de nevoia afirmării sinelui, persoana este nevoită uneori să adopte comportamente care nu sunt în concordanță cu adevăratul sine. Această autoprezentare vine în contradicție cu motivul consistenței sinelui și îi poate crea o stare de disconfort cognitiv și afectiv. Pentru a menține echilibrul intern, persoana poate

pune în funcțiune mecanismele disonanței cognitive, încercând să schimbe atitudinile și convingerile sale. Alteori schimbarea acestora nu se produce, iar persoana raționalizează comportamentul atribuindu-i alte cauze decât cele reale.

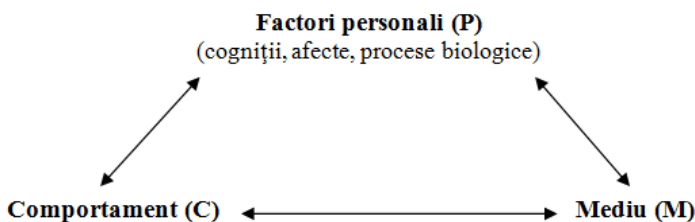
Un management eficient al impresiei presupune: prezentarea și menținerea comportamentelor cerute și apreciate în contextele interpersonale; cunoașterea și manipularea expectanțelor persoanelor în fața cărora ne prezentăm; menținerea unei concordanțe între comportamentele prezentate, între informațiile de la nivelul conceptului de sine și stările afective legate de stima de sine.

În concluzie, sinele are o structură complexă, manifestată unitar, delimitarea fațetelor sale fiind realizată din rațiuni de cercetare. În fapt, la nivelul sinelui funcțional nu există separare. Acest lucru este demonstrat de structura profundă a acestor componente, care este una și aceeași – schemele de sine. Aceste structuri cognitive reprezintă, în același timp, elemente informative cu referire la sine (simple descripții), categorizări (referitoare la sine și la ceilalți), elemente evaluative (judecăți de valoare, cogniții valorizante), roluri și comportamente adoptate etc.

## **2.2. Teoria sociocognitivă a sinelui**

Există în psihologie trei orientări cu privire la rolul ființei umane în determinarea propriei funcționări. Unii cercetători consideră că omul este o ființă autonomă capabilă de controlul propriilor acțiuni, alții consideră că omul nu este capabil decât de reacție la acțiunea stimulilor de mediu, iar cea de a treia concepție susține ideea influenței interactive emergente (Bandura, 1989). Potrivit teoriei sociocognitive, dezvoltată de Bandura în lucrarea sa din 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, ființa umană acționează asupra propriei

motivații și acțiuni, în cadrul unui sistem complex de interacțiuni reciproce cu alți doi factori importanți – mediul și comportamentul. Din această perspectivă, omul dispune de calitatea de agent (*human agency*), în virtutea capacităților sale de *autoorganizare*, *autoreflexie* și *autoreglare*. El este proactiv și nu doar reactiv sau condus de forțe interne înnăscute. Bandura (1982b) susținea că influența sinelui asupra propriului comportament trebuie înțeleasă în cadrul unei triple determinări reciproce. În modelul tridimensional propus de el, comportamentul nu poate fi explicat prin factori exclusiv interni sau exclusiv externi [ $C^1 = f(P^2, M^3)$ ], dar nici pe baza interacțiunii bidirecționale dintre persoană și mediu [ $C = f(P \leftrightarrow M)$ ]. Așa cum se observă în Figura nr. 2.2., comportamentul, odată produs, exercită influențe atât asupra mediului, cât și asupra persoanei, care la rândul lor vor influența comportamentele ulterioare.



**Figura nr. 2.2.** Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce (Bandura, 1982b, p. 4)

Perspectiva sociocognitivă asupra sinelui a accentuat rolul individului în autodeterminare, luând în considerare și influența

---

<sup>1</sup> Comportamentul.

<sup>2</sup> Persoana.

<sup>3</sup> Mediul.

factorilor situaționali. Prin capacitățile de care dispune, individul uman poate acționa asupra stimulilor de mediu pe care îi selectează, îi prelucrează și îi interpretează, în vederea unei adaptări cât mai optime. Însă procesările cognitive despre sine și lume depind, la rândul lor, de informațiile care vin din exterior. Această viziune asupra sinelui aduce explicații noi privind funcționarea și influența structurilor acestuia asupra comportamentului. Bandura (1999) pune în discuție accepțiunea dualistă asupra sinelui (sinele-subiect și sinele-obiect) despre care am discutat în primul capitol. Nu putem izola acțiunea sinelui, susține autorul, de reacțiile sale, astfel încât să vorbim despre un agent și despre un obiect, rezultat al acțiunii stimulilor din mediu. Chiar atunci când sinele este doar obiect al influențelor de mediu, el nu reacționează, ci acționează cognitiv, afectiv și comportamental pentru a maximiza, neutraliza sau diminua aceste influențe. Autorul merge mai departe și respinge chiar și distincția pe care psihologii o realizează între structurile sinelui și procesele sale, deoarece consideră că termenul de structură conduce la ideea de stabil, iar cel de proces la ceva ce se derulează undeva în afara acestor structuri. Or, funcțiile autoreglatoare ale comportamentului sunt exercitate de structurile sinelui, pe care Bandura le consideră dinamice, în continuă schimbare. De exemplu, standardele personale sunt structuri ale sinelui care pot fi schimbate progresiv, prin autoreglare.

### **2.3. Abordarea fenomenologică a sinelui**

Orientarea fenomenologică este adesea asociată filosofiei și, prin urmare, considerată de psihologii experimentalisti ca inadecvată cunoașterii științifice. Însă indiferent de criticile care se aduc acestui mod de cunoaștere, nu îl putem exclude din analiza și explicarea sinelui. Acest tip de abordare se referă la o

cunoaștere empirică, fundamentată pe experiența directă a subiectului care accede la lumea sa interioară. Prin metode specifice, putem studia modul în care persoana se percepe și organizează aceste percepții despre sine. Deși datele obținute prin accesul persoanei la lumea sa interioară sunt subiective, unii psihologi susțin că acest lucru nu trebuie să fie un impediment pentru cunoaștere, deoarece însăși existența persoanei este una subiectivă, trăită (a se vedea și L'Ecuyer, 1978). Teoria lui Carl Rogers (1951) despre sine este, de asemenea, una fenomenologică - persoana este singura care are acces direct la experiența sa subiectivă. Astfel, chiar dacă în autoevaluarea sa subiectul introduce o serie de distorsiuni, ceea ce el percepe despre sine reprezintă o realitate cu rol important în determinarea comportamentului.

### *2.3.1. Introspecția ca metodă de explorare a sinelui*

Într-o sinteză a teoriilor conceptului de sine, Ruth Wylie (1974) afirmă că pentru cercetare este important să se facă distincție între sinele fenomenologic, care cuprinde percepții, cogniții și trăiri afective conștiente despre sine, și cel non-fenomenologic, care se referă la percepțiile, atitudinile și motivațiile inconștiente. Această distincție conduce la direcții metodologice diferite. Studiarea conceptului de sine fenomenologic se bazează prioritar pe metodele autodescriptive, care au la bază introspecția, în timp ce pentru surprinderea aspectelor neconștientizate ale sinelui sunt necesare metode mai riguroase, de tip experimental.

Utilizarea instrumentelor autodescriptive pentru măsurarea conceptului de sine a atras o serie de critici din partea experimen-taliștilor care au pus la îndoială caracterul științific al studiilor empirice realizate de către adepții psihologiei fenomenologice. Ei considerau că nu se pot face predicții corecte cu privire la comportamente, pe baza conceptului de sine



fenomenologic, întrucât există numeroase alte variabile ale sinelui, care, deși absente din câmpul conștiinței, pot influența acțiunile subiectului. Acestea din urmă pot fi deduse utilizând manipulări experimentale și măsurări implicite de tip proiectiv sau măsurări obiective (de exemplu, măsurarea timpilor de reacție în realizarea unei autoatribuiri sau a unor reacții fiziologice). Critica introspecției se leagă în principal de două inconveniente majore (Kassin *et al.*, 2011). Unul dintre ele este reprezentat de preocuparea excesivă pentru procesarea informațiile provenite de la diverse surse, astfel încât nu mai putem fi suficient de atenți la ceea ce gândim și simțim. Cel de-al doilea mare neajuns este reprezentat de tendința de supraestimare a subiectului în ceea ce privește abilitățile sale, posibilitățile de a obține succes, precizia opiniilor proprii sau intensitatea emoțiilor față de anumite evenimente.

Dincolo de principalele critici aduse introspecției, aceasta nu poate fi exclusă din cadrul metodologiei de studiere a conceptului de sine. De aceea, pentru aprecierea valorii științifice a studiilor empirice din acest domeniu trebuie să se apeleze la alte criterii decât cele utilizate în studiile care vizează alte aspecte psihologice (de exemplu, percepțiile sau memoria). Chiar dacă generalizarea unor rezultate se va face cu prudență, reflecția cu privire la sine rămâne una dintre căile de investigare a acestei realități subiective.

### 2.3.2. *Sinele perceput și sinele conceput*

În încercarea de clarificare a definițiilor date conceptului de sine, L'Ecuyer (1978) propune mai multe explicații care se leagă atât de preferințele teoreticienilor americani și europeni, cât și de distincția dintre sinele perceput și cel conceput. El susține că expresia *concept de sine* trimite la sensul de structură organizată, trecută prin filtrul conștiinței. Dar la vârstele mici copiii nu au încă elaborate cogniții coerente și consistente despre propria

persoană, deși au percepții de sine mai mult sau mai puțin conștiente. Prin urmare, o adaptare a terminologiei în funcție de etapele de dezvoltare a identității ar elimina multe dintre ambiguitățile existente. Astfel, identitatea persoanei evoluează de la câmpul conștiinței la conștiința de sine, de la conștiința de sine la primele imagini de sine, de la imaginile de sine la reprezentările de sine și de la reprezentările de sine la conceptul de sine. Potrivit autorului, termenul *concept de sine* ar trebui utilizat începând cu vârstele mai mari, când cunoștințele despre sine devin structurate și elaborate. Concepțiile generalizate despre sine sunt rezultatul experienței trăite, percepute, simbolizate și apoi conceptualizate de subiect. Această distincție operată de psihologul canadian nu este prezentă și în studiile americane sau australiene, unde conceptul de sine cuprinde totalitatea percepțiilor, reprezentărilor și cognițiilor de sine, mai mult sau mai puțin conștiente.

## **2.4. Modele multidimensionale ale conceptului de sine**

### *2.4.1. Aplicabilitatea modelelor multidimensionale în cercetare*

Lipsa consensului în stabilirea unui model teoretic asupra conceptului de sine a fost determinată de concepțiile diferite privind caracterul unidimensional sau multidimensional al acestuia. Ce măsurăm atunci când urmărim o evaluare globală a conceptului de sine, știind că ponderea diverselor componente ale acestuia nu este egală? Unidimensionalitatea este legată de concepția unui sine stabil, în timp ce multidimensionalitatea este în relație cu maleabilitatea sa. Ideea unui sine multidimensional nu este nouă, ci a fost susținută încă de la debutul cercetărilor din acest domeniu. Toți teoreticienii conceptului de sine sunt de acord cu faptul că acesta reprezintă totalitatea cognițiilor și sentimentelor pe care o persoană le are despre sine, dar, până în anii '80, nu au existat preocupări sistematice pentru a analiza

modul în care se grupează autoevaluările sinelui. James (1890) a propus o structură dimensională pentru conceptul de sine, dar nu a oferit și un suport empiric acesteia. La rândul său, Rosenberg a susținut, de asemenea, structura dimensională a conceptului de sine și a accentuat importanța relațiilor dintre cognițiile de sine pentru înțelegerea întregului, dar modelul pe care l-a propus inițial a oferit cercetătorilor o perspectivă unidimensională (Rosenberg *et al.*, 1995).

În 1987, Markus și Wurf afirmau că în domeniul cercetărilor asupra conceptului de sine s-a bătut pasul pe loc din cauza abordării acestui construct din perspectivă unidimensională. În încercările de a explica comportamentul uman pornind de la sine, mulți dintre cercetătorii dinaintea deceniului al 8-lea au conceput acest construct ca pe o entitate unitară, stabilă și generalizată, ca pe un fel de medie a imaginilor despre propria persoană. Evident că o astfel de structură nediferențiată nu este utilă în explicarea comportamentelor umane din cele mai diferite domenii ale vieții. Concepțiile despre sine au o influență discretă asupra comportamentului, fiind mascate de impactul altor factori care acționează concomitent cu acestea. În plus, tratarea conceptului de sine ca structură unidimensională nu permite intervenții eficiente în vederea schimbării și dezvoltării lui (O'Mara *et al.*, 2006). De aceea, pentru a fi relevante, cercetările recente au dezvoltat o nouă viziune teoretică și empirică asupra conceptului de sine, aceea „a unui fenomen cu mai multe fațete, a unui set de imagini, scheme, concepții, prototipuri, teorii, scopuri sau roluri” (Markus și Wurf, 1987, p. 301). În această nouă viziune, conceptul de sine este un sistem de scheme asociate unor dimensiuni sau caracteristici individuale (Markus, 1977; Markus și Sentis, 1982). Ideea multidimensionalității sinelui este sugerată și de Rogers (1981/1992) care-l descrie ca pe o structură de cunoștințe prelucrate la niveluri diferite de profunzime. Toate aceste definiții ne prezintă un concept de sine

cu mai multe fațete, deși autorii care le-au propus nu au fost interesați de descrierea unei structuri multidimensionale, ci mai curând de cercetarea modului în care anumite componente ale sinelui intervin în procesarea informațiilor.

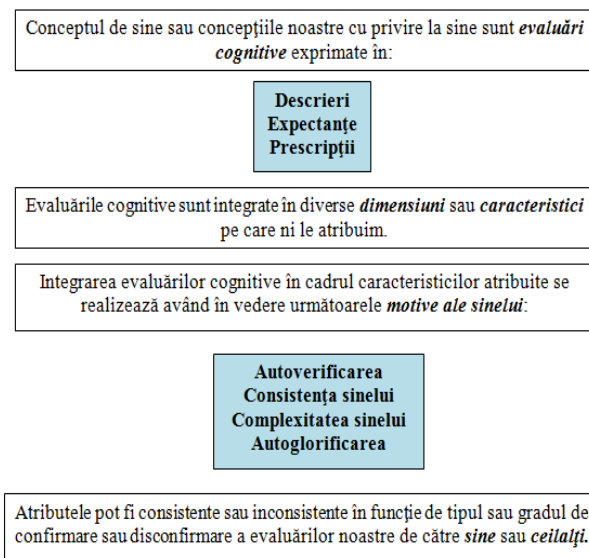
Abordarea explicită a multidimensionalității conceptului de sine și preocuparea pentru dezvoltarea unor modele teoretice aparțin, în principal, cercetătorilor australieni și canadieni (L'Ecuyer, 1978, 1990, 1994, 1997; Marsh, 1990a; Marsh și Shavelson, 1985; Hattie, 1992; Byrne și Shavelson, 1996 etc.). Această nouă direcție a intensificat preocupările de concepere și validare a unor instrumente care să măsoare fațetele conceptului de sine. Definiția operațională a unei structuri dimensionale a conceptului de sine trebuia însoțită de fundamentele empirice care să o valideze.

Structura multidimensională a conceptului de sine a fost dezvoltată în moduri diferite de către cercetători. Hattie (1992) propune un model general integrat, în care dimensiunile conceptului de sine sunt puternic intercorelate, fără a exista o ierarhie a acestora. Alți autori au propus modele ierarhice, în care dimensiunile specifice ale conceptului de sine sunt în relație de subordonare (Shavelson *et al.*, 1976; L'Ecuyer, 1997; Oubrayrie, 1997). Un model factorial, în care multiplele fațete ale conceptului de sine sunt relativ independente unele de altele și în care există și un factor general, a fost propus de Marsh cu aplicabilitate în domeniul educațional (Marsh, 1987).

#### *2.4.2. Modelul cognitiv al lui Hattie*

Hattie (1992) realizează o sinteză a principalelor abordări teoretice ale conceptului de sine, insistând pe esența cognitivă a constructului, care implică în același timp un cunoscător, un obiect de cunoscut, dar și un proces de cunoaștere a informațiilor despre sine. Pornind de la aceste trei aspecte, autorul propune un model teoretic care sintetizează principalele asumții ale

teoriilor anterioare. Fără a oferi o definiție operațională a conceptului de sine, teoria lui Hattie se susține pe un set de propoziții care evidențiază complexitatea constructului explicat (Figura nr. 2.3.).



**Figura nr. 2.3.**  
Schema modelului teoretic al conceptului de sine (Hattie, 1992, p. 37)

În acest model teoretic, conceptul de sine nu mai apare ca un monolit, ci ca o pluralitate de concepții despre sine în funcție de timp și de situație, fără a exclude însă ideea unității sinelui. Accentuarea evaluărilor cognitive în cadrul definirii conceptului de sine nu elimină prezența sentimentelor și emoțiilor, ci atrage atenția asupra rolului de evaluator al persoanei. Evaluarea cognitivă a elementelor cu relevanță personală nu se face în termeni de cunoștințe neutre, ci în termeni de convingeri, cu numeroase implicații afective. Este și motivul pentru care unii dintre teoreticienii momentului (Bandura, 1995; Pajares, 1996; Pajares și Schunk, 2002) vorbesc de convingeri despre sine (*self-beliefs*), și nu de cogniții despre sine. Evaluările cu privire la sine

devin componente ale conceptului de sine numai dacă oamenii sunt conștienți de emoțiile, comportamentele și experiențele lor din anumite situații. Evaluările cognitive ale sinelui nu sunt simple descrieri ale caracteristicilor personale, ci implică un anumit set de expectanțe cu privire la posibilitățile viitoare și vor prescrie, la rândul lor, comportamente sau *pattern*-uri de acțiune.

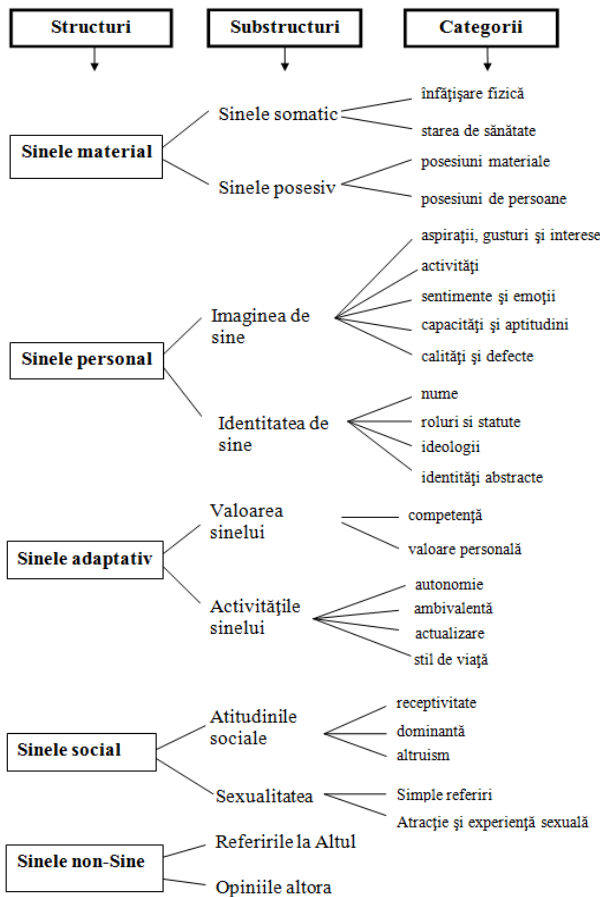
#### 2.4.3. Modelul multidimensional-ierarhic al lui L'Ecuyer

După ce în 1978 a elaborat un model teoretic multidimensional al conceptului de sine, L'Ecuyer propune în 1990 și o metodologie pentru studierea acestuia. El considera că studierea structurii interne a conceptului de sine este absolut necesară pentru a clarifica ambiguitățile legate de metodologia de explorare a acestuia (L'Ecuyer, 1997). Având în vedere structura complexă a conceptului de sine, cercetătorul canadian consideră că investigarea lui trebuie să aibă în vedere aspectele sale diverse și ierarhia care se stabilește între acestea, pe parcursul stadiilor de dezvoltare a individului. Metodologia de explorare și analiză a conținutului conceptului de sine, denumită de L'Ecuyer GPS (*Genèse des Perceptions de Soi*), permite ordonarea cunoștințelor despre sine obținute de la subiecți cu ajutorul unei tehnici autodescriptive. În cadrul sarcinii de evaluare, subiecții trebuiau să răspundă liber la întrebarea *Cine ești?* și apoi să aleagă, din răspunsurile date, informația cea mai importantă pentru autodefinirea lor. După o atentă analiză a cercetărilor teoretice și empirice din domeniu, autorul a emis câteva asumții, care au reprezentat punctul de plecare al demersului său investigativ (L'Ecuyer, 1990):

- Conceptul de sine este o realitate experiențială. Prin urmare, el poate fi explorat prin metode introspective.
- Conceptul de sine este o structură multidimensional-ierarhică, care evoluează pe parcursul întregii vieți.

- În această structură sunt integrate progresiv noi elemente pe măsură ce subiectul se implică în diverse experiențe.

Rezultatele cercetărilor, realizate pe subiecți distribuiți în 22 de grupe de vârstă, cuprinse între 3 și 100 de ani, au condus la elaborarea unui model al conceptului de sine, care se structurează pe trei paliere: structuri, substructuri și categorii (Figura nr. 2.4).



**Figura nr. 2.4.** Modelul organizării interne a conceptului de sine (tradus și adaptat după L'Ecuyer, 1990, p. 136)

Există o ierarhie a componentelor conceptului de sine, astfel că structurile, în raport cu substructurile și categoriile, se situează la baza conceptului de sine și reprezintă zonele cele mai generale ale acestuia. Structurile, așa cum se poate observa în schema anterioară, se subdivid la rândul lor în componente mai reduse ca generalitate, cele din urmă cuprinzând categorii specifice, nuanțe ale experiențelor sinelui. Modelul propus de L'Ecuyer are aplicabilitate practică, întrucât el permite compararea interindividuală și intergrupuri pe baza profilurilor conturate. Astfel, se poate constata că, în cadrul structurilor identificate, unele percepții de sine sunt mai importante decât altele, având un rol deosebit în păstrarea consistenței sinelui. Această perspectivă este în concordanță cu ceea ce susținea și Allport (1981), și anume existența unor percepții de sine centrale care reprezintă esența sinelui și a căror schimbare afectează întreaga structură a personalității. În plus, modelul propus de L'Ecuyer oferă posibilitatea de a realiza analize comparative ale profilurilor pe diferite paliere.

Structura multidimensională a conceptului de sine la vârstele mici ale copilăriei, evidențiată de L'Ecuyer, nu a fost susținută de alți psihologi. Coopersmith (1967), autorul unui cunoscut inventar de măsurare a stimei de sine care poate fi aplicat și la copii începând cu vârsta de 8 ani, nu a distins între mai multe dimensiuni. Itemii eterogeni cuprinși în chestionarul său (conținuturi cognitive, abilități fizice, caracteristici morale și sociale) sunt însumați într-un scor global. Mai târziu, Susan Harter (1982) a elaborat un instrument de măsurare a percepțiilor de sine ale copiilor din clasele elementare pentru trei dimensiuni (cognitivă, fizică și socială), adăugând și o a patra scală, mai generală, care măsoară sentimentul propriei valori. Verificările psihometrice ulterioare au dezvăluit o structură factorială stabilă corespunzătoare celor patru subscale propuse



de autoare, care se diferențiază progresiv pe măsură ce copiii cresc.

\*

În dezvoltarea teoriilor științifice din acest capitol, am insistat pe distincția dintre afectiv și cognitiv, dintre perceput și conceput, dintre stabil și dinamic, precum și dintre uni-dimensional și multidimensional în abordarea conceptului de sine. Am selectat din teoriile existente pe cele care ne oferă o bază pentru tratarea teoretică și empirică a relației dintre concepțiile de sine și realizarea școlară în capitolele următoare. De asemenea, demersul teoretic din acest capitol oferă suportul pentru tratarea motivației și autoreglării învățării școlare din perspectiva teoriilor sinelui.



## Conceptul de sine academic

Teoriile conceptului de sine multidimensional au avut un impact deosebit în domeniul educațional. Un număr mare de cercetări au avut ca scop elaborarea și validarea unor instrumente care să măsoare conceptul de sine al elevilor și studenților. Aceste măsurări erau necesare în cercetările de psihologie educațională care aveau ca obiectiv studierea valorii motivaționale a sinelui, dar și în programele de consiliere care vizau dezvoltarea conceptului de sine al elevilor. Întrucât cercetările anterioare nu au oferit rezultate concludente cu privire la efectele stimei de sine și a conceptului de sine global asupra performanțelor școlare, nu înseamnă că sinele nu are nici o influență în adaptarea școlară a acestora și în autoreglarea învățării. Am putea afirma mai curând că diversitatea rezultatelor cercetării relației dintre sine și performanță este o consecință a măsurărilor diferite realizate, a problemelor pe care le ridică investigarea unei realități atât de complexe.

În cadrul modelelor multidimensionale, dezvoltate începând cu anii '80, a fost delimitat și validat un construct nou, denumit *conceptul de sine academic*, care cuprinde convingerile persoanei cu privire la valoarea, abilitățile și competențele sale în domeniul școlar. Pentru a defini și caracteriza mai bine acest construct, vom prezenta modelele teoretice în cadrul cărora a fost elaborat.

### 3.1. Modelul multidimensional-ierarhic lui Shavelson

Realizând o sinteză a cercetărilor din domeniul conceptului de sine, Shavelson și colaboratorii săi (1976) au remarcat imprecizii în definirea și măsurarea acestui construct (a se vedea, de asemenea, Wylie, 1974, 1979). Ei au identificat în studiile consultate șaptesprezece dimensiuni conceptuale care au fost clasificate în funcție de următoarele criterii: (a) centrarea pe un concept de sine stabil vs. dinamic; (b) centrarea pe metodele de schimbare a conceptului de sine – învățare/întărire, crearea disonanței, stimularea nevoilor și a apărărilor; (c) centrarea pe determinanții conceptului de sine – situațional, fenomenologic sau intern; (d) centrarea pe un anumit tip de evaluare – standard normativ, standard personal absolut sau non-evaluativ; (e) centrarea pe dimensionalitate – unidimensional vs. multidimensional. Această variabilitate a definirii a condus la o mare diversitate în măsurare, ceea ce a făcut dificile și imprecise demersurile metaanalitice în vederea evidențierii efectelor directe și mediatore ale conceptului de sine.

În acest context, Shavelson și colegii săi (Shavelson *et al.*, 1976, Shavelson și Bolus, 1982; Shavelson *et al.*, 1983) au realizat o serie de studii în care conceptul de sine este definit drept construct multidimensional. Fără a avea încă de la început o susținere empirică a definiției teoretice, autorii au avansat cu prudență ipoteza unei organizări ierarhice a dimensiunilor conceptului de sine. Ei s-au bazat inițial pe analiza a cinci instrumente de măsurare a conceptului de sine, utilizate în studiile existente: o scală de măsurare a conceptului de sine privind capacitatea academică<sup>1</sup>, un inventar pentru stima de sine<sup>2</sup>, scala „Cum mă

---

<sup>1</sup> *The Michigan State Self-Concept of Ability Scale* (Brookover *et al.*, 1962).

<sup>2</sup> *The Self-Esteem Inventory – SEI* (Coopersmith, 1967).

văd pe mine însumi/însămi”<sup>3</sup>, scala conceptului de sine pentru copii a lui Piers-Harris<sup>4</sup> și un inventar de măsurare a conceptului de sine<sup>5</sup> (Shavelson *et al.*, 1976). Analiza definițiilor teoretice, a modului de operaționalizare a acestor instrumente și a datelor empirice obținute a relevat că, deși ofereau un scor global, itemii lor erau rezultatul operaționalizării mai multor dimensiuni: școlară, socială, emoțională și fizică. Pentru patru din cele cinci instrumente ei au găsit dovezi empirice satisfăcătoare în favoarea structurii multidimensionale: o bună consistență a itemilor în cadrul factorilor identificați pentru instrumentele și populațiile examinate și o corelație moderată între factori.

În modelul propus (Figura nr. 3.1.), autorii au accentuat câteva elemente definitorii ale conceptului de sine, care au fost preluate și în studiile ulterioare de validare (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh și Shavelson, 1985).

- Conceptul de sine are o *structură multidimensională*, organizată, care reduce diversitatea percepțiilor despre experiențele subiectului la câteva categorii relaționate între ele. Acesta cuprinde un concept de sine general, care se divide în două structuri: conceptul de sine academic și conceptul de sine non-academic. Fiecare dintre aceste dimensiuni cuprinde alte categorii specifice, așa cum se observă în Figura nr. 3.1. Conceptul de sine academic cuprinde percepțiile de sine referitoare la diverse discipline de studiu, cum ar fi engleza, matematica, istoria și științe.
- Dimensiunile conceptului de sine sunt *organizate ierarhic* pe baza gradului lor de generalitate. Astfel, subiectul poate

---

<sup>3</sup> *The How I See Myself Scale – HISM* (Gordon, 1968).

<sup>4</sup> *The Piers-Harris Children’s Self-Concept – The Way I Feel About Myself* (Piers-Harris, 1964).

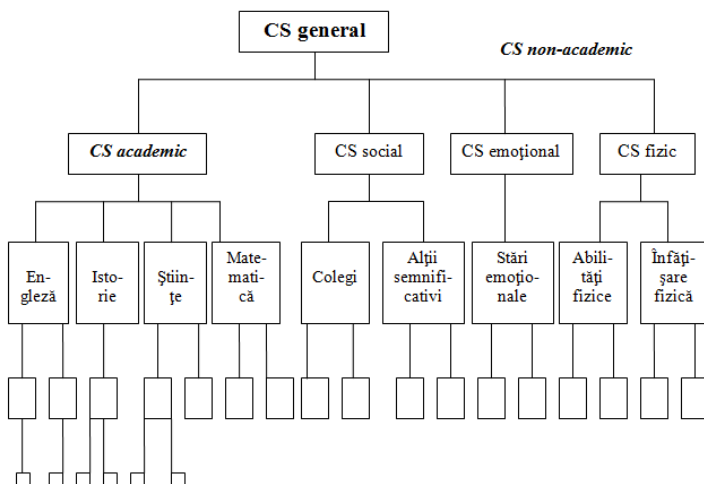
<sup>5</sup> *The Self-Concept Inventory – SCI* (Sears, 1963, *apud* Shavelson *et al.*, 1976).

categoriza percepțiile cu privire la comportamentele din diverse situații particulare într-o serie de caracteristici personale mai generale, care la rândul lor vor fi grupate pe domenii, ajungându-se în final la o percepție foarte generală a sinelui, reprezentată de conceptul de sine general.

- Gradul de stabilitate a conceptului de sine depinde de nivelul de generalitate al conceptualizărilor. Structura de la nivelul cel mai general este cea mai stabilă, iar pe măsură ce se coboară în ierarhie stabilitatea scade. Dimensiunile subordonate conceptului de sine general conțin informații mai puțin stabile, legate de domenii specifice de activitate. Informațiile de la nivelurile ierarhice inferioare sunt în relație cu comportamentele persoanei în situații specifice. În opinia autorilor, instabilitatea cognițiilor de sine specifice este atenuată de conceptualizările realizate la nivelurile mai generale.
- Structura multidimensională a conceptului de sine se dezvoltă pe măsură ce persoana înaintază în vârstă. Conceptul de sine al copiilor este global, nediferențiat și dependent de situațiile specifice. Pe măsură ce copiii dezvoltă limbajul și capacitatea de conceptualizare, ei integrează informațiile despre sine în structuri mai bine diferențiate, făcând distincție între diverse dimensiuni ale conceptului de sine. Dezvoltarea structurilor stabile este importantă pentru menținerea identității, în timp ce structurile mai dinamice permit adaptarea la situațiile contextuale.
- Conceptul de sine presupune atât o dimensiune *descriptivă*, cât și una *evaluativă*. Informațiile despre sine sunt supuse unei evaluări care se realizează în raport cu un standard relativ, cum ar fi „egalii” și evaluările celorlalți semnificativi, sau prin raportare la un standard personal absolut (de exemplu, aspirații, idealuri). Autorii modelului susțin că distincția dintre cele două dimensiuni nu a fost suficient de

bine clarificată în studiile anterioare, nici la nivel teoretic, nici la nivel empiric.

- Conceptul de sine este un construct care poate fi diferențiat de altele. Pentru verificarea validității sale este important să se evidențieze constructele psihologice cu care conceptul de sine este în relație strânsă și cele de care se diferențiază. Dimensiunile conceptului de sine trebuie să difere semnificativ atât între ele (intra-construct), cât și în raport cu alte constructe (inter-construct). De exemplu, conceptul de sine academic trebuie să coreleze mai bine cu performanța academică decât corelează conceptul de sine social sau cel emoțional cu aceasta. De asemenea, conceptul de sine academic corelează mai bine cu cel legat de matematică decât cu cel privind capacitatea de relaționare socială.



**Figura nr. 3.1.** Modelul multidimensional-ierarhic al conceptului de sine (Shavelson *et al.*, 1976, p. 413)

Într-un alt studiu, care a avut ca scop verificarea modelului multidimensional-ierarhic, Shavelson și Bolus (1982) au măsurat dimensiuni ale conceptului de sine, aflate la niveluri diferite de generalitate: conceptul de sine general, conceptul de sine academic și conceptul de sine pentru trei discipline școlare (engleză, matematică și științe). Au fost înregistrate, de asemenea, performanțele școlare la cele trei discipline, pentru a analiza relația acestora cu percepțiile de sine ale elevilor. Măsurătorile s-au realizat în două momente diferite, pentru a analiza stabilitatea în timp a conceptului de sine și predominanța cauzală a acestuia în raport cu performanța școlară. Pentru măsurarea dimensiunilor conceptului de sine au fost utilizate câte două instrumente autodescriptive pentru fiecare nivel ierarhic. Rezultatele obținute în cele două momente ale cercetării au confirmat un model multidimensional în cinci factori: general, academic, engleză, matematică și științe. Conceptul de sine general este distinct de conceptul de sine academic și de dimensiunile corespunzătoare disciplinelor școlare, dar este în corelație cu acestea. De asemenea, datele confirmă existența dimensiunilor corespunzătoare disciplinelor școlare, ca structuri ale conceptului de sine, diferite de performanțele școlare, dar în corelație cu acestea. Rezultatele nu au fost la fel de concludente și în ceea ce privește structura ierarhică a conceptului de sine. Într-adevăr, există o corelație mai mare între conceptul de sine general și dimensiunea sa academică decât între acesta și dimensiunile școlare specifice (engleză, matematică, științe). A fost însă infirmată ipoteza potrivit căreia structurile mai generale ale conceptului de sine sunt mai stabile decât cele specifice.

Hattie (1992) critică metodele de analiză utilizate de către autorii menționați anterior, considerând că acestea dovedesc structura multidimensională a conceptului de sine, dar nu și pe cea ierarhică, care ar fi putut fi demonstrată dacă s-ar fi utilizat un model factorial de ordinul doi sau trei. Cu toate criticile aduse



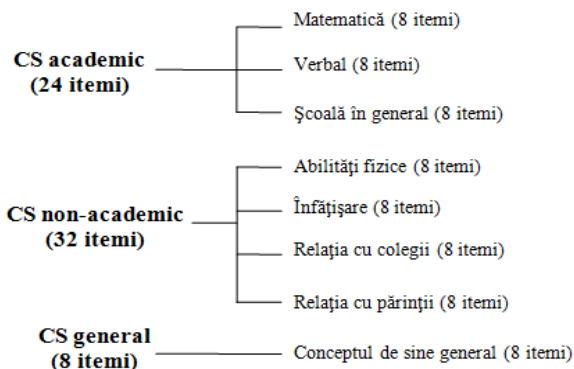
modelului propus de Shavelson și colegii săi, acesta s-a dovedit a fi de interes pentru cercetările ulterioare care l-au testat.

### 3.2. Modelul multidimensional al lui Marsh

Herbert Marsh și colegii săi de la *Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre* al Universității din Sydney au realizat mai multe studii care au avut ca obiect dezvoltarea și validarea unor instrumente de explorare cât mai completă a conceptului de sine multidimensional (Marsh, 1987, 1990a, 1990b, 1993c; Marsh *et al.*, 1984; Marsh *et al.*, 1988; Marsh și Shavelson, 1985; Marsh și Byrne, 1993; Marsh *et al.*, 1998). Sunt astăzi cunoscute și utilizate în cercetare trei forme ale chestionarului de evaluare a conceptului de sine, denumit *Self Description Questionnaire (SDQ)*, pe care l-a elaborat acest autor: *SDQ I* (preadolescență), *SDQ II* (adolescență) și *SDQ III* (adolescență târzie). În elaborarea instrumentelor sale, Marsh a plecat de la ipotezele lui Shavelson și ale colaboratorilor săi, dar a adăugat la cele două domenii identificate de aceștia (academic și non-academic) o dimensiune care vizează conceptul de sine general, independentă de celelalte. Această structură a conceptului de sine a mai fost studiată anterior și de Susan Harter (1982) care a identificat, pe lângă cele trei domenii principale de competență la copii (cognitiv, social și fizic), o a patra dimensiune, independentă de celelalte, referitoare la sentimentul valorii personale. Potrivit acestui model, conceptul de sine general nu mai reprezintă o medie a evaluărilor realizate pe dimensiunile specifice.

Redăm în Figura nr. 3.2. structura SDQ I care ilustrează modelul elaborat de Marsh, cu mențiunea că celelalte două forme ale instrumentului prezintă aceeași structură generală. Astfel, toate cele trei forme ale instrumentului conțin trei dimensiuni comune (academică, non-academică și generală), dar

în cadrul acestora sunt cuprinse subscale specifice fiecărei categorii de vârstă. Pentru dimensiunea academică, subscalele utilizate la toate cele trei categorii de vârstă corespund aceluiași domenii (matematică, verbal și academic general). Dimensiunea non-academică a conceptului de sine la adolescenți (SDQ II) și la vârsta adolescenței târzii (SDQ III) conține însă subscale diferite de cea a variantei pentru preadolescenți (SDQ I). Pe lângă subscalele care măsoară percepțiile capacităților fizice, a înfățișării, a relațiilor cu colegii și cu părinții, dimensiunea non-academică de la cele două scale mai include și percepțiile legate de domeniul relațiilor cu sexul opus, de domeniul emoțional, de cel al rezolvării de probleme și de cel spiritual. Opțiunea autorului de a diversifica domeniile măsurate la vârstele mai mari este în acord cu ipoteza celor mai mulți teoreticieni din domeniu, potrivit căreia conceptul de sine devine mai diferențiat pe măsură ce individul înaintea în vârstă (Harter, 1982; Marsh, 1993b; Byrne și Shavelson, 1996).



**Figura nr. 3.2.** Modelul multidimensional al lui Marsh  
(tradus după Leach *et al.*, 2006, p. 288)

Pentru verificarea structurii factoriale a instrumentelor, Marsh și colegii săi au recurs la analiza factorială confirmatorie și la tehnica *Multitrait-Multimethod* (MTMM). Această tehnică este adesea utilizată în cercetările din domeniul psihologiei personalității și este recomandată în studierea validității construcțiilor multidimensionale. Ea presupune aplicarea mai multor instrumente sau metode pentru a măsura mai multe constructe psihologice, cu scopul de a le studia validitatea convergentă și divergentă (Marsh, 1983, 1990c, 1993c). Analizele realizate pe eșantioane diferite de elevi au evidențiat modelul factorial propus inițial, pentru fiecare dintre seturile de date luate în studiu (Marsh, 1987; Byrne, 1988a, 1988b; Marsh, 1990b). Majoritatea studiilor care au verificat validitatea de construct a SDQ s-au centrat mai mult pe componenta academică a acestuia și mai puțin pe celelalte dimensiuni. Într-un singur studiu mai important s-a verificat componenta socială a modelului inițial al lui Shavelson (Byrne și Shavelson, 1996). Analiza validității de construct a evidențiat o saturație mai mare a itemilor în factorii latenți presupuși de cercetători, decât în cei care nu au fost specificați în modelul inițial. De exemplu, itemii referitori la domeniul academic au fost mai saturați în factorul *concept de sine academic*, decât în cel *non-academic*. Validitatea de construct a fost studiată de cercetători și pe baza corelațiilor presupuse a priori între scorurile la diverse subscale și alte variabile (performanța școlară, abilitatea matematică, abilitatea verbală etc.).

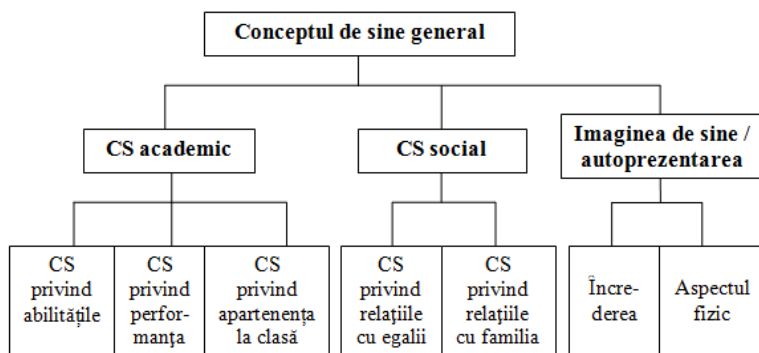
Deși rezultatele obținute în mai multe studii nu sunt generalizabile, ele au evidențiat consens în ceea ce privește validitatea convergentă, dar nu și pentru cea divergentă. Astfel, s-au obținut corelații semnificative între aptitudinea matematică și scorurile la cele trei scale care măsoară conceptul de sine verbal, matematic și cel școlar general. Însă, corelațiile semnificative ale aceleiași variabile cu alte dimensiuni ale sinelui non-academic ridică semne de întrebare cu privire la validitatea divergentă

(Wylie, 1989). Totuși, cele mai multe studii arată că aptitudinile verbală și matematică corelează mai puternic cu scorurile conceptului de sine corespunzător disciplinelor engleză și, respectiv, matematică, decât cu percepțiile de sine în celelalte domenii școlare. Consistența internă a subscalelor este satisfăcătoare (cuprinsă între 0,80 și 0,90), iar stabilitatea în timp este acceptabilă, în special pentru vârstele mai mari. De exemplu, pentru SDQ III, stabilitatea răspunsurilor la subscale a avut valoarea mediană de 0,87 la interval de o lună și de 0,74 la interval de 18 luni (Marsh, 1993b).

Meritul studiilor realizate de cercetătorii menționați a fost acela că au oferit suport empiric în favoarea susținerii modelului multidimensional al conceptului de sine, deși structura ierarhică a acestuia a rămas neclară. Ele au evidențiat și validat dimensiunea academică a conceptului de sine, care poate fi măsurată ca variabilă de cercetare independentă. Cu toate imperfecțiunile metodologice ale instrumentelor multidimensionale utilizate până acum în diverse studii, noile modele sunt importante pentru cercetarea empirică, oferind posibilitatea studierii percepțiilor de sine în domenii și contexte specifice, mai ușor de operaționalizat. Pentru domeniul școlar ele devin utile, deoarece reușesc să lege percepțiile generale de sine de percepțiile specifice ale competențelor pe discipline de studiu sau pe arii curriculare.

Song și Hattie (1984, *apud* Hattie, 1992) aduc două modificări modelului elaborat de Shavelson și colaboratorii săi, considerând că inconsistența rezultatelor cercetărilor anterioare în ceea ce privește structura ierarhică a conceptului de sine a fost cauzată și de faptul că instrumentele utilizate conțineau itemi care nu făceau distincție clară între tipurile de estimări realizate (au fost evaluate abilități, performanțe, participare la diverse discipline etc.). Astfel, cei doi autori nu au mai divizat conceptul de sine școlar în funcție de discipline, ci au țintit trei domenii de

autoevaluare importante pentru definirea acestuia: performanța, abilitatea și sentimentele legate de statutul de elev. Conceptele de sine specifice disciplinelor de învățământ sunt subsumate celor trei domenii de evaluare. Conceptul de sine non-academic a fost divizat în doi factori de ordinul doi: conceptul de sine social și imaginea de sine sau autoprezentarea. Redăm în Figura nr. 3.3. modelul propus de cei doi autori:



**Figura nr. 3.3.** Modelului multidimensional al lui Song și Hattie, 1984 (Hattie, 1992, p. 84)

Fundamentarea empirică a modelelor multidimensionale prezentate este de mare importanță pentru cercetările care au ca scop studierea influențelor conceptului de sine asupra comportamentului și a performanței. *Pattern*-urile factoriale evidențiate permit tratarea diferențiată a fațetelor care reunesc percepții și convingeri de sine corespunzătoare unor domenii diverse și facilitează analiza nuanțată a acestora. În aceste condiții, se pot construi instrumente de explorare a conceptului de sine care să nu privească neapărat întregul, ci anumite dimensiuni ale sale.

Pentru scopul lucrării de față, abordarea multidimensională oferă suportul teoretic și metodologic necesar investigării concepțiilor de sine referitoare la dimensiunea școlară.

### **3.3. Dezvoltarea și diferențierea conceptului de sine academic**

Cele mai multe dintre cercetările care s-au centrat pe perspectiva dezvoltării conceptului de sine au avut scopuri adaptate în funcție de categoria de vârstă investigată. De exemplu, studierea conceptului de sine la vârstele timpurii a avut ca obiectiv analiza modului în care se produce diferențierea progresivă a dimensiunilor acestuia și construirea unor instrumente și tehnici de măsurare a lui la copiii de până în 8 ani (Marsh *et al.*, 1998). Cercetarea conceptului de sine la vârsta copilăriei mijlocii și în adolescență s-a centrat mai mult pe identificarea unor perioade de declin în evoluția acestuia, pe studierea stabilității și a cauzelor sale și pe relația sa cu rezultatele școlare.

La copiii foarte mici concepțiile despre sine sunt pozitive, nefiind corelate cu indicatori externi, cum ar fi abilitățile sau realizările lor (Marsh, 1990d). Activitățile realizate mai târziu și reușitele sau nereușitele în diverse domenii, precum și feedback-urile primite de la ceilalți semnificativi conduc la cristalizarea unor reprezentări specifice despre calitățile sau neajunsurile lor. Mărimea corelației dintre concepțiile de sine și indicatorii externi ne indică gradul de realism pe care-l are persoana cu privire la autoevaluarea sa. Pe măsură ce copiii cresc și participă la experiențe variate de socializare, concepțiile lor despre sine devin mai realiste (Marsh *et al.*, 1991; Marsh *et al.*, 1998). Procesul de formare a conceptului de sine este asociat cu dezvoltarea cognitivă a persoanei, care ajunge să conceptualizeze percepțiile cu privire la sine și descrierile concrete ale comportamentelor adoptate (Harter, 1988; L'Ecuyer, 1994).

Susan Harter (1998) descrie un model al dezvoltării stimei de sine pe baza competențelor, în care sunt descrise principalele etape ale acestui proces. Potrivit autoarei, începând cu vârsta de 8 ani stima de sine este influențată de percepțiile copiilor cu privire la competențele pentru acele domenii în care reușita este considerată importantă. Acest model explicativ al stimei de sine nu se aplică însă la copii mai mici de 8 ani, unde nu competențele în sine sunt baza sentimentului valorii personale, ci încrederea. Acest mod de apreciere se explică prin incapacitatea cognitivă a copiilor mici de a compara simultan două concepte, cum ar fi importanța unui domeniu și evaluarea sa. Numărul domeniilor de evaluare a sinelui crește odată cu înaintarea în vârstă. Într-o cercetare care a avut ca subiecți copii de 4-7 ani, s-a constatat că autoevaluările lor s-au grupat pe două dimensiuni: una care a cuprins aprecieri ale competențelor cognitive și sportive și una care a inclus aprecieri referitoare la acceptarea socială, înfățișarea fizică și comportamentul (Harter și Pike, 1984). La copiii mai mari aprecierile enumerate mai sus s-au constituit în cinci dimensiuni diferite, aceștia distingând între domeniul competențelor cognitive și fizice, precum și între domeniul comportamentului social și cel al înfățișării. La vârsta adolescenței, dimensiunilor deja prezentate li se adaugă altele trei, și anume relația cu egalii, relațiile sentimentale și competențele profesionale (Harter, 1998).

Cercetările realizate de Harter asupra stimei de sine globale și a autoevaluărilor specifice și cele care s-au centrat pe noile teorii ale conceptului de sine multidimensional (Marsh și Shavelson, 1985) au demonstrat diferențierea progresivă a componentelor sinelui, printre care dimensiunea academică devine salientă. Totuși, Marsh și colegii săi au adaptat instrumentul SDQ I pentru a putea fi folosit și la copii sub 8 ani, cu scopul de a investiga diferențierea concepțiilor de sine pe domenii (Marsh *et al.*, 1991; Marsh *et al.*, 1998; Marsh *et al.*, 2002). Utilizând analize

statistice mai complexe, ei au arătat că, în circumstanțe bine determinate, preșcolarii sunt capabili să diferențieze între diferite categorii de informații despre sine, chiar dacă nu la fel de bine ca elevii mai mari, la care stabilitatea dimensiunilor autoevaluate și corelația cu factorii externi cresc. Guay și colaboratorii săi (2003) afirmă că perspectiva dezvoltării conceptului de sine se susține pe următoarele argumente: (1) copiii mai mari au capacitatea cognitivă de a organiza reprezentările despre sine astfel încât ele să concorde cu indicatorii externi cu privire la sine (realizările personale, evaluările celorlalți etc.), (2) comparația socială mai frecventă permite o echilibrare a cognițiilor proprii cu informațiile care vin de la ceilalți și (3) copiii mai mari au internalizat standardele evaluative ale celorlalți, care diminuează perspectiva egocentrică asupra sinelui.

În ceea ce privește stabilitatea în timp a conceptului de sine, o serie de cercetări au evidențiat momente de declin în autoevaluarea acestuia pe care le-au asociat cu o serie de factori specifici vârștelor. Pe parcursul învățământului primar judecățile autoevaluative devin treptat mai puțin pozitive (Harter, 1982; Harter și Pike, 1984). Acest declin se explică prin accentuarea tendinței de comparare socială și a feedback-ului primit, care conduc la creșterea realismului copiilor cu privire la capacitățile și competențele lor. Un alt declin al stimei de sine și al autoevaluărilor specifice se produce la începutul adolescenței (11-13 ani), după care concepțiile de sine devin mai pozitive spre sfârșitul acestei perioade (Harter și Whitesell, 2003). Adesea, declinul stimei de sine este asociat cu tranziția de la un ciclu școlar la altul. Creșterea autonomiei la liceu permite alegerea unor domenii de competență, iar dezvoltarea abilităților relaționale și căutarea grupurilor de prieteni oferă tinerilor aprobarea socială necesară întăririi sentimentului valorii personale (Harter *et al.*, 1996).



Multe dintre demersurile de cercetare ale dezvoltării și diferențierii conceptului de sine academic se leagă de elucidarea relației acestuia cu realizările școlare, ca sursă principală care-l alimentează. În cadrul unei cercetări comparative pe două cohorte de elevi (de clasa a 3-a și a 6-a), s-au constatat diferențe în ceea ce privește relația dintre conceptul de sine academic și performanțele școlare (Skaalvik și Hagtvet, 1990). La elevii de clasa a 3-a performanța școlară este predictivă pentru conceptul de sine referitor la abilitățile școlare, în timp ce la elevii de clasa a 6-a relația dintre cele două variabile este reciprocă. Autorii au presupus că aceste diferențe se datorează vârstei și că ele explică modul în care se dezvoltă conceptul de sine la elevi. Astfel, ei au susținut că în primii ani de școală conceptul de sine academic nu este încă dezvoltat, el suferind un proces de modelare și remodelare în funcție de experiențele de realizare școlară trăite. Pe măsură ce copiii cresc, conceptul de sine academic se stabilizează și devine predictiv pentru motivația de învățare și pentru performanțele ulterioare, prin expectanțele pe care le produce. Și alte cercetări care au evaluat conceptul de sine academic (matematic sau verbal) au arătat că la școlarii mai mici dezvoltarea acestuia are la bază rezultatele lor școlare (a se vedea Skaalvik și Valas, 1999; Guay *et al.*, 2003). Mai târziu, deși performanța școlară predomină ca factor cauzal al conceptului de sine, efectele celui din urmă încep să devină semnificative pentru evoluția ulterioară a realizărilor școlare (a se vedea Marsh și Yeung, 1997a, Marsh *et al.*, 1999a, Marsh și Craven, 2006).

### **3.4. Modelul cadrelor de referință în evaluarea conceptului de sine academic**

Dezvoltarea unui concept de sine pozitiv și în acord cu realitatea ar trebui să reprezinte un obiectiv educațional important

deoarece acesta este un determinant al celor mai multe realizări atât în plan personal, cât și social.

După cum am precizat anterior, dezvoltarea conceptului de sine academic are la bază informații despre realizările școlare ale elevilor. Însă informația primită este supusă apoi unor procesări cognitive, în raport cu anumite standarde sau cadre de referință (Marsh, 1993b). Autorul citează descrierea unui model teoretic al cadrelor de referință interne vs. externe (*Internal/ External Frame of Reference [I/E] Model*), pentru a explica de ce în unele cercetări conceptul de sine verbal corelează semnificativ și chiar puternic cu cel referitor la matematică, în timp ce în alte studii aceste două dimensiuni sunt foarte slab corelate sau chiar necorelate (Marsh, 1990e). Potrivit modelului cadrelor de referință, formarea conceptului de sine academic (verbal și matematic) are la bază două categorii de surse de comparare: externe și interne. În cazul surselor externe, elevul compară percepțiile abilităților pentru domeniul verbal sau matematic cu cele ale colegilor din clasa sau școala sa (de exemplu, „Consider că sunt bun la matematică pentru că mă descurc mai bine decât colegii mei”). În cazul cadrului de referință intern, percepțiile elevilor cu privire la abilitățile lor matematice sunt comparate cu cele privind abilitățile verbale (de exemplu, „Consider că sunt bun la matematică pentru că mă descurc mai bine decât la literatură”).

Pondere acordată celor două cadre de referință are efecte asupra modului în care sunt evaluate abilitățile corespunzătoare unor obiecte de studiu. De exemplu, dacă un elev se apreciază, prin raportare la ceilalți colegi, ca fiind mediu la disciplinele matematică și literatură, dar în același timp, prin compararea celor două domenii școlare, se apreciază ca fiind mai competent la matematică decât la literatură, el va avea un concept de sine matematic supraevaluat în raport cu propriile competențe matematice (Marsh, 1990e). De asemenea, un elev care are rezultate bune la toate obiectele școlare, dar la unul dintre ele consideră că

este totuși mai puțin capabil, va dezvolta un concept de sine mai scăzut pentru acest obiect, chiar dacă rezultatele sale sunt mai bune decât ale celorlalți. Elevul va avea tendința de a se subaprecia la acea disciplină, pentru care știe că prezintă anumite puncte slabe. Aceste constatări explică lipsa unei relații sau corelația negativă dintre conceptul de sine matematic și cel verbal chiar dacă realizările școlare la cele două discipline corelează puternic.

O altă variabilă care influențează autoevaluările elevilor în domeniile școlare este tipul de grup școlar de care aparțin. Elevi cu abilități și competențe egale pot avea niveluri diferite ale conceptului de sine, în funcție de prestigiul școlii sau al clasei în care învață. Astfel, elevii din școlile sau clasele cu nivel superior care au performanțe școlare similare cu cei din clasele sau școlile medii pot avea niveluri diferite ale conceptului de sine academic, determinate de efectele cadrelor de referință la care se raportează (Marsh *et al.*, 2001; Marsh, 2004). Un elev cu abilități școlare medii, aflat într-o clasă de elită, se poate angaja în trei situații de comparație, cu efecte diferite asupra nivelului conceptului de sine academic: (a) un efect de subestimare, produs de compararea cu performanța grupului său (efectul de contrast sau BFLPE negativ, pe care îl vom explica mai încolo), (b) un efect de supraestimare, atunci când elevul se apreciază ca membru al unui grup de elită, în comparație cu alte grupuri inferioare acestuia (efectul de asimilare, efectul gloriei reflectate sau efectul de identificare cu grupul), (c) o evaluare medie în acord cu abilitățile reale (Marsh, 1990e). Vom detalia în cele ce urmează efectul „peștelui mare în lacul mic” (*Big-fish-little-pond effect* – BFLPE), care a fost evidențiat și analizat în numeroase studii empirice de psihologia educației, întrucât el poate avea implicații educaționale semnificative.

BFLPE poate fi considerat un caz particular al proceselor de comparație externă descrise în modelul cadrelor de referință

(Marsh, 1990e). Acest efect apare la elevii din clasele cu un nivel înalt de realizare școlară, unde standardul ridicat de comparare externă poate diminua nivelul conceptului de sine, sub nivelul performanțelor reale ale acestora. Elevii din clasele de supra-dotați pot suferi o diminuare progresivă a conceptului de sine academic, chiar dacă nivelul performanțelor școlare rămâne ridicat. Acest efect se poate menține și după ce elevul iese din mediul concurențial. De exemplu, o cercetare realizată pe elevii din liceele germane cu un nivel ridicat al performanței a arătat că efectul mai persista și după patru ani de la absolvire (Marsh *et al.*, 2007).

Cercetările au arătat că efectul este mai puternic pentru dimensiunile academice ale conceptului de sine și mai slab sau inexistent în cazul celor non-academice (Marsh *et al.*, 1995; Marsh, 2004). În mod tipic, rezultatele cercetărilor au confirmat efectul negativ al „peștelui mare în lacul mic” asupra conceptului de sine: performanțele individuale superioare au efecte pozitive asupra conceptului de sine academic, în timp ce performanțele ridicate ale grupului din care face parte elevul au efecte negative. Marsh (1990e) a analizat datele privind rezultatele școlare la matematică și engleză și conceptul de sine academic corespunzător acestor domenii pentru elevii de la mai multe licee cu niveluri de performanță diferite. Ipoteza principală era aceea că nivelul conceptului de sine este influențat de nivelul de performanță al școlii din care elevul face parte. Acest efect a fost anticipat atât pentru domeniul engleză, cât și pentru matematică. Analiza rezultatelor a arătat că nivelul mai ridicat al performanței școlii la disciplina matematică are un efect negativ asupra conceptului de sine matematic al elevilor, dar nu și asupra celui referitor la engleză. De asemenea, nivelul ridicat al performanței școlii la limba engleză are un efect negativ semnificativ asupra conceptului de sine corespunzător acestui domeniu, dar nu și asupra celui matematic. Această cercetare arată că *BFLPE* apare

și pentru conținuturi școlare mai specifice și nu doar pentru conceptul de sine academic general.

Deși s-a presupus că BFLPE apare la elevii cu performanțe mai reduse din cadrul școlilor de elită, analiza mărimii acestui efect pe un eșantion reprezentativ din Australia a arătat că nu există diferențe semnificative în funcție de nivelul performanțelor individuale (Marsh, 2004). Aceste rezultate aparent contradictorii ne atrag atenția asupra necesității de a lua în calcul și alte variabile care ar putea influența „efectul peștelui mare în lacul mic”. O cercetare relativ recentă propune o analiză mai complexă și o abordare integrată a proceselor de comparare socială implicate în apariția acestui efect (Huguet *et al.*, 2009). Autorii au constatat că BFLPE este eliminat dacă este controlată variabila „comparare cu clasa” sau poate coexista cu efectul de asimilare produs de compararea socială ascendentă. Nu orice comparare socială ascendentă conduce la diminuarea conceptului de sine academic. Dacă elevul alege să se compare cu un coleg care este mai bun decât el, această comparație poate exprima o aspirație spre mai mult și atunci percepțiile sinelui său academic nu vor fi afectate. Dacă însă elevul este forțat în permanență la comparație ascendentă, prin standardele externe care se impun, acest tip de competiție poate produce efectul negativ al „peștelui mare în lacul mic”. În această din urmă situație compararea ascendentă nu mai este percepută ca aspirație spre o țintă aleasă deliberat, ci ca o atingere a sinelui, prin sentimentele de inferioritate induse (Huguet *et al.*, 2009).

Cunoașterea efectului descris mai sus are implicații practice pentru dezvoltarea reprezentărilor de sine. De aceea, unii autori consideră că până la stabilizarea conceptului de sine academic, repartizarea copiilor în școli sau clase selectate după nivelul de performanță poate crea o serie de probleme legate de autoevaluarea corectă a propriei persoane. Copiii mici din clasele cu performanță academică înaltă vor avea tendința să-și subestimeze

nivelul abilităților academice, dacă acesta se situează mai jos decât media clasei. Diminuarea nivelului conceptului de sine academic, în pofida performanțelor școlare care se pot menține la un nivel acceptabil mai multă vreme, are efecte negative asupra alegerilor educaționale, asupra eforturilor investite și asupra rezultatelor școlare viitoare. Începând cu vârsta adolescenței, conceptul de sine academic se stabilizează și riscul acestui efect devine mai mic.

\*

În acest capitol au fost prezentate fundamentele teoretice și metodologice pentru conceptul de sine academic, un construct de dată mai recentă, tratat în cadrul modelelor multidimensionale ale sinelui. A fost argumentată eficiența acestei abordări în cercetarea care are ca scop explicarea diversității comportamentelor și a performanțelor umane pornind de la reprezentările sinelui. Trecerea în revistă a principalelor cercetări care au validat constructul propus de Marsh și Shavelson a avut ca scop secundar descrierea principalelor componente ale conceptului de sine, cu centrare pe dimensiunile școlare. Spre finalul capitolului au fost prezentate sursele și mecanismele formării conceptului de sine academic.

# Autoeficacitatea percepută – structură dinamică a sinelui

Pentru a explica rolul pe care structurile sinelui îl au în determinarea funcționării umane, Bandura (1999) insistă pe necesitatea trecerii de la structurile generale ale autocunoașterii spre cele specifice și contextuale. Autorul consideră că nu putem găsi cauzele personale ale comportamentului pornind de la caracteristici generale, rupte de circumstanțe și realități sociale. De aceea, abordarea social cognitivă a personalității se constituie într-un model alternativ la teoria trăsăturilor, care, deși surprinde *pattern*-urile comportamentale, nu explică mecanismele afective și cognitive care stau la baza coerenței gândurilor și acțiunilor persoanei (Cervone, 2005; Cervone și Shoda, 1999; Cervone *et al.*, 2001). Deseori, diferențele individuale pe baza trăsăturilor nu scot în evidență diferențe și în performanțele care se presupune că ar avea legătură cu acestea, ceea ce ar putea conduce la interpretarea greșită că o anumită caracteristică de personalitate nu are nici o contribuție în determinarea acțiunii. Prin urmare, explicarea personalității și a influențelor sale prin intermediul trăsăturilor nu trebuie abandonată, ci reconsiderată într-un cadru teoretic mai complex. Potrivit teoriei sociocognitive, coerența sistemului sinelui nu este expresia unui set de caracteristici stabile, ci o proprietate care emerge din interacțiunea mai multor procese psihice cu rol în interpretarea mediului,

dezvoltarea cunoștințelor și abilităților, planificarea acțiunilor etc. (Cervone, 1997; Cervone și Shoda, 1999). Perspectiva dinamică asupra funcționării personalității este o cale utilă pentru cercetători. Ea permite explicarea consistenței comportamentelor în decursul timpului și în diverse situații, dar și variația acestora, pornind de la structurile și procesele sinelui (Markus și Kunda, 1986).

Cele două perspective teoretice au efecte diferite și asupra modului în care ar trebui înțeleasă măsurarea personalității. În opinia sociocognitiviștilor, evaluarea personalității printr-un set de itemi presupuși a măsura anumite predispoziții nu permite inferarea unor structuri interne stabile, deoarece răspunsurile obținute din relatările subiecților reprezintă o tendință medie, care nu ține cont de context. Prin urmare, este dificil să oferim explicații cauzale și predicții cu privire la un comportament concret al unei persoane pe baza unei analize de tip *top-down*, adică pornind de la o serie de factori interni stabili. De aceea, ei consideră că, pentru a explica rolul determinantilor personali în funcționarea umană, măsurarea personalității ar trebui să se supună următoarelor principii: să distingă între structurile și procesele interne, pe de o parte, și tendințele comportamentale observabile, pe de altă parte; să țină cont de interacțiunile întregului sistem și să se realizeze în diverse contexte (Cervone *et al.*, 2001).

#### 4.1. Teoria autoeficacității

Autoeficacitatea percepută (*perceived self-efficacy*<sup>1</sup>) este un exemplu de structură de personalitate, dinamică și multidimen-

---

<sup>1</sup> Termenul *self-efficacy* a fost tradus în limba română prin mai multe expresii pe care le putem considera echivalente: *eficacitate de sine* (Iluț, 2001, p. 74, Iluț, 2009, p. 360), *eficacitatea selfului* (Chelcea, 2008, p. 387), *autoeficiență* (Sălăvăstru, 2004, p. 78, Gherasim și Butnaru, 2013, p. 37),



sională, care are putere de predicție pentru comportamente atunci când este măsurată în domenii și contexte specifice. Ea se referă la convingerile persoanei cu privire la capacitatea de a atinge performanțe într-un anumit domeniu de competență. Autoeficacitatea percepută nu este o tendință comportamentală, ci un sistem intern de credințe. Prin urmare, nu ne așteptăm să existe o corespondență perfectă între măsura autoeficacității percepute și comportamentul observabil, deoarece această variabilă psihologică interacționează și cu alți factori cauzali cum ar fi scopurile și standardele personale, capacitățile autoreglatorii sau factorii externi (Cervone *et al.*, 2001). Teoria autoeficacității (Bandura, 1977) subliniază rolul central al acestei variabile în explicarea și predicția comportamentelor produse prin diverse

---

*conștiința eficienței proprii* (Radu *et al.*, 1994, p. 24), *sentimentul propriei eficiențe* (Neculau și Boncu, 1998, p. 249), *eficiență personală* (Boncu, 2007, p. 50, Curelaru, 2013, p. 141), *autoeficacitate* (Băban, 1998, p. 89) etc. Această diversitate terminologică poate fi explicată atât prin dificultățile de echivalare inerente oricărei traduceri, cât și prin faptul că, în uzul limbii române, nu se face o distincție netă între eficacitate și eficiență. În edițiile recente ale dicționarelor explicative ale limbii române cei doi termeni apar ca fiind sinonimi. În știința managementului însă, se propune o distincție, care începe să fie din ce în ce mai prezentă și în alte domenii: eficacitatea se referă la măsura în care o acțiune sau o activitate conduce la realizarea finalităților sau a rezultatelor propuse, în timp ce eficiența reprezintă realizarea finalităților propuse cu un consum mic de resurse (de exemplu, Gherguț, 2007, p. 150). Pentru ne păstra cât mai aproape de sensul conceptului de *self-efficacy*, propus de Bandura (credința că actele noastre produc un anumit efect, adică sunt eficace și nu obligatoriu și economicoase), în lucrarea de față, am optat pentru traducerea termenului prin *autoeficacitate*, menționând în același timp că, în cazul autoevaluării acțiunilor sinelui, o delimitare netă a celor două înțelesuri este dificilă.

metode terapeutice. Autorul susține că toate tehnicile psihologice de schimbare comportamentală acționează asupra nivelului de încredere în eficacitatea proprie, care la rândul său va influența *alegerea unei acțiuni, stabilirea scopului, efortul depus, perseverența și, în final, nivelul de realizare a scopului.*

Deși acest nou concept pare să se suprapună peste alte corelate ale sinelui (încrederea în sine, stima de sine, percepția capacității sau autocontrolul), definiția sa ne trimite la sensuri diferite. Autoeficacitatea percepută se referă la „încrederea persoanei în capacitățile sale de a organiza și realiza cursul unei acțiuni necesare pentru gestionarea situațiilor viitoare” (Bandura, 1995, p. 2). Nu este vorba de un sentiment general de control personal sau de un cumul de abilități, ci mai curând de o capacitate generativă care acționează asupra gândirii, motivației, emoțiilor și comportamentelor, în cadrul unei structuri cauzale complexe, alături de aptitudini, expectanțe cu privire la rezultatele unei acțiuni, percepția valorii acțiunii etc. (Bandura, 1997).

Dintre toate cognițiile despre sine, cele referitoare la competențe și eficacitate sunt considerate de autorul acestei teorii drept cele mai importante în motivarea pentru acțiune, deoarece ele leagă *expectanțele persoanei privind rezultatele de capacitatea sa de a exercita controlul în obținerea acestora* (Bandura, 1977, 1997). Există două categorii de expectanțe implicate în motivarea comportamentului. Pe de o parte, acționează *expectanțele privind rezultatele acțiunii* (convingerea persoanei că o acțiune va conduce la un anumit rezultat), iar pe de altă parte acționează *expectanțele privind autoeficacitatea*, adică încrederea persoanei în capacitatea sa de a realiza acțiunea care să conducă la rezultatul dorit (Bandura, 1997). De exemplu, un elev poate fi convins de faptul că acțiunile de învățare vor conduce la obținerea unei note bune la o disciplină, dar să nu aibă încredere în capacitatea sa de a realiza acele acțiuni. Expectanțele privind rezultatele derivă din sesizarea relației care există între o acțiune și consecințele

sale, iar expectanțele de autoeficacitate derivă din convingerea subiectului că el poate produce acele consecințe.

Tratarea diferențiată a celor două tipuri de expectanțe permite estimarea lor separată. Este posibil ca nivelul așteptărilor cu privire la rezultate să fie ridicat, dar expectanțele privind autoeficacitatea să fie reduse și invers. Educatorii ar putea prezice comportamentele și stările emoționale ale elevilor în anumite situații sau domenii de activitate școlară dacă ar cunoaște aceste expectanțe. Astfel, dacă încrederea în eficacitatea personală este puternică și expectanțele cu privire la rezultatele unei activități școlare sunt pozitive, este foarte probabil să înregistrăm următoarele efecte comportamentale și afective: angajare productivă în activitate, creșterea aspirațiilor, satisfacție personală. Dacă încrederea în autoeficacitate este puternică, dar expectanțele privind rezultatele sunt reduse, elevul poate considera că activitatea care-i este propusă nu este adecvată, poate protesta împotriva acesteia, se poate declara nemulțumit și dorește schimbarea ei. Dacă autoeficacitatea percepută este redusă, iar expectanțele privind rezultatele sunt mari, elevul poate avea sentimente de descurajare, iar dacă ambele tipuri de expectanțe sunt negative, nivelul motivației acestuia se reduce considerabil.

Potrivit lui Bandura (1997), convingerile persoanei privind autoeficacitatea contribuie la reglarea comportamentului și performanței deoarece:

- sprijină gândirea analitică eficientă, necesară în cunoașterea predictivă;
- reglează motivația prin dezvoltarea de aspirații și expectanțe în raport cu eforturile depuse;
- conștientizează persoana cu privire la folosirea eficientă sau ineficientă a capacităților proprii.

Acțiunea convingerilor privind autoeficacitatea asupra gândirii, motivației, comportamentului și dezvoltării este

posibilă datorită capacităților fundamentale ale ființei umane (Bandura, 1999):

- *Capacitatea de simbolizare* îi permite persoanei să reprezinte și să înțeleagă evenimentele, să vehiculeze ideile și să conceapă condițiile de mediu. Astfel, informația despre lume și sine poate fi stocată la nivelul memoriei sub forma unor structuri cognitive care influențează gândirea și acțiunea.
- *Capacitatea de învățare prin modelare socială* este specific umană. Oamenii pot învăța cunoștințe, comportamente, valori și emoții prin observarea celorlalți.
- *Capacitatea de anticipare* permite imaginarea rezultatelor posibile ale unei acțiuni, cu rol în reglarea pașilor care vor fi urmați. Proiecția individului în viitor poate să se manifeste în mai multe moduri: stabilirea de scopuri, planificarea cursului unei acțiuni, vizualizarea rezultatelor. Aceste reprezentări cognitive devin factori motivatori și reglatori ai acțiunii.
- *Capacitatea de autoreglare* cognitivă, motivațională, afectivă și comportamentală a persoanei se realizează printr-un set de trei funcții principale: autoobservația, evaluarea și reacțiile personale.
- *Capacitatea autoreflexivă* îi permite individului să examineze funcționarea cognitivă, afectivă și comportamentală, gradul de adecvare a gândirii la realitate. Printre concepțiile cu referire la sine, autoeficacitatea percepută este cea mai importantă în reglarea motivațională, emoțională și comportamentală.

#### **4.2. Relația dintre conceptul de sine și autoeficacitatea percepută**

Distincția dintre constructele legate de sine (conceptul de sine, stima de sine, competența percepută, autoeficacitatea percepută, încrederea în sine) este dificil de realizat, deoarece adesea sfera

acestora acoperă parțial aceleași realități psihologice. Este și motivul pentru care studierea influenței structurilor sinelui asupra funcționării persoanei nu poate să ne conducă la concluzii precise decât dacă subscriem unei anumite perspective teoretice, pentru a putea operaționaliza cât mai corect variabilele studiate. Trecerea în revistă a cercetărilor prin care s-a studiat relația dintre corelatele sinelui și performanță a evidențiat controverse legate de definirea conceptuală și metodologică a constructelor abordate. Comparația dintre conceptul de sine și autoeficacitatea percepută a suscitât interesul cercetătorilor într-o măsură mai mare deoarece acestea sunt considerate cele mai importante variabile ale sinelui în relație cu motivația școlară. Pentru a înțelege mai bine contribuția pe care structurile sinelui o pot avea în producerea performanței, trebuie să clarificăm dacă există sau nu o distincție între constructele amintite. Literatura din domeniu dezvoltă două puncte de vedere cu privire la relația dintre ele, în funcție de orientările teoretice ale cercetătorilor: a) cercetătorii din domeniul conceptului de sine consideră că autoeficacitatea percepută este o dimensiune sau o structură a acestuia; b) adepții teoriei autoeficacității disting constructul propus de conceptul de sine.

Cele mai multe dintre definițiile conceptului de sine includ ideea unor conținuturi organizate care fac referire la totalitatea gândurilor și sentimentelor cu privire la sine ca obiect (Rosenberg, 1989). Brewer și Crano (1994) definesc conceptul de sine printr-un set de credințe și atitudini, care includ componente cognitive, afective și comportamentale. Conținutul și organizarea acestui sistem de credințe influențează acțiunile și alegerile individului. Dacă avem în vedere definiția dată de Bandura conceptului de *self-efficacy*, am putea considera că acesta se referă la o structură a conceptului de sine, chiar dacă autorul îl distinge în câmpul cercetării ca variabilă independentă de acesta din urmă. În acord cu teoriile multidimensionale ale conceptului

de sine, autoeficacitatea percepută ar putea fi asimilată percepțiilor de sine cu privire la competență, motivație și performanță. Unii cercetători consideră că abordarea multidimensională a conceptului de sine permite investigarea sa la niveluri specifice, care fac legătura dintre cogniție și comportament, iar *self-efficacy*, la rândul său, poate fi măsurată la niveluri mai mari de generalitate (Marsh, 1993a; O'Mara *et al.*, 2006; Skaalvik și Rankin, 1995). Astfel, putem studia percepțiile individului privind competența sa de a realiza o activitate sau sarcină specifică, percepțiile privind orientarea scopurilor personale etc. Și alți teoreticieni ai sinelui consideră că *self-efficacy* este o componentă a conceptului de sine care se referă la percepția privind abilitățile și competențele personale (Baron și Byrne, 1994). Skaalvik și Rankin (1996, *apud* Bong și Clark, 1999) susțin că atunci când au înlocuit în scalele care măsurau conceptul de sine itemii referitori la orientările motivaționale cu itemi privind capacitatea, conceptul de sine și autoeficacitatea percepută au devenit practic de nedistins. Ideea subordonării autoeficacității percepute conceptului de sine a fost susținută și de alți autori (de exemplu, Cokley *et al.*, 2003), care consideră că acesta din urmă reprezintă un set de cunoștințe cu privire la capacitățile proprii însoțite de evaluările lor afective.

Tendința cercetătorilor din domeniul conceptului de sine de a asimila cele două concepte a intensificat preocuparea adeptilor teoriei autoeficacității de a realiza o distincție cât mai clară. Frank Pajares și Dale Schunk (2002) diferențiază între convingerile cu privire la autoeficacitate și cele care se referă la conceptul de sine. Primele sunt convingeri ale persoanei cu privire la ceea ce ea *poate* face, iar ultimele cu privire la ceea ce ea *este*. Dar această distincție ar putea fi considerată oarecum forțată deoarece, în conformitate cu unele dintre definițiile prezentate deja, conceptul de sine cuprinde toate reprezentările și convingerile cu privire la sine (ce este, ce poate, ce simte, cum reacțio-

nează în diverse situații etc.). Este adevărat că toate aceste cogniții despre sine nu sunt accesibile în orice moment, ci sunt activate în funcție de context. Unele situații activează reprezentări de sine mai generale, care vizează atribute autodefinitorii sau sentimente generale față de sine, altele sunt specifice și activează reprezentări de sine legate de competențe specifice sau de comportamente. Similitudinile și deosebirile dintre cele două constructe au fost discutate în raport cu două categorii de criterii: criterii de comparare a definițiilor conceptuale și criterii de comparare a definițiilor operaționale (Bong și Clark, 1999; Bong și Skaalvik, 2003). Pentru fiecare din cele două tipuri de definiții au fost stabilite câte trei criterii, pe care le vom discuta în cele ce urmează.

#### *4.2.1. Criterii de diferențiere a conceptului de sine și autoeficacității percepute din perspectivă conceptuală*

Definițiile conceptuale au fost comparate după criteriul *compoziției constructului*, al *naturii cadrelor de comparare* și al *gradului de generalitate*. În ceea ce privește compoziția construcțiilor, cei doi autori consideră că ele au structuri interne similare, multidimensionale și ierarhice, dar literatura de specialitate a evidențiat și elemente diferite. Majoritatea cercetătorilor care au definit conceptul de sine au inclus în conținutul acestuia elemente cognitive și afective, descriptive și evaluative (Skaalvik și Rankin, 1990; Pajares, 1996). Definițiile autoeficacității percepute insistă însă doar pe evaluările de ordin cognitiv ale capacităților de a realiza anumite sarcini (Bandura, 1977, 1997). Chiar dacă aceste cogniții sunt însoțite și de alte elemente care fac parte din conceptul de sine, accentul se pune doar pe competențe, așa cum sunt ele apreciate cognitiv. Este însă greu de imaginat că persoana poate realiza aceste evaluări doar la nivel cognitiv.

În ceea ce privește natura cadrelor de referință, din cercetările trecute în revistă reiese că, atunci când se măsoară conceptul de sine, autoevaluările se fac mai ales prin comparare cu alții sau cu un standard absolut, în timp ce evaluarea autoeficacității se face prin raportare la criteriul competenței de a realiza o anumită sarcină. Atunci când este evaluat conceptul de sine, centrarea subiectului pe valoarea sa personală este mai puternică, iar atunci când evaluăm autoeficacitatea, accentul cade pe comparația capacităților sale cu cerințele impuse de sarcină. Prin urmare, aprecierea autoeficacității în realizarea unei activități se face prin raportarea la un standard de performanță. Și Zimmerman (1990) susține că autoeficacitatea percepută presupune aprecierea capacității proprii de a realiza cu succes o sarcină, în timp ce conceptul de sine face referire la superioritatea sau inferioritatea normativă a capacității.

În ceea ce privește gradul de generalitate al celor două constructe, controversele purtate nu au condus la rezultate concludente. Dacă autoeficacitatea percepută este raportată la conceptul de sine definit din perspectivă fenomenologică unidimensională, atunci putem afirma cu certitudine că există diferențe între cele două constructe. Încă de la avansarea conceptului de autoeficacitate percepută, Bandura (1977) a susținut natura multidimensională a acestuia, puterea sa de predicție pentru motivație și schimbare comportamentală fiind cu atât mai mare, cu cât gradul de specificitate al domeniilor pentru care este măsurat este mai mare. Și noile teorii ale conceptului de sine insistă însă pe necesitatea măsurării specifice a acestuia, diferența dintre cele două constructe diminuându-se astfel până la asimilare. Din perspectivă multidimensională, putem vorbi de asemenea de un concept de sine academic, social, profesional, fizic etc.



#### 4.2.2. Criterii de diferențiere a conceptului de sine și autoeficacității percepute din perspectivă metodologică

Din punct de vedere metodologic, criteriile de comparare a celor două variabile, conceptul de sine și autoeficacitatea percepută, se referă la: *consistența definițiilor operaționale, specificitatea contextului* în care este estimat constructul și *predominanța cauzală* în determinarea realizării școlare (Bong și Clark, 1999). Studiile metaanalitice privind conceptul de sine și autoeficacitatea au indicat o inconsistență mai mare a definițiilor operaționale ale primului construct. Instrumentele care măsoară conceptul de sine sunt extrem de eterogene în ceea ce privește compoziția lor și adesea există dificultăți în asigurarea validității de construct din cauza ambiguității teoriilor cu privire la conceptul de sine (Wylie, 1974, 1979, 1989; Hattie, 1992). Unele instrumente au inclus itemi care reunesc evaluările cognitive și cele afective (de exemplu, „Îmi fac probleme pentru capacitatea mea de a învăța”), altele s-au centrat pe evaluarea capacităților fără a insista pe aspectul afectiv („Chiar dacă întâmpin dificultăți în rezolvarea unei teme, nu mă las până nu o rezolv”). Alteori, evaluarea percepțiilor cu privire la competențe se face prin raportare la ceilalți („În comparație cu alți colegi, mă consider un elev bun”). Această diversitate în conceperea itemilor referitori la concepțiile de sine școlare ale elevilor a condus la o variație mare a rezultatelor privind influența lor asupra performanței. Percepțiile referitoare la competențe sunt mai predictive pentru performanță decât cele referitoare la trăsături. Studiile care au analizat puterea predictivă a autoeficacității au demonstrat o consistență mai mare a măsurilor obținute. Există un consens al cercetătorilor în definirea operațională a conceptului propus de Bandura, acesta fiind măsurat în raport cu domenii și sarcini specifice. Delimitarea clară a contextului în care se realizează măsurarea în cazul autoeficacității percepute face ca această

variabilă să fie mai predictivă pentru performanță decât conceptul de sine specific domeniului măsurat. De exemplu, corelația dintre conceptul de sine pentru domeniul matematică și performanța unui elev la această disciplină este mai mică decât corelația aceleiași performanțe cu autoeficacitatea percepută pentru matematică (Pajares și Miller, 1994).

Evaluarea conceptului de sine la niveluri specifice nu presupune măsurarea acestuia în legătură cu o anumită sarcină, ci în raport cu domenii diferite ca grad de generalitate. Autoeficacitatea poate fi însă măsurată atât pentru sarcini specifice, cât și la niveluri mai mari de generalitate, unde ar putea fi asimilată cu conceptul de sine corespunzător nivelului respectiv. Deși măsurarea autoeficacității la niveluri foarte reduse de specificitate permite predicții mai precise ale performanței, ea ar putea deveni inutilă. Unii autori atrag atenția asupra faptului că „operaționalizarea judecăților despre autoeficacitate nu trebuie să ajungă până la un nivel atomic”, astfel încât măsurarea lor să fie lipsită de aplicabilitate (Pajares, 1996, p. 563). De exemplu, am putea măsura încrederea în capacitatea de a realiza mici operații ale unei activități, dar care nu ar fi concludentă pentru încrederea în capacitatea de a realiza activitatea în ansamblul ei. Măsurarea unui sentiment mai general privind eficacitatea școlară este mai importantă atunci când ținta predicției este performanța într-o activitate de complexitate mai mare.

### 4.3. Stima de sine și autoeficacitatea percepută

Conceptul *autoeficacitate percepută* ar putea fi ușor confundat cu cel de stimă de sine, deoarece ambele fac referire la încrederea în sine. Deși se întâmplă adesea ca lipsa de siguranță cu privire la propria eficacitate în anumite activități să fie însoțită de o stimă de sine scăzută, se impune o distincție între aceste două constructe. Baron și Byrne (1994) susțin că diferența între cele

două corelate ale sinelui constă în faptul că autoeficacitatea este asociată cu domenii specifice, pe când stima de sine este mai generală. Când vorbim de autoeficacitate nu ne referim la un sentiment general de valoare sau de control personal, ci mai curând la capacitatea de a pune în practică resurse personale.

#### 4.3.1. Valoare și competență în autoevaluarea personală

Cele mai importante distincții între stima de sine și autoeficacitatea percepută au la bază două criterii. O primă diferență este dată de centrarea definițiilor celor două constructe pe aspectul afectiv și, respectiv, cognitiv al evaluărilor. A doua distincție are la bază centrarea definițiilor pe caracterul general sau specific al evaluărilor afective și cognitive ale sinelui. Astfel, stima de sine a fost definită în multe dintre studiile realizate ca evaluare globală predominant afectivă a sinelui, ca atitudine pozitivă sau negativă față de sine ca persoană (Rosenberg *et al.*, 1995). Autoeficacitatea percepută se referă la evaluări cognitive specifice.

Preocupările mai recente din domeniul cercetării sinelui, precum și construirea unor instrumente care măsoară dimensiuni specifice ale stimei de sine au diminuat diferențele dintre cele două concepte psihologice (a se vedea Harter, 1982; Oubrayrie, 1997). Bandura (1997) a susținut că autoeficacitatea percepută se referă la un construct diferit de stima de sine, chiar dacă aceasta din urmă este măsurată la nivel specific. De asemenea, potrivit opiniei sale, stima de sine nu este o formă generalizată a percepțiilor privind autoeficacitatea, așa cum, în mod greșit, consideră unii autori. El oferă ca exemplu cercetările realizate de Susan Harter asupra stimei de sine, în care perspectiva unidimensională (evaluarea globală) și cea multidimensională (evaluarea competențelor specifice) sunt integrate într-un model ierarhic al autoevaluării. În acest model, aprecierile valorii personale și cele ale competenței reprezintă, de fapt, niveluri

diferite de generalitate pentru același fenomen – stima de sine. Valoarea personală este măsura globală, în timp ce percepțiile competențelor reprezintă domenii specifice. Autorul teoriei autoeficacității nu este însă de acord cu reducerea sentimentului global al valorii personale la o sumă de percepții ale competențelor specifice, deși admite că fiecare din aprecierile specifice contribuie în grade diferite la această evaluare generală.

Mruk (2006) oferă un model al stimei de sine care clarifică mai bine relația dintre aceasta și autoeficacitate. În concepția sa, stima de sine cuprinde două componente: *valoarea* sau *demnitatea persoanei* și *competența* sa. Un instrument care ar măsura ambele componente ar permite evidențierea diferențelor individuale privind autenticitatea stimei de sine, fundamentată atât pe sentimentul valorii personale, cât și pe cel al competenței. Cele mai multe dintre scalele utilizate în măsurarea stimei de sine, inclusiv cea a lui Rosenberg, cer subiectului să evalueze în principal sentimentul valorii personale și mai puțin pe cel referitor la competențe. Cu astfel de instrumente putem obține niveluri ridicate ale stimei de sine, dar care nu sunt reale, deoarece nu se bazează pe competențe. Astfel, o persoană poate avea un sentiment foarte puternic al valorii personale deoarece a fost încurajat în acest sens, dar acest sentiment să nu fie validat și de competențe. În acest caz, corelațiile dintre stima de sine și performanțele în diverse domenii nu vor fi mari. Acestea pot crește însă atunci când există congruență între sentimentul valorii proprii și conștiința competenței pentru un domeniu care este valorizat de subiect. Prin urmare, stima de sine este un construct diferit de autoeficacitatea percepută, care este totdeauna în relație cu performanțele domeniului pentru care aceasta din urmă a fost evaluată.

#### 4.3.2. *Competența ca sursă a valorii personale*

Autoeficacitatea percepută se referă la reprezentările persoanei privind capacitățile sale, în timp ce stima de sine se referă la aprecierea valorii personale. Faptul că o persoană crede în capacitatea sa de a realiza o anumită activitate nu ne spune nimic despre ponderea pe care o are această percepție la aprecierea globală a sinelui și nici despre gradul de mulțumire al acesteia. De asemenea, oamenii pot aprecia că nu sunt eficace într-un domeniu de activitate fără ca acest sentiment să afecteze negativ valoarea lor personală. Este adevărat însă că, în general, oamenii au tendința de a cultiva competențele pentru domenii de activitate care să permită dezvoltarea și valorizarea personală și atunci ei consideră importante aceste domenii pentru auto-definire. De exemplu, un elev va considera important domeniul competențelor școlare dacă percepe că acesta îi asigură sentimentul valorii personale. În caz contrar, un elev pentru care rezultatele și activitățile școlare sunt doar motive de rușine va diminua importanța acestui domeniu, în vederea menținerii unui nivel satisfăcător al valorii personale. Cercetările realizate de Harter (1996) au arătat totuși că majoritatea elevilor consideră domeniul competențelor școlare important, deși nu toți au percepții pozitive cu privire la rezultatele și competențele lor școlare. Discrepanța mare dintre importanța acordată domeniului școlar și percepțiile elevului privind competențele sale corespunzătoare se reflectă în nivelul scăzut al stimei de sine. Pentru a reduce această discrepanță, elevul are la dispoziție două strategii: fie diminuează importanța percepută a domeniului, fie își dezvoltă competențele corespunzătoare. De aceea centrarea părinților și profesorilor pe conștientizarea de către elevi a importanței domeniului școlar în lipsa preocupărilor de susținere a dezvoltării competențelor acestora poate conduce la diminuarea stimei de sine.

Unii autori consideră că diferența dintre stima de sine și autoeficacitate nu este dată de distincția dintre valoare și competență, ci de nivelul de generalitate al evaluărilor presupuse de cele două constructe. Brown (1993) susține că stima de sine exprimă o convingere foarte generală atât despre valoarea proprie („Sunt valoros” sau „Sunt lipsit de valoare”), cât și despre eficacitatea sa („Pot” sau „Nu pot”), dar nu despre performanțe sau competențe specifice. Convingerile despre acestea din urmă pot fi incluse sub umbrela conceptului de autoeficacitate percepută.

Realizarea distincției dintre cele două constructe este cu atât mai dificilă cu cât noile abordări teoretice din domeniul sinelui nu mai fac o diferență clară între acestea. Mulți dintre cercetătorii care studiază influența conceptului de sine asupra comportamentului și performanței consideră că definirea stimei de sine ca fiind unidimensională și operaționalizarea acesteia prin atitudinea pozitivă sau negativă față de sine nu este eficientă. Pentru explicarea funcționării umane este mai util să studiem concepțiile de sine specifice care ne oferă informații și despre caracterul pozitiv sau negativ al evaluărilor. Nu înseamnă că ar trebui eliminat conceptul de stimă de sine, ci el ar trebui operaționalizat prin mai multe dimensiuni care să se refere atât la acceptarea de sine, cât și la percepțiile privind competența, identitatea, apartenența, scopurile persoanei (Hoban și Hoban, 2004).

O altă diferență între stima de sine și autoeficacitatea percepută privește modul în care cele două structuri se dezvoltă și sursele de informare cu privire la evaluările realizate. În cazul stimei de sine evaluările se fac predominant pe baza informațiilor primite de la ceilalți semnificativi și a celor provenite prin comparare socială. Autoeficacitatea percepută se bazează mai mult pe performanțele proprii obținute în diverse domenii. Astfel, între nivelul de încredere în autoeficacitate și nivelul de dezvoltare a competenței există o corelație strânsă. Dacă în

perioadele timpurii ale copilăriei acceptarea necondiționată și evaluările pozitive ale adulților cresc stima de sine și, ca urmare, și siguranța cu privire la capacitatea de a realiza anumite activități, mai târziu stima de sine nu mai este suficientă pentru a susține cursul unei activități orientate spre obținerea performanței. Angajarea într-o activitate, investirea efortului necesar și perseverența nu pot fi susținute doar de un sentiment global al valorii personale, ci de convingeri cu privire la capacitățile specifice necesare pentru obținerea succesului (Bandura, 1997).

#### **4.4. Surse ale convingerilor despre sine**

##### *4.4.1. Importanța cadrelor de referință în dezvoltarea și activarea convingerilor despre sine*

Pentru a asigura dezvoltarea unor percepții corecte asupra propriilor competențe, este important să cunoaștem sursele și procesele care contribuie la formarea conceptului de sine. Întrebările cele mai frecvente la care au încercat să răspundă cercetătorii din domeniu se referă la mecanismele prin care se formează, se schimbă sau se mențin reprezentările și convingerile despre sine. Tesser și Campbell (1983) au analizat mai multe perspective care explică antecedentele autodefinirii, pe care le-au clasificat după două dimensiuni: cognitivă/motivațională și ontogenetică/situațională. Combinarea celor două dimensiuni conduce la patru tipuri de abordări ale surselor autodefinirii. O primă abordare, cea ontogenetic-cognitivă, este o perspectivă piagetiană și susține că sentimentul unui sine unic și stabil, diferit de ceilalți, se dezvoltă treptat în cadrul procesului de decentrare a subiectului, ca urmare a interacțiunilor sale cu mediul. Formarea unor structuri cognitive stabile cu privire la sine nu este posibilă înainte vârstei de 7-11 ani, când copilul achiziționează conservarea invarianțelor. Abordarea ontogenetic-motivațională, de factură psihanalitică, a pus în legătură auto-

definirea cu principalele stadii de dezvoltare a ființei umane, sentimentul identității sinelui având originile în perioadele timpurii ale vieții. Erikson (1987) a propus mai multe stadii de evoluție a identității, analizând pentru fiecare dintre ele specificul conflictelor pe care le trăiește persoana în dinamica autodefinirii. De exemplu, modul în care este rezolvată criza identitară din perioada adolescenței are efecte ulterioare asupra evaluării sinelui și a trăirii lui autentice. Abordarea cognitiv-situațională este specifică psihologiei sociale și are la bază teoria autopercepției a lui Daryl Bem (1972), potrivit căreia oamenii inferează caracteristicile proprii pornind de la observarea propriilor comportamente, și cercetările lui McGuire asupra conceptului de sine, care arată că persoanele au tendința de a se autodescrie prin caracteristici care să le distingă de ceilalți apropiați (McGuire și McGuire, 1988). Accentuarea pe sursele situaționale ale autodefinirii pune însă o serie de probleme cu privire la caracterul stabil și unitar al conceptului de sine. În cadrul celei de-a patra abordări, motivațional-situațională, caracteristicile autodefinitorii se cristalizează pe baza a trei tipuri de motive care acționează contextual: motivația intrinsecă, auto-prezentarea și menținerea autoevaluării.

Cele patru tipuri de abordări iau în discuție atât sursele care alimentează nucleul stabil al sinelui, cât și pe cele responsabile de elementele schimbătoare, flexibile, adaptate contextului. Autorii menționați disting între sursele care alimentează dimensiunile emoționale ale sinelui, considerate mai stabile, și cele de performanță, care sunt mai flexibile. Autodefinirea pe dimensiunile emoționale se dezvoltă în perioadele mici ale copilăriei, în cadrul relației cu alții semnificativi, în timp ce autodefinirea pe dimensiunile de performanță se dezvoltă mai târziu prin comparație socială.

Vom prezenta în cele ce urmează sursele de informare cu privire la autoeficacitate, ca dimensiune a conceptului de sine



care vizează performanța, din perspectiva teoriei sociocognitive (Bandura, 1997). Experiențele proprii de succes și eșec, considerate de către behavioriști importante pentru întărirea comportamentelor și pentru autocunoaștere, sunt completate de Bandura cu alte surse informative. Două elemente sunt inedite în această nouă perspectivă asupra autodefinirii: *accentuarea rolului mecanismelor cognitive în producerea informației despre sine și accentuarea pe cognițiile referitoare la autoeficacitate ca elemente importante ale autocunoașterii care asigură funcționarea umană adaptativă*. Bandura (1997) insistă asupra faptului că informația obiectivă provenită de la diverse surse nu este totdeauna relevantă pentru evaluarea autoeficacității. Ea devine parte integrată a cognițiilor de sine numai după ce a fost procesată cognitiv (selectată și interpretată în funcție de factori personali, sociali și situaționali). Altfel, ar fi greu de înțeles de ce un copil, care în primele clase elementare are succes la cele mai multe discipline, ajunge mai târziu să se îndoiască de competențele sale școlare.

#### *4.4.2. Rolul experiențelor de succes și eșec în dezvoltarea autoeficacității percepute*

Experiențele anterioare ale persoanei reprezintă cele mai importante surse de informare cu privire la capacitatea sa de a realiza anumite activități. De exemplu, un elev va avea un nivel ridicat al autoeficacității percepute în rezolvarea unei teme la matematică dacă anterior a obținut performanțe înalte la sarcini similare. Modul în care succesul și eșecul contribuie la construirea sentimentului de autoeficacitate merită a fi analizat mai detaliat. Chiar dacă, în general, s-a dovedit că succesele repetate conduc la creșterea nivelului de autoeficacitate, iar eșecurile sunt dăunătoare, pentru practica educațională este important să specificăm condițiile în care această sursă de informare influențează convingerile despre sine. Bandura (1997) analizează aceste

condiții, luând în considerare o serie de caracteristici ale situațiilor de obținere a succesului, cum ar fi: dificultatea sarcinii în care este implicată persoana, efortul investit în realizarea sarcinii, gradul de control pe care-l are în obținerea succesului și interpretarea succesului sau eșecului (concepțiile de sine pre-existente, teoriile implicite, autoobservația selectivă și evidențierea progreselor).

*Dificultatea sarcinii* și factorii contextuali influențează valoarea diagnostică a informației despre propriile performanțe. Astfel, succesul într-o activitate dificilă este mai relevant pentru dezvoltarea autoeficacității decât cel obținut în sarcini facile. O activitate complexă reprezintă o provocare pentru cel care se confruntă cu ea. În cazul în care subiectul reușește să găsească strategii de rezolvare, încrederea sa în propria competență va crește, iar dacă nu, este foarte probabil ca ea să scadă. Succesele repetate la sarcini ușoare pot influența negativ dezvoltarea convingerilor privind autoeficacitatea, prin faptul că descurajează elevul în fața eșecului. Expectanța obținerii facile a unor rezultate bune demobilizează atunci când activitățile cer efort, perseverență și toleranță la frustrare. Bandura afirmă că, pentru întărirea sentimentului de autoeficacitate, individul trebuie să învețe următorul lucru: în general, succesul presupune efort, iar dificultățile întâmpinate reprezintă oportunități de învățare a unor strategii de autoreglare a propriilor acțiuni.

*Efortul* investit în sarcină are de asemenea influență în procesarea informației despre performanța obținută și despre competențe. Nicholls (1989) a analizat situațiile în care efortul devine sursă pentru autoevaluarea autoeficacității, susținând efectele diferite ale acestuia asupra percepțiilor de sine la copii și adulți. Potrivit autorului, percepțiile privind abilitățile proprii evoluează pe parcursul dezvoltării ontogenetice, iar sursele care le alimentează sunt dependente de vârstă. Astfel, copiii mai mici nu diferențiază efortul de abilitate, considerând că ambele sunt

importante pentru dobândirea performanțelor. În schimb, elevii mai mari interpretează efortul ca pe o lipsă de abilitate sau capacitate și de aceea nu-l valorizează. Alte studii arată însă că și la copiii mai mari, precum și la adulți, efortul poate fi asociat cu creșterea sau compensarea abilității, dar această corelație depinde de teoriile implicite pe care le au cu privire la posibilitatea schimbării. Bandura (1997) susține că diferențele în inferarea autoeficacității pe baza efortului depus în sarcină nu depind de vârstă, ci de alți factori individuali sau situaționali. Performanța obținută la o sarcină simplă prin investirea unui efort puternic poate să scadă nivelul autoeficacității, în timp ce performanța la o sarcină complexă în care s-a investit mult efort îl crește. Aceste constatări s-ar putea explica prin faptul că o sarcină complexă presupune coordonarea mai multor capacități, care nu este posibilă fără investiție de efort.

*Controlul* exercitat de persoană în organizarea acțiunii care conduce la succes reprezintă o sursă de informare cu privire la autoeficacitate. Dacă aceasta este convinsă că a avut o contribuție esențială la producerea performanței, încrederea în eficacitatea proprie crește. Dimpotrivă, rezultatele atribuite unor factori externi, necontrolabili, nu reprezintă o sursă de informare cu privire la competențele sale. Prin urmare, reușitele obținute de elev cu mult suport din afară pot fi mai puțin benefice pentru dezvoltarea autoeficacității decât performanțe mai mici la activități pentru care nu a existat sprijin de la ceilalți sau în care au existat chiar obstacole.

*Interpretarea succesului sau eșecului* este un alt element situațional important. Așa cum am precizat atunci când am definit constructul de autoeficacitate percepută, nu rezultatele obiective au efecte asupra acțiunilor ulterioare ale persoanei, ci modul în care acestea sunt interpretate. Prelucrarea cognitivă a informațiilor despre performanțele proprii este influențată de o serie de variabile psihologice (Bandura, 1997).

Conceptiile de sine preexistente cu privire la propriile capacități influențează procesarea noii informații provenite de la experiențele de succes și eșec. Potrivit teoriei schemelor de sine, informația receptată va fi interpretată și integrată în acord cu aceste structuri relativ stabile (Markus, 1977; Markus și Sentis, 1982). Astfel, dacă persoana are o schemă de sine pozitivă cu privire la autoeficacitatea într-un anumit domeniu, un eventual eșec nu va influența în mare măsură schema, care va respinge noua informație, cel mai probabil printr-o atribuire care să nu pună în pericol percepția deja existentă. De exemplu, un elev cu încredere stabilă în eficacitatea sa poate explica eșecul la un examen printr-o serie de factori externi, cum ar fi incorectitudinea profesorului sau caracterul ambiguu al sarcinilor, menținând schema deja existentă. Bandura susține însă că schema de sine cu privire la autoeficacitate nu este un dat, ci presupune o continuă dinamică, ea fiind în același timp și produsul experienței, dar și organizatorul acesteia. Stabilitatea concepțiilor de sine privind eficacitatea personală are și avantaje și dezavantaje. Atunci când este vorba despre o schemă a autoeficacității înalte, caracterul ei stabil îl determină pe individ să reziste în cazurile de eșec pentru că informațiile negative care decurg din acestea sunt respinse. Însă dacă schema eficacității proprii este negativă, stabilitatea ei este un impediment în receptarea informației despre succesele trăite.

Autoobservația selectivă și reconstrucția experiențelor de performanță reprezintă o altă categorie de factori de care depinde inferarea concepțiilor privind autoeficacitatea. În viața cotidiană și în practica educațională, rezultatele obținute în diverse sarcini și activități nu sunt apreciate de fiecare dată în termeni absoluți de succes sau eșec. Performanța este apreciată la niveluri variate de calitate. Această variație a aprecierii performanței este consecința unei multitudini de factori, printre care și orientarea mai pregnantă a atenției spre anumite situații decât spre altele.

În combinație cu alte variabile de mediu, în perioadele timpurii ale dezvoltării, când abilitățile și competențele nu sunt complet formate, selectivitatea autoobservației poate conduce la creșterea sau, dimpotrivă, la scăderea încrederii în eficacitatea personală. De exemplu, pedepsirea frecventă a comportamentelor greșite și a performanțelor reduse și lipsa aprecierii în situațiile de succes pot conduce la prelucrarea mai rapidă a informațiilor provenite din situațiile de eșec și minimalizarea celor referitoare la succes.

Evidențierea progreselor este o variabilă cu efect pozitiv asupra dezvoltării autoeficacității percepute, chiar și atunci când, în mod obiectiv, persoana înregistrează câteva eșecuri repetate. Aceeași performanță ridicată obținută în mod constant nu mai reprezintă o sursă de informare cu privire la autoeficacitate. În schimb, progresele mici, monitorizate continuu, indică posibilitatea dezvoltării și, ca urmare, cresc încrederea în capacitatea de a controla acțiunile întreprinse. Persoana devine convinsă că acțiunile sale nu sunt lipsite de utilitate, ci produc efecte și de aceea sentimentul eficacității devine mai puternic.

O altă variabilă care influențează procesarea cognitivă a informațiilor privind eficacitatea proprie este reprezentată de teoriile implicite ale oamenilor cu privire la caracteristici și abilități. Acestea sunt presupuneri sau premise pe care oamenii le utilizează în înțelegerea sinelui și a lumii. Cercetările pe această temă, realizate în domeniul psihologiei educaționale, au avut în vedere, în principal, explicarea inteligenței de către elevi și studenți. Rezultatele au arătat că tendința de a concepe această abilitate ca fiind stabilă sau, dimpotrivă, în dezvoltare (*entity vs. incremental theory*) are efecte asupra gândirii și acțiunii (Dweck *et al.*, 1995). O sinteză a cercetărilor care au analizat impactul teoriilor implicite ale sinelui asupra realizării școlare a evidențiat efectele acestora asupra unor variabile motivaționale, cum ar fi stabilirea scopurilor, investirea de efort, strategiile autoreglatorii, stima de sine sau stilul atribuțional (Dweck și Molden, 2005).

Astfel, considerăm că teoriile implicite ale unei persoane au efecte asupra modului în care este percepută eficacitatea în diverse domenii. O persoană care crede că abilitățile și caracteristicile necesare unui domeniu sunt stabile și nu pot fi schimbate prin efort personal se va percepe ca ineficace. În schimb, o persoană care consideră că abilitățile se pot dezvolta prin exersare va avea expectanțe ridicate cu privire la eficacitatea sa în acel domeniu.

#### *4.4.3. Rolul experiențelor vicariante în autocunoaștere*

Una dintre ideile centrale ale teoriei lui Bandura este aceea că ființa umană este capabilă de învățare prin observarea unui model și prin interpretarea a ceea ce observă. Prin urmare, și concepțiile privind autoeficacitatea în diverse domenii de activitate pot fi învățate pe baza observării altora în activități similare. Această sursă de informare este absolut necesară atunci când indicatorii de performanță pentru un domeniu de activitate sunt ambigui. Potrivit teoriei comparării sociale a lui Leon Festinger (1954), în aceste situații de incertitudine, evaluarea se face prin raportare la ceilalți similari, în situații similare. Pentru activitățile a căror performanță este înregistrată prin indicatori preciși, autoeficacitatea este evaluată prin raportarea performanței proprii la norma grupului (media performanțelor). Însă în viața cotidiană rareori cunoaștem norma grupului, astfel că adesea evaluarea autoeficacității se realizează prin compararea performanțelor proprii cu a celorlalți asemănători (colegi, rivali etc.). Dacă performanța proprie este superioară celor cu care „intrăm în competiție”, nivelul autoeficacității percepute crește, iar dacă este inferioară, acesta scade.

Bandura explică mecanismele prin care observarea unei persoane asemănătoare sub aspectul competenței influențează propriul nivel de autoeficacitate. Dacă persoana observată realizează cu succes acțiunea, încrederea observatorului în propria

eficacitate crește. Dimpotrivă, dacă modelul, considerat a avea competențe similare observatorului, eșuează, nivelul autoeficacității celui din urmă scade. Concluziile observatorului se bazează pe raționamentul pe care e foarte probabil să-l facă și anume că „dacă alții pot, și el va avea capacitatea de a-și crește performanța” (Bandura, 1997, p. 87). Pornind de la regulile generale ale învățării vicariante, vom analiza în cele ce urmează o serie de factori care, potrivit autorului menționat, moderează rolul acestora în formarea convingerilor privind autoeficacitatea.

- Incertitudinea unei persoane cu privire la capacitățile sale, cauzată de lipsa ei de experiență într-un domeniu de competență, conduce la căutarea unor situații de comparație.
- Învățarea vicariantă produce efecte numai în cazul mobilizării și coordonării tuturor resurselor de atenție, cognitive, motivaționale și afective ale observatorului. De exemplu, un model nu va fi adecvat pentru dezvoltarea autoeficacității percepute a unui observator dacă cel din urmă trăiește stări negative în procesul comparării.
- Căutarea unui model de competență spre care o persoană aspiră poate crește puterea informativă a experiențelor acestuia. Pe lângă faptul că oferă un standard de comparație, modelele competente oferă observatorului și posibilitatea de a învăța comportamente și strategii corecte.
- Acțiunea modelului, însoțită de verbalizarea operațiilor realizate și de exprimarea convingerii că va reuși să atingă scopul propus, contribuie la creșterea nivelului de expectanță al eficacității observatorului.
- Perseverența modelului în situațiile în care întâmpină obstacole alimentează autoeficacitatea observatorului.

La o primă vedere, mecanismele învățării vicariante descrise în cadrul teoriei sociocognitive par să reunească explicațiile teoriei comparării sociale despre autocunoaștere, autoevaluare și

reglarea stimei de sine. În cazul învățării vicariante însă nu este vorba doar de rolul informativ al comparării, ci și de cel instructiv, prin oferirea modelelor de competență și a strategiilor de adaptare. Modelarea comportamentului poate fi utilizată cu succes în activitatea educațională și didactică dacă sunt luate în considerare regulile amintite și particularitățile modelului, cum ar fi vârsta, competența, eficacitatea sau experiența anterioară (Schunk, 1987; Bandura, 1997).

#### *4.4.4. Persuasiunea ca sursă a cunoașterii de sine*

În anumite condiții persuasiunea poate reprezenta un mijloc de informare a persoanei cu privire la sine. Feedback-ului verbal primit în primii ani ai copilăriei, dar și cel de mai târziu, este o importantă sursă de autocunoaștere. Convingerile despre sine pot fi întărite sau, dimpotrivă, slăbite de mesajele verbale receptate. În ceea ce privește autoeficacitatea percepută, persuasiunea are un rol semnificativ. Încurajarea unei persoane atunci când are de realizat o sarcină dificilă presupune convingerea acesteia că posedă capacitatea de a iniția și urma cursul acțiunii. În perioadele timpurii ale vieții, formarea convingerilor cu privire la posibilitățile proprii de autodezvoltare și gestionare a situațiilor se bazează în mare măsură pe evaluările primite din partea persoanelor semnificative. Rolul persuasiunii în informarea copilului cu privire la eficacitatea sa este cu atât mai mare cu cât se știe că dezvoltarea competențelor se face treptat și presupune exercițiu și perseverență în depășirea unor eventuale obstacole. În aceste condiții, eficiența persuasiunii asupra percepțiilor de sine depinde de mai mulți factori (Bandura, 1997):

- *Credibilitatea sursei.* Pentru a fi eficace în realizarea activităților, persoana trebuie să se automotiveze și să gestioneze resursele de care dispune (cognitive, afective, motorii etc.). Automotivarea depinde însă și de motivațiile primite din exterior, deoarece autoevaluarea, în calitatea sa de componentă a auto-



reglării comportamentale, are la bază evaluările celorlalți semnificativi și credibili în ochii subiectului.

- *Convingerile personale*. Cu cât o persoană consideră că ceea ce știe despre sine este mai sigur, cu atât mai puțin va fi influențată de *feedback*-ul oferit de ceilalți.

- *Discrepanța dintre evaluările sursei de persuasiune și convingerile personale*. Cu cât aceasta este mai mare, cu atât influența sursei de persuasiune este mai mică. În general, persuadarea verbală este eficientă și încurajatoare atunci când informația oferită diferă moderat de ceea ce știa persoana despre sine. Dacă *feedback*-ul persuasiv diferă foarte mult de convingerile preexistente, el nu mai este credibil și atunci este respins.

#### 4.4.5. Rolul stărilor fiziologice și emoționale în autocunoaștere

Modificările fiziologice care pot să apară în momentul confruntării individului cu diverse situații oferă acestuia informații despre eficacitatea proprie, deoarece toate activitățile în care suntem implicați presupun reglare emoțională. Scott și Cervone (2002) consideră că există două mecanisme prin care stările afective influențează procesele de autoreglare: activarea nodurilor cu valoare emoțională ale rețelei asociative a memoriei (*affect priming*) și funcția informativă a emoțiilor (*affect-as-information*). Primul mecanism are influență indirectă asupra judecăților autoevaluative, în timp ce al doilea reprezintă o sursă directă de informare. Orice comportament sau activitate necesită din partea persoanei activare și adaptare prin mobilizarea resurselor. Dacă această activare este resimțită ca stare emoțională negativă, ea poate afecta autoeficacitatea pentru acea activitate. Influența stărilor afective asupra autoeficacității depinde de nivelul de concentrare a atenției asupra propriei persoane în timpul realizării unei activități și de interpretarea cognitivă a acestora. Cu cât o persoană este mai centrată pe stările emoționale negative trăite, cu atât nivelul autoeficacității percepute

scade. Procesarea cognitivă a informației provenite de la stările fiziologice presupune: identificarea corectă / incorectă a sursei de activare, aprecierea realistă a nivelului de activare (individul poate să perceapă distorsionat intensitatea reală a stării), *bias*-urile de interpretare determinate de cognițiile preexistente.

#### **4.5. Procesele prin care acționează autoeficacitatea percepută**

Bandura (1994) susține că autoeficacitatea percepută este o structură cognitivă complexă care influențează comportamentul prin intermediul a patru categorii de procese: cognitive, motivaționale, emoționale și de selecție.

##### *4.5.1. Procesele cognitive*

Date fiind capacitățile de care dispune ființa umană, cele mai multe comportamente sunt orientate spre un anumit scop. Reglarea acțiunilor, în toate etapele sale, presupune intervenția proceselor cognitive. De la anticiparea unei acțiuni și până la autoevaluarea efectelor acesteia au loc procesări de informație. De exemplu, stabilirea scopurilor este un proces cognitiv care are la bază autoevaluarea capacităților personale. De cele mai multe ori, cursul desfășurării unei acțiuni este proiectat inițial pe plan mintal, fiind imaginate strategiile care ar putea conduce la succes. Procesările cognitive continuă și pe parcursul realizării acțiunii, când subiectul analizează corectitudinea demersului, gradul de adecvare al strategiilor sau dificultatea obstacolelor întâmpinate. În finalul realizării acțiunii intervin, de asemenea, procesele cognitive de evaluare a performanțelor obținute. Toate aceste prelucrări cognitive sunt influențate de convingerile persoanei cu privire la eficacitatea sa (Bandura, 1994). De exemplu, dacă o persoană are expectanțe ridicate privind autoeficacitatea, va stabili scopuri și obiective mai înalte și mai pro-

vocatoare, va avea așteptări pozitive legate de rezultate, va construi scenarii cognitive optimiste ale acțiunii și va realiza autoevaluări favorabile. Prin urmare, efectele autoeficacității percepute nu se exercită direct asupra comportamentului, ci asupra procesărilor cognitive care la rândul lor vor influența motivația, emoțiile și acțiunea.

#### 4.5.2. Procesele motivaționale

Autoeficacitatea percepută, ca structură cognitivă a sinelui, este o variabilă importantă în autoreglarea comportamentului, întrucât ea influențează principalele mecanisme cognitive cu rol motivator, *atribuirile cauzale, expectanțele și stabilirea scopurilor* (Bandura, 1999; Pajares, 1996; Schunk, 1994). În funcție de modul de structurare a informației despre sine, persoana va dezvolta mai mult sau mai puțin anumite motive. De exemplu, un elev care are o percepție pozitivă privind competențele sale matematice va dezvolta motivația pentru activitățile legate de domeniu. Efectul percepției asupra atribuirilor cauzale ale performanței la matematică va determina angajarea elevului în învățarea la această disciplină.

Tratarea motivației din perspectiva teoriilor cognitiviste, dezvoltată pe larg în capitolul al cincilea, pornește de la ideea că cele mai multe dintre motivele specific umane au la bază procesarea informației (Markus, 1977; Weiner, 1985; Markus și Nurius, 1986; Cantor *et al.*, 1986; Trope, 1983, 1986; Carver și Scheier, 1990; Weinberger și McClelland, 1990). Cogițiile despre autoeficacitate ocupă un loc privilegiat în cadrul acestor teorii motivaționale, întrucât angajează persoana în acele comportamente despre care știe că vor conduce la rezultatele dorite. Astfel, caracterul motivator al obiectivelor (provocator, dificil, valoros, ambițios) depinde de cât de sigur este individul cu privire la capacitatea sa de a controla acțiunile necesare atingerii lor.

#### 4.5.3. Procesele emoționale

Prin rolul pe care îl are în procesarea cognitivă a informațiilor legate de diverse contexte, autoeficacitatea percepută are efecte și asupra trăirilor emoționale. O situație va fi considerată mai mult sau mai puțin provocatoare, mai stresantă sau mai relaxantă, mai mult sau mai puțin amenințătoare, în funcție de încrederea pe care o are persoana în capacitatea sa de a-i face față. Bandura (1997) identifică o serie de mecanisme prin care autoeficacitatea percepută reglează procesele emoționale:

- *Interpretarea cognitivă a situației.* O situație va fi evaluată ca fiind mai gravă sau mai puțin gravă, în funcție de încrederea individului în capacitatea sa de a se adapta acesteia.
- *Susținerea acțiunilor de coping.* Încrederea în capacitatea de adaptare la situații dificile determină căutarea și alegerea strategiilor, efortul depus și perseverența.
- *Controlul gândurilor perturbatoare.* Centrarea pe aspectele negative ale unei situații și pe deficiențele proprii reflectă un nivel scăzut al autoeficacității percepute. Persoanele care au încredere în capacitățile proprii vor controla mai bine gândurile negative, perturbatoare, care apar în situații amenințătoare, în raport cu cele care au expectanțe reduse privind eficacitatea proprie. De exemplu, un elev cu un nivel scăzut al autoeficacității academice, care trebuie să se confrunte cu un examen dificil, poate trăi stări intense de anxietate determinate de gânduri negative (nu mă voi putea concentra la examen, probele vor fi foarte grele și nu voi reuși să termin la timp etc.).
- *Calmarea stării emoționale aversive.* Creșterea încrederii în capacitatea de a stăpâni situațiile dificile conduce treptat la reducerea stărilor de anxietate, în condițiile exersării unor strategii adaptative. De exemplu, stările emoționale negative ale elevilor produse de evaluare pot fi controlate mai bine

după ce aceștia s-au confruntat cu mai multe astfel de situații, pentru care au dezvoltat treptat strategii de adaptare.

Nivelul redus al încrederii în capacitatea de a exercita control asupra situațiilor produce depresie și anxietate, prin neîmplinirea aspirațiilor și prin neimplicarea în relații sociale care să ofere modele de adaptare (Bandura, 1994). Autoeficacitatea percepută acționează asupra sistemului emoțional și prin reacțiile fiziologice pe care le declanșează. Percepția incapacității proprii de a controla un eveniment stresant conduce la secreția unor substanțe chimice în organism, care afectează la rândul lor starea emoțională.

#### *4.5.4. Procesele de selecție*

Prin influența pe care o exercită asupra proceselor descrise anterior, autoeficacitatea percepută permite crearea unui mediu propice exercitării controlului personal. Astfel, persoana poate alege acele domenii și activități ale vieții care să-i permită dezvoltarea (dobândirea competențelor și a valorilor, cristalizarea intereselor etc.) și să evite situațiile care împiedică autoperfecționarea. Cu cât nivelul autoeficacității percepute este mai ridicat pe anumite dimensiuni, cu atât mai mult individul se va implica în dezvoltarea acestora prin alegerea activităților specifice, investirea de efort și perseverență.

### **4.6. Abordarea metodologică a constructului *autoeficacitate percepută***

Pentru a explica puterea predictivă și motivațională a autoeficacității percepute sunt necesare câteva lămuriri legate de modul în care acestea pot fi evaluate și de nivelul lor de generalitate. Cel mai frecvent, constructul propus de Bandura a fost măsurat pentru domenii specifice de comportament și chiar pentru sarcini specifice, deoarece este puțin probabil ca o

persoană să poată realiza o estimare corectă a capacității sale de a organiza și realiza cu succes activități în general. Atunci când suntem puși să apreciem cât de siguri suntem de eficacitatea noastră trebuie să ne raportăm la un anumit domeniu. Chiar dacă se poate face o estimare a autoeficacității generale, aceasta nu este relevantă pentru explicarea comportamentelor specifice. Cercetările au arătat că puterea predictivă a percepțiilor privind autoeficacitatea este cu atât mai mare, cu cât ele sunt asociate unor domenii cu grad mai mic de generalitate (Pajares, 1996).

Pornind de la asumția fundamentată teoretic că *autoeficacitatea percepută este un concept multidimensional*, Bandura (2006a) propune un ghid de construire a scalelor de măsurare a acestei variabile pentru diverse domenii ale funcționării umane. Se obțin astfel informații despre modul de structurare a convingerilor cu privire la capacitățile persoanei și despre gradul de generalitate a acestora. Pentru a elimina ambiguitățile create de măsurările globale ale încrederii în sine, autorul consideră că operaționalizarea constructului trebuie adaptată unui context. El a elaborat un instrument multidimensional de măsurare a autoeficacității percepute la copii, pentru nouă domenii de competență, numit *Multidimensional Scales of Perceived Self-efficacy (MSPSE)*. A fost măsurată autoeficacitatea percepută a elevilor în: (1) realizarea școlară, (2) reglarea învățării, (3) organizarea de activități extrașcolare, (4) rezistența la influențele negative ale colegilor, (5) activitățile sociale, (6) comunicarea asertivă, (7) autoafirmare, (8) căutarea ajutorului și (9) a răspunde așteptărilor celorlalți (părinți, profesori, prieteni). Acest instrument a fost preluat și adaptat în nenumărate cercetări care au avut ca scop studierea relației dintre această variabilă și adaptarea elevilor în mediul școlar - aspirațiile școlare și performanța, sentimentele de lipsă de valoare, depresia și alegerea carierei (Bandura *et al.*, 1996; Bandura *et al.*, 2001). Autorii au restructurat instrumentul inițial și au identificat prin analiză factorială trei factori, corespunzători

percepțiilor elevilor privind autoeficacitatea în trei mari domenii: *autoeficacitatea academică* (19 itemi), *autoeficacitatea socială* (13 itemi) și *autoeficacitatea în autoreglare* (5 itemi).

Caracterul multidimensional al autoeficacității percepute are o importantă valoare practică pentru intervențiile educative. De exemplu, identificarea unui nivel scăzut al acestei variabile pentru un domeniu școlar nu indică obligatoriu o stimă de sine negativă și nici nu necesită intervenții care să țințească întărirea sinelui. Uneori, simpla observare a progresului înregistrat în timpul programelor instructive, însoțită de strategii metacognitive, crește nivelul autoeficacității percepute. Dacă mai intervin și alte surse pozitive de informare, elevul poate să dezvolte progresiv încrederea în capacitățile sale.

#### **4.7. Impactul teoriei autoeficacității**

Teoria autoeficacității a fost dezvoltată în cadrul abordărilor teoretice de psihologie socială, dar a căpătat astăzi o largă aplicabilitate în cele mai diverse domenii ale funcționării umane. Fie că este vorba de viața personală, de cea familială, profesională sau socială, încrederea individului în capacitatea sa de a fi eficientă în activitățile cerute de rolurile jucate influențează starea subiectivă de bine, realizările și performanțele și îi asigură o bună funcționare psihologică. Bandura (1995) consideră că investigarea și întărirea convingerilor de autoeficacitate a devenit cu adevărat necesară într-o societate care se schimbă atât de repede. Adaptarea la provocările contemporane produse de schimbările accelerate nu s-ar putea realiza dacă omul nu ar crede că este capabil să exercite un oarecare control asupra evenimentelor. Convingerile cu privire la eficacitatea proprie sunt responsabile de *dezvoltarea intelectuală* a copiilor, de *performanțele lor școlare*, de *alegerea carierei* sau de *exercitarea rolului de părinte*.

Având în vedere numărul și diversitatea studiilor empirice realizate de la apariția conceptului de autoeficacitate percepută, am putea afirma că impactul lui a fost mai mare în domeniul clinic și în cel educațional. Faptul se poate explica prin centrarea prioritărilor a acestor ramuri aplicative ale psihologiei pe învățare și schimbare comportamentală. Însă nu trebuie să minimalizăm nici contribuțiile teoretice și practice recente din domeniul psihologiei organizaționale și manageriale, precum și din diverse alte arii. Bandura însuși a realizat mai multe studii privind aplicațiile teoriei sale în psihologia politică și în publicitate. În lucrarea sa din 1997, *Self-efficacy. The exercise of control*, autorul consacră câte un capitol fiecărui domeniu psihologic în care constructul propus își găsește fundamentarea teoretică, dar și aplicabilitatea practică. Referindu-se la domeniul dezvoltării, Bandura insistă asupra factorilor responsabili de cristalizarea sentimentului de autoeficacitate. În domeniul cognitiv, autoeficacitatea este un factor important în construirea competențelor intelectuale, în timp ce în domeniul psihologiei clinice și al sănătății conceptul își dovedește aplicabilitatea practică în terapiile cognitiv-comportamentale și în promovarea comportamentelor sănătoase. În domeniul psihologiei organizaționale, autoeficacitatea percepută este legată de alegerea carierei și angajarea în rolurile ocupaționale, de luarea deciziilor în organizații și de percepția eficacității colective. De asemenea, în domeniul psihologiei sportive, exersarea practicilor care au ca scop creșterea performanței se bazează pe convingerile privind autoeficacitatea.

Mai târziu, Bandura și Locke (2003) au inventariat un număr de nouă metaanalize care au avut ca scop clasificarea cercetărilor centrate pe investigarea autoeficacității percepute. Au fost identificate șapte domenii de studiu al acestui construct: *performanța în muncă, funcționarea psihosocială la copii și adolescenți, performanța școlară și perseverența, psihologia sănătății, performanța*



*sportivă, funcționarea grupurilor și manipularea experimentală a autoeficacității percepute în laborator.* O primă concluzie a acestor metaanalize a fost aceea că, indiferent de domeniul de cercetare, variabila psihologică influențează semnificativ nivelul motivației și performanței.

\*

Scopul acestui capitol a fost acela de a dezvolta cadrul teoretic și metodologic al constructului de autoeficacitate percepută în contextul teoriilor sinelui pentru a evidenția relația semnificativă a acestuia cu comportamentul de realizare școlară, prin valoarea motivațională mai puternică pe care o posedă. Deși teoreticienii conceptului de sine consideră autoeficacitatea percepută o componentă a sinelui, și anume cea referitoare la competențe, nu am asimilat cei doi termeni în lucrarea de față. Am ales să utilizăm constructul propus de Bandura, definindu-l ca structură dinamică a conceptului de sine, și l-am investigat raportându-ne la teoriile multidimensionale. Am evidențiat pe parcursul prezentului capitol relația acestei dimensiuni dinamice cu structurile stabile, cum ar fi stima de sine sau conceptul de sine general. În același context, am analizat și relația dintre percepția valorii personale și cea a competenței.



# Motivația și autoreglarea învățării din perspectiva teoriilor sinelui

Necesitatea de a explica motivația elevilor pornind de la reprezentările pe care aceștia le au despre ei înșiși a fost demonstrată în ultimele decenii ale secolului trecut de înmulțirea preocupărilor privind cercetarea conceptului de sine (ca și a altor corelate ale acestuia) și în câmpul psihologiei educaționale. Citând un studiu publicat de Sandra Graham și Bernard Weiner în 1996 (*Theories and principles of motivation*), Pajares și Schunk (2002) afirmă că există o tendință de dominare a acestor preocupări, în special în cadrul cercetărilor care tratează motivația. Sunt abordate constructele care vizează credințele cu privire la sine, acele elemente ale autocunoașterii care stimulează și orientează acțiunile elevului. Interesul psihologilor din domeniul educației pentru elementele care țin de conceptul de sine s-a revigorat în contextul teoriilor cognitive recente care încearcă să explice relația dintre sine și motivație. Nu relația în sine este o noutate, deoarece ea a fost discutată anterior de cei mai mulți teoreticieni din domeniul personalității (Heider, 1958, Allport, 1981), ci modul în care cognitiștii încearcă să explice reglarea comportamentului pornind de la reprezentări cognitive specifice ale componentelor motivaționale ale conceptului de sine. Din perspectivă cognitivă, nu putem explica diferențele interindividuale sau cele intercontextuale ale motivației aceleiași persoane

doar prin măsurarea unor motive generale (de realizare, de apartenență și putere sau de competență, de relaționare și autonomie). Cunoștințele sistematice despre capacitățile, preferințele, abilitățile, valorile, planurile sau scopurile proprii sunt cele care explică diferențele în motivarea comportamentelor (Cantor *et al.*, 1986). Unele abordări cognitive leagă motivația direct de schemele de sine, pe care le consideră centrale în explicarea acestui proces psihic (Cantor *et al.*, 1986; Markus și Nurius, 1986), iar altele se referă la influența indirectă a acestor structuri ale sinelui (Weiner, 1985; Weinberger și McClelland, 1990). Potrivit autorilor citați, sinele joacă rolul principal în determinarea motivației de realizare a comportamentului. Însă influența unor aspecte ale conceptului de sine asupra comportamentului se produce numai dacă acestea au fost puternic activate, adică dacă ele au fost supuse atenției individului.

### **5.1. Argumente privind valoarea motivațională a sinelui**

Valoarea motivațională a sinelui este susținută atât de cercetătorii din domeniul motivației școlare, cât și de teoreticienii conceptului de sine. Însă argumentele nu sunt la fel de puternice de ambele părți. Pentru cercetătorii din domeniul educației, dimensiunile sinelui sunt tratate ca variabile printre multe altele care explică motivația, învățarea și performanța la elevi, pe când teoreticienii din domeniul conceptului de sine accentuează rolul structurilor sinelui în motivare.

#### *5.1.1. Argumente din partea teoreticienilor motivației școlare*

Realizând o sinteză a principalelor cercetări de psihologie a dezvoltării și educaționale, Eccles și Wigfield (2002) au evidențiat predominanța teoriilor cognitive în explicarea motivației. Cele mai multe dintre teoriile prezentate de cei doi autori implică într-un fel sau altul sinele și convingerile despre sine:

teoria autoeficacității, teoria controlului, teoria expectanță-valoare, teoria autovalorizării sau teoria atribuirii cauzale. Accentuarea pe convingeri și valori umane supralicitează rolul proceselor cognitive și raționale în explicarea motivației, în defavoarea factorilor afectivi, care nu sunt eliminați, ci doar „subordonați” primilor. Waugh (2002) propune o scală complexă de măsurare a motivației, care, utilizând tehnica autodescriptivă, leagă scopurile și intențiile elevilor („Ce îmi propun?” sau „Ce îmi doresc să fac?”) de comportamente („Ce fac în prezent?”). Pentru construcția scalei, autorul inventariază zece modele explicative ale motivației, dintre care trei se referă, în mod explicit, la implicarea elementelor conceptului de sine în reglarea comportamentului: *modelul fundamentat pe autoeficacitatea percepută* (Bandura, 1982a; Schunk, 1989); *modelul atribuirii cauzale* (Weiner, 1985) și *modelul învățării autoreglate* (Schunk, 1991; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1994; Zimmerman *et al.*, 1992).

Cercetările din domeniul psihologiei educaționale evidențiază aspecte specifice ale percepțiilor de sine legate de context, cum ar fi percepția competenței, încrederea în capacitatea de a realiza o sarcină sau percepția capacității de a controla o activitate, care sunt studiate în relație cu motivația elevului. Cele mai multe dintre aceste tipuri de abordări se încadrează în teoriile socio-cognitive ale învățării, care tratează influența factorilor subiectivi în determinarea comportamentelor, în egală măsură cu a celor situaționali, obiectivi. Unii autori susțin chiar că se observă o centrare a teoriei sociocognitive pe factorii situaționali și o lipsă de interes față de importanța elementelor stabile ale personalității în predicția comportamentului (de exemplu, Feather, 1990). Credem că aceste tendințe ar putea fi o reflectare a teoriilor behavioriste care au dominat timp de câteva decenii aria cercetărilor din psihologia educației.

### 5.1.2. Argumente din partea teoreticienilor sinelui

Cum este și firesc, de altfel, cercetările din domeniul conceptului de sine îi acordă acestuia un rol mult mai important în motivarea comportamentelor și în determinarea performanței, în raport cu factorii externi. Integrarea cercetărilor conceptului de sine în cadrul teoriilor motivaționale s-a realizat în contextul apropierii motivației mai mult de cogniție decât de afectivitate. Sorrentino și Higgins (1986, 1990) au publicat două volume care reunesc studii și cercetări ale relației dintre sine și motivație. Nu există o teorie sistematică și unitară care să explice implicarea sistemului sinelui în determinarea comportamentului, dar putem afirma că cele mai multe dintre modelele teoretice cognitive propuse insistă pe faptul că o anumită configurație a structurilor sinelui, activată de un context specific, influențează motivația de a acționa. Reprezentările cognitive ale sinelui în trecut, prezent și viitor iau forma unor motive personale globale (Cantor *et al.*, 1986).

Vom dezvolta în cele ce urmează, în cadrul principalelor teorii motivaționale centrate pe sine, trei constructe care leagă motivația de structurile sinelui: *atribuirea cauzală a performanței* (Weiner, 1980, 1985), *conceptul de schemă de sine* (Markus și Nurius, 1986; Markus și Wurf, 1987; Garcia și Pintrich, 1994; Eccles și Wigfield, 1995) și *competența și autoeficacitatea percepută* (Harter, 1982; Wigfield *et al.*, 1998; Bandura, 1977, 1982a, 1994, 1997).

## 5.2. Teoriile motivaționale cu focusare pe sine

### 5.2.1. Modelul atribuirii cauzale a succesului și eșecului

Nu putem înțelege relația dintre performanță și concepțiile de sine ale elevului fără să aducem în discuție reprezentările cognitive pe care acesta le are cu privire la cauzele rezultatelor

sale școlare. Autoevaluarea globală a sinelui și a performanței este influențată de stilul atribuțional al persoanei. Teoriile dezvoltate pe tema atribuirii își propun să abordeze modul în care ajung oamenii să explice cauzele unui eveniment, comportament sau fenomen. Fritz Heider (1958), inițiatorul teoriilor atribuirii cauzale, susține că studierea simțului comun este de un real folos cunoașterii științifice a proceselor prin care „omul înțelege realitatea, o poate prezice și controla” (pp. 79). Astfel, înțelegând cauzele unor evenimente, ființa umană poate să anticipeze evoluția acestora și să-și adapteze comportamentul. Cauzele atribuite unor conduite sau evenimente pot proveni de la persoane (dispoziții, motivații, trăsături), formând cauzalitatea internă, sau de la mediu (situații, constrângeri sociale), desemnând cauzalitatea externă. Ideea unei cauzalități interne *versus* cauzalitate externă a fost dezvoltată de către Julian Rotter (1966). Preocupat de analiza rolului pe care-l au gratificațiile în procesul învățării sociale, autorul susține că acestea devin întăritori ai comportamentelor în funcție de modul în care sunt percepute de persoană. Dacă un factor recompensator este perceput ca derivând din producerea propriului comportament, persoana va considera că ea deține controlul acestuia. Dacă însă gratificația nu este resimțită ca fiind contingentă cu acțiunea produsă de propria persoană, oamenii vor considera că sursa acesteia este externă și că nu depinde de ei. Această plasare internă/externă a ceea ce în psihologie a fost denumit *locus of control* are efecte asupra motivației și performanței ulterioare în învățare. Locul controlului poate fi definit drept convingerea unei persoane că întărirea unui comportament are la bază fie factori interni, fie externi (Weiner *et al.*, 1976; Weiner, 1980). Din această perspectivă, putem distinge între două categorii de persoane: unele care consideră că întăririle în învățare depind de capacitățile lor inerente și plasează controlul în interiorul lor, iar

altele care consideră că întărirea depinde de factori care vin din exterior, cum ar fi recompensele, criticile, situațiile, șansa etc.

Atribuirile interne sau externe ale întăririlor au efecte importante asupra eficacității și performanței, prin sistemul de expectanțe pe care îl creează și depind în mare măsură de reprezentările de sine. Weiner și colaboratorii săi (1976) consideră însă că teoria locului controlului nu distinge între diverse tipuri de cauze în cadrul celor două categorii (interne și externe). Astfel, expectanța unui rezultat va fi diferită dacă acesta este atribuit norocului sau unei alte persoane, chiar dacă ambele cauze sunt externe. De aceea, Weiner (1980) rafinează analiza și propune un model al atribuirii comportamentului de realizare, prin ordonarea cauzelor după trei dimensiuni: intern - extern (*locus of control*); stabil - instabil, controlabil - necontrolabil. Se obțin prin combinarea acestor dimensiuni patru tipuri de cauze, care pot fi atribuite de către subiecți succesului și eșecului propriu, în funcție de percepțiile de sine structurate anterior:

- *efortul* (intern, instabil, controlabil);
- *capacitățile și abilitățile* (interne, stabile, necontrolabile);
- *șansa* (externă, instabilă, necontrolabilă);
- *dificultatea sarcinii* (externă, stabilă, controlabilă).

În încercarea lor de a menține o stimă de sine înaltă, oamenii au tendința de a atribui succesul unor cauze interne și eșecul unor cauze externe. Dacă luăm în considerare și dimensiunea stabilității, reușita este atribuită, mai degrabă, unor factori interni instabili (efortul), decât unor factori interni stabili (capacitatea) pe care subiectul nu îi poate controla. Eșecul poate fi atribuit unor factori stabili interni (lipsa abilității într-o sarcină) sau unor factori externi (neșansa, severitatea profesorilor etc.). În funcție de atribuirea pe care o face, elevul își va adapta comportamentul viitor.



### *Valoarea motivațională a erorilor de atribuire*

Cercetările din domeniu au arătat că există o tendință a oamenilor de a realiza atribuiri interne mai degrabă decât atribuiri externe, fenomen care a fost denumit „eroare fundamentală” de atribuire (*fundamental attribution error*) (Ross, 1977). Observatorii sunt tentați să explice conduitele actorilor mai curând pe baza dispozițiilor personale ale acestora decât prin invocarea unor cauze externe. Deși mai puțin evidentă, eroarea apare și în autoatribuire, oamenii dorind să se simtă responsabili față de ceea ce fac și de soarta lor. Eroarea fundamentală în autoatribuire apare din nevoia oamenilor de a controla și stăpâni mediul fizic și social și de a elimina pe cât posibil întâmplarea.

Un alt *bias* prezent în atribuire este *eroarea de autocomplezență* (*self-serving bias*), care se referă la tendința oamenilor de a interpreta și explica rezultatele pe care le obțin, astfel încât imaginea lor de sine să nu aibă de suferit. De exemplu, un succes este considerat mai curând ca fiind determinat de contribuția personală a individului decât un eșec (Deschamps, 1992). Eșecurile sau evenimentele neplăcute determină stări afective negative și de aceea oamenii încearcă în general să le evite. Cum evitarea lor nu este totdeauna posibilă, oamenii dezvoltă strategii care să le asigure confortul psihologic. Dar un eveniment neplăcut provoacă stări afective negative numai dacă persoana se simte responsabilă pentru el. Dacă a fost determinat de factori externi, eșecul nu mai aduce prejudicii imaginii de sine. Atribuirea de cauze interne pentru succes și de cauze externe pentru eșec este o modalitate de satisfacere a nevoii de stimă de sine. Alți cercetători nu sunt de acord cu astfel de explicații motivaționale ale autocomplezenței și invocă rațiuni cognitive (de exemplu, Sanitioso *et al.*, 1999). Potrivit acestora, atunci când întreprind o acțiune, oamenii se așteaptă de obicei să obțină

succes și de aceea ei vor depune efort. După ce au obținut succesul, evident că ei îl vor atribui efortului depus. Câtă vreme persoana a depus efort, un eventual eșec nu ar putea fi explicat decât prin cauze externe. Din această perspectivă, am putea conchide că, în general, sunt atribuite cauze externe doar succeselor și eșecurilor neașteptate, în timp ce reușitele și nereușitele așteptate sunt explicate prin factori interni.

Explicațiile cauzale ale rezultatelor obținute de o persoană depind în mare măsură de nivelul stimei de sine al acesteia. Persoanele cu stimă de sine înaltă au mai multă încredere în caracteristicile lor pozitive și, prin urmare, în posibilitățile lor de a reuși. Situațiile evaluative sunt considerate de ele drept oportunități pentru afirmarea de sine, iar succesul obținut este pus pe seama competențelor și abilităților lor. Eșecurile acestor persoane nu afectează prea mult sentimentul valorii lor, întrucât el este atribuit unor factori externi. În conformitate cu reprezentările negative pe care le au despre propria persoană, cei cu stimă de sine scăzută sunt tentați să atribuie succesul unor factori externi întâmplători, iar eșecul propriilor inabilități și trăsături. Prin urmare, *bias*-ul de autocomplezență nu este la fel de prezent la cele două categorii de persoane (Blaine și Crocker, 1993).

### ***Motivația intra-personală și interpersonală***

În cadrul teoriei atribuirii cauzale, Weiner și colaboratorii săi dezvoltă o dublă perspectivă asupra motivației: intrapersonală și interpersonală (Weiner, 2000; Weiner, 2005; Hareli și Weiner, 2002). Motivația intrapersonală este reprezentată de gândurile și sentimentele autodirijate (expectanțele cu privire la rezultatele unei acțiuni, stima de sine, sentimentele de vinovăție și rușine), iar motivația interpersonală este determinată de gândurile și emoțiile produse de ceilalți (părinți, profesori, colegi). Procesele atribuirii cauzale a rezultatelor proprii, dar și a celorlalți, intră în funcțiune numai atunci când aceste rezultate sunt neașteptate.

Un elev care are succes și se aștepta la acest lucru nu se va întreba care sunt cauzele succesului, pe când un elev care are un eșec neașteptat va căuta imediat explicații cauzale. Atribuirea eșecului depinde de mai multe surse: experiențele de succes și eșec anterioare, normele sociale, performanța celorlalți, regulile de stabilire a relațiilor cauzale etc. De exemplu, persoana poate atribui eșecul sinelui dacă a mai avut eșecuri și în trecut, dacă alții au reușit la același tip de sarcină și dacă are stimă de sine negativă (Weiner, 2000). Cele trei proprietăți ale cauzelor (locul, stabilitatea și controlabilitatea) se reflectă în principalii determinanți ai motivației, și anume, *expectanța* (probabilitatea subiectivă a succesului sau eșecului) și *valoarea* (consecințele afective ale atingerii sau neatingerii scopului) (Weiner, 2005).

Motivația interpersonală este determinată de expectanțele pe care le au ceilalți cu privire la elev. În general, oamenii sunt motivați să acționeze astfel încât să satisfacă așteptările celorlalți, pentru a obține recompense și pentru a evita sancțiunile. Între motivația intrapersonală și cea interpersonală există interdependență. Reacțiile profesorilor și părinților față de elev depind de atribuirile cauzale pe care le fac cu privire la rezultatele școlare și induc astfel acestuia o anumită conduită ulterioară. De exemplu, dacă un profesor atribuie eșecul unui elev lipsei de capacitate și își manifestă îndoială cu privire la posibilitățile sale de progres, acesta din urmă poate deduce că este vorba despre o cauză stabilă și necontrolabilă. Dacă însă profesorul atribuie eșecul lipsei de efort și reacționează prin responsabilizarea elevului, atunci acesta din urmă își va întări convingerea că este vorba de o cauză controlabilă (Weiner, 2000). Observăm că cele două atribuiri realizate de către profesor au efecte diferite asupra motivației elevului pentru învățare.

### *Influența atribuirii performanței asupra percepțiilor de sine*

Obținerea performanțelor individuale și colective la diverse discipline este, în principal, scopul oricărei instituții cu rol educativ. Toți profesorii și educatorii își doresc ca elevii să fie cât mai performanți. Însă drumul până la obținerea performanței este lung și presupune parcurgerea mai multor etape: alegerea și inițierea unor acțiuni, mobilizarea resurselor și investirea efortului necesar pentru realizarea acțiunilor, perseverența în sarcină atunci când apar obstacole și dificultăți. Implicarea unei persoane în parcurgerea acestor etape depinde de o multitudine de factori individuali și contextuali. Dintre factorii individuali, ne interesează, pentru scopul lucrării de față, să clarificăm modul în care percepția capacității sau a abilității, în cadrul percepțiilor de sine, motivează pentru acțiune și pentru obținerea performanței.

Cercetătorii din domeniile personalității, motivației, dezvoltării și interacțiunii sociale au studiat factorii care determină implicarea persoanei în etapele mai sus menționate și, dincolo de unele divergențe, s-au delimitat două idei asupra cărora există acord (Trope, 1983, 1986). Prima dintre ele se referă la faptul că oamenii caută să maximizeze valoarea subiectivă a rezultatelor așteptate, iar a doua susține că valoarea rezultatelor este asociată cu sentimentele de stimă personală. Succesul este asociat cu sentimente pozitive de mândrie și satisfacție, în timp ce eșecul este asociat cu rușinea și nemulțumirea. Însă reușita sau nereușita produce mândrie sau rușine în funcție de tipul de atribuiri realizate (Trope, 1983). O persoană va trăi sentimentul de stimă numai dacă succesul său este atribuit unor cauze interne stabile, cum ar fi capacitatea.

Și alți psihologi insistă asupra importanței pe care o are atribuirea succesului în dezvoltarea percepțiilor privind capacitatea (Nicholls, 1979, 1984). Atribuirea succesului capacității sau efortului are consecințe atât asupra autoevaluării sinelui, cât și

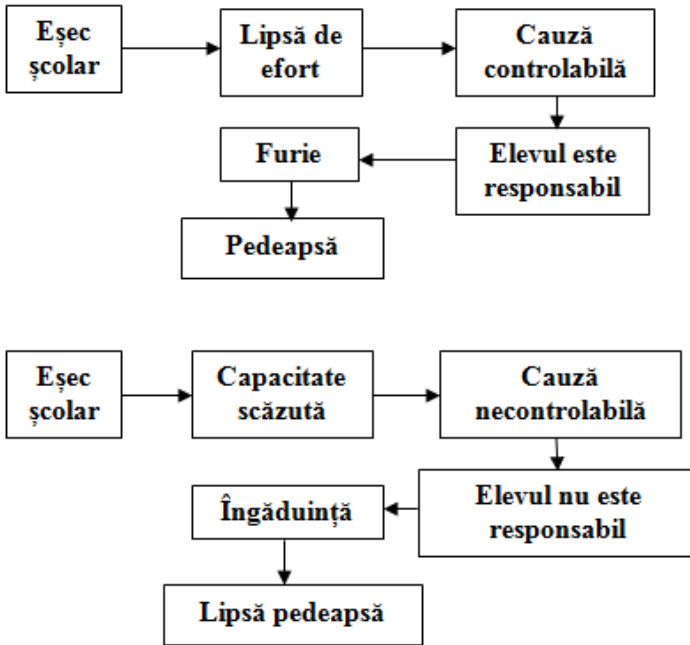
asupra performanțelor. Până în anii '80 au existat numeroase dispute cu privire la aceste consecințe. Unii au susținut că este mai bine să obții o performanță bună datorită capacității și lipsei de efort, în timp ce alții consideră că este mai bine să ai succes pentru că ai depus efort, chiar dacă nivelul capacității este redus (Weiner, 1994). Dacă avem în vedere că abilitățile unei persoane sunt considerate stabile, iar efortul instabil, discuția cu privire la efectele stilurilor atribuționale se complică. Caracterul stabil al capacității (înalte sau scăzute) permite o mai bună predicție cu privire la comportament decât instabilitatea efortului.

Prin urmare, consecințele atribuirii performanței mai depind și de alți factori, cum ar fi tipul de teorie implicată cu privire la natura abilității sau angajarea morală a persoanei în auto-evaluare. Nu toți oamenii au aceleași concepții cu privire la abilități. Unii cred că anumite atribute personale, precum inteligența, sunt înnăscute și, deci, nu pot fi schimbate în decursul existenței, în timp ce alții le consideră schimbătoare și supuse dezvoltării (Dweck *et al.*, 1995). Astfel, pentru prima categorie, explicarea reușitei pe baza inteligenței are consecințe pozitive asupra autoevaluării, în timp ce atribuirea eșecului aceleiași cauze afectează în sens negativ nivelul percepțiilor de sine. Nu același lucru se întâmplă în cazul celor pentru care inteligența are perspective de dezvoltare. Pentru aceștia din urmă, eșecul pus pe seama unei capacități intelectuale mai reduse nu afectează atât de mult percepțiile de sine întrucât există convingerea că prin efort aceasta poate fi dezvoltată.

Luând în considerare angajarea morală a persoanei în procesul autoevaluării, Bernard Weiner (1994) a analizat efectele atribuirilor cauzale combinate ale capacității și efortului și a arătat că eșecul cauzat de lipsa efortului este mai blamabil decât cel determinat de lipsa capacității pentru că implică responsabilitatea. Într-un studiu anterior, a fost evidențiată implicarea morală a subiecților care erau puși să realizeze evaluarea unor

elevi, în termeni de recompensă versus pedeapsă (Weiner și Kukla, 1970). Subiecții trebuiau să realizeze evaluarea în mai multe condiții experimentale, care descriau elevii prin trei variabile: *performanța obținută de aceștia* (de la excelentă la foarte scăzută); *nivelul capacității* (înalt versus scăzut) și *intensitatea efortului depus* (ridicată versus scăzută). Evaluarea performanțelor elevilor descriși prin cele trei variabile s-a realizat pe o scală de la +5 (recompensă maximă) la -5 (pedeapsă maximă). Așa cum era și firesc, rezultatele studiului arată că, în general, performanțele cele mai înalte sunt cele mai recompensate și cele scăzute sunt cele mai pedepsite. Luând în calcul însă și celelalte variabile (capacitatea și efortul), s-a constatat că cel mai înalt recompensați au fost elevii din situația de succes care erau descriși cu abilitate scăzută, dar care au depus efort intens. Cel mai puternic pedepsiți au fost elevii din situația de eșec care aveau un nivel înalt al capacității, dar care nu au depus efort.

O concluzie generală ar putea fi aceea că eșecul atribuit lipsei de efort este puternic pedepsit, iar cel atribuit lipsei de capacitate este mai puțin pedepsit sau chiar deloc. Weiner explică aceste rezultate prin faptul că lipsa de efort se asociază cu lipsa responsabilității, în timp ce lipsa capacității nu poate fi imputată persoanei, deoarece nu este controlabilă. Figura nr. 5.1. evidențiază modul în care s-ar putea explica judecățile severe sau îngăduitoare ale evaluatorilor din situațiile de eșec.



**Figura nr. 5.1.** Evoluția judecăților de evaluare în situația de eșec la o sarcină școlară (Weiner, 1994, p. 165).

Acest *pattern* de evaluare a fost prezent atunci când alții au fost puși să aprecieze elevul, în funcție de cauzele performanțelor sale. Care vor fi consecințele atribuirilor cauzale când evaluarea performanțelor se face de către persoana însăși? Dacă, așa cum am constatat în cazul evaluărilor celorlalți, efortul este apreciat pozitiv, de ce în general elevii și studenții nu vor să recunoască că au muncit din greu pentru obținerea unei performanțe înalte? Pentru a nu fi pedepsiți de profesori, ei susțin că au depus efort, dar, în același timp, față de colegii lor trebuie să ascundă într-o oarecare măsură că au muncit foarte mult, ca, în eventualitatea unui eșec, acesta din urmă să nu fie atribuit lipsei de capacitate (Weiner, 1994). Această tendință se poate explica

prin faptul că, în general, abilitățile intelectuale și, în particular, inteligența, sunt atribute puternic valorizate și apreciate social.

Toate strategiile de autoprezentare atributivă au la bază obținerea unei imagini de sine favorabile, a aprobării și aprecierii celorlalți. Juvonen (1996) a studiat tacticile pe care le folosesc adolescenții în managementul impresiilor, atunci când explică propriile realizări școlare. Explicațiile date de aceștia colegilor sunt diferite de cele oferite părinților și profesorilor. Ei le spun adulților că succesul a fost determinat de efortul intens depus, iar eșecul de faptul că nu au putut face mai mult. Colegilor însă le prezintă succesul propriu ca fiind datorat capacităților lor, în timp ce eșecul este atribuit faptului că nu au muncit destul. În general, nivelul performanței obținute de un elev are valoare diagnostică pentru nivelul capacității intelectuale și, de aceea, nivelul scăzut al performanței este perceput ca o amenințare a valorii personale și sociale (Wood și Bandura, 1989). Angajarea unui efort intens pentru obținerea unei performanțe este, de asemenea, percepută în sensul negativ, deoarece este asociată cu lipsa capacității.

Cunoașterea mecanismelor atribuirii performanței este importantă pentru înțelegerea modului în care aceasta influențează percepțiile de sine, expectanțele și, în final, acțiunea (Weiner, 2010). Percepțiile proprii cu privire la competență și autoeficacitate pot fi modificate prin schimbarea stilului atributiv (a se vedea și Gherasim și Butnaru, 2013). De asemenea, atribuirile frecvente ale succeselor obținute capacității pot schimba percepția asupra acesteia prin modificarea teoriilor implicite ale persoanei.

### *5.2.2. Modelul fundamentat pe schemele de sine*

În articolul din 1977, Markus a evidențiat schemele de sine, pe care le-am prezentat succint în al doilea capitol al acestei lucrări, folosind o procedură cunoscută în psihologia cognitivă. Într-o



primă etapă a cercetării, au fost utilizate liste de adjective și scale de diferențiere semantică pe dimensiunea independență/ dependență, pe baza cărora au fost selectate grupurile de subiecți: *schematici* (subiecți fie independenți, fie dependenți) și *aschematici* (nici independenți, nici dependenți). Subiecții considerați independenți se autodefineau mai mult prin caracteristici asociate independenței (nonconformist, inițiator, rapid în decizie etc.), iar cei dependenți se defineau prin caracteristici relevante în acest sens (conformist, dependent de ceilalți, lipsit de inițiativă etc.). Subiecții aschematici erau cei care se autodefineau prin alte caracteristici, nerelevante pentru dimensiunea luată în discuție (de exemplu, această dimensiune nu era considerată importantă pentru autodefinirea lor).

### *Rolul schemelor de sine în prelucrarea informației*

Pentru a evidenția influența schemelor de sine în tratamentul informației, în a doua fază a cercetării au fost prezentate subiecților trei sarcini cognitive: *realizarea de judecăți autodescriptive*, *evocarea unor comportamente trecute* și *predicția propriului comportament în viitor*. Rezultatele arată că la toate aceste sarcini subiecții schematici diferă în mod semnificativ de cei aschematici. Cei schematici independenți își atribuie mai multe adjective asociate cu independența decât celelalte grupuri, prelucrează mai repede informația referitoare la această dimensiune a personalității și apreciază cu o mai mare probabilitate că vor adopta în viitor comportamente ilustrative pentru independență. Subiecții dependenți prelucrează mai repede informația referitoare la dependență și apreciază cu o mai mare probabilitate că vor adopta în viitor comportamente de dependență. Subiecții din grupul aschematici nu fac nici o deosebire între stimulii referitori la independență și cei legați de dependență, deci nu manifestă nici o tendință de generalizare a cunoștințelor pe dimensiunea dependență / independență.

Într-o a doua cercetare, prezentată în același articol, Markus studiază diferențele interindividuale manifestate în selecția și interpretarea informației despre sine, în funcție de prezența sau absența schemelor de sine. Obiectivul cercetării era de a evalua impactul unei informații noi care vine în contradicție cu o schemă de sine deja existentă. Subiecților (schematici și aschematici) li se prezenta o informație care era discordantă cu schema de sine deja pusă în evidență în prima cercetare. De exemplu, independenților li se spunea că au obținut un scor mare la un test de sugestibilitate (fapt care contravine imaginii lor de independenți), iar dependenților li se spunea că testul a arătat că nu sunt sugestibili. Ipoteza a fost aceea că subiecții schematici vor refuza să accepte această informație, în timp ce aschematicii îi vor acorda mai mult credit. Rezultatele au confirmat ipoteza, dar au pus în evidență și alte aspecte interesante. Timpii de latență a reacțiilor față de cuvintele autodescriptive „dependență” și „independență” au fost mai lungi în această cercetare decât în prima, când schema de sine nu a fost contrazisă. Acest efect pare să fie determinat de informația contra-schematică, inconsistentă cu schema existentă.

Rezultatele obținute pledează pentru existența și funcționarea schemelor de sine. Subiecții schematici pe o anumită dimensiune au o imagine de sine bine structurată în această direcție, dispunând de o mai mare stabilitate în adoptarea comportamentelor corespunzătoare. De asemenea, la ei apare o concordanță mai mare între autodescrieri și comportamentele adoptate. Dimpotrivă, subiecții care nu dispun de scheme de sine bine definite sunt mai inconstanți în conduita lor de la o situație la alta. Prezența schemelor de sine explică diferențele dintre oameni privind modul de selecție și prelucrare a informațiilor referitoare la sine.

Teoria schemei de sine pune în discuție unele dintre tezele susținute de teoriile autopercepției și autoatribuirii (Brehm și

Kassin, 1990). Potrivit teoriei autopercepției a lui Bem (1972), noi inferăm stările și dispozițiile noastre interne pornind de la observarea propriilor acțiuni. Însă această asumție ar presupune că orice schimbare de comportament ar trebui să conducă la o schimbare a imaginii despre noi înșine, lucru care nu se întâmplă în realitate. Dacă ne știm persoane timide și se întâmplă să avem curajul uneori să ne exprimăm în public, nu înseamnă că după aceea ne schimbăm reprezentarea pe care o aveam anterior despre sine (aceea de persoană timidă). Acest fapt se explică prin existența unei scheme de sine privind timiditatea, deja bine structurată, iar informația contradictorie despre noul comportament este respinsă. Prin urmare, am putea reconsidera teoria autopercepției, afirmând că, în definirea stărilor și dispozițiilor interne, oamenii iau în considerare comportamentele lor numai dacă acestea sunt în acord cu generalizările pe care ei le au despre ei înșiși, adică cu schemele lor de sine.

Prezența la nivelul conceptului de sine a unor structuri de cunoștințe elaborate pentru anumite dimensiuni sau domenii ale realității individului influențează, după cum am arătat mai sus, prelucrarea informației despre sine, iar comportamentul este adesea în concordanță cu aceste prelucrări. O altă cercetare realizată de Markus și colaboratorii săi (1982) a pus în evidență diferențe semnificative între performanțele cognitive ale subiecților în funcție de modul de structurare a cunoștințelor despre propriul gen. Prezența unei scheme de sine de gen, care influențează tratamentul informației despre sine și despre ceilalți, a fost verificată și de alte cercetări. Rezultatele acestora au arătat că schema de gen este foarte rezistentă la informația contradictorie și se constituie într-un important pol de organizare a conceptului de sine (Lipsitz Bem, 1981; Durand Delvigne, 1989). Persoanele care sunt schematice pe o dimensiune pot fi considerate „experte” în acest domeniu și capabile să sesizeze și să memo-

reze mai bine detaliile comportamentelor specifice schemei pe care o au (Kunda, 1999), iar comportamentele se conformează acestor structuri stabile.

Explicarea organizării sinelui prin intermediul schemelor cognitive, precum și supoziția că aceste scheme influențează prelucrarea informației despre sine și despre altul suportă o serie de critici. O primă critică ar fi aceea că nu există o explicație clară privind modul în care devenim „experți” într-un domeniu: suntem experți într-un domeniu pentru că avem deja formată o schemă de sine și avem cunoștințe elaborate în acel domeniu, sau ne structurăm treptat o schemă de sine pentru că suntem experți într-un domeniu? De exemplu, un copil poate fi preocupat de un domeniu pentru că părinții sau profesorii accentuează informația specifică aceluia domeniu și apoi, devenind „expert”, își asumă această „competență”, o generalizează, elaborând o schemă de sine. Însă o persoană poate dezvolta întâi o schemă de sine care-i va orienta interesul spre domeniul vizat, alimentând în felul acesta autocunoașterea pe această dimensiune. O altă critică se referă la modul în care este reprezentat sinele în memorie. Nu se știe dacă acesta este o componentă a rețelei mnemonice, fiind legată de alți factori cognitivi sau este o structură extinsă care rezumă, de fapt, toate informațiile din memorie. Markus și Sentis (1982) susțineau ideea unui concept de sine care este reprezentat la nivelul memoriei ca o structură separată de cunoștințe legate mai puternic sau mai slab de alte concepte.

O ultimă critică, importantă pentru înțelegerea rolului concepțiilor de sine în orientarea gândurilor și motivelor de acțiune, este cea referitoare la rezistența schemelor de sine față de informația care vine să le contradică. Această concepție ne duce cu gândul la un sine incapabil de schimbare și, prin urmare, ea trebuie clarificată. Concilierea între concepția unui sine stabil și cea a unui sine emergent este posibilă dacă acceptăm natura duală a conceptului de sine. Markus și Kunda (1986) au

demonstrat experimental că structurile conceptului de sine sunt mai stabile sau mai schimbătoare în funcție de gradul de accesibilitate al acestora. Astfel, unele concepții de sine sunt mai importante în autodefinire, iar accesul la ele este mai frecvent, în timp ce activarea altora este mai rară și depinde de stările afective ale subiectului sau de diverse contexte. Concepțiile de sine cronic accesibile (de exemplu, schemele de sine) sunt responsabile de comportamentele tipice ale persoanei, celelalte reprezentând adaptări ale acestora la diverse situații.

### *Caracterul prescriptiv al schemelor de sine*

Prezența schemelor de sine influențează procesarea informației despre sine în prezent, gândurile persoanei privind evoluția sa în viitor și comportamentele pe care le va adopta. Activarea unor *posibile euri* dorite sau, dimpotrivă, temute, o ghidează în alegerea strategiilor și a acțiunilor necesare realizării unor sarcini (Markus și Nurius, 1986). Astfel, reprezentările de sine devin suportul cognitiv al motivației pentru diverse activități. De exemplu, existența unei scheme de sine a succesului în memoria autobiografică a elevului determină activarea unor expectanțe pozitive cu privire la comportamentele acestuia în context școlar (Martinot, 1995; Monteil, 1998). Prin urmare, inițierea, realizarea și susținerea unor activități școlare pe baza acestor reprezentări cognitive vor fi mai probabile în aceste situații. Elevii care nu posedă o schemă a succesului școlar nu sunt neapărat mai puțin capabili pentru acest domeniu, dar neavând un motor intern care să îi stimuleze (de exemplu, reprezentări cognitive ale propriului succes academic), au nevoie de stimulare extrinsecă, de constrângeri, de cineva din exterior care să-i ajute în structurarea sarcinii și în găsirea strategiilor adecvate pentru rezolvarea ei.

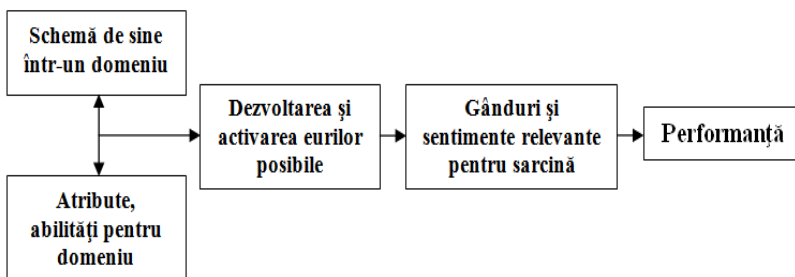
Ruvolo și Markus (1992) au evidențiat calitatea de resurse motivaționale a eurilor posibile, prin inducerea experimentală a

unei imagini a succesului sau a eșecului individual în viitor, înainte ca subiecții să fie implicați în rezolvarea unor sarcini specifice. Rezultatele au arătat că performanțele obținute, precum și atitudinile lor față de aceste sarcini au fost influențate de tipul de imagerie indusă. În situația de imaginare a succesului, performanțele subiecților în sarcină au fost mai mari decât în condiția de inducere a imaginii eșecului. În plus, subiecții care s-au imaginat în situația de succes și au obținut performanțe înalte activează mult mai repede posibile imagini de sine pozitive și resping informațiile negative despre sine în viitor. Prin contrast, pentru cei care au proiectat o imagine a eșecului, accesul la variate euri posibile pozitive a fost mai lent, în timp ce activarea celor negative a fost mai rapidă.

Într-un studiu empiric, Cross și Markus (1994) încearcă să surprindă mecanismele prin care o schemă de sine influențează performanța într-o sarcină specifică. Ipoteza cercetării era aceea că subiecții schematici într-un anumit domeniu posedă euri posibile mai elaborate decât aschematicii. Ei pot anticipa mult mai repede comportamentele pe care le vor adopta atunci când se confruntă cu o sarcină specifică domeniului. Aschematicii au reprezentări vagi despre sine și activează mult mai lent eurile posibile legate de dimensiunea vizată. Autoarele au selectat subiecți cu abilități echivalente pentru *rezolvarea de probleme logice*, dar care erau diferiți în ceea ce privește autoatribuirea acestei abilități: unii considerau că abilitatea este puternic auto-definitorie (schematicii), iar alții nu se autodefineau prin această caracteristică (aschematicii).

A fost studiată performanța subiecților la sarcini logice și activarea eurilor posibile legate de caracteristica „bun la logică” la cele două grupuri. Nu s-au obținut diferențe semnificative în ceea ce privește performanța la sarcina de logică, dar au existat diferențe în viteza cu care subiecții și-au atribuit caracteristicile posibile pentru sine în viitor. De exemplu, subiecții schematici își

atribuie mai rapid trăsături pozitive legate de raționalitate și întârzie în atribuirea caracteristicilor negative. Aschematicii își atribuie mai rapid caracteristici negative legate de logică decât schematicii. Activarea imediată a concepțiilor de sine negative la aschematici poate avea efecte importante asupra performanței lor viitoare în domeniu. Dacă nu există factori externi care să stimuleze elaborarea de strategii pentru rezolvarea sarcinii, aschematicii au dificultăți în menținerea performanței, chiar dacă ei posedă abilitățile necesare. Prezența schemei de sine în domeniul problemelor logice îi determină pe subiecți să evalueze imediat sarcina dată și să mobilizeze judicios strategiile adecvate. Figura nr. 5.2. ilustrează modul în care schemele de sine furnizează persoanei o bază de cunoaștere a propriilor abilități și imaginarea unor posibile euri în viitor. Acestea din urmă reprezintă un important mobil al acțiunii. Sarcinile și activitățile relevante pentru un domeniu reprezintă oportunități pentru activarea schemelor de sine și îi determină pe schematici să transforme posibilitatea în realitate. Dacă o sarcină activează o anumită schemă de sine, prezența acestei scheme în memoria de lucru facilitează organizarea strategiilor de rezolvare a sarcinii.



**Figura nr. 5.2.** Reprezentarea relației dintre abilități, scheme de sine, euri posibile și performanță (Cross și Markus, 1994, p. 425)

Introducerea conceptului de schemă de sine în abordarea motivației școlare permite integrarea a două perspective teoretice care explică procesul de învățare la elevi: cea *cognitivă*, care insistă pe rolul cunoștințelor conceptuale și metacognitive ale elevului, pe procesele și strategiile de cunoaștere și pe performanțele școlare, și cea *motivațională*, care supralicitează rolul convingerilor elevului, a strategiilor de motivare și a implicării active a acestuia în obținerea performanței. Cele două perspective nu se exclud reciproc, iar analiza lor într-un model integrat permite evidențierea rolului central pe care îl are sinele în semnificarea tuturor factorilor implicați în realizarea școlară. Garcia și Pintrich (1994) propun un astfel de model al auto-reglării învățării școlare care reunește cunoștințele, convingerile, strategiile și rezultatele elevilor și în care acordă schemelor de sine un rol explicativ important. Opțiunea celor doi autori pentru această abordare a fost justificată prin următoarele argumente:

- convingerile și evaluările sinelui sunt autoreglatori importanți ai comportamentelor și performanței;
- structura multidimensională a schemelor de sine permite activarea acestora în funcție de varietatea situațiilor școlare și de interpretarea diferențiată a fiecărui context, păstrând în același timp și stabilitatea și continuitatea intraindividuală;
- ca structură organizată de cunoștințe, schema de sine poate semnifica o rețea care cuprinde mai multe convingeri motivaționale subordonate;
- schemele de sine cuprind planurile acțiunilor, dar și modurile prin care aceste planuri pot fi realizate.

În concluzie, caracterul descriptiv și prescriptiv al schemelor explică modul de transpunere a concepțiilor despre sine, din intenție în acțiune. Carver și Scheier (1990) au realizat o distincție dintre structurile cognitive implicate în percepția, construcția și interpretarea informațiilor și structurile cognitive care sunt



stocate în memorie sub forma prescripțiilor pentru acțiune. De exemplu, schema de realizare școlară cuprinde atât convingerile elevului cu privire la *ceea ce este și poate* (de exemplu, capacități, efort, posibilități de acțiune), cât și strategiile necesare pentru atingerea unor rezultate, în concordanță cu aceste convingeri.

### 5.2.3. Motivația derivată din competență și autoeficacitate

Explicarea motivației școlare pornind de la nevoia de realizare, așa cum a fost ea definită de McClelland (1987), a creat numeroase confuzii în câmpul cercetării, deoarece conceptul de „realizare” nu a fost clar definit și operaționalizat. Teoreticienii recenți din domeniu consideră că termenul de „competență” este mai potrivit pentru a desemna nucleul a ceea ce înseamnă de fapt realizarea (Deci și Ryan, 1991; Elliot și Dweck, 2005). Din această nouă perspectivă, putem afirma că un comportament este motivat de nevoia unei persoane de a deveni competentă sau de dorința sa de a evita incompetența. În domeniul concret al cercetării competența poate fi măsurată la niveluri diferite, mergând de la indicatorii de realizare a unei acțiuni până la rezultatele specifice, cum ar fi notele de la școală, scorurile la un test de inteligență sau nivelul de măiestrie a execuției unei sarcini (Elliot și Dweck, 2005). Însă oamenii nu posedă de fiecare dată o măsură obiectivă a competențelor lor și de aceea, pentru motivarea comportamentelor, contează percepțiile pe care le au cu privire la aceste competențe. Dacă în confruntarea sa cu o sarcină elevul se percepe ca fiind competent sau capabil să dezvolte competență pentru a atinge un anumit nivel de performanță, el se va angaja în realizarea ei, dar dacă anticipează incompetența, nivelul său de angajare va fi redus. Motivarea comportamentului de nevoia de competență și de cea de evitare a incompetenței a fost susținută și de Susan Harter (1982, 1993, 1998). Ea a arătat că elevii sunt mai orientați intrinsec spre

domeniile în care se percep ca fiind competenți decât în cele în care ar putea dovedi incompetența.

O contribuție importantă în cercetarea percepțiilor competenței și eficacității, în raport cu motivația și performanța școlară, a avut-o teoria autoeficacității a lui Bandura (1977). Autorul a dezvoltat o nouă perspectivă teoretică în cadrul teoriilor învățării insistând pe *implicarea conștientă a celui care învață în reglarea propriilor comportamente*. Din perspectivă behavioristă, reglarea unui comportament se produce automat, pe baza consecințelor sale și fără implicarea conștientă a subiectului. Însă omul este o ființă autoreflexivă care evaluează și interpretează consecințele propriului comportament, iar aceste procese cognitive la rândul lor au efecte asupra *pattern*-urilor comportamentale ulterioare. Gândurile și convingerile cu privire la programul întăririlor au o influență mai importantă asupra comportamentului decât înseși întăririle.

Așa cum am argumentat și în capitolul destinat tratării autoeficacității percepute, aceasta are un rol esențial în autoreglarea motivației și a performanțelor. Introducerea acestui construct a permis o analiză mai detaliată a modului în care sunt relaționate expectanțele cu privire la rezultate și capacitatea de a exercita controlul personal în obținerea acestora. Cei mai mulți dintre teoreticienii din domeniul autoreglării încadrează teoria autoeficacității în rândul teoriilor motivaționale care pun accentul pe *rolul expectanțelor* în determinarea comportamentului și performanței. Unii autori consideră că putem include în această categorie și teoria controlului, teoria expectanță-valoare sau teoria atribuirii cauzale (Eccles și Wigfield, 2002). Din această perspectivă, motivația de a iniția și realiza un comportament se bazează pe reprezentările cognitive cu privire la acțiunile orientate spre scop. Dar există două categorii de expectanțe care motivează și reglează comportamentul persoanei. Pe de o parte, acționează expectanțele privind rezultatele, care motivează ale-

gerea și inițierea unei acțiuni. Pe de altă parte, intervenția expectanțelor privind autoeficacitatea, care susțin efortul necesar, mobilizează resursele și mențin subiectul în sarcină, în pofida dificultăților întâmpinate. De asemenea, autoreglarea comportamentului este determinată de reprezentările cognitive ale scopurilor și de autoevaluarea performanței prin raportarea la standardele interne ale persoanei (Bandura, 1977). Succesul unei activități este evaluat prin raportare la scopurile și aspirațiile proprii, iar discrepanța dintre rezultate și standarde poate acționa ca factor motivator (Higgins, 1987).

### **5.3. Rolul conceptului de sine în autoreglarea performanței**

Nu ne propunem o trecere în revistă a tuturor teoriilor autoreglării, ci o prezentare a acelor modele care ar putea explica mecanismele pe care se bazează relația dintre conceptul de sine și motivația școlară. Preocupările din domeniul educației pentru reconsiderarea teoriilor sinelui în contextul învățării au fost stimulate de predominanța, în anii '50 și '60, a tendințelor behavioriste care au supralicitat rolul factorilor exteriori, reducând persoana care învață la un simplu automat. Psihologii fenomenologi au considerat însă că percepțiile și emoțiile legate de sine sunt realități care influențează alegerea unei activități, angajarea cognitivă și perseverența elevului în învățare, iar factorii de mediu își exercită acțiunea numai după ce sunt trecuți prin filtrul conștiinței persoanei. În această optică, studiul motivației pentru învățare și a performanței școlare ar trebui să pună accentul mai mult pe persoană și pe ceea ce crede ea despre sine și lume, decât pe aspectele tehnice și organizaționale ale sistemului educativ (McCombs, 2001). Din punctul de vedere al autoarei, formarea capacităților de autoreglare a învățării la elevi este legată de dezvoltarea structurilor de cunoaștere ale sinelui,

de procesele de conștientizare de sine, automonitorizare, auto-reflecție și autoevaluare, precum și de concepția unui sine ca agent al acțiunii.

Din perspectiva teoriei sociocognitive, autoreglarea este o consecință a posibilităților de autodeterminare ale ființei umane și se referă la implicarea acesteia în controlul propriului comportament, ținând cont în același timp și de stimulii externi. Bandura (1977) susține că există două direcții de explicare a mecanismelor care stau la baza reglării comportamentale: una care susține că achiziționarea și reglarea comportamentului se sprijină pe mecanisme cognitive (teoriile cognitive) și alta care accentuează pe rolul performanțelor obținute în întărirea și schimbarea comportamentelor (teoriile behavioriste). Prima direcție insistă pe caracterul intențional al autoreglării, în timp ce a doua include și autoreglarea reflexă. Teoria lui Bandura reunește cele două orientări într-una singură. În noua viziune, comportamentul este reglat pe baza cognițiilor și credințelor despre sine, influențate la rândul lor de consecințele comportamentelor anterioare, dar și de informații provenite de la alte surse. Prin urmare, putem vorbi de două tipuri de consecințe ale comportamentelor adoptate: *rezultate obiective* și *reacții auto-evaluative față de rezultate* (Bandura, 1997). De exemplu, un comportament urmat de succes (rezultat obiectiv) poate să nu se repete dacă persoana crede (bazându-se și pe alte surse) că el nu va mai fi recompensat în viitor. În acest caz, succesul este evaluat din perspectiva nevoilor personale și nu din perspectivă obiectivă. Astfel, aceeași consecință a unui comportament poate influența în mod diferit incidența ulterioară a acestuia, în funcție de evaluările și interpretările persoanei. Dacă rezultatele obținute în urma unei acțiuni sunt atribuite întâmplării și nu capacității sau eforturilor personale, ele nu vor întări comportamentul ulterior.

Este evident că nici behavioriștii nu exclud interacțiunea dintre persoană și factorii de mediu în determinarea comportamentului, numai că ei accentuează pe rolul acestora din urmă în determinarea acțiunii, fără a lua în seamă faptul că persoana are capacitatea de a crea situații de mediu care să-i fie favorabile sau de a respinge acei factori care o dezavantajează.

Vom dezvolta în cele ce urmează perspectiva cognitivă asupra autoreglării, urmată de prezentarea abordării sociocognitive.

### *5.3.1. Perspectiva cognitivă asupra autoreglării*

Cercetătorii din domeniul cogniției sociale, preocupați de explicarea autoreglării, au insistat pe caracterul intențional al acestui proces și pe implicarea conceptului de sine. Ei au considerat că reprezentările despre sine se constituie în reglatori importanți ai comportamentului. Chiar dacă nu este exclusă influența altor variabile în determinarea comportamentelor noastre, cum ar fi mediul social și cultural, nevoile personale sau stările emoționale, interpretarea lor se face întotdeauna prin referire la sine (Markus și Wurf, 1987). De exemplu, o apreciere negativă care vine din exterior nu va avea aceleași efecte asupra unei persoane cu o imagine de sine pozitivă sau asupra uneia care se valorizează negativ. Prin urmare, ceea ce credem și simțim despre sine influențează prelucrarea informației și reglarea comportamentală. Markus și Wurf (1987) disting trei componente importante ale autoreglării, care se regăsesc în cele mai multe dintre studiile și cercetările cu privire la acest subiect: stabilirea scopurilor, planificarea și organizarea acțiunii și ciclul cibernetic al comportamentului.

Carver și Scheier (1982/1999) au propus un model ciclic al autoreglării comportamentale în care sinele are un rol central. Deși nu este vorba despre o teorie pur cognitivă, autorii au tratat autoreglarea în acest cadru, deoarece ea este legată de următoarele asumții ale psihologiei cognitive privind existența

și elaborarea schemelor de sine implicate în funcționarea ființei umane (Scheier și Carver, 1988):

- Oamenii tind să pună ordine în experiențele și informațiile deținute, pe baza regularităților pe care le-au întâlnit în decursul vieții;
- Această ordine se exprimă printr-o organizare schematică la nivelul memoriei;
- Odată dezvoltată, structura de la nivelul memoriei va fi folosită pentru recunoașterea, înțelegerea și interpretarea noilor evenimente și experiențe.

Așa cum am mai menționat, schemele cognitive de la nivelul memoriei conțin și informații cu privire la comportamente (scopuri sau obiective comportamentale și standarde de performanță). Prin evidențierea elementelor prescriptive din cadrul schemelor de sine, Scheier și Carver (1988) realizează o punte de legătură între cogniție și comportament. Într-un alt studiu, ei susțin că orice comportament uman este orientat spre un scop sau obiectiv reprezentat mintal și este o consecință a unui sistem intern de autoreglare, inerent ființei umane (Carver și Scheier, 1990). Din perspectivă cognitivă, motivația realizării unui comportament își are rădăcina în activitățile cognitive ale individului: reprezentarea cognitivă a consecințelor unui comportament, reprezentarea rezultatelor obținute, stabilirea unor scopuri, autoevaluarea, crearea expectanțelor potrivit cărora acționând într-un anumit fel se pot obține anumite rezultate.

Modelul autoreglării propus de cei doi autori are la bază principiile controlului sau ale feedback-ului din sistemele cibernetice. Într-un ciclu cibernetic al autoreglării comportamentului (denumit *buclă de feedback*) putem include următoarele etape: (1) observarea unei stări prezente, (2) compararea valorii stării prezente cu o valoare de referință (standard) și (3) producerea unei reacții (cognitive, emoționale sau comportamentale) pentru a diminua eventuala discrepanță dintre starea prezentă și

standard. Reacția sau comportamentul produs nu acționează direct asupra discrepanței, ci indirect, prin impactul pe care îl are asupra mediului extern. Schimbarea condițiilor de mediu conduce la o nouă percepție, care este iarăși comparată cu valoarea de referință și ciclul autoreglării continuă (Carver și Scheier, 1982/1999). Evaluarea se face prin raportare la un standard personal, fixat la nivelul memoriei, sau la un standard exterior, impus de o comparație cu ceilalți. Dacă un comportament este foarte diferit de standardele pe care le are persoana, ea va acționa prin schimbarea comportamentului sau prin schimbarea percepției pe care o are asupra aceluiași comportament.

### *5.3.2. Locul sinelui în cadrul modelului cognitivist al autoreglării*

La o primă vedere, rolul concepțiilor despre sine în cadrul modelului cognitivist nu este evident. Mecanismul reglării pare mai curând un act automat, asemănător cu cel din cadrul sistemelor cibernetice. Însă apariția unei discrepanțe între rezultatele unui comportament și un standard nu conduce automat la implicarea în acțiuni autoreglatorii. Este important ca această discrepanță să fie percepută ca atare de subiect. Angajarea în ajustarea comportamentului depinde și de expectanțele persoanei cu privire la capacitatea sa de a atinge standardul (Carver și Scheier, 1982/1999). Cei doi autori susțin că autoreglarea este mai eficientă atunci când subiectul își concentrează atenția asupra lui însuși, este puternic implicat și exercită un control asupra acțiunilor sale. De exemplu, în cazul activității de învățare școlară, elevul are stabilite anumite standarde. Când rezultatele învățării nu corespund obiectivelor fixate, elevul își analizează acțiunile desfășurate pentru a identifica eventualele erori și ameliorările care se impun. Dacă și expectanțele privind capacitățile sale de a atinge obiectivul dorit sunt favorabile, el se va angaja în adaptarea comportamentelor de învățare. Dimpotrivă, dacă elevul apreciază că posibilitățile sale de a

obține rezultatul așteptat sunt reduse, autoreglarea comportamentală este întreruptă, activitatea fiind abandonată. Un elev, care are expectanțe pozitive cu privire la performanțele pe care ar putea să le obțină la o anumită disciplină, nu va abandona învățarea atunci când întâmpină anumite dificultăți, ci va persevera prin adoptarea unor noi strategii care să îndepărteze obstacolele întâlnite. În Figura nr. 5.3. sunt reprezentate elementele procesului de autoreglare cu evidențierea rolului pe care îl are încrederea în sine în cadrul acestui sistem.

Câteva întrebări sunt necesare pentru a clarifica acest model al autoreglării. De unde ne vin standardele sau valorile de referință? Cum poate fi diminuată discrepanța dintre comportamente și standarde? Care este rolul condițiilor externe în autoreglare? Pentru a răspunde acestor întrebări vom dezvolta și concepția sociocognitivă asupra autoreglării, care nu exclude modelul prezentat mai sus, ci mai degrabă îl completează, luând în discuție și factorii sociali.

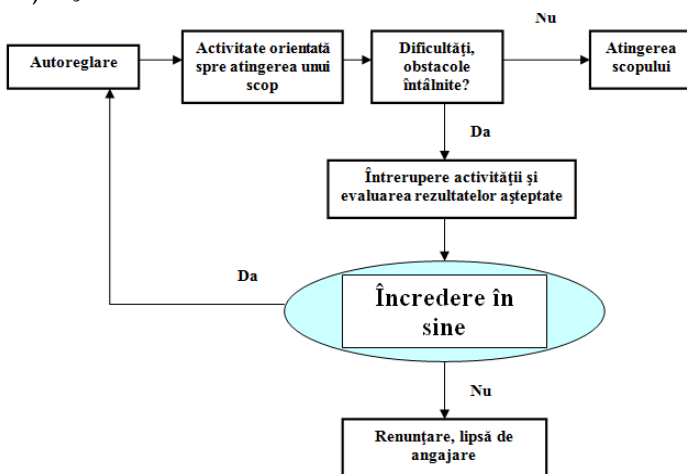


Figura nr. 5.3. Autoreglarea comportamentului orientat spre atingerea unui scop sau obiectiv (Carver și Scheier, 1990, p. 23)



### *5.3.3. Perspectiva sociocognitivă asupra autoreglării*

Abordarea sociocognitivă a autoreglării are meritul de a fi preluat elementele modelului cibernetic pe care le-a reintegrat într-o elaborare mai complexă. Potrivit acesteia, autoreglarea nu se bazează doar pe reducerea unei discrepanțe dintre o stare prezentă și o valoare de referință (bucla de feedback negativ), ci și pe posibilitatea anticipării acestei discrepanțe care poate fi evitată înaintea producerii unui comportament, grație caracteristicilor fundamentale ale ființei umane: (1) intenționalitatea (orientarea spre scop), (2) capacitatea de anticipare a unei acțiuni (planificare), (3) capacitatea de motivare și autoreglare (mobilizarea resurselor) și (4) autorefecția (asupra propriilor capacități, asupra gândurilor și acțiunilor proprii etc.) (Bandura, 2001).

Concepția unui model al autoreglării comportamentale în cadrul triplului determinism reciproc conferă sinelui un rol esențial. Însă acesta nu mai este privit „ca un agent psihic care controlează comportamentul, ci mai curând ca un set de structuri cognitive care furnizează mecanisme de referință, ca un ansamblu de subfuncții pentru percepția, evaluarea și reglarea comportamentului” (Bandura, 1978, p. 348). Capacitatea ființei umane de a reflecta îi permite să evalueze atât comportamentele și acțiunile realizate, prin raportare la scopurile și obiectivele propuse, cât și capacitățile sale de a le realiza (Bandura, 2001). Tabelul nr. 5.1. sintetizează principalele subfuncții autoreglatorii ale performanței. Reacțiile față de anumite caracteristici ale performanțelor atinse depind de raportarea acestora la standardele personale, la performanțele de referință, la valoarea acordată activității sau la atribuirile realizate. Astfel, o performanță este considerată recompensatoare numai după ce este evaluat gradul său de concordanță cu o anumită valoare de referință internă sau externă. De asemenea, o performanță nu

produce o reacție personală dacă procesele de selecție o elimină din câmpul autoobservației. Astfel, nivelul scăzut al performanței școlare nu este resimțit negativ de către un elev dacă acesta nu are standarde academice ridicate și dacă atenția sa este centrată pe alte aspecte din afara școlii. În această situație, nu vor fi declanșate mecanismele autoreglării în vederea ameliorării performanței.

**Tabelul nr. 5.1.** Componentele procesului de autoreglare a comportamentului prin contingente autoprescrise (Bandura, 1978, p. 349)

<i>Autoobservația</i>	<i>Procesele de evaluare</i>	<i>Reacțiile personale</i>
<i>Dimensiunile performanței</i>	<i>Standardele personale</i>	<i>Reacții autoevaluative</i>
Calitatea	Sursele de modelare	Pozitive
Cantitatea	Sursele întăririlor	Negative
Modul de evaluare (ex. notă)	→ <i>Performanțele de referință</i>	→ <i>Efecte în plan personal</i>
Originalitatea	Normele standard	Recompensare
Impactul	Compararea socială	Pedeapsă
Caracterul etic	Compararea personală	
Devianța	Compararea colectivă	<i>Nici un răspuns</i>
	<i>Valoarea activității</i>	
	Puternic valorizată	
	Neutră	
	Devalorizată	

<i>Autoobservația</i>	<i>Procesele de evaluare</i>	<i>Reacțiile personale</i>
	<i>Atribuirea performanței</i>	
	Cauze interne	
	Cauze externe	

Având ca punct de plecare concepția sociocognitivă a lui Bandura asupra învățării, Rolland Viau (1997) propune un model explicativ al dezvoltării sistemului motivațional al elevilor, care plasează pe un loc important percepțiile de sine. Concentrarea atenției asupra propriilor aptitudini și capacități permite dezvoltarea unei autoreglări conștiente și responsabile. Model dinamic propus reunește factorii, condițiile și indicatorii implicați în autoreglare (Figura nr. 5.4.).

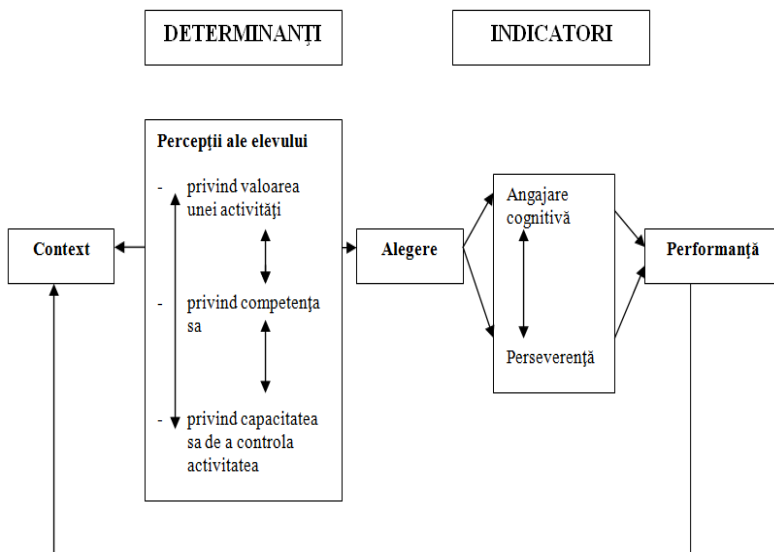


Figura nr. 5.4. Un model al motivației în context școlar (Viau, 1997, p. 32)

După cum se observă, toate componentele modelului sunt în relație de determinism reciproc. *Percepțiile de sine ale elevului* (perceperea competenței și perceperea capacității de a controla o anumită activitate) au un rol important în dezvoltarea motivației. În calitatea sa de membru al unui grup școlar, elevul dezvoltă o imagine de sine specifică acestui context. Ceea ce el crede despre sine ca elev are efecte asupra modului de organizare a activității de învățare. Percepțiile privind competența și capacitatea de a controla o activitate sunt modelate de schemele cauzale dezvoltate la nivelul conceptului de sine. De exemplu, tendința de a atribui eșecul unor cauze interne stabile (nivelul scăzut al inteligenței) sau unor cauze externe incontrolabile (hazardul, șansa) poate afecta percepția elevului privind competența și capacitatea sa de control. Dimpotrivă, explicarea propriei performanțe prin variabile interne controlabile (efortul) relevă încrederea în capacitatea de a controla o anumită activitate sau situație.

Din perspectivă sociocognitivă, autoreglarea activităților de învățare școlară se referă la strategiile utilizate de elev, în mod conștient, sistematic și responsabil, și sunt influențate de:

- *conceptul de sine*: autocunoașterea, credințele privind controlul, autoeficacitatea percepută, schemele cauzale etc.;
- *scopurile sau standardele fixate* (interne sau externe);
- *strategiile metacognitive dezvoltate*: autoobservația, evaluarea abilităților și a strategiilor cognitive utilizate sau monitorizarea progreselor.

Rezultatele studiilor asupra învățării autoreglate (*self-regulated learning*) susțin că ajustarea comportamentelor academice se desfășoară ciclic, în trei etape: o etapă de *anticipare* (proiectarea pe plan mintal a activității de învățare – scopuri și obiective, expectanțe cu privire la eficacitate și la rezultate), o etapă de *realizare* (dozarea eforturilor de învățare, aplicarea și coordonarea strategiilor) și o etapă de *autoreflexie* (apreciere, evaluare) care survine la sfârșitul realizării sarcinii de învățare

(Cleary și Zimmerman, 2004). Deși ar părea că veriga intermediară este esențială pentru că ea presupune acțiunea propriuzisă pentru realizarea comportamentului, ea nu reprezintă decât partea „executivă”, în timp ce prima și ultima verigă sunt cele care asigură autoreglarea. Zimmerman și Martinez-Pons (1986) au investigat strategiile de autoreglare a învățării la studenți și au evidențiat, în cadrul acestora, subfuncțiile psihologice care presupun centrarea pe sine: *autoobservarea* propriilor activități, *aplicarea standardelor personale* pentru aprecierea performanței, *observarea reacțiilor personale* pentru a le putea utiliza în motivare.

\*

Întrucât relația dintre conceptul de sine și performanța școlară nu poate fi înțeleasă în afara variabilelor motivaționale, am dezvoltat în acest capitol principalele teorii care explică modul în care cunoștințele despre sine intervin în autoreglarea comportamentelor. În prima parte am pus accentul pe teoriile care au în centrul reglării motivaționale elemente ale conceptului de sine – schemele cauzale ale succesului și eșecului, schemele de sine și autoeficacitatea percepută. În partea a doua, au fost analizate în cadrul modelelor teoretice prezentate mecanismele prin care structurile și procesele sinelui influențează reglarea motivației pentru învățare și, ca urmare, și performanța.



# Performanța școlară<sup>1</sup> și reprezentările acesteia la nivelul sinelui

Școala este o organizație al cărei scop principal este cel de realizare a sarcinii de învățare și de obținere a performanței. Eficiența procesului de învățământ poate fi evaluată atât la nivelul sistemului de învățământ (analiza rezultatelor școlare ale elevilor pe diferite cicluri), cât și la nivelul fiecărui elev în parte (analiza rezultatelor școlare individuale). Randamentul școlar se referă la nivelul de pregătire teoretică și practică a elevilor și se măsoară prin estimarea raportului dintre achiziții și prevederile programelor școlare (Jude, 2002; Cucos, 2008). Chiar dacă randamentul școlar ar trebui să fie reflectat și de evaluarea personalității elevilor sub toate dimensiunile ei, s-a observat că

---

<sup>1</sup> Când vom face referire la performanța elevilor, vom folosi alternativ expresiile „performanță academică” și „performanță școlară”, ca desemnând unul și același concept. Deși în *Dicționarul explicativ al limbii române* termenul de „academic” nu trimite la conotația atribuită lui în acest volum (cea referitoare la domeniul școlar), el a început să fie utilizat în domeniul psihologiei, cu sensul amintit. De asemenea, în documentele oficiale ale MECD (de exemplu), dar și în alte lucrări de psihologie și pedagogie, sunt folosiți termenii de „performanță”, „rezultat” sau „sarcină academică”, în special cu referire la studenți, dar există și tendința de extindere a lor la domeniul școlar în general.

există o preocupare mai mare pentru evaluarea aspectelor intelectuale, concretizate în mediile școlare, în defavoarea celor legate de alte capacități psihice, de calitățile profesionale și moral-estetice, de spiritul de inițiativă, de creativitate, interese sau aspirații (Bontaș, 1998). Însă, indiferent de domeniile de dezvoltare pe care se insistă mai mult în sistemul educațional, scopul final al acestuia este de a forma competențe în vederea obținerii performanței.

În pedagogia evaluării se face distincție între competențe și performanțe, deși între cele două constructe există o relație de interdependență. Competența reprezintă „totalitatea abilităților și capacităților de care în principiu este capabil elevul”, iar „performanța școlară este ceea ce elevul realizează efectiv, situațional” (Cucoș, 2008, pp. 85-86). În psihologia educației, această distincție este mai puțin evidentă și de multe ori competența se exprimă în niveluri ale performanței, iar performanța efectivă obținută ne poate oferi informații despre gradul de dezvoltare a unei competențe (Elliot și Dweck, 2005). În viziunea lui Weiner (2005), competența nu este un dat, o structură deja existentă, ci o percepție, o inferență subiectivă pe care o facem cu privire la sine sau la alții. Această percepție se construiește treptat pe baza a două categorii de antecedente – capacitatea și efortul depus – corelate cu nivelul performanței atinse în diverse sarcini relevante.

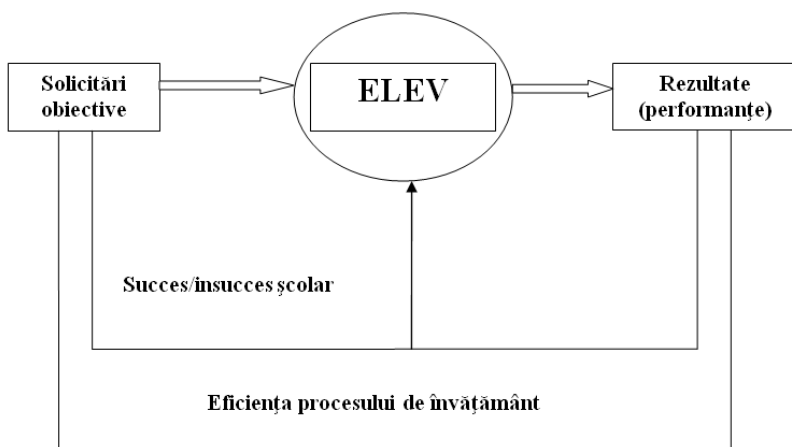
### **6.1. Succesul și insuccesul școlar – indicatori obiectivi sau trăiri subiective ale performanței școlare**

Preocupările pentru studierea succesului și eșecului, ca variabile care exprimă nivelul competenței sau al performanței umane, poate avea la bază mai multe motive: explicarea rolului acestora în definirea identității, identificarea determinațiilor acestor fenomene, configurarea condițiilor favorizante pentru



obținerea succesului sau dezvoltarea strategiilor de gestionare constructivă a eșecului (Stan , 2013). În lucrarea de față, noțiunile de succes/ eșec sau de reușită/ nereușită sunt abordate luând în considerare rolul lor în autoreglarea învățării, prin impactul pe care îl au la nivelul reprezentărilor sinelui.

Deși frecvent adusă în discuție, s-ar părea totuși că definirea noțiunii de succes școlar nu este foarte simplă. Există mai multe accepțiuni în care termenul poate fi utilizat. În plan psihologic, eficiența procesului de învățământ constă în punerea în acord a posibilităților psihice ale elevilor cu solicitările obiective impuse de sarcinile de natură școlară (Nicola, 2003). În aceste condiții, concordanța sau neconcordanța dintre nivelul dezvoltării psihofizice a elevului și solicitările obiective vor desemna reușita și, respectiv, nereușita școlară (Figura nr. 6.1.). Dacă avem în vedere această definiție, un randament crescut la învățatură, concretizat în note mari, va indica succes școlar, în timp ce notele mici vor evidenția eșec. Însă, dacă definim succesul școlar printr-o raportare concomitentă atât la solicitările externe obiective, cât și la posibilitățile interne, psihice ale individului, o aceeași performanță exprimată printr-o notă medie poate evidenția reușită pentru un elev cu posibilități reduse și nereușită pentru un elev cu posibilități înalte. Prin urmare, efectele unei activități umane pot fi catalogate ca succes sau eșec, în funcție de valoarea pe care o acordă persoana rezultatelor obținute.



**Figura nr. 6.1.** Relația dintre eficiența procesului de învățământ și succesul / insuccesul școlar (Nicola, 2003, p. 489)

Într-un sens mai general, succesul școlar reprezintă obținerea unui randament școlar optim, exprimat în note situate la extrema superioară a unei scale de evaluare (de la 7 la 10 pentru sistemul de notare românesc) și în competențe pentru activități practice, culturale, artistice și participări la concursuri școlare. Dar el poate fi evidențiat și în calitățile superioare ale personalității elevilor cum ar fi capacități intelectuale elevate, aptitudini și înclinații deosebite, spirit de inițiativă, independență, capacitate de adaptare școlară și socială, capacitate de autoevaluare etc. Prin opoziție, insuccesul reprezintă obținerea unui randament școlar scăzut, exprimat prin note situate la extrema inferioară a scalei de evaluare (de la 1 la 4 în sistemul de notare românesc) sau printr-o insuficientă dezvoltare a personalității: abilități intelectuale slab dezvoltate, abateri comportamentale, lipsă de motivație, inadaptare școlară și socială.

Dificultățile de definire a succesului și eșecului școlar derivă și din numeroasele ipostaze sub care se prezintă aceste fenomene în cadrul sistemului educativ. Luând în considerare mai multe criterii analitice, Liliana Stan (2013) propune o clasificare a ipostazelor de manifestare a succesului, în general, unele fiind aplicabile și în cazul celui școlar. Astfel, în funcție de numărul de persoane pentru care această variabilă se evaluează, deosebim între succesul personal, cel al unui grup sau al unei comunități. După criteriul intervalului de derulare, distingem între succesul momentan, cel de durată mare și cel prelungit la nivelul unei etape mari de viață sau chiar pe parcursul întregii vieți. Luând în considerare numărul domeniilor de activitate implicate, deosebim între succesul secvențial sau particular (la nivelul unui domeniu particular de activitate) și succesul global sau generalizat (care se manifestă în majoritatea domeniilor de activitate). Potrivit aceluiași criterii pot fi clasificate și ipostazele eșecului școlar. De exemplu, se poate distinge între eșecul generalizat și cel secvențial. În primul caz, este vorba despre dificultăți de adaptare a elevului la majoritatea obiectelor de învățământ, în timp ce insuccesul particular presupune probleme de adaptare doar la unele discipline. Se poate vorbi, de asemenea, de o etapă inițială a insuccesului, când apar doar rămăneri în urmă la învățatură, dar și de o fază finală când eșecurile se generalizează și se stabilizează, contribuind la deteriorarea sentimentului competenței. În aceste condiții, am putea afirma că eșecurile elevilor se instituie treptat și, de aceea, unii specialiști în domeniul educațional se întrebă dacă nu cumva școala însăși contribuie la semnificarea și amplificarea acestora (Perrenoud, 1992).

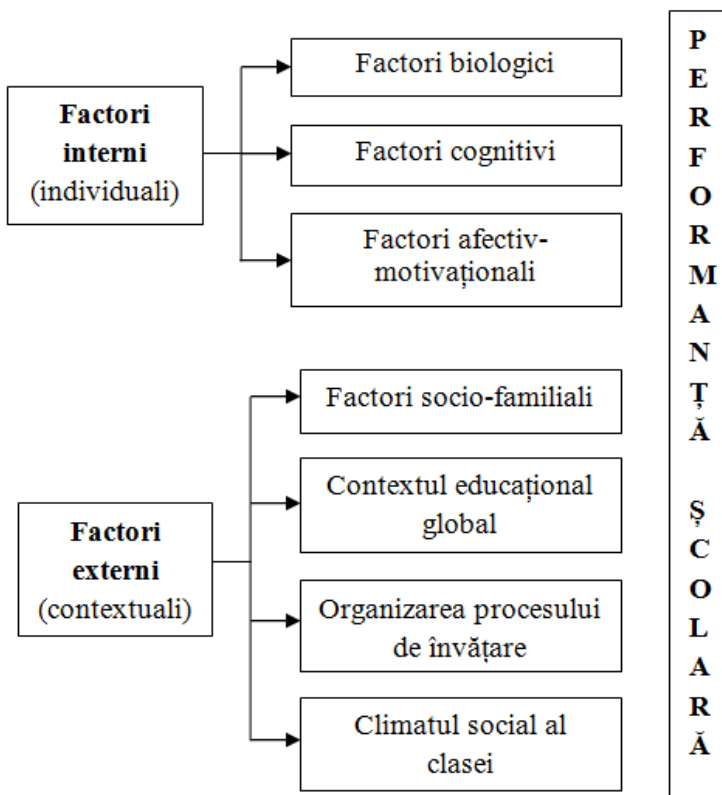
Preocupările privind studiul acestor fenomene școlare - succesul și eșecul - s-au intensificat în ultima perioadă de timp. Condițiile economice și sociale actuale, explozia informațională, cererea de forță de muncă din ce în ce mai calificată pun

problema adaptării elevului la diversitatea ofertei educaționale. Solicitățile externe din ce în ce mai mari necesită un efort tot mai intens de adaptare a posibilităților individuale și un nivel din ce în ce mai crescut al competențelor. În acest context, eșecul școlar poate avea implicații profunde la un nivel mai extins, socio-cultural și economic, poate deveni sursă a marginalizării sociale, cauză a limitării accesului la diverse servicii și la o anumită bunăstare materială. Un eșec școlar poate fi premisa unui insucces profesional, a unui statut social inferior, pentru că, adesea, în societatea actuală aprecierea valorii umane a unui copil se face prin raportare la rezultatele școlare, considerate drept criteriu esențial.

## **6.2. Factorii individuali și contextuali ai performanței școlare**

Sistemul social complex în care evoluează elevii exercită multiple influențe asupra performanțelor acestora. Reușita presupune obținerea performanței scontate, în acord cu obiectivele stabilite, în condițiile acțiunii mai multor factori de natură biologică și psihosocială. Adesea, însă, reușita elevilor a fost pusă în relație cu un nivel intelectual ridicat, cu inteligența, fiind omiși factorii de altă natură (Monteil și Huguët, 2002).

O coroborare a analizelor realizate de pedagogi cu rezultate ale cercetărilor psihologice asupra succesului și eșecului, ca variabile care exprimă performanțele școlare, a condus la identificarea determinanților menționați de cei mai mulți autori (Nicola, 2003; Jigău, 1998; Stan, 2013; Gherasim și Butnaru, 2013). Figura nr. 6.2. sintetizează principalele categorii de factori determinanți ai performanței școlare.



**Figura nr. 6.2.** Factorii determinanți ai performanței școlare

Într-un studiu transversal efectuat pe 1571 elevi de gimnaziu și liceu din diverse zone ale țării, Mihaela Jigău (1998) a urmărit identificarea factorilor care asigură reușita școlară. Ipotezele cercetării au pus în relație rezultatele școlare cu următoarele variabile:

- *Caracteristicile individuale ale elevilor:* starea de sănătate, rangul în frătrie, nivelul dezvoltării psiho-intelectuale,

- motivații și interese, nivelul aspirațiilor școlare, atitudinea față de școală, imaginea de sine;
- *Indicatorii socio-economici și alte caracteristici ale familiei:* mediul de proveniență al părinților, nivelul de instruire, profesia părinților, starea materială și dimensiunile familiei, climatul afectiv din familie etc.;
  - *Grupul școlar și grupul de prieteni:* atitudinea față de grupul școlar, activitățile desfășurate în timpul liber, interesul acordat instruirii de către colegi, relațiile cu colegii;
  - *Factorii școlari:* criteriile de eficacitate și calificare a profesorilor, relația profesor-elev, calitatea echipamentelor și a materialelor didactice etc.

Rezultatele obținute confirmă ipoteza că *nivelul dezvoltării psiho-intelectuale* reprezintă unul dintre factorii esențiali ai performanțelor școlare. S-a observat însă o dependență mai mare a rezultatelor școlare de nivelul dezvoltării intelectuale la elevii din gimnaziu față de cei de liceu. Explicația acestor diferențe ar putea fi aceea că la elevii de liceu apar interesele pentru anumite discipline, altele fiind neglijate, sau se dezvoltă mai multe interese extrașcolare. Astfel, deși unii elevi de liceu au un potențial intelectual ridicat, nu obțin rezultate bune la toate disciplinele. Cu toate că este un factor important pentru obținerea performanței academice, nivelul de dezvoltare intelectuală trebuie corelat cu alte variabile – motivații, aspirații, interese.

Investigarea *sferei motivaționale* în această cercetare a pus în evidență corelații semnificative între variabilele specifice acestuia și nivelul de instrucție al părinților, statutul lor și condițiile de studiu pe care aceștia le oferă copiilor. Așa cum era de așteptat, nivelul de aspirație, ca motivație superioară, influențează semnificativ activitatea și rezultatelor școlare. O ultimă variabilă din categoria caracteristicilor individuale este *imaginea de sine*, operaționalizată prin autoevaluări globale și prin gradul de încredere al elevului în reușita sa la un concurs de admitere, în

succesul său profesional și social viitor. În general, răspunsurile obținute la diverși itemi privind încrederea elevilor în succesul lor la examene sau în viitor sunt dispersate. Certitudinea reușitei a apărut și la elevii cu performanțe scăzute. Un număr mare dintre aceștia s-au apreciat ca având rezultate școlare ridicate sau medii (65%) și, de asemenea, au manifestat încredere în succesul lor profesional. Explicația autoevaluărilor pozitive poate fi găsită în tendința oamenilor de a se autofavoriza pentru a păstra o imagine de sine favorabilă și în faptul că elevii cu performanțe mici pot avea un nivel de aspirație mai scăzut, astfel că nu apare o discrepanță mare între posibilitățile lor și ceea ce ei ar dori să devină.

Un clasament privind relevanța influențelor individuale subiective asupra rezultatelor școlare, realizat în aceeași cercetare, a plasat pe locul întâi *imaginea de sine*, pe locul doi *importanța acordată instruirii* și pe locul al treilea *atitudinea față de școală și nivelul aspirațiilor școlare* (Jigău, 1998).

Într-o lucrare recent apărută la noi în țară au fost abordați teoretic și empiric principalii factori individuali și contextuali ai performanței academice și ai stărilor afective la adolescenții români (Gherasim și Butnaru, 2013). Autoarele au realizat o serie de cercetări empirice pe 1614 elevi de gimnaziu și liceu din diverse regiuni ale țării, pornind de la două perspective teoretice: modelul lipsei de speranță învățată pentru explicarea rezultatelor școlare, care analizează mecanismele de producere a deficitelor la nivel cognitiv, motivațional și afectiv, și perspectiva ecologică, care pune accent pe influențele reciproce dintre persoană și contextul dezvoltării sale. În acord cu primul model, au fost analizate efectele principalelor categorii de factori individuali, considerați de risc pentru evoluția realizărilor școlare ale elevilor: performanțele școlare scăzute, strategiile de învățare deficitare, stima de sine scăzută și stările afective negative (legate de autoeficacitatea percepută, teoriile implicite

ale inteligenței etc.). Dintre factorii contextuali cu rol în autoreglarea motivațională și a performanțelor au fost investigați suportul parental și suportul primit din partea clasei.

Rezultatele acestor cercetări au evidențiat efectele directe ale mai multor factori individuali specifici asupra rezultatelor școlare și a stărilor afective ale adolescenților: stilul atributiv, atribuirea efortului, teoriile implicite ale inteligenței, orientarea scopurilor de învățare și orientarea motivațională. Suportul parental perceput, cel oferit de profesori și cel venit din partea colegilor sunt variabile contextuale care au avut atât efecte directe semnificative, cât și efecte de interacțiune asupra performanțelor elevilor. Dintre efectele de interacțiune semnificative sunt menționate: efectul de interacțiune dintre teoriile implicite ale inteligenței și scopurile de învățare, dintre stilul atributiv optimist vs. depresiv și suportul parental, dintre atribuirea efortului și perceperea suportului sau dintre orientarea motivațională și perceperea suportului. Dintre variabilele motivaționale măsurate în aceste cercetări, variabila *orientarea scopurilor de învățare* a avut efecte asupra competenței percepute a elevilor.

În demersul teoretic și empiric al acestei lucrări, atenția noastră s-a focalizat pe factorii psihologici non-intelectuali și dintre ei pe reprezentările sinelui (specifice și generale) și pe influența acestora asupra motivației și performanței academice.

### 6.3. Standardele și rolul lor în autoevaluare

Autoreflexia asupra realizării unei sarcini îi oferă persoanei informații despre abilitățile sale, despre progresele înregistrate sau despre eficiența metodelor și tehnicilor alese. Însă fiecare om selectează, evaluează și interpretează experiențele personale și sociale în mod diferit, astfel că aceleași performanțe sau feedback-uri conduc la judecăți autoevaluative diferite. Aceste diferențe de interpretare cognitivă a realizărilor personale pot fi



explicate prin raportarea subiectului la scopurile, obiectivele sau standardele fixate. William James (1890) considera că trăirile afective produse de autoevaluarea persoanei depind de raportul dintre rezultatele obținute și exigențele pe care le are aceasta cu privire la sine. Diferențele care există între standardele oamenilor explică de ce aceeași performanță produce stări afective diferite: unii se simt mulțumiți pentru că rezultatele corespund standardelor personale, în timp ce alții trăiesc dezamăgirea, pentru că pretențiile lor sunt superioare performanțelor atinse. Angajarea și perseverența în realizarea activităților umane la un anumit nivel de performanță depind de standardele unei persoane. Dar de unde provin aceste standarde utilizate în autoevaluare? Experiențele legate de performanțele proprii, normele și valorile culturale interiorizate, raportarea la grupurile de referință sau la persoane semnificative sunt surse care stau la baza stabilirii unui referențial (Higgins *et al.*, 1986).

### 6.3.1. Niveluri de structurare a standardelor de autoevaluare

Pentru a înțelege rolul diferitelor tipuri de standarde în autoevaluare, acestea au fost grupate de cercetători în trei mari categorii: (1) repere factuale, (2) standarde dobândite și (3) repere imaginate (Higgins *et al.*, 1986). În prima categorie, sunt incluse standarde cu un grad mai mare sau mai mic de obiectivitate, provenite de la următoarele surse:

- categoriile sociale – standardele de referință de la acest nivel reprezintă o medie a performanțelor sau atributelor membrilor unui grup sau categorii (de exemplu, statutul economic, prestigiul profesional);
- persoanele semnificative – reperle corespunzătoare acestei surse sunt performanțe sau atribute ale unor persoane relevante pentru comparare socială sau semnificative din punct de vedere afectiv (de exemplu, standard de frumusețe, standard de inteligență);

- biografia proprie – reperatele autobiografice sunt reprezentate fie de o performanță din trecutul recent sau îndepărtat al persoanei, fie de o medie a mai multor performanțe anterioare (de exemplu, standard de fericire, standard de eficacitate);
- anumite contexte sociale: reperatele de acest tip apar atunci când anumite evenimente ale unui context devin relevante pentru persoană (de exemplu, în situația de inducere a unei comparații sociale).

Cea de-a doua categorie de standarde include criteriile de excelență sau de acceptabilitate. Spre deosebire de prima categorie, care cuprinde standarde sociale, cele dobândite sunt standarde personale, cu rol esențial în autoreglarea comportamentelor. Teoria discrepanței eurilor<sup>2</sup> (*self-discrepancy theory*) propune un cadru de analiză a standardelor personale, luând în considerare două dimensiuni: domeniile eului (actual, ideal, datorat) și punctul de vedere cu privire la sine (punctul de vedere propriu cu privire la sine și punctul de vedere al altcuiva cu privire la sine) (Higgins *et al.*, 1986). Eul actual se referă la atributele și performanțele prezente ale unei persoane. Eul ideal (*ideal self*) include reprezentările mintale ale atributelor și performanțelor pe care o persoană și le-ar dori ea însăși pentru sine sau altcineva ar dori ca ea să le aibă. Eul datorat (*ought self*) se referă la reprezentarea mintală a atributelor și performanțelor

---

<sup>2</sup> Vom traduce în acest context termenul de *self* cu cel de *eu* și nu cu cel de *sine*, deoarece se face referire la posibile euri, termenul fiind folosit și la plural. În plus, prezentarea fațetelor motivaționale descrise de Breckler și Greenwald (1986) aduce în discuție conceptul de *ego-involvement* (implicarea eului) și de *ego-task* (sarcină care implică eul). Prin urmare, pentru contextul teoretic descris, termenul *eu* ni s-a părut mai adecvat pentru o exprimare corectă în limba română.

pe care o persoană crede că ar trebui să le posedă sau să le atingă. Discrepanțele dintre domeniile eului și modul în care acestea sunt trăite de subiect indică standardele pe care le are și nivelul de atingere a acestora. Astfel, o discrepanță mare între atributele și performanțele actuale și eul ideal, așa cum este văzut de subiectul însuși, denotă un standard ridicat dorit, a cărui neîndeplinire produce insatisfacție și dezamăgire. Aceeași discrepanță, văzută din perspectiva altcuiva, evidențiază un standard ridicat dorit de alții din exterior, iar neîndeplinirea lui de către subiect produce rușine. Discrepanța mare dintre eul actual și cel datorat, ca standard propriu, produce sentimente de vinovăție și neajutorare, în timp ce discrepanța dintre eul actual și eul datorat, ca standard impus din exterior, produce anxietate și nesiguranță. Prin urmare, cunoașterea și restructurarea standardelor este importantă, întrucât discrepanțele permanente dintre acestea și performanțe pot conduce, după cum am precizat, la stări afective negative.

Orice evaluare a performanței într-o sarcină dată este și o evaluare a propriei persoane, care implică anumite dimensiuni ale eului. Angajarea și susținerea energetică a activității desfășurate este în relație cu standardele la care se raportează subiectul în momentul activării acestor dimensiuni. Breckler și Greenwald (1986) au identificat patru fațete motivaționale ale eului a căror dezvoltare ontogenetică respectă ordinea etapelor prezentate mai jos, dar care pot și coexista în cadrul aceluiași stadiu.

- *Eul difuz.* Acesta orientează și susține energetic acele activități care-i permit persoanei obținerea plăcerii. Este vorba de o motivație hedonistă prezentă mai ales în primul an al ontogenezei, când acțiunile întreprinse de copil sunt ghidate de căutarea plăcerii și evitarea neplăcerii. În acest stadiu, „standardul de evaluare” este unul neconștientizat și acționează în mod instinctiv.

- *Eul public.* Implicarea acestei dimensiuni motivaționale presupune o autoevaluare prin raportare la standarde exterioare persoanei. Comportamentele sunt orientate de dorința de a obține aprobarea celorlalți semnificativi pentru subiect. Adesea, autoreglarea determinată de eul public devine o conformare din complezență, fără o identificare a subiectului cu normele celui alt care-i servește ca standard. Motivația izvorâtă din această dimensiune este specifică perioadei preșcolare și școlare mici, dar ea rămâne prezentă în ponderi variate și mai târziu, alături de celelalte surse motivaționale.
- *Eul privat.* Autoevaluarea prin raportarea la această fațetă implică standarde interne, principii și valori personale, care ghidează alegerea și susțin comportamentele adoptate. Motivația care decurge de aici este legată de nevoia de realizare individuală.
- *Eul colectiv.* Dezvoltarea acestei dimensiuni a personalității implică interiorizarea standardelor unor grupuri de referință. Acțiunile și comportamentele persoanei sunt orientate de dorința de a corespunde normelor și rolurilor cerute de grupuri semnificative. Motivația publică este diferită de motivația furnizată de dimensiunea colectivă a eului: în cazul motivației publice, subiectul dorește să obțină aprobarea unei persoane semnificative (de obicei cea care poate recompensa sau întări un comportament), dar nu se identifică și cu normele acesteia. În cazul motivației colective, comportamentele sunt ghidate de normele interiorizate ale grupului, iar scopul urmărit este unul comun.

Implicarea eului în realizarea unei sarcini reprezintă un important factor motivațional. Sarcinile cu relevanță personală sunt mai motivante decât cele care nu-l privesc direct pe subiect sau care nu-l pun în valoare. De asemenea, angajarea în activitățile care corespund intereselor și idealurilor personale

este mai puternică. Însă o valoare de referință care implică structurile eului (de exemplu, un standard sau un obiectiv) are un grad mare de generalitate și nu va interveni în autoreglare dacă nu sunt îndeplinite mai întâi obiectivele de ordin inferior (Sava, 2003). Stabilirea și atingerea obiectivelor apropiate și specifice, subordonate unui obiectiv mai general și îndepărtat, reprezintă o condiție a dezvoltării competențelor autoreglatoare. Astfel, dezvoltarea motivației de realizare despre care vorbea McClelland (1987) depinde de gradul în care sarcinile specifice oferite copilului spre rezolvare contribuie la dezvoltarea și activarea dimensiunilor eului său.

### *6.3.2. Dinamica standardelor de autoevaluare*

Rolul reprezentărilor de sine în explicarea dinamicii motivaționale demonstrează complexitatea și diversitatea tipurilor de motive care orientează, susțin și autoreglează conduita umană. Fiecare perioadă de vârstă are specificul său motivațional și, în funcție de circumstanțe, pot intra în acțiune anumite fațete motivaționale ale personalității. De asemenea, comportamentele orientate spre atingerea unui obiectiv pot fi motivate în același timp de activarea tuturor dimensiunilor descrise mai sus. De exemplu, un elev din ciclul gimnazial poate depune efort susținut pentru faza națională a olimpiadei de matematică din mai multe motive: pentru că părinții i-au promis o vacanță în străinătate, pentru că vrea să atingă nivelul propriu de exigență sau pentru că rezultatele sale bune vor situa clasa din care face parte printre primele din școală.

Inițierea unor programe de dezvoltare a competențelor de autoreglare a învățării trebuie să se centreze și pe orientarea elevilor în stabilirea standardelor, în special a celor personale și colective. Autoevaluarea procesului și produselor învățării, ca verigă a autoreglării, conștientizează elevul asupra capacităților sale, asupra stilului personal, asupra strategiilor adoptate și a

progreselor înregistrate (Paris și Paris, 2001). Astfel, includerea autoevaluărilor în activitățile de predare-învățare ale profesorilor dă posibilitatea elevilor să revizuiască standardele și să aloce efort în mod corespunzător.

Procesul autoreglării permite stabilirea și atingerea scopurilor, dar și depășirea acestora. Standardele fixate sunt dinamice; ele se pot modifica în decursul timpului în funcție de feedback-urile primite și de noile comportamente adoptate. Un elev care are ca standard obținerea notei 7 ar putea să-și adapteze activitățile de învățare pentru a atinge acest standard. Însă, odată ajuns la această performanță, el poate să ridice nivelul de aspirație care va reprezenta o nouă valoare de comparație. Alteori, procesul de autoreglare a învățării devine deficitar, conducând la diminuarea standardelor. Obstacolele întâlnite, asociate cu expectanțe negative privind posibilitățile de reușită, duc la abandonarea activității, la lipsă de implicare în atingerea obiectivului de învățare. Un copil poate avea la intrarea în școală un standard ridicat, dar eșecurile și feedback-urile nefavorabile pot conduce la generalizarea unui referențial mai coborât ca valoare.

Intensitatea motivației școlare depinde de nivelul standardelor, dar și de autoevaluarea corectă și realistă a copilului. Un standard înalt, în condițiile unor percepții negative a capacităților personale, poate produce anxietate și demobilizare. Dimpotrivă, un standard scăzut la persoanele care dispun de capacități înalte produce submotivare. Iată, deci, că auto-cunoașterea reprezintă un alt factor implicat în dinamica motivațională. Cercetătorii au evidențiat funcțiile cu potențial motivator, atribuite conceptului de sine: furnizează individului un sens al identității și continuității sale, oferă un sens pentru comportamentele trecute și este un reglator al conduitelor ce vor fi adoptate (Cantor *et al.*, 1986). Astfel, oamenii își construiesc o imagine despre ceea ce sunt, despre preferințele și valorile lor,

despre potențialul de care dispun, despre eșecurile și succesele pe care le-au avut, despre planurile și scopurile viitoare. Toate aceste cunoștințe despre sine orientează și reglează comportamentele lor viitoare, ale căror consecințe vor influența la rândul lor autoevaluarea sinelui.

#### **6.4. Abordarea eficienței școlare prin raportare la reprezentările sinelui**

Imaginile despre sine sunt construite ca ansambluri de valori, ceea ce înseamnă că toate caracteristicile prin care se definește persoana sunt resimțite de aceasta ca fiind dezirabile sau indezirabile în diverse grade. Sentimentul de a fi valoare dă sistemului nostru de personalitate coerență și permanență. Ce se întâmplă însă când ne confruntăm cu multiple eșecuri, când performanța noastră în diverse domenii nu este cea dorită? Ne mai simțim valoroși? Sentimentul continuității, al coerenței și al valorii personale nu se poate menține în lipsa unor mecanisme de reglare. Pentru practica educațională este important să înțelegem reacțiile diferite ale elevilor față de eșecuri similare sau nemulțumirea unora față de o performanță considerată un real succes de către alții. Un mecanism important de reglare a sentimentelor cu privire la sine este nivelul de exigență sau standardele despre care tocmai am menționat. Eșecul sau succesul este trăit în mod diferit de diverse persoane, în funcție de criteriile pe care le folosește pentru aprecierea acestor fenomene. Roger Perron (1991) prezintă trei tipuri de criterii pe care le utilizează oamenii pentru a aprecia reușita sau eșecul într-o acțiune:

- Criterii realiste fixate în funcție de natura sarcinii sau situației;
- Criterii fondate pe compararea interindividuală (cu o altă persoană, cu o categorie, cu ansamblul oamenilor);

- Criterii legate de un sentiment mai intim, prin referință la o imagine de sine ideală.

### **6.5. Reacții afective și comportamentale față de rezultatele școlare**

Etichetarea elevilor în „buni” și „răi” se realizează adesea în funcție de performanțele obținute de aceștia la școală. Dacă rezultatele școlare slabe sunt îngrijorătoare pentru dezvoltarea ulterioară a elevului, pentru reușita sa la examene sau în activitatea profesională de mai târziu, eticheta de *elev rău* este la fel de gravă pentru cristalizarea sentimentului de valoare personală. Marginalizarea pe care o creează stigmatizarea poate avea repercusiuni importante asupra personalității copilului, asupra stării sale de bine și asupra integrării sociale. Dacă elevul cu performanțe slabe asociază aceste rezultate cu lipsa de valoare, acesta ar putea fi un handicap serios pentru integrarea sa ulterioară într-o societate în care competiția, competențele și inteligența sunt puternic valorizate (Compas, 1991).

Reprezentările performanțelor obținute în sarcinile academice sunt stocate la nivelul memoriei autobiografice și se pot constitui în scheme de sine ale succesului sau eșecului (Martinet, 1995). Dacă generalizarea unor reprezentări ale reușitei școlare este benefică pentru motivarea comportamentelor viitoare, schema eșecului are efecte negative asupra stimei de sine și a auto-eficacității percepute și, prin urmare, asupra motivației și performanței academice. Din fericire, cercetările privind schemele de sine școlare (Monteil și Martinot, 1995, 1996, *apud* Monteil și Huguet, 2002) au evidențiat structuri cognitive bine definite ale succesului la elevi, dar nu și scheme ale eșecului, rezultate ce pot fi explicate prin tendința de a menține un nivel satisfăcător al stimei de sine. Însă expectanțele negative pe care le au elevii cu insucces cu privire la reușită îi determină să evite angajarea în



activitățile școlare. Pentru a se putea totuși valoriza global, ei vor căuta situații extrașcolare care să le permită afirmarea și menținerea unei autoevaluări acceptabile.

Într-un studiu care a analizat relația dintre reprezentările sinelui și performanțele școlare, au fost identificate o serie de strategii de menținere a stimei de sine la elevii cu eșec (Curelaru, 2002). Rezultatele au arătat că nivelul stimei de sine la această categorie de elevi a fost acceptabil, în pofida performanțelor școlare scăzute. Analiza atribuirilor cauzale ale eșecurilor proprii, dar și ale succeselor elevilor buni a evidențiat o serie de distorsiuni care pot fi considerate strategii de menținere a unei stime de sine pozitive. Afirmațiile elevilor cu eșec despre cauzele succesului colegilor lor se referă predominant la factorii interni instabili (efortul). Se constată între atribuirile realizate o supra-licitare a factorului memorie față de factorul inteligență, ceea ce indică tendința grupului cu eșec de a-i defavoriza pe cei cu succes. Multe dintre cauzele externe invocate au o conotație negativă și explică tendința elevilor cu eșec de a-și menține o identitate oarecum pozitivă în compararea intergrupuri. Astfel, în opinia acestora, colegii lor au rezultate școlare bune pentru că: „sunt obligați de părinți”, „au timp liber”, „nu au altă ocupație”, „sunt terorizați de părinți”, „stau tot timpul în casă”, „nu se distrează”, „au relații cu unii profesori” etc. Elevii cu eșec își atribuie propria situație școlară în egală măsură factorilor interni (stabili și instabili) și factorilor externi și încearcă să compenseze explicațiile care îi defavorizează (de exemplu, „nu înțeleg”, „mi-e lene”, „nu vreau”, „nu am inițiativă”) cu alte afirmații care îi absolvă de responsabilitate (de exemplu, „nu-mi plac profii”, „nu am fost motivat”) sau cu explicații care evocă preocupările lor pentru alte domenii din afara școlii (de exemplu, „muncesc în gospodărie”, „am alte ocupații”, „sunt pasionat de mașini”).

Reacțiile profesorilor față de performanțele elevilor reprezintă un factor în plus de influențare a comportamentelor acestora din

urmă în clasă. Un studiu citat de Compas (1991) în legătură cu părerea unor profesori despre eșecul elevilor arată că aceștia nu incriminează în nici un fel instituția școlară și că pun rezultatele slabe aproape exclusiv pe seama elevului, considerat responsabil de dificultățile sale (lipsa mijloacelor intelectuale sau o personalitate inadecvată muncii școlare). Între reprezentările sinelui și conduitele de eșec există o strânsă legătură. O lipsă de încredere în sine determină nereușită. Profesorul judecă nefavorabil elevul. Ca urmare, devalorizarea sinelui va fi și mai mare din partea elevului, iar reușita sa și mai mică. La elevii cu rezultate școlare scăzute, eșecul școlar se traduce prin neputința acestora de a face față sarcinilor școlare, ceea ce aduce critici din partea profesorilor și părinților cu atingerea stimei de sine. A nu reuși înseamnă a nu fi inteligent, a nu fi capabil. Aceste caracteristici negative afectează încrederea în propriile capacități. Sentimentul de lipsă de valoare dezvoltă motivația de evitare a sarcinilor care ar putea dovedi incompetența elevului aflat în situație de eșec. Ulterior, lipsa de angajare în sarcina de învățare, lipsa de perseverență și efort susținut se vor reflecta direct în performanța academică.

\*

În acest capitol am definit performanța academică din perspectivă psihopedagogică și am descris factorii determinanți ai acesteia, insistând pe cei care se leagă de reprezentările sinelui. Noțiunile de succes și eșec școlar reprezintă aspecte ale performanței care au făcut obiectul numeroaselor studii realizate în domeniul psihologiei educaționale, atribuirile cauzale ale acestor două fenomene având un rol important în determinarea performanțelor ulterioare ale elevilor. Din perspectiva psihologilor francezi, cele două fenomene merită eforturile de cercetare, nu numai pentru a identifica factorii care le determină sau le favorizează, ci mai ales pentru că, dincolo de calitatea lor de

indicatori ai nivelului de performanță, ele devin etichete interiorizate la nivelul memoriei autobiografice, reprezentări de sine stabile (Perron, 1991; Martinot, 1995; Monteil și Huguet, 2002). De aceea a fost subliniată necesitatea de a identifica reacțiile afective și comportamentale ale elevilor față de rezultatele școlare.

Abordarea standardelor, ca verigă în cadrul ciclului auto-reglator al comportamentului, a urmărit evidențierea relației reciproce dintre autoevaluarea performanței și autoevaluarea sinelui, în cadrul dinamicii referențialelor personale. Așa cum am constatat pe baza teoriilor prezentate, performanțele unei persoane nu sunt evaluate în mod absolut, ci prin raportare la standardele de autoevaluare care, la rândul lor, se revizuiesc în funcție de primele. Au fost analizați, de asemenea, și factorii externi care contribuie la construirea standardelor personale.



## Directii de cercetare a sinelui multidimensional în domeniul psihologiei educației

Preocupările recente pentru studierea sinelui și a efectelor sale în domeniul psihologiei educației se leagă de dezvoltarea, începând cu anii '80, a unei perspective sociocognitive de abordare a motivației școlare. În acest context, locul stimei de sine, ca variabilă predominant afectivă cu rol în reglarea motivațională, a fost preluat de conceptul de sine multidimensional și de auto-eficacitatea percepută, ca variabile predominant cognitive. Nevoia de a dezvolta percepții de sine specifice, cu efecte benefice pentru adaptarea elevilor, cerea mai mult decât investigarea și ameliorarea unei stime de sine generale, așa cum s-a întâmplat în perioada anilor '60 și '70, când au predominat abordările umaniste. Multe dintre cercetările care au avut ca scop investigarea efectelor stimei de sine și a conceptului de sine unidimensional asupra realizărilor școlare s-au dovedit lipsite de aplicabilitate practică. Roy Baumeister și colaboratorii săi au susținut că ameliorarea stimei de sine nu se soldează cu creșterea performanțelor, a succeselor interpersonale și cu eliminarea comportamentelor indezirabile și că nu ar trebui să se supraestimeze efectele cauzale ale acestei variabile psihologice (Baumeister *et al.*, 2003). Pe baza studiilor corelaționale dintre stima de sine și diverse evaluări ale comportamentelor și performanțelor școlare, autorii citați concluzionează că, deși există o

corelație semnificativă statistic între aceste variabile, ea este slabă.

Referindu-se la relația dintre diverse corelate ale sinelui și performanța școlară, Ruth Wylie (1979) a analizat dificultățile teoretice și metodologice pe care le implică abordarea acesteia. Opinia generală a celor mai mulți autori este că există o corelație pozitivă moderată între conceptul de sine general și performanță. Studiile metaanalitice realizate au evidențiat rezultate inconsistente ale numeroaselor cercetări care au pus în relație evaluările sinelui cu diverse variabile referitoare la realizarea academică (Hattie, 1992). Hansford și Hattie (1982) au realizat o metaanaliză pe 128 de cercetări și au identificat 1136 de coeficienți de corelație între diverse evaluări ale sinelui (conceptul de sine global, stima de sine, conceptul de sine referitor la capacitate, imaginea de sine, acceptarea de sine etc.) și măsuri diferite ale realizării școlare (media rezultatelor școlare, performanța verbală, performanța matematică, performanța în domeniul științe etc.). Rezultatele metaanalizei au indicat mari variații ale corelațiilor dintre cele două categorii de variabile luate în discuție, cuprinse între (-) 0,77 și (+) 0,96, cu o medie de 0,21. Distribuția coeficienților de corelație indică o predominanță a valorilor pozitive (944 corelații au fost pozitive, 170 au fost negative și 22 au avut valoarea 0). Variația rezultatelor obținute în studiile analizate a depins de o serie de factori, cum ar fi validitatea constructelor măsurate, denumirea acestora și tipul de instrument utilizat, vârsta, statusul socioeconomic sau capacitatea subiecților. De exemplu, pentru studiile care au utilizat constructele *concept de sine global* și *stimă de sine*, media corelațiilor lor cu rezultatele școlare a fost moderată (0,18 și, respectiv, 0,22), iar variația coeficienților a fost mică. Compararea rezultatelor din aceste studii cu valoarea medie a corelației din cercetările care au măsurat *conceptul de sine referitor la capacitate* a evidențiat o creștere a ei la 0,42. Dacă din analiză se exclud

cercetările care au utilizat cele trei constructe menționate (conceptul de sine global, stima de sine și conceptul de sine privind capacitatea), distribuția coeficienților de corelație crește (între -0,14 și 0,53) din cauza diferențelor mari existente între variabilele autodescriptive studiate.

În concluzie, având în vedere diversitatea aspectelor implicate în studierea relației dintre variabilele sinelui și cele care descriu realizarea școlară, circumscrierea cercetării unei anumite teorii este absolut necesară. Așa cum am constatat și din metaanaliza prezentată (Hansford și Hattie, 1982), conceptul de sine general și stima de sine nu prezintă o asociere puternică cu performanțele școlare. Dar această slabă corelație nu înseamnă că reprezentările persoanei cu privire la sine nu au legătură cu reglarea activităților și performanțelor sale, ci mai curând este vorba de impreciziile metodologice ale cercetărilor. De exemplu, performanța școlară scăzută a unui elev se poate asocia cu o stimă de sine globală ridicată, din cauză că cea din urmă este menținută prin diminuarea importanței domeniului academic și valorizarea altor domenii din afara acestuia. Dacă ar fi fost măsurată stima de sine școlară și nu cea globală, rezultatele ar fi fost diferite. Prin urmare, pentru a studia efectele sinelui în autoreglarea acțiunilor și performanțelor este necesară o abordare mai specifică a dimensiunilor sale și o centrare mai mare pe reprezentarea cognitivă a capacităților subiectului (Pajares și Schunk, 2002). Pornind de la aceste constatări, în ultimele trei decenii s-au dezvoltat două direcții mari de cercetare a sinelui în raport cu realizările școlare: cercetările fundamentate pe teoriile multidimensionale ale conceptului de sine (Shavelson *et al.*, 1976, Marsh și Shavelson, 1985; Marsh, 1990a) și cele care au la bază teoria autoeficacității (Bandura, 1977).

## 7.1. Cercetări ale conceptului de sine în domeniul educațional

După elaborarea modelelor multidimensionale ale conceptului de sine (CS)<sup>1</sup> (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh și Shavelson, 1985), cercetările s-au orientat pe două direcții: una care a avut ca scop validarea empirică a conceptului de sine academic și una care s-a centrat pe analiza sensului cauzalității în relația concept de sine – performanța academică.

### 7.1.1. Studii de validare a conceptului de sine academic

Așa cum am prezentat în capitolul al treilea al lucrării, destinat prezentării conceptului de sine academic, cercetările empirice din cadrul primei direcții au analizat validitatea constructului pe o diversitate de subiecți, selectați în funcție de vârstă, gen, cultură etc. În aceste studii, performanța școlară a fost utilizată adesea drept criteriu pentru validarea externă a CS academic și de aceea relația dintre aceste două variabile a constituit unul dintre obiectivele principale ale cercetărilor. Marsh (1993b) a inventariat o serie de cercetări care au demonstrat corelația puternică a performanței școlare cu dimensiunea academică a CS, dar nu și cu cea non-academică sau cu CS global (a se vedea Marsh *et al.*, 1988; Hansford și Hattie, 1982; Shavelson și Bolus, 1982; Marsh, 1990b).

Revizuirea și verificarea prin analize factoriale confirmatorii a modelului inițial (Marsh și Shavelson, 1985) au condus la distingerea mai multor dimensiuni în cadrul CS academic, care pot fi puse în legătură cu disciplinele școlare. Scorul global al CS academic este rezultanta ponderilor diferite pe care le au dimensiunile specifice obiectelor de studiu. Astfel, Marsh a

---

<sup>1</sup> Pentru a evita repetiția supărătoare, dar necesară, a termenului *concept de sine*, vom utiliza în text abrevierea acestuia, CS.



analizat relația dintre dimensiunile corespunzătoare celor 15 discipline școlare și CS academic global și a găsit că dimensiunile care se referă la disciplinele din *core curriculum* corelează mai puternic cu măsura globală a CS academic<sup>2</sup>.

În manualul SDQ I, Marsh a analizat rezultatele a 11 studii care au abordat relația dintre CS academic și performanțele școlare ale preadolescenților. Pe baza acestor rezultate au fost emise câteva idei care susțin structura multidimensională a CS academic și corespondența dintre dimensiunile sale specifice și performanța școlară măsurată (Marsh, 1993b):

- Există o corelație nesemnificativă sau chiar negativă între rezultatele școlare și cele patru domenii extrașcolare ale CS (a se vedea CS non-academic din modelul lui Marsh, descris în capitolul al treilea).
- Performanța verbală corelează semnificativ cu CS referitor la citire (0,39), dar mai slab cu CS academic global (0,21) și nesemnificativ cu cel referitor la matematică (0,04);
- Performanța la matematică este corelată mai puternic cu CS matematic (0,33), mai puțin corelată cu cel global (0,26) și foarte slab cu cel referitor la citire (0,10).

În alte cercetări, corelațiile descrise mai sus au fost chiar mai relevante pentru validarea unor componente specifice ale CS. Astfel, într-un studiu realizat de Marsh și O'Neill (1984) la elevii de liceu, performanța matematică a corelat semnificativ cu CS matematic (0,58), cu CS academic general (0,27) și nesemnificativ cu CS verbal (0,11). Cum era de așteptat, performanța verbală a corelat semnificativ cu CS verbal (0,42), apoi cu CS academic

---

<sup>2</sup> 9 discipline au fost considerate de către personalul didactic ca fiind de bază (de exemplu, matematica, engleza, istoria, științe), în timp ce 6 au fost considerate ca nefăcând parte din *core curriculum* (de exemplu, muzica, educația fizică).

general (0,24) și în cele din urmă cu CS matematic (0,19). Nici una dintre performanțele școlare măsurate nu a corelat semnificativ cu scorurile obținute la dimensiunile non-academice ale CS. Corelația rezultatelor școlare cu scorul obținut pentru CS global a fost de asemenea ne semnificativă și aproape de zero (0,02 în cazul performanței matematice și 0,06 pentru performanța verbală).

#### 7.1.2. Relația dintre conceptul de sine academic și performanța școlară

Așa cum am precizat anterior, există un consens al cercetătorilor cu privire la corelația dintre performanța elevilor (la diverse discipline școlare) și CS academic. În general, această corelație variază în funcție de gradul de corespondență dintre nivelurile de generalitate ale dimensiunilor CS și ale domeniilor de performanță măsurate. Însă asocierea semnificativă dintre CS academic și performanța academică nu ne oferă informații despre cauzalitate și nici despre primatul cauzal al uneia dintre variabile. Răspunsurile oferite de cercetători la întrebarea legată de direcția relației cauzale sunt importante pentru practica educațională. Dacă se constată în această relație predominanța cauzală a CS academic, ameliorarea lui va conduce la creșterea ulterioară a performanțelor. Dimpotrivă, dacă în această relație primează efectele produse de performanțele anterioare asupra CS academic, atunci stimularea obținerii succeselor școlare va contribui la dezvoltarea unor percepții de sine pozitive. Pentru a clarifica direcția cauzalității într-o relație de asociere a două variabile este necesară utilizarea a trei criterii: identificarea unei covariații între cele două variabile, analiza precedenței temporale a unei variabile în raport cu cealaltă și eliminarea altor variabile care ar putea explica efectele constatate (Hattie, 1992).

Rezultatele cercetărilor din domeniu conduc spre conturarea a trei modele explicative ale acestei relații: *un model al dezvoltării*

*conceptului de sine* care susține predominanța CS academic în determinarea performanței, *un model al dezvoltării abilităților* care susține dominanța cauzală a performanței în determinarea CS academic și *un model al efectelor reciproce* sau al cauzalității bidirecționale. Dacă se admite dominanța cauzală a CS academic, atunci dezvoltarea aspectelor pozitive ale acestuia ar putea avea efecte motivatoare pentru comportamentele de realizare școlară. Dacă însă CS academic este un efect al performanțelor anterioare, creșterea lui va depinde de dezvoltarea abilităților. În acest din urmă caz, performanțele anterioare ale elevului sunt predictive pentru CS academic. Modelul efectelor reciproce va fi analizat mai în detaliu, după o succintă prezentare a cercetărilor care le susțin pe primele două.

Shavelson și Bolus (1982) au realizat un studiu în care au măsurat CS general, CS academic general și CS corespunzător disciplinelor școlare engleză, matematică și științe, precum și performanțele elevilor la aceste discipline. Măsurările au fost realizate în două momente temporale (T1 și T2), la patru luni distanță unul de celălalt. Rezultatele au evidențiat un efect semnificativ al CS academic măsurat în primul moment asupra performanței măsurate în momentul al doilea, dar performanța de la momentul T1 nu a avut un efect semnificativ asupra CS academic măsurat la T2. Critica principală a acestor rezultate a fost aceea că timpul dintre cele două măsurări a fost prea scurt.

Însă nu toate cercetările au susținut ipoteza potrivit căreia CS academic ar fi predictor predominant pentru performanță. Stringer și Heath (2008) au realizat un studiu pe 155 de elevi de clasele a patra și a cincea, în care au analizat relația dintre percepțiile de sine privind competențele academice la citire și matematică și performanțele școlare la aceste discipline. Cele două categorii de variabile au fost măsurate în două momente temporale, la un an distanță unul de celălalt (T1 și T2). Rezultatele au arătat că percepțiile elevilor despre competențele

academice corespunzătoare celor două discipline sunt relativ stabile în timp și reprezintă predictorii moderați ai performanțelor viitoare. De exemplu, dacă avem în vedere doar efectul percepțiilor de sine academice măsurate la T1, rezultatele arată că acestea explică 16-25% din variația performanțelor de la momentul T2. Însă dacă se ține cont și de performanța de la momentul T1, puterea de predicție a percepțiilor de sine scade, ele dând seamă doar de 6-9% din variația performanței de la T2. În plus, rezultatele au arătat că schimbările de la nivelul CS nu au condus la modificări ale performanței academice ulterioare, așa cum ar trebui să se întâmple în cazul unei relații cauzale. Pornind de la aceste constatări, cei doi autori pun sub semnul întrebării predominanța cauzală a CS academic și susțin necesitatea de a investiga efectele lui indirecte.

În alte studii, rezultatele susțin dominanța cauzală a performanței școlare, care devine predictor pentru evoluția conceptului de sine academic. Skaalvik și Valas (1999) au realizat un studiu longitudinal în două etape, situate la un an distanță, pe trei cohorte de elevi norvegieni de vârste diferite (clasa a 3-a, a 6-a și a 8-a). Au fost puse în relație performanțele școlare în domeniile limbă și literatură și matematică, CS academic corespunzător și motivația pentru învățare la cele două discipline. Rezultatele obținute la toate cele trei categorii de vârstă au susținut modelul dezvoltării abilităților, și nu pe cel al dezvoltării CS academic, adică au arătat că performanța școlară anterioară este predictivă pentru CS academic ulterior și nu invers. În plus, nu a fost evidențiat nici un efect al CS academic asupra motivației, ca variabilă care să afecteze direct performanța școlară. Dimpotrivă, la copii din clasele elementare, motivația pentru domeniul matematică a fost influențată de performanța anterioară la această disciplină, ceea ce ar putea susține ipoteza că elevii mici au tendința de a fi interesați de domeniile în care observă că sunt capabili.

Un studiu realizat anterior evidențiază, de asemenea, rolul prioritar al performanțelor școlare în dezvoltarea conceptului de sine la elevi (Skaalvik și Hagtvet, 1990). Autorii au analizat relația dintre performanțele școlare, conceptul de sine referitor la abilități și stima de sine globală la 635 de elevi din două cohorte diferite, în două momente temporale diferite (T1 și T2). Elevii din prima cohortă erau în clasa a 3-a la momentul T1 și în clasa a 4-a la momentul T2, iar cei din cohorta a doua erau în clasa a 6-a și, respectiv, a 7-a în cele două momente. Rezultatele au arătat că pentru prima cohortă performanța școlară măsurată la T1 a prezis conceptul de sine referitor la abilitățile școlare și stima de sine globală de la T2. La cohorta a doua s-a constatat un efect semnificativ al performanței școlare măsurate în clasa a 6-a asupra conceptului de sine măsurat în clasa a 7-a și un modest, dar semnificativ, efect al conceptului de sine măsurat în clasa a 6-a asupra performanței din clasa a 7-a. Rezultatele acestei cercetări oferă suport atât pentru modelul dezvoltării abilității, cât și pentru modelul efectelor reciproce.

Rezultatele prezentate anterior nu trebuie să conducă însă la o concluzie certă cu privire la predominanța cauzală, indiferent de perspectiva pe care au susținut-o. Principala limită a cercetărilor citate se leagă de perioada scurtă pe parcursul căreia s-au derulat. Pentru a avea dovada că o schimbare a CS academic conduce la o modificare a performanței școlare, ar trebui urmărită evoluția acestor variabile un timp mult mai îndelungat. Prin urmare, nu putem conchide că nu există efecte ale CS academic asupra performanțelor, ci că relația dintre cele două variabile este una complexă, în care unele efecte pot fi mascate de alte variabile care ar trebui investigate.

Pentru a surprinde ordinea cauzală a celor două variabile luate în discuție, Marsh (1990d) a analizat date ale 1456 de adolescenți, preluate dintr-o bază de date reprezentativă

național<sup>3</sup>. Pentru acești adolescenți, Marsh a selectat, din numeroase date înregistrate, pe cele referitoare la abilitatea academică, la CS academic și la media școlară, măsurate în patru momente diferite: la începutul clasei a 10-a (T1), la sfârșitul clasei a 11-a (T2), la sfârșitul clasei a 12-a (T3) și la un an după absolvirea liceului (T4). Întrucât variabilele menționate nu au fost regăsite în baza de date pentru toate cele patru momente temporale, anumite efecte nu au putut fi măsurate. Rezultatele obținute pot fi sintetizate în următoarele afirmații:

- CS academic de la momentul T2 a fost influențat de abilitatea academică și de CS, măsurate la T1, dar nu și de performanța măsurată la T1.
- Performanța la T2 a fost influențată de CS academic de la T1 și de performanța de la T1.
- Performanța măsurată la T3 a fost influențată de CS academic și de performanța de la momentul T2.
- CS academic măsurat la momentul T4 a fost influențat de CS măsurat la T3, dar nu și de performanțele măsurate la T3.

De asemenea, autorul a constatat că nu există nici un efect direct al performanței de la un anumit moment asupra CS academic de la momentul următor.

Cumulate, aceste rezultate reprezintă un suport empiric pentru existența unui efect predominant al CS academic asupra performanțelor ulterioare. Anumite limite ale studiului ne invită însă din nou la prudență. Astfel, lipsa evaluării tuturor variabilelor în toate cele patru momente temporale, numărul mic

---

<sup>3</sup> Este vorba despre baza de date a unui studiu longitudinal realizat în cadrul unui proiect național derulat pe continentul american în perioada 1965-1977 (*Youth in Transition*) cu scopul de a investiga posibilitățile de schimbare și dezvoltare ale tinerilor din liceu.

al indicatorilor prin care au fost operaționalizate principalele variabile lasă cale deschisă verificărilor prin alte cercetări.

### *Modelul efectelor reciproce*

Pe baza mai multor cercetări care au avut ca scop clarificarea relației cauzale dintre cele două constructe, Marsh și colaboratorii săi au propus un model al efectelor reciproce care susține o relație de cauzalitate bidirecțională (Marsh, 1988; Marsh și Yeung, 1997a; Marsh *et al.*, 1999; Guay *et al.*, 2003; Marsh și Craven, 2006; Marsh și O'Mara, 2008; Marsh și Martin, 2011). În cadrul acestui model, cele două perspective descrise mai sus pot fi reconciliate, întrucât putem afirma că o creștere la nivelul CS academic conduce la o creștere a performanței școlare, care la rândul său se va reflecta într-un nivel mai înalt al CS academic. Astfel, programele educative ar trebui să se centreze atât pe dezvoltarea abilităților academice, cât și pe întărirea CS academic, prin evidențierea reușitelor școlare.

Cercetarea realizată de Marsh și Yeung (1997a) oferă un important suport empiric pentru modelul efectelor reciproce. Autorii au investigat relația dintre CS academic corespunzător domeniilor matematică, științe și engleză și performanțele la aceste discipline școlare. A fost măsurat CS academic în trei ani școlari consecutivi și au fost înregistrate performanțele la cele trei discipline în fiecare din cele șase semestre. Analizele statistice au evidențiat efecte semnificative ale CS academic măsurat în cei trei ani asupra performanțelor ulterioare, pentru toate cele trei discipline. De asemenea, au fost înregistrate efecte semnificative ale performanțelor anterioare asupra CS măsurat ulterior pentru matematică, engleză și științe. Chiar dacă efectele performanțelor anterioare asupra CS academic au fost mai mari decât cele ale acestuia din urmă asupra performanțelor măsurate ulterior, valoarea lor semnificativă statistic susține relația reciprocă dintre cele două variabile (Marsh și Yeung, 1997a).

Bazându-se pe analiza unor studii longitudinale care au arătat că diverse performanțe academice sunt sistematic corelate cu anumite dimensiuni academice ale CS și necorelate cu cele non-academice sau slab corelate cu CS global, Marsh și Craven (2006) au oferit un suport atât pentru modelul multidimensional al conceptului de sine, cât și pentru cel al efectelor reciproce.

Într-un alt studiu, care a avut ca scop susținerea relației cauzale reciproce dintre CS și performanțele școlare, a fost comparat modelul multidimensional cu modelul unidimensional al stimei de sine (Marsh și O'Mara, 2008). Autorii au pornit de la două predicții: (1) în relația CS – performanță școlară efectele reciproce ale celor două variabile sunt semnificative și consistente; (2) corelația dintre stima de sine și performanță va fi în mod constant mai mică sau chiar nesemnificativă în raport cu cea care implică CS academic. Datele utilizate în această cercetare au fost extrase din aceeași bază de date a proiectului american *Youth in Transition*, pe care Marsh a utilizat-o și într-o cercetare anterioară (Marsh, 1990d). De această dată, însă, au fost selectate informații despre concepțiile de sine (academice sau generale), performanțele școlare și nivelul de studii atins de participanți, colectate la cinci momente temporale diferite: trei momente din timpul liceului (T1, T2, T3), la un an după absolvirea liceului (T4) și la cinci ani după absolvirea acestuia (T5). Autorii au înregistrat date despre CS academic la momentele T1, T2 și T3, despre stima de sine în toate cele cinci momente, despre performanța școlară în momentele T1, T2 și T3 și despre nivelul de studii atins în momentele T4 și T5. Pentru a evita alte efecte, au fost controlate nivelul abilității academice și statusul socioeconomic al tinerilor.

Rezultatele au demonstrat efecte reciproce semnificative statistic între CS academic și performanță (cuprinse între 0,14 și 0,36), care se mențin în cadrul lanțului cauzal de la un moment la altul. Astfel, performanța măsurată la T1 are influență asupra CS



academic măsurat la T1, care la rândul său are efect asupra performanței de la momentul T2. Aceasta din urmă influențează CS academic de la momentul T2, care la rândul său influențează performanța de la T3. Aceste efecte reciproce nu se regăsesc și în relația dintre stima de sine și performanța școlară (corelațiile au fost sub 0,07), chiar dacă între CS academic și stima de sine corelațiile obținute au fost semnificative (între 0,44 și 0,46). În plus, rezultatele arată că nivelul de studii al subiecților la momentul T4 este prezis de CS academic de la momentele T2 și T3. La rândul său, nivelul de studii de la momentul T4 este un predictor semnificativ pentru CS academic de la T4, care devine predictor pentru nivelul de studii evaluat la T5. Aceste rezultate reprezintă o dovadă în plus pentru relația reciprocă dintre CS academic și nivelul de realizare educațională. În contrast cu patternul consistent de relaționare dintre CS academic și realizarea școlară, corelațiile stimei de sine cu performanța sunt mai mici sau nesemnificative (Marsh și O'Mara, 2008).

În concluzie, în cadrul relației dintre conceptul de sine și performanța școlară, cauzalitatea poate fi discutată în situația în care se utilizează modelul multidimensional al CS și metodele complexe de analiză statistică. Pentru o analiză acurată a puterii predictive a CS pentru performanța școlară, considerăm că ar trebui să ținem cont de o serie de strategii, cum ar fi: adăugarea altor variabile relevante pentru performanța școlară în modelele de predicție, adecvarea gradului de specificitate CS - performanță, utilizarea unor fundamente teoretice adecvate pentru analiza relației CS - performanță (a se vedea și Swann Jr. *et al.*, 2007).

## **7.2. Cercetări ale autoeficacității percepute (AEP<sup>4</sup>) în domeniul educațional**

Deși teoria autoeficacității a fost aplicată inițial în explicarea schimbărilor comportamentale la persoanele fobice, ea a devenit operațională și pentru cercetările care vizau dezvoltarea competențelor cognitive sau a altor capacități responsabile de obținerea performanței în mediul școlar. Interesul cercetătorilor din domeniul educației pentru studierea autoeficacității percepute (AEP) a elevilor este explicabil, întrucât principalul scop al școlii este dezvoltarea competențelor. Principalele direcții de cercetare au avut în vedere următoarele teme: (1) dezvoltarea AEP a elevilor și construirea instrumentelor de măsurare, (2) efectele AEP în dezvoltarea competențelor cognitive ale elevilor, (3) relația dintre AEP și performanța la diverse discipline și (4) dezvoltarea unui model de autoreglare a învățării școlare și practicile educative care ar putea crește nivelul și tăria AEP.

Cercetătorii care au studiat dezvoltarea competențelor școlare din perspectiva teoriei autoeficacității susțin că factorul principal în obținerea performanței este încrederea elevului în capacitatea sa de a realiza cu succes o anumită sarcină sau activitate. Fără a exclude alte variabile interne (capacitățile) sau exterioare (practicile educative) ale persoanei, ei consideră că acestea își exercită influența asupra performanței prin intermediul AEP. În cele ce urmează, vom realiza o trecere în revistă a unor cercetări care au avut ca scop investigarea AEP în domeniul psihologiei educației.

### *7.2.1. Rolul AEP în dezvoltarea competențelor cognitive la elevi*

Cercetările autoeficacității percepute a elevilor au pus în evidență, în general, relația variabilei în cauză cu performanțele

---

<sup>4</sup> Pentru a evita repetiția supărătoare, dar necesară, a termenului *autoeficacitate percepută*, vom utiliza în text abrevierea acestuia, AEP.

obținute la diverse discipline școlare. Efectele acestor percepții de sine au fost investigate în cadrul teoretic al motivației școlare care include și alte variabile personale și situaționale implicate în determinarea performanței și a adaptării elevilor (Schunk, 1991; Pajares, 1996). Scopurile și obiectivele, procesarea cognitivă a informației, *feedback*-ul și recompensele, interesele intrinseci și atribuirile cauzale ale performanței sunt constructe motivaționale care acționează împreună cu AEP.

În continuare, vom face o prezentare succintă a cercetărilor care au investigat efectul AEP, conjugat cu cel al altor trei variabile, importante în dezvoltarea competențelor și a reprezentărilor mintale ale acestora la elevi, și anume, *obiectivele*, *recompensele* și *feedback*-ul. Ne-am centrat atenția asupra acestor variabile deoarece ele sunt inerente practicilor educative ale profesorilor, iar cunoașterea modului în care interacționează cu elementele conceptului de sine este importantă pentru dezvoltarea unui sistem motivațional sănătos al elevilor.

Schunk și colegii săi au realizat o serie de cercetări prin care au analizat rolul AEP în dezvoltarea unor competențe cognitive școlare, cum ar fi cele matematice, de scriere și de citire (Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Bandura și Schunk, 1981; Schunk și Gunn, 1984; Schunk și Rice, 1993). Pentru a explica relația de interdependență dintre această variabilă și performanța școlară, în contextul mai larg al teoriei sociocognitive, au fost incluse în studiu și variabilele motivaționale menționate anterior. În toate cercetările este utilizat același tip de design longitudinal, care cuprinde următoarele etape: (1) pretest, (2) etapa experimentală (un program de intervenție instructivă care are ca scop exersarea, în anumite condiții, a competenței vizate) și (3) posttest. Subiecții au fost elevi în clasele elementare care prezentau deficiențe la nivelul competențelor pentru matematică, citire sau scriere. A fost măsurat succesiv nivelul AEP pentru o sarcină (în faza de pretest, pe parcursul intervenției și în cea de posttest) și nivelul

performanței (la pretest și test), dar și alți factori implicați în realizarea școlară, cum ar fi perseverența în sarcină, interesul intrinsec etc.

Pentru măsurarea AEP, elevii trebuiau să aprecieze pe o scală cu 10 trepte, de la 10 la 100, *cât de siguri sunt* că pot rezolva fiecare item al unei sarcini (de matematică, de citire sau de scriere). Competența elevului era evaluată pe baza performanței obținute la sarcini similare cu cele pentru care s-a apreciat nivelul AEP. Programul de intervenție instructivă la care au fost supuși elevii era de scurtă durată, organizat în general pe mai multe ședințe (între 2 și 7 ședințe derulate în zile succesive) și a urmărit dezvoltarea competențelor prin utilizarea unor strategii autoreglatorii: propunerea de scopuri, monitorizarea progreselor, autoevaluarea și alte strategii metacognitive. În fiecare ședință, elevii au avut la dispoziție un set de sarcini de matematică, citire sau scriere, pe care trebuiau să le rezolve într-un anumit timp, după ce au primit explicații privind strategiile corecte de rezolvare. La sfârșitul programului, elevii erau testați pentru a se măsura nivelul performanței în sarcină. Pe parcursul programului instructiv, în funcție de scopul fiecărei cercetări, au fost introduse manipulările experimentale ale variabilelor motivaționale enumerate mai sus (obiectivele, recompensele și feedback-ul), pentru a studia interacțiunea acestora cu AEP pentru sarcină.

### *Impactul stabilirii obiectivelor asupra AEP*

Rolul scopurilor și al obiectivelor în activitatea școlară a fost studiat în psihologia educațională în cadrul mai multor cercetări care au explorat motivația de realizare, adică acele motive care-l determină pe elev să se implice mai mult sau mai puțin în sarcinile de învățare. Au fost evidențiate efectele obiectivelor de performanță (*performance goals*) în raport cu cele de învățare (*learning goals*) (Dweck, 1986), a celor care implică evaluarea și

afirmarea eului (*ego involvement*) cu cele care sunt centrate pe realizarea sarcinii (*task involvement*) (Nicholls, 1984; Koestner *et al.*, 1987; Ryan *et al.*, 1991) sau a celor centrate pe angajarea în sarcină (*approach goals*) cu cele de evitare a sarcinii (*avoidance goals*) (Elliot, 1999; Elliot, 2005). Cei mai mulți teoreticieni din domeniul motivației sunt de acord cu faptul că obiectivele creează un cadru care îi permite persoanei autoevaluarea și reglarea activităților de realizare. Stabilirea obiectivelor este rezultatul unor procese de comparare a performanțelor anterioare cu standardele personale și reprezintă o sursă cognitivă de automotivare.

Bandura și Schunk (1981) au studiat modul în care motivarea prin stabilirea de obiective pe termen scurt influențează dezvoltarea competențelor și a AEP. Respectând design-ul de cercetare descris anterior, ei au realizat o cercetare pe 40 de elevi din clasele elementare, care aveau deficiențe grave în achiziționarea operației de scădere și lipsă de interes pentru sarcinile de aritmetică. În pretest a fost măsurată AEP pentru rezolvarea a 25 de perechi de exerciții de scădere de dificultăți diferite. Fiecare pereche de exerciții era prezentată elevilor pe un cartonaș timp de două secunde. Elevii trebuiau să aprecieze pe o scală cât de siguri sunt că le pot rezolva corect. Scorul mediu al celor 25 de evaluări reprezenta nivelul AEP (gradul de încredere al elevilor în capacitatea lor de a rezolva exercițiile de scădere). Se măsoară apoi performanța elevilor la 25 de sarcini similare cu cele pentru care s-a evaluat AEP.

În etapa experimentală, elevii au fost repartizați în patru grupuri (trei experimentale și unul de control). Cei din grupurile experimentale urmau un program instructiv timp de șapte zile consecutive, câte 30 de minute pe zi. Ei primeau șapte seturi de exerciții de scădere cu câte șase pagini fiecare. Pe prima pagină a fiecărui set se găseau explicații cu privire la modul de rezolvare și exemple de exerciții rezolvate. Elevilor li se cerea să rezolve în

ritm propriu exercițiile și, în funcție de condiția în care erau repartizați, primeau consemne diferite. În prima condiție, li se spunea subiecților să-și propună să realizeze cel puțin 6 pagini în fiecare sesiune (obiectiv pe termen scurt); în a doua li se spunea că trebuie să termine cele 42 de pagini cu 258 de exerciții la sfârșitul celor 7 ședințe (obiectiv îndepărtat); în a treia condiție, nu li se sugera nici un obiectiv, iar în condiția de control elevii nu au urmat un program instructiv. A doua zi după încheierea intervenției, elevii primeau un nou test cu probe paralele de scădere și după aceasta se măsura din nou nivelul AEP în rezolvarea exercițiilor de scădere.

Rezultatele arată că, indiferent de condițiile experimentale, programul instructiv conduce la o creștere a performanței și a AEP, prin comparație cu condiția de control unde nu se produce nici o schimbare. Însă această creștere este diferită în funcție de cele trei condiții experimentale. Cei care au avut obiective proximale au înregistrat o creștere mai mare a performanței decât celelalte două grupuri, iar cei care au avut un obiectiv îndepărtat nu diferă față de cei care nu au avut nici un obiectiv propus. Și în cazul AEP apar diferențe între grupuri. Astfel, grupul cu un obiectiv apropiat are un nivel mai ridicat al AEP în posttest decât toate celelalte grupuri. Grupul cu obiectiv îndepărtat diferă de cel de control, dar nu și de cel care nu a avut stabilit niciun obiectiv.

În concluzie, stabilirea de obiective apropiate influențează în sens pozitiv competența matematică și AEP pentru sarcinile de scădere. Aceste rezultate se pot explica prin faptul că stabilirea unor obiective pe termen scurt crește acuratețea cunoașterii propriilor capacități prin posibilitatea monitorizării progreselor. Obiectivele îndepărtate nu oferă această posibilitate și, de aceea, ele nu au activat prescripțiile comportamentale imediate, necesare rezolvării sarcinii. Pentru a studia efectele pe care le are performanța asupra AEP, aceasta din urmă a fost măsurată

imediat după terminarea intervenției, atât înainte de testul post-intervenție, cât și după. Elevii din grupul cu obiectiv îndepărtat au înregistrat o creștere a AEP în rezolvarea de exerciții, ca urmare a intervenției instructive, dar nu și ca urmare a performanței mai mari obținute la testul post-intervenție. Performanțele anterioare nu determină direct nivelul AEP, ci indirect, prin intermediul atribuirilor cauzale ale acestora de către subiect (Bandura, 1977/1980).

Într-un studiu asemănător ca design metodologic cu cel descris mai sus, Schunk (1985) a evidențiat importanța participării active a elevilor la stabilirea obiectivelor pentru creșterea încrederii în capacitățile proprii și a motivației pentru învățare. Rezultatele cercetării sale au relevat diferențe semnificative privind nivelul AEP în cele trei situații induse: situația în care elevii și-au ales singuri un obiectiv, situația în care profesorul a fost cel care a stabilit obiectivul și situația în care nu a existat nici un obiectiv stabilit dinainte. Elevii care au stabilit ei înșiși obiectivul (un anumit număr de exerciții pe care le vor rezolva până la sfârșitul unei ședințe de instrucție) au înregistrat la sfârșitul intervenției o creștere mai mare a AEP pentru aritmetică, prin comparație cu cei care au avut un obiectiv prestabilit sau cu cei care nu au avut nici un obiectiv explicit pe termen scurt.

Efectele obiectivelor proxime asupra AEP și asupra competenței cresc și mai mult atunci când elevilor li se precizează că vor primi o recompensă în raport cu performanța obținută. Astfel, datorită de a îndeplini obiectivul este întărită de recompensă (Schunk, 1984).

Dale Schunk (2003) susține că obiectivele nu contribuie prin ele însele la creșterea motivației, ci prin standardele de performanță pe care le conțin. După cum au demonstrat și cercetările descrise, obiectivele *specifice, explicite și apropiate* au eficiență mai mare în reglarea comportamentului decât cele *generale, implicite și pe termen lung*. Explicația acestei diferențe constă în faptul că

prima categorie de obiective presupune activarea unor reprezentări cognitive clare care conduc la mobilizarea și organizarea eficientă a capacităților de care dispune elevul. De exemplu, dacă un elev își propune ca obiectiv să ia nota 10 la lucrarea de control programată pentru a doua zi la istorie, se va motiva mai bine decât dacă își propune să devină un elev foarte bun la istorie. Al doilea obiectiv este vag, general, îndepărtat și nu conduce la angajarea imediată în acțiune. Nu înseamnă că elevul nu trebuie să-și propună și obiective pe termen lung, însă întotdeauna obiectivelor generale trebuie să li se subordoneze obiective mai specifice care să permită legarea reprezentărilor mentale de acțiune. Cât de bun își propune elevul să devină? În cât timp va deveni un elev mai bun? Ce trebuie să facă pentru a deveni un elev bun? Iată câteva întrebări care pot conduce spre selectarea unor obiective mai apropiate și mai specifice.

Cantor și colaboratorii săi au adus în discuție noțiunea de sarcini ale vieții (*life tasks*), pentru a desemna reprezentările cognitive ale persoanei cu privire la principalele scopuri care ar trebui îndeplinite în anumite perioade ale vieții. De exemplu, în perioada copilăriei predomină sarcinile școlare, iar în perioada adolescenței predomină sarcinile școlare și cele sociale (Cantor *et al.*, 1986). Aceste scopuri reprezintă direcții generale care motivează persoana, dând semnificație obiectivelor și activităților curente. Însă pentru autoreglarea comportamentului, obiectivele specifice sunt cele care permit autoevaluarea corectă, monitorizarea progreselor și întărirea convingerilor privind autoeficacitatea. Există o dependență ierarhică a obiectivelor, astfel că îndeplinirea unor obiective de la niveluri inferioare de generalitate contribuie la îndeplinirea altora de nivel superior (Sava, 2003).



### *Rolul recompenselor în medierea influenței AEP*

Schunk (1984) a studiat influența pe care o au recompensele și obiectivele pe termen scurt asupra AEP, a motivației pentru sarcină și a performanței. Efectele separate ale celor două variabile au mai fost studiate anterior, dar autorul a presupus existența unui important efect conjugat al acestora. Anticiparea rezultatelor unei acțiuni are la bază informațiile provenite din interpretarea recompenselor. Astfel, recompensele au atât valoare informațională, cât și motivațională (Bandura, 1977/1980). Nu ne propunem aici să discutăm rolul recompenselor în activitatea școlară. Acesta este binecunoscut și demonstrat de numeroase studii de psihologie educațională. Schunk, însă, evidențiază modul în care recompensele (de exemplu, un premiu promis elevilor pentru punctajele pe care le vor obține la rezolvarea de probleme), în interacțiune cu obiectivele apropiate stabilite (cum ar fi un anumit număr de probleme de rezolvat), contribuie la performanță, prin intermediul AEP.

Rezultatele cercetării au evidențiat o creștere a nivelului AEP pentru rezolvarea de probleme de matematică, după aplicarea unui program instructiv la trei grupuri de subiecți: un grup căruia i se spunea că va primi o recompensă, fără a avea stabilit un obiectiv; un grup care avea stabilit un obiectiv, fără a i se promite o recompensă, și un grup care avea stabilit un obiectiv și căruia i se promitea o recompensă. Nu au existat însă diferențe între cele trei grupuri în ceea ce privește performanța obținută la rezolvarea problemelor de matematică în timpul programului de training. Prin urmare, creșterea nivelului AEP după faza experimentală nu este o consecință a creșterii performanței, ci se datorează altor variabile. Nivelul AEP a fost semnificativ mai mare în condiția în care elevii au primit recompensă și au stabilit obiective apropiate decât în condiția în care au primit recom-

pense și nu au avut un obiectiv sau în cea în care și-au stabilit obiective apropiate, dar nu au primit recompense. Între aceste ultime două condiții nu există diferențe semnificative.

Asocierea unui obiectiv apropiat cu o recompensă contingentă cu performanța este mai eficientă pentru dezvoltarea competenței decât situația în care elevul și-ar stabili doar obiectivul, fără să primească recompensa. Putem concluziona că angajarea și perseverența în îndeplinirea obiectivului este întărită de recompensă. De asemenea, asocierea recompensei cu un obiectiv apropiat oferă elevului posibilitatea de a compara progresele realizate prin raportare la un standard extern, iar monitorizarea progreselor crește nivelul AEP. Aceasta din urmă, la rândul său, are efecte asupra performanțelor obținute ulterior, deoarece creează expectanțe pozitive cu privire la posibilitatea succesului (Bandura, 1977).

### *Rolul feedback-ului în dezvoltarea AEP*

Feedback-ul verbal reprezintă o variabilă importantă în determinarea motivației și performanței școlare. Deși, singur, feedback-ul nu conduce la creșterea stabilă a nivelului AEP, el devine eficient în autoevaluare atunci când se bazează pe rezultate obiective și pe evidențierea progreselor. Efectele persuasiunii asupra AEP sunt mediate de mecanisme cognitive, motivaționale și afective.

Influența feedback-ului asupra AEP a fost demonstrată experimental. Schunk și Rice (1993) au arătat că furnizarea periodică de feedback referitor la valoarea strategiei utilizate de elevi în sarcinile de citire conduce atât la dezvoltarea abilității, cât și la creșterea nivelului AEP. Schunk și Swartz (1993) au studiat efectele de interacțiune ale feedback-ului privind progresul cu obiectivele de învățare a unor strategii de scriere la copiii supradotați. Feedback-ul care evidențiază progresul îi oferă elevului informații despre performanță, dar și despre eficiența

strategiei folosite. Astfel încrederea acestuia în capacitatea de a dezvolta competența de scriere crește. În situațiile în care autoevaluarea progresului este dificilă întrucât nu există standarde clare sau pentru că dezvoltarea competențelor este lentă, feedback-ul venit din exterior este foarte important pentru întărirea AEP (Schunk, 1999).

Efectele feedback-ului privind progresul depind de atribuirile cauzale ale acestuia și de teoriile implicite ale persoanei cu privire la capacitățile sale (Schunk, 1996). La elevii care consideră capacitatea o caracteristică stabilă, AEP crește mai mult atunci când li se spune că progresul și rezultatele se datorează acesteia și nu efortului. La elevii care consideră capacitatea o caracteristică în dezvoltare, feedback-ul care pune succesul pe seama efortului depus și a strategiilor utilizate contribuie la creșterea încrederii în autoeficacitate. Deși relația dintre dezvoltarea unei competențe și AEP este reciprocă, Bandura susține primatul cauzal al celei din urmă.

În perioadele timpurii ale vieții, până la vârsta de 8 ani, când copiii devin capabili să evalueze competențele lor pentru varii domenii (Harter, 1982), încrederea în sine se dezvoltă în special pe baza feedback-urilor primite de la persoanele semnificative. Mai târziu însă, pentru a fi credibil, feedback-ul trebuie să fie în concordanță cu realitatea. O laudă care vine de la o persoană semnificativă poate avea un impact pozitiv la nivel afectiv, dar dacă ea nu se întemeiază pe realitate, nu va putea fi acceptată și la nivel cognitiv. Este și motivul pentru care mulți educatori, încercând să fie corecți în evaluare, oferă adesea feedback negativ elevilor care nu reușesc. Însă chiar și atunci când evidența greșelii pare să justifice evaluarea negativă, există posibilități de a o evita, mai ales dacă se urmărește dezvoltarea unei competențe. Educatorii pot crea situații de învățare care să permită cât mai frecvent feedback-ul pozitiv realist, prin evidențierea progreselor, și nu a rezultatelor scontate.

Bandura (1997) susține că dezvoltarea competențelor este un proces care presupune exercițiu și confruntarea persoanei cu sarcini provocatoare, a căror dificultate trebuie crescută progresiv. Dacă în momentul întâmpinării unor obstacole în realizarea sarcinilor școlare elevul este încurajat să persevereze și ajutat să găsească strategii corespunzătoare, progresul înregistrat va avea influență asupra AEP.

Dobândirea unei competențe la un anumit nivel presupune o evoluție a acesteia spre un anumit standard. Evaluarea performanței obținute la un moment dat se poate face în două moduri: fie prin centrarea pe progresul realizat în comparație cu punctul de plecare, fie prin relevarea neajunsurilor în comparație cu scopul ultim. De exemplu, un elev care achiziționează competența de citit poate primi un feedback care să evidențieze faptul că la acel moment este capabil să citească mai bine decât în urmă cu două săptămâni sau poate primi un feedback care să accentueze faptul că nu a reușit să citească fără nici o greșeală. Modul în care este structurat feedback-ul de evaluare are efecte asupra AEP. Feedback-ul care insistă asupra eșecului aduce un blam social persoanei și nu îi oferă informații cu privire la modul în care poate să progreseze. S-a constatat că persuadarea negativă este mai puternică decât cea pozitivă, adică este mai greu să întărești încrederea în sine prin mijloace de persuasiune decât să o slăbești (Bandura, 1997).

### *7.2.2. Relația dintre AEP și performanța academică*

Cele mai multe dintre cercetările care au analizat relația dintre AEP pentru un domeniu și performanța corespunzătoare acestuia au evidențiat corelații semnificative, chiar dacă unele nu au fost atât de ridicate cum s-a presupus. Nu toate cercetările au confirmat ipoteza avansată și verificată de Bandura și alți autori, potrivit căreia dintre corelatele sinelui AEP este cea mai predictivă pentru performanță (Bandura, 1977; Bandura și

Schunk, 1981; Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996 etc.). De exemplu, Wood și Locke (1987) au obținut o corelație de numai 0,27 între AEP și notele studenților, dar acest rezultat ar putea fi explicat prin impreciziile metodologice ale cercetătorilor. Pentru a preveni aceste imprecizii, Bandura a propus mai târziu un ghid de elaborare a scalelor de măsurare a constructului, stabilind o serie de reguli de operaționalizare care trebuie să corespundă definiției conceptuale. Numai în aceste condiții analiza relației dintre performanță și AEP devine relevantă pentru cercetare. Vom prezenta cele mai importante recomandări pentru construcția instrumentelor de măsurare oferite de autorul teoriei autoeficacității (Bandura, 2006a).

- Dat fiind faptul că AEP se referă la reprezentarea capacităților, itemii trebuie formulați în termeni de „cât de sigur sunt că *pot să fac*”, nu de „cât de sigur sunt că *voi face*”.
- Trebuie făcută distincția între AEP și alte constructe, cum ar fi: *stima de sine*, care se referă la valoarea personală, nu la capacitatea; *locus of control*, care se referă la convingerea persoanei că poate/nu poate controla un eveniment sau un rezultat, nu la convingerea cu privire la capacitățile efective ale sale (de exemplu, o persoană poate avea sentimentul controlului, fără să reflecteze la capacitățile sale) sau *expectanțele privind rezultatele* (despre care am discutat deja, în capitolul patru). Având în vedere aceste distincții, itemii care măsoară AEP trebuie să evalueze încrederea persoanei cu privire la capacitățile sale de a realiza o anumită sarcină sau activitate. Iată câteva întrebări adecvate măsurii AEP: „Cât de sigur ești că poți obține rezultate bune la examen?”, „Cât de sigur ești că poți să organizezi această activitate?”, „Cât de sigur ești că poți găsi strategiile necesare realizării acestei activități?”.
- Este necesară o analiză a domeniului pentru care se măsoară AEP, pentru a elabora itemi corespunzători aspectelor

comportamentale studiate (Pajares și Miller, 1997). Pentru același domeniu de activitate putem utiliza mai multe scale care să măsoare dimensiuni diferite ale AEP, în funcție de scopul cercetării. De exemplu, pentru domeniul școlar putem măsura AEP pentru realizarea școlară (la diverse obiecte de studiu), AEP în reglarea învățării sau AEP în obținerea unui anumit nivel de performanță.

- Trebuie să existe o corespondență între gradul de specificitate al AEP și cel al performanței măsurate, altfel puterea predictivă a primei variabile pentru cea de-a doua scade.
- Când se măsoară AEP pentru o categorie de sarcini corespunzătoare aceluiași domeniu de activitate, este recomandată o ierarhizare a acestora de la simplu la complex.
- Utilizarea scalelor de măsurare a AEP cu mai multe trepte crește puterea de predicție a constructului, față de situația în care acesta este evaluat pe o scală cu mai puține niveluri. De exemplu, un instrument la care răspunsurile sunt date pe o scală de la 0 la 100 permite o predicție mai bună decât unul la care se răspunde pe o scală de la 1 la 6 (Pajares *et al.*, 2001).

Plecând de la aceste câteva reguli, fiecare cercetător poate construi un instrument de măsurare a AEP, adecvat domeniului de performanță pe care vrea să-l studieze, respectând criteriile psihometrice cunoscute (consistență internă, validitate de construct, fidelitate etc.).

### *AEP și performanța matematică*

Până în anii '80, încrederea în capacitatea pentru matematică a fost măsurată foarte general, cerându-li-se elevilor să răspundă la întrebări despre aptitudinea lor matematică. După apariția teoriei AEP, s-a pus problema măsurării acestei variabile pentru dimensiuni specifice, pentru ca ea să poată fi relevantă în raport cu anumite categorii de performanță.

Betz și Hackett (1983) au deschis calea cercetărilor care măsoară AEP pentru matematică mai specific și mai nuanțat, în acord cu teoria lui Bandura. AEP pentru matematică se referă la convingerea persoanei cu privire la capacitatea sa de a realiza cu succes sarcini tipice sau probleme specifice acestui domeniu. Pentru a elimina ambiguitățile metodologice, cele două cercetătoare au delimitat mai multe dimensiuni pe care le presupune disciplina matematică și au construit un instrument multidimensional, denumit *Mathematics Self-Efficacy Scale (MSES)*. Acesta cuprinde trei subscale: o scală care măsoară încrederea subiectului în capacitatea sa de a rezolva sarcini tipice de matematică, o scală care evaluează încrederea în capacitatea de a obține succes la disciplinele matematice și o scală care evaluează încrederea în capacitatea de a rezolva probleme specifice de aritmetică, algebră și geometrie. Pentru a păstra criteriul corespondenței dintre domeniul de măsurare a AEP și domeniul de măsurare a performanței la matematică, aceasta din urmă este măsurată printr-un test paralel, care cuprinde probleme similare cu cele pentru care se evaluează AEP. Hackett și Betz (1989) au elaborat un astfel de test, denumit *Mathematics Problems Performance Scale (MPPS)*, care oferă o măsură a performanței subiecților în rezolvarea de probleme specifice.

Corelațiile obținute de Hackett și Betz (1989) între AEP pentru matematică și performanțele corespunzătoare nu au fost însă foarte mari, variind între 0,39 și 0,49 pentru cele trei subscale ale instrumentului. Corelații mai ridicate au fost obținute pentru subscala care măsoară AEP în rezolvarea de probleme și anume, 0,70 (Pajares și Miller, 1994). Corelațiile mai mici obținute în alte cercetări ar putea fi explicate prin faptul că nu au fost controlate alte variabile care interacționează cu AEP sau operaționalizările nu au fost corecte. Efectele AEP asupra performanței nu pot fi înțelese decât în contextul unei cauzalități complexe, așa cum susține teoria sociocognitivă a lui Bandura.

Norwich (1987) a arătat că nu există efecte independente ale AEP asupra performanței la matematică, atunci când este controlat efectul conceptului de sine referitor la această disciplină. După o a doua măsurare a performanței, autorul a analizat un model de predicție a ei, luând în calcul trei variabile care au explicat 37% din varianță: conceptul de sine pentru matematică, performanța anterioară și AEP în rezolvarea problemelor de matematică. După controlul primelor două variabile, a constatat că AEP nu a contribuit semnificativ la cea de-a doua performanță. Predictorul cel mai puternic al performanțelor ulterioare a fost performanța anterioară.

Hackett și Betz (1989) au evidențiat o corelație semnificativă de 0,57 între încrederea globală a elevului în capacitatea sa pentru matematică și scorul la un test standardizat de matematică. Când au realizat regresia ierarhică pentru predicția alegerii cursurilor de matematică, au observat că numai AEP era predictor semnificativ, și nu performanța anterioară, așa cum s-a întâmplat în studiul lui Norwich. Prin urmare, am putea accepta că nu performanța în sine a avut efect asupra alegerilor studenților, ci AEP, ca rezultat al interpretărilor cognitive ale performanțelor anterioare.

Teoreticienii conceptului de sine multidimensional au obținut corelații semnificative între performanța la matematică și percepțiile de sine referitoare la acest domeniu. Însă au existat numeroase diferențe în funcție de modul în care s-au realizat operaționalizările. Unii au măsurat percepții mai generale care defineau elevul în raport cu disciplina „matematică”, alții s-au centrat mai mult pe percepțiile de sine privind capacitățile pentru matematică și influența acestora asupra unor variabile importante pentru performanță, cum ar fi efortul, nivelul de anxietate, perseverența sau stilul atribuțional.



### *AEP și performanța verbală*

O trecere în revistă a cercetărilor prin care s-a studiat relația dintre AEP și performanță a evidențiat o preocupare mai intensă pentru disciplina matematică decât pentru cele care presupun competențe verbale, deși cele mai multe sarcini școlare presupun competențe de citire și scriere. O posibilă explicație a acestui fapt ar putea fi dificultatea stabilirii unor indicatori clari care să operaționalizeze competența pentru scris sau citit.

Cu toate acestea, există în literatura de specialitate o serie de cercetări care au evidențiat efectele AEP pentru scriere asupra performanței obținute de elevi și studenți la eseuri sau, în general, la disciplinele de limbă și literatură (Schunk și Swartz, 1993; Zimmerman și Bandura, 1994; Pajares și Valiante, 1997; Pajares *et al.*, 2001). Pajares (2003) a identificat trei modalități de măsurare a AEP pentru scriere: (1) evaluarea gradului de încredere a elevului în competențele sale pentru scriere (să scrie corect gramatical, să folosească corect termenii din limbă, să utilizeze semnele de punctuație și ortografie, să organizeze propozițiile în paragrafe cu sens sau să redea coerent ideile unui text); (2) evaluarea gradului de încredere în capacitatea de a realiza o sarcină de scriere după cerințele date (de exemplu, o lucrare, un text de ficțiune sau o scrisoare adresată unui prieten); (3) evaluarea gradului de încredere în capacitatea de obținere a unei anumite note la cursurile de limbă și literatură. Performanțele măsurate au fost reprezentate de notele la cursurile de limbă și literatură sau de notele obținute la eseuri și alte sarcini specifice de scriere.

În general, rezultatele obținute în mai multe studii arată că AEP pentru scriere are o contribuție independentă în predicția rezultatelor obținute în acest domeniu. Mărimea efectelor obținute în modelele de regresie, care au inclus AEP pentru scriere ca variabilă predictivă pentru performanța în acest

domeniu, a variat în cercetările realizate între 0,19 și 0,40, atunci când s-a menținut constant nivelul performanței anterioare sau aptitudinea pentru scris (Pajares, 2003). Alte cercetări care au analizat relația dintre AEP cu performanța au inclus și conceptul de sine corespunzător domeniului investigat (Bong și Skaalvik, 2003). O sinteză a cercetărilor anterioare indică un efect predictiv mai bun al AEP asupra realizărilor școlare decât cel produs de conceptul de sine corespunzător domeniului măsurat (Bong și Clark, 1999; Schunk, 1991).

### *7.2.3. AEP în autoreglarea învățării*

Încrederea persoanei în capacitatea sa de a utiliza strategii autoreglatoare eficace reprezintă, de asemenea, un factor al motivației și performanței. Toate teoriile autoreglării susțin că motivația învățării derivă din importanța rezultatelor obținute pentru sine, dar există diferențe între orientările psihologice în ceea ce privește interpretarea naturii rezultatelor și a modului în care acționează ele asupra subiectului. Orientările behavioriste insistă asupra efectelor concrete, de natură materială sau socială, care motivează persoana pentru obținerea unei recompense sau a unui statut mai bun. Orientările fenomenologice iau în considerare efectele rezultatelor asupra stimei de sine sau a sentimentului identității, care vor motiva apoi comportamentul (McCombs, 2001). Teoriile cognitive accentuează rolul proceselor sinelui în autoreglare, printre care enumerăm autoactualizarea și reducerea disonanței. Din această perspectivă, autoreglarea presupune corectarea unui minus, a unei discrepanțe dintre rezultatul obținut și un standard intern (Zimmerman, 1990).

Pentru a depăși anumite neajunsuri ale teoriilor menționate, psihologii din domeniul educației au dezvoltat, în cadrul paradigmei sociocognitive, un model complex al autoreglării, aplicat la învățarea școlară. Pornind de la perspectiva agentică și de la modelul triplei determinări reciproce a personalității a lui

Bandura (1982b), sociocognitiștii consideră că autoreglarea se bazează pe rezultatele obținute, pe interpretarea acestora, dar și pe anticiparea unor eventuale rezultate viitoare. Astfel, autoreglarea nu presupune doar corectarea unei discrepanțe care apare între un rezultat obținut și un standard, așa cum susțin teoriile cognitive, ci și anticiparea unei discrepanțe pe baza experiențelor trecute. Altfel spus, subiectul nu acționează doar pentru a corecta un minus, ci și pentru a obține un plus.

Noua abordare reconciliază oarecum concepțiile extreme cu privire la autoreglare. Implicațiile generale și indirecte ale conceptului de sine în autoreglarea comportamentală, susținute de teoriile fenomenologice, sunt înlocuite de teoreticienii sociocognitiști cu impactul direct și specific al autoeficacității percepute (AEP). Chiar concepția mai nuanțată cu privire la rolul conceptului de sine în autoreglare, avansată de McCombs și Marzano (1990), este criticată de Zimmerman (1990). Primii autori susțin că percepțiile sarcinilor școlare de către elevi sunt filtrate printr-un sistem de structuri de sine, compus din credințe cu privire la sine, scopuri personale și autoevaluări, dar motivația provine în principal din conștiința faptului că ei sunt agenți creativi, capabili de autodeterminare a propriilor scopuri. La fel ca și ceilalți sociocognitiști, Zimmerman consideră însă că rolul fundamental în motivarea comportamentului este exercitat de AEP, și nu de o concepție generală despre sine. În cadrul modelului sociocognitiv al autoreglării, sunt atenuate și orientările behavioriste care supralicitează rolul factorilor externi în autoreglare, în detrimentul celor personali (Zimmerman, 1990).

Sunt remarcabile contribuțiile aduse de Barry Zimmerman și colaboratorii săi la fundamentarea teoretică și empirică a modelului sociocognitiv al învățării autoreglate (*self-regulated learning*) și la aplicarea practică a acestuia în dezvoltarea competențelor reglatorii ale elevilor și studenților (Zimmerman, 1995; Zimmerman și Martinez Pons, 1986; Zimmerman și

Bandura, 1994; Cleary și Zimmerman, 2004; Zimmerman *et al.*, 1992).

În modelul său, Zimmerman reunește și, în același timp, distinge între: *procesele autoreglării* (de exemplu, AEP) și *strategiile autoreglării*, care optimizează procesele (Zimmerman, 1990). Elevul nu este motivat pe deplin nici de un sentiment global de stimă de sine, determinant al rezultatelor obținute, nici în exclusivitate de rezultatele obținute. Autoreglarea este o activitate mult mai complexă, în care AEP poate fi motivator al acțiunii, dar și rezultat al acesteia, ca efect al progreselor înregistrate. Astfel, persoana inițiază adesea acțiuni pentru a produce rezultate, care vor optimiza la rândul lor procesele autoreglatoare, cum ar fi, de exemplu, autoevaluarea sau auto-perfecționarea. Este puțin probabil ca un elev să inițieze o activitate al cărei rezultat crede că îi va aduce prejudicii la nivelul reprezentărilor de sine. Astfel, autoreglarea activității de învățare este ciclică și se bazează atât pe feedback-ul care vine de la performanță, cât și pe feed-forward (anticiparea performanței). Cleary și Zimmerman (2004) disting în cadrul unui ciclu de autoreglare trei etape:

- *Anticiparea* (procesul care precede acțiunea propriu-zisă) - presupune stabilirea scopurilor și planificarea acțiunii;
- *Controlul performanței* (procesele din timpul realizării acțiunii) - presupune autocontrol (concentrarea atenției, dezvoltarea strategiilor de învățare, mobilizarea efortului, perseverența) și autoobservație (monitorizarea progreselor, a greșelilor și a gradului de adecvare a strategiilor utilizate);
- *Autoreflexia* (procesele ulterioare obținerii performanței) - se referă la autoevaluare și la reacția personală.

Toate cele trei etape sunt influențate de componentele motivaționale ale sinelui (AEP, orientarea scopurilor, interesele intrinseci și expectanțele). Dintre acestea, autorii consideră că AEP într-un domeniu este elementul-cheie, deoarece ea

determină alegerea acțiunii, efortul depus, perseverența și interpretarea rezultatelor (Bandura, 1997, Pajares, 1996). Astfel, am putea analiza AEP a unui elev pentru un domeniu de activitate, prin prisma capacităților sale de autoreglare. Încrederea în capacitatea de realizare școlară este asociată cu AEP pentru autoreglarea învățării: încrederea în capacitatea de a stabili obiective, de a dezvolta standarde sau de a căuta strategii adecvate (Zimmerman și Bandura, 1994, Zimmerman *et al.*, 1992).

\*

În capitolul de față au fost trecute în revistă cercetările care susțin valoarea predictivă a concepțiilor de sine pentru realizarea școlară. Prezentarea principalelor dovezi empirice ale relației dintre concepțiile de sine și performanță a fost realizată având în vedere două cadre teoretice diferite: cel al conceptului de sine (ca reprezentare de sine mai stabilă și mai generală) și cel al auto-eficacității (ca reprezentare de sine dinamică și specifică). Au fost analizate și modalitățile de abordare metodologică a constructelor din cadrul teoriei sociocognitive cu privire la sine.



# Cercetări privind relația dintre concepțiile despre sine și performanța școlară în mediul educațional românesc

## 8.1. Prezentare generală a cercetărilor

### 8.1.1. Introducere

În acest capitol vor fi prezentate patru studii empirice prin care se va analiza relația dintre diverse componente ale conceptului de sine și performanța școlară, în cadrul teoriei sociocognitive. Cercetările românești din domeniul educațional care s-au centrat pe studierea factorilor responsabili de performanța școlară au tratat indirect și rolul conceptului de sine în explicarea variațiilor acesteia. Sunt reprezentative pentru această temă două lucrări care prezintă cercetări ample privind rolul factorilor individuali și contextuali în determinarea performanței școlare. O primă cercetare, realizată de Mihaela Jigău (1998) pe 1571 de elevi de la diferite clase, a arătat că imaginea de sine a acestora se situează pe primul loc în categoria factorilor individuali subiectivi asociați realizării școlare. O altă lucrare care realizează o sinteză a cercetărilor privind determinanții performanței școlare pe un eșantion de 1614 elevi este cea publicată recent de Gherasim și Butnaru (2013). Cercetarea are drept cadru teoretic modelul lipsei de speranță învățată și perspectiva ecologică și insistă în egală măsură pe analiza

factorilor motivaționali de natură internă și externă, fără a se focusa explicit pe conceptul de sine.

Alte cercetări care au avut ca variabilă de studiu conceptul de sine, realizate în mediul școlar românesc, au ținut spre scopuri diferite. De exemplu, Mielu Zlate (1999) a propus o metodologie de analiză a conceptului de sine pe baza aplicării probei „Cine sunt eu?” la un număr de 591 de subiecți (elevi, studenți, profesori). Analiza răspunsurilor date de participanții la cercetare a permis relevarea triplei utilități a acestei probe: cognitivă (rol de autocunoaștere), predictivă (rol în predicția comportamentelor) și formativă (rol de exersare a autocunoașterii). Alte cercetări au evidențiat dependența stimei de sine, ca variabilă afectivă, de organizarea cognițiilor despre propria persoană la elevi (Chelaru, 2003; Radu *et al.*, 1994).

Cercetările prezentate în capitolul de față au ca scop predominant evidențierea și analiza efectelor dimensiunilor conceptului de sine asupra performanței școlare. Definirea și operaționalizarea variabilelor s-a realizat în acord cu următoarele modele teoretice circumscrise paradigmei sociocognitive: modelul schemelor de sine (Markus, 1977), teoria autoeficacității (Bandura, 1977) și modelul multidimensional al conceptului de sine (Marsh și Shavelson, 1985). Pentru că vor fi utilizate în aceste cercetări mai multe constructe referitoare la reprezentările de sine ale elevilor, vom prezenta în cele ce urmează o succintă definire și diferențiere a lor. Explicațiile detaliate ale acestor constructe se regăsesc în capitolele teoretice dezvoltate în lucrarea de față.

### 8.1.2. Diferențieri ale principalelor constructe utilizate în cercetare

**Schemele de sine.** Sunt structuri cognitive relativ stabile care generalizează experiența trecută și influențează prelucrarea informației despre sine și ceilalți în trecut, prezent și viitor (Markus, 1977). Schemele de sine au grade diferite de gene-



ralitate, în funcție de dimensiunea sau domeniul comportamental pe care îl organizează. Astfel, putem avea o schemă de sine despre un domeniu comportamental specific (de exemplu „competent la matematică”), o schemă de sine mai generală sub forma unei trăsături de personalitate (de exemplu, „perseverent”) sau chiar o schemă foarte generală a propriei persoane, văzută ca „bună” sau „rea”, „valoroasă” sau „lipsită de valoare”. Odată formate, aceste scheme devin din ce în ce mai stabile și mai rezistente la schimbare, constituindu-se într-un filtru cognitiv. Schemele de sine conțin atât informații descriptive, cât și prescriptive și, de aceea, ele pot fi predictive pentru comportamente.

**Stima de sine.** Este o variabilă care a fost definită de cercetători în două moduri: ca variabilă afectivă cu caracter general sau ca structură cognitiv-afectivă multidimensională.

**Stima de sine globală.** Este o evaluare predominant afectivă a sinelui, o atitudine generală pozitivă sau negativă față de sine (Rosenberg *et al.*, 1995). Într-o definiție foarte largă, stima de sine globală poate fi asimilată cu sentimentul propriei valori.

**Stima de sine multidimensională.** Se referă la evaluările afective și cognitive ale sinelui pe mai multe dimensiuni. În cadrul acestui model teoretic, se consideră că distincția dintre cele două componente ale sinelui (cognitivă și afectivă) este mai puțin tranșantă, iar atributele cuprinse în instrumentele auto-descriptive fac referire la domenii variate ale vieții persoanei: fizic, social, școlar, emoțional (Harter, 1982, Harter, 1998). Adepții teoriilor multidimensionale consideră că stima de sine globală nu este de fapt decât dimensiunea generală a conceptului de sine (Marsh și O'Mara, 2008). Potrivit acestor autori, diferența realizată în cadrul modelului cognitivist tripartit între stima de sine și conceptul de sine nu ar avea la bază distincția dintre afectiv și cognitiv, ci pe cea dintre general și specific. Astfel, stima de sine și dimensiunile sale sunt integrate într-un model

ierarhic, în care dimensiunea globală depinde de componentele specifice (Harter, 1982, Oubrayrie, 1997).

**Conceptul de sine academic.** Se referă la convingerile elevilor și studenților cu privire la valoarea, abilitățile și competențele lor în domeniul școlar. În opoziție cu domeniul non-academic (percepții despre sine în context social, percepții despre aspectele fizice sau emoționale etc.), conceptul de sine academic cuprinde reprezentările elevului despre statutul său școlar sau despre abilitățile sale pentru diverse obiecte de studiu. Potrivit modelului multidimensional elaborat de Marsh și Shavelson (1985), conceptul de sine academic cuprinde o dimensiune generală și dimensiuni specifice disciplinelor de studiu (de exemplu, matematică, limbă și literatură sau științe).

**Conceptul de sine academic general.** Cuprinde reprezentări generale ale elevilor cu privire la statutul lor școlar. Acest construct se suprapune peste dimensiunea școlară a stimei de sine, descrisă în modelul propus și testat de Harter (1982). Autoevaluarea se realizează pe dimensiuni generale și presupune estimarea valenței pozitive sau negative a unor atribute legate de activitatea școlară („Sunt mai bun la învățatură decât colegii mei.”, „Mă descurc la sarcinile școlare.” etc.), precum și aprecierea atitudinii și emoțiilor față de școală („Nu-mi place la școală.”, „Sarcinile școlare mă descurajează.” etc.).

**Conceptul de sine matematic.** Cuprinde reprezentările și atitudinile elevului cu privire la abilitățile sale în domeniul matematică. De asemenea, *conceptul de sine verbal* cuprinde reprezentările și atitudinile elevului cu privire la abilitățile sale pentru citit și scriere.

**Autoeficacitatea percepută (AEP).** Este definită ca încrederea persoanei în capacitățile sale de a organiza și realiza cursul unei acțiuni pentru a obține rezultatele dorite (Bandura, 1977). În general, această variabilă se măsoară pentru domenii specifice de comportament și chiar pentru sarcini specifice. Spre deosebire de

stima de sine și conceptul de sine, unde autoevaluările sunt generale și presupun estimarea caracterului autodefinitiv al unor atribute, AEP presupune o evaluare a convingerilor pe care le are persoana cu privire la capacitățile sale. Dacă conceptul de sine este mai curând descriptiv, AEP este mai degrabă prescriptivă. Altfel spus, conceptul de sine definește „ceea ce este” subiectul și emoțiile sale față de „ceea ce este”, în timp ce AEP estimează „ceea ce poate” subiectul și gradul de încredere că poate să atingă un anumit rezultat. În măsurarea conceptului de sine/stimei de sine estimările se realizează mai ales prin comparare socială, în timp ce evaluarea autoeficacității presupune compararea capacităților proprii cu cerințele impuse de sarcină.

În domeniul școlar, AEP a fost măsurată pentru cele mai diverse domenii și sarcini, de la cele mai generale, până la cele foarte specifice. Cel mai frecvent a fost măsurată AEP pentru realizarea școlară, în general, și AEP în autoreglarea învățării. La rândul lor, aceste constructe pot fi operaționalizate în variabile mai specifice. De exemplu, AEP pentru realizarea școlară poate fi măsurată în raport cu diverse obiecte de studiu sau cu anumite sarcini specifice. De asemenea, AEP în autoreglarea învățării poate include evaluarea autoeficacității în stabilirea obiectivelor, în căutarea și proiectarea strategiilor sau în managementul resurselor pentru învățare.

În cercetările prezentate în acest capitol au fost utilizate următoarele dimensiuni ale AEP:

(1) *AEP în rezolvarea unor sarcini specifice (task-specific self-efficacy)*. Aceasta se referă la încrederea subiectului în capacitatea sa de a rezolva cu succes o anumită sarcină. Constructul a fost utilizat în numeroase cercetări din domeniu (Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Bandura și Schunk, 1981; Schunk și Gunn, 1984; Schunk și Rice, 1993; Pajares și Miller, 1997; Pajares și Valiante, 1997).

(2) *AEP în obținerea performanței.* Este definită ca încrederea persoanei în capacitatea sa de a atinge un anumit nivel al performanței. Poate fi considerată o dimensiune a variabilei mai generale AEP pentru realizarea școlară.

(3) *AEP în autoreglarea activității de scriere.* Aceasta este o aplicare a constructului mai general AEP în autoreglarea învățării la domeniul „scriere de text” (Zimmerman și Bandura, 1994; Zimmerman și Kitsantas, 1999; Zimmerman *et al.*, 1992). Măsurarea sa presupune o autoevaluare a capacităților personale necesare scrierii de texte: elaborarea unor idei creative, interesante și de efect; structurarea, organizarea și revizuirea ideilor, precum și managementul activității.

**Competența percepută.** Reprezintă o evaluare generală a nivelului competenței pentru un anumit domeniu, în termeni de autoatribuire a acesteia.

**Performanța școlară (academică).** Se referă la indicatori ai nivelului de realizare școlară. În studiile realizate, această variabilă a fost măsurată prin indicatori cantitativi, sub formă de note sau medii școlare. Au fost înregistrate mediile școlare generale, mediile pentru anumite discipline de studiu sau notele obținute la sarcini școlare specifice.

În continuare, vom prezenta și alte variabile individuale sau contextuale corelate ale sinelui incluse în studii, dar care au un rol secundar.

**Teoriile implicite cu privire la sine.** Acestea sunt credințe ale oamenilor cu privire la stabilitatea sau flexibilitatea caracteristicilor personale (Dweck și Molden, 2005; Dweck *et al.*, 1995). Constructul a fost dezvoltat în ultimele decenii cu referire la caracterul înăscut sau stabil al inteligenței (*entity theory*) vs. dobândit sau dinamic (*incremental theory*), dar poate fi aplicat și în cazul altor caracteristici sau abilități personale. Astfel, unele persoane consideră că inteligența este o capacitate înăscută care nu poate fi schimbată, în timp ce alții o consideră dinamică, în

schimbare. Studiarea teoriilor implicite cu privire la inteligență a evidențiat rolul lor în cadrul sistemului motivațional al elevilor (Dweck și Molden, 2005). Stabilirea scopurilor și obiectivelor, căutarea unor strategii eficiente, investirea efortului, atribuirea cauzală a succesului și eșecului sau chiar performanțele școlare sunt influențate direct sau indirect de credințele elevilor privind posibilitățile de schimbare. De asemenea, teoriile implicite ale sinelui pot fi predictorii ai evoluției stimei de sine a elevilor.

**Obiectivele de realizare școlară.** Reprezintă o variabilă motivațională cu rol în determinarea performanțelor școlare. Efectele directe sau indirecte ale obiectivelor de realizare asupra performanțelor depind de orientarea acestora: spre obținerea performanței, spre învățare și dezvoltare, spre evitarea eșecului sau spre relaționare socială.

**Standardul autoevaluativ.** Reprezintă o variabilă cu rol important în autoreglarea învățării și se exprimă prin gradul de mulțumire sau nemulțumire a elevului în raport cu performanța obținută (Zimmerman și Bandura, 1994).

### 8.1.3. Obiective și aspecte metodologice generale

În cele patru cercetări care vor fi prezentate în acest capitol au fost puse în evidență efectele unor dimensiuni ale conceptului de sine asupra performanțelor de tip școlar, dar și efectele performanțelor școlare anterioare asupra conceptului de sine, având în vedere relația de reciprocitate dintre cele două categorii de variabile. Au fost discutate comparativ efectele conceptului de sine asupra performanței școlare, având în vedere mai multe categorii:

- efectele unor dimensiuni mai generale ale sinelui, în raport cu altele mai specifice: de exemplu, stima de sine globală – stima de sine școlară, conceptul de sine academic general – conceptul de sine pentru obiecte de studiu sau competența percepută – AEP;

- efectele unor dimensiuni predominant afective ale sinelui, în raport cu altele predominant cognitive: de exemplu, stima de sine globală – schema de sine a perseverenței, stima de sine globală – competența percepută sau stima de sine globală – AEP;
- efectele unor dimensiuni predominant descriptive, în raport cu altele predominant prescriptive: de exemplu, conceptul de sine academic – AEP.

### *Participanți*

La toate cele patru cercetări au participat 1218 elevi și studenți din municipiul Iași. Dintre aceștia, 485 au fost studenți de anul I, la facultățile de litere și economie ale Universității „Al I. Cuza” Iași, 331 au fost elevi de clasa a 10-a și a 11-a de la mai multe licee din Iași și 402 au fost elevi de gimnaziu de clasele a 6-a și a 7-a de la mai multe școli din Iași.

### *Instrumente și procedură generală*

În studiile realizate au fost utilizate trei categorii de instrumente și măsurări: instrumente autodescriptive, sarcini obiective de performanță și înregistrări ale unor date despre performanțele elevilor și studenților. Instrumentele autodescriptive au fost aplicate sub forma creion-hârtie, iar sarcinile de performanță au fost în concordanță cu cerințele școlare obișnuite. Având în vedere că au fost folosite probe autodescriptive, datele obținute au fost prelucrate, în general, prin analize ale covariațiilor dintre variabile și prin analize corelaționale.

## 8.2. Stima de sine, schemele de sine și performanța<sup>1</sup>

Cercetarea a avut ca scop analiza efectelor stimei de sine și a unei scheme de sine asupra performanței într-o sarcină specifică. Au fost discutate și posibilele influențe ale structurilor sinelui asupra performanței școlare generale a studenților. Demersul empiric a avut în vedere surprinderea corespondenței dintre gradul de generalitate al autoevaluărilor și cel al performanței măsurate, precum și interacțiunea dintre stima de sine, ca dimensiune predominant afectivă, și schemele de sine, ca structuri cognitive, în determinarea performanței. Concret, ne-am propus să analizăm modul în care prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență are efecte asupra performanței într-o sarcină specifică de perseverență. Am analizat, de asemenea, și gradul de asociere dintre cele două variabile auto-descriptive, pe de o parte, și performanța școlară a subiecților investigați, pe de altă parte. Am ales să studiem schema de sine a perseverenței, deoarece aceasta este o autoevaluare a unui atribut important în activitatea școlară.

Ipoteza generală de la care am plecat a fost aceea că rezultatele în diverse domenii de activitate sunt în relație cu structurile cognitive ale sinelui care organizează aceste domenii (schemele de sine) și cu valența afectivă a reprezentărilor generale și specifice ale sinelui (stima de sine globală și specifică). Ipotezele specifice derivate de aici sunt:

1. Performanța la o sarcină de perseverență și performanța școlară corelează semnificativ cu nivelul stimei de sine globale și școlare.

---

<sup>1</sup> Acest studiu este o sinteză a unui articol publicat sub denumirea „Dimensiuni ale sinelui implicate în determinarea performanței”. *Analele științifice ale Universității „Al.I. Cuza” din Iași (serie nouă), psihologie*, tom XIV, pp. 105-129 (Curelaru, 2005).

2. Prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență influențează performanța într-o sarcină specifică de perseverență.
3. Efectul stimei de sine asupra performanței în sarcina de perseverență și asupra performanței academice depinde de prezența sau absența schemei de sine a perseverenței.
4. Există o asociere semnificativă între prezența schemei de sine a perseverenței și manifestarea acestui atribut în contextul activităților școlare.

### ***Participanți***

În faza preliminară a cercetării au participat 15 studenți de la facultățile de biologie și economie, Universitatea „Al.I. Cuza” Iași, anul I. Nici unul dintre acești studenți nu a participat la etapa ulterioară a cercetării. În cercetarea propriu-zisă au participat 352 de studenți de la facultatea de economie, anul I, cu vârsta maximă de 20 ani.

### ***Instrumente și măsurări***

*Chestionarul pentru identificarea schemei de sine.* Instrumentul utilizat pentru identificarea schemei de sine a perseverenței a cuprins o listă de adjective și o scală de diferențiere semantică. Lista include 24 de adjective printre care sunt inserați itemi critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuia să evalueze pe o scală gradul de importanță al fiecărui adjectiv în autodefinirea sa. Valorile mari arată că adjectivul are importanță mare în autodefinire, iar valorile mici semnifică importanță mică pentru autodefinire. Scala de diferențiere semantică cuprinde 24 de seturi de adjective bipolare, printre care sunt inserați itemii critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuia să evalueze pe o scală măsura în care un adjectiv îl caracterizează. Valorile mari arată că adjectivul este puternic



autodescriptiv, iar cele mici înseamnă că acesta nu-l caracterizează deloc.

*Scala toulousiană a stimei de sine (ETES)*. Este o scală de atitudini care permite măsurarea percepțiilor pozitive sau negative pe care persoana le are despre ea însăși în diverse domenii (Oubrayrie, 1997; Oubrayrie *et al.*, 1994). În studiul de față a fost utilizată varianta pentru adolescenți (13-20 ani). Instrumentul a fost construit cu scopul de a evalua cinci dimensiuni separate ale sinelui (emoțională, școlară, socială, fizică și viitoare), oferind în același timp și o măsură globală (suma scorurilor celor cinci dimensiuni). Scorurile obținute se pot situa între 0 și 60 pentru scala globală și între 0 și 12 pentru subscale. Analiza validității instrumentului arată o consistență internă acceptabilă pentru sinele școlar ( $\alpha=0,76$ ), pentru sinele fizic ( $\alpha=0,68$ ) și pentru sinele global ( $\alpha=0,66$ ), dar nu și pentru celelalte dimensiuni, unde coeficienții  $\alpha$  se situează sub 0,50 (Oubrayrie *et al.*, 1994). În același studiu de validare, analiza corelațiilor dintre scorurile celor cinci dimensiuni și scorul global a pus în evidență rezultate semnificative (cuprinse între 0,34 și 0,72), dar totuși reduse pentru două dimensiuni (sinele viitor și fizic). Sinele școlar și cel emoțional corelează cel mai puternic cu scorul global la această vârstă.

*Sarcina de perseverență* a constat într-o activitate de dificultate moderată, care păstrează o serie de particularități ale activităților academice. Ea a mai fost utilizată de Ruvolo și Markus (1992) pentru studierea influenței eurilor posibile asupra performanței. Subiecții sunt rugați să copieze cât mai fidel mai multe numere de dimensiuni mici, prezentate în coloane, cu ajutorul mâinii non-dominante (pentru cei mai mulți, mâna stângă). În consemn li se precizează că există cercetări care susțin că scrisul cu ajutorul mâinii nepreferate sporește capacitatea creierului. De asemenea, li se precizează că au libertatea de a se opri atunci când doresc. Este măsurat timpul de persistență în sarcină. Proba

de perseverență utilizată în acest studiu a fost pretestată pe un număr de 10 studenți pentru a determina timpul maxim de persistență în sarcina (27 de minute). Acesta a fost timpul pe care l-am stabilit pentru derularea sarcinii de perseverență în faza cercetării propriu-zise. Am presupus că abilitatea subiecților pentru acest tip de sarcină este echivalentă, deoarece ei nu au fost selectați în prealabil după această variabilă.

*Chestionarul care măsoară percepțiile subiecților privind perseverența lor în activitatea școlară.* Instrumentul are 24 de itemi și a fost construit plecând de la 6 itemi critici referitori la perseverența în activitatea școlară la care s-au adăugat alții care vizează diverse dimensiuni ale activității școlare (motivație, capacitate de efort, autocontrol, implicare). Scopul chestionarului este de a evalua dimensiunea perseverență a conceptului de sine în context școlar.

*Performanța în sarcină* a fost reprezentată de timpul petrecut de subiecți în sarcina de perseverență.

*Performanța școlară (academică)* a fost măsurată prin media școlară generală a studenților pe semestrul întâi.

### **Procedură**

Pentru construcția instrumentelor care măsoară prezența sau absența unei scheme de sine pe dimensiunea *perseverență* s-a realizat un studiu preliminar pe un număr de 15 subiecți de la facultățile de biologie și economie. Subiecții au fost invitați să genereze cât mai multe sinonime pentru termenul *perseverență*. Analiza calitativă a datelor obținute, coroborată cu date din dicționarele de sinonime, a permis reținerea a șase adjective, corespunzătoare termenului luat în discuție: *perseverent, stăruitor, tenace, organizat, constant, răbdător*. Adjectivele selectate au fost inserate printre altele în cadrul instrumentelor autodescriptive descrise mai sus.

Probele utilizate în cercetare au fost aplicate în două etape în timpul seminariilor de psihologia educației. În prima etapă au fost aplicate instrumentele autodescriptive pentru identificarea schemei de sine și pentru măsurarea stimei de sine. În a doua etapă a fost aplicată inițial proba de perseverență. După trecerea timpului maxim stabilit, subiecții care mai persistau în sarcină au fost opriți. La sfârșitul acestei probe, după o scurtă pauză, studenții au completat chestionarul de măsurare a percepțiilor de sine privind perseverența în activitatea școlară.

Identificarea schemei de sine pe dimensiunea *perseverență* s-a realizat respectând procedura inițiată de Markus (1977). Cu ajutorul scalei de diferențiere semantică și a celei de evaluare a importanței adjectivelor în autodefinire au fost selectați subiecții schematici și aschematici. Pot fi considerați schematici pe dimensiunea *perseverență* subiecții care se plasează la extremitățile scalei de diferențiere semantică (se consideră foarte perseverenți sau, dimpotrivă, lipsiți de perseverență) și acordă acestei dimensiuni fie o importanță foarte mare, fie o importanță foarte mică în autodefinirea lor. Subiecții aschematici se plasează la mijlocul scalei de diferențiere semantică și acordă caracteristicii *perseverență* o importanță medie în autodefinirea lor. Au fost selectați astfel studenții *schematici* la polul negativ (cei care se consideră *deloc perseverenți*), cei *schematici* la polul pozitiv (cei care se consideră *foarte perseverenți*) și cei *aschematici* (care nu se autodefinesc prin această dimensiune) (Tabelul nr. 8.1.).

**Tabelul nr. 8.1.** Distribuția subiecților în funcție de variabila *schemă de sine*

Dimensiunea	Schematici -	Aschematici	Schematici +	Total
Perseverență	16	233	103	352

Pentru această cercetare au fost reținuți doar studenții care posedă schema de sine pozitivă, deoarece grupul celor care posedă schema negativă este foarte mic. Având în vedere tendința de dezirabilitate socială și faptul că subiecții sunt studenți (persoane care au un anumit grad de perseverență), o astfel de distribuție nu este surprinzătoare.

Pentru variabila independentă *stimă de sine*, selectarea grupurilor de cercetare s-a realizat utilizând modelul cuartilelor (Rotariu *et al.*, 1999). Pentru grupul *stimă de sine joasă* au fost reținuți subiecții de la extremitatea inferioară a distribuției, iar pentru grupul *stimă de sine înaltă* au fost selectați subiecții de la extremitatea superioară. Subiecții de la mijlocul distribuției au constituit grupul celor cu *stimă de sine medie* (Tabelul nr. 8.2.). Această procedură este uzuală în cazul separării distribuției rezultatelor la scalele de stimă de sine, pentru care nu există prestabilit un etalon care să permită includerea subiecților în categoria celor cu stimă de sine joasă, medie sau înaltă. În cazul măsurării stimei de sine, scorurile obținute de subiecți pot atinge limita maximă a scalei, dar nu vor avea niciodată valori situate la limita minimă. Această tendință este explicabilă, deoarece nivelul scăzut al stimei de sine este relativ, fiind evaluat prin raportare la scorurile înalte obținute de alți subiecți, și nu prin raportare la valoarea absolută 0 (Baumeister, 1997; Tice, 1993).

**Tabelul nr. 8.2.** Distribuția subiecților în funcție de variabila *stimă de sine*

<b>Dimensiunea</b>	<b>Grupuri</b>	<b>Stimă de sine joasă</b>	<b>Stimă de sine medie</b>	<b>Stimă de sine înaltă</b>	<b>Total</b>
Stimă de sine (dimensiunea emoțională)		101	165	86	<b>352</b>
Stimă de sine (dimensiunea socială)		115	79	158	<b>352</b>
Stimă de sine (dimensiunea școlară)		110	75	167	<b>352</b>
Stimă de sine (dimensiunea fizică)		116	82	154	<b>352</b>
Stimă de sine (dimensiunea viitoare)		99	147	106	<b>352</b>
Stima de sine globală		95	170	87	<b>352</b>

Pentru studierea efectului conjugat al variabilelor schemă de sine și stimă de sine asupra celor două tipuri de performanță s-a realizat selecția grupurilor prin încrucișarea variabilelor (Tabelul nr. 8.3.). Au fost excluse dimensiunile socială și viitoare ale stimei de sine, întrucât coeficienții de consistență internă pentru acestea au fost prea mici.

**Tabelul nr. 8.3.** Distribuția subiecților în funcție de variabilele *schemă de sine și stimă de sine*

		<b>Perseverență</b>	
		<b>Schematici</b>	<b>Aschematici</b>
<b>Stimă de sine (globală)</b> $\alpha=0,80$	Stimă joasă	17	67
	Stimă medie	56	110
	Stimă înaltă	30	56

Conceptul de sine și performanța școlară

		Perseverență	
		Schematici	Aschematici
<b>Stimă de sine (școlară)</b> $\alpha=0,70$	Stimă joasă	15	86
	Stimă medie	24	50
	Stimă înaltă	64	97
<b>Stimă de sine (fizică)</b> $\alpha=0,70$	Stimă joasă	35	72
	Stimă medie	24	55
	Stimă înaltă	44	106
<b>Stimă de sine (emoțională)</b> $\alpha=0,64$	Stimă joasă	23	68
	Stimă medie	44	115
	Stimă înaltă	36	50
<b>Total</b>		<b>103</b>	<b>233</b>

**Rezultate**

Rezultatele privind proprietățile psihometrice ale scalei ETES obținute pe grupul nostru de subiecți sunt comparabile cu cele obținute de autoarele instrumentului (Oubrayrie *et al.*, 1994). Corelațiile scorului global cu patru dintre cele cinci subscale (sinele social, fizic, școlar și emoțional) sunt cuprinse între 0,64 și 0,76. O valoare mai mică s-a obținut doar pentru sinele viitor (0,45). Aceste rezultate ne indică relevanța celor patru dimensiuni pentru măsura globală a stimei de sine. Pentru dimensiunea socială și pentru cea viitoare, coeficienții alfa obținuți în acest studiu au valori mici (0,47 și, respectiv, 0,23), ceea ce pune problema revizuirii acestor scale.

Pentru verificarea ipotezelor avansate au fost analizate corelațiile și efectele produse de variabilele *schemă de sine* și *stima de sine* asupra performanței la sarcina specifică de perseverență și asupra performanței academice a studenților. Au fost utilizate ca

tehnici statistice corelațiile Pearson și ANOVA factorial (Sava, 2004).

### *Corelațiile dintre stima de sine și performanță*

Analiza corelațiilor dintre variabile evidențiază asocieri semnificative ale performanței academice cu stima de sine globală și cu cea școlară, așa cum am presupus prin prima ipoteză. Rezultatele nu indică corelații semnificative între performanța academică și celelalte dimensiuni ale stimei de sine (fizică și emoțională). În cazul performanței obținute la sarcina de perseverență, se observă o corelație a acesteia cu toate dimensiunile stimei de sine (globală, școlară, fizică și emoțională) (Tabelul nr. 8.4.).

**Tabelul nr. 8.4.** Corelațiile dintre performanța specifică și școlară medie și dimensiunile stimei de sine

	1	2	3	4	5
1. Performanța academică (media școlară generală)					
2. Performanța în sarcina de perseverență (timpul)	0,14**				
3. Stima de sine globală	0,20**	0,28**			
4. Stima de sine (școlară)	0,44**	0,20**	0,71**		
5. Stima de sine (fizică)	-0,03	0,23**	0,68**	0,26**	
6. Stima de sine (emoțională)	0,05	0,13*	0,75**	0,42**	0,39**

**Notă.** N=344, \*\*Corelații semnificative la pragul de 0,01, \*Corelații semnificative la pragul de 0,05.

***Efecte ale stimei de sine și ale schemei de sine asupra performanței în sarcină***

Analizele de varianță (schemă de sine x stimă de sine) indică următoarele efecte semnificative asupra ***performanței la sarcina de perseverență***

- Un efect principal al variabilei *stimă de sine globală*,  $F(2, 330)=6,94$ ,  $p=0,001$ . Performanța subiecților la sarcina de perseverență a fost diferită pentru cele trei grupuri cu niveluri diferite ale stimei de sine globale. Analizele posthoc ne arată că diferențele apar între toate cele trei grupuri. Timpul petrecut în sarcină este cu atât mai mare cu cât nivelul stimei de sine globale este mai mare.
- Un efect principal al variabilei *stimă de sine școlară*,  $F(2, 330)=4,24$ ,  $p<0,05$ . Performanța în sarcina de perseverență a fost diferită între toate cele trei grupuri de elevi cu stimă de sine școlară diferită. Studenții care au un nivel ridicat al stimei de sine școlare persistă mai mult în sarcină decât cei cu stimă de sine școlară medie și scăzută.
- Un efect principal al variabilei *stima de sine fizică*,  $F(2, 330)=5,84$ ,  $p<0,01$ . Testul de comparații multiple indică o singură diferență semnificativă și anume între subiecții cu stima de sine fizică joasă și cei cu stima de sine înaltă. Studenții cu stimă de sine fizică ridicată persistă mai mult în sarcină decât cei cu stimă de sine scăzută.

Nu există un efect principal al variabilei stimă de sine emoțională și nici al variabilei schemă de sine. De asemenea, rezultatele nu au evidențiat efecte de interacțiune între schema de sine pe dimensiunea perseverență și stima de sine. Altfel spus, efectul stimei de sine asupra performanței în sarcină a aschematicilor nu diferă semnificativ de efectul produs la grupul de schematici.



*Efecte ale stimei de sine și ale schemei de sine asupra performanței școlare*

Pentru variabila dependentă *performanță școlară*, analiza de varianță (schemă de sine x stimă de sine) evidențiază următoarele efecte semnificative.

- Un efect principal al variabilei *schemă de sine*  $F(1,330)=8,31$ ,  $p<0,01$ . Prezența schemei de sine a perseverenței este asociată cu o performanță școlară mai bună. Studenții care se autodefinesc prin perseverență au rezultate școlare mai bune decât cei care nu consideră această dimensiune definitorie pentru personalitatea lor.
- Un efect principal al variabilei *stimă de sine școlară*,  $F(2,330)=12,59$ ,  $p<0,001$ . Subiecții cu stimă de sine școlară ridicată au medii școlare mai bune, în raport cu celelalte grupuri.
- Un efect de interacțiune între *schema de sine și stima de sine școlară*,  $F(2,330)=3,23$ ,  $p<0,05$ . Efectul variabilei stimă de sine școlară la grupul de subiecți schematici este diferit față de cel de la grupul de aschematici. Astfel, performanța școlară a studenților schematici nu variază în funcție de nivelul stimei de sine școlare, așa cum se întâmplă la grupul de aschematici. La aceștia din urmă, cu cât stima de sine școlară este mai ridicată, cu atât performanța școlară este mai mare, efect pe care nu l-am identificat la primul grup.
- Un efect de interacțiune între *schema de sine și stima de sine emoțională*,  $F(2,330)=5,92$ ,  $p<0,01$ . Efectul stimei de sine emoționale asupra performanței școlare este semnificativ diferit pentru cele două grupuri. La studenții schematici pe dimensiunea perseverență, performanța variază în sens invers față de stima de sine emoțională: media școlară este mai mare la cei cu stimă de sine emoțională scăzută decât la cei cu stimă de sine ridicată. La aschematici, media școlară a

studenților este cu atât mai mare, cu cât stima de sine emoțională este mai ridicată.

Nu au fost evidențiate efecte principale ale stimei de sine globale, fizice sau emoționale asupra performanței școlare. Pentru a verifica ultima ipoteză a fost analizat gradul de asociere al schemei de sine pe dimensiunea perseverență cu percepțiile studenților privind manifestarea acestei caracteristici în activitatea lor școlară. Datele obținute cu ajutorul chestionarului destinat măsurării dimensiunii *perseverență* în activitatea școlară au fost prelucrate prin analiză factorială exploratorie. Au fost identificați 6 factori care acoperă 45,5% din varianță (perseverență, capacitate de efort, motivație extrinsecă, participare, activism, autonomie). Pentru factorul denumit *perseverență*, care ne indică o măsură a perseverenței manifestate de studenți în activitatea școlară, rezultatele arată diferențe semnificative între cele două grupuri de schematici și aschematici. Cum era de așteptat, subiecții care posedă schema de sine a perseverenței se percep pe ei înșiși mai perseverenți în activitățile și sarcinile academice decât subiecții aschematici, [ $t(334)=3,02, p<0,001$ ].

### *Discuții*

Rezultatele obținute confirmă prima ipoteza privind corelația dintre cele două tipuri de performanță și stima de sine (globală și școlară). Corelația pozitivă semnificativă dintre stima de sine școlară și performanța școlară reprezintă un suport în plus pentru validitatea de criteriu a acestei dimensiuni. În ceea ce privește corelația moderată dintre stima de sine globală și performanța școlară, aceste rezultate confirmă o parte a cercetărilor deja existente (Hansford și Hattie, 1982; Baumeister *et al.*, 2003). Corelația dintre performanța în sarcină și stima de sine școlară se poate explica prin faptul că studenții care au reprezentări pozitive cu privirea la sine în context școlar au asociat sarcina dată cu cerințele școlare și s-au conformat mai mult decât ceilalți.

Deși nu am anticipat o corelație între performanța la sarcina de perseverență și celelalte două dimensiuni ale stimei de sine (fizică și emoțională), rezultatele ne indică o asociere semnificativă. Rezultatele nu sunt surprinzătoare, deoarece este mai probabil ca persoanele care au încredere în sine să continue o sarcină care se presupunea că are legătură cu flexibilitatea creierului, pentru a-și demonstra că reușesc. Subiecții cu un sine fizic mai puternic au avut probabil mai multă încredere în posibilitățile lor de a-și forma deprinderi motorii.

Ipoteza a doua potrivit căreia prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență are efecte asupra performanței la proba de perseverență nu a fost susținută. Timpii de persistență în sarcină nu au fost diferiți pentru cele două categorii de subiecți. Importanța acestui atribut în autodefinirea subiecților schematici nu a presupus și transpunerea lui în comportament. Aceste rezultate au mai fost obținute și în alte cercetări, dar dimensiunea studiată a fost diferită, referindu-se la o capacitate (capacitatea logică), și nu la o trăsătură de personalitate (a se vedea Cross și Markus, 1994). Lipsa unei asocieri între reprezentarea unui sine perseverent și performanța la o sarcină specifică de perseverență se poate explica prin faptul că trăsătura evaluată este prea generală. În plus, natura sarcinii nu a fost cunoscută de subiecți decât după rezolvarea ei. Prin urmare, contextul de rezolvare a acesteia nu a activat schema de sine a perseverenței. Hattie (1992) susține că saliența conceptului de sine în anumite contexte asigură o legătură mai puternică a acestuia cu acțiunile adoptate. O serie de studii care au surprins relația dintre conceptul de sine și eficacitatea în diverse sarcini au arătat că performanțele sunt influențate de percepțiile de sine numai dacă acestea din urmă fac referire la competențele specifice pentru sarcină și la autoeficacitatea percepută (Skaalvik și Rankin, 1995; Bandura, 1997; Bong și Clark, 1999; Pajares și Schunk, 2001).

Ipoteza a treia referitoare la efectul conjugat al celor două variabile ale sinelui asupra celor două tipuri de performanță a fost parțial susținută. Pentru sarcina de perseverență, care este o sarcină specifică, nu s-a înregistrat nici un efect de interacțiune. S-au constatat, pe baza rezultatelor, doar efecte principale ale stimei de sine (globale, școlare și fizice), independent de variabila schemă de sine. Rezultatele indică însă pentru performanța școlară un efect de interacțiune între stima de sine și schema de sine. La subiecții la care schema de sine a perseverenței nu este prezentă (aschematicii), media școlară variază în funcție de nivelul stimei de sine: cu cât media școlară este mai mare, cu atât stima de sine este mai ridicată. La subiecții la care schema perseverenței este prezentă (cei care se autodefinesc prin perseverență) acest efect nu apare: nu există diferențe semnificative între mediile școlare ale acestora, în funcție de nivelul stimei de sine. De exemplu, studenții schematici cu stimă de sine joasă nu au media școlară mai mică decât cei cu stimă de sine ridicată. O posibilă explicație a acestor rezultate ar fi aceea că studenții aschematici au evaluat sinele lor școlar și global prin raportare la performanțele lor școlare, pe când studenții schematici au avut în autoevaluarea lor și alte surse decât cele reprezentate de rezultatele lor școlare. De asemenea, este probabil ca asocierea puternică dintre perseverență și performanța școlară să fi anulat posibilul efect al stimei de sine, la subiecții din grupul de schematici.

Rezultatele obținute susțin ultima ipoteză, și anume aceea potrivit căreia prezența schemei de sine a perseverenței se asociază semnificativ cu percepția studenților privind manifestarea acestui atribut în contextul activităților școlare. Cei care s-au autodefinit ca fiind perseverenți în general se apreciază ca fiind mai perseverenți și în activitatea academică. Aceste rezultate demonstrează relația dintre evaluările generale și specifice ale sinelui, dar nu ne spun nimic despre sensul

influenței. Autodefinirea studenților prin perseverență poate fi rezultatul unei generalizări pe baza experiențelor lor școlare, acest domeniu fiind predominant în cea mai mare parte a vieții lor.

Varietatea rezultatelor obținute în cercetările asupra relației dintre conceptul de sine și performanță atrage atenția asupra faptului că nu toate structurile sinelui acționează la fel în procesarea informației și în mobilizarea comportamentelor cerute de diverse situații. Markus și Wurf (1987) susțin că schemele de sine sunt mai centrale, mai generale și mai elaborate decât alte structuri ale sinelui și, prin urmare, au influență mai mare în orientarea comportamentelor. Relația stimei de sine globale și specifice cu cele două tipuri de performanță, confirmată de rezultatele din cercetarea de față, ar putea fi explicată prin faptul că această variabilă a sinelui poate fi asimilată unei scheme mai generale, care include reprezentări ale valorii personale, dar și ale competenței. Deși literatura de specialitate a arătat că reprezentările generale ale sinelui nu sunt predictive pentru performanța în domenii sau sarcini specifice, rezultatele acestei cercetări au demonstrat efecte ale stimei de sine asupra performanței în sarcina de perseverență. Nu putem face generalizări ale acestui efect pentru orice tip de sarcină, dar atragem atenția asupra faptului că, deși mai generală, stima de sine poate avea efecte asupra performanțelor prin intermediul unor factori, cum ar fi autoeficacitatea percepută.

### **8.3. Conceptul de sine academic și performanța școlară**

În această cercetare, am abordat relația dintre conceptul de sine (CS) și performanța școlară la două niveluri de generalitate (școlar general și specific disciplinelor școlare), la elevii de liceu. Scopul a fost acela de a verifica pe un eșantion de elevi din școlile noastre relația stabilită de autorii modelului multi-

dimensional al conceptului de sine (Marsh și Shavelson, 1985). Am inclus în studiu conceptul de sine academic global (CSAG), pe cel pentru matematică (CSM) și pe cel verbal sau pentru „citire” (CSL).

Am presupus că relația dintre CS academic și performanța școlară este mai puternică în situațiile în care corespondența dintre domeniul reprezentărilor de sine și domeniul de performanță măsurat este mai bună. Prin urmare, ipotezele de cercetare sunt următoarele:

1. CSAG corelează cel mai puternic cu media școlară generală a elevilor și mai slab cu mediile obținute la cele două discipline luate în studiu.
2. CSL corelează cel mai bine cu media de la limba și literatura română și mai slab cu celelalte categorii de performanță școlară (generală și matematică).
3. CSM corelează cel mai bine cu performanța matematică și mai slab cu celelalte categorii de performanță școlară (generală și de la limba și literatura română).

### *Participanți*

La studiu au participat 331 elevi de liceu (clasele a 10-a și a 11-a). Structura eșantionului a fost următoarea: 211 (63,7%) elevi de clasa a 10-a și 120 (36,3%) de clasa a 11-a, cu vârsta medie 16,9 ani; 93 băieți (28,1%) și 238 fete (71,9%); 182 (55%) profil real și 149 (45%) profil uman. Elevii provin de la patru licee din municipiul Iași (Liceul Economic nr. 1; Liceul Teoretic „A.I. Cuza”; Liceul Teoretic „V. Alecsandri” și Liceul Teoretic „G. Ibrăileanu”).

### *Instrumente și procedură*

*Scala conceptului de sine academic general (CSAG)* măsoară aspecte ale sinelui legate de domeniul școlar, în general. A fost construită pornind de la teoriile multidimensionale ale

conceptului de sine și cuprinde 24 de itemi care reprezintă o dezvoltare a scalei de măsurare a conceptului de sine academic general din SDQ a lui Marsh (10 itemi), adaptată de o echipă de la Emory University<sup>2</sup>. Am adăugat încă 14 itemi cu același nivel de generalitate, care fac referire la anxietatea și satisfacția produsă de școală, interesul pentru școală și percepțiile privind competențele școlare generale. Acești itemi au fost preluați și adaptați din scala de măsurare a conceptului de sine a lui Song și Hattie (*apud* Hattie, 1992) și din *Scala toulousiană a stimei de sine (ETES)* (Oubrayrie, 1997). Coeficientul de consistență al scalei elaborate este de 0,82. Instrumentul cuprinde afirmații pentru care elevul trebuie să estimeze gradul de adevăr sau falsitate, pe o scală cu 6 trepte (de exemplu, „Am realizat întotdeauna bine temele date de profesori”, „În comparație cu ceilalți colegi de vârsta mea, sunt un elev bun”, „Temele școlare mă fac să mă simt neliniștit”). Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSAG, iar cele mari, un nivel ridicat.

*Scala de măsurare a conceptul de sine referitor la matematică (CSM)* evaluează aspecte ale sinelui legate de disciplina matematică și cuprinde 10 itemi (de exemplu, „Nu am fost niciodată atras de matematică”, „Matematica mă face să mă simt incapabil, în general”). Instrumentul reprezintă o traducere adaptată a itemilor extrași din SDQ a lui Marsh<sup>3</sup>. Coeficientul de consistență al scalei este de 0,90. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSM, în timp ce valorile mari reprezintă un nivel ridicat al acestuia.

*Scala de măsurare a conceptului de sine referitor la citit (CSL)* măsoară aspecte ale sinelui legate de disciplina limbă și literatură și de citire (de exemplu, „În comparație cu cei de vârsta mea, sunt bun la obiectele care presupun cititul”, „Când am de

---

<sup>2</sup> <http://www.des.emory.edu>, accesat la 3 martie 2008.

<sup>3</sup> <http://www.des.emory.edu>, accesat la 3 martie 2008.

citit un text mai dificil, nu mă las până nu-l înțeleg”). Subiecții sunt puși să evalueze pe o scală cu 6 trepte cât de adevărate sau false sunt cele 13 afirmații prezentate. Itemii au fost, de asemenea, traduși și adaptați<sup>4</sup>. Scorurile mici semnifică un nivel scăzut al CSL, în timp ce scorurile mari evidențiază un nivel ridicat. Coeficientul de consistență internă alfa este 0,88.

*Performanța academică* a elevilor a fost obținută din cataloagele lor cu ajutorul diriginților de la clasă. Au fost înregistrate media generală a elevilor, media de la matematică și cea de la limba și literatura română.

Cele trei scale au fost aplicate în aceeași sesiune sub forma creion-hârtie. Elevilor li s-a cerut acordul de a participa la o cercetare care are ca scop studierea relației dintre autocunoaștere și performanță.

### *Rezultate*

Pentru verificarea ipotezelor de cercetare, am realizat analize ale relațiilor dintre variabile (corelații și regresii liniare multiple) și ale unor diferențe între grupuri (testul t).

Conform cercetărilor anterioare, într-un model de regresie care explică variația celor trei categorii de medii școlare în funcție de cele trei concepte de sine, ar trebui ca variația mediei de la matematică și de la limba română să fie explicată cel mai bine de CSM și, respectiv, CSL (Marsh, 1993b). De asemenea, variația mediei școlare generale ar trebui să fie explicată cel mai bine de CSAG.

### *Corelațiile dintre conceptul de sine academic și performanța școlară*

Pentru a evidenția gradul de asociere al mediei școlare generale cu dimensiunile CA academic, am inclus într-un model

---

<sup>4</sup> *Idem.*



de regresie multiplă simultană variabilele-predictori CSAG și CSL. CSM nu a fost inclus, deoarece nu corelează semnificativ cu media generală (Tabelul nr. 8.5).

**Tabelul nr. 8.5.** Corelațiile bivariate Pearson dintre variabile

	CSL	CSM	Media școlară generală	Media la matematică	Media la română
CSAG	0,61**	0,14**	0,44**	0,37**	0,32**
CSL		-0,05	0,44**	0,25**	0,55**
CSM			-0,01	0,11*	-0,11*
Media școlară generală				0,74**	0,69**
Media la matematică					0,40**

**Notă.** N=331, \*\*Corelații semnificative la pragul de 0,01; \*Corelații semnificative la pragul de 0,05.

Modelul de regresie propus este semnificativ din punct de vedere statistic,  $F(2, 328) = 52,32$ ,  $p < 0,001$ . Cele două variabile (CSAG și CSL) explică 24,2 % din varianța mediei generale. Coeficienții beta indică același grad de asociere semnificativă a mediei generale cu cele două dimensiuni ale conceptului de sine (CSAG:  $\beta = 0,27$ ,  $p < 0,001$ , CSL:  $\beta = 0,27$ ,  $p < 0,001$ ). Am putea concluziona că dimensiunea mai generală a conceptului de sine școlar este la fel de predictivă pentru performanța generală a elevilor ca și dimensiunea mai specifică, reprezentată de conceptul de sine verbal.

Analiza de regresie multiplă simultană a arătat că 30,8% din variația mediei la română poate fi explicată de CSAG și de CSL,  $F(2, 328) = 73,03$ ,  $p < 0,001$ . Însă, în cadrul modelului, doar variabila CSL are putere de predicție pentru media la română

( $\beta=0,56$ ,  $p<0,001$ ), în timp ce CSAG nu mai exercită nici un efect asupra acesteia ( $\beta=0,02$ ,  $p>0,05$ ).

Pentru explicarea variației mediei la matematică am inclus în modelul de regresie toate cele trei dimensiuni ale conceptului de sine care corelează cu aceasta. Deși procentul de varianță explicat de cele trei variabile este mic (doar 14,5%), modelul este semnificativ din punct de vedere statistic,  $F(3, 327)=18,42$ ,  $p<0,001$ . Analiza coeficienților de regresie indică o asociere semnificativă a mediei la matematică doar cu CSAG ( $\beta=0,32$ ,  $p<0,001$ ). Coeficienții de corelație semiparțială ne arată că, dacă îndepărtăm efectul variabilelor CSAG și CSL, asocierea dintre CSM și media la matematică este aproape nulă ( $r_{sp}=0,06$ ). Lipsa de corelație semiparțială dintre CSL și media la matematică este explicabilă, rezultate similare fiind obținute și în alte cercetări (a se vedea și Marsh, 1993b), dar lipsa de asociere dintre CSM și media la matematică este oarecum surprinzătoare și necesită analize mai detaliate. La elevii de gimnaziu pe care i-am investigat într-o altă cercetare, media obținută la matematică a fost corelată cel mai puternic cu CSM ( $r=0,54$ ) (Curelaru, 2008).

Pentru a clarifica relația dintre conceptul de sine și performanța școlară am luat în calcul și profilul la care sunt înscriși subiecții investigați (real/uman), care ar putea explica gradul mic de asociere a CSM cu performanța de la matematică. Au fost analizate comparativ mediile școlare la cele două profiluri și nivelurile conceptului de sine (Tabelul nr. 8.6.).

**Tabelul nr. 8.6.** Diferențele dintre variabile  
în funcție de profilul liceului

Variabila	Real (N=182)	Uman (N=149)	t-test, U, p
<b>Media școlară generală</b>	Mrk=124,80	Mrk=216, 32	U=6061,00, p<0,001
<b>Media la matematică</b>	M=7,35, SD=1,34	M=9,08, SD=0,82	t(306,70)= - 14,30, p<0,001
<b>Media la română</b>	M=7,97, SD=1,24	M=8,36, SD=1,14	t(329)= - 2,29, p<0,01
<b>CSAG</b>	M=85,34, SD=16,14	M=93,04, SD=13,79	t(329)= - 4,60, p<0,001
<b>CSL</b>	M=54,20, SD=13,02	M=57,46, SD=12,37	t(329)= - 2,31, p<0,05
<b>CSM</b>	M=33,79, SD=12,42	M=30,66, SD=12,14	t(329)=2,30, p<0,05

În Tabelul nr. 8.6. se observă că elevii de la profilul uman au performanțe mai mari decât cei de la real. Există o corespondență între diferențele de medii pentru performanța școlară și cele pentru conceptul de sine, în cazul domeniului citire și al celui școlar general. Însă pentru domeniul matematică, sensul diferențelor este inversat: deși elevii de la profilul real au medie mai mică la matematică decât elevii de la profilul umanist, nivelul CSM este mai mare la primii decât la cei din urmă. Această observație explică și slaba corelație identificată între CSM și performanța matematică pentru întreg grupul de participanți. Analiza de regresie aplicată separat pentru cele două profiluri oferă explicații diferite pentru variația mediei de la matematică.

**Tabelul nr. 8.7.** Corelații Pearson între dimensiunile CS academic și media la matematică la cele două profiluri

	CSAG	CSL	CSM
<b>Media la matematică</b> (uman, N=149)	0,327**	0,271*	0,165*
<b>Media la matematică</b> (real, N=182)	0,278**	0,210*	0,283**

**Notă.** \*\*Corelații semnificative la pragul de 0,01, \*Corelații semnificative la pragul de 0,05.

La ambele profiluri, deși modelele de regresie sunt semnificative statistic, doar 13% din variația mediei la matematică poate fi explicată prin variația celor trei variabile autodescriptive. Analiza coeficienților beta pentru cele două modele de regresie a arătat că la profilul umanist media la matematică are un grad de asociere mai mare cu CSAG ( $\beta=0,21$ ,  $p<0,05$ ) decât cu CSM ( $\beta=0,15$ ,  $p>0,05$ ). În schimb, la profilul real există o asociere semnificativă între media la matematică și CSM ( $\beta=0,25$ ,  $p=0,001$ ), dar nu există corelație semnificativă între performanța matematică și CSAG.

### **Discuții**

Luând în considerare rezultatele obținute pe baza analizei de regresie, ipoteza generală cu privire la corespondența dintre domeniul de performanță și autocunoașterea legată de acesta nu s-a confirmat în totalitate și nu putem extrage o concluzie generală. Rezultatele au arătat că nu există o asociere mai mare a mediei generale cu dimensiunea globală a conceptului de sine academic decât cu dimensiunea specifică a acestuia pentru citire, așa cum susțin teoreticienii conceptului de sine multidimensional-ierarhic (Marsh și Shavelson, 1985). Altfel spus, atunci când s-au autoevaluat, elevii nu au distins între reprezentarea

sinelui școlar general și cea a sinelui ca „bun cititor”. Aceste rezultate ar putea fi explicate prin faptul că dimensiunea „citire” joacă un rol important în activitatea școlară generală și este, probabil, asociată cu cele mai multe dintre disciplinele școlare, care necesită un anumit nivel al abilităților verbale. În același timp, conceptul de sine specific domeniului „citire” corelează mai bine cu performanța de la limba română decât conceptul de sine general, așa cum am presupus.

Conceptul de sine legat de domeniul matematică corelează negativ cu media de la limba română, în acord cu rezultatele altor cercetări (a se vedea Marsh, 1993b). Gradul de asociere dintre conceptul de sine referitor la matematică și media corespunzătoare este aproape nul pentru întregul eșantion de subiecți, dar devine semnificativ la profilul real. Una dintre explicațiile acestor rezultate poate fi aceea că la elevii de la profilul uman, care au mai puține ore de matematică și pentru care această disciplină nu este atât de importantă, performanța a fost supraevaluată de către profesori. Este posibil ca elevii să fi realizat autoevaluările solicitate bazându-se pe abilitățile lor reale, și nu pe notele primite. Altfel spus, deși au medii mari la matematică, elevii sunt conștienți că acestea nu reflectă capacitățile lor. Nivelul mai ridicat al conceptului de sine referitor la matematică la elevii de la profil real, în pofida mediilor mai mici ale acestora, poate fi explicat dacă ținem cont de alte cercetări care au susținut rolul predictiv al reprezentărilor de sine în alegerea carierei (Hackett, 1995; Marsh & Yeung, 1997b; Bandura, 2006b). Cercetările citate au arătat că reprezentările sinelui școlar au la bază performanțele anterioare, dar, odată formate, nu se schimbă cu ușurință și determină apoi alegerea activităților, a cursurilor academice și a carierei. Astfel, conceptul de sine al elevilor de la cele două profile corespunde cu alegerile pe care le-au făcut.

Studiul de față analizează gradul de corespondență dintre performanțele școlare și reflectarea acestora la nivelul repre-

zentărilor sinelui pe o populație de elevi de liceu, de la noi din țară. Fără a stabili o relație de cauzalitate între cele două categorii de variabile – concept de sine și indicatori ai performanței –, studiul a evidențiat rezultate relativ diferite de cele obținute până acum, la nivelul conceptului de sine pentru matematică. Cunoașterea discrepanțelor dintre percepțiile elevilor cu privire la competențele proprii în anumite domenii și performanțele efective este importantă pentru dezvoltarea unui concept de sine în acord cu realitatea.

#### **8.4. Conceptul de sine academic, autoeficacitatea percepută și performanța<sup>5</sup>**

În această cercetare s-a urmărit crearea unui *context social de sine* (Monteil, 1997, 1998), prin activarea experiențelor autobiografice referitoare la statutul de elev, dar utilizând o altă procedură decât cea a lui Monteil, și anume una introspectivă. Considerăm că saliența conceptului de sine academic, prin introspecția elevului asupra unor itemi autodescriptivi, va avea efect asupra autoeficacității percepute (AEP) în rezolvarea unor sarcini școlare specifice. Am presupus că AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică, în calitatea sa de predictor important al performanței corespunzătoare, depinde de nivelul conceptului de sine academic global (CSAG), de conceptul de sine matematic (CSM), dar și de activarea sau non-activarea acestora înainte de confruntarea cu sarcina. Ipotezele de cercetare derivate sunt:

---

<sup>5</sup> Acest studiu prezintă în mare parte un articol publicat sub denumirea „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienței personale pentru sarcini specifice”, *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași (serie nouă), psihologie*, XVII, 75-102, 2008.

1. AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică depinde predominant de performanțele anterioare ale elevului, dar și de CSAG și CSM.
2. AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică reprezintă un predictor mai important pentru performanța în sarcină decât CSAG, CSM și performanța anterioară (generală și matematică).
3. Nivelul AEP în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică depinde atât de nivelul CSAG și CSM, cât și de activarea/non-activarea CSAG și CSM.

### *Participanți*

La cercetare au participat 402 elevi de gimnaziu (de clasa a 6-a și a 7-a). Structura eșantionului a fost următoarea: 194 (48,3%) elevi de clasa a 6-a și 208 (51,7%) de clasa a 7, cu vârsta medie 13,2 ani; 189 băieți (47%) și 213 fete (53%); 204 (51%) au fost distribuiți în grupul la care s-a realizat manipularea experimentală și 198 (49%) în grupul de control. S-a urmărit controlul principalelor variabile care ar fi putut influența evaluarea eficacității în sarcină: media generală, media la matematică, media la română (nu există diferențe semnificative între cele două grupuri:  $M1=8,27$ ;  $M2=8,48$ ,  $t(400) = -1,76$ ,  $p>0,05$  pentru media generală;  $M1=6,82$ ;  $M2=6,90$ ,  $t(400) = -0,47$ ,  $p>0,05$  pentru media la matematică și  $M1=7,22$ ;  $M2=7,21$ ,  $t(400) = -0,05$ ,  $p>0,05$  pentru media la română). Pentru a elimina variabila statut socio-economic, au fost alese 20 de clase (câte 10 pentru fiecare grup) de la trei școli de cartier și de la trei licee din municipiul Iași, pe care am putea să le considerăm echivalente în ceea ce privește categoria de populație care are acces la ele. Au fost incluse în studiu clasele considerate de nivel mediu de către directorul școlii și de diriginți. Pentru a elimina factorul *evaluare la matematică*, am selectat din fiecare școală clase la care predă

aceiași profesor de matematică și am distribuit clasele în mod egal în cele două grupuri.

### ***Instrumente și măsurări***

*Scala conceptului de sine academic general (CSAG)* este un instrument care măsoară aspecte ale sinelui legate de domeniul școlar, în general, similar cu cel utilizat în studiul al doilea prezentat în acest capitol. Cei 24 de itemi ai scalei sunt traduși și adaptați după scala care măsoară conceptul de sine academic general pentru vârstele 8-17 ani<sup>6</sup>. Coeficientul de consistență al scalei elaborate este de 0,85. Instrumentul cuprinde afirmații pentru care elevul trebuie să evalueze pe o scală cu 6 trepte gradul de adevăr sau falsitate. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSAG, iar cele mari un nivel ridicat.

*Scala de măsurare a conceptului de sine referitor la matematică (CSM)*, care a fost descrisă și în studiul al doilea din acest capitol, evaluează aspecte ale sinelui legate de disciplina matematică la elevii de gimnaziu. Instrumentul cuprinde itemi formulați mai degrabă în termeni de „ce sunt eu, în raport cu matematica”, și nu de „ce pot eu la obiectul matematică” sau „cât de sigur sunt că pot” (de exemplu, „Nu-mi plac obiectele care presupun matematică”, „Sunt foarte bun la matematică” etc.) Coeficientul de consistență internă a scalei a fost de 0,86. Scorurile mici reprezintă un nivel scăzut al CSM, în timp ce valorile mari reprezintă un nivel ridicat al acestuia.

*Scala autoeficacității percepute în rezolvarea unor sarcini specifice de matematică (AEP)* măsoară gradul de încredere al elevului în capacitatea sa de a rezolva sarcini de matematică și cuprinde 12 itemi. Scala a fost construită în conformitate cu principiile expuse de Bandura (2006a) în ghidul de construire a acestui tip de

---

<sup>6</sup> Forma tradusă și adaptată a *Academic Self-Concept Questionnaire*, accesat la 3 martie 2008, la adresa <http://www.des.emory.edu>.



instrument. A fost utilizat modelul de măsurare a autoeficacității percepute pentru sarcini specifice (*task-specific self-efficacy*). Elevii trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 la 6 cât de siguri sunt că pot rezolva foarte bine fiecare dintre cele 12 probleme sau exerciții de matematică (1 înseamnă „deloc sigur”, iar 6 înseamnă „foarte sigur”). Scorul minim este 12, iar cel maxim este 72. Coeficientul de consistență internă a instrumentului este de 0,87.

*Instrumentul care măsoară performanța la sarcinile de matematică (Scor\_mate)* cuprinde 12 probe de matematică adaptate vârstei subiecților. Au fost construite inițial 20 de probe de matematică de nivel mediu pentru elevii de clasa a 6-a și a 7-a, care sunt rezolvate în mod curent la ambele clase. Sarcinile au fost construite de un profesor de matematică care predă la gimnaziu, în conformitate cu programele analitice pentru disciplina matematică, utilizând ca model și sarcinile de matematică descrise de Ioan Berar (1991) în lucrarea *Aptitudinea matematică la școlari*. Pentru a fi siguri că dificultatea sarcinilor nu depășește nivelul mediu al competenței elevilor și pentru a aprecia timpul necesar pentru rezolvarea acestora, instrumentul a fost testat pe două clase (una de a 6-a și una de a 7-a). În urma analizelor cantitative și calitative, au fost eliminate 8 sarcini dintre care 5 au fost considerate prea ușoare și 3 prea grele. Eliminarea acestor probe a avut ca scop și reducerea timpului de aplicare a instrumentului la 30 de minute. Nu există diferențe semnificative între rezultatele obținute la cele două clase de a 6-a și a 7-a. Am reținut pentru studiul nostru 12 probe, care au fost prezentate pe două pagini A4. După fiecare exercițiu sau problemă exista un spațiu pentru rezolvarea sa. Elevilor li s-a precizat că trebuie să rezolve exercițiul corect, prezentând și pașii de rezolvare, nu numai rezultatul final. Probele au fost cotate cu următoarele punctaje: 0 (incorect sau nerezolvat), 0,5 (corect parțial – elevul a urmat corect pașii, dar nu a ajuns la un rezultat corect, din cauza

calculelor greșite, a urmat pașii doar pe jumătate) și 1 (corect – a urmat corect pașii și a ajuns la rezultatul corect).

*Performanța școlară anterioară* a fost evaluată prin înregistrarea mediilor școlare generale și a celor de la disciplinele matematică și limbă română.

*Activarea conceptului de sine academic* s-a realizat prin inducerea introspecției asupra principalelor aspecte ale sinelui școlar conținute în instrumentele CSAG și CSM.

### **Procedură**

Cercetarea s-a realizat în cadrul unei ore de clasă, într-o singură etapă sau în două, în funcție de condiția *prezența* vs. *absența activării conceptului de sine academic*. Elevii au fost motivați să participe de către diriginte sau de către un alt profesor cu care au ore în mod curent. Ei au fost rugați să participe la o cercetare care urmărește ameliorarea condițiilor de învățare la mai multe școli din municipiul Iași. Au fost asigurați de confidențialitatea răspunsurilor date și de importanța pe care o are implicarea lor serioasă în această cercetare.

Ordinea de aplicare a instrumentelor a fost diferită pentru cele două grupuri de cercetare. La primul grup, la care s-a dorit activarea conceptului de sine academic, aplicarea s-a realizat într-o singură etapă. Au fost aplicate inițial chestionarele care au măsurat CSAG și CSM, apoi a fost aplicat instrumentul care măsoară AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică și, în cele din urmă, sarcinile de rezolvat. Pentru evaluarea AEP în sarcină am utilizat procedura clasică deja în acest domeniu (Bandura și Schunk, 1981; Schunk, 1984, 1985, 1989, 1996; Pajares și Miller, 1997). Elevul trebuia să citească repede fiecare problemă fără a încerca rezolvarea ei și apoi să evalueze cât de sigur este că poate să o rezolve, știind că după aceea va avea un timp la dispoziție pentru rezolvare. Pentru a elimina tentația elevilor de a rezolva

sarcinile înainte de a evalua nivelul AEP, aplicarea a fost atent supravegheată de operator și de profesorul de la clasă.

La grupul la care nu s-a urmărit activarea conceptul de sine academic s-a început cu aplicarea instrumentului de măsurare a AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică și apoi s-a continuat cu sarcinile de matematică. Scalele de măsurare a CSAG și CSM au fost aplicate într-o altă zi, pentru a elimina efectul produs de prima aplicare asupra autoevaluărilor.

### *Rezultate*

Pentru verificarea ipotezelor de cercetare am utilizat ca metode statistice regresia multiliniară ierarhică și ANOVA factorială. Regresia a fost utilizată cu scopul de a analiza posibilele efecte ale performanței școlare anterioare atunci când sunt controlate variabilele autodescriptive și a acestora din urmă atunci când sunt controlate primele. Am putut, de asemenea, analiza influența variabilei *activare vs. non-activare* a conceptului de sine academic în condițiile menținerii constante a tuturor celorlalte variabile.

În cazul distribuției variabilei dependente AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, asimetria negativă moderată a fost corectată prin extragerea rădăcinii pătrate din datele reflectate ale distribuției (Seff\_corectat) (Sava, 2004).

**Tabelul nr. 8.8.** Corelațiile dintre variabilele studiate pentru întregul eșantion de elevi

	CSM	M_gen	M_mate	M_rom	Seff_corectat	Scor_mate
CSAG	0,604**	0,448**	0,470**	0,452**	-0,395**	0,337**
CSM	1	0,359**	0,545**	0,334**	-0,395**	0,422**
M_gen		1	0,774**	0,824**	-0,600**	0,653**
M_mate			1	0,761**	-0,589**	0,698**
M_rom				1	-0,507**	0,609**
Seff_corectat					1	-0,675**

Notă. N=402, \*\*Corelații semnificative la pragul de 0,01, \*Corelații semnificative la pragul de 0,05, **CSAG** - conceptul de sine academic general, **CSM** - conceptul de sine referitor la matematică, **M\_gen** - media școlară generală, **M\_mate** - media la matematică, **M\_rom** - media la română, **Seff\_corectat** - scorul corectat al AEP în sarcină, **Scor\_mate** - performanța la sarcinile de matematică. Valorile negative ale corelației dintre Seff\_corectat și celelalte variabile nu reprezintă o relație negativă între acestea, ci doar între scorurile lor, întrucât valorile mici semnifică un nivel ridicat al AEP în sarcină, iar cele mari semnifică un nivel scăzut.

Folosind regresia ierarhică multiplă, am analizat posibilele influențe ale variabilelor CSAG, CSM, performanțele școlare anterioare (generale și specifice) și activarea / non-activarea conceptului de sine asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, dar și asupra performanței la sarcină. Variabila de tip categorial denumită variabila *Gr\_experim* (activare / non-activare) introdusă în modelul de regresie are două categorii pe care le-am codificat cu valorile 0 și 1 (Sava, 2004; Field, 2005).

**Tabelul nr. 8.9.** Modele de regresie ierarhică explicative ale variației nivelului AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică

Model	Variabile predictorii	R2	$\Delta R$	Semnificația modelului
1	CSAG	0,15		F(1,400)=73,92, p<0,001
2	CSAG, CSM	0,19	0,04	F(1,399)=19,05, p<0,001
3	CSAG, CSM, M_gen	0,39	0,20	F(1,398)=135,472, p<0,001
4	CSAG, CSM, M_gen, M_mate	0,41	0,02	F(1,397)=10,587 p=0,001
5	CSAG, CSM, M_gen, M_mate, Gr_experim	0,43	0,02	F(5,397)=8,813, p=0,003

**Notă.** CSAG - conceptul de sine academic general, CSM - conceptul de sine referitor la matematică, M\_gen - media școlară generală, M\_mate - media la matematică, Gr\_experim - variabila grup (activare / nonactivare concept de sine academic).

Așa cum se poate constata în Tabelul nr 8.9., CSAG explică 15% din variația nivelului AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, atunci când nu avem în vedere și celelalte variabile. Procentul de varianță explicată crește cu foarte puțin, dar semnificativ, atunci când introducem variabila CSM. În al treilea model explicativ variabila *medie generală* ridică procentul de varianță explicată a AEP cu 20%. Introducerea variabilei *medie la matematică* furnizează un adaos de 2%, iar variabila *grup* aduce, de asemenea, o contribuție mică (2%), dar semnificativă statistic. Indiferent de modelul luat în studiu, se observă că media generală este cea care explică cel mai mult din varianța variabilei dependente.

Am analizat modelul al cincilea, care include variabila predictor de interes pentru studiul de față, și anume, variabila *grup*. Coeficienții de regresie beta indică câteva posibile influențe ponderate ale variabilelor. Astfel, *media generală* prezintă cea mai mare corelație cu nivelul AEP în sarcină ( $\beta=0,34$ ,  $p<0,001$ ), urmată de *media la matematică* ( $\beta=0,23$ ,  $p=0,001$ ), de variabila *grup* ( $\beta=0,10$ ,  $p<0,05$ ) și apoi de CSM ( $\beta= 0,10$ ,  $p<0,05$ ). Contribuția CSAG la explicarea variației AEP în sarcină devine nulă atunci când acesta interacționează cu celelalte variabile.

Așa cum se observă din Tabelul nr. 8.10., în modelele de explicare a scorului obținut la sarcina de matematică am introdus, pe lângă variabilele predictorii menționate anterior, și variabila AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică.

**Tabelul nr. 8.10.** Modele de regresie ierarhică explicative ale variației performanței în sarcina de matematică (Scor\_mate)

Model	Variabile predictorii	R2	$\Delta R$	Semnificația modelului
1	CSAG	0,11		F(1,400)=51,39; p<0,001
2	CSAG, CSM	0,18	0,07	F(1,399)=36,87; p<0,001
3	CSAG, CSM, AEP	0,48	0,30	F(1,398)=228,41; p<0,001
4	CSAG, CSM, AEP, M_gen,	0,57	0,09	F(1,397)=83,07; p<0,001
5	CSAG, CSM, AEP, M_gen, M_mate	0,60	0,03	F(1,396)=35,33; p<0,001
6	CSAG, CSM, AEP, M_gen, M_mate, Gr_experim	0,61	0,01	F(1,395)=2,38; p<0,123

**Notă.** CSAG - conceptul de sine academic general, CSM - conceptul de sine referitor la matematică, AEP - autoeficacitatea percepută în rezolvarea

sarcinilor specifice de matematică, **M\_gen** - media școlară generală, **M\_mate** - media la matematică, **Gr\_experim** - variabila grup (activare / nonactivare concept de sine academic)

Variabila independentă CSAG explică 11% din variația scorurilor la sarcina de matematică atunci când nu ținem cont de ceilalți factori (Tabelul nr. 8.10.). Al doilea model are o putere explicativă mai mare cu trei procente. Introducerea variabilei AEP în sarcină în al treilea model crește semnificativ puterea explicativă a acestuia, procentul de varianță explicată ajungând la 48% (cu 30% mai mult). Media generală crește, de asemenea, puterea explicativă a celui de-al patrulea model cu încă 9 procente, iar media la matematică mai adaugă 3 procente. Analiza coeficienților beta din modelul al cincilea, care este și cel mai eficient, indică un aport semnificativ al tuturor celor cinci variabile în explicarea variabilei dependente *performanța în sarcina de matematică*. Însă AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică și media la matematică au cel mai mare coeficient de corelație cu variabila dependentă ( $\beta=0,37$ ,  $p<0,001$  și respectiv,  $\beta=0,33$ ,  $p<0,001$ ). Pentru celelalte variabile, deși beta este semnificativ, valoarea sa este mult mai mică (pentru CSAG,  $\beta=0,10$ , pentru CSM,  $\beta=0,08$ , iar pentru M\_gen  $\beta=0,18$ ).

### *Efectele variabilei grup asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică*

Am aplicat metoda ANOVA factorial pentru a analiza mai detaliat efectele interacțiunii dintre variabila *grup* și celelalte variabile independente asupra variabilei AEP în sarcină. Acestea au fost studiate în două condiții:

1. Atunci când nivelurile mediei școlare generale și ale CSAG sunt constante pentru cele două grupuri.
2. Atunci când nivelurile mediei la matematică și ale CSM sunt constante pentru cele două grupuri.

Împărțirea subiecților pe grupuri în funcție de nivelul CSAG și CSM s-a obținut prin metoda medianei. În ceea ce privește media general, distribuirea s-a realizat în trei grupuri, cu ponderi în jur de 33% fiecare. Distribuția pe grupuri în funcție de media la matematică s-a realizat respectând valoarea medianei. Pentru a echivala performanța matematică în cele două grupuri experimentale, la cele trei niveluri de performanță generală, am calculat diferențele dintre mediile de la matematică. Pentru toate cele trei niveluri de performanță generală, mediile la matematică nu diferă semnificativ (Curelaru, 2008).

*Efectele variabilei grup când nivelurile mediei școlare generale și ale CSAG sunt constante*

Am presupus că elevii care au un nivel ridicat al CSAG vor avea un nivel mai ridicat al AEP în sarcină atunci când elementele conceptului de sine sunt activate înainte de auto-evaluare decât atunci când ele nu sunt activate. La cei care au un nivel scăzut al conceptului de sine academic, nivelul AEP va fi mai scăzut, atunci când acesta este activat, decât atunci când nu este activat. În Tabelul nr. 8.11. este prezentată distribuția subiecților pe grupuri.

**Tabelul nr. 8.11.** Media și abaterea standard pentru AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele 12 grupuri

	Grupul 1 (activare)			Grupul 2 (non-activare)		
	N=204			N=198		
	M_gen mică	M_gen medie	M_gen mare	M_gen mică	M_gen medie	M_gen mare
	N=75	N=61	N=68	N=59	N=75	N=64
<b>CSAG</b>	M=5,55	M=3,77	M=3,39	M=4,55	M=4,06	M=3,34
(nivel scăzut)	SD=1,14	SD=1,06	SD=1,29	SD=1,26	SD=1,08	SD=1,42
N=209	N=55	N=28	N=22	N=43	N=44	N=17



## Relația dintre concepțiile despre sine și performanța școlară

<b>CSAG</b>	M=4,59	M=4,08	M=2,79	M=4,45	M=3,12	M=2,75
(nivel	SD=1,30	SD=1,18	SD=0,98	SD=1,38	SD=1,34	SD=1,04
ridicat)	N=20	N=33	N=46	N=16	N=31	N=47
N=193						

**Notă:** CSAG - conceptul de sine academic general; **M<sub>gen</sub>** - media școlară generală

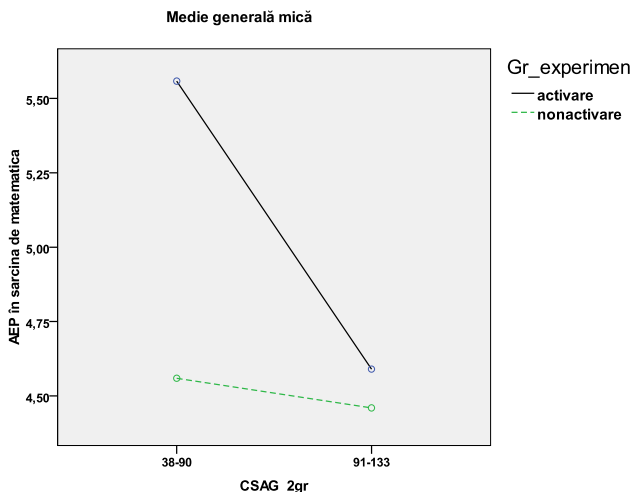
Numărul de subiecți mai mic de la unele grupuri nu este surprinzător, deoarece CSAG corelează pozitiv cu media școlară, astfel că sunt mai puțini elevi cu un nivel scăzut al CSAG și medie mare sau cu un nivel ridicat al CSAG și medie mică.

ANOVA factorială a pus în evidență următoarele efecte asupra variabilei dependente AEP: un efect principal al variabilei CSAG,  $F(1, 390)=14,15$ ,  $p<0,001$ , un efect principal al variabilei *medie școlară generală*,  $F(2, 390)=57,27$ ,  $p<0,001$ , un efect principal al variabilei *grup*,  $F(1, 390)=6,09$ ,  $p<0,05$ , și un efect de interacțiune între cele trei variabile,  $F(2, 390)=6,05$ ,  $p<0,01$ .

Efectele principale ale celor două variabile autodescriptive asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică nu sunt surprinzătoare, numeroase studii arătând că performanțele anterioare și conceptul de sine reprezintă surse de informare cu privire la capacitățile individuale. Pentru scopul demersului nostru am analizat interacțiunea variabilei care a fost manipulată (activare / non-activare) cu celelalte două variabile. Am anticipat că activarea CSAG va produce efecte diferite față de situația de non-activare. Prin urmare, a fost analizată variația AEP la cele două grupuri de cercetare, pentru ambele niveluri ale conceptului de sine și pentru cele trei categorii de performanță școlară.

La elevii cu performanță școlară generală mică, apar diferențe între cele două grupuri experimentale pentru cei care au un nivel scăzut al CSAG (Figura nr. 8.1.). Cei din grupul la care s-a activat conceptul de sine academic au un nivel semnificativ mai mic al

AEP decât cei la care activarea nu s-a produs [ $t(96)=4,09$ ,  $p<0,001$ ]. La elevii care au un nivel ridicat al CSAG, activarea sa nu produce efecte semnificative la nivelul AEP, față de situația de non-activare.



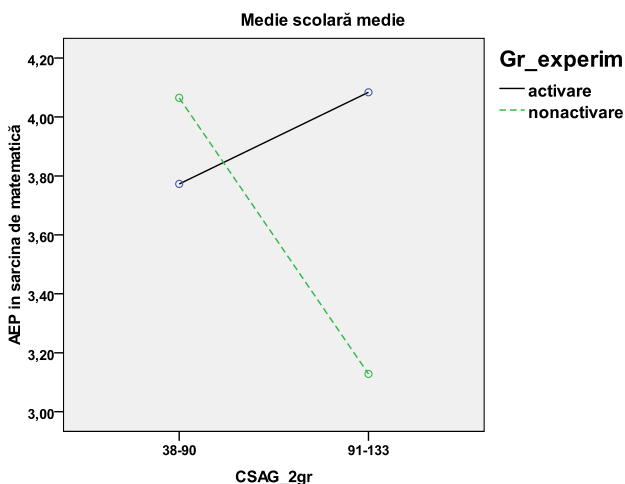
**Figura nr. 8.1.** Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine academic global la categoria *performanță școlară generală mică*<sup>7</sup>

La elevii cu performanță școlară generală medie activarea conceptului de sine academic produce efecte diferite asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică, pentru cele două niveluri ale CSAG. Astfel, la elevii cu un nivel scăzut al CSAG, activarea acestuia conduce la un nivel mai ridicat al AEP decât neactivarea sa, dar această diferență nu este semnificativă

---

<sup>7</sup> Reamintim că scorurile mari reprezintă un nivel scăzut al AEP, iar scorurile mici, un nivel ridicat al acestei variabile.

statistic. Însă, la cei cu un nivel ridicat al CSAG, nivelul AEP este semnificativ mai mic la grupul cu activare decât la cel la care activarea nu s-a produs [ $t(62)=3,01, p<0,01$ ] (Figura nr. 8.2).



**Figura nr. 8.2.** Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine academic global la categoria *performanță școlară generală medie*

La elevii cu performanțe școlare generale mari, deși se observă tendința de a obține un efect invers al activării conceptului de sine asupra nivelului AEP la cele două niveluri ale conceptului de sine, diferențele sunt ne semnificative statistic.

*Efectele variabilei grup când nivelurile mediei la matematică și ale CSM sunt constante*

Am comparat grupurile la care au fost activate elementele conceptului de sine cu cele la care acestea nu au fost activate, la același nivel al CSM și al mediei la matematică. Grupurile

rezultate prin încrucișarea celor trei variabile sunt cele din Tabelul nr. 8.12.

**Tabelul nr. 8.12.** Media și abaterea standard pentru AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele 8 grupuri

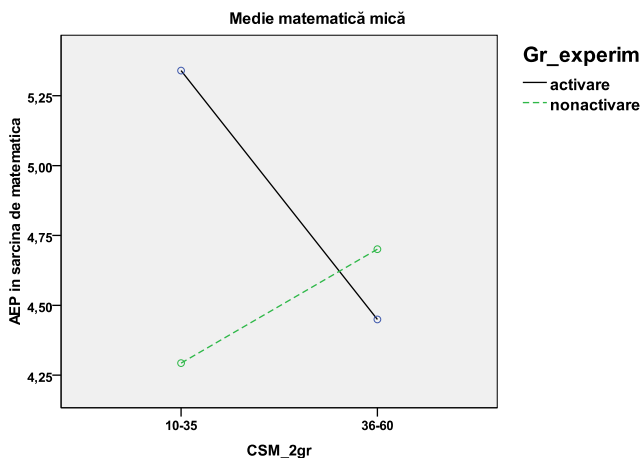
	Grupul 1 (activare) N=204		Grupul 2 (non-activare) N=198	
	M_mate mică N=95	M_mate mare N=109	M_mate mică N=85	M_mate mare N=113
CSM (nivel scăzut) N=209	M=5,34 SD=1,25 N=65	M=3,55 SD=1,19 N=38	M=4,29 SD=1,24 N=60	M=3,52 SD=1,21 N=46
CSM (nivel ridicat) N=193	M=4,44 SD=1,09 N=30	M=3,17 SD=1,23 N=71	M=4,70 SD=1,20 N=25	M=2,87 SD=1,22 N=67

**Notă:** CSM - conceptul de sine referitor la matematică; **M\_mate** - media la matematică

Prin ANOVA factorială s-au pus în evidență următoarele efecte asupra AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică: un efect principal al variabilei CSM,  $F(1,394)=8,35$ ,  $p<0,01$ , un efect principal al variabilei *media la matematică*,  $F(1,394)=117,77$ ,  $p<0,001$ , un efect principal al variabilei *grup*,  $F(1,394)=4,69$ ,  $p<0,05$ , un efect de interacțiune marginal între nivelul CSM și variabila *grup*,  $F(1,394)=3,79$ ,  $p=0,052$ , și un efect de interacțiune între toate cele trei variabile,  $F(1,394)=9,18$ ,  $p<0,01$ .

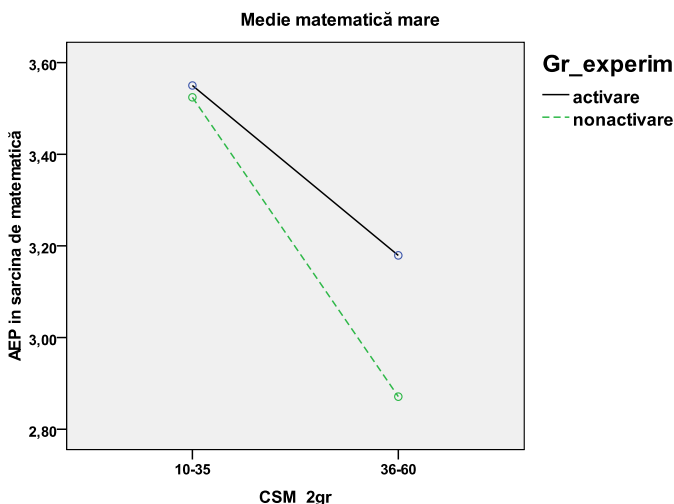
Analiza efectului de interacțiune dintre cele trei variabile a arătat că la elevii cu performanță matematică mică nivelul AEP diferă între cele două grupuri de cercetare, pentru cei care au un nivel scăzut al CSM. La acești elevi, activarea conceptului de sine a condus la un nivel mai scăzut al AEP, prin comparație cu situația de non-activare,  $t(123)=4,68$ ,  $p<0,001$  (Figura nr. 8.3.). La

elevii care au un nivel ridicat al CSM efectul este invers, dar mai mic și ne semnificativ statistic.



**Figura nr. 8.3.** Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine referitor la matematică la categoria *performanță matematică mică*

La elevii cu performanță matematică mare, graficul arată un nivel mai ridicat al AEP la grupul non-activare, dar efectul observat nu este semnificativ statistic. La acești elevi, nivelul AEP în sarcină este proporțional cu nivelul CSM, indiferent de activarea sau non-activarea conceptului de sine: cei din grupul cu nivel scăzut al CSM au un nivel mai scăzut al AEP decât cei din grupul cu nivel ridicat al CSM (Figura nr. 8.4.).



**Figura nr. 8.4.** Variația AEP în rezolvarea sarcinilor specifice de matematică la cele două grupuri, în funcție de conceptul de sine referitor la matematică la categoria *performanță matematică mare*

### *Discuții*

Contribuția mai mare a performanței școlare anterioare decât cea a conceptului de sine academic la explicarea evoluției nivelului AEP în sarcină este în acord cu asumțiile teoriei auto-eficacității. Potrivit acesteia, performanțele anterioare au rolul informativ cel mai important în autoevaluarea persoanei cu privire la capacitatea sa de a realiza cu succes o anumită activitate (Bandura, 1997). Când elevul este confruntat cu o sarcină, el va evalua încrederea în eficacitatea sa prin raportare la modul în care s-a descurcat în sarcini similare anterioare. Dacă luăm în considerare numai corelațiile bivariante semnificative obținute pe întregul eșantion (Tabelul nr. 8.8.), ar părea că prima ipoteză a acestui studiu se confirmă. Într-adevăr, nivelul AEP corelează atât cu performanțele anterioare, cât și cu conceptul de sine

academic. Însă coeficienții beta din toate modelele de regresie valide, care includ ca predictorii conceptele de sine și pe cele referitoare la performanța anterioară, ne arată că dacă media școlară este menținută constantă, variabila *concept de sine academic global* nu mai exercită nici o influență în explicarea variației AEP. Conceptul de sine matematic însă exercită un efect semnificativ, chiar dacă mai mic decât cele produse de performanța anterioară. Contribuția aproape nulă a conceptului de sine academic general la explicarea AEP este în acord cu teoriile multidimensionale, potrivit cărora reprezentările generale despre sine nu sunt relevante pentru explicarea modului de gândire și acțiune în situații specifice. Pe măsură ce conceptul de sine se referă la domenii mai restrânse, corelația sa cu AEP devine mai mare (Bong și Skaalvik, 2003).

În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză, aceasta a fost susținută de rezultatele obținute: AEP în sarcină este un predictor mai important pentru performanță decât conceptul de sine academic. Aceste constatări sunt în acord cu alte cercetări care susțin puterea predictivă mai mare a AEP atunci când ea este măsurată la nivelul sarcinii specifice (Bong, 2002, Pajares, 1996).

Deși conceptul de sine academic general și cel matematic nu prezic performanța elevilor într-o sarcină, ele o pot influența prin efectul pe care îl produc asupra AEP. Presupoziția noastră că activarea conceptului de sine academic influențează elevul în aprecierea eficacității în sarcina de matematică a fost susținută de rezultatele obținute. Elevii care au activat prin introspecție reprezentările sinelui școlar au apreciat diferit încrederea în capacitatea lor de a rezolva sarcinile, prin comparație cu cei care nu au fost puși să se introspecteze anterior. Variația nivelului autoeficacității în sarcină apare, în special, la elevii cu performanță anterioară mică. La aceștia, dacă nivelul conceptului de sine academic global este ridicat, activarea sau neactivarea sa nu

produce diferențe în aprecierea nivelului autoeficacității. În schimb, la elevii cu performanțe anterioare mici și cu un nivel scăzut al conceptului de sine academic global, activarea a diminuat nivelul AEP, în raport cu grupul la care activarea nu s-a produs. Confrunțați cu o sarcină dintr-un domeniu în care performanțele sunt mici, elevii din situația de activare care au un nivel scăzut al conceptului de sine se apreciază în concordanță cu concepțiile de sine preexistente. Aceste rezultate pot fi explicate prin efectele pe care le produce în general fenomenul de amorsaj (*priming*) asupra prelucrării informației ulterioare. Astfel, autoevaluarea autoeficacității în sarcină s-a realizat prin raportarea la reprezentările sinelui școlar tocmai activate, și nu prin compararea cerințelor sarcinii cu posibilitățile reale ale elevului. Elevii cu performanță anterioară mică, la care activarea nu s-a produs, au apreciat eficacitatea lor în sarcină fără o comparare cu reprezentările de sine preexistente, ceea ce a condus la o supraestimare a încrederii în capacitatea de a realiza sarcina.

La elevii cu performanțe generale medii, situația de activare a produs efecte diferite față de cea de non-activare, atunci când nivelul conceptului de sine era ridicat. Astfel, activarea unui concept de sine ridicat a condus la o scădere a nivelului AEP în sarcină, în raport cu elevii la care acesta nu a fost activat. Ne așteptam ca activarea reprezentărilor pozitive despre sine în context școlar să crească nivelul AEP în sarcină, dar nu s-a întâmplat așa în cazul elevilor cu performanțe școlare medii. S-ar părea că activarea a produs un efect de contrast în această condiție și elevii care s-au apreciat pozitiv la probele auto-descriptive generale au devenit prudenți în aprecierea nivelului AEP în rezolvarea sarcinilor de matematică.

La elevii cu performanțe superioare activarea nu produce un efect semnificativ diferit de condiția de non-activare. La aceștia, nivelul AEP este în concordanță cu nivelul performanței ante-



rioare și al conceptului de sine academic matematic. Este posibil ca la elevii buni la învățatură conceptul de sine academic să fie mai salient decât la cei mai slabi, astfel încât orice sarcină școlară să-l activeze automat.

Cunoașterea modului în care percepțiile de sine mai generale ale elevilor influențează autoevaluările specifice prezintă aplicabilitate practică. Deși adepții teoriilor sociocognitive din domeniul psihologiei educaționale insistă pe eficiența intervențiilor asupra formării competențelor și întăririi autoeficacității percepute în contexte specifice (Pajares și Schunk, 2002), și nu pe întărirea conceptului de sine, nu trebuie neglijate efectele indirecte pe care acesta din urmă le poate avea asupra primelor. Mai mult, concentrarea pe dezvoltarea de competențe nu este benefică dacă nu se au în vedere concepțiile de sine deja existente. Nu întotdeauna competențele formate au impact pozitiv asupra valorii personale. În perioadele mici ale copilăriei, succesele în dobândirea abilităților contribuie în mare măsură la dezvoltarea sentimentului competenței și valorii personale dacă ele sunt apreciate de ceilalți semnificativi. Însă, după ce reprezentările de sine s-au stabilizat, ele pot influența autoevaluările în contextele care le activează. În studiul de față, activarea conceptului de sine academic, imediat înaintea confruntării cu o sarcină de matematică, a influențat evaluările elevilor cu privire la capacitățile lor de a realiza sarcina. Dacă admitem că în mediul școlar se întâmplă adesea să fie create contexte de activare a sinelui (a se vedea și Monteil, 1997, 1998; Martinot, 1995), putem presupune că nivelul autoeficacității elevilor slabi la învățatură poate fi diminuat și mai mult prin procesele de comparare sau etichetare.

### 8.5. Stima de sine, competența percepută și performanța academică<sup>8</sup>

În studiul prezent, am analizat relația dintre percepțiile de sine și performanța pentru un domeniu pe care l-am intitulat „scrierea de text”. Am inclus în studiu două categorii de percepții de sine, unele mai stabile și mai generale (stima de sine globală și competența percepută pentru scris), iar altele mai dinamice, legate de situații specifice, și anume autoeficacitatea percepută (AEP) în obținerea performanței și autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere. Au fost analizate și efectele unor variabile corelate ale sinelui, cu rol în motivația de realizare școlară: teoriile implicite cu privire la competența pentru scriere, standardele auto-evaluative (de performanță) și obiectivul de performanță pentru disciplina psihologie. În acord cu scopul general al acestui capitol, și anume acela de a analiza relația dintre dimensiunile conceptului de sine și performanță, am formulat pentru această cercetare următoarele ipoteze:

1. Competența percepută pentru scriere depinde de performanțele anterioare ale subiecților în acest domeniu, dar și de teoriile implicite cu privire la acest tip de competență.
2. Competența percepută are putere de predicție pentru performanța ulterioară într-o sarcină de scriere, alături de performanțele anterioare.
3. Competența percepută prezice, alături de performanța anterioară, AEP în obținerea performanței, AEP în autoreglarea activității de scris și obiectivul de performanță propus.

---

<sup>8</sup> Acest studiu prezintă o sinteză a articolului publicat sub denumirea „Relațiile dintre percepțiile de sine și performanța academică – aplicație pentru domeniul <competenței de scriere>”, volumul *Conferința de Psihologie Aplicată Diversity and Consistency*, Gura Humorului (25-27 Septembrie, 2009) (pp. 481-498), Editura „Alma Mater”, 2010.

4. Stima de sine este predictivă pentru AEP în obținerea performanței, pentru AEP în autoreglarea activității de scriere și pentru obiectivul de performanță propus.

### *Participanți*

La cercetare au participat 133 de studenți de anul I, de la Facultatea de Litere, înscriși la cursul de psihologie al modulului pedagogic. Dintre aceștia, 117 (88%) sunt de gen feminin și 16 (12%) de gen masculin, cu vârsta medie de 19,9 ani.

### *Instrumente și măsurări*

*Competența percepută pentru scris* este un instrument cu un singur item general. Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală de la 1 la 10 nivelul de competență pe care cred că îl au pentru redactarea de eseuri, compuneri, referate, comentarii (1 înseamnă *competență foarte mică*, iar 10 *competență foarte mare*).

În ceea ce privește *teoriile implicite cu privire la competența pentru scriere*, subiecții trebuiau să aprecieze în procente de la 0 la 100 în ce măsură consideră competența pentru scriere ca fiind înăscută sau dobândită. Construirea probei are la bază concepția potrivit căreia oamenii posedă două tipuri de teorii implicite care explică abilitățile și trăsăturile de care dispun, *entity theory* și *incremental theory* (Dweck și Molden, 2005).

Pentru a evalua *autoeficacitatea percepută (AEP) în obținerea performanței*, s-a cerut subiecților să aprecieze pe o scală de la 0 la 100 cât de siguri sunt că pot obține una din notele de la 5 la 10 pentru scrierea unui eseu pe o temă stabilită la disciplina psihologie. Scorul global se obține pe baza mediei procentelor corespunzătoare celor 6 note. Scorurile mari indică un nivel ridicat al AEP în obținerea performanței, în timp ce scorurile mici arată un nivel scăzut al acestei variabile. Coeficientul de consistență internă al scalei este 0,90.

*Autoeficacitatea percepută (AEP) în autoreglarea activității de scriere* este un instrument cu 25 de itemi și reprezintă o traducere adaptată a scalei *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale*, construită de Zimmerman și Bandura (1994) pe baza analizelor procesului de scriere de text, realizate de către specialiști, a consultării cu facultățile de specialitate și a cunoștințelor din domeniul auto-reglării motivaționale. Subiecții trebuiau să aprecieze pe o scală în ce măsură erau capabili să realizeze sarcina descrisă de fiecare item (de exemplu, „Atunci când mi se cere să redactez un text, pot propune foarte repede un subiect”, „Pot invoca exemple potrivite pentru a ilustra rapid un aspect important al textului”, „Pot redacta un scurt rezumat prin care să-i pregătesc pe cititori pentru teza principală a lucrării mele”, „Când trebuie să scriu un text lung sau complex, pot crea secțiuni cu titluri potrivite” etc.). Coeficientul de consistență internă al instrumentului este de 0,88.

Pentru *standardele autoevaluative*, subiecții trebuiau să aprecieze pentru fiecare dintre notele de la 5 la 10, pe o scală cu 6 trepte, cât de mulțumiți vor fi dacă vor obține nota respectivă. Măsura acestei variabile este dată de media evaluărilor pentru cele șase note. Scorurile mari înseamnă un standard mic de performanță (studentul este mulțumit pentru cele mai multe dintre note, fie ele mai mari sau mai mici), iar scorurile mici înseamnă standard înalt (studentul se declară mulțumit doar pentru notele mari). Coeficientul de consistență internă obținut este de 0,82.

Pentru măsurarea *stimei de sine globale*, s-a folosit instrumentul lui Rosenberg, care a fost tradus în limba română după varianta în engleză din lucrarea lui Robinson și Shaver (1973) și confruntat cu alte traduceri care există în literatura de specialitate de la noi din țară (Chelcea, 2008). Coeficientul de consistență internă obținut este de 0,85.

Pentru a evalua *obiectivul de performanță pentru disciplina psihologie*, s-a cerut fiecărui participant să raporteze nota pe care și-a propus să o ia la disciplina psihologie.

*Performanța obținută la eseu la disciplina psihologia educației* a fost operaționalizată prin nota obținută.

*Performanța anterioară* a fost măsurată cu ajutorul mediei generale obținute de studenți în semestrul I și al mediei obținute la limba și literatura română în timpul anilor de liceu și la bacalaureat.

### ***Procedură***

Cercetarea s-a derulat pe parcursul a două etape, în cadrul seminariilor de psihologia educației. În prima etapă, au fost prezentate studenților cerințele de evaluare la disciplina psihologie. Una dintre cerințe era realizarea unui eseu structurat de două pagini tehnoredactate pe o temă de psihologie, plecând de la o bibliografie dată (Curelaru și Muntele Hendres, 2010). În a doua etapă, studenții au completat instrumentele autoevaluative, o serie de date demografice și indicatori ai performanțelor anterioare. Eseurile au fost corectate după o serie de criterii stabilite, de către doi profesori de psihologie (titularul seminarului și un alt profesor).

### ***Rezultate***

Pentru a verifica ipotezele propuse am utilizat ca tehnici statistice corelațiile, analiza de regresie și testul t pentru eșantioane independente. Distribuția variabilelor pentru întreg eșantionul se încadrează între limitele admise pentru a putea fi asimilată distribuției normale.

Analiza corelațiilor din Tabelul nr. 8.13. ne arată că nota obținută la sarcina eseu corelează semnificativ cu performanțele anterioare (generală - 0,37 și pentru limba română - 0,35), cu competența percepută pentru scriere (0,24), cu AEP în obținerea

performanței (0,23), cu AEP în autoreglarea activității de scriere (0,22) și cu obiectivul de performanță propus (0,22). Nu există corelații semnificative ale notei la eseu cu variabila *stimă de sine* și cu cea referitoare la standardul de performanță. Performanțele anterioare corelează cu toate variabilele autodescriptive relevante pentru domeniul scriere, dar nu și cu stima de sine (unde corelația este aproape 0).

**Tabelul nr. 8.13.** Corelații între toate variabilele incluse în studiu

	Obv_ nota	M_ gen	M_ rom	Nota_ eseu	AEP_ regl	Stand	AEP_ nota	SS_gl
Comp_per	0,30***	0,41***	0,51***	0,24**	0,48***	-0,29***	0,39***	0,12
Dif_sarc	-0,10	-0,11	-0,18*	-0,05	-0,14	0,15	-0,13	-0,13
Obv_nota		0,28**	0,34***	0,22*	0,27**	-0,22**	0,34***	0,22**
M_gen			0,50***	0,37***	0,17*	-0,32***	0,25**	0,00
M_rom				0,35***	0,35***	-0,23**	0,29***	0,05
Nota_eseu					0,22*	-0,13	0,23**	-0,00
AEP_regl						-0,14	0,38***	,36**
Stand							-0,42***	0,13
AEP_nota								0,07

**Notă.** N=133, \*p<0,05, \*\*p<0,01, \*\*\*p<0,001, **Comp\_per** - competența percepută pentru scriere, **Obv\_nota** - obiectivul de performanță, **M\_gen** - media generală pe semestrul întâi, **M\_rom** - media la română în anii de liceu și la bacalaureat, **Nota\_eseu** - nota obținută la eseu, **AEP\_regl** - autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere, **Stand** - standardul auto-evaluativ, **AEP\_nota** - autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, **SS\_gl** - stima de sine globală.

**Modele explicative ale competenței percepute pentru scriere**

Pentru a analiza influența teoriilor implicite asupra competenței percepute pentru scriere, am aplicat regresia liniară ierarhică. Am introdus în prima etapă ca variabilă predictor performanța anterioară de la limba română, în etapa a doua a fost adăugată performanța școlară generală pentru a observa dacă aceasta aduce o contribuție în plus la explicarea dispersiei variabilei criteriu *competență percepută*, iar în etapa a treia a fost introdusă variabila *teorii implicite* (Tabelul nr. 8.14.).

**Tabelul nr. 8.14.** Analiza de regresie pentru variabila *competența percepută pentru scriere*

<b>Variabila criteriu (dependentă) Competența percepută pentru scris</b>			
<b>Variabile predictor</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR</b>	<b>β</b>
Etapa 1 (model 1)	0,26		
F(1,131)=46,83, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,51**
Etapa 2 (model 2)	0,29	0,03*	
F(2,130)=27,12, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,41**
<b>M_gen</b>			0,20*
Etapa 3 (model 3)	0,32	0,17*	
F(3,129)=20,74, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,41**
<b>M_gen</b>			0,18*
<b>T_implicite</b>			0,17*

**Notă.** \*\*p<0,01, \*p<0,05, **M\_rom** - media la română în anii de liceu și la bacalaureat, **M\_gen** - media generală pe semestrul întâi, **T\_implicite** - teorii implicite cu privire la competența pentru scriere.

După cum se observă în Tabelul nr. 8.14., dispersia variabilei competență percepută este explicată predominant de media la limba română cu care aceasta corelează puternic ( $\beta=0,51$ ). În condițiile controlului influenței mediei de la limba română, media generală a elevilor aduce o contribuție mică la explicarea variației competenței percepute, dar totuși semnificativă statistic. Analiza modelului al treilea, în care a fost introdusă variabila *teorii implicite* în condițiile controlului statistic al performanțelor anterioare, ne arată că aceasta exercită o influență mică, dar semnificativă statistic ( $\beta=0,17$ ,  $p<0,05$ ).

***Modele explicative ale autoeficacității percepute în obținerea performanței (AEP\_notă)***

Pentru a identifica influențele presupuse asupra variabilei AEP\_notă, am inclus într-un model de regresie ierarhică următoarele variabile independente: media la limba română, media generală, percepția competenței și tipul de teorie implicită.

**Tabelul nr. 8.15.** Analiza de regresie pentru variabila *autoeficacitatea percepută în obținerea performanței*

<b>Variabila criteriu (dependentă) AEP_notă</b>			
<b>Variabile predictor</b>	<b>R2</b>	<b><math>\Delta R</math></b>	<b><math>\beta</math></b>
Etapa 1 (model 1)	0,08		
F(1,131)=12,78, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,29**
Etapa 2 (model 2)	0,09	0,01	
F(2,130)=6,93, p<0,01			
<b>M_rom</b>			0,28*
<b>M_gen</b>			0,10



Relația dintre concepțiile despre sine și performanța școlară

Etapa 3 (model 3)	0,17	0,08*
F(3,129)=8,88, p<0,001		
<b>M_rom</b>		0,11
<b>M_gen</b>		0,03
<b>Comp_per</b>		0,32**
Etapa 4 (model 4)	0,17	0,0
F(4,128)=6,93, p<0,001		
<b>M_rom</b>		0,12
<b>M_gen</b>		0,02
<b>Comp_per</b>		0,30**
<b>T_implicite</b>		0,08

**Notă.** \*\*p<0,01, \*p<0,05, **AEP\_nota** - autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, **M\_rom** - media la română în anii de liceu și la bacalaureat, **M\_gen** - media generală pe semestrul întâi, **Comp\_per** - competența percepută pentru scriere, **T\_implicite** - teorii implicite cu privire la competența pentru scriere.

Analiza modelului al treilea a pus în evidență un grad de asocierie semnificativ între competența percepută și autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, în condițiile în care au fost controlate statistic celelalte variabile (Tabelul nr. 8.15.) ( $\beta=0,32$ ,  $p=0,001$ ). Se observă că performanțele anterioare au un rol mai puțin important în explicarea acestei variabile autodescriptive.

*Modele explicative ale autoeficacității în autoreglarea activității de scriere (AEP\_regl)*

Pentru explicarea acestei variabile autodescriptive, am inclus într-un model ierarhic explicativ următoarele variabile: performanțele anterioare, competența percepută și stima de sine (Tabelul nr. 8.16.)

**Tabelul nr. 8.16.** Analiza de regresie pentru variabila *autoeficacitate percepută în autoreglarea activității de scriere*

<b>Variabila criteriu (dependentă) AEP_regl</b>			
<b>Variabile predictorii</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR</b>	<b>β</b>
Etapa 1 (model 1)	0,12		
F(1,131)=18,43, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,35**
Etapa 2 (model 2)	0,12	0,0	
F(2,130)=9,15, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,35*
<b>M_gen</b>			-0,01
Etapa 3 (model 3)	0,26	0,14**	
F(3,129)=15,98, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,17
<b>M_gen</b>			-0,09
<b>Comp_per</b>			0,44**
Etapa 4 (model 4)	0,35	0,09**	
F(4,128)=17,44, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,17
<b>M_gen</b>			-0,08
<b>Comp_per</b>			0,39**
<b>SS_globală</b>			0,30**

**Notă.** \*\*p<0,01, \*p<0,05, **AEP\_regl** - autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere, **M\_rom** - media la română în anii de liceu și la bacalaureat, **M\_gen** - media generală pe semestrul întâi, **Comp\_per** - competența percepută pentru scriere, **SS\_globală** - stima de sine globală.

Din Tabelul nr. 8.16. se observă că media la română explică 12% din varianța AEP în autoreglarea activității de scriere, dar

media generală nu aduce nici o contribuție în plus. Introducerea în model a competenței percepute pentru scris sporește semnificativ puterea modelului cu 14%, iar stima de sine are o contribuție de 9%. Analiza coeficienților beta din al patrulea model de regresie indică o asociere semnificativă între competența percepută și autoeficacitatea percepută în autoreglare ( $\beta=0,39$ ,  $p<0,001$ ) și, de asemenea, o asociere semnificativă între aceasta din urmă și stima de sine ( $\beta=0,30$ ,  $p<0,001$ ), dincolo de efectele performanței anterioare.

***Modele explicative pentru obiectivul de performanță stabilit***

În acord cu teoria din domeniu și având în vedere corelațiile obținute, am presupus că stabilirea *obiectivului de performanță* depinde de competența percepută, de stima de sine a studenților și de standardul autoevaluativ, în condițiile menținerii constante a performanței anterioare.

**Tabelul nr. 8.17.** Analiza de regresie pentru variabila *obiectivul de performanță*

<b>Variabila criteriu (dependentă) Obiectivul de performanță</b>			
<b>Variabile predictorii</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b><math>\Delta R</math></b>	<b><math>\beta</math></b>
Etapa 1 (model 1)	0,13		
F(2,130)=9,93, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,26*
<b>M_gen</b>			0,15
Etapa 2 (model 2)	0,15	0,02	
F(3,129)=7,57, p<0,001			
<b>M_rom</b>			0,19*
<b>M_gen</b>			0,12
<b>Comp_per</b>			0,15

*Conceptul de sine și performanța școlară*

Etapa 3 (model 3)	0,18	0,03*
F(4,128)=7,39, p<0,001		
<b>M_rom</b>		0,19*
<b>M_gen</b>		0,13
<b>Comp_per</b>		0,12
<b>SS_globală</b>		0,19*
Etapa 4 (model 4)	0,20	0,02
F(5,127)=6,62, p<0,001		
<b>M_rom</b>		0,20*
<b>M_gen</b>		0,12
<b>Comp_per</b>		0,10
<b>SS_globală</b>		0,19*
<b>Standard</b>		0,14

**Notă.** \*\*p<0,01, \*p<0,05, **M\_rom** - media la română în anii de liceu și la bacalaureat, **M\_gen** - media generală pe semestrul întâi, **Comp\_per** - competența percepută pentru scriere, **SS\_globală** - stima de sine globală, **Standard** - standardul auto-evaluativ.

În Tabelul nr. 8.17. se observă că variația obiectivului de performanță este explicată atât de performanța anterioară la limba și literatura română, cât și de stima de sine globală. Analiza coeficienților beta din modelul al patrulea ne indică o asociere slabă, dar semnificativă, între nivelul *stimei de sine* ( $\beta=0,19$ , p<0,05) și cel al obiectivului de performanță stabilit de studenți.

Analiza de regresie a notei obținute de studenți la sarcina eseu nu a evidențiat influențe semnificative ale percepțiilor de sine, în afara celor exercitate de performanța anterioară la limba și literatura română. Variabilele autodescriptive care au corelat semnificativ cu nota obținută la eseu nu au putere de predicție pentru performanța în această sarcină specifică, dincolo de efectul performanței anterioare.

Întrucât am anticipat că teoriile implicite moderează relația dintre performanța în sarcina specifică eseu și corelatele sinelui, au fost realizate analize separate pentru cele două grupuri cu teorii implicite diferite. Nu există diferențe semnificative între cele două grupuri cu teorii implicite diferite în ceea ce privește nivelul performanței școlare generale (Curelaru și Muntele Hendreș, 2010). Analiza corelațiilor a evidențiat *pattern*-uri de relaționare diferite între variabilele autodescriptive și nota obținută la eseu pentru cele două grupuri cu teorii implicite diferite. La studenții care consideră competența pentru scriere o abilitate înnăscută (*entity theorist*), nota la eseu corelează semnificativ cu competența percepută (0,42<sup>\*\*\*</sup>) și nesemnificativ cu celelalte percepții de sine dinamice: cu autoeficacitatea percepută în obținerea performanței (0,15), cu autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere (0,23) sau cu obiectivul de performanță stabilit (0,00). La studenții care consideră competența pentru scris o abilitate dobândită (*incremental theorist*), nota la eseu corelează nesemnificativ cu competența percepută (0,19) și semnificativ cu percepțiile de sine mai dinamice: cu autoeficacitatea percepută în obținerea performanței (0,26\*), cu autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere (0,24\*) sau cu obiectivul de performanță stabilit (0,29\*).

### *Discuții*

Rezultatele obținute în această cercetare au evidențiat măsura în care competența percepută exercită efecte, în cadrul unei structuri cauzale complexe, asupra performanței într-o sarcină, dar și asupra celorlalte variabile cu valoare motivațională, și anume autoeficacitatea percepută în obținerea performanței, autoeficacitatea percepută în autoreglarea activității de scriere și obiectivul de performanță stabilit. Am ales pentru studiu un domeniu de competență care nu se constituie într-o disciplină

școlară la noi în țară, ci mai degrabă reprezintă o capacitate necesară tuturor sarcinilor care presupun exprimarea verbală scrisă.

Presupunerea potrivit căreia efectele performanței anterioare în domeniul scrisului sunt influențate de tipul de teorie implicată a persoanei a fost susținută de rezultate. Analiza de regresie ierarhică a arătat că, dacă menținem constantă performanța anterioară, apar diferențe între nivelurile percepute ale competenței pentru scriere, în funcție de credințele subiecților cu privire la stabilitatea sau flexibilitatea acestora. Subiecții care consideră competența pentru scriere ca având o componentă importantă înăscută au evaluat această competență ca fiind mai înaltă. Nu putem extrage o concluzie certă cu privire la direcția influenței, dar am putea considera că nivelul mai ridicat al competenței percepute pentru scriere la subiecții cu teorii implicite privind stabilitatea este o strategie de menținere a stimei de sine. Unele studii au arătat că activarea teoriilor implicite ale inteligenței influențează autoevaluarea sinelui (Dweck & Molden, 2005). Însă în studiul nostru evaluarea competenței s-a realizat înainte de măsurarea teoriilor implicite, prin urmare acest efect nu ar fi putut să se producă decât dacă subiecții le-au activat ei înșiși în momentul autoevaluării.

A doua ipoteză, potrivit căreia competența percepută este predictor pentru performanța ulterioară, alături de performanțele anterioare, nu a fost susținută de rezultate. Alte cercetări au arătat că percepțiile competențelor și ale autoeficacității sunt predictive pentru performanța în domeniile corespunzătoare (Bandura, 1997; Zimmerman și Bandura, 1994; Pajares și Schunk, 2001; Zimmerman *et al.*, 1992). O explicație a lipsei efectului ar putea fi legată de modul în care a fost măsurată competența percepută (printr-un singur item), dar și de caracterul prea general al domeniului ales „scrierea de texte”, în raport cu sarcina care a presupus realizarea unui eseu la psihologie. Este

posibil, însă, ca efectul variabilei *competență percepută* asupra performanței să fi fost indirect, prin intermediul altor variabile ale sinelui cu rol autoreglator, și anume, autoeficacitatea percepută sau obiectivul de performanță stabilit. Analiza efectelor competenței percepute asupra acestor variabile a evidențiat următoarele rezultate:

(1) O asociere semnificativă a acestei variabile cu autoeficacitatea percepută în atingerea performanței. Gradul de încredere în capacitatea de a obține o anumită notă poate fi prezis mai bine pe baza competenței percepute, decât pe baza performanței anterioare.

(2) O asociere semnificativă a competenței percepute pentru scriere cu autoeficacitatea în autoreglarea activității. Studiile din domeniul autoreglării învățării au arătat că autoeficacitatea percepută, la rândul său, este un predictor important al performanței (Zimmerman, 1995), dar acest efect nu a fost evidențiat în cercetarea prezentă.

(3) O corelație semnificativă între competența percepută și obiectivul de performanță, care este, de asemenea, un factor autoreglator. În cercetările anterioare din domeniul învățării autoreglate două variabile au explicat 35% din variația performanțelor obținute la un curs de compunere, și anume, autoeficacitatea percepută în domeniul școlar și stabilirea obiectivelor (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman *et al.*, 1992). Autorii menționați au raportat un efect slab și indirect (mediat de obiectivul stabilit) al aptitudinii verbale asupra notelor studenților la acest curs.

Ipoteza a patra, referitoare la efectul stimei de sine, a fost parțial susținută de rezultate. Stima de sine globală, care în general nu are efecte directe asupra performanțelor specifice decât dacă acestea din urmă sunt contingente cu sentimentul valorii personale, are în studiul de față efecte asupra unor variabilele autoreglatoare. Rezultatele au arătat că, în condițiile

menținerii constante a performanței, avem efecte ale stimei de sine asupra autoeficacității în autoreglarea activității și asupra obiectivului de performanță. Studenții cu stimă de sine mai ridicată își propun obiective mai înalte și se consideră mai eficienți în aplicarea abilităților verbale și în managementul resurselor în timpul activității.

### **8.6. Limite și posibilități de dezvoltare a cercetărilor**

Câteva limite ale studiilor prezentate impun o serie de precauții în interpretarea și generalizarea rezultatelor obținute. O primă limită este aceea legată de utilizarea predominantă a probelor autodescriptive pentru măsurarea diverselor aspecte ale conceptului de sine. Neajunsurile utilizării acestui tip de probe (tendențele la dezirabilitate socială, autoamăgirea etc.) sunt însă mult diminuate în cazul studierii relației dintre conceptul de sine și performanțele elevilor. Modul în care se cunoaște și se prezintă subiectul are impact asupra autoreglării comportamentelor sale și de aceea investigațiile trebuie să se centreze pe analiza acestor autoestimări. Totuși, completarea acestor metode introspective cu metode de investigare experimentală ar putea oferi o înțelegere mai profundă a proceselor cognitive și afective implicate în dezvoltarea conceptului de sine academic sau în explicarea mecanismelor sale autoreglatoare.

Un alt aspect care ne limitează posibilitatea de a generaliza rezultatele cercetărilor prezentate la elevii din mediul educațional românesc este lipsa de reprezentativitate a eșantionului. Cercetări ulterioare ar putea investiga dacă într-adevăr relația dintre conceptul de sine matematic și performanțele matematice este diferită în funcție de profilul liceului. De asemenea, ar putea fi analizate diferențele conceptului de sine academic, în funcție de variabila gen sau de statusul socio-economic la elevii și studenții români.



O altă limită se referă la posibilitățile reduse de control al altor variabile care contribuie la explicarea performanței școlare generale și a celei specifice unor sarcini concrete de tip școlar, cum ar fi abilitățile intelectuale, factorii contextuali sau alte variabile demografice (genul și statusul socio-economic). Pentru a diminua eventualele limitări impuse de natura sarcinilor de performanță utilizate și de eventualele distorsiuni ale evaluării acestor probe au fost stabilite cerințe clare de execuție și criterii precise de evaluare.

Principala limită a investigațiilor prezentate este însă creată de nivelul de analiză statistică a datelor și de design-ul cercetărilor. Pentru a analiza cât mai eficient relația de cauzalitate reciprocă dintre dimensiunile conceptului de sine și performanța școlară sunt necesare studii longitudinale pe termen lung, pe populații mari de elevi. Aceste cercetări ar permite identificarea efectelor celor două categorii de variabile de la o măsurare la alta, evidențiind și eventualele perioade de vârstă în care se poate constata predominanța cauzală a conceptului de sine academic sau cea a performanțelor școlare. De asemenea, utilizarea unor metode statistice mai complexe, cum ar fi modelarea cu ajutorul ecuațiilor structurale, ar fi permis identificarea relațiilor directe și indirecte dintre mai multe variabile, compararea tăriei acestor relații și inferarea structurilor latente ale conceptului de sine al elevilor. Deși unele dintre efectele mediate au fost deduse pe baza rezultatelor obținute prin regresii multiple, acestea nu au fost verificate prin indicatori statistici semnificativi.

Cu toate aceste limite, studiile realizate au încercat să surprindă prin metode predominant corelaționale (în special prin analiza de regresie) efecte ale unor dimensiuni ale conceptului de sine asupra performanțelor școlare. Au fost verificate pe un eșantion de elevi și studenți de la noi din țară o serie de rezultate obținute și în alte cercetări. Astfel, au fost investigate

relațiile conceptului de sine academic cu performanța școlară, comparând efectele unor dimensiuni mai generale ale sinelui cu altele mai specifice, ale celor predominant afective cu cele cognitive și ale celor predominant descriptive cu cele predominant prescriptive.

Obiectivul comun al cercetărilor a fost acela de a analiza comparativ reprezentările stabile cuprinse în conceptul de sine cu cele mai dinamice și contextuale, având în vedere trei dimensiuni importante ale autocunoașterii: *sentimentul valorii personale, competența percepută și autoeficacitatea percepută*.

\*

Este dificil să extragem o concluzie generală cu privire la influența structurilor sinelui asupra performanțelor efective deoarece efectele lor sunt adesea indirecte și complexe. Însă putem afirma în conformitate cu cercetările prezentate că autoeficacitatea percepută, ca structură dinamică și contextuală a sinelui, este mai predictivă pentru performanța în situații concrete imediate. În schimb, structurile mai stabile ale sinelui, cum ar fi stima de sine sau conceptul de sine academic, își exercită efectele asupra comportamentelor prin intermediul structurilor dinamice ca, de exemplu, autoeficacitatea percepută sau obiectivele stabilite. În capitolul final, destinat discutării implicațiilor educaționale ale explorării și dezvoltării conceptului de sine la elevi, vor fi prezentate posibilele aplicații practice ale principalelor rezultate obținute în cercetările din acest capitol.

## Implicații educaționale ale explorării și dezvoltării conceptului de sine la elevi

### 9.1. Aplicații ale paradigmei sociocognitive în cercetarea performanței școlare

Într-un domeniu atât de vast cum este cel al conceptului de sine, lucrarea de față se constituie într-un demers atât teoretic, cât și empiric, care vizează aplicabilitatea teoriilor multidimensionale la autocunoașterea și autoevaluarea sinelui elevilor și studenților în raport cu performanța școlară. În acest volum, am urmărit să surprindem relația dintre general și specific, dintre valoare și competență în reprezentarea sinelui și să explicăm valoarea motivațională a acestuia în context școlar. Tratarea conceptului de sine în raport cu domeniile specifice de performanță a avut ca fundament teoriile multidimensionale ale conceptului de sine și teoria autoeficacității, reunite sub umbrela mai largă a *paradigmei sociocognitive*.

Meritul aplicării acestei paradigme la domeniul învățării este acela de a fi accentuat rolul structurilor sinelui în autoreglarea comportamentului de realizare școlară, luând în considerare și factorii contextuali. Astfel interpretarea unor efecte ale conceptului de sine asupra rezultatelor școlare se va face cu prudență, pe baza unor analize comparative cu efectele altor variabile care acționează într-o structură cauzală complexă asupra gândirii și comportamentelor. Abilitățile, teoriile implicite ale persoanei, stilul de atribuire cauzală, standardele

autoevaluative, orientarea scopurilor, utilizarea recompenselor și a feedback-ului sunt factori care pot interacționa cu elemente ale conceptului de sine în determinarea motivației școlare.

Ca reacție la tendințele behavioriste ale educatorilor de a insista pe rolul factorilor externi în motivarea elevilor, psihologii de factură umanistă au supralicitat rolul sinelui în determinarea realizărilor școlare. Exagerările acestora din urmă au condus, începând cu jumătatea secolului trecut, la o preocupare mai intensă pentru explorarea și dezvoltarea conceptului de sine al elevilor, atât în cercetare, cât și în practica educațională. Timp de două decenii, în special pe continentul american, strategiile și practicile educative au avut la bază concepția că stima de sine a elevilor reprezintă un factor important al realizării școlare. Însă programele de intervenție orientate predominant spre dezvoltarea stimei de sine nu au avut efecte spectaculoase asupra performanțelor școlare, întrucât nu au fost însoțite și de dezvoltarea unor abilități specifice. Mai mult, conceptul de sine global este o realitate foarte complexă, care nu poate fi schimbată facil, fără o cunoaștere a structurii sale, în raport cu anumite domenii de performanță (O'Mara *et al.*, 2006).

Dezvoltarea modelelor multidimensionale ale conceptului de sine în capitolul al treilea al lucrării reprezintă o ilustrare a complexității sinelui elevilor, cu implicații asupra practicilor educative. Din analiza modelelor propuse putem constata structurarea unui sine academic fațetat și flexibil, în care unele dimensiuni pot fi pozitive, iar altele negative, fără a putea concluziona pe baza acestora cu privire la sentimentul global al valorii personale. Proiectarea unor intervenții la nivelul conceptului de sine este mai adecvată în această nouă viziune decât în cea descrisă de umaniști. Nu este eficient să intervenim pentru a întări stima de sine atât timp cât nu cunoaștem ce dimensiune a sinelui este negativă și cât de importantă este ea în autodefinire. Uneori, dezvoltarea unei singure dimensiuni a

conceptului de sine poate contribui la întărirea valorii personale, dacă această dimensiune este considerată importantă de către elev (Marsh, 1993a; Harter, 1998). De exemplu, un elev care are stima de sine diminuată, pentru că se consideră incompetent în domeniul sportiv, poate recâștiga sentimentul valorii sale prin dezvoltarea dimensiunii considerate deficitară.

Există două puncte de vedere cu privire la posibilitățile de dezvoltare a dimensiunilor conceptului de sine. Pe de o parte, se poate interveni direct asupra convingerilor despre sine prin controlul gândurilor negative și disfuncționale, prin reconsiderarea feedback-ului primit, prin centrarea pe aspectele pozitive ale propriei persoane etc. Pe de altă parte, există posibilitatea de a interveni indirect asupra unei dimensiuni a conceptului de sine, prin dezvoltarea abilităților domeniului corespunzător acestuia. Cercetătorii care au analizat relația de cauzalitate reciprocă dintre conceptul de sine multidimensional și performanțe susțin necesitatea combinării celor două modalități de intervenție (Marsh și Craven, 2006; O'Mara *et al.*, 2006)

Deși mai adaptate cercetării, noile modelele elaborate și validate de Shavelson și colaboratorii săi (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh și Shavelson, 1985) au condus la o investigație a dimensiunilor stabile ale conceptului de sine, neglijând aspectele dinamice, adaptabile contextelor specifice. Evaluarea componentelor sinelui se face predominant în termeni de „cine sunt eu în raport cu acest domeniu de performanță”, „care este identitatea mea în acest domeniu de competență”, și nu în termeni de „ce pot eu în acest domeniu” sau „cât de sigur sunt că pot”. Este adevărat că, potrivit teoriei schemelor de sine, percepția unei trăsături puternic autodefinitorii are la bază o structură complexă, care conține, pe lângă elemente autodescriptive, și informații prescriptive pentru acțiune. Însă atunci când subiectul se autoevaluează, el face referire mai mult la informația descriptivă decât la cea prescriptivă. Dacă un elev se evaluează

ca fiind „bun la matematică”, această descriere nu activează automat scheme de rezolvare a unei sarcini de matematică. Introducerea constructului de *autoeficacitate percepută* de către Bandura (1977) completează acest neajuns al autoevaluării sinelui întrucât el conține predominant prescripții de acțiune pentru anumite domenii de competență. Prin măsurarea acestei variabile la nivelul unor domenii sau sarcini specifice, putem evalua cât de operaționale sunt informațiile cu privire la propriile competențe.

## 9.2. Concluzii privind rezultatele cercetării relației dintre conceptul de sine și performanța școlară

Așa cum am prezentat în capitolul șapte, cercetările empirice care au investigat relația dintre autoevaluarea sinelui și performanță au urmat predominant două direcții: una care a evaluat dimensiunile stabile ale conceptului de sine în raport cu anumite domenii de performanță și una care a măsurat autoeficacitate percepută mergând până la operaționalizarea acestei variabile la nivelul sarcinilor specifice. Ambele tipuri de abordări au avut la bază modelul multidimensional al sinelui, însă prima a insistat pe *valoarea personală și pe competențele personale evaluate de subiect* la nivel cognitiv și afectiv, în timp ce a doua s-a centrat pe *evaluările cognitive ale „competențelor în acțiune”*. Considerăm că prima direcție de cercetare a studiat reprezentări stabile despre sine, cu valoare identitară pentru persoană, iar cea de-a doua a investigat reprezentări dinamice despre sine, cu valoare instrumentală. În cadrul primei abordări, evaluarea dimensiunilor sinelui presupune predominant un proces de comparare socială, în timp ce evaluarea autoeficacității implică mai curând o comparare a capacităților personale cu cerințele unei situații de realizare.

În lucrarea de față, am încercat o integrare a celor două orientări, atât în capitolele teoretice, cât și în cele patru studii empirice realizate, în care au fost incluse cele două constructe – conceptul de sine general și specific și autoeficacitatea percepută. Rezultatele obținute în primul și al doilea studiu ne-au atras atenția asupra faptului că, în general, structurile cognitiv-afective ale sinelui sunt mai predictive pentru performanță atunci când corespondența dintre dimensiunea autoevaluată și domeniul de performanță măsurat este mai mare. De exemplu, schema de sine a perseverenței și dimensiunea școlară a stimei de sine a studenților sunt relevante pentru domeniul de performanță școlară. De asemenea, am presupus că structura conceptului de sine la elevii de liceu va reflecta performanțele corespunzătoare dimensiunilor școlare investigate – nivelul conceptului de sine verbal și matematic va corela semnificativ cu performanțele în cele două domenii. Rezultatele obținute nu confirmă în totalitate structurile factoriale validate de Marsh (1993c), iar diferențele obținute apar la nivelul conceptului de sine matematic. Astfel, în studiul nostru, conceptul de sine verbal corelează mai bine cu media de la matematică decât conceptul de sine pentru matematică. Analiza posibilelor diferențe între nivelul conceptului de sine pentru matematică, în funcție de profilul liceului (real vs. uman), a arătat că nivelul performanței nu se regăsește întotdeauna la nivelul conceptului de sine și nici invers. Prin urmare, conceptul de sine corespunzător unui domeniu nu este o reflectare directă a performanțelor obținute de elev, ci o reprezentare a competențelor și valorii sale, influențată de o multitudine de factori.

Efectul presupus al reprezentărilor unei caracteristici personale asupra performanței într-o sarcină specifică nu a fost confirmat de rezultatele din primul studiu realizat. Studenții care se percep ca fiind perseverenți nu au reușit mai bine într-o sarcină de perseverență decât cei care nu au considerat că posedă

această caracteristică. Aceste constatări nu semnifică însă că anumite trăsături personale nu sunt importante pentru reușita în activitățile care le solicită. Mai curând, în studiul prezentat, sarcina utilizată nu a fost suficient de relevantă pentru a activa structurile dinamice corespunzătoare schemei de sine a perseverenței. De aceea, este important pentru profesori să proiecteze sarcini școlare care să fie relevante pentru activarea unor caracteristici și abilități personale necesare în motivare.

În al treilea studiu, au fost discutate efectele produse de activarea conceptului de sine academic general și al celui pentru matematică asupra evaluării autoeficacității într-o sarcină de matematică. Rezultatele au arătat că, într-adevăr, autoeficacitatea percepută a fost mai predictivă pentru performanța în sarcină decât conceptul de sine academic general sau decât conceptul de sine corespunzător domeniului matematică. Însă nivelul autoeficacității percepute a fost influențat de activarea sau neactivarea dimensiunilor mai generale ale conceptului de sine academic. Altfel spus, în momentul în care elevul este pus în fața unei sarcini și își evaluează posibilitățile pe care le are pentru a o rezolva bine, evaluarea nu se face doar prin compararea sarcinii cu abilitățile și capacitățile sale anterioare, ci și prin raportarea la structurile mai generale și stabile ale sinelui. Efectul activării a fost pus în evidență la elevii cu performanță școlară mică și cu un nivel scăzut al conceptului de sine academic, dar nu și la cei cu performanță înaltă. La aceștia din urmă, evaluarea autoeficacității în sarcină se realizează cu mare probabilitate prin raportarea lor la competența matematică superioară. Am putea concluziona că elevii cu performanță scăzută la matematică se percep mai eficace în rezolvarea de exerciții de matematică atunci când nu li se activează prin introspecție imaginea de „elevi slabi”, decât atunci când aceasta este activată înainte de confruntarea cu sarcina. Chiar dacă performanțele efective obținute nu au fost mai mari în situația de nonactivare a sinelui



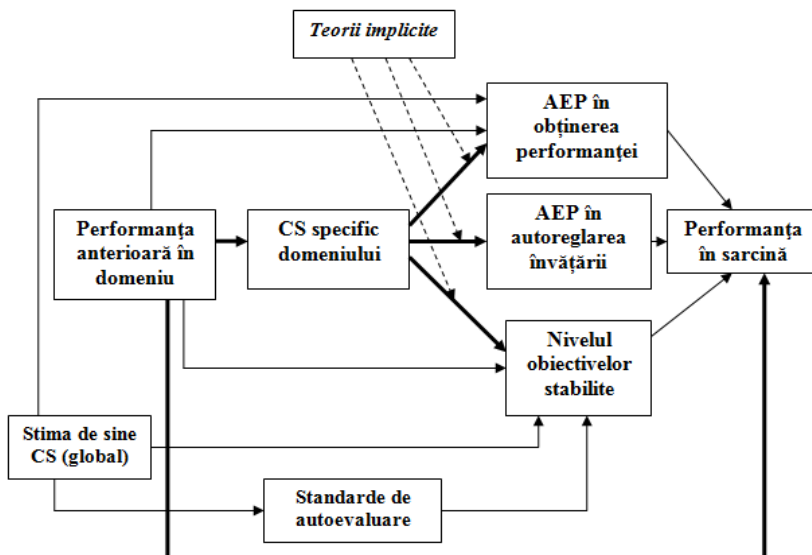
școlar nefavorabil decât în situația de activare, considerăm că „optimismul” elevilor în evaluarea eficacității proprii ar putea reprezenta un punct de plecare pentru intervențiile educaționale. Instrucția aplicată pentru dezvoltarea competențelor și creșterea nivelului autoeficacității percepute la elevii cu performanțe reduse va trebui să țină cont și de ameliorarea conceptului de sine academic sau, cel puțin, de crearea unui cadru care să nu-l activeze în permanență.

În studiul al patrulea, relațiile dintre dimensiunile generale/stabile și specifice/dinamice au fost investigate pornind de la o dimensiune mai specifică a conceptului de sine – „competența percepută pentru scriere de text”. Am analizat gradul de asociere a acestor structuri ale sinelui cu performanțele școlare anterioare și cu nota obținută de subiecți la o sarcină specifică corespunzătoare, și anume scrierea unui eseu. Rezultatele au indicat corelații semnificative ale competenței și autoeficacității (structuri mai specifice) cu nota obținută la eseu, dar ne semnificative, apropiate de zero, în cazul stimei de sine (structură generală). Stima de sine, care nu are efect direct asupra performanței în sarcină, corelează semnificativ cu autoeficacitatea percepută și cu obiectivul de performanță propus de subiecți, dar nu și cu competența percepută pentru domeniul „scriere”. Aceste rezultate, coroborate cu cele ale altor cercetări, dovedesc că sentimentul valorii personale nu corelează cu autoevaluările unor dimensiuni specifice. În schimb, stima de sine este predictivă pentru autoeficacitatea percepută și pentru nivelul obiectivelor stabilite.

### **9.3. Un model integrator**

Pe baza demersului teoretic și empiric desfășurat în această lucrare, am propus un model predictiv al performanțelor școlare

în sarcini specifice, în care am relevat posibilele influențe directe sau indirecte ale dimensiunilor sinelui (Figura nr. 9.1).



Notă. CS - conceptul de sine, AEP - autoeficacitatea percepută.

**Figura nr. 9.1.** Un posibil model explicativ al variației performanței în sarcină

Modelul propus decupează o secvență din ciclul cauzalității reciproce a variabilelor-țintă din lucrarea de față – *conceptul de sine și performanța școlară* – cu scopul de a evidenția principalele componente ale sinelui care pot fi activate în momentul confruntării elevului cu o sarcină. În comparație cu săgețile subțiri, cele îngroșate indică un grad de asociere mai mare a variabilelor și, prin urmare, o putere de predicție mai mare a primei variabile asupra celei de-a doua. Săgețile cu linie

întreruptă semnifică un efect care poate să apară în anumite situații specifice. De exemplu, s-a constatat că teoriile implicite ale studenților cu privire la competența lor pentru domeniul scriere de text influențează relația acestora din urmă cu celelalte dimensiuni mai dinamice ale sinelui. Stima de sine globală, ca dimensiune predominant afectivă, nu are efecte directe asupra conceptului de sine specific unor domenii de competență și asupra performanței, dar are efecte asupra autoeficacității percepute și asupra nivelului obiectivelor stabilite.

Potrivit acestui model, în momentul în care se confruntă cu o sarcină școlară, primele întrebări care ar putea apărea în mintea elevului sunt: „Cât de capabil sunt să realizez această sarcină?“, „Cât de sigur sunt că pot realiza această sarcină?“. Răspunsul la aceste întrebări reflectă nivelul autoeficacității percepute. Potrivit teoriei lui Bandura, elevul poate evalua eficacitatea sa apelând la mai multe surse de informare, și anume: experiențele trecute privind reușitele sale în sarcini similare, concepțiile de sine preexistente (dimensiunile mai stabile ale conceptului de sine global sau academic stocate la nivelul memoriei autobiografice), feedback-urile profesorilor sau compararea cu alți colegi. Când contextul autoevaluativ activează dimensiunile dinamice ale conceptului de sine, centrarea elevului pe sarcină și pe comparația cerințelor acesteia cu abilitățile proprii este mai mare. Dacă însă elevul este plasat într-un context care activează dimensiunile mai stabile ale sinelui, cu valoarea identitară, reflecțiile sale ar putea fi: „Sunt capabil în acest domeniu?“, „Voi reuși mai bine decât ceilalți“, „Sper să nu mă fac de rușine“. În aceste situații, centrarea pe sine și pe comparația cu ceilalți devine mai puternică.

## **9.4. Arii aplicative ale cercetărilor realizate în domeniul educațional**

Cunoașterea modului în care structurile sinelui intervin în motivarea și autoreglarea comportamentelor de realizare școlară are importante implicații în domeniul educațional. Printre acestea menționăm câteva posibilități de aplicare a principalelor rezultate ale cercetărilor privind relația dintre conceptul de sine și performanța școlară.

### *9.4.1. Autoreglarea învățării*

Preocupările mai recente ale specialiștilor din domeniul educației pentru o abordare metacognitivă a activității de învățare este benefică pentru dezvoltarea cunoștințelor și competențelor autoreglatorii, care includ printre alte variabile și autoeficacitatea percepută. Considerăm însă că orientarea metacognitivă insistă mai mult pe practicile cognitive și pe raționalitatea demersului de învățare și mai puțin pe implicarea subiectului cu cele mai intime convingeri ale sale despre propria persoană. Stabilirea unor scopuri specifice și apropiate, monitorizarea propriilor performanțe, autoevaluarea strategiilor utilizate, atribuirea rezultatelor sau utilizarea eficientă a timpului reprezintă rezultate ale dobândirii cunoștințelor și abilităților metacognitive. Dar aplicabilitatea acestor abilități depinde de structurile stabile ale sinelui deja formate. Fără a neglija cunoștințele și abilitățile metacognitive, adepții teoriei autoeficacității susțin că factorul-cheie în reușita autoreglării este autoeficacitatea percepută care îl determină pe elev să stabilească sau nu scopuri, să caute strategii adecvate, să monitorizeze progresele etc. (Bandura, 1997; Zimmerman, 1994, 1995; Zimmerman, 1998).

Prin urmare, învățarea într-un domeniu presupune dezvoltarea concomitentă a autoeficacității percepute și a competențelor necesare. Cercetările arată însă că, la niveluri egale ale

competenței, învățarea devine mai facilă pentru cei care au o încredere mai mare în eficacitatea proprie. La rândul său, evoluția nivelului autoeficacității percepute este influențată de structurile mai stabile ale sinelui. Elevul, angajat într-o activitate de învățare, are deja formate reprezentări de sine, care vor influența procesarea informației despre competență și dobândirea ei. Prin urmare, educatorii trebuie să cunoască aceste reprezentări și să aprecieze valența pozitivă sau negativă a acestora și gradul lor de stabilitate. De asemenea, este important să se țină cont de faptul că schimbarea structurilor dinamice, cum ar fi autoeficacitatea percepută, este mai facilă și de aceea intervențiile educative vor începe de la acest nivel. Pe măsură ce se dezvoltă competențele și se consolidează convingerile privind eficacitatea personală, ne putem aștepta și la schimbări la nivelul structurilor mai stabile, dar acestea din urmă se produc în perioade mai lungi de timp.

#### 9.4.2. Structurarea curriculum-ului și a sarcinilor de învățare

Până la vârsta școlară, copiii nu sunt capabili să facă evaluări cu privire la valoarea lor globală ca persoane, autoaprecierea competențelor oscilând în funcție de aprecierile celorlalți și de compararea socială (Harter și Pike, 1984). Începând cu perioada școlară, evaluarea performanței la diverse discipline din *curriculum* contribuie la diferențierea dimensiunilor conceptului de sine. Dezvoltarea unui concept de sine academic pozitiv este rezultatul asocierii abilităților dobândite cu sentimentul valorii. Dar această asociere depinde de contingenta unei performanțe (notă sau progres evidențiat) cu sentimentul de stimă sau mândrie. Structurarea *curriculum*-ului pe domenii contribuie la dezvoltarea unor structuri ale sinelui în raport cu acestea. Este important să cunoaștem cât de stabile sunt structurile formate și ce informații operaționale cuprind ele. De exemplu, este mai ușor să vorbim de un concept de sine matematic sau de unul

verbal, dar nu știm dacă există și dimensiuni relativ stabile corespunzătoare unor domenii care nu fac parte dintre disciplinele esențiale ale *curriculum-ului nucleu* (de exemplu, artă teatrală, geografie, sport etc.). Când performanța elevilor într-un domeniu este ridicată, contingența acesteia cu un concept de sine puternic pe această dimensiune este benefică pentru sentimentul competenței și al valorii. Însă dacă performanța este scăzută, formarea unei structuri de sine stabile corespunzătoare acesteia echivalează cu sentimentul lipsei de valoare.

#### *9.4.3. Intervenție și dezvoltare personală*

Preocupările specialiștilor din domeniul educației cu privire la posibilitățile de intervenție asupra conceptului de sine contingent cu performanțele scăzute s-au concretizat în două direcții de intervenție: directă (de exemplu, prin programe de autocunoaștere, analiză și înțelegere a propriei persoane și a celorlalți) și indirectă (prin creșterea performanței corespunzătoare și evidențierea progreselor) (O'Mara *et al.*, 2006). Ambele direcții de intervenție, luate separat, au condus la rezultate controversate deoarece ele au produs schimbări pe termen scurt. Pe de o parte, elevii care sunt încurajați să dezvolte reprezentări pozitive ale sinelui nu-și mențin aceste autoevaluări decât dacă ele sunt confirmate de performanțele obținute. Pe de altă parte, elevii care sunt incluși în programe instructive pentru formarea competențelor nu mențin performanțele pe termen lung fără a fi încurajați prin feedback pozitiv și prin monitorizarea progreselor, întrucât au tendința de a se descuraja la cele mai mici dificultăți sau eșecuri. Astfel, educatorilor le revine sarcina de a sprijini elevii în dezvoltarea competențelor, care trebuie mereu „certificate”, în special prin indicatori ai progresului realizat. Competențele astfel dobândite vor deveni surse ale valorii personale.

Cu cât structurile stabile ale sinelui sunt mai generale, cu atât mai puțin acestea pot explica performanțele din variate domenii și de aceea puterea lor de predicție, deși semnificativă statistic, nu este mare. Pentru a-i putea forma pe elevi astfel încât să poată prevedea posibilitățile lor de reușită în diverse domenii este important să dezvoltăm, în cadrul disciplinelor școlare, indicatori de performanță variați, care să conducă la cristalizarea unor structuri mai specifice și dinamice de tipul autoeficacității percepute. Astfel, evaluarea posibilităților de reușită într-o sarcină școlară complexă se va face pe baza confruntării caracteristicilor sarcinii cu percepțiile privind autoeficacitatea. Încrederea elevului că poate iniția acțiunea, poate depune efort, poate persevera chiar dacă apar obstacole și poate găsi strategii alternative crește potențialul adaptativ al acestuia la mediul școlar.

Cercetările au arătat că dezvoltarea sentimentului autoeficacității reprezintă un factor protector în situațiile școlare amenințătoare (Martin și Marsh, 2006). Susținerea unor testări importante, eșecul școlar temporar, presiunile exercitate de profesorii exigenți reprezintă astfel de situații cărora elevul trebuie să le facă față. S-a constatat că elevii care au un nivel mai ridicat al autoeficacității percepute sunt capabili să propună strategii de reglare a situației prin managementul emoțiilor și prin planificarea resurselor în raport cu scopurile propuse. La rândul său, reziliența școlară este predictivă pentru participarea la ore, plăcerea de a merge la școală și stima de sine globală.

Am putea concluziona, pornind de la cele expuse anterior, că scopul predominant al școlii nu ar trebui să fie obținerea unor performanțe academice cât mai înalte pentru toți elevii. Nu notele și premierile ar trebui să fie, în principal, sursa valorii personale, ci competențele pe care acești indicatori le reflectă. Astfel, un eventual eșec nu va fi demobilizator, dacă elevul are sentimentul competenței. Dacă însă valoarea personală se

construiește prioritar pe baza indicatorilor externi ai performanțelor, fără o centrare pe dezvoltarea competenței și a sentimentului autoeficacității, oscilația rezultatelor poate afecta stabilitatea stimei de sine. Mai mult, un sentiment puternic al valorii personale, alimentat artificial și nevalidat de competențe, reflectă o stimă de sine neautentică, cu importante efecte negative asupra evoluției personalității. Preocuparea educatorilor pentru dezvoltarea sentimentului autoeficacității ar trebui să fie punctul de plecare în reglarea acțiunilor orientate spre scopuri adaptative. Încrederea elevului că este capabil să organizeze acțiunile sale pentru a obține rezultatele dorite este mai importantă decât obținerea efectivă a succesului. Evident că dezvoltarea acestor structuri ale sinelui este asociată cu performanțe din ce în ce mai ridicate, care vor contribui la valoarea personală a elevului.



## Referințe bibliografice

- Allport, G.W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Anderson, J.R., Bower, G.H. (1973). *Human associative memory*. Washington: Winston.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Augoustinos, M., Walker, I. (1995). *Social cognition. An integrated introduction*. Sage Publications.
- Baldwin, J. M. (1899). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development: A Study in Social Psychology*. New York: Macmillan Company, accesat la 8 februarie 2014, la adresa: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin\\_1899/Baldwin\\_1899\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Baldwin/Baldwin_1899/Baldwin_1899_toc.html).
- Bandura, A. (1977). „Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977/1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga (traducere în limba franceză a cărții *Social Learning Theory*).
- Bandura, A. (1978). „The self system in reciprocal determinism”. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1982a). „Self-efficacy mechanism in human agency”. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1982b). „The self and mechanisms of agency”, în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 1 (pp. 3-39). New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

- Bandura, A. (1989). „Human Agency in Social Cognitive Theory”. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). „Self-efficacy”, în Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of human behavior*, vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). „Exercise of personal and collective efficacy in changing societies”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). „Social cognitive theory of personality”, în Pervin, L.A.; John, O.P. (eds.), *Handbook of Personality: theory and research*, ed. a 2-a (pp. 156-194). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). „Social cognitive theory: an agentic perspective”. *Annual Reviews*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006a). „Guide for constructing self-efficacy scales”, în Pajares, F., Urdan, T. (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). „Adolescent development from an agentic perspective”, în Pajares, F., Urdan, T. (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43). Greenwich CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981). „Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A., Locke, E.A. (2003). „Negative self-efficacy and goal effects revisited”. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996). „Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning”. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (2001). „Self-efficacy beliefs as shapers of children’s aspirations and career trajectories”. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Baron, R.A., Byrne, D.E. (1994). *Social Psychology*. Allyn & Bacon.
- Baugnet, L. (1998). *L’Identité sociale*. Paris: Dunod.
- Baumeister, R.F. (1997). „Identity, self-concept and self-esteem. The self lost and found”, în Hogan, R., Johnson, J., Briggs, S. (eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 681-710). New York: Academic Press.
- Baumeister, R.F. (2010). „The self”, în Baumeister, R.F., Finkel, E.J. (eds.), *Advanced social psychology: the state of the science* (pp. 139-175). Oxford University Press.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). „Does high self-esteem cause better performance, interpersonal succes, happiness, or healthier lifestyles?”. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Băban, A. (1998). *Stres și personalitate*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bellezza, F.S. (1984). „The self as a mnemonic device: The role of internal cues”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(3), 506-516.
- Bem, D.J. (1972). „Self-Perception Theory”, în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6 (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- Betz, N.E., Hackett, G. (1983). „The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors”. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Berar, I. (1991). *Aptitudinea matematică la școlari*. București: Editura Academiei Române.
- Blaine, B., Crocker, J. (1993). „Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review”, în Baumeister, R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). New York: Plenum Press.

- Bolognini, M., Preteur, Y. (eds.) (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Boncu, S. (1996). „Eul în cogniția socială”, în Neculau, A. (ed.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane* (pp.137-153). Iași: Polirom.
- Boncu, S. (2007). „Psihologia socială aplicată în domeniul sănătății mentale”, în Boncu, S., Ilin, C., Sulea, C., *Manual de psihologie socială aplicată* (pp. 41-72). Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Bong, M. (2002). „Predictive utility of subject - task - and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances”. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162.
- Bong, M., Clark, R.E. (1999). „Comparison between self-concept and self efficacy in academic motivation research”. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bong, M., Skaalvik, E.M. (2003). „Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really”. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bontaș, I. (1998). *Pedagogie*. Timișoara: All.
- Bower, G.H., Gilligan, S.G. (1979). „Remembering information related to one's self”. *Journal of Research in Personality*, 13, 420-423.
- Breckler, S.J., Greenwald, A.G. (1986). „Motivational facets of the self”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp.145-164). New York: The Guilford Press.
- Brehm, S.S., Kassin, S.M. (1990). *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Brewer, M.B., Crano, W.D. (1994). *Social Psychology*. West Publishing Company.

- Brookover, W.B., Paterson, A., Thomas, S. (1962). *Self-concept of ability and school achievement*, USOE Cooperative Research, Project No. 845, Michigan State University.
- Brown, J.D. (1993). „Self-Esteem and Self-Evaluation: Feeling is Believing”, în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 4 (pp. 27-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B.M. (1988a). „The Self Description Questionnaire III: Testing for equivalent factorial validity across ability”. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 397-406.
- Byrne, B.M. (1988b). „Measuring adolescent self-concept: factorial validity and equivalency of the SDQ III across gender”. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 361-375.
- Byrne, B.M., Shavelson, R.J. (1996). „On the structure of social self-concept for pre-, early- and late adolescents: a test of Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Campbell, J.D., Lavaleé, L.F. (1993). „Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behaviour of people with low self-esteem”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 3-20), New York: Plenum Press.
- Campbell, J.D. (1990). „Self-esteem and clarity of the self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., Nurius, P. (1986). „On Motivation and self-concept”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 96-121). New York: The Guilford Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1982/1999). „Control theory: a useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology”, în Baumeister, R.F. (ed.), *The Self in*

- Social Psychology*, Reading 15. Philadelphia: Psychology Press.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1990), „Principles of self-regulation: action and emotion”, în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2 (pp. 3-52). New York: The Guilford Press.
- Cervone, D. (1997). „Social-cognitive mechanisms and personality coherence: self-knowledge, situational beliefs, and cross-situational coherence in perceived self-efficacy”. *Psychological Science*, 8(1), 43-50.
- Cervone, D. (2005). „Personality architecture: Within-Person structures and processes”. *Annual Reviews*, 56, 423-452.
- Cervone, D., Shoda, Y. (1999). „Beyond traits in the study of personality coherence”. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 27-32.
- Cervone, D., Shadel, W.G., Jencius, S. (2001). „Social-Cognitive Theory of Personality Assessment”. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 33-51.
- Chelaru, M. (2003). *Psihologia eului. Cu privire specială la adolescenți*. Iași: Editura Fundației AXIS.
- Chelcea, S. (1994). *Personalitate și societate în tranziție*. București: Editura Științifică și Tehnică.
- Chelcea, S. (2008). *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*, ed. a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.
- Cleary, T.J., Zimmerman, B.J. (2004). „Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning”. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L., Kahn, P. (2000). *Filosofia de la A la Z*, Ediția a II-a. București: All Educațional.

- Cokley, K., Komarraju, M., King, A., Cunningham, D., Muhammad, G. (2003). „Ethnic Differences in measurement of academic self-concept in a sample of African American and European American college students”. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 707.
- Compas, Y. (1991). „Représentations de soi et réussite scolaire”, în Perron, R. (ed.), *Les Représentations de Soi* (pp. 89-118). Toulouse: Privat.
- Cooley, C.H. (1902). „Human nature and the social order”. New York: Charles Scribner’s sons, accesat la 5 ianuarie 2014 la adresa:  
[https://www.brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley\\_1902/Cooley\\_1902f.html](https://www.brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley_1902/Cooley_1902f.html),
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Cross, S.E., Markus, H.R. (1994). „Self-schemas, Possible Selves and Competent performance”. *Journal of Educational Psychology*, 36(3), 423-438.
- Cucoș, C. (2008). *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom.
- Curelaru, V. (2002). „Factori de influență și strategii de menținere a stimei de sine la elevii cu succes și eșec școlar”. *Paideia*, 2, 44-58.
- Curelaru, V. (2005). „Dimensiuni ale sinelui implicate în determinarea performanței”. *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași (serie nouă), psihologie*. XIV, 105-129.
- Curelaru, V., Muntele Hendreș, D. (2010) „Relațiile dintre percepțiile de sine și performanța academică – aplicație pentru domeniul ‘competenței de scriere’”. *Volumul Conferinței de Psihologie Aplicată Diversity and Consistency*, Gura Humorului (25-27 Septembrie, 2009) (pp. 481-498). Editura „Alma Mater”, Editura „Arhip Art”.

- Curelaru, V. (2008). „Rolul conceptului de sine în evaluarea eficienței personale pentru sarcini specifice”, *Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza” din Iași (serie nouă), Psihologie*, XVII, 75-102.
- Curelaru, V. (2013). „Implicații ale percepțiilor privind eficiența personală în autoreglarea învățării la elevi”, în Boncu, S. și Ceobanu, C. (eds.), *Psihosociologie școlară* (pp.140-156), Iași: Polirom.
- De la Haye, A.-M. (1994). „Le soi est-il un prototype? Etude sur les jugements de similitude entre personnes”. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 29-52.
- Deaux, K., Dane, F.C., Wrightsman, L.S. (1993). *Social Psychology in the '90s*. Brooks / Cole Publishing Company.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1991). „A motivation approach to the self: Integration in personality”, în Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 38 (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deschamps, J.C. (1992). „L'échec scolaire: une perspective attributionnelle en psychologie sociale”, în Pierrehumbert, B. (ed.), *L'échec à l'école, l'échec de l'école* (pp. 49-78). Lausanne: Delachaux at Niestlé.
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge University Press, Editions de la MSH.
- Durand Delvigne, A. (1989). „Schéma de genre et cognition sociale”. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2(4), 467-481.
- Dweck, C. S. (1986). „Motivational processes affecting learning”. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). „Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives”. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Dweck, C.S., Molden, D.C. (2005). „Self-theory: their impact on competence motivation and acquisition”, în Elliot, A.J.,



- Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 122-140). New York: The Guilford Press.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (1995). „In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). „Motivational beliefs, values, and goals”. *Annual Reviews of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A.J. (1999). „Approach and avoidance motivation and achievement goals”, *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A.J. (2005). „A Conceptual History of the achievement goal construct”, în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Elliot, A.J., Dweck, C.S. (2005). „Competence and motivation. Competence as the core of achievement motivation”, în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12), New York: The Guilford Press.
- Erikson (1959/1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E.H. (1987). *Childhood and society*. London: Paladin Grafton Books.
- Ey, H. (1983). *Conștiința*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Feather, N.T. (1990). „Bridging the gap between the values and actions. Recent applications of the expectancy-value model”, în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2 (pp. 149-192). New York: The Guilford Press.
- Feldman, R.S. (1995). *Social Psychology*. New York: Prentice Hall.
- Festinger, L. (1954). „A theory of social comparison processes”. *Human relations*, 7(2), 117-140.

- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.
- Florian, M. (1992). *Îndrumare în filozofie*. București: Editura Științifică.
- Freud, S. (2005). *Compendiu de psihanaliză (Opere 13)*. București: Editura Trei.
- Garcia, T., Pintrich, P.R. (1994). „Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies”, în Schunk, D.H. și Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gavreliuc, A. (2006). *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială*. Iași: Polirom.
- Gergen, K. (1984). „Theory of the Self: Impasse and Evolution”, în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 17 (49-104). New York: Academic Press.
- Gherasim, L.R., Butnaru, S. (2013). *Performanța școlară*. Iași: Polirom.
- Gherguț, A. (2007). *Management general și strategic în educație*. Iași: Polirom.
- Gordon, I.J. (1968). *A test manual for the How I see myself scale*, Gainesville: Florida Educational Research and Development Council.
- Greenwald, A.G., Pratkanis, A.R. (1984), „The self”, în Wyer, R.S. (jr.), Srull, T.K. (eds.), *Handbook of social cognition*, vol. 3 (pp. 129-178). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003). „Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering”. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.

- Hackett, G. (1995). „Self-efficacy in career choice and development”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge University Press.
- Hackett, G., Betz, N.E. (1989). „An exploration of the mathematics self-efficacy / mathematics performance correspondence”. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Hansford, B. C., Hattie, J. A. (1982). „The relationship between self and achievement/performance measures”. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hareli, S., Weiner, B. (2002). „Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of achievement motivation”. *Educational Psychologist*, 37(3), 183-193.
- Harter, S. (1982). „The Perceived Competence Scales for Children”. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1988). „Developmental processes in the construction of Self”, în Yawkey, T.D., Johnson, J.E. (eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 45-78). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1993). „Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Harter, S., Stocker, C., Robinson, N.S. (1996). „The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self-orientation among young adolescents”. *Journal of Research on Adolescence*, 6(3), 285-308.
- Harter, S. (1996). „Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents”, în Juvonen, J., Wentzel, K.R. (eds.), *Social motivation:*

- understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge University Press.
- Harter, S. (1998). „Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considération historiques, théoriques et méthodologiques”, în Bolognini, M., Prêteur, Y. (eds.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Harter, S., Pike, R. (1984). „The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children”. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S., Whitesell, N.R. (2003). „Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth”. *Journal of Personality*, 71(6), 1027-1058.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgins, E.T. (1987). „Self-discrepancy: a theory relating self and affect”. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.) (1990). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, vol. 2. New York: The Guilford Press.
- Higgins, E.T., Strauman, T., Klein, R. (1986). „Standards and the process of self-evaluation. Multiple affects from multiple stages”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 23-63). New York: The Guilford Press.
- Hoban, S., Hoban, G. (2004). „Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Directed Learning: attempting to undo the confusion”. *International Journal of Self-Directed Learning*, I (2), 7-25.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology*. Prentice Hall.

- Horney, K. (1995).  *Direcții noi în psihanaliză*. Editura Univers Enciclopedic.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H.W., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J.; Seaton, M., Nezlek, J.(2009). „Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170.
- Iacob, L.M. (2003). *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări*. Iași: Polirom.
- Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui: teme actuale în psihosociologie*. Iași: Polirom.
- Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Polirom.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York: Holt, accesat la 25 noiembrie 2006, la adresa: <http://psychclassics.yorku.ca>.
- Jigău, M. (1998). *Factorii reușitei școlare*. București: Grafoart.
- Jude, I. (2002). *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Juvonen, J. (1996). „Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations”, în Juvonen, J., Wentzel, K.R. (eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 43-65). Cambridge University Press.
- Kassin, S., Fein, S., Markus, H.R. (2011). *Social Psychology*, ed. a 8-a. Wadsworth, Cengage Learning.
- Kernis, M.H., Cornell, D.P., Sun, C.-R., Berry, A., Harlow, T. (1993). „There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (6), 1190-1204.
- Kihlstrom, J.F., Cantor, N. (1984). „Mental representations of the self”, în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 17 (pp. 1-47). New York: Academic Press.

- Kihlstrom, J.F., Cantor, N., Albright, J.S., Chew, B.R., Klein, S.B., Niedenthal, P. M. (1988). „Information processing and the study of the self”, în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21 (pp. 145-178). New York: Academic Press.
- Klein, S.B., Loftus, J. (1993). „The mental representation of traits and autobiographical knowledge about the self”, în Srull, T.K., Wyer, R.S., jr. (eds), *Advances in social cognition*, vol. 5 (pp. 1-49), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koestner, R., Zuckerman, M., Koestner, J. (1987). „Praise, Involvement, and Intrinsic Motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383-390.
- Kuiper, N.A., Rogers T.B. (1979). „Encoding of personal information: self-other differences”. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(4), 499-514.
- Kunda, Z. (1999). *Social cognition: making sense of people*. Massachusetts Institute of Technology.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses Universitaires de l'Université de Montréal.
- L'Ecuyer, R. (1997). *La genèse du concept de soi. Théorie et recherches. Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgées de trois, cinq et huit ans*. Québec: Sherbrooke.
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1994). *Vocabularul psihanalizei*. București: Humanitas.
- Leach, L.F., Henson, R.K., Odom, L.R., Cagle, L.S. (2006). „A reliability generalization study of the Self-Description Questionnaire”. *Educational and Psychological Measurement*, 66(2), 285-304.

- Levin, J.D. (1992). *Theories of the self*. Washington: Taylor & Francis.
- Lipsitz Bem, S. (1981). „Gender schema theory: a cognitive account of sex typing”. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Locke, J. (1690/1961). *Eseu asupra intelectului omenesc*, vol. I, București: Editura Științifică.
- Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1997). „Identitate socială și identitate personală”, în Bourhis, R.Y., Leyens, J.-Ph. (eds.), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri* (pp. 53-73). Iași: Polirom.
- Luhtanen, R., Crocker, J. (1992). „A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.
- Lungu, O. (2003). „'Eul' în cogniția socială”, în Neculau, A. (ed), *Manual de psihologie socială* (pp. 86-112). Iași: Polirom.
- Maddux, J.E. (2002). „Self-efficacy: The power of believing you can”, în Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277-287). New York: Oxford.
- Markus, H. (1977). „Self-schemata and Processing Information about the Self”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H., Sentis, K. (1982). „The self in social information processing”, în Suls, J. (ed.), *Psychological Perspective of the Self*, vol. 1, (pp. 41-70). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H., Kunda, Z. (1986). „Stability and malleability of the self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Markus, H., Nurius, P. (1986). „Possible selves”. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H., Wurf, E. (1987). „The dynamic self-concept: a social psychological perspective”. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-377.

- Markus, H., Crane, M., Bernstein, S., Siladi, M. (1982). „Self-schemas and gender”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 38-50.
- Marsh, H.W. (1983). „Multitrait-Multimethod Analysis: Distinguishing between items and traits”. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 351-358.
- Marsh, H.W. (1987). „The factorial invariance of responses of males and females to a multidimensional self-concept instrument: substantive and methodological issues”. *Multivariate Behavioral Research*, 22, 457-480.
- Marsh, H.W. (1988). „Causal Effects of Academic Self-Concept on Academic Achievement: a Reanalysis of Newman (1984)”. *Journal of Experimental Education*, Vol. 56, 100-104.
- Marsh, H.W. (1990a). „A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification”, *Educational Psychology Review*, 2, 77-171.
- Marsh, H.W. (1990b). „The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model”. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H.W. (1990c). „Confirmatory Factor Analysis of Multitrait-Multimethod Data: The Construct Validation of Multidimensional Self-Concept Responses”. *Journal of Personality*, 58(4), 661-692.
- Marsh, H.W. (1990d). „Causal Ordering of Academic Self-Concept and Academic Achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656.
- Marsh, H.W. (1990e). „Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts”. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 107-116.
- Marsh, H.W. (1993a). „Relations between global and specific domains of self: the importance of individual importance,



- certainty, and ideals". *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 975-992.
- Marsh, H.W. (1993b). „Academic Self-Concept: Theory, Measurement, and Research”, în Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 4 (pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H.W. (1993c). „Multitrait-Multimethod analyses: inferring each trait-method combination with multiple indicators”. *Applied Measurement in Education*, 6(1), 49-81.
- Marsh, H.W. (2004). „Negative Effects of School-Average Achievement on Academic Self-Concept: A Comparison of the Big-Fish-Little-Pond Effect across Australian States and Territories”. *Australian Journal of Education*, 48(1), 5-26.
- Marsh, H.W., O'Neill, R. (1984). „Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents”. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H.W., Shavelson, R. (1985). „Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure”. *Educational Psychologist*, 20(3), 103-123.
- Marsh, H.W., Byrne, B. M. (1993). „Confirmatory Factor Analysis of Multitrait-Multimethod self-concept data: between-group and within-group invariance constraints. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 313-349.
- Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997a). Causal effect of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data”. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997b). „Coursework selection: relations to academic self-concept and achievement”. *American Educational Research Journal*, 34(4), 691-720.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. (2006). „Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional

- perspective: beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives". *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H.W., O'Mara, A. (2008). „Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marsh H.W., Martin, A.J. (2011). „Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering". *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L., Tidman, M. (1984). „The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children". *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H.W., Byrne, B. M., Shavelson, R.J. (1988). „A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H.W., Craven, R., Debus, R. (1991). „Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure". *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., Roche, L. (1995). „The effects of gifted and talented program on academic self-concept: The big fish strikes again". *American Education Research Journal*, 32, 285-319.
- Marsh, H.W., Craven, R., Debus, R. (1998). „Structure, stability and development of young children's self-concepts: a multicohort-multioccasion study". *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H.W., Byrne, B.M., Yeung, A.S. (1999). „Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a

- pioneering study and revised recommendations". *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Marsh, H.W., Köller, O., Baumert, J. (2001). „Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept". *American Educational Research Journal*, 38 (2), 321-350.
- Marsh, H. W., Ellis, L.A., Craven, R.G. (2002). „How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure". *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J., Köller, O. (2007). „The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation". *American Educational Research Journal*, 44(3), 631-669
- Martin, A.J., Marsh H.W. (2006). „Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach". *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martinot, D. (1995). *Les soi. Les approches psychosociales*. Grenoble: PUG.
- McClelland, D.C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press.
- McCombs, B.L. (2001). „Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view", în Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*, ed. a 2-a (pp. 67-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCombs, B.L., Marzano, R.J. (1990). „Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill". *Educational Psychologist*, 25, 51-70.
- McGuire, W.J., McGuire, C.V. (1988). „Content and process in the experience of the self", în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in*

- Experimental Social Psychology*, vol. 21 (pp. 97-144). New York: Academic Press.
- Mead, G.H. (1934/1962). *Mind, self, and society*. The university of Chicago Press, accesat la 15 ianuarie 2014 la adresa: [http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_toc.html).
- Miclea, M. (1999). *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Polirom.
- Monteil, J.-M. (1997). „Contexte social et performances cognitives”, în Leyens, J.-Ph., Beauvois, J.-L. (eds.), *L'ère de la cognition* (pp. 261-271). Grenoble: Press Universitaires.
- Monteil, J.-M. (1998). „Contexte social et performances scolaires: vers une théorie du feedback de comparaison sociale”, în Beauvois, J.-L., Joulé, R.-V., Monteil, J.-M. (eds.), *20 ans de psychologie sociale* (pp. 151-187). Grenoble: Press Universitaires.
- Monteil, J.-M., Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer a l'école: une question de contexte?* Grenoble: Press Universitaires.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem, research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*, ed. a 3-a, New York: Springer Publishing Company.
- Neculau, (1996). „Personalitatea - o construcție socială, în Neculau, A. (ed.), *Psihologia socială. Aspecte contemporane* (pp. 154-163). Iași: Polirom.
- Neculau, A., Boncu, S. (1998). „Perspective psihosociale în educație”, în Cosmovici, A, Iacob, L. (eds.). *Psihologie școlară* (pp. 229-254). Iași: Polirom.
- Nicholls, J.G. (1979). „Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education”. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.

- Nicholls, J.G. (1984). „Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance”. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*, ed. a 3-a. București: Aramis.
- Norwich, B. (1987). „Self-efficacy and mathematics achievement: A study of their relation”. *Journal of Educational Psychology*, 79, 384-387.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (2006). „Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis”. *Educational Psychologist*, 42(3), 181-206.
- Oubrayrie, N. (1997). „L'estime de soi, de l'enfant et de l'adolescent. L'échelle toulousaine d'estime de soi – E.T.E.S. – comme technique d'évaluation”, în *Pratiques psychologiques*, 2, 39-53.
- Oubrayrie, N., De Leonardis, M., Safont, C. (1994). „Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES”. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44(4), 309-317.
- Pajares, F. (1996). „Self-efficacy beliefs in academic settings”. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2003). „Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of literature”. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., Miller, M.D. (1994). „Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis”. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pajares, F., Miller, M.D. (1997). *Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different*

- forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228.
- Pajares, F., Valiante, G. (1997). „Influence of self-efficacy on elementary students' writing”. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., Schunk, D.H. (2001). „Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement”, în Riding, R., Rayner, S. (eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., Schunk, D.H. (2002). „Self and self-beliefs in psychology and education: an historical perspective”, în Aronson, J. (ed.), *Improving academic achievement*. New York: Academic Press, accesat la 9 noiembrie 2007 la adresa <http://epm.sagepub.com>.
- Pajares, F., Hartley, J., Valiante, G. (2001). „Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increase prediction”. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Paris, S.G., Paris, A.H. (2001). „Classroom applications of research on self-regulated learning”. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Perrenoud, Ph. (1992). „La triple fabrication de l'échec scolaire”, în Pierrehumbert, B. (ed.), *L'échec à l'école, l'échec de l'école*, (pp. 85-102). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Perron, R. (1991). „La valeur de soi”, în Perron, R. (ed.). *Les Représentations de Soi* (pp. 23-47). Toulouse: Privat.
- Piers, E.V., Harris, D.A. (1964). „Age and other correlates of self-concept in children”. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Piolat, M., Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F.(eds.) (1992). *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp. 9-36). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

- Pratkanis, A.R. (1991). „The third incarnation of the self in social psychological research”. *Contemporary Psychology*, 36, 68-70.
- Radu, I., Iluț, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura EXE S.R.L.
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. (1973). *Measures of social Psychological Attitudes*, Michigan: Institut for Social Research.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, T.B. (1981/1992). „Le soi dans le système humaine de traitement de l'information: vers un modèle intégratif”, în Piolat, M., Hurtig, M.-C., Pichevin, M.-F. (eds.), *Le soi: recherches dans le champ de la cognition sociale* (pp. 133-167). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Rogers, T.B., Kuiper, N.A., Kirker, W.S. (1977). „Self-Reference and encoding of personal information”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677-688.
- Rosenberg, M. (1989). „Self-concept Research: A Historical Overview”. *Social Forces*, 68, 1, 34-44.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). „Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes”. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Ross, L. (1977). „The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process”, în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10 (pp. 173-220). New York: Academic Press.
- Rotariu, T., Bădescu, G., Culic, I., Mezei, E., Mureșan, C. (1999). *Metode statistice aplicate în științele sociale*. Iași: Polirom.
- Rotter, J.B. (1966). „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”. *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.

- Ruvolo, A. P., Markus, H.R. (1992). „Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery”. *Social Cognition*, 10(1), 95-124.
- Ryan, R.M., Koestner, R., Deci, E.L. (1991). „Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated”. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Sanitioso, R.B., Brown, M.M., Lungu, O. (1999). *Cogniție socială – manual pentru studenți*. Iași: Eurocart.
- Sava, F. (2003). „Eșecul de autoreglare comportamentală. O abordare teoretică”. *Psihologia socială*, 11, 116-135.
- Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj-Napoca: ASCR.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1988). „A model of behavioral self-regulation: translating intention into action”, în Bercowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology. Social Psychological Studies of the Self*, vol. 21 (pp. 303-346). New York: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1984). „Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: motivational and informational effects”. *Journal of Educational Research*, 78(1), 29-34.
- Schunk, D.H. (1985). „Participation in goal setting: effects on self-efficacy and skills of learning disabled children”. *The Journal of Special Education*, 19(3), 308-317.
- Schunk, D.H. (1987). „Peer models and children’s behavioral change”. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D.H. (1989). „Self-efficacy and cognitive achievement: implications for students with learning problems”. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.
- Schunk, D.H. (1991). „Self-efficacy and academic motivation”. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231.



- Schunk, D.H. (1994). „Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings”, în Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H. (1996). „Goal and self-evaluative influences during children’s cognitive skill learning”. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D.H. (1999). „Social-self interaction and achievement behavior”, *Educational Psychologist*, 34(4), 219-227.
- Schunk, D.H. (2003). „Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation”. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D.H., Gunn, T.P. (1984). „Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions”. *Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Schunk, D.H., Rice, J.M. (1993). „Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services”. *The Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.
- Schunk, D.H., Swartz, C.W. (1993). „Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy”. *Roeper Review*, 15(4), 225-230.
- Scott, W.D., Cervone, D. (2002). „The impact of negative affect on performance standards: evidence for affect-as-information mechanism”. *Cognitive Therapy and Research*, 26(1), 19-37.
- Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). „Self-Concept: The interplay of theory and method”. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). „Self-concept: Validation of construct interpretation”. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Shavelson, R.J., Bolus, R., Keesling, J.W. (1983). „Self-Concept: Recent development in theory and method”. *New Direction for Testing and measurement*, 7, 25-43.
- Shrauger, J.S., Schoeneman, T.J. (1999). „Symbolic interactionist view of self-concept: through the looking glass darkly”, în Baumeister, R.F. (ed.), *The Self in Social Psychology*, Reading 1. Philadelphia: Psychology Press.
- Skaalvik, E.M., Rankin R.J. (1990). „Math, verbal and general academic self-concept: the internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure”. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Skaalvik, E.M., Hagtvet K.A. (1990). „Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Skaalvik, E.M., Rankin R.J. (1995). „A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perceptions”. *American Educational Research Journal*, 32(1), 161-184.
- Skaalvik, E.M., Valas, H. (1999). „Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study”. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.
- Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (1986). „Motivation and cognition: warming up to synergism”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.) (1986). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Stan, L. (2013). „Succesul și eșecul în educație”, în Boncu, S., Ceobanu, C. (eds.). *Psihosociologie școlară* (pp. 131-141), Iași: Polirom.

- Stringer, R.W., Heath, N. (2008). „Academic self-perception and its relationship to academic performance”, *Canadian Journal of Education*, 31(2), 327-345.
- Swann, W. B. Jr., Chang-Schneider, C., Larsen McClarty, K. (2007). „Do people’s self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life”. *American Psychologist*, 62(2), 84-94.
- Tesser, A., Campbell, J. (1983). „Self-definition and self-evaluation maintenance”, în Suls, J., Greenwald, A.G. (eds.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 2, (pp. 1-31). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tice, D.M. (1993). „The social motivations of people with low self-esteem”, în Baumeister R.F. (ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 37-53). New York: Plenum Press.
- Trope, Y. (1983). „Self-assessment in achievement behavior”, în Suls, J., Greenwald, A.G. (eds.), *Psychological perspectives on the self*, vol. 2 (pp. 93-121). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trope, Y. (1986). „Self-enhancement and self-assessment in achievement behavior”, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (pp. 350-377). New York: The Guilford Press.
- Vallerand, R.J., Losier, G.F. (1994). „Le soi en psychologie sociale: perspectives classiques et contemporaines”, în Vallerand, R.J. (ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 121-192). Montréal: Gaëtan Morin.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Waugh, R.F. (2002). „Creating a scale to measure motivation to achieve academically: linking attitudes and behaviours using Rasch measurement”. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 65-86.

- Weinberger, J., McClelland, D.C. (1990). „Cognitive versus traditional motivational models. Irreconcilable or complementary?”, în Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, Vol. 2 (pp. 562-597). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New Jersey: Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1985). „An attribution theory of achievement motivation and emotion”. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1994). „Ability versus effort revisited: the moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system”. *Educational Psychologist*, 29(3), 163-172.
- Weiner, B. (2000). „Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective”. *Educational Psychology Review*, 12, 1, 1-14.
- Weiner, B. (2005). „Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence”, în Elliot, A.J., Dweck, C.S. (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (2010). „The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas”, *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Weiner, B., Kukla, A. (1970). „An attributional analysis of achievement motivation”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20.
- Weiner, B., Nierenberg, R., Goldstein, M. (1976). „Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success”. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Rodriguez, D. (1998). „The development of children’s motivation in school contexts”. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.

- Wood, R.E., Locke, E.A. (1987). „The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance”. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). „Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Wylie, R.C. (1974). *The self-concept. Review of methodological considerations and measuring instruments* (vol. I, ed. a 2-a). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (vol. 2, ed. a 2-a). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R.C. (1989). *Measures of Self-Concept*. University of Nebraska Press.
- Zamfirescu, V.D. (2003). *Introducere în psihanaliza freudiană și postfreudiană*. București: Editura Trei.
- Zimmerman, B.J. (1990). „Self-regulated learning and academic achievement: an overview”. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1994). „Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education”, în Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1995). „Self-efficacy and educational development”, în Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (1998). „Academic studying and the development of personal skills: a self-regulatory perspective”. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1986). „Development of a structured interview for assessing student use of self-

- regulated learning strategies". *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. (1994). „Impact of self-regulatory influences on writing course attainment". *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). „Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting". *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (1999). „Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals". *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.
- Zlate, M. (1999). *Eul și personalitate*. București: Editura Trei.

În colecția ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI au apărut:

*Actualități și perspective în practica logopedică*  
Iolanda Tobolcea, Maria Nicoleta Turliuc (coord.)

*Formarea continuă a cadrelor didactice în sistem e-learning:  
analize, principii, modele*  
Georgeta Diac (coord.)

*Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*  
Teodor Cozma, Georgeta Diac (coord.)

*Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice*  
Iolanda Tobolcea, Adina Karner-Huțuleac

*Educație de la egal la egal.*  
*Prevenirea comportamentelor de risc la copiii și tineri*  
Liviu Adrian Măgurianu, Adela Serea

*Introducere în managementul clasei de elevi*  
Alois Gherguț (coord.)

*Învățare și profesionalizare în domeniul didactic*  
Mihaela Mitescu Lupu

*Competență și calitate. Repere ale evaluării profesorului*  
Roxana Criu

*Terapia tulburărilor de pronunție. Ghid practic pentru logopezi,  
educatori/învățători, părinți*  
Iolanda Tobolcea, Camelia Sponaru

*Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei*  
Ediția a treia revăzută și adăugită  
Iolanda Tobolcea

*Logopedie. Strategii terapeutice în corectarea tulburărilor de limbaj*  
Iolanda Tobolcea, Camelia Soponaru (coord.)

*Etica profesiei didactice*  
Roxana Ghițău

*Proiectarea curriculum-ului din perspectiva constructivismului:  
noi tendințe și sugestii metodologice*  
Rogoz, Nicoleta