

**Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași, România**

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Școala Doctorală de Științe ale Educației**

## **TEZĂ DE DOCTORAT**

**Anxietatea și gestionarea acesteia în contextul competițiilor  
educaționale ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte**

**Rezumat**

**Conducator de doctorat:**

**PROF. UNIV. DR. CREȚU CARMEN MIHAELA**

**Doctorand:**

**HOLIC ROXANA - IONELA**

**2018**

## CUPRINS

Lista tabelelor .....	6
Lista figurilor .....	9
Argument .....	10
1.Domeniul de cercetare al psihopedagogiei talentelor .....	15
1.1.Direcții de cercetare ale domeniului .....	15
1.2.Cercetarea universului afectiv al adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte .....	20
2.Implicații ale categoriilor de emoții ( <i>academic emotions</i> ) și ale reglării emoționale în mediile școlare .....	47
2.1.Emoțiile manifestate în mediul școlar.....	47
2.1.1.Delimitări conceptuale și clasificări ale emoțiilor școlare.....	47
2.1.2.Stadiul actual al cercetării în literatura științifică cu privire la relația dintre emoțiile școlare și performanță .....	52
2.1.3.Teoria control-valoare a emoțiilor școlare – o abordare integrativă a emoțiilor elevilor în context școlar .....	56
2.2.Reglarea emoțională .....	64
2.2.1.Conceptualizare .....	64
2.2.2.Scopul și funcțiile reglării emoționale .....	66
2.2.3.Clasificări ale strategiilor de reglare emoțională identificate în literatură .....	68
2.2.4.Reglarea emoțională în context academic: introducere în domeniul cercetării referitoare la strategiile de reglare emoțională utilizate în context academic .....	73
3.Anxietatea în contextul competițiilor educaționale .....	78
3.1.Anxietatea de evaluare. Evoluții conceptuale.....	78
3.2.Anxietatea de evaluare și variabilele vârstă și gen .....	87
3.3.Anxietatea de evaluare și variațiile culturale .....	88
3.4.O sinteză a cercetării literaturii științifice asupra anxietății de evaluare și a relației acesteia cu performanța .....	90
4.Competițiile educaționale .....	97
4.1. Importanța competițiilor și efectele lor asupra elevilor .....	97
4.2. Prezentarea celor mai cunoscute competiții educaționale de la nivel național și internațional .....	105
5.Influența principalilor factori identificați în literatura de specialitate care determină anxietatea în contexte competiționale la liceenii cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul Ia, Ib și Ic) .....	142

5.1. Adaptarea și validarea Inventarului Anxietății de Evaluare pentru contextul competițional în rândul populației românești (Studiul I a) .....	143
5.1.1. Introducere .....	143
5.1.2. Obiectivele studiului .....	146
5.1.3. Metodă .....	147
5.1.3.1. Participanți .....	151
5.1.3.2. Instrumente .....	153
5.1.4. Rezultate .....	154
5.1.5. Concluzii .....	158
5.2. Validarea Inventarului de evaluare a temerii de eșec pe populația românească (Studiul I b) .....	160
5.2.1. Introducere .....	160
5.2.2. Obiectivele studiului .....	165
5.2.3. Metodă .....	165
5.2.3.1. Participanți .....	170
5.2.3.2. Instrumente .....	172
5.2.4. Rezultate .....	173
5.2.5. Concluzii .....	179
5.3. Variabile asociate anxietății manifestată în contextul competițional al adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul I c) .....	182
5.3.1. Introducere .....	182
5.3.2. Obiectivele și ipotezele studiului .....	187
5.3.3. Metodă .....	189
5.3.3.1. Participanți .....	189
5.3.3.2. Instrumente .....	191
5.3.4. Rezultate .....	192
5.3.5. Concluzii .....	200
6. Analiză exploratorie a principalelor aspecte ale ciclului strategii de reglare emoțională - emoții academice - performanță și a impactului acestora în context competițional (Studiul II) .....	209
6.1. Introducere .....	209
6.2. Obiectivele studiului .....	211
6.3. Metodă .....	211

6.3.1.Participanți .....	211
6.3.2.Instrumente .....	212
6.4.Rezultate .....	213
6.5.Concluzii .....	224
7.Implicații ale strategiilor de reglare emoțională în obținerea performanței în competițiile educaționale (Studiul IIIa și IIIb) .....	231
7.1.Adaptarea și validarea Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării pentru contextul competițional în rândul populației românești (Studiul III a) .....	231
7.1.1.Introducere .....	231
7.1.2.Obiectivele studiului .....	237
7.1.3.Metodă .....	238
7.1.3.1.Participanți .....	244
7.1.3.2.Instrumente .....	246
7.1.4.Rezultate .....	248
7.1.5.Concluzii .....	254
7.2.Rolul anxietății de evaluare în relația dintre strategiile de reglare emoțională și performanța obținută în cadrul competițiilor educaționale ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul III b) .....	256
7.2.1.Introducere .....	256
7.2.2.Obiectivele și ipotezele studiului .....	261
7.2.3.Metodă .....	262
7.2.3.1.Participanți .....	262
7.2.3.2.Instrumente .....	264
7.2.4.Rezultate .....	266
7.2.5.Concluzii .....	271
8.Implicații ale rezultatelor cercetării desfășurate cu privire la anxietatea în context evaluativ și strategiile de reglare emoțională în practica educațională (Studiul IV) .....	278
8.1.Introducere .....	278
8.2.Obiectivele studiului .....	280
8.3. Metodă .....	281
8.3.1.Participanți .....	281
8.3.2.Instrumente .....	282

8.4.Rezultate .....	282
8.5.Concluzii .....	286
9.Concluzii generale .....	290
9.1.Sumarul celor mai importante concluzii ale lucrării .....	290
9.2.Implicații practice ale rezultatelor, limite și direcții viitoare .....	301
9.3.Contribuții personale .....	303
Bibliografie .....	306
Anexe .....	369
ANEXA A1: Inventarul Anxietății de Evaluare .....	369
ANEXA A2: Scala Rosenberg – scala de evaluare a stimei de sine .....	370
ANEXA A3: Scala Auto-Eficienței .....	371
ANEXA B1: Inventarul pentru evaluarea temerii de eșec .....	272
ANEXA C1: Scala Multidimensională a Perfecționismului (FROST).....	373
ANEXA D1: Ghid Interviu 1 – Emoții prospective .....	375
ANEXA D2: Ghid Interviu 2 – Emoțiile activității .....	277
ANEXA E1: Chestionar ERT (Reglarea Emoțională în timpul Evaluării).....	378
ANEXA E2: Inventar COPE .....	379
ANEXA E3: Chestionar ERQ .....	381
ANEXA E4: Corelațiile existente între scalele ERT, ERQ și COPE .....	382
ANEXA F1: Scala Controlului Academic .....	383
ANEXA F2: Scala Valorii atribuite conținutului disciplinei .....	384
ANEXA G1: Chestionar – Strategiile de reglare emoțională .....	385

## Argument

Educația și competiția reprezintă două componente întâlnite în toate culturile din lume. Oamenii au considerat dintotdeauna educația și competiția ca fiind aspecte importante, atât în trecut cât și în prezent. Dacă fundamentale educației (privită ca o formă de transmitere a culturii către copil) sunt ascunse într-un trecut necunoscut, cele ale competiției sunt și mai greu de identificat. Copiii caută, în mod spontan, să se plaseze într-un context de competiție cu semenii lor, manifestându-și astfel dorința înăscută de a se compara pe ei înșiși cu ceilalți în orice mod. De la competiții desfășurate prin jocuri până la concursuri reale, cum sunt cele de inteligență sau sportive nu se află decât un singur pas. Ca și în cazul educației, unele categorii de competiție au fost formalizate de-a lungul istoriei, prin organizarea realizată de către specialiști și prin impunerea unor regulamente. La început acest aspect era regăsit doar în sport, iar în celelalte domenii acest lucru s-a întâmplat mult mai târziu, fiind un fenomen mai degrabă recent. Primele competiții sportive pot fi identificate în Grecia, când în anul 776 d. Hr. au luat naștere Jocurile Olimpice. Acestea erau cele mai renumite competiții dintre cele patru evenimente sportive ale Greciei organizate în mod regulat ca parte a festivalurilor religioase. Împreună cu desfășurarea acestor jocuri au fost adesea organizate și concursuri muzicale în urma cărora erau oferite premii. Din secolul al XI-lea d.Hr. în Franța și mai târziu în Europa de Vest, exercițiile militare au evoluat în concursuri, cunoscute sub numele de turnee. Acestea au început ca bătălii înscenate în care cavalerii își exersau și expuneau abilitățile și curajul. Deși inițial nu erau reglementate după niște reguli clare și ofereau doar mici recompense, turneele au devenit evenimente desfășurate după reguli stricte și se finalizau prin oferirea unor premii consistente câștigătorilor. Din sport, arte și armată, conceptul de competiție s-a răspândit în cele din urmă și în lumea științifică. În secolul al XVIII-lea, academiile erau cele mai importante instituții științifice, mai târziu fiind urmate de universități. Oamenii de știință de vârf, cum ar fi Huygens, Newton și Euler, au urmat cariere academice la Paris, Londra, Berlin și Sankt Petersburg. Pe lângă întâlniri și publicații, academiile au organizat concursuri de succes care aveau ca finalitate oferirea de premii în scopul încurajării performanței în matematică și alte științe. Matematicienii precum Daniel Bernoulli, d'Alembert și Lagrange au câștigat mai multe dintre aceste premii.

Marcus Verrius Flaccus, un profesor roman a cărui prezență a fost remarcată la sfârșitul secolului I î. Hr., poate fi considerat ca fiind cel care a introdus principiul competiției în rândul

elevilor, în scop pedagogic, oferindu-le acestora cărți ca premiu. Cercetătorul italian Battista Guarino (1434-1513) cataloghează competiția ca fiind cea mai bună modalitate de a stimula elevii în învățare. În anul 1894, în Budapesta (Ungaria), Universitatea Eötvös organiza primul concurs de matematică din istorie, idee care mai târziu a fost împrumutată de către toate țările din Europa. În 1938, William Lowell Putnam a înființat un concurs de matematică pentru studenții Colegiului Nord-American. Aceste concursuri naționale și regionale au condus în cele din urmă la înființarea Olimpiadei Internaționale de Matematică (IMO), care a fost pentru prima dată găzduită de România în 1959. Alte discipline au creat ulterior olimpiade internaționale, dintre care le menționăm pe următoarele: în fizică în 1967, chimie în 1969, informatică în 1989, biologie 1990, și astronomie în 1996.

Teoreticienii din domeniul educației nu au ajuns încă la un acord cu privire la încurajarea sau constrângerea dorinței elevilor de a concura. Prima perspectivă susține că, din moment ce competiția face parte din fiecare cultură iar educația trebuie să transmită cultură, atunci este necesar ca aceasta să fie promovată pentru a ajuta copiii să se obișnuiască cu aspecte întâlnite ulterior în viața adultă. O altă viziune privește competiția ca fiind o piedică în dezvoltarea abilităților de colaborare și, prin urmare, aceasta ar trebui redusă în practică. Ca orice altă metodă utilizată în practica educațională, competiția prezintă așadar atât aspecte pozitive cât și negative. Competițiile pot facilita un mediu de învățare care prezintă elevilor cu aptitudini intelectuale înalte modalitatea prin care aceștia pot fi stimulați, aspect care adesea este dificil de creat în cadrul sălii de clasă sau școală. Acestea pot oferi elevilor experiențe care favorizează dezvoltarea atitudinilor productive și a obiceiurilor de lucru. De asemenea, ele pot stimula dezvoltarea emoțională și psihologică a acestor tineri. Sănătatea emoțională a copiilor, asemănătoare cu cea a adulților, este legată de dezvoltarea potențialului lor înnăscut. Procesul în care copiii se străduiesc să-și realizeze potențialul intelectual sau talentul este o parte importantă a dezvoltării încrederii în sine și a conștiinței de sine (Rogers, 1959). Damon (1995) a remarcat că există o dorință de afirmare a competențelor la copii și că prin încercarea de a realiza acest lucru, elevii se angajează în mod constant în auto-evaluări. Stima de sine și respectul de sine sunt, în mare parte, rezultatul realizărilor. Copiii, ca și adulții, au în permanență convorbiri interne referitoare la cine sunt, ce doresc să obțină, în ce au succes și spre ce anume se îndreaptă. În acest fel, își formează și își afirmă identitatea (Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon, 2001). De aceea, copiii au nevoie de acel tip de experiențe, prin care își pot aprecia nivelul competențelor și măsura în care acestea

pot fi rafinate. Astfel de procese, privind auto-evaluarea pot fi realizate prin intermediul competițiilor academice. De asemenea, prin intermediul competițiilor educaționale tinerii învață să respecte calitatea performanței competitorilor și astfel își pot aprecia cu exactitate propriile rezultate prin raportare la aceștia (Damon, 1995).

În România competițiile educaționale sunt regăsite ca fiind organizate sub forma olimpiadelor și a concursurilor școlare. Acestea se desfășoară în concordanță cu prevederile Legii Educației Naționale nr. 1/2011, completată ulterior prin *Metodologia - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare* și se adresează elevilor din clasele gimnaziale și liceale, fiind organizate pe discipline de studiu, și au ca obiectiv general „stimularea elevilor cu performanțe școlare înalte sau care au interes și aptitudini deosebite în domeniul științific, tehnico-aplicativ, cultural-artistic, civic și în cel sportiv” (MEN, 2011). Subsidiar acestui obiectiv regăsim ca fiind menționate unele secundare precum dorința de stimulare a gândirii critice și a creativității prin oportunitatea de manifestare a motivației în învățare și identificarea talentelor, abilităților și cunoștințelor elevilor de toate vârstele. În România, prin intermediul competițiilor, statul oferă câștigătorilor premii în bani, burse sau locuri în tabere.

Olimpiadele reprezintă forma cea mai cunoscută a competiției școlare, aspect remarcat în principal, prin gradul de popularizare al acesteia și prin numărul impresionant de participanți anual. Printr-o analiză realizată asupra statisticilor prezenței în cadrul olimpiadelor naționale desfășurate în ultimii trei ani, putem aprecia că există peste 1000 de olimpici anual, deținători ai premiilor I, II, III, Mențiuni, Mențiuni speciale sau medalii; mai precis în 2015 numărul acestora a fost de 1194, în 2016 de 1068 și în 2017 de 1371 pentru nivelul liceal. Și la nivel internațional, România s-a remarcat considerabil în acest interval de perioadă, ca de exemplu, în anul 2015 au fost premiați prin obținerea locurilor I, II, III, Mențiune, Aur, Argint și Bronz 218 de elevi din clasele IX-XII și 267 din clasele V-VIII; în anul 2016, 247 de liceeni și 155 în anul 2017.

Cu toate că evenimentele organizate sub formă de competiție prezintă o varietate de beneficii în rândul elevilor, există însă și teoreticieni care au evidențiat o serie de aspecte a căror influență exercitată asupra concurenților, a fost considerată ca fiind una negativă. Dintre cele mai exigente viziuni, o putem aminti pe cea a lui Gilbert, care specifică faptul că aceste evenimente implică sentimente și atitudini precum „teama de a fi respins, nevoia de validare, atitudini hiper-competitive, sentimentul de inferioritate față de alții, manifestarea unui comportament supus și riscul de experimentare a stresului, anxietății și depresiei” (Gilbert et al.,



2007, p. 633). Davis și Rimm (2004) de asemenea, susțin că există o serie de consecințe negative asociate competitivității extreme, dintre care, cel mai adesea sunt invocate anxietatea excesivă și stresul. Aceste constatări, precum și cele ale literaturii preocupată de studiul anxietății experimentată în contexte evaluative ne-au condus către manifestarea unui interes sporit pentru această temă.

Așadar, în cadrul acestei lucrări am fost preocupați de analiza fenomenului anxietății asociată contextului competitiv în care se regăsesc adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte, precum și rolul anumitor variabile în relația acesteia cu performanța. În demersul desfășurat a fost realizată atât o prezentare teoretică a constructelor analizate și a teoriilor considerate relevante problematicii, cât și o sinteză a principalelor aspecte identificate în literatura referitoare la relația dintre anxietatea de evaluare și performanță. În cea de-a doua parte a lucrării, cea aplicativă, am fost orientați către desfășurarea unui demers metodologic care să surprindă aceste probleme prin analize ce utilizează metode atât cantitative cât și calitative.

Astfel, în prima parte a lucrării am încercat să realizăm fundamentarea teoretică a conceptelor supuse analizei, în special cel al anxietății experimentată de către adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte în contexte competiționale și modalitatea de gestionare a acesteia. În primul capitol sunt evidențiate principalele aspecte relevante domeniului de studiu al populației înalt aptitudinală, și cuprinde o introducere a evoluției acestuia din punct de vedere conceptual și al modelelor semnificative dezvoltate de-a lungul timpului. De asemenea, în același capitol am fost concentrați asupra realizării unei sinteze privind universul afectiv al acestei categorii de populație, integrând aspecte referitoare domeniului cognitiv, al motivației și dezvoltării socio-emoționale. În cel de-al doilea capitol teoretic sunt prezentate categoriile de emoții identificate în literatura preocupată de cercetarea modului de manifestare al acestora în mediul școlar și relația lor cu performanța. Am fost interesați și de prezentarea teoriei control-valoare care constituie singura abordare integrativă, existentă în prezent, asupra emoțiilor școlare ale elevilor.

Având în vedere că a fost menționată intenția noastră de a analiza modul de gestionare al anxietății în cadrul competițional al adolescenților, ne-am oprit asupra cercetărilor realizate cu privire la reglarea emoțională. Astfel, cel de-al treilea capitol a fost dedicat unor teme privind prezentarea scopului și a principalelor funcții ale acesteia, modul de clasificare al strategiilor și o scurtă incursiune în cercetarea reglării emoționale realizată în context academic, care, din păcate este încă insuficient explorată la nivel internațional.

Următorul capitol al acestei fundamentări teoretice este reprezentat de preocuparea orientată către ilustrarea modului de evoluție a fenomenului anxietății de evaluare, atât din punct de vedere conceptual cât și prin raportare la corpul de studii realizate în prezentarea relației sale cu performanța.

În finalul primei părți, am considerat necesară realizarea unei prezentări a importanței competițiilor și efectele acestora asupra elevilor, și, nu în ultimul rând o sinteză a principalelor competiții educaționale întâlnite în România, precum olimpiadele și concursurile școlare. În cadrul acestei analize au fost surprinse atât modalitatea de organizare, componența probelor și metodele de notare, dar și modalitatea de premiere a participanților și scurte referiri asupra unor constatări statistice, precum frecvența prezenței concurenților români și rezultatele acestora de la nivel internațional sau național.

În cea de-a doua parte a lucrării, au fost desfășurate șapte studii, dintre care 3 realizate în vederea traducerii, adaptării și validării chestionarelor necesare, precum Inventarul Anxietății de Evaluare, Inventarul de evaluare a temerii de eșec și Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării. Dintre celelalte studii, le menționăm pe cel asupra variabilelor asociate anxietății manifestată în contextul competițional al adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte, al cărui obiectiv a constat în surprinderea relațiilor existente între caracteristicile specifice lotului, perfecționismul și teama de eșec, și anxietatea competițională, și de asemenea, rolul experienței în cadrul olimpiadelor și al vârstei concurenților asupra acestor interacțiuni. De asemenea, un alt studiu a fost dedicat analizei relației dintre strategiile de reglare emoțională și anxietatea experimentată în cadrul olimpiadelor și efectul acestora asupra performanței obținute. În realizarea demersului investigativ al lucrării au fost incluse și două analize calitative, prima fiind desfășurată prin metoda interviului, realizat în două momente diferite (înainte și după încheierea olimpiadelor) în cadrul căreia am dorit să surprindem tipul emoțiilor asociate olimpiadei și strategiile de gestionare a acestora, importanța atribuită concursului și modalitatea în care anumite variabile precum genul, experiența și performanța obținută impactează variația răspunsurilor oferite. Iar ultima analiză, realizată prin intermediul unei anchete, a avut ca obiectiv identificarea unor activități propuse de către cadrele didactice și consilierii școlari în scopul formării și dezvoltării în rândul elevilor a unor strategii eficiente de reglare emoțională și a competențelor necesare de auto-cunoaștere și auto-control.

## 1. Domeniul de cercetare al psihopedagogiei talentelor

### 1.1. Direcții de cercetare ale domeniului

Talentul ca și concept a fost definit în mod diferit de către multe civilizații. În Sparta Antică, acest concept era utilizat în lumea militară. Copiii atenieni frecventau școli private pentru a studia matematica, logica și politica, apoi aceștia urmau studiile universitare. La Roma însă, atât băieții cât și fetele urmau școala generală, însă învățământul superior era limitat doar pentru cei dintr-o anumită clasă socială (Meyer, 1965 apud Al-Shabat, 2013). Europa Renascentistă își recompensa artiștii, arhitecții și scriitorii săi prin bogăție și onoare. În China, Dinastia Tang din secolul al VII-lea integra copiii cu aptitudini înalte în lumea curții imperiale. La acea vreme, a fost acceptat faptul că o persoană poate deține talente multiple și că acestea trebuiau cultivate și educate în funcție de domeniul lor (Tsuin-chen, 1961 apud Al-Shabat, 2013). În anii 1800, copiii samurailor japonezi erau singurii cărora li se oferea oportunitatea de a urma o educație de nivel superior, iar în cazul celorlalți copii care manifestau abilități înalte dar care nu făceau parte din astfel de familii, cel mai adesea li se refuza admiterea la o universitate (Anderson, 1975 apud Al-Shabat, 2013).

În ultimii 40 de ani, educația pentru copiii talentați a cunoscut o ascensiune, majoritatea culturilor preocupându-se de dezvoltarea abilităților acestora, prin crearea unor școli, programe sau politici diferite. Înainte de anii 1970 identificarea copiilor înalt aptitudinali se realiza prin măsurători unidimensionale, vizând doar capacitatea intelectuală generală, așa cum regăsim în studiile lui Hollingworth (Hollingworth, 1942), Pressey (Pressey, 1949) și Terman (Terman, 1925, Terman & Oden, 1959). În 1972, Stanley a introdus două schimbări esențiale în modalitatea de identificare a talentului intelectual: gruparea și testarea abilităților specifice (Keating, & Stanley, 1972; Stanley, 1996). Aceste schimbări au afectat modul de realizare a educației talentelor, prin faptul că permitea identificarea în mod explicit a unui număr mare de elevi înalt aptitudinali din punct de vedere intelectual, dar și prin înțelegerea mai acurată a diversității psihologice a acestei populații.

## 1.2.Cercetarea universului afectiv al adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte

Persoanele cu aptitudini intelectuale înalte experimentează tot ceea ce se petrece în jurul lor dintr-o perspectivă diferită comparativ cu populația generală, prin prisma unor diferențe calitative, cum sunt sensibilitățile, idealismul, receptivitatea, asincronia, complexitatea, introversia, perfecționismul și preocupările morale (Silverman, 2002).

Având în vedere tipologiile de studii realizate prin diversele metode de cercetare întâlnite în rândul teoreticienilor acestui domeniu, considerăm că este posibilă realizarea unei sinteze a principalelor caracteristici specifice adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte, având ca obiectiv evidențierea aspectelor de ordin cognitiv, comportamental și socio-emoțional identificate în rândul acestei populații.

### *Cogniția*

În mod evident, persoanele cu aptitudini intelectuale înalte dețin un nivel al inteligenței foarte ridicat, însă, de asemenea, excelează în abilități care vizează rezolvarea de probleme și raționamentele complexe (Davidson, 1986). Unii cercetători (de exemplu Schneider et al., 1986; Kurtz & Borkowski, 1987; Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995) susțin că o componentă importantă a inteligenței o reprezintă și strategiile metacognitive, și ca urmare, studiile au indicat faptul că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte afișează un nivel al conștientizării mai ridicat comparativ cu populația generală (Dover & Shore, 1991).

O altă caracteristică referitoare la abilitățile cognitive de care dispun persoanele cu aptitudini intelectuale înalte constă în ușurința de a înțelege concepte complexe și abstracte, cum ar fi cele din domeniul matematicii și al științelor, și a informațiilor în general. Gândirea lor este cuprinzătoare și la un nivel ridicat de abstractizare (Renzulli, 2002; Heylighen, 2006). În schimb, această abilitate de a gândi complex și abstract se poate transpune și în chestionarea timpurie cu privire la propria identitate și valorile individuale (Gross, 2002; Dockery, 2005). Acești adolescenți neavând suficiente experiențe care să-i sprijine în înțelegerea desfășurării acestui proces sunt predispuși la situații generatoare de stres în încercarea de a se înțelege pe ei înșiși și pe cei din jurul lor.

### *Motivația*

Persoanele cu aptitudini intelectuale înalte demonstrează un tonus și o energie debordante, observate în modul prin care își pot menține concentrarea asupra subiectelor care le

suscită interesul. Odată ce o temă anume le stârnește interesul, aceștia pot deveni foarte persistenți (Tuttle & Becker, 1980; Feldhusen, 1986) și își mențin atenția asupra aspectului respectiv pentru o perioadă îndelungată (Witty, 1958 apud Rogers, 1986). Un dezavantaj al acestei caracteristici ar putea consta în faptul că persoanele cu aptitudini înalte sunt capabile să depună atât de mult efort în ceea ce întreprind astfel încât acest lucru îi va conduce către o stare de epuizare, iar nivelul ridicat de activitate îi împiedică să identifice modalități facile de relaxare, fiind obișnuiți cu un asemenea ritm în mod continuu (Roepers, 1991).

#### *Dezvoltarea socială și emoțională*

Dezvoltarea socială și emoțională a adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte este influențată de dezvoltarea lor asincronă, care se referă la discrepanțele dintre vârsta mentală și cea cronologică, motiv pentru care pot experimenta provocări diferite comparativ cu adolescenții cu intelect mediu (Silverman, 2012). De exemplu, studiile asupra bullyingului în rândul acestei populații indică faptul că din cauza sensibilităților lor sporite, unii dintre ei pot fi mult mai afectați de acest fenomen față de adolescenții cu intelect mediu (Peterson & Ray, 2006a).

Prin studiile longitudinale realizate de către Terman (1925) și Terman și Oden (1935, 1947) au fost obținute rezultate care arată că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte prezintă o incidență mai scăzută a afecțiunilor psihice și a problemelor de adaptare. Atunci când sunt comparați cu populația generală, aceștia sunt mai puțin vulnerabili în a dezvolta afecțiuni mentale (Coleman & Fults, 1985), dar cu toate acestea, există și studii ale căror rezultate au precizat că aceștia sunt predispuși în a întâmpina dificultăți în adaptarea socială și educațională (Tannenbaum, 1983; Janos & Robinson, 1985; Gross, 1993).

#### *Personalitatea*

Unul dintre primii cercetători interesați de explorarea caracteristicilor psihologice ale tinerilor cu aptitudini intelectuale înalte, Terman (1925), a realizat studii cu privire la viziunea existentă în acel moment referitoare la instabilitatea emoțională sau starea nevrotică a acestor persoane, aspecte care nu au fost susținute prin rezultatele activităților investigative realizate de către autor pe parcursul a 35 de ani. De altfel, rezultatele obținute de către Terman precizează că populația din această categorie tinde să dețină bune abilități de gestionare în mai multe domenii ale vieții lor, cu toate că aceste afirmații au fost contestate din motive metodologice în principal, printre care statusul socio-economic al majorității subiecților aleși (Clark, 2002) și inexistența în acea perioadă a unor instrumente dovedite a fi utile în această problematică (Cross, 2004).

## 2. Implicații ale categoriilor de emoții (*academic emotions*) și ale reglării emoționale în mediile școlare

### 2.1. Emoțiile manifestate în mediul școlar

#### 2.1.1. Delimitări conceptuale și clasificări ale emoțiilor

Există numeroase definiții referitoare la emoții, majoritatea dintre acestea includ unele sau toate dintre următoarele componente: *cognitivă* (de exemplu aprecierea); *fiziologică* (frecvența cardiacă); *comportamentală* (abordarea, evitarea); *expresia facială* (încruntarea, zâmbetul) și *afectivă* (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Parkinson et al., 1996; Scherer, 2000; Mauss et al., 2005). Pekrun și colaboratorii (2002a) au definit emoțiile din mediul școlar (*academic emotions*) ca fiind „acele emoții experimentate în contexte școlare și care sunt asociate cu activitățile educative sau rezultatele acestora raportate la un standard de calitate normativ”. Astfel de emoții, de exemplu sunt cele referitoare la plăcerea de a învăța, mândria oferită de succes sau anxietatea de evaluare. În trecut, emoțiile școlare au fost în mare parte neglijate în cercetarea din domeniul psihologiei educației, cu excepția anxietății de evaluare.

Studiile mai recente clasifică emoțiile școlare în termeni de *valență* și *activare* (Pekrun, 2000; Pekrun et al., 2002a). Valența se referă la măsura în care emoțiile sunt considerate ca fiind pozitive (de exemplu bucuria, încântarea) sau negative (furia, anxietatea, plictiseala). Activarea se referă la măsura în care emoțiile sunt considerate ca fiind activatoare din punct de vedere fiziologic (de exemplu optimismul, încântarea) sau dezactivatoare (de exemplu destinderea, relaxarea). Prin intermediul acestor dimensiuni, au fost identificate patru grupuri de emoții școlare (Tabelul 2.1.): *emoții pozitiv-activatoare* (de exemplu bucuria, optimismul, mândria); *emoții pozitiv-dezactivatoare* (de exemplu relaxarea, mulțumirea, ușurarea); *emoții negativ-activatoare* (de exemplu furia, frustrarea, anxietatea, rușinea); și *emoțiile negativ-dezactivatoare* (de exemplu plictiseala, tristețea, dezamăgirea, neajutorarea).

### 2.1.2. Stadiul actual al cercetării în literatura științifică cu privire la relația dintre emoțiile școlare și performanță

În ultimii 10 ani a existat o intensificare a gradului de conștientizare a faptului că emoțiile sunt esențiale pentru eforturile întreprinse de persoane în vederea obținerii de rezultate. Emoțiile nu mai sunt considerate doar epifenomene care pot apărea în mediile școlare, dar că nu au nicio relevanță instrumentală. În cercetarea realizată în prezent, afectul și emoțiile sunt recunoscute ca fiind de o importanță critică pentru activitatea de învățare a elevilor, rezultatele școlare obținute, dezvoltarea personalității și sănătate (Schutz & Lanehart, 2002; Efklides & Volet, 2005; Linnenbrink, 2006; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Schutz & Pekrun, 2007).

În unele dintre studiile realizate, rezultatele au arătat că emoțiile pozitive, în ciuda potențialului lor în stimularea creativității, sunt adesea maladaptative pentru performanță, ca urmare a inducerii aprecierilor pozitive nerealiste, promovând în acest mod o prelucrare mai puțin analitică a informațiilor (Aspinwall, 1998; Pekrun et al., 2002b). Așa cum este detaliat în modelul cognitiv-motivațional al lui Pekrun (2006), emoțiilor pozitiv - dezactivatoare, cum ar fi ușurarea sau relaxarea, pot avea efecte negative asupra performanței, în timp ce emoțiile pozitiv - activatoare, cum ar fi plăcerea legată de realizarea unei sarcini ar trebui să aibă efecte pozitive. Studiile citate anterior sugerează că plăcerea menține resursele cognitive și concentrarea atenției asupra sarcinii; facilitează procesarea informațiilor relaționale; induce motivația intrinsecă; și favorizează utilizarea strategiilor flexibile de învățare și de auto-reglare, exercitând astfel un efect pozitiv probabil asupra performanței globale în cadrul multor tipuri de sarcini. Emoțiile negative cum ar fi tristețea și anxietatea pot semnala faptul că persoana nu realizează progrese suficiente în direcția obiectivelor propuse sau că există o amenințare a acestora, ceea ce poate determina o intensificare a efortului depus în vederea atingerii rezultatului dorit (Carver et al., 1996).

### 2.1.3. Teoria control – valoare a emoțiilor din mediul școlar: o abordare integrativă a emoțiilor elevilor în context academic

Importanța emoțiilor trăite de către elevi în contextul educațional a fost recunoscută de către cercetătorii din diferitele domenii, inclusiv cel al personalității care s-a preocupat încă din

ani 1930 de studiul anxietății de evaluare (Zeidner, 1998), cercetarea privind motivația școlară (Heckhausen, 1991) sau studiile recente realizate în domeniul psihologiei educaționale.

Teoria control-valoare a emoțiilor din mediul școlar (*academic emotions*) (Pekrun, 2000) reprezintă o încercare de a oferi un astfel de cadru integrator. Aceasta a fost fundamentată pornind de la premisa că abordările actuale ale emoțiilor experimentate în mediul școlar împărtășesc în comun o serie de ipoteze și, din acest motiv, pot fi considerate ca fiind complementare. Se presupune că aprecierile elevilor realizate cu privire la activitățile școlare în curs de desfășurare, precum și ale celor din trecut și rezultatele viitoare sunt considerate de primă importanță în cadrul acestei teorii. Acest element cheie al teoriei stipulează că indivizii experimentează emoții școlare specifice atunci când simt că dețin controlul sau nu asupra activităților de învățare și a rezultatelor acestora care sunt importante pentru ei, ceea ce implică faptul că *aprecierile referitoare la control și valoarea atribuită activității/rezultatelor* sunt factorii determinanți ai acestor emoții.

## 2.2.Reglarea emoțională

### 2.2.1.Conceptualizare

Reglarea emoțională poate fi definită ca reprezentând un set de procese prin care oamenii încearcă să redirecționeze fluxul spontan al emoțiilor lor. În timpul reglării emoționale, oamenii pot intensifica, menține sau reduce emoțiile pozitive și negative. Prin urmare, reglarea emoțională implică adesea schimbări în răspunsul emoțional. Aceste modificări pot apărea în tipul emoțiilor pe care oamenii îl au, momentul în care le trăiesc, precum și în modul de experimentare și de exprimare al acestora (Gross, 1999). În literatura de specialitate, reglarea emoțională a fost asociată cu aspectele referitoare la sănătatea psihică (Gross & Muñoz, 1995), sănătatea fizică (Sapolsky, 2007), satisfacția în cadrul relațiilor (Murray, 2005) și performanța în muncă (Diefendorff et al., 2000). Emoțiile au mai multe componente, care constau în răspunsuri comportamentale și fiziologice, însoțite de gânduri și sentimente specifice (Parkinson et al., 1996; Mauss et al., 2005), și pentru că reglarea emoțională acționează asupra emoțiilor persoanelor, rezultă că efectele acesteia pot fi observate în toate modalitățile de răspuns emoțional, inclusiv cele comportamentale, fiziologice sau asupra gândurilor și sentimentelor (Koole, 2009).



### 2.2.2.Scopul și funcțiile reglării emoționale

Emoțiile au mai multe componente, constând mai mult sau mai puțin dintr-un grup coerent de valențe (adică pozitive sau negative) ale răspunsurilor comportamentale și fiziologice care sunt însoțite de gânduri și sentimente specifice (Cacioppo, Berntson & Klein, 1992; Frijda, 2006; Mauss et al., 2005). Deoarece reglarea emoțiilor acționează asupra emoțiilor oamenilor, rezultă că efectele acestora pot fi observate în toate modalitățile de reacție emoțională, inclusiv comportamental, fiziologic, în gânduri și sentimente.

În mod tradițional, psihologii au presupus că eforturile întreprinse în scopul realizării unei reglări emoționale servesc nevoilor hedonice care vizează obținerea plăcerii și prevenirea durerii (Westen, 1994; Larsen, 2000). Stările emoționale negative sunt costisitoare, deoarece mobilizează o gamă largă de resurse mentale și fizice ale individului (Sapolsky, 2007). Reglarea emoțională orientată spre nevoi poate fi astfel adaptativă, permițând indivizilor să conserve aceste resurse prin promovarea unei reveniri rapide la stările agreabile necesare. Deoarece nevoile hedonice se presupune că operează pe nivele subcognitive de procesare a informației (Panksepp, 1998), atunci reglarea emoțională orientată spre nevoi poate funcționa chiar și în absența oricărui obiectiv conștient de reglare a emoției. Într-adevăr, nevoile hedonice pot fi activate imediat după apariția stimulilor emoționali (Berridge & Winkielman, 2003, Neumann, Förster & Strack, 2003) și din motiv că funcțiile reglării emoționale sunt orientate către obținerea unei gratificații imediate, de cele mai multe ori această reglare este una de tip impulsiv (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001).

### 2.2.3.Clasificări ale strategiilor de reglare emoțională identificate în literatură

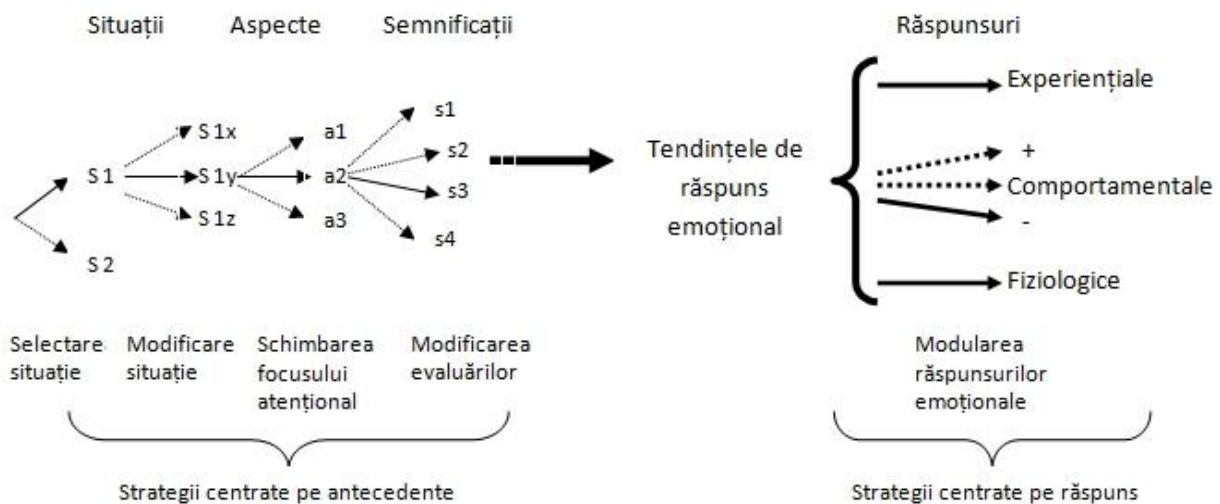
Strategiile de reglare emoțională se referă la abordarea concretă a oamenilor în gestionarea emoțiilor lor. Există o mare varietate a strategiilor de reglare emoțională, având în vedere că orice activitate care are un impact asupra emoțiilor oamenilor poate fi (cel puțin, în principiu) considerată ca reprezentând o încercare în reglarea emoțiilor acestora.

Koole (2009) identifică o primă categorie, și anume cea care face distincția între procesele automate și cele controlate ale reglării emoționale. Avantajul realizării acestei clasificări este faptul că înglobează întreaga gamă de strategii de reglare emoțională (Mauss et al., 2007 apud Koole, 2009). Cu toate acestea, automatizarea este un construct eterogen. Într-adevăr, o analiză conceptuală recentă a identificat mai mult de opt constructe asociate cu

automatizarea care pot varia mai mult sau mai puțin independent, și anume: intenționalitatea; dependența obiectivului; controlabilitatea; autonomia; măsura în care un proces este stimulativ; caracterul conștient; eficiența; și viteza (Moors & De Houwer, 2006 apud Koole, 2009). Pentru construirea unei taxonomii, este de dorit să existe categorii care să fie omogene din punct de vedere funcțional. Așadar, conceptul de automatizare este, prin urmare, mai puțin potrivit în clasificarea strategiilor de reglare emoțională.

O altă abordare cunoscută este cea a modelului procesual în care strategiile de reglare emoțională sunt clasificate după momentul în care acestea intervin în procesul de generare a emoțiilor (Gross, 1998a, b, 2001). Modelul procesual presupune că răspunsurile emoționale sunt generate într-un ciclu fix, astfel încât atenția acordată informațiilor relevante din punct de vedere emoțional precede aprecierile cognitive, care la rândul lor precedă comportamentul expresiv emoțional.

Figura 1. Modelul procesual al reglării emoționale (adaptare după Gross, 1998b)



#### 2.2.4. Reglarea emoțională în context academic: introducere în domeniul cercetării referitoare la strategiile de reglare emoțională utilizate în context academic

Cu toate că dovezile empirice sunt limitate, există totuși în literatura de specialitate premise care susțin că emoțiile și reglarea emoțională sunt asociate cu performanțele academice, și indirect cu motivația și gradul de implicare. Emoțiile au un efect substanțial asupra motivației,

cogniției și acțiunii elevilor prin orientarea energiei mentale și fiziologice în realizarea sarcinilor și de asemenea prin ghidarea atenției asupra aspectelor pozitive sau negative legate de ei înșiși și de sarcini (Pekrun et al., 2002a). Într-adevăr, există rezultate ale unor studii care indică faptul că emoțiile sunt asociate cu motivația academică (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014. Pekrun et al, 2002a), și afectul dispozițional este asociat cu gradul de implicare al elevilor în sarcinile academice (Linnenbrink- Garcia, Rogat, & Koskey, 2011).

Concluziile studiilor sugerează că funcția de reglare este asociată cu rezultatele academice prin comportamentele și atitudinile față de sarcini. De exemplu, elevii care au afișat un nivel mai ridicat al controlului tind să participe mai activ în cadrul orelor, iar acest lucru a condus la niveluri mai ridicate de performanță academică (Valiente et al., 2014). De asemenea, elevii care au prezentat niveluri mai înalte ale reglării emoționale dețineau și abilități mai bune în realizarea anumitor sarcini academice, și un nivel mai înalt de competență academică (Trentacosta & Izard, 2007).

### 3. Anxietatea în contextul competițiilor educaționale

#### 3.1. Anxietatea de evaluare. Evoluții conceptuale

Studiat încă din 1952, conceptul de *anxietate de evaluare* a surescitat interesul diversilor cercetători preocupați de domeniile psihologiei educaționale și sociale. Fenomenul în sine, construcția și măsurarea sa au reprezentat punctul de mare interes al celor pasionați de această problematică, acordându-i o atenție sporită în special în observarea modului său de manifestare și identificarea tipurilor de intervenție.

Anxietatea față de evaluare este de fapt o reacție emoțională puternică pe care un individ o experimentează înainte și în timpul unei examinări (Akca, 2011). Atunci când elevii sunt plasați într-o situație evaluativă, comportamentele comparative și competitive vor conduce la apariția unei anxietăți sporite care le va perturba concentrarea asupra activității de a face ceea ce este necesar pentru a finaliza cu succes sarcinile de lucru (Zeidner & Matthews, 2011).

Liebert și Morris (1967) au indicat faptul că „îngrijorarea” (eng. *worry*) și „emotivitatea” (eng. *emotionality*) sunt prezente în măsurarea conceptului de anxietate de evaluare și că reprezintă două componente diferite. Componenta *worry* face referire la gândurile care distrag atenția de la sarcina de lucru, ruminările auto-dezaprobatore, și alți distractori ai procesului gândirii asociate cu testarea-evaluarea. Componenta *emotionality* face referire la răspunsurile de

tip biologic și corporal care sunt asociate cu anxietatea (creșterea frecvenței bătăilor inimii, dureri de cap, transpirație etc.) (Cassady, 2004a). Scala Anxietății de Evaluare (eng. *Test Anxiety Scale*, Sarason, 1978) și Inventarul Anxietății de Evaluare (eng. *Test Anxiety Inventory*, Spielberger et al., 1980) sunt două dintre instrumentele cele mai populare care au fost dezvoltate în strânsă legătură cu aceste două dimensiuni ale conceptului de anxietate de evaluare.

### 3.2. Anxietatea de evaluare și variabilele vârstă și gen

Rezultatele studiilor care au vizat diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile de anxietate de evaluare sugerează că subiecții de gen feminin au raportat în mod repetat scoruri mai ridicate față de cei de gen masculin (Hembree, 1988; Zeidner, 1990; Chapell et al., 2005). Cu toate acestea, nu a existat un consens în rândul cercetătorilor în ceea ce privește cauzele acestor diferențe de gen. O explicație pentru diferențele de gen identificate în privința anxietății manifestată în contexte evaluative face referire la faptul că atât subiecții de gen masculin cât și cei de gen feminin se confruntă cu niveluri similare de anxietate ale componentei „îngrijorare”, dar cei din urmă prezintă niveluri mai ridicate ale componentei „emotivitate”, care generează scoruri mai mari ale anxietății de evaluare generale (Deffenbacher, 1980).

### 3.3. Anxietatea de evaluare și variațiile culturale

Ca rezultate sugerate de meta-analizele realizate, factorii culturali influențează frecvența, intensitatea și calitatea prin care anxietatea este experimentată și exprimată. Exemple de parametri afectați de către cultură includ: *cognițiile*, precum aprecierile, percepțiile, și sensurile atribuite situațiilor evaluative; *aspectele afective* precum frecvența, intensitatea și calitatea anxietății în contextele evaluative; și *aspectele comportamentale* precum modalitățile de coping sau resursele specific-culturale (Zeidner, 1998).

Luând în considerație aceste variabile, cercetările cross-culturale fie încearcă să găsească similarități, fie să dovedească diferențe (Lehman, Chiu, & Schaller, 2004). În ceea ce privește metodologia, această problemă poate fi investigată prin aplicarea diferitelor niveluri de analiză, comparând studiile naționale laolaltă sau ca grupuri în cadrul țărilor.

Astfel, în contextul măsurării anxietății de evaluare, doar măsurătorile pe cele două dimensiuni au fost examinate în vederea validării transculturale având ca fundament studiile naționale separate (Zeidner, 1998).

### 3.4.O sinteză a cercetării literaturii științifice asupra anxietății de evaluare și a relației acesteia cu performanța

Principalul interes în cercetarea referitoare la anxietatea de evaluare a constat în relația sa cu performanța. Rezultatele numeroaselor studii au indicat că nivelurile ridicate de anxietate de evaluare relaționează negativ cu IQ-ul, aptitudinile, rezultatele academice la lectură, limba engleză, matematică, științe naturale, limbi străine, psihologie; strategiile de rezolvare a problemelor, memoria și notele (Hembree, 1988). Aceste efecte au fost identificate la elevi, atât de vârstă mică (clasa a treia), cât și la liceeni și studenți. Majoritatea studiilor arată că factorul principal asociat cu aceste carențe în performanță este reprezentat de componenta cognitivă a anxietății de evaluare care afectează randamentul elevilor din timpul examinărilor (Hembree, 1988; Sapp, Durand, & Farrell, 1995).

## 4.Competițiile educaționale

### 4.1.Importanța competițiilor și efectele lor asupra elevilor

Primele competiții au fost organizate în domeniul sportiv, încă din perioada 2000 î. Hr. Poate cele mai vechi concursuri cunoscute sunt cele organizate de către greci, mai precis Jocurile Olimpice în anul 776 î. Hr. Apoi, din secolul al XI-lea d.Hr., în Franța, și mai târziu în toată Europa de Vest, exercițiile militare s-au transformat în concursuri, fiind cunoscute sub numele de „turnee” (*tournaments*). Acestea se desfășurau sub forma unor bătălii în care cavalerii își practicau abilitățile și își demonstrau curajul. Din secolul al XVIII-lea, competițiile au început să fie organizate și în domeniul științific, cel mai adesea fiind întâlnite în universități unde se ofereau diverse premii pentru a încuraja identificarea unor soluții în rezolvarea diverselor probleme matematice și științifice.

În ceea ce privește introducerea competițiilor în educație, se consideră că, probabil cel mai mare avantaj este reprezentat de faptul că acestea îl pregătesc pe elev pentru viața adultă, și în mod special pentru o societate care necesită în anumite circumstanțe cunoașterea unor abilități

de a concura cu cei din jur pentru atingerea unui scop. Poate din acest motiv unii teoreticieni nu aprobă existența unor astfel de acțiuni, considerând că acest tip de manifestări intensifică competitivitatea și individualitatea în rândul copiilor. Dintre posibilele efecte negative întâlnite în urma participării în cadrul competițiilor putem să facem referire la atitudinea egoistă și cultivarea unei motivații extrinseci ca rezultat al succesului obținut, care poate conduce către asocierea conceptelor de valoare individuală cu cel de câștig. Mai precis, elevii își pot contura o imagine greșită despre sine prin realizarea unei estimări eronate a propriei valori ca o consecință a abilităților lor înalte excluzând alte calități manifestate.

#### 5. Influența principalilor factori identificați în literatura de specialitate care determină anxietatea în contexte competiționale la liceenii cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul Ia, Ib și Ic)

Dintre factorii adesea menționați în literatură cu privire la relația lor cu anxietatea de evaluare amintim sprijinul social (Sarason, 1981), rezultatele academice (Hembree 1988; Hancock, 2001; Burns & Fedewa, 2005), relațiile din cadrul familiei (Peleg-Popko & Klingman, 2002), perfecționismul (Bieling et al., 2003), controlul perceput (Moore, 2006) și teama de eșec (Elliot & McGregor, 1999). Astfel, în ceea ce privește anxietatea de evaluare, a fost selectat *Test Anxiety Inventory* (Sprielberger, 1980), în cazul temerii de eșec *Performance Failure Appraisal Inventory* (Conroy et al., 2002) și *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) pentru perfecționism. Prin consultarea cercetării realizată în România cu privire la cele trei instrumente, s-a constatat că două dintre acestea (*Test Anxiety Inventory* și *Performance Failure Appraisal Inventory*) nu au mai fost utilizate în niciun studiu, motiv pentru care nu au fost identificate versiuni validate pentru populația românească. Astfel, prima etapă a acestui demers metodologic a fost dedicată traducerii, adaptării și testării proprietăților psihometrice a celor două chestionare în cadrul a două loturi de adolescenți participanți ai olimpiadelor și concursurilor educaționale naționale și internaționale.

## 5.1. Adaptarea și validarea Inventarului Anxietății de Evaluare pentru contextul competițional în rândul populației românești (Studiul Ia)

### *Concluzii*

Studiul privind traducerea și adaptarea acestui instrument au fost realizate și în alte limbi, susținând în această formă atât structura factorială, cât și proprietățile sale psihometrice. Aceeași procedură a fost urmată și în acest caz, în schimb, procesul realizat de către noi a constat în adaptarea itemilor la contextul competițiilor educaționale la care vor face referire studiile următoare, prin înlocuirea termenilor de „notă” și „test” cu cei de „rezultat” și „competiție”. Pe baza analizei factoriale exploratorii, s-a constatat, luând în considerare rezultatele comunalităților itemilor ( $> .30$ ), că nu a fost necesară renunțarea la niciunul dintre aceștia, scala reprezentată prin toți cei trei factori (Îngrijorare, Emotivitate, Anxietate-totală) fiind identică cu versiunea originală realizată de Spielberger (1980). Astfel, componenta cognitivă a anxietății de evaluare „Îngrijorarea” a fost alcătuită din itemii 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20; cea a „Emotivității” din itemii 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18; și ultima dintre acestea, scala „Anxietate-totală” din itemii 1, 12, 13 și 19. Și în cazul analizei factoriale confirmatorii, indicii de potrivire au fost adecvați (RMSEA = .05, CI = .04 – .06, CFI = .92, TLI = .90), așa că am păstrat forma inițială rezultată din analizele exploratorii. De asemenea, consistența internă obținută pentru fiecare dintre cele trei scale și pentru întreg chestionarul a fost una satisfăcătoare (Scala Îngrijorare a obținut un Alpha Cronbach de .73, Scala Emotivitate .86, Scala Anxietății-totale .89 și .86 pentru întreg inventarul).

## 5.2. Validarea Inventarului de evaluare a temerii de eșec în contextul educațional al liceenilor români (Studiul Ib)

### *Concluzii*

Studiul actual a avut ca obiectiv validarea Inventarului de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory – PFAI*, Conroy et al., 2002) într-un eșantion românesc de elevi de liceu care participă la diferite competiții educaționale. Pe baza analizei factoriale exploratorii, am constatat, luând în considerare rezultatele obținute și ghidându-ne după comunalitățile itemilor ( $> .30$ ), că nu a fost necesar să renunțăm la nici unul dintre aceștia. Doar un singur item (itemul 16) a migrat de la un factor la altul și, mai exact, de la scala Temerii

de auto-devalorizare la cea a Temerii de a experimenta rușinea și jena. Chestionarul rezultat, cu toți cei cinci factori, este identic cu versiunea originală furnizată de autori (Teama de a experimenta rușinea și jena cu itemii 24, 16, 18, 15, 20, 25, 10, 22; Teama de auto-devalorizare cu itemii 4, 7, 1; Teama de a avea un viitor incert cu itemii 8, 5, 2, 12; Teama de a pierde influența socială cu itemii 21, 17, 13, 23, 11; și de Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați cu itemii 19, 14, 3, 6, 9). Și în cazul analizei factoriale confirmatorii, indicii de potrivire au fost adecvați (RMSEA = .06, CI = .05 - .06, CFI = .93, TLI = .92), așa că am păstrat forma inițială rezultată din analizele factoriale exploratorii. De asemenea, consistența internă obținută pentru fiecare scală a fost una satisfăcătoare (Scala Temerii de a experimenta rușinea și jena a obținut un Alpha Cronbach de .88; Scala Teama de auto-devalorizare de .82; Scala Teama de a avea un viitor incert de .81; Scala Teama de a pierde influența socială de .88 și Scala Teama de a dezamăgi persoanele apropiate de .86), ca și în cazul inventarului (Alpha Cronbach de .85).

### 5.3. Variabile asociate anxietății manifestată în contextul competițional al adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul Ic)

#### *Concluzii*

Ceea ce s-a constatat a fost că atât tipologia perfecționismului adaptativ (reprezentată prin standardele personale ridicate) cât și cea a perfecționismului disfuncțional (reprezentată prin preocuparea față de greșeli) au prezentat relații pozitiv semnificative cu cele cinci consecințe asociate eșecului (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate). Singura excepție a fost întâlnită în cazul scalelor Standarde Personale și Teama de auto-devalorizare a căror relație nu a fost una semnificativă statistic ( $r = .063$ ,  $df = 539$ ,  $p = .146$ ).

Însă, așa cum am presupus inițial, relațiile existente între cele două fațete ale perfecționismului și consecințele aversive ale temerii de eșec au evidențiat faptul că tipologia disfuncțională a perfecționismului prezintă asocieri mult mai puternice cu acestea. Rezultatele obținute indică faptul că participanții olimpiadelor naționale care afișează un perfecționism disfuncțional experimentează niveluri mult mai ridicate de temeri precum experimentarea rușinii, auto-devalorizarea, teama de a avea un viitor incert și cea de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei din jur, comparativ cu participanții care manifestă un perfecționism adaptativ.



Cel de-al doilea obiectiv al acestui studiu a constat în identificarea relațiilor existente între cele cinci consecințe aversive asociate eșecului și dimensiunile anxietății de evaluare. Rezultatele susțin concluziile studiilor precedente care s-au concentrat asupra acestui aspect. Astfel, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care experimentează o anxietate de evaluare ridicată sunt cei care manifestă în aceeași măsură și o teamă de eșec puternică.

În ceea ce privește relația existentă între dimensiunile anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) și teama de eșec, au fost identificate relații semnificative între acestea. În cazul nostru, cele mai puternice relații au fost regăsite în cazul dimensiunii cognitive ale anxietății de evaluare (îngrijorarea) și scalele temerii de eșec, spre deosebire de asocierile cu emotivitatea, care au fost mai slabe. În ceea ce privește modalitatea în care anxietatea de evaluare și dimensiunile sale (îngrijorarea și emotivitatea) relaționează cu scalele temerii de eșec, se poate constata că atât scorurile totale ale anxietății, cât și ale celor două dimensiuni (îngrijorarea și emotivitatea) corelează cel mai puternic cu scala temerii de a experimenta rușinea și jena în urma unui eșec, apoi cu teama de auto-devalorizare.

Vârsta și experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) au fost considerați ca fiind factori care pot influența nivelul de anxietate și de teamă de eșec în rândul participanților, considerându-se că subiecții de vârste mai mari și cu o experiență mai mare vor prezenta niveluri mai scăzute de anxietate de evaluare și de teamă de eșec. Chiar dacă rezultatele au indicat existența unor relații negative între acestea, doar cele dintre teama de a experimenta rușinea ( $r = -.093$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați ( $r = -.097$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și vârstă au fost semnificative.

Un ultim aspect care a interesat în cadrul acestui studiu a fost cel de a identifica efectul relației dintre perfecționismul reprezentat prin cele două tipologii (adaptativ și disfuncțional) și teama de eșec asupra celor două componente ale anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Astfel, am creat 4 modele de mediere: primul model în care au fost incluse variabilele perfecționism disfuncțional, teama de eșec și îngrijorarea, al doilea pentru perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea, al treilea pentru perfecționismul adaptativ, teama de eșec și îngrijorarea, și cel de-al patrulea unde am introdus perfecționismul adaptativ, teama de eșec și emotivitatea. Rezultatele obținute arată că relațiile sunt diferite, în funcție de tipologia perfecționismului. Astfel, în primele două modele care au inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și fiecare dintre componentele anxietății de evaluare

(îngrijorarea și emotivitatea), atât efectul total cât și cel direct al variabilei independente asupra celei dependente au fost semnificative statistic, astfel, modelele obținute au susținut existența unei medieri parțiale. De exemplu, în Modelul 1, efectul total al perfecționismului disfuncțional asupra îngrijorării a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}=132.02$ ,  $p < .01$ ;  $b = .72$ ,  $p < .01$ ), la fel ca și cazul efectului direct identificat ( $F_{(2,538)}=118.06$ ,  $p < .01$ ;  $b = .30$ ,  $p < .01$ ). Astfel, rezultatele indică faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli vor experimenta și o teamă de eșec ridicată care la rândul ei va avea un efect asupra nivelului de îngrijorare al acestora. Aceeași ipostază a fost identificată și în cazul Modelului 2 în care a fost analizată relația dintre perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea. În acest model, efectul total al perfecționismului disfuncțional asupra emotivității a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}=81.08$ ,  $p < .01$ ;  $b = .69$ ,  $p < .01$ ), la fel ca și cazul efectului direct identificat ( $F_{(2,538)}=71.34$ ,  $p < .01$ ;  $b = .27$ ,  $p < .01$ ).

În ceea ce privește modelele 3 și 4, analizele au indicat rezultate diferite, iar acest aspect arată faptul că în cazul perfecționiștilor adaptativi relațiile dintre variabile sunt distincte. De exemplu, în Modelul 3 a fost analizată interacțiunea dintre variabilele standarde personale, teama de eșec și îngrijorarea. Astfel, efectul total al perfecționismului adaptativ asupra îngrijorării a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}= 13.80$ ,  $p < .01$ ;  $b = .29$ ,  $p < .01$ ), în schimb, efectul direct identificat nu a fost semnificativ statistic ( $F_{(2,538)}=108.21$ ,  $p < .01$ ;  $b = .10$ ,  $p = .1526$ ). Acest aspect arată că întregul efect al perfecționismului adaptativ asupra îngrijorării se propagă pe calea procesului de mediere, ceea ce semnifică existența unei medieri complete. Rezultate similare au fost identificate și în cazul Modelului 4, unde efectul total al perfecționismului adaptativ asupra emotivității a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}= 10.05$ ,  $p < .01$ ;  $b = .29$ ,  $p < .01$ ), în schimb efectul direct nu a fost semnificativ statistic ( $F_{(2,538)}=67.18$ ,  $p < .01$ ;  $b = .10$ ,  $p = .2227$ ). Rezultatele obținute în cadrul modelelor 3 și 4 arată că atunci când variabila teama de eșec este controlată statistic, relația dintre perfecționismul adaptativ și îngrijorare sau emotivitate este ne semnificativă. Altfel spus, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care au standarde personale înalte vor experimenta îngrijorare sau emotivitate doar atunci când manifestă o teamă de eșec.

## 6. Analiză exploratorie a principalelor aspecte ale ciclului strategii de reglare emoțională - emoții școlare - performanță și a impactului acestora în context competițional (Studiul II)

### *Concluzii*

Analiza tematic-categorială realizată și cea a influenței anumitor factori asupra aspectelor urmărite au evidențiat o serie de elemente care pot fi supuse discuțiilor. Așa cum a fost specificat încă de la începutul acestui demers, am indentificat șase categorii, dintre care enumerăm: „Emoții prospective”, „Emoții ale activității”, „Componentele anxietății resimțită în etapa de pregătire”, „Componentele anxietății resimțită în timpul probelor”, „Strategii de reglare emoțională” și „Importanța atribuită olimpiadei”.

În ceea ce privește tipurile de emoții experimentate de către participanți în cele două momente distincte, s-a constatat că „stresul” a fost cel mai frecvent menționat atât în etapa premergătoare olimpiadei cât și pe parcursul probelor concursului. Faptul că 21 de adolescenți din 41 intervievați au evocat această emoție ca fiind cea predominantă în perioada de pregătire, făcând în același timp referire la gradul de intensitate sau frecvența sa, sugerează că nivelul de control perceput asupra evenimentului este unul slab.

Stresul a fost emoția evocată cel mai frecvent și în cel de-al doilea interviu, fiind prezent pe parcursul probelor din cadrul concursului. Dintre cei intervievați, 28 de adolescenți au menționat că au experimentat această emoție fie pe perioade mai lungi sau scurte de timp, fie în mod repetat, iar factorii care au condus către această stare au făcut referire, în principal la dificultatea subiectelor primite, modul de organizare a timpului, sau la cei de ordin logistic-tehnic.

În ceea ce privește componentele anxietății de evaluare (cognitivă și emoțională), ambele au fost identificate în cadrul răspunsurilor participanților acordate în cele două interviuri. Astfel, în perioada anterioară concursului, adolescenții manifestă îngrijorare, dificultăți de concentrare, preocupări referitoare la organizare, precum și tulburări ale somnului și alimentației și epuizare fizică. În timpul probelor, aceștia au acuzat tulburări ale ritmului cardiac, tremur, transpirații, oboseală și tensiune musculară, precum și gânduri intruzive independente de sarcinile de lucru, preocupări asociate gradului de dificultate al subiectelor și posibilele rezultate obținute.

Categoria „Strategii de reglare emoțională” cuprinde două teme referitoare la strategiile utilizate în perioada de pregătire a olimpiadelor și cele din timpul probelor concursului. Analiza frecvenței acestora a evidențiat faptul că atât în perioada anterioară evenimentului cât și în timpul acestuia adolescenții au utilizat aceleași tipuri de strategii, și anume cele de schimbare a focusului atențional și de modificare a evaluărilor.

Ultimele două teme supuse discuției sunt cele care au interesat în principal în cadrul acestei analize tematice. Prima dintre acestea este reprezentată de „Influența emoției” care a avut ca scop identificarea măsurii în care adolescenții consideră că emoțiile pot influența performanța obținută în cadrul olimpiadelor. Astfel, 37 dintre adolescenți consideră că emoțiile experimentate în timpul probelor le pot afecta performanța, făcând referire la faptul că acestea îi pot determina să greșească sau pot avea o influență asupra gradului de concentrare necesar în rezolvarea sarcinilor. Același aspect a fost identificat și în cadrul celei de-a doua teme, denumită identic „Influența emoției”, dar care a făcut referire la experiența din cadrul probelor olimpiadei. Răspunsurile celor intervievați au fost obținute după încheierea concursului, iar analizând frecvența acestora s-a constatat că 34 de adolescenți au considerat că emoțiile au avut un impact asupra modului în care s-au descurcat pe parcursul probelor și a rezultatului obținut.

## 7. Implicații ale emoțiilor din mediul școlar și ale strategiilor de reglare emoțională în obținerea performanței în competițiile educaționale (Studiul IIIa și IIIb)

### 7.1. Adaptarea și validarea Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării pentru contextul competițional în rândul populației românești (Studiul IIIa)

#### *Concluzii*

Așa cum în începutul acestui demers am amintit de faptul că autorii au realizat în cadrul a 5 studii independente construirea și validarea acestei scale, versiunea preluată de către noi (cea din 2008), ultima publicată până în prezent a suferit modificări în structura sa. În primul rând, în acest studiu scala a fost adaptată pentru contextul competițiilor educaționale, renunțând astfel la noțiunile de „test” și „note”, și înlocuindu-le cu cele de „competiție” și „premii/rezultate”. De asemenea, în urma analizei factoriale exploratorii am decis, luând în considerare rezultatele obținute în privința comunalităților itemilor (>.30), că a fost necesară renunțarea la trei dintre

itemii subscalei Strategii de concentrare asupra sarcinii (Itemul 1, 2 și 3), și la unul dintre cei ai subscalei Control (Itemul 27).

Astfel am obținut forma finală a instrumentului, care corespunde cerințelor de susținere a validității și a proprietăților psihometrice necesare utilizării acestuia. Ceea ce este de remarcă referitor la scalele chestionarului constă în faptul că una dintre acestea (Strategii de concentrare asupra sarcinii) a obținut un coeficient de consistență Alpha Cronbach scăzut (.56), comparativ cu cel al versiunii originale (.64). În ceea ce privește rezultatele analizei factoriale confirmatorii realizată pentru versiunea finală tradusă și adaptată, rezultatele obținute au prezentat ușoare variațiuni comparativ cu scala originală a ERT-ului. Aceasta a fost realizată atât pentru fiecare dimensiune în parte, cât și în cazul întregului model, obținându-se indici de potrivire satisfăcători (RMSEA = .05, CI = .04 – .05, CFI = .90, TLI = .90).

## 7.2. Rolul anxietății de evaluare în relația dintre strategiile de reglare emoțională și performanța obținută în cadrul competițiilor educaționale ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte (Studiul IIIb)

### *Concluzii*

Analizele realizate în privința identificării modului în care nivelul anxietății de evaluare variază în rândul participanților de gen feminin și masculin, au arătat că există diferențe între cele două grupuri, însă într-o analiză mai detaliată a fiecăreia dintre componentele anxietății de evaluare, rezultatele obținute indică că acestea sunt datorate componenteii emotivității a căror medii au fost mai ridicate în cazul adolescentelor ( $M= 43.3$ ,  $SD= 10.91$ ;  $t= -2.92$ ,  $df=415$ ,  $p< .01$ ) comparativ cu cele ale subiecților de gen masculin ( $M= 40.63$ ,  $SD= 9.56$ ), iar în ceea ce privește nivelurile de îngrijorare, nu au existat diferențe semnificative între băieți și fete ( $r= .38$ ,  $df=539$ ,  $p= .378$ ).

Rezultatele obținute au arătat că relațiile dintre anxietatea de evaluare și experiență ( $r= .065$ ,  $df=539$ ,  $p=.128$ ), medii generale din liceu ( $r= -.016$ ,  $df=539$ ,  $p=.709$ ) și valoarea atribuită disciplinei ( $r= -.036$ ,  $df=539$ ,  $p=.400$ ) nu au fost semnificative statistic. Modelul predictiv final a indicat faptul că variabila control academic perceput a explicat 7% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,539}= 46.55$ ,  $p< .01$ ;  $R^2= .079$ ,  $\beta= -.723$ ). Aceeași variabilă împreună cu numărul de ore alocat studiului/zi au explicat 10.6% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,538}= 15.90$ ,  $p< .01$ ;  $R^2= .106$ ,  $\beta= -1.87$ ). Acest model indică faptul că variabilele analizate, controlul perceput și

numărul de ore alocat studiului/zi, au prezentat relații semnificativ negative cu anxietatea de evaluare.

În realizarea analizelor necesare, au fost create două modele de mediere, pentru fiecare dintre cele două componente ale anxietății de evaluare – îngrijorarea și emotivitatea. Rezultatele analizelor corelaționale au indicat că îngrijorarea prezintă relații pozitive cu suprimarea ( $r = .173$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra sarcinii ( $r = .157$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .627$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ) și strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii ( $r = .092$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și relații negative cu strategiile de evaluare cognitivă ( $r = -.441$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Utilizând aceste constatări a fost realizată o regresie ordinală prin care a fost identificată strategia a cărei putere de predicție a fost cea mai mare (testul Wald = 13.97,  $p < .01$ , CI [-.086, -.027]). Astfel, Modelul 1 a fost alcătuit din variabila independentă strategii de evaluare cognitivă, variabila dependentă performanță și variabila îngrijorare, considerată mediatorul relației. Analiza regresiiilor multiple a aratat că efectul total al strategiilor de evaluare cognitivă asupra performanței este unul semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}=16.93$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .030$ ;  $b = -.034$ ,  $t(539) = -4.11$ ,  $p < .01$ ), însă efectul indirect preluat de către mediator, nu a fost statistic semnificativ, îngrijorarea nefiind un predictor pentru performanță ( $b = .008$ ,  $t(538) = .74$ ,  $p = .458$ ). Aceste rezultate arată că doar strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor negativ pentru performanță. Așadar, rezultatele obținute în cadrul olimpiadelor naționale sunt mai slabe atunci când participanții utilizează strategiile de evaluare cognitivă într-o măsură ridicată. În cazul Modelului 2, au fost analizate aceleași aspecte. Într-un prim pas au fost identificate relațiile existente între emotivitate și strategiile de reglare emoțională, iar rezultatele au indicat că există corelații între emotivitate și strategiile de reevaluare cognitivă ( $r = -.096$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ), strategiile de evaluare cognitivă ( $r = -.418$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra sarcinii ( $r = .907$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .484$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Apoi a fost realizată o regresie ordinală prin care a fost identificată strategia a cărei putere de predicție a fost cea mai mare (testul Wald = 13.96,  $p < .01$ , CI [-.086, -.027]). Astfel, a fost creat un model alcătuit din variabila independentă strategiile de evaluare cognitivă, variabila dependentă performanță și variabila emotivitate, considerată mediatorul relației. Efectul total al strategiilor de evaluare cognitivă asupra performanței a fost identic cu cel al Modelului 1, iar efectul indirect preluat de către mediator, nu a fost statistic semnificativ, emotivitatea nefiind un predictor pentru performanță ( $b = -.012$ ,  $t(538) = -1.27$ ,  $p = .204$ ). Având în vedere rezultatele

obținute, nici în acest caz, variabila aleasă nu a mediat relația dintre strategiile de evaluare cognitivă și performanță. Așadar, rezultatele obținute prin analiza regresii multiple realizate în cadrul celor două modele propuse evidențiază faptul că strategiile de evaluare cognitivă reprezintă singura variabilă care afectează în mod negativ performanța participanților din cadrul olimpiadelor naționale.

#### 8. Implicații ale rezultatelor cercetării desfășurate cu privire la strategiile de reglare emoțională și anxietatea de evaluare în practica educațională (Studiul IV)

##### *Concluzii*

În cadrul acestui studiu ne-am propus identificarea unor tipuri de activități pe care profesorii și consilierii școlari le pot desfășura cu elevii, în vederea formării și dezvoltării competențelor necesare în gestionarea eficientă a emoțiilor negative, auto-cunoaștere și auto-control. Scopul acestui demers a fost cel de colectare a activităților propuse de către specialiștii educaționali care desfășoară o activitate curentă cu elevii și de surprindere a elementelor comune identificate prin analiza răspunsurilor primite. Așadar, s-a constatat faptul că sintagmele extrase fac referire la trei domenii diferite, și anume la cel al consilierii, tehnici de lucru și sprijin social. De asemenea, în cadrul fiecăruia dintre domeniile surprinse au fost identificate activități care implică direcții de acțiune subordonate acestora. Având în vedere constatările realizate, lista concepută a fost structurată sub forma domeniilor generale de acțiune, al subdomeniilor adiacente și a activităților asociate, necesare în realizarea obiectivelor urmărite.

Așadar, analizele realizate au condus către întocmirea unei liste denumită *Activități propuse în scopul formării și dezvoltării strategiilor necesare auto-cunoașterii și auto-controlului* care cuprinde tipurile de activități propuse de către cadrele didactice și consilierii școlari participanți în cadrul studiului. Analizând organizarea finală a acesteia constatăm faptul că în vederea formării și dezvoltării în rândul elevilor a strategiilor necesare în realizarea unei reglări emoționale eficiente sunt necesare crearea unor oportunități de autocunoaștere, analiză a resurselor disponibile și a limitelor personale, identificarea varietății emoțiilor experimentate în mediul educațional, analiza resurselor necesare în gestionarea emoțiilor negative, activități de dezvoltare socio-emoțională, deprinderea tehnicilor eficiente de lucru precum cele de management al timpului, tehnici și metode de studiu.

## 9. Concluzii generale

În realizarea primului studiu am fost interesați de modul în care anumite caracteristici specifice populației înalt aptitudinală pot reprezenta variabile care influențează nivelul anxietății manifestat în contextele competiționale. Dintre multitudinea de aspecte caracteristice adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte analizate în primul capitol teoretic al lucrării, au fost selectate două dintre acestea, perfecționismul și teama de eșec, considerate în cadrul literaturii preocupate de cercetarea universului afectiv al acestei populații ca având un aport considerabil în determinarea nivelului de anxietate resimțit. Astfel, în cadrul acestui studiu ne-am propus identificarea tipurilor de relații existente între cele trei concepte discutate, și anume perfecționismul (reprezentat prin perfecționismul adaptativ și cel disfuncțional/maladaptativ), teama de eșec (conceptualizată după modelul lui Conroy, 2001) și anxietatea de evaluare (și cele două componente ale sale, îngrijorarea și emotivitatea).

Într-un prim studiu desfășurat în acest scop a fost realizată traducerea, adaptarea și validarea Inventarului Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, 1980), al cărui autor este Spielberg. Am selectat acest chestionar deoarece este utilizat în majoritatea studiilor privind anxietatea de evaluare, pentru loturi de subiecți de vârste și culturi diferite, astfel confirmând de fiecare dată structura sa factorială reprezentată prin cele două componente, îngrijorarea și emotivitatea. Demersul realizat a respectat toate etapele necesare în analiza validității acestuia, precum utilizarea metodelor statistice exploratorii și confirmatorii, cele ale consistenței interne pentru fiecare dintre scale, proprietățile psihometrice și relația sa cu alte concepte, precum stima de sine și auto-eficiența.

Un al doilea studiu demarat în vederea validării instrumentelor necesare realizării primului obiectiv propus în cadrul acestei lucrări a constat în traducerea și testarea proprietăților psihometrice ale Inventarului de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory*, Conroy et al., 2002). Consultând studiile în care instrumentul a fost utilizat s-a constatat faptul că acesta a fost aplicat doar în cercetarea realizată cu preponderență în domeniul sportiv, motiv pentru care nu am vizat doar traducerea lui ci și analiza structurii sale factoriale. Procedul traducerii inventarului a fost aceeași ca și în cazul precedent, precum și lotul de subiecți reprezentat de participanții din cadrul olimpiadelor naționale. Rezultatele obținute sunt



în concordanță cu cercetările anterioare care susțin noua conceptualizare reprezentată prin cei cinci factori ai temerii de eșec.

După realizarea celor două studii preliminare necesare testării instrumentelor a fost desfășurat cel de-al treilea studiu, care a vizat analiza relațiilor existente între trei variabile, perfecționismul, teama de eșec și anxietatea manifestată în context competițional. Rezultatele obținute arată că atât perfecționiștii adaptativi cât și cei disfuncționali experimentează teamă de eșec, reprezentată prin cele cinci scale ale acesteia (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate), aspect care a confirmat presupunerea noastră inițială. Singura excepție a fost întâlnită în cazul scalelor Standarde Personale și Teama de auto-devalorizare a căror relație nu a fost una semnificativă statistic. Cu toate acestea, relațiile cele mai puternice au fost identificate între perfecționiștii disfuncționali și cele cinci consecințe aversive ale temerii de eșec. Acest aspect indică faptul că participanții olimpiadelor naționale care afișează un perfecționism disfuncțional experimentează niveluri mult mai ridicate de teamă (precum cea de a experimenta rușinea, auto-devalorizare, teamă de un posibil viitor incert, de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei din jur) comparativ cu participanții care manifestă un perfecționism adaptativ. Un alt aspect urmărit în cadrul acestui studiu a constat în analiza relațiilor existente între cele cinci consecințe aversive ale eșecului și componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Rezultatele susțin concluziile studiilor precedente care s-au concentrat asupra acestei asocieri. Astfel, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care experimentează o anxietate de evaluare ridicată sunt cei care manifestă în aceeași măsură și o teamă de eșec puternică. Cele mai puternice relații au fost regăsite în cazul dimensiunii cognitive a anxietății de evaluare (îngrijorarea) și scalele temerii de eșec, spre deosebire de asocierile cu emotivitatea, care au fost mai slabe. În cazul participanților din cadrul competițiilor educaționale, relația puternică dintre teama de eșec și îngrijorare poate sugera faptul că adolescenții care sunt orientați către eșec și consecințele sale aversive (precum experimentarea rușinii și a jenei, auto-devalorizarea, posibilitatea de a avea un viitor incert, pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) au mai multe gânduri intruzive, ceea ce contribuie la nivelul lor ridicat de îngrijorare.

S-a considerat că vârsta și experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) pot reprezenta factori care influențează nivelul de anxietate și de teamă

de eșec în rândul participanților. Astfel, am presupus că subiecții de vârste mai mari și cu o experiență mai mare vor prezenta niveluri mai scăzute de anxietate de evaluare și teamă de eșec. Chiar dacă rezultatele au indicat existența unor relații între acestea, doar teama de a experimenta rușinea și teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați și vârsta au fost asociate.

Atenția noastră a fost orientată și către identificarea relațiilor existente între cele două tipologii ale perfecționismului și componentele anxietății de evaluare. Rezultatele arată că anxietatea de evaluare a prezentat relații pozitive cu ambele forme ale perfecționismului, iar în ceea ce privește analizele realizate pentru fiecare dintre dimensiunile anxietății (îngrijorare și emotivitate), acestea au fost similare. Au existat însă diferențieri între scorurile obținute pentru fiecare dintre scalele perfecționismului și dimensiunile anxietății de evaluare. Astfel s-a observat că perfecționiștii disfuncționali prezintă niveluri mai ridicate de îngrijorare și emotivitate comparativ cu perfecționiștii adaptativi.

Un ultim aspect vizat în cadrul acestui studiu a constat în testarea unor modele de mediere în care s-a presupus că relația dintre perfecționism și anxietatea de evaluare poate fi mediată de teama de eșec. Astfel, au fost create patru modele, după cum urmează: primul în care am inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și îngrijorarea, al doilea pentru perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea, al treilea pentru perfecționismul adaptativ, teama de eșec și îngrijorarea, și cel de-al patrulea în care am introdus perfecționismul adaptativ, teama de eșec și emotivitatea. Rezultatele obținute au indicat faptul că teama de eșec reprezintă un mediator pentru toate cele 4 cazuri, însă în condiții diferite. Astfel, în primele două modele care au inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și fiecare dintre componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea), atât efectul total cât și cel direct al variabilei independente asupra celei dependente au fost semnificative statistic, astfel, modelele obținute au susținut existența unei medieri parțiale. În ceea ce privește modelele 3 și 4, analizele au indicat rezultate diferite, iar acest aspect arată faptul că în cazul perfecționiștilor adaptativi relațiile dintre variabile sunt distincte. În cazul acestor modele, relația dintre perfecționismul adaptativ și cele două componente ale anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) este mediată complet de teama de eșec. Mai precis, atunci când variabila teama de eșec este controlată statistic, relația dintre perfecționismul adaptativ și îngrijorare sau emotivitate este nesemnificativă.

Cel de-al patrulea studiu al lucrării reprezintă o analiză exploratorie asupra emoțiilor evocate de către liceenii participanți la olimpiadele naționale școlare, precum și strategiile de gestionare a acestora, raportându-ne la două momente diferite – cel al perioadei premergătoare și al celei ulterioare concursului. Un alt aspect vizat în acest studiu a constat în analiza tipului de emoții experimentat și strategiile de reglare emoțională utilizate din perspectiva unor variabile precum experiența și genul participanților. Ceea ce s-a observat, în principal, este faptul că majoritatea adolescenților intervievați evocă „stresul” ca fiind ceea ce experimentează în perioada de pregătire pentru olimpiadă, precum și în timpul probelor concursului. În ceea ce privește modul în care această emoție variază în funcție de gen, s-a constatat că adolescentele sunt cele care resimt „stres” într-o măsură mai frecventă decât băieții, atât în perioada anterioară olimpiadei cât și în timpul acesteia. Din punctul de vedere al experienței, atât cei aflați la primul concurs cât și cei care aveau în palmares mai multe participări evocă „stresul” ca principală emoție în ambele momente ale interviurilor. În ceea ce privește componentele anxietății de evaluare (cognitivă și emoțională), ambele au fost identificate în cadrul răspunsurilor participanților acordate în cele două interviuri. În demersul nostru am considerat că importanța pe care o atribuie adolescenții olimpiadelor reprezintă un factor esențial în explicarea anxietății manifestată în contextul competițional. Astfel, am constatat că o posibilă cauză a manifestării anxietății în privința concursului o poate reprezenta și importanța crescută pe care participanții o atribuie acestui concurs. Din acest motiv a fost dedicată o categorie distinctă acestui aspect, iar rezultatele observate susțin faptul că tinerii valorizează acest eveniment din vaste motive, dar în principal acestea sunt de ordin *profesional* (alegerea domeniului viitoare cariere, pregătirea intensă pentru examene precum Bacalaureat sau admiterea la facultate). Și din punctul de vedere al expectanțelor asociate olimpiadei au existat aspecte demne de luat în considerație, și anume că atât persoanele apropiate (profesorii și părinții) cât și adolescenții înșiși și-au exprimat dorința de a câștia un premiu în cadrul competiției sau ocuparea unui loc fruntaș în ierarhia finală.

Analiza frecvenței tipurilor de strategii de reglare emoțională evocate de către adolescenți a evidențiat faptul că atât în perioada anterioară evenimentului cât și în timpul acestuia adolescenții au utilizat aceleași strategii, și anume cele de schimbare a focusului atențional și de modificare a evaluărilor. Analizând aceste aspecte din punctul de vedere al experienței adolescenților, s-a constatat că indiferent de număr de participări din cadrul olimpiadelor, atât cei aflați la primul concurs cât și cei mai experimentați utilizează în perioada anterioară

evenimentului și în timpul probelor același tip de strategii (schimbarea focusului atențional și modificarea evaluărilor).

Cel mai important aspect urmărit în cadrul analizei exploratorii a constat în identificarea unei posibile relații existente între emoțiile evocate de către adolescenți și performanța obținută. Analiza răspunsurilor primite arată că participanții au considerat că emoțiile au avut un impact asupra modului în care s-au descurcat pe parcursul probelor și asupra rezultatului obținut. Aceste aspecte au fost identificate și prin asocierea rezultatelor obținut de către cei intervievați și emoția evocată. Astfel, s-a constatat că există o posibilă relație pozitivă între „stres” și performanță deoarece cei mai mulți dintre participanții care au obținut un premiu în cadrul concursului au evocat „stresul” ca fiind emoția experimentată în timpul probelor. Din aceste motive am considerat că este necesară explorarea relației dintre emoție și performanță prin intermediul unui studiu statistic, pe un lot de participanți mai numeros.

În cel de-al cincilea studiu am fost interesați de traducerea, adaptarea și validarea Scalei Reglării Emoționale în timpul evaluării necesară în realizarea obiectivului propus privind analiza statistică a relațiilor existente între strategiile de reglare emoțională utilizate în timpul evaluării, anxietatea de evaluare și performanța obținută. În obținerea rezultatelor au fost utilizate analizele factoriale exploratorii, confirmatorii, cele ale consistenței interne (coeficientul Alpha Cronbach) și relația sa cu două concepte similare, precum strategiile de reglare emoțională (reevaluarea cognitivă și suprimarea, Gross & John, 2003; și șapte dintre scalele Inventarului COPE). Rezultatele obținute susțin structura factorială reprezentată prin cele patru tipuri de strategii (Strategiile de concentrare asupra sarcinii, Strategiile de concentrare asupra emoției, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și Strategii de evaluare cognitivă), precum și consistența internă a acestora care a fost satisfăcătoare în cazul majorității scalelor și subscalelor, și relația pozitivă cu scalele celor două instrumente utilizate în vederea realizării unei validități externe convergente.

Cel de-al șaselea studiu prezintă testarea relațiilor existente între cele patru categorii de strategii de reglare emoțională regăsite în modelul lui Schutz (Schutz et al., 2008), cele două propuse de către Gross și John (reevaluarea cognitivă și suprimarea), anxietatea de evaluare și componentele sale (îngrijorarea și emotivitatea) și performanța obținută în cadrul olimpiadelor la care iau parte adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte. Rezultatele arată că fetele experimentează niveluri mai ridicate ale emotivității, comparativ cu băieții, iar această diferență

este cea care determină nivelul general de anxietate de evaluare mai ridicat în cazul reprezentantelor de gen feminin, rezultate care sunt susținute și de literatura preocupată de studiul anxietății de evaluare. În schimb, nivelurile anxietății de evaluare nu au variat în funcție de vârstă, cu toate că rezultatele altor studii au evidențiat astfel de diferențe. Un alt aspect identificat constă în faptul că variabilele precum controlul academic perceput și numărul de ore alocate studiului/zi au explicat 10.6% din varianța anxietății de evaluare. Acest model indică faptul că variabilele analizate, controlul perceput și numărul de ore alocat studiului/zi, au prezentat relații semnificativ negative cu anxietatea de evaluare. Astfel, rezultatele arată că adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel scăzut al controlului perceput și alocă un număr redus de ore studiului/zi vor manifesta un nivel mai ridicat de anxietate de evaluare.

Aspectul care a interesat în cea mai mare măsură în cadrul acestui studiu face referire la relațiile existente între strategiile de reglare emoțională, anxietatea de evaluare și performanță. Astfel am dorit să testăm efectul pe care îl au strategiile de reglare emoțională și componentele anxietății de evaluare asupra performanței obținute de către adolescenți printr-o relație de mediere. În realizarea analizelor necesare, au fost create două modele de mediere, pentru fiecare dintre cele două componente ale anxietății de evaluare – îngrijorarea și emotivitatea. Astfel, Modelul 1 a fost alcătuit din variabila independentă strategii de evaluare cognitivă, variabila dependentă performanță și variabila îngrijorare, considerată mediatorul relației. În cazul Modelului 2, a fost analizată aceeași relația, dar mediatorul testat a fost emotivitatea. În niciunul dintre cele două modele aceste variabile nu au mediat relația dintre strategiile de evaluare cognitivă și performanță. Așadar, rezultatele obținute arată că strategiile de evaluare cognitivă reprezintă singura variabilă care afectează în mod negativ performanța participanților din cadrul olimpiadelor naționale. Acest lucru semnifică faptul că doar modul în care participanții realizează aprecieri cu privire la relevanța și congruența obiectivului propus, controlul deținut și eficiența în rezolvarea de probleme poate avea un impact asupra rezultatului obținut. Având în vedere cele patru tipuri de aprecieri menționate, putem presupune că adolescenții consideră olimpiada ca fiind foarte importantă pentru obiectivele lor viitoare, iar modul în care se descurcă pe parcursul probelor îi determină să aprecieze că acest eveniment va conduce către îndeplinirea obiectivului propus. De asemenea, aceștia manifestă un nivel prea ridicat al încrederii în propria eficiență și în controlul perceput, aspect care îi determină să greșescă în sarcinile de lucru

primite. Aceste rezultate confirmă unele teorii cu privire la efectul negativ pe care emoțiile pozitive îl poate avea asupra performanței. Există autori care au specificat că în ciuda potențialului lor în stimularea creativității, emoțiile pozitive sunt adesea maladaptative pentru performanță, ca urmare a inducerii aprecierilor pozitive nerealiste, promovând în acest mod o prelucrare mai puțin analitică a informațiilor. Având în vedere că rezultatele au indicat relația negativă dintre emoțiile pozitive (precum încrederea) și performanță, a fost testată și relația directă dintre anxietatea de evaluare și performanță printr-o analiză corelațională, iar aspectul care a atras atenția face referire la faptul că îngrijorarea (componenta cognitivă a anxietății de evaluare) prezintă o asociere pozitivă cu aceasta, susținând astfel unele teorii cu privire la efectul pozitiv pe care nivelul moderat de activare îl poate avea asupra rezultatelor.

În ultimul studiu realizat în cadrul acesti lucrări ne-am orientat atenția asupra valorificării rezultatelor prezentate anterior, iar obiectivul propus a constat în conceperea unei liste care să cuprindă exemple de activități pe care cadrele didactice și consilierii școlari le pot desfășura împreună cu elevii în vederea formării și dezvoltării strategiilor de reglare emoțională eficiente, precum și a competențelor de auto-cunoaștere și auto-control. Analiza răspunsurilor oferite de către participanți a condus către crearea unei liste, organizată în funcție de domeniile surprinse prin intermediul acesteia, dintre care menționăm ca direcții de acțiune consilierea, tehnicile de lucru și sprijinul social. Așadar, lista cuprinde acele tipuri de activități care au în vedere dezvoltarea unor strategii de reglare emoțională utile în contexte evaluative, precum cele de dezvoltare personală și auto-cunoaștere, de identificare a varietății emoțiilor întâlnite în spațiul educațional, formarea și dezvoltarea unor metode de exprimare a acestora și de auto-control, de cunoaștere și antrenare a variatelor tehnici de studiu, precum și crearea contextului necesar în responsabilizarea și conștientizarea rolului pe care părinții îl au în generarea unor emoții în rândul copiilor prin modalitatea de conceptualizare a succesului și eșecului școlar.

În finalul acestei sinteze realizate în scopul evidențierii principalelor aspecte surprinse în cadrul studiilor, putem susține că în ceea ce privește anxietatea manifestată în contexte competiționale atât aportul adus de către unele dintre caracteristicile populației înalt aptitudinală, cât și cunoașterea și utilizarea eficientă a strategiilor de reglare emoțională, integrarea unor activități de consiliere în vederea auto-cunoașterii și dezvoltării personale și responsabilizarea părinților în privința sprijinului acordat propriilor copii reprezintă aspectele care pot conduce

către obținerea unei performanțe ridicate în rândul elevilor prin utilizarea în mod productiv a energiei motivaționale furnizată de anxietate.

### 9.3. Contribuții personale

Caracterul de originalitate al lucrării este argumentat prin aportul științific manifestat în abordarea problematicii anxietății manifestată în contextul competițiilor educaționale, precum și prin cele șapte studii realizate. Fenomenul anxietății experimentată în contexte evaluative a reprezentat încă din anii '50 un domeniu de interes pentru psihologi, însă acesta, cel mai adesea, a fost supus cercetării doar în domeniile școlare, sportive și cel al muzicii. Până în prezent nu a fost identificat niciun studiu desfășurat cu privire la contextele olimpiadelor școlare al cărui obiectiv să fie cel al investigării modalității în care participanții experimentează anxietatea, relația sa cu alte constructe, precum și influența acesteia asupra performanței. Multitudinea de studii realizate în acest domeniu au fost orientate către impactul pe care anxietatea de evaluare îl are asupra performanței școlare și influența unor variabile precum stilul parental, vârsta, genul, obiectivele școlare și motivația. Astfel, o primă contribuție a lucrării constă în caracterul original al temei propuse din perspectiva cercetării desfășurate la nivel național cât și internațional vizând impactul anxietății asupra performanței analizat prin raportare la olimpiadele școlare.

Un al doilea argument care susține ideea menționată face referire la sinteza teoretică realizată asupra unui număr consistent de studii ale literaturii preocupată de cercetarea universului afectiv al populației înalt aptitudinală. În cadrul sintezei am încercat să surprindem particularitățile acestei categorii din punctul de vedere al caracteristicilor domeniului cognitiv, al motivației și dezvoltării sociale și emoționale. De asemenea, am avut în vedere și abordarea personalității tinerilor înalt aptitudinali prin evidențierea principalelor aspecte care pot constitui variabile importante în cadrul studiilor noastre, precum și trecerea în revistă a profilurilor de personalitate regăsite în literatura de specialitate, dintre care le menționăm pe cele ale lui Roeper (1982), Betts și Neihart (1988) și modelul care face trimitere la teoria hipersensibilităților (*overexcitabilities*) introdusă de către Dabrowski, încă din 1967.

Un alt aspect care necesită a fi menționat este reprezentat de traducerea, adaptarea și validarea celor trei chestionare utilizate în cadrul acestei lucrări. Inventarul Anxietății de Evaluare și Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării au fost adaptate contextului competițiilor educaționale și testate în cadrul unui eșantion de participanți ai concursurilor

naționale și internaționale, confirmând astfel structura factorială și proprietățile psihometrice ale acestora. De asemenea, rezultatele analizelor realizate asupra proprietăților psihometrice ale Inventarului de evaluare a temerii de eșec susțin faptul că acesta poate fi utilizat pe populația românească, și mai mult decât atât, lucrarea de față a propus testarea acestuia prin raportare la domeniul educațional, fiind primul studiu care a realizat acest lucru, cele identificate în literatură fiind orientate doar asupra domeniului sportiv.

De altfel, și studiul Ic al lucrării reprezintă primul demers în cercetarea cu privire la variabile precum perfecționismul și teama de eșec și relația acestora cu anxietatea competițională, aspect întâlnit, la fel, doar în literatura dedicată sportului. Nici în domeniul educațional nu a existat un număr consistent de studii care să analizeze relația dintre anxietatea de evaluare și perfecționism, ceea ce reprezintă un nou argument în susținerea originalității acestei lucrări, prin faptul că rezultatele contribuie la înțelegerea mai amănunțită a efectului pe care anumite fațete ale perfecționismului îl poate avea asupra emoțiilor experimentate de către elevi.

De remarcat este și analiza exploratorie realizată în cadrul Studiului II care evidențiază complexitatea trăirilor participanților olimpiadelor naționale, și care a avut în vedere atât explorarea tipologiei emoțiilor experimentate în cele două momente considerate relevante studiului (înainte și în timpul concursului) și influența acestora asupra performanței, cât și alte aspecte precum măsura în care relatările adolescenților cu privire la sentimentele trăite includ referiri ale prezenței componentelor anxietății (îngrijorarea și emotivitatea), tipurile de strategii de reglare emoțională utilizate și importanța atribuită competiției. Analiza propusă nu a fost orientată doar asupra identificării unor teme, cât mai ales asupra asocierii acestora cu variabile precum performanța, experiența și genul.

Ultimul studiu statistic al lucrării (Studiul IIIb) se remarcă prin explorarea relațiilor dintre strategiile de reglare emoțională, componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) și performanța olimpicilor. Din perspectiva analizei realizate asupra literaturii, aceste aspecte nu au fost evidențiate în niciun studiu. În cazul nostru, am utilizat două modele distincte (cel al lui Gross & John, 2003, și Schutz et al., 2008) cu privire la tipologia strategiilor de reglare emoțională, primul dintre acestea fiind deja cunoscut în domeniul preocupat de studiul emoțiilor, iar cel de-al doilea, insuficient explorat (după părerea noastră), dar totuși unicul care abordează reglarea emoțională în contextul educațional. Aportul adus de rezultatele acestui



studiu ar putea reprezenta o contribuție pentru domeniul educațional, în principal datorită identificării acelor strategii care prezintă un impact negativ asupra performanței elevilor.

Ultimul studiu al lucrării constituie de fapt o anchetă realizată cu privire la modalitățile prin care specialiștii educaționali pot dezvolta în rândul elevilor strategiile eficiente în gestionarea emoțiilor, precum și competențele de auto-cunoaștere și auto-control. Astfel, am încercat o valorificare a rezultatelor studiilor noastre prin dorința de a surprinde acele activități propuse de către cadrele didactice și consilierii școlari care ar putea veni în sprijinul elevilor prin formarea și dezvoltarea strategiilor necesare în gestionarea emoțiilor. Conceperea unei liste care integrează aceste sugestii constituie un prim pas în înțelegerea, în rândul profesioniștilor educaționali, a importanței emoțiilor și a gestionării acestora în realizarea și obținerea performanței. Acest studiu nu a avut ca obiectiv doar obținerea unor propuneri de activități, ci și diseminarea și crearea unei oportunități de informare a acestei categorii de specialiști cu privire la influența strategiilor de reglare emoțională asupra performanței, realizată prin distribuirea unui chestionar al cărui conținut consta în prezentarea strategiilor care manifestă un efect negativ asupra rezultatelor elevilor.

#### Bibliografie selectivă

- Adderholt-Elliot, M. (1989). Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today*, 12, 19–21.
- Adler, A. (1956). Striving for superiority. In H. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433–447.
- Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behaviour and Personality*, 39(1), 101-112.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.

- Akinboye, J. O., Akinboye, D. O., & Adeyemo, D. A. (2002). Coping with stress in life and work place. Ibadan: Stirling-Horden Publishers (Nig) Ltd.
- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2 (12), 1336-1346.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, R. (1995). The effects of math-self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for success and failure on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-624.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 -215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, Laurence (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France Le Psychologue.
- Barlow, D. H. (1986). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Canter, D. E. (2008). *Self-appraisals, perfectionism and academics in college undergraduate*. Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
- Caraway , K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall , C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Carter, T. (1958). The play problems of gifted children. *School Sociology*, 86, 224-225.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 595-607). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted child. *Exceptional Child*, 5, 20-27.

- Coleman, L.J. & Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- Coleman, M., & Fults, B. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concept of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6, 7-12.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 431–452.
- Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(3), 484-491.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). New York: Pearson.
- Davis, H. A., Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (1999, August). “They can’t tell me I’m stupid”: Undergraduate students coping with test anxiety. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.
- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Deb, S., Strodl, E, & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34.
- athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1). 19-39.
- Elliot, A. J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotive behavior therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 5, 248-261.

- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. Hill Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.
- Freeman, J. (1985). *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley.
- French, L.R., Walker, C.L., & Shore, B.M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? In *Roeper Review*, 33, 145–159.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302–309.
- Freud, S. (1924). *Collected papers* (Vol. 1). London: Hogarth Press. (Original work published 1895).
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. Psychoanalytic Quarterly Press : W. W. Norton.
- Freud, S. (1949). *Introductory lectures on psychoanalysis*. London, England: Allen & Unwin Ltd.
- Frey, D. E. (1991). Psychosocial needs of the gifted adolescent. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.). *The gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. (pp. 35-49). New York: Teachers College Press.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J.J., & Muñoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Snyder, Douglas K. (Ed); Simpson, Jeffrey (Ed); Hughes, Jan N. (Ed). In *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*, (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association, xiv, 332 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/11468-001>
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43, 236-249.
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184.