

# Dimensiuni ale sinelui implicate în determinarea performanței

Versavia CURELARU<sup>1</sup>

## 1. Introducere

Problema influenței conceptului de sine asupra rezultatelor personale în diverse sarcini a fost ridicată în mai multe rânduri. Există numeroase cercetări care au încercat să evidențieze mecanismele care ar putea explica relația dintre sine și performanță deoarece s-a observat că aceasta din urmă nu depinde doar de abilități, ci și de reprezentările pe care le are persoana despre propriile competențe. Ruth Wylie (1979, apud Hattie, 1992) a realizat un studiu meta-analitic asupra rezultatelor cercetărilor privind relația dintre conceptul de sine și performanță și a atras atenția asupra dificultăților teoretice și metodologice pe care le implică abordarea acestei relații. Concluziile autoarei ne conduc la ideea că, deși cei mai mulți psihologi și educatori sesizează că există o legătură între percepțiile de sine și realizările elevilor, nu există un suport științific unanim acceptat privind corelația dintre aceste două variabile. Lucrurile par a fi cu atât mai complexe cu cât se știe că nu putem concepe această relație decât bidirecțional. Pe de o parte, conceptul de sine influențează performanța, iar pe de altă parte, obținerea de performanțe ridicate conduce la cristalizarea unor noi concepții de sine.

O trecere în revistă a tuturor cercetărilor care au vizat relația dintre sine și realizările individului este practic imposibilă, deoarece au fost studiate aspecte extrem de diverse ale celor două variabile. Inventarul realizat de Wylie a cuprins nu mai puțin de 702 studii referitoare la această problematică. Unii autori au fost preocupați de relația dintre stima de sine globală și performanță, alții au studiat influența unor dimensiuni specifice ale autoevaluării. Există studii care încearcă să coreleze realizările individului cu imaginea de sine în ansamblul ei, altele pun în relație performanța cu anumite atribute ale eului (genul, statusul socio-economic, nivelul de școlarizare, succesul școlar etc.). Astfel, rezultatele meta-

---

<sup>1</sup> Universitatea „Al.I. Cuza” Iași.

analizei indică mari variații ale coeficienților de corelație dintre cele două variabile luate în discuție (între -0,77 și 0,96, cu o medie de 0,21). O altă sursă de variație a rezultatelor obținute a fost tipul de performanță măsurată și modul de operaționalizare a acesteia (realizare academică, performanța școlară, atingerea scopurilor, performanța la citit, la vocabular, la matematică etc.) (Hattie, 1992).

Având în vedere diversitatea aspectelor implicate în abordarea relației dintre performanță și elemente ale conceptului de sine, limitarea cercetării și circumscrierea ei unei anumite teorii este absolut necesară. În studiul de față ne propunem studierea empirică a modului în care reprezentări ale sinelui cu grade diferite de generalitate influențează performanța individului în domenii specifice. Încercăm să surprindem totodată și eventualele efecte de interacțiune dintre componentele cognitive (schemele de sine) și cele afectiv-atitudinale (stima de sine globală și specifică) ale sinelui, în determinarea performanței. Cercetarea noastră are ca bază științifică teoriile schemei de sine și teoriile care integrează modelul unidimensional al stimei de sine cu modelele multidimensionale.

## **2. Premise ale relației dintre reprezentările de sine și performanță**

### *2.1. Schemele de sine – suport cognitiv al motivației de acțiune*

În 1977, Hazel Markus a elaborat teoria schemelor de sine susținând că informația pe care o avem despre noi înșine este organizată sub forma unor structuri cognitive care generalizează experiența trecută și influențează prelucrarea informației despre sine și ceilalți. Repetarea situațiilor de evaluare și categorizare a comportamentelor proprii conduce la cristalizarea reprezentărilor sinelui legate de anumite domenii (Markus și Sentis, 1982). Schemele de sine au grade diferite de generalitate, în funcție de dimensiunea sau domeniul comportamental pe care îl organizează. În experimentul princeps, Markus a studiat schema de sine mai generală, pe dimensiunea dependență – independență, dar există scheme de sine pentru domenii comportamentale specifice, cum ar fi de exemplu, schema de sine „bun la logică” (Cross și Markus, 1994). La nivelul cel mai general, putem vorbi de o schemă a propriei persoane, văzută ca „bună” sau „rea”, „valoroasă” sau „lipsită de valoare”. Pe baza schemelor de sine, individul selectează informația necesară fundamentării judecăților, deciziilor și predicțiilor cu privire la propriul comportament. Odată formate, aceste scheme devin din ce în ce mai rezistente la informația care vine să le contrazică, constituindu-se într-un filtru cognitiv (Markus, 1977, Markus și

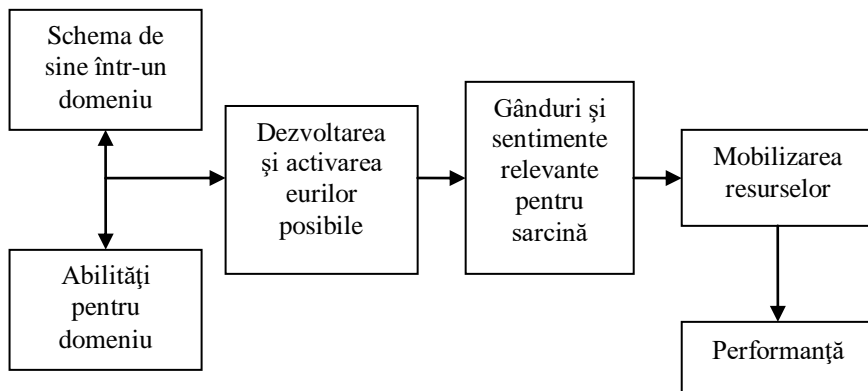
alții, 1982, Markus și Sentis, 1982). De exemplu, dacă un individ se consideră creativ, el respinge informația care ar putea să pună în discuție creativitatea sa.

Schemele de sine sunt structuri cognitiv-afective care influențează procesarea informației despre sine în trecut și prezent, dar și reprezentările individului privind evoluția sa. Anticiparea comportamentelor viitoare, expectanțele privind rezultatele, scopurile și aspirațiile derivă din aceste structuri ale sinelui. Markus și Nurius (1986) au introdus conceptul de *eurii posibile* pentru a desemna imagini ale sinelui proiectate în viitor, dorite sau, dimpotrivă, temute care ghidează persoana în alegerea strategiilor și acțiunilor necesare în realizarea unor sarcini. Astfel, reprezentările de sine devin suportul cognitiv al motivației pentru diverse activități. De exemplu, existența unei scheme de sine a succesului (Martinot, 1995) determină activarea unor expectanțe pozitive cu privire la comportamentele elevului în context școlar. Orice situație care reproduce acest context va activa structurile cognitive din memoria autobiografică școlară a individului: capabil, competent, etc. (Monteil, 1998). Prin urmare, inițierea, realizarea și susținerea unor activități școlare pe baza acestor reprezentări cognitive vor fi mai probabile. 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 (reprezentări cognitive ale propriului succes academic), se vor implica mai puțin în activitățile cu specific academic. Prezența unei scheme a eșecului poate acționa ca un inhibitor al acțiunilor individului. Calitatea de resurse motivaționale a eurilor posibile a fost demonstrată empiric și în studiul realizat de Ruvolo și Markus (1992). Inducerea experimentală a unei imagini a succesului sau a eșecului individual în viitor a influențat performanțele subiecților în două sarcini specifice propuse de experientatori. Subiecții cărora li s-a cerut să se imagineze în viitor ca având succes au avut performanțe mai bune și atitudini mai pozitive față de sarcinile rezolvate prin comparație cu cei cărora li s-a indus imaginea sinelui care eșuează. Cele două autoare explică influența eurilor posibile asupra performanței prin consecințele cognitive, afective și somatice ale acestora. De exemplu, imaginarea unor consecințe dorite conduce la procesarea selectivă a informației care favorizează producerea acelor consecințe.

Într-un alt 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 eurii 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 eurii posibile legate de dimensiunea vizată. Autoarele

au selectat subiecți cu abilități echivalente pentru *rezolvarea de probleme logice*, dar care diferă în ceea ce privește autoatribuirea acestei abilități: unii consideră că abilitatea este puternic autodefinitorie (schematicii), iar alții nu se autodefinesc 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 între cele două grupuri în ceea ce privește performanța la sarcina de logică, dar există diferențe în viteza cu care subiecții își atribuie 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 indivizi să evalueze imediat sarcina dată și să mobilizeze judicios strategiile adecvate. Figura de mai jos ilustrează modul în care schemele de sine furnizează individului o bază de cunoaștere a propriilor abilități și imaginarea unor posibile euri în viitor. Acestea din urmă reprezintă un important mobil de acțiune. 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 va avea un rol în stabilirea strategiilor de rezolvare a sarcinii.

***Relația dintre abilități, scheme de sine și euri posibile, pe de o parte și motivație și performanță, pe de altă parte***  
(Markus, Cross & Wurf, 1990, apud Cross & Markus, 1994, p. 425).



***2.2. Rolul evaluărilor globale și specifice ale propriei persoane în determinarea performanței***

Atingerea scopurilor, persistența în efectuarea unei sarcini și performanța sunt în strânsă relație cu o cunoaștere corectă a abilităților personale și cu propunerea de proiecte realiste, adecvate resurselor proprii. Diferențele care există între oameni privind eficiența și performanțele lor, reușita în relațiile sociale ar putea fi explicate pornind de la stima de sine. Supraestimarea sau subestimarea propriei persoane în general sau a unor atribute personale specifice împiedică realizarea unei autoreglări eficiente a comportamentelor orientate spre scop. Campbell și Lavalley (1993) au demonstrat experimental că nivelul stimei de sine este în strânsă legătură cu autocunoașterea. Persoanele care au convingeri ferme cu privire la sine, un concept de sine clar, consistent și stabil au și o stimă de sine ridicată. Dimpotrivă, indivizii cu stimă de sine scăzută au un concept de sine confuz, instabil și chiar contradictoriu. Autoatribuirea unor trăsături de către aceste persoane este ezitantă și adesea incertă. Dependența stimei de sine de organizarea cognițiilor despre propria persoană a fost pusă în evidență și de cercetări realizate în România (Chelaru, 1999; Chelaru, 2003; Radu și alții, 1994).

Inițial, cercetătorii care au abordat stima de sine au avansat ideea unui concept de sine unidimensional, evaluat de subiect într-o manieră globală, sentimentul de valoare personală fiind o raportare evaluativă și afectivă a individului la propria persoană (Coopersmith, 1967; Piers & Haris, 1964, apud. Harter, 1998). Potrivit acestora, chiar dacă individul se autodefiniște utilizând mai multe dimensiuni, autoevaluarea se face global. Inconsistența rezultatelor obținute prin măsurarea stimei de sine cu instrumente diferite evidențiază lipsa unei definiții operaționale a conceptului. Raynor și McFarlin (1986) consideră că cercetătorii care măsoară stima de sine fac adesea confuzii, deoarece un chestionar de stimă de sine vizează, de fapt, trei variabile: *gradul în care o persoană posedă anumite atribute, încrederea sau valoarea pe care o acordă acestor atribute în atingerea unor performanțe și ecoul afectiv care însoțește aceste evaluări cognitive*. Măsurarea nivelului stimei de sine nu ne permite să facem predicții cu privire la performanțele individului decât dacă instrumentul utilizat măsoară, pe lângă sentimentul valorii proprii, și sentimentul de competență (Mruk, 1999, apud Hoban & Hoban, 2004). Alți autori consideră că pentru a limita controversile cu privire la relația dintre reprezentările de sine și performanță trebuie să facem distincție între stima de sine și alte constructe care pot explica mai bine modul de „transpunere” a gândirii în acțiune. White (1959, apud Zimmerman 1995, p. 215) a dezvoltat conceptul de competență personală în cadrul teoriilor motivaționale pentru a desemna acel „motor intern care te face să te simți competent”, iar Bandura (1977) a propus constructul de eficiență personală (*self-efficacy*), care se referă la “convingerea individului că poate realiza cu succes comportamentul necesar pentru producerea unor efecte” (p. 193). Aceste două constructe sunt mai predictive pentru performanță deoarece presupun reprezentări ale persoanei cu privire la capacități și la posibilitățile de mobilizare a acestora.

Cercetările recente optează mai mult pentru un model multidimensional al conceptului de sine și al stimei de sine (eg. Harter, 1982, Marsh & Shavelson, 1985, Harter și alții, 1998). În cadrul acestui model, distincția dintre cele două componente (cognitivă și afectivă) ale sinelui este mai puțin tranșantă, iar atributele cuprinse în instrumentele autodescriptive fac referire la domenii variate ale vieții individului. Realizarea diferenței dintre specific și general la nivelul stimei de sine permite studierea mai nuanțată a efectelor pe care le au dimensiunile mai restrânse ale sinelui asupra comportamentului și performanței. Rosenberg și alții (1995) afirmă că stima de sine globală este relevantă și predictivă pentru starea subiectivă de bine, în timp ce stima de sine specifică corelează mai puternic cu performanțele specifice (de exemplu cu rezultatele școlare). Începând cu vârsta de 8-9 ani copii sunt capabili să realizeze aprecieri

cu privire la valoarea lor globală în calitate de persoane, dar pot să facă și evaluări specifice prin raportare la anumite domenii de competență. (Harter 1993). Oubrayrie și colaboratorii săi (1994) au construit un instrument de măsurare a stimei de sine multidimensionale la adolescent (*L'Echelle Touloussaine d'Estime de Soi*) care vizează autoevaluarea pe cinci dimensiuni și autoevaluarea globală.

### **3. Abordări empirice ale relației dintre reprezentările de sine și performanță**

#### *3.1. Obiectivele și ipotezele cercetării*

Cercetarea noastră își propune studierea influenței conceptului de sine asupra performanței într-o sarcină specifică, implicată în obținerea unei performanțe mai generale – *performanța academică*. Ne interesează să surprindem corespondența dintre gradul de generalitate al autoevaluărilor și gradul de generalitate al performanței măsurate, precum și interacțiunea dintre structurile cognitive și afective ale sinelui în determinarea performanței.

*Ipozeza generală: rezultatele individului în diverse domenii de activitate sunt modulate de structurile cognitive ale sinelui care organizează aceste domenii (schemele de sine) și de valența afectivă a reprezentărilor generale și specifice ale eului (stima de sine globală și specifică).*

#### **Ipozeze de cercetare**

1. Prezența unei scheme de sine pe dimensiunea perseverență nu influențează performanța individului într-o sarcină specifică de perseverență: *performanța subiecților schematici nu va fi mai mare decât a celor aschematici.*
2. Există diferențe privind nivelul stimei de sine în funcție de variabila schemă de sine: *studenții schematici au un nivel mai ridicat al stimei de sine decât cei aschematici.*
3. Efectul schemei de sine asupra performanței în sarcina de perseverență și asupra performanței școlare depinde de nivelul stimei de sine a individului (al stimei de sine globale, emoționale, școlare și fizice).
4. Performanța la sarcina de perseverență și cea academică a studenților este influențată de nivelul stimei de sine școlare: *studenții cu un nivel înalt al stimei de sine școlare au performanțe mai ridicate.*

5. Prezența schemelor de sine pe dimensiunea perseverență influențează percepțiile individului cu privire la manifestarea acestei dimensiuni în munca academică: *indivizii care prezintă o schemă de sine a perseverenței se vor percepe pe ei înșiși ca mai perseverenți în activitatea școlară.*

Variabilele cercetării

*Variabilele independente*

- Schema de sine pe dimensiunea perseverență (*dpers*) – prezentă vs absentă
- Stima de sine: globală (*eugl*), școlară (*eusc*), emoțională (*euem*) și fizică (*euft*) – ridicată vs. scăzută

*Variabilele dependente*

- Performanța la sarcina de perseverență (*timp*) – operaționalizată prin timpul de persistență în sarcină (vezi descrierea instrumentelor)
- Performanța academică (*media*) – media aritmetică obținută pe primul semestru
- Percepțiile subiecților privind perseverența în activitatea școlară (*f1\_pers*)

### 3.2. Metodologia cercetării

*Subiecți*

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 cercetarea experimentală propriu-zisă.

În faza experimentală au participat 356 de studenți de la facultatea de economie, anul I, cu vârsta maximă de 20 ani (neîmpliniți). Au fost eliminați pe parcurs 4 subiecți a căror probe nu au fost complete (nu s-au mai prezentat în etapa a doua a aplicării instrumentelor). Distribuția subiecților pe grupuri experimentale va fi prezentată în descrierea procedurii de lucru.

*Instrumente*

*Scala de importanță*

Cuprinde 24 de adjective printre care sunt inserați itemii critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuie să evalueze, pe o scală aferentă cu 11 puncte, 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*

Este o sarcină autodescriptivă care cuprinde 24 de seturi de adjective bipolare, printre care sunt inserați 5 termeni critici legați de dimensiunea studiată (perseverența). Subiectul trebuie să se evalueze pe o scală cu 10 puncte, încercuind cifra care corespunde cel mai bine gradului în care un adjectiv este autodescriptiv. Valorile încercuite au fost inversate, astfel că cele mari înseamnă că adjectivul este puternic autodescriptiv, iar cele mici că nu este autodescriptiv.

### *Scala toulousiană a stimei de sine (ETES)*

Este o scală de atitudini care permite măsurarea percepțiilor pozitive sau negative pe care individul le are despre sine însuși în diverse domenii. Ca orice scală de atitudini, instrumentul măsoară atât autoevaluările cognitive, cât și raportările afective ale subiectului față de sine. A fost construit cu scopul de a evalua dimensiuni separate ale eului (emoțională, școlară, socială, fizică și viitoare), oferind în același timp și o măsură globală (care rezultă din adunarea scorurilor celor cinci dimensiuni). Scorurile obținute se pot situa între 0 și 60 pentru scala globală și între 0 și 12 pentru subscale. Valorile mari indică o stimă de sine ridicată, iar valorile mici o stimă de sine scăzută. Există trei variante ale scalei: pentru copii, adolescenți și adulți. În studiul de față a fost utilizată varianta pentru adolescenți (13-20 ani). Analiza validității și fidelității instrumentului a fost realizată de către autorii săi (Oubrayrie și alții, 1994) pe un număr de 640 de adolescenți. Verificările statistice arată o consistență internă acceptabilă pentru eul școlar (alfa de Cronbach de 0,76), pentru eul fizic (alfa de Cronbach 0,68) și pentru eul global (alfa de Cronbach de 0,66). Pentru celelalte dimensiuni coeficienții alfa se situează sub 0,50, fapt ce impune o reconsiderare a itemilor care măsoară aceste dimensiuni. Studiul corelațiilor dintre scorurile parțiale (ale celor cinci dimensiuni) și scorul global pune în evidență rezultate semnificative (cuprinse între 0,34 și 0,72), dar totuși reduse pentru anumite dimensiuni (eul viitor și fizic). Eul școlar și eul emoțional corelează cel mai puternic cu scorul global la această vârstă.

### *Sarcina de perseverență*

Este o sarcină de dificultate moderată, care iese din tipicul sarcinilor școlare pentru această categorie de vârstă, dar 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, prezentate în coloane, cu ajutorul mâinii non-dominate (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, au libertatea de a se opri atunci când doresc. Este măsurat timpul de persistență în sarcină. Se poate presupune că abilitatea subiecților pentru acest tip de sarcină este echivalentă pentru grupurile experimentale care vor fi luate în discuție, deoarece subiecții nu au fost selectați în prealabil după această variabilă.

### *Chestionar care măsoară percepțiile subiecților privind perseverența lor în activitatea școlară*

Instrumentul a fost construit plecând de la 5 itemi critici referitori la perseverența în activitatea școlară, la care s-au adăugat itemi care vizează alte dimensiuni ale activității școlare (motivație, capacitate de efort, autocontrol, autonomie, implicare). Scopul chestionarului este de a evalua dimensiunea perseverență în context școlar.

### *Procedură*

Pentru construcția instrumentelor care măsoară prezența sau absența schemei 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 termenii *perseverență*. Analiza calitativă a datelor obținute, coroborată și cu date din dicționarele de sinonime, a permis reținerea a șase adjective, corespunzătoare termenului luat în discuție: *perseverent, stăruitor, tenace, organizat, constant, răbdător*. Termenii selectați au fost inserați printre alți termeni în cadrul instrumentelor autodescriptive. Adjectivele utilizate sunt extrase din *Self-Image Checklist* (Elliot A. Weiner).

Probele utilizate în cercetare au fost aplicate în două etape în timpul seminariilor de psihologia educației. În prima etapă au fost aplicate instrumente autodescriptive pentru identificarea schemei de sine și pentru măsurarea stimei de sine. În a doua etapă au fost aplicate proba de performanță și chestionarul de măsurare a percepțiilor de sine privind perseverența în activitatea școlară. Li s-a spus studenților că prin participarea lor contribuie la cercetarea din domeniul psihologiei educației, iar rezultatele obținute le vor fi prezentate ulterior. Pentru a-i motiva să se angajeze în cercetare li s-a acordat 1 punct din cele trei puncte care constituiau nota de seminar. Nu li s-a spus de la început care este scopul cercetării și nici nu li s-a explicat natura sarcinii propuse (ce măsoară ea).

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 importanță au fost selectați subiecții schematici și aschematici. Pe dimensiunea *perseverență* pot fi considerați schematici indivizii care se plasează la extremitățile scalei de diferențiere semantică (se consideră foarte perseverenți sau, dimpotrivă, lipsiți de perseverență) și acordă acestei dimensiuni o importanță mare în autodefinire sau o consideră prea puțin semnificativă pentru definirea lor. Subiecții aschematici se plasează la mijlocul scalei de diferențiere semantică și acordă caracteristicii *perseverență* o importanță medie. Concret, pentru selecția celor două grupuri au fost realizate următoarele calcule statistice:

- au fost adunate scorurile pentru cele șase adjective critice și suma a fost împărțită la șase;
- au fost adunate scorurile obținute la cele două chestionare autodescriptive și suma a fost împărțită la doi (variabila *dpers*).

Coeficienții alfa de Cronbach au permis realizarea acestor operații aritmetice (0,63 pentru itemii critici din scala de importanță și 0,67 pentru itemii critici din diferențiatorul semantic).

- au fost considerați *schematici\_* (la polul negativ – lipsiți de perseverență) subiecții cu scoruri între 1 și 4,99; *schematici* (la polul pozitiv – perseverenți) subiecții cu scoruri cuprinse între 8 și 11 și *aschematici* (care nu se autodefinesc nici în termeni pozitivi, nici în termeni negativi pe aceste dimensiuni) subiecții cu scoruri între 5 și 7,99.

*Tabelul 1 – grupurile în funcție de variabila schemă de sine*

Dimensiunea perseverență	<i>Schematici_</i>	<i>Aschematici</i>	<i>Schematici</i>	<i>Total</i>
	16	233	103	352

Menționăm că pentru cercetare au fost selectate doar persoanele care posedă schema de sine pozitivă (polul pozitiv al dimensiunii), nu și cele care își atribuie caracteristica negativă (lipsa perseverenței). Prin urmare, au fost eliminați *schematici\_*, deoarece grupul acestora este foarte mic. Având în vedere tendința de dezirabilitate socială și faptul că subiecții sunt studenți (persoane care au un anumit grad de perseverență) ne așteptam la o astfel de distribuție.

Pentru variabila independentă *stimă de sine*, selectarea grupurilor experimentale s-a realizat utilizând modelul cuartilelor, care împarte subiecții în patru părți egale (Rotariu și alții, 1999). Pentru grupul *stimă de sine joasă* au fost reținuți subiecții din primul interval (25%), iar pentru grupul *stimă de sine înaltă*

au fost selectați subiecții din ultimul interval (25%). Intervalul de la mijloc (50%) este reprezentat de grupul celor cu stimă de sine medie. Această procedură este utilizată și în cazul distribuției rezultatelor la scala de stimă a lui Rosenberg, pentru care nu există prestabilit un etalon care să permită includerea subiecților în categoria celor cu stimă de sine joasă, medie sau înaltă. În numeroase cercetări, care vizează stima de sine, repartizarea subiecților pe grupuri se face pe baza medianei care împarte distribuția în două părți egale. În cazul măsurării stimei de sine, scorurile obținute de subiecți pot atinge limita maximă posibilă, dar nu vor avea niciodată valori situate la limita minimă. De exemplu, dacă scorurile posibile sunt între 0 și 100, pot exista subiecți care obțin 100, dar niciodată subiecți care obțin zero. Acest lucru se întâmplă deoarece termenul de stimă de sine joasă este utilizat într-un sens relativ, prin raportare la scorurile înalte obținute de alți subiecți, și nu în sensul absolut (Baumeister, 1997, Tice, 1993). Dacă am fixa un etalon cu mai multe clase, ar fi posibil ca în clasele de la limita inferioară să nu găsim nici un individ. În această cercetare am utilizat modelul cuartilelor și nu pe cel al medianei tocmai pentru a selecta extremele.

*Tabelul 2 – grupurile în funcție de variabila stimă de sine*

Dimensiunea eului	Grupuri			
	<i>Stimă de sine joasă</i>	<i>Stimă de sine medie</i>	<i>Stimă de sine înaltă</i>	<i>Total</i>
<i>Eul emoțional</i>	101	165	86	352
<i>Eul social</i>	115	79	158	352
<i>Eul școlar</i>	110	75	167	352
<i>Eul fizic</i>	116	82	154	352
<i>Eul viitor</i>	99	147	106	352
<i>Eul global</i>	95	170	87	352

Pentru studierea efectului conjugat al celor două variabile independente (stimă de sine și schematicitate) asupra celor două tipuri de performanță s-a realizat selecția grupurilor experimentale prin încrucișarea variabilelor. Design-urile factoriale (3x2) obținute sunt prezentate în tabelele de mai jos. Ipotezele noastre vizează interacțiunea dintre variabila schematicitate pe de o parte și stima de sine globală, cea școlară, cea emoțională și cea fizică pe de altă parte. Nu au fost studiate dimensiunile socială și viitoare ale eului, pentru care nu avem o bună consistență internă.

### *Design-uri factoriale*

		Perseverență	
		<i>Schematici</i>	<i>Aschematici</i>
Stimă de sine (globală)	<i>Stimă joasă</i>	17	67
	<i>Stimă medie</i>	56	110
	<i>Stimă înaltă</i>	30	56
Stimă de sine (școlară)	<i>Stimă joasă</i>	15	86
	<i>Stimă medie</i>	24	50
	<i>Stimă înaltă</i>	64	97
Stimă de sine (fizică)	<i>Stimă joasă</i>	35	72
	<i>Stimă medie</i>	24	55
	<i>Stimă înaltă</i>	44	106
Stimă de sine (emoțională)	<i>Stimă joasă</i>	23	68
	<i>Stimă medie</i>	44	115
	<i>Stimă înaltă</i>	36	50

Proba de perseverență a fost pretestată pe un număr de 10 studenți de la facultățile de biologie și economie, pentru a determina timpul maxim de persistență în sarcina. Din cei 10 studenți, unul a persistat timp de 27 minute. Acesta a fost timpul maxim pe care l-am stabilit pentru derularea sarcinii de perseverență în faza experimentală. După trecerea acestui timp toți subiecții care mai persistă în sarcină sunt opriți.

În faza a doua a aplicării probelor s-a început cu proba de perseverență. La sfârșitul acestei probe, după o scurtă pauză, studenții au completat un chestionar care măsoară percepțiile de sine privind atribute și competențe implicate de activitatea academică, printre care perseverența.

### 3.3. Rezultate

Deși nu ne-am propus ca obiectiv principal verificarea statistică a scalei de stimă de sine (ETES), rezultatele obținute pe grupul nostru de subiecți sunt comparabile cu cele obținute de autoarele instrumentului. Corelațiile scalei globale cu patru dintre cele cinci subscale (eul social, fizic, școlar și emoțional) sunt cuprinse între 0,64 și 0,76. O valoare mai mică s-a obținut doar pentru eul viitor (0,45). Acest lucru ne indică relevanța celor patru dimensiuni pentru măsura globală a stimei de sine. În tabelul de mai jos sunt prezentați comparativ coeficienții alfa obținuți în cercetarea noastră și în cercetarea lui Oubrayrie și alții (1997) pentru toate tipurile de stimă de sine măsurate prin ETES.

### *Alpha global și intra-dimensiuni*

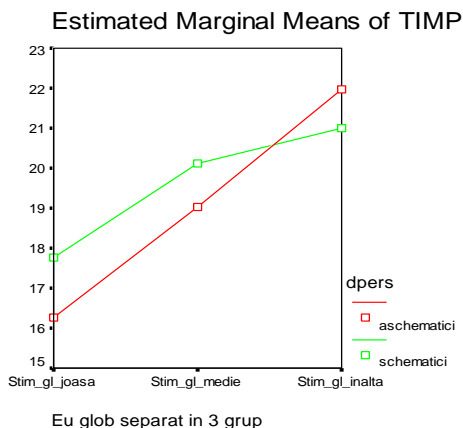
	Alfa Cronbach în cercetarea prezentă	Alfa Cronbach Oubrayrie
Eul emoțional	<b>0,64</b>	0,48
Eul social	0,47	0,32
Eul școlar	<b>0,70</b>	<b>0,76</b>
Eul fizic	<b>0,67</b>	<b>0,68</b>
Eul viitor	0,23	0,20
<b>Eul global</b>	<b>0,80</b>	<b>0,66</b>

După cum se observă din tabel, în studiul nostru am obținut o consistență internă bună pentru dimensiunea emoțională, pentru cea școlară, pentru cea fizică și pentru eul global. Pentru dimensiunile *eul social* și *eul viitor* consistența internă nu este satisfăcătoare, ceea ce pune, într-adevăr, problema revizuirii acestora. Obiectivele cercetării noastre vizează însă, în principal, eul global și eul școlar, pentru care consistența internă este acceptabilă.

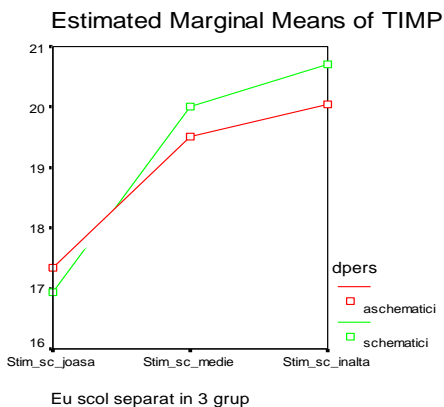
Pentru verificarea ipotezelor avansate, datele obținute au fost prelucrate cu ajutorul programului statistic SPSS. Efectele produse de variabilele independente (schema de sine și stima de sine) asupra performanței la sarcina specifică și asupra performanței academice au fost studiate utilizând tehnica statistică ANOVA factorială (Sava, 2004).

Pentru variabila dependentă **performanța la sarcină de perseverență** (timp), analizele de varianță (*dpers x stimă de sine*) indică următoarele rezultate:

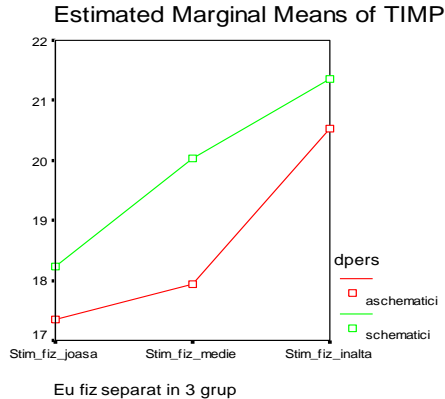
- Un efect principal al variabilei *stimă de sine globală*,  $F(2, 330)=6,94$ ,  $p=0,001$ . Putem spune că performanța în sarcina de perseverență este influențată semnificativ de nivelul stimei de sine globale. Aplicarea testului post hoc Hochberg's GT2 pune în evidență diferențe semnificative între toate cele trei grupuri de stimă de sine. Pragul de semnificație al testului de contrast este, de asemenea, semnificativ ( $p<0,01$ ), iar sensul diferențelor ne arată că performanța subiecților la această sarcină este cu atât mai mare cu cât stima de sine globală este mai mare.
- Nu există efecte de interacțiune între aceste două variabile. Efectul stimei de sine globale este același pentru ambele grupuri.



- Un efect principal al variabilei *stimă de sine școlară*,  $F(2, 330)=4,24$ ,  $p<0,05$ . Nivelul stimei de sine școlare influențează semnificativ nivelul performanței în sarcina de perseverență, iar testul de contrast ( $p<0,05$ ) arată că performanța în sarcina de perseverență este mai mare la persoanele cu stimă de sine ridicată decât la cele cu stimă de sine joasă.
- Nu există efecte de interacțiune între aceste două variabile. Efectul stimei de sine globale pentru grupul de aschematici nu diferă semnificativ de efectul produs la grupul de schematici.



- Un efect principal semnificativ al variabilei *stima de sine fizică*,  $F(2, 330)=5,84$ ,  $p<0,01$ . Testul de comparații multiple indică o singură diferență semnificativă: stima de sine joasă –stima de sine înaltă ( $p<0,001$ ).

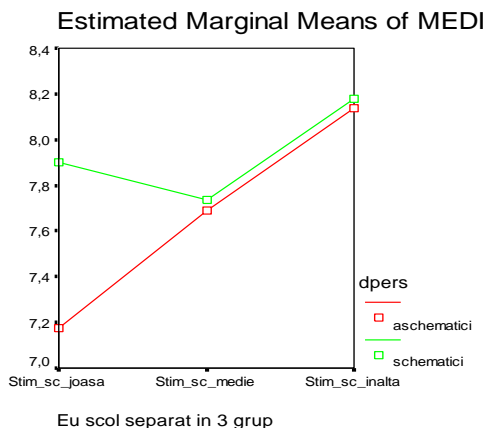


Nu există nici un efect principal al variabilei schemă de sine pe *dimensiunea perseverență (dpers)* și nici un efect de interacțiune al acestei variabile cu stima de sine globală, școlară, fizică sau emoțională.

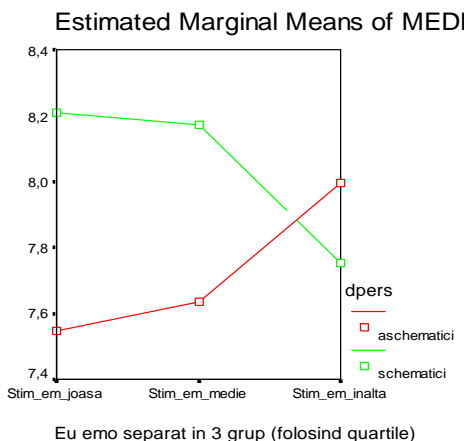
Pentru variabila dependentă *performanță academică* (media), analiza de varianță (*dpers x stimă de sine*) evidențiază următoarele rezultate:

- Un efect principal al variabilei *dpers*,  $F(1,330)=8,31$ ,  $p<0,01$ , fapt ce arată că prezența schemei de sine a perseverenței are influență asupra performanța academice. Persoanele schematice pe această dimensiune au rezultate școlare mai bune decât cele aschematice. Efectul principal al acestei variabile apare în toate *design*-urile factoriale.
- 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.
- Un efect de interacțiune între *dpers* și *stima de sine școlară*,  $F(2,330)=3,23$ ,  $p<0,05$ . Efectul variabilei stimă de sine școlară la grupul de aschematici este semnificativ diferit față de cel de la schematici. Graficul arată că media școlară a schematicilor cu stimă de sine scăzută nu diferă de a celor cu stimă ridicată, în timp ce media aschematicilor cu stimă de sine joasă diferă semnificativ de cea a aschematicilor cu stimă de sine ridicată.





- Un efect de interacțiune între *dpers* 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 aschematici, media școlară este cu atât mai mare cu cât stima de sine emoțională este mai ridicată, iar la schematici media școlară variază invers față de stima de sine: media școlară este mai mare la schematici cu stimă de sine emoțională scăzută decât la cei cu stimă de sine ridicată.



Nu există efecte principale ale stimei de sine globale, fizice sau emoționale asupra performanței școlare.

Am utilizat testul t pentru eșantioane independente pentru a verifica ipoteza a doua. Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între cele două grupuri (schematici și aschematici) pentru *eul global* ( $M_s=42,40$ ;  $M_a=39,36$ ,  $t(334)=3,57$ ,  $p<0,001$ ), pentru *eul scolar* ( $M_s=7,21$ ;  $M_a=5,72$ ,  $t(334)=5,04$ ,  $p<0,001$ ) și pentru *eul emoțional* ( $M_s=8,30$ ;  $M_a=7,59$ ,  $t(334)=2,58$ ,  $p=0,01$ ). Per ansamblu, stima de sine a subiecților schematici pe dimensiunea perseverență este mai mare decât cea subiecților aschematici

Pentru verificarea ultimei ipoteze, au fost prelucrate datele obținute cu ajutorul chestionarului care măsoară percepțiile subiecților privind perseverența în activitatea școlară.

Analiza factorială exploratorie a componentelor principale a pus în evidență existența a 6 factori ce acoperă 45,5% din varianță, printre care și factorul *perseverență* luat în discuție în studiul nostru. Saturația itemilor în fiecare factor are valori cuprinse între 0,40 și 0,79. În general, factorii obținuți sunt relevanți pentru dimensiunile pe care le-am operaționalizat atunci când am construit chestionarul (perseverență, motivație, capacitate de efort, participare, autonomie). Denumirea factorilor se leagă mai mult de itemii cei mai saturați. Vom prezenta în cele ce urmează factorii și itemii pe care aceste structuri subiacente i-au grupat:

- *Factorul 1 (perseverență)*
  - Când îmi propun un scop, nu mă las până nu îl ating.
  - Când am de rezolvat o sarcină provocatoare, fac eforturi să găsesc răspunsul cel mai corect.
  - Nu mă descurajează pregătirea examenelor dificile.
  - Am încredere în capacitățile mele de a reuși în activitățile școlare.
- *Factorul 2 (capacitate de efort)* vizează itemii:
  - Pentru a obține rezultate bune la un examen depun un volum de muncă foarte mare.
  - Când am de realizat o activitate școlară, depun multe eforturi pentru a obține performanță înaltă.
  - Pot să rămân un timp mai îndelungat la masa de lucru.
  - Am exigențe mari față de mine pentru a obține rezultatele școlare cele mai bune.
- *Factorul 3 (motivație)*
  - Îmi place să învăț pentru că asta îmi aduce aprecierea din partea celorlalți.
  - Învăț la școală pentru a obține bursă.

- Îmi doresc să obțin performanțe înalte pentru a nu-mi face familia de rușine.
- Competiția este cel mai important factor care mă ajută să obțin performanțe înalte.
- *Factorul 4 (participare)*
  - Nu particip la activitățile de curs și seminar pentru că sunt foarte timid.
  - Criticile profesorilor mă inhibă în realizarea activităților școlare.
  - Pun întrebări la cursuri și seminarii pentru că îmi place să mă afirm.
- *Factorul 5 (activism)*
  - Când îmi pregătesc examenele, nu sunt distras de la scopul meu de învățare.
  - Atunci când învăț, am curajul să elimin informațiile care mi se par nefolositoare.
  - În general, sunt capabil să-mi mobilizez resursele pentru a învăța în timp limitat.
- *Factorul 6 (autonomie)*
  - Mă consider responsabil de rezultatele mele la examene.
  - Sunt capabil să-mi organizez singur activitatea de învățare.

Itemii chestionar	Componente					
	Fact 1	Fact 2	Fact 3	Fact 4	Fact 5	Fact 6
Q15	,760					
Q16	,563					
Q14	,557					
Q6	,519					
Q22		,734				
Q3		,598				
Q4		,538				
Q7		,408				
Q10			,735			
Q9			,629			
Q21			,555			
Q5			,429			
Q20				-,726		
Q19				-,608		
Q13				,559		
Q2					,726	
Q1					,574	
Q8					,448	

Q23						.796
Q24						.690

Scorurile factoriale pentru factorul *perseverență* reprezintă o măsură a percepțiilor de sine ale studenților privind manifestarea acestei caracteristici în activitatea lor academică. Au fost comparate grupurile de schematici și aschematici pe dimensiunea perseverență pentru a evidenția eventualele diferențe între mediile scorurilor factoriale.

Pentru dimensiunea *perseverență* (exprimată de factorul denumit *perseverență*), rezultatele indică diferențe semnificative între cele două grupuri. Subiecții care posedă schema de sine a perseverenței se percep pe ei înșiși mai perseverenți în activitățile și sarcinile academice decât subiecții aschematici:  $t(334)=3,02$ ,  $p<0,001$ . Analizele statistice evidențiază diferențe semnificative și între cele două grupuri de „perseverenți” și „incerti” și pentru factorul autocontrol [ $t(334)=2,58$ ,  $p=0,01$ ], ceea ce înseamnă că perseverența este asociată de subiecți cu stăpânirea de sine și cu voința.

### 3.4. Discuții

Rezultatele obținute vin să confirme prima ipoteză avansată. Așa după cum ne așteptam, nu se observă un efect al variabilei schemă de sine asupra performanței obținute la sarcina de perseverență. Importanța acestui atribut în autodefinirea subiecților schematici nu înseamnă obligatoriu și transpunerea acestuia în comportament. Aceste rezultate nu sunt surprinzătoare, ele au mai fost evidențiate și în alte cercetări, dar dimensiunea studiată a fost alta și se referea la o capacitate (capacitate logică) (Cross & Markus, 1994). Lipsa corelației dintre reprezentarea de sine cu privire la perseverență și performanța obținută de subiecți la sarcină se explică prin faptul că trăsătura evaluată este generală și ea nu permite predicții pentru performanțe specifice. În plus, natura exactă a sarcinii nu a fost cunoscută de subiecți decât după rezolvarea ei, deoarece consemnul nu a precizat că este vorba de o sarcină de perseverență. Prin urmare, contextul de rezolvare a sarcinii 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 efectele comportamentului. Studiile care au surprins relația dintre conceptul de sine și eficiența personală (Skaalvik & Rankin, 1995; Bandura, 1997; Bong & Clark, 1999; Pajares & Schunk, 2001) au atras atenția asupra faptului că performanțele individului în diverse sarcini sunt influențate de percepțiile de sine, numai dacă

acestea fac referire la competențe specifice pentru sarcină și la încrederea pe care o are individul în posibilitatea de a mobiliza judicios aceste competențe.

În ceea ce privește diferențele de stimă de sine între cele două grupuri de schematici și aschematici, se observă că acestea apar pentru eul global, pentru eul emoțional și pentru eul școlar. Rezultatele confirmă ipoteza a doua avansată de noi și sunt în acord cu cele ale unei alte cercetări care a abordat relația dintre stima de sine și autocunoaștere (Campbell și Lavalley, 1993). Având în vedere că schema de sine a vizat prezența unei caracteristici dezirabile, care în chestionarul ce măsoară percepțiile studenților cu privire la perseverență corelează cu autocontrolul perceput, rezultatele ar putea fi explicate. O explicație mai plauzibilă ar putea fi însă aceea care vizează relația dintre stima de sine și autocunoaștere. Autoarele mai sus menționate au arătat că persoanele care se cunosc mai bine și își atribuie caracteristicile de personalitate cu mai multă siguranță, au o stimă de sine mai ridicată. Persoanele cu stimă de sine mai scăzută sunt mai ezitante, estimând valori medii pentru gradul de descriptivitate și de importanță a unei trăsături în autodefinire. După cum am mai precizat, schematicii sunt cei care consideră că o trăsătură este puternic autodescriptivă pentru ei și foarte importantă pentru autodefinire. Aschematicii sunt ezitanți în autoatribuire și aleg valori medii pentru estimarea importanței trăsăturii în autodefinire.

A treia ipoteză, care a vizat efectul conjugat al celor două variabile independente asupra celor două tipuri de performanță, nu a fost decât parțial confirmată. Pentru sarcina de perseverență, care este o sarcină specifică, nu s-a înregistrat nici un efect de interacțiune. Există doar un efect al stimei de sine (globale, școlare și fizice), independent de variabila schemă de sine. Însă, în ceea ce privește performanța școlară, rezultatele indică un efect de interacțiune între stima de sine și schematicitate. Efectul stimei de sine școlare și emoționale asupra performanței la schematici este diferit de cel obținut la grupul de aschematici. La subiecții care se consideră perseverenți media școlară nu depinde de nivelul stimei de sine, în timp ce la grupul de aschematici media variază în funcție de această variabilă. Rezultatele obținute au scos în evidență un efect pe care nu l-am prevăzut prin ipotezele noastre. Performanța în activitatea academică, care presupune o multitudine de activități și sarcini specifice, este diferită pentru cele două grupuri de subiecți schematici și aschematici. Schematicii au media școlară mai ridicată decât aschematicii. Acest efect ar putea fi explicat prin faptul că perseverența este un factor important în activitatea școlară și este foarte probabil ca, în autodefinirea lor pe această dimensiune, studenții să se fi raportat în principal la domeniul școlar.

Ipoteza care se referă la relația stimei de sine școlare cu cele două categorii de sarcini a fost confirmată așa cum era de așteptat. Studenții care au reprezentări pozitive cu privire la sine în context școlar au media mai mare decât cei cu reprezentări negative și sunt mai perseverenți într-o sarcină care are o serie de caracteristici „școlare” (a fost prezentată la un seminar sub forma creion-hârtie și a fost motivată). În plus, efectele stimei de sine (globală și fizică) asupra performanței la sarcina de perseverență nu sunt surprinzătoare. Este mai probabil ca persoanele care nu au încredere în sine să abandoneze o sarcină pentru care aveau consemnul că se pot opri când vor. Și aceasta cu atât mai mult, cu cât unele persoane și-au exprimat de la început îndoiala că vor putea scrie cu mâna stângă. Subiecții cu un eu fizic mai puternic au mai multă încredere în posibilitățile lor de a-și forma deprinderi motorii.

Rezultatele noastre arată că prezența schemei de sine influențează și percepțiile studenților privind perseverența lor în activitățile școlare. Cei care s-au autodefiniți ca fiind perseverenți în general se apreciază ca fiind mai perseverenți și în activitatea academică.

Influența reprezentărilor de sine asupra performanței a mai fost studiată, dar rezultatele nu permit generalizări. Nu toate schemele de sine sunt valorizate în aceeași măsură de către individ, iar efectele lor în planul acțiunii depind de multe alte variabile. În cercetarea noastră, am observat că, pentru sarcina de perseverență, performanța schematicilor nu a fost diferită de cea a aschematicilor. Cei care s-au definiți ca fiind perseverenți nu au transpus această caracteristică în comportament. 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) au realizat o diferențiere a reprezentărilor de sine. Ele susțin că unele reprezentări sunt mai centrale, mai generale și mai elaborate decât altele și, prin urmare, au influență mai mare în prelucrarea informației și în orientarea comportamentelor. Însă, o schemă de sine nu oferă prescripții comportamentale decât dacă sarcinile și activitățile cu care individul se confruntă o activează. Schemele de sine sunt mai predictive pentru comportament și performanță atunci când sunt activate reprezentări referitoare la competențe și capacități decât atunci când sunt activate atribute. Astfel, relația stimei de sine globală și specifică cu cele două tipuri de performanță, confirmată de mai multe dintre rezultatele din cercetarea de față poate fi explicată de faptul că această variabilă a sinelui exprimă aprecieri ale valorii personale, dar și ale competenței. Unii autori susțin existența a cinci factori care constituie stima de sine: siguranța, identitatea, apartenența, intenția sau scopul și competența. Studenții cu o stimă

de sine ridicată au mai multe atribute referitoare la încredere, siguranță și apartenență, care le conferă sentimentul de competență în activitatea școlară. (Reasoner & Gilberts, 1992, apud. Hoban & Hoban, 2004).

Deși literatura de specialitate a arătat că reprezentările generale ale sinelui nu sunt predictive pentru performanța în domenii sau sarcini specifice, rezultatele cercetării noastre au demonstrat efecte ale stimei de sine (care poate fi asimilată unei scheme mai generale) în sarcina de perseverență. Este evident că nu putem face generalizări ale acestui efect pentru orice tip de sarcină, dar trebuie să atragem atenția asupra faptului că reprezentările generale de sine pozitive sau negative potențază influența unor factori care intervin direct în producerea performanței (sentimentul de eficiență personală, încrederea în capacitățile proprii, propunerea de scopuri etc.).

#### **4. Concluzii**

Studierea efectelor pe care schemele de sine și nivelul stimei de sine îl au asupra performanței nu sunt fără semnificație pentru domeniul educației. În perioadele timpurii ale copilăriei este importantă grija pentru dezvoltarea unor scheme de sine pozitive, în strânsă legătură cu abilitățile pe care individul le posedă. Potrivit teoreticienilor schemei de sine, aceste structuri cognitive includ în ele scheme de acțiune și, prin urmare, sunt extrem de importante în orientarea comportamentului. De exemplu, prezența unei scheme a perseverenței activează un model de acțiune a persoanei: capacitatea de a rămâne în sarcină indiferent de obstacole, încercarea mai multor soluții atunci când o problemă este dificilă etc. Reflecțiile asupra propriei persoane, experiențele de succes și eșec și evaluările celorlalți îi ajută pe copiii să conștientizeze mai bine atributele și capacitățile de care dispun și să dezvolte, în cadrul schemelor de sine mai generale, modele concrete de acțiune și comportament. Abilitățile și competențele nu sunt înnăscute și nici nu se formează cu ușurință. În memoria autobiografică noi depozităm cunoștințe despre sine, generalizăm moduri de acțiune, stări afective trăite în situații repetate, iar acestea, odată formate, orientează comportamentul. Fără a fi singurele responsabile de dezvoltarea competențelor, concepțiile de sine servesc drept standarde pentru îmbunătățirea acestora (Bandura, 1997).

Prin urmare, persoanele schematice, care au o structură cognitivă mai bine organizată a abilităților lor pentru un domeniu, activează mai greu informații care vin în contradicție cu această structură. Dacă schema de sine se referă la caracteristici pozitive, ea este benefică pentru individ și pentru evoluția sa viitoare într-un domeniu. Dezvoltarea și activarea schemelor pozitive generale, dar și specifice este importantă pentru eficiența personală. Demersurile noastre

viitoare vor viza rolul sentimentului de eficiență personală în creșterea performanței școlare.

### Referințe bibliografice

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,2, 191-215.

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: the exercise of control*, Freeman & Company, New York.

Baumeister, R.F. (1997). Identity, self-concept and self-esteem. The self lost and found, în *Handbook of Personality Psychology*, New York: Academic Press.

Bong, M.; Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139-153.

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*, New York: Plenum Press.

Chelaru, M. (1999). Dependența sensului propriei valori de organizarea conceptului de sine la adolescenți. *Analele științifice al Universității "Al. I. Cuza"*, seria Psihologie.

Chelaru, M. (2003). *Psihologia eului. Cu privire specială la adolescenți*. Iași: Editura Fundației AXIS.

Cross, S.E.; Markus, H.R. (1994). Self-schemas, Possible Selves and Competent performance, în *Journal of Educational Psychology*, 36, 3, 423-438.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

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*, New York: Plenum 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*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Harter, S.; Waters, P.; Whitessel, N.R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 3, 756-766.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Hoban, S.; Hoban, G. (2004). Self-Esteem, Self-Efficacy, and Self-Directed Learning: attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1, 2, 7-25.

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, Hillsdale, N.J.:Erlbaum.



Markus, H.; Crane, M.; Bernstein, S. ; Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1, 38-50.

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, în *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marsh, H.W.; Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 3, 107-123.

Martinot, D. (1995). *Les soi. Les approches psychosociales*, Grenoble: PUG.

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*, Grenoble: PUG.

Oubrayrie, N.; de Leonardis, M.; Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: l'ETES. In *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, Vol.44, no.4, 309-317.

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. *Pratiques psychologiques*, no. 2, 39-53.

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*, London: Ablex Publishing.

Radu, I.; Iluț, P.; Matei, L. (1994). *Psihologie socială*, Cluj-Napoca: Editura EXE S.R.L.

Raynor, J.O.; McFarlin, D.B. (1986). Motivation and the self-system, în Sorrentino, R.M., Higgins, E.T.; (eds.). *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, New York: The Guilford Press.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach., C., Rosenberg, F., 1995, Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.

Rotariu, T.; Bădescu, G.; Culic, I.; Mezei, E.; Mureșan, C. (1999). *Metode statistice aplicate în științele sociale*, Polirom, Iași.

Ruvolo, A. P.; Markus, H.R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 1, 95-124.

Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Skaalvik, E.M.; Rankin, R.J. (1995). A test of the intenal/extrenal frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, vol. 32, 1, 161-184.

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*, New York: Plenum Press.

Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development, în Bandura, A., *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge University Press.