

**UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.

**CARANFIL NARCISA GIANINA**

**DETERMINANTE PSIHOSOCIALE ALE ANGAJAMENTULUI  
ADOLESCENȚILOR ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ**

**511.03 – PSIHLOGIE SOCIALĂ**

**Teză de doctor în psihologie**

Conducător științific:

**Rusnac Svetlana,**  
doctor în psihologie, conferențiar  
universitar

Consultant științific:

**Calancea Angela,**  
doctor în psihologie, conferențiar  
universitar

Consultant științific:

**Caunenco Irina,**  
doctor în psihologie, conferențiar  
universitar

Consultant științific:

**Iurchevici Iulia,**  
doctor în sociologie, conferențiar  
universitar

Autor

**Caranfil Narcisa-Gianina**

**CHIȘINĂU, 2021**

**© Caranfil Narcisa Gianina, 2021**

## CUPRINS

<b>ADNOTARE .....</b>	<b>5</b>
<b>ANNOTATION.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA ABREVIERILOR.....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA TABELELOR .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA FIGURILOR.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCERE .....</b>	<b>10</b>
<b>1. PROBLEMATICA ANGAJAMENTULUI ADOLESCENȚILOR ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ – ANALIZA LITERATURII DIN DOMENIU .....</b>	<b>19</b>
1.1. Atitudinea adolescenților față de domeniul școlar: constatări ale studiilor realizate în context internațional și românesc .....	19
1.2. Dimensiuni ale motivației în domeniul școlar .....	26
1.3. Angajamentul în activitatea școlară: dimensiuni, factori determinanți și efecte .....	38
1.4. Studii pe problematica angajamentului școlar în rândul adolescenților .....	51
1.5. Concluzii la Capitolul 1 .....	56
<b>2. METODOLOGIA INVESTIGĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE A ACTIVITĂȚII ȘCOLARE ȘI A DETERMINANTELOR ANGAJAMENTULUI ÎN DOMENIUL ȘCOLAR ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA .....</b>	<b>59</b>
2.1. Argumentarea studiului percepției și reprezentării sociale a activității școlare.....	59
2.2. <i>Design</i> -ul cercetării reprezentării sociale a activității școlare .....	62
2.3. Elaborarea și validarea Chestionarului pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală .....	75
2.4. Metodologia cercetării determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului școlar la adolescenții români .....	92
2.5. Demersuri de adaptare și validare a instrumentelor pentru investigarea determinantelor și a efectelor angajamentului școlar .....	100
2.6. Concluzii la Capitolul 2 .....	127
<b>3. REZULTATELE INVESTIGAȚIILOR REALIZATE ASUPRA REPREZENTĂRII SOCIALE ȘI PREDICTORILOR ANGAJAMENTULUI ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR.....</b>	<b>129</b>
3.1. Universul reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români .....	129
3.2. Rezultate ale demersului de investigare a zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români .....	134

3.3. Analiza comparativă a reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților din România și Republica Moldova.....	139
3.4. Predictorii ai angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români .....	144
3.5. Efecte ale angajamentului în domeniul școlar .....	160
3.6. Alte rezultate: predictorii ai rezultatelor școlare.....	162
3.7. Concluzii la Capitolul 3 .....	164
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI .....</b>	<b>168</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXE .....</b>	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 1. Chestionarul administrat pentru investigarea reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 2. Chestionarul pentru evidențierea zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 3. Cererea adresată directorilor instituțiilor de învățământ liceal în vederea acordului pentru administrarea chestionarelor.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 4. Cererea adresată Inspectoratului Școlar Județean Iași în vederea acordului pentru administrarea chestionarelor în populația de elevi de liceu.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 5. Răspunsul Inspectoratului Școlar Județean Iași la cererea adresată.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 6. Chestionarul pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală (CPAȘ) .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 7. Date ale analizelor factoriale efectuate pentru validarea instrumentului CPAȘ .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 8. Modelul metric pentru CPAȘ (reținut în final și testat prin analiza factorială confirmatorie) .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 9. Chestionarul pentru caracteristicile socio-demografice și alte variabile administrat adolescenților români în studiul care a urmărit determinantele și efectele angajamentului în activitatea școlară.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 10. Versiunea în limba română pentru <i>Student Engagement in School/Four – Dimension Scale</i> .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Anexa 11. Modelul metric final pentru versiunea în limba română a instrumentului SES/4-DS .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>

- Anexa 12. Versiunea în limba română pentru *Perceived School Climate Scale* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 13. Versiunea în limba română pentru *School Attitude Assessment Survey – Revised* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 14. Modelul factorial reținut pentru versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 15. Versiunea în limba română pentru *Motivating Instructional Context Inventory* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 16. Versiunea în limba română pentru *Academic Motivation Scale – High School* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 17. Modelul metric final pentru versiunea în limba română a instrumentului AMS-HS ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 18. Versiunea în limba română pentru *Achievement Motivation – Denver Youth Survey* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 19. Versiunea în limba română pentru *Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale – School* ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 20. Centralizarea răspunsurilor pe care adolescenții români le-au dat în studiul care a urmărit reprezentarea socială a activității școlare ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 21. Centralizarea răspunsurilor obținute în studiul care a urmărit evidențierea zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare („consemn normal”) **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 22. Centralizarea răspunsurilor pentru itemul II.4. din chestionarul administrat în vederea evidențierii zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare („consemn normal”) ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 23. Centralizarea răspunsurilor pentru itemii II.5. și II.6. din chestionarul administrat în vederea investigării zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare („consemn de substituție”) ..... **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 24. Centralizarea răspunsurilor pe care adolescenții din Republica Moldova le-au dat în studiul care a urmărit reprezentarea socială a activității școlare **Ошибка! Закладка не определена.**
- Anexa 25. Date ale analizei realizată pentru verificarea multicoliniarității dintre variabilele independente introduse în analizele de regresie ..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Anexa 26. Date ale analizelor de regresie liniară multiplă efectuate pentru evidențierea determinantelor psihosociale ale angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români .....**Ошибка! Закладка не определена.**

Anexa 27. Date ale analizelor de regresie pentru evidențierea predictorilor rezultatelor școlare .....**Ошибка! Закладка не определена.**

**INFORMAȚII PRIVIND VALORIFICAREA REZULTATELOR CERCETĂRII** Ошибка!

Закладка не определена.

**DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII** Ошибка! Закладка не определена.

**CURRICULUM VITAE** ..... Ошибка! Закладка не определена.

## ADNOTARE

### la teza de doctor în psihologie a dnei Caranfil Narcisa-Gianina „Determinante psihosociale ale angajamentului adolescenților în activitatea școlară”, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău, 2021

**Structura tezei.** Teza conține: *Introducere*, trei capitole, *Concluzii generale și recomandări*, *Bibliografie* (171 titluri) și 28 *Anexe*. Volumul tezei este de 178 pagini text de bază, inclusiv 15 tabele și 8 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 8 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** angajament în activitățile școlare, determinante psihosociale, efecte, adolescenți, reprezentare socială a activității școlare, tehnica asociațiilor libere, „consemn normal”, zonă mută a reprezentării sociale, „consemn de substituție”, percepție și atitudine față de școală, motivație în domeniul școlar, studiu psihometric, studiu corelațional, predictorii.

**Domeniu de studiu:** psihologie socială

**Scopul lucrării.** Scopul lucrării constă în evidențierea modalității în care adolescenții contemporani percep activitatea școlară, prin delimitarea conținutului, structurii și a organizării reprezentării sociale, ca parte componentă a tabloului credințelor, atitudinilor și comportamentelor față de școală, precum și a determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în domeniul școlar în rândul elevilor de liceu.

**Obiectivele lucrării.** Obiectivele care au orientat demersurile investigative au fost: analiza abordărilor teoretico-practice din domeniul de cercetare, în vederea identificării predictorilor angajamentului școlar; determinarea conținutului, structurii și a organizării reprezentării sociale a activității școlare, a asemănarilor și a deosebirilor în rândul adolescenților din România și Republica Moldova, în vederea stabilirii universului percepției pe care adolescenții o au despre activitatea școlară; elaborarea și validarea modelului predictorilor și al efectelor angajamentului în domeniul școlar, precum și a instrumentelor pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului; măsurarea angajamentului în domeniul școlar într-un eșantion consistent format din elevi de liceu din România și Republica Moldova, utilizându-se un instrument standardizat, recunoscut în comunitatea academică; interpretarea semnificațiilor psihopedagogice ale rezultatelor obținute prin efectuarea prelucrărilor statistice asupra datelor brute.

**Noutatea și originalitatea științifică.** Inovația științifică rezultă din faptul că, pentru prima dată în spațiul românesc și cel din Republica Moldova, a fost identificat conținutul și structura reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților, rezultate care au condus la determinarea dimensiunilor ce pot fi valorificate în demersurile de evaluare a percepției și atitudinii pe care adolescenții contemporani le au față de școală, precum și în elaborarea programelor de intervenție destinate creșterii angajamentului în activitățile școlare și stimulării motivației pentru succes. De asemenea, demersurile teoretice și aplicative au condus la clarificări conceptuale și rezultate care au permis identificarea factorilor psihosociale și a efectelor angajamentului în activitățile școlare.

**Rezultatele obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice.** Rezultatele cercetărilor au oferit baza pentru validarea modelului elaborat în vederea explicării predictorilor și a efectelor angajamentului în domeniul școlar, precum și a instrumentelor pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului, în concordanță cu percepția și atitudinile pe care adolescenții contemporani le au față de școală.

**Semnificația teoretică.** Cercetările întreprinse și prezentate în teză completează preocupările psihologiei sociale aplicată în domeniul educației, prin elucidarea universului reprezentării sociale, a percepției și a atitudinilor pe care adolescenții contemporani le au față de școală și prin raportarea la dimensiunile, predictorii și efectele angajamentului în domeniul școlar. Modelul elaborat pentru a explica predictorii angajamentului în activitățile școlare poate fi utilizat în cercetări asupra traseului educativ pentru elevi care urmează treptele de învățământ gimnazial, liceal și postliceal.

**Valoarea aplicativă.** Chestionarul pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală elaborat și validat, precum și instrumentele validate pentru populația școlară românească în vederea cercetării determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în domeniul școlar pot fi utile în activitatea psihologilor școlari, consilierilor educaționali, diriginților și a altor specialiști de referință. Constatările cercetării cu privire la predictorii angajamentului în activitățile școlare pot fi aplicate ca bază pentru elaborarea programelor de consiliere școlară și educațională, precum și în intervenții ce urmăresc creșterea atașamentului adolescenților față de școală și față de scopurile educației temeinice.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Rezultatele investigațiilor au fost valorificate în: a) proiectarea a trei ateliere de lucru pe problematica motivației școlare în rândul adolescenților și a relației acesteia cu stilul de comportament al cadrelor didactice; acestea au fost realizate cu studenți, masteranzi, doctoranzi și cadre didactice de la Universitatea Liberă Internațională din Moldova, respectiv studenți, cadre didactice și consilieri școlari din România; b) 15 lucrări prezentate la manifestări științifice naționale și internaționale; c) 8 lucrări științifice publicate, dintre care 5 în reviste de specialitate din România și Republica Moldova și 3 în volume cu materiale ale conferințelor și simpoziunilor naționale și internaționale.

## ANNOTATION

### **Caranfil Narcisa-Gianina, “Psychosocial determinants of engagement with school activity among adolescents”, PhD thesis in Psychology, Free International University of Moldova, Chisinau, 2021**

**Structure of thesis.** The thesis comprises: *Introduction*, three chapters, *General conclusions and recommendations*, *References* (171 titles) and 28 *Annexes*. The thesis volume contains 178 pages of basic text, including 15 tables and 8 figures. The obtained results are published in 8 scientific papers.

**Keywords:** engagement with school activity, psychosocial determinants, outcomes, adolescents, social representation of school activity, free association technique, “normal directions”, silent zone of social representation, “replacement directions”, perception and attitude towards school, academic motivation, psychometric study, correlational study, predictors.

**Research field:** social psychology

**The purpose of the research.** The purpose of the research is to highlight the way in which contemporary adolescents perceive school activity. Another aim was to delimit the content, structure and organization of social representation, as part of the picture of beliefs, attitudes and behaviors towards school. Also, the psychosocial determinants and the effects of school engagement among high school students were investigated.

**Research objectives.** The objectives that oriented the investigative approach were: the analysis of the theoretical-practical approaches in the research field, in order to establish the universe of the perception that adolescents have about school activity and identify the predictors of school engagement; determining the content, structure and organization of the social representation of the school activity, as well as the similarities and differences among adolescents in Romania and the Republic of Moldova; developing and validating the model of predictors and the effects of school engagement; adaptation and validation of instruments for measuring the psychosocial and educational dimensions of engagement; measuring engagement with school activity using a consistent sample of high school students from Romania and the Republic of Moldova; in this respect, a standardized measure, recognized in the academic community, was used; interpretation of the psycho-pedagogical meanings of the results obtained by performing statistical processing on raw data.

**Novelty and originality.** The scientific innovation results from the fact that, for the first time in the Romanian context and in the Republic of Moldova, the content and structure of the social representation of school activity among adolescents has been identified. The results of this approach have led to the determination of the dimensions that can be used in order to evaluate the perception and attitude that contemporary adolescents have towards the school, as well as to elaborate the intervention programs aimed at increasing school engagement and stimulating achievement motivation. Also, the theoretical and applied approaches have generated conceptual clarifications and results that allowed to identify the psychosocial factors and the effects of school engagement.

**The relevance of findings in relation to solved scientific issue.** The research results provided the basis for validating the model developed to explain the predictors and the effects of school engagement. In addition, the validity of the instruments for measuring the psychosocial and educational dimensions of school engagement has been confirmed, in accordance with the perception and attitudes that contemporary adolescents have towards school.

**Theoretical significance.** The research undertaken and presented in the thesis complement the concerns of applied social psychology in the field of education, by elucidating the universe of social representation, the perception and attitudes that contemporary adolescents have towards school and by comparing the dimensions, predictors and effects of school engagement. The model developed to explain the predictors of engagement with school can be used in research on the educational route for students covering the secondary, high school and post-secondary education levels.

**Practical value.** The *Questionnaire for assessing the perception and attitude towards school* developed and validated, as well as the instruments validated for the Romanian school population in order to investigate the psychosocial determinants and the effects of school engagement can be useful in the activity of school psychologists, educational counselors, leaders and other teachers. Research findings on predictors of school engagement can be applied as a basis for developing school and educational counseling programs, as well as in interventions aimed at increasing adolescent school bonding and attachment to the goals of thorough education.

**Dissemination of research findings.** The results of the investigations were capitalized in: a) designing three workshops on the issue of school motivation among adolescents and its relation with the behavioral style of teachers; these were realized with undergraduates, masters and doctoral students and teachers from the Free International University of Moldova, respectively students, teachers and school counselors from Romania; b) 15 papers presented at national and international scientific events; c) 8 published scientific papers, of which 5 in specialized journals from Romania and the Republic of Moldova and 3 in proceedings of national and international conferences and symposiums.



## LISTA ABREVIERILOR

AFC	Analiză factorială confirmatorie
AM-DYS	Achievement Motivation – Denver Youth Study
AMOS	Analysis of Moment Structures
AMS-HS	Academic Motivation Scale – High School
CPAȘ	Chestionarul pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală
FES	Friedrich-Ebert-Stiftung
INS	Institutul Național de Statistică
IȘE	Institutul de Științe ale Educației
MEN	Ministerul Educației Naționale
MICI	Motivating Instructional Context Inventory
MSLSS-S	Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale – School
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PIRLS	Progress in International Ready Literacy Study
PISA	Programme of International Student Achievement
PSCS	Perceived School Climate Scale
RS	Reprezentare socială
SAAS-R	School Attitude Assessment Survey – Revised
SES/4-DS	Student Engagement in School/Four-Dimension Scale
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Uniunea Europeană

## LISTA TABELELOR

<b>Tabelul 2.1.</b> Saturațiile dimensiunilor operaționalizate prin CPAȘ în factorii latenți globali de ordinul II (modelul metric final).....	91
<b>Tabelul 2.2.</b> Validitatea concurrentă a instrumentului AMS-HS: corelațiile cu subscalele din SES/4-DS.....	121
<b>Tabelul 3.1.</b> Asociațiile reținute pentru prelucrările cantitative de profunzime.....	129.
<b>Tabelul 3.2.</b> Conținutul și structura RS a activității școlare în rândul adolescenților români.....	131
<b>Tabelul 3.3.</b> Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al doilea eșantion de adolescenți români („consemn normal”).....	135
<b>Tabelul 3.4.</b> Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al doilea eșantion de adolescenți români („consemn de substituție”).....	137
<b>Tabelul 3.5.</b> Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al treilea eșantion de adolescenți români.....	140
<b>Tabelul 3.6.</b> Conținutul și structura RS a activității școlare în rândul adolescenților din Republica Moldova.....	141
<b>Tabelul 3.7.</b> Indicatori statistici descriptivi pentru distribuțiile principalelor variabile cantitative de interes.....	147
<b>Tabelul 3.8.</b> Date comparative în funcție de sexul elevilor care au participat la cercetare.....	149
<b>Tabelul 3.9.</b> Corelațiile dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și celelalte variabile de interes.....	154
<b>Tabelul 3.10.</b> Predictorii ai angajamentului în activitatea școlară: sinteza rezultatelor obținute.....	158
<b>Tabelul 3.11.</b> Corelațiile dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară..	161
<b>Tabelul 3.12.</b> Date ale analizei de regresie (VD = satisfacția față de școală).....	161.
<b>Tabelul 3.13.</b> Corelațiile dintre rezultatele școlare și celelalte variabile de interes.....	162

## LISTA FIGURILOR

<b>Fig. 1.1.</b> Modelul determinantelor psihosociale ale angajamentului și a efectelor acestuia.....	43
<b>Fig. 2.1.</b> Modelul predictorilor angajamentului în domeniul școlar (elaborat de autoare).....	94
<b>Fig. 3.1.</b> Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal”.....	134
<b>Fig. 3.2.</b> Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal” (demersul de investigare a zonei mute).....	135
<b>Fig. 3.3.</b> Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului de substituție” (demersul de investigare a zonei mute).....	137
<b>Fig. 3.4.</b> Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal” (al treilea eșantion de adolescenți români).....	141
<b>Fig. 3.5.</b> Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal” (adolescenți din Republica Moldova).....	142
<b>Fig. 3.6.</b> Distribuția mediei generale pentru anul școlar 2018-2019.....	146

## INTRODUCERE

**Actualitatea și importanța temei de cercetare.** Situată în completarea educației pe care copiii și adolescenții o primesc în familie și grădiniță, școlaritatea reprezintă o etapă cheie în dezvoltarea adolescenților, prin sarcinile și oportunitățile pe care le oferă pentru achiziționarea cunoștințelor teoretice generale, dezvoltarea competențelor din domeniul învățării și al activității cognitiv-intelectuale, maturizarea personalității pe toate palierele ei (axiologic, moral, social, cultural), alegerea carierei într-un anumit domeniu de activitate și viitoarea integrare pe piața muncii. Prin achizițiile pe care tinerele generații le dobândesc în școală, se pun bazele pregătirii pentru ca acestea să se adapteze optim la schimbările sociale, economice și culturale care marchează societatea contemporană.

Angajamentul elevilor în activitățile instructiv-formative pe care sistemul școlar le desfășoară sistematic și organizat constituie una dintre variabilele care, în ultimele decenii, a suscitat un interes din ce în ce mai mare din partea cercetătorilor, practicienilor și a decidenților din domeniul educației. Literatura care s-a preocupat de această problematică argumentează și evidențiază faptul că stimularea angajamentului în domeniul școlar prin intervenții psihopedagogice specifice reprezintă una dintre căile prin care pot fi ameliorate rezultatele școlare slabe, lipsa motivației pentru participarea la activitățile instructiv-formative și pregătirea temeinică, plictiseala și sentimentul de alienare în rândul elevilor de toate vârstele școlare. Această concluzie se bazează pe constatările studiilor care susțin legătura dintre angajamentul în activitatea școlară, rezultatele elevilor, respectiv atitudinile și comportamentele pe care aceștia le manifestă în relație cu școlaritatea, indiferent de nivelul dezvoltării socio-economice a familiilor din care provin. De asemenea, angajamentul constant al elevilor în propria lor instrucție și formare pentru dezvoltare a fost evidențiat printre factorii protectivi în raport cu fenomenul indezirabil al abandonului școlar prematur care, în unele țări, înregistrează rate îngrijorătoare.

În contextul schimbărilor economice, sociale și culturale contemporane, forurile internaționale (de exemplu, Uniunea Europeană sau Organization for Economic Cooperation and Development), autoritățile guvernamentale (de exemplu, în România, Ministerul Educației Naționale), specialiștii din științele educației (de exemplu, cercetătorii din cadrul Institutului de Științe ale Educației), managerii din sistemele de învățământ și cadrele didactice au semnalat faptul că unii dintre adolescenți se confruntă cu dificultăți în domeniul școlarității. În ultimele

decenii, atât în țările care fac parte din Uniunea Europeană<sup>1,2,3</sup>, cât și în cele din afara uniunii (de exemplu, SUA<sup>4,5</sup>), s-a constatat cu îngrijorare proliferarea unor fenomene indezirabile în raport cu eficiența unui sistem de învățământ, respectiv dezvoltarea economică și socială a unei țări. Ne referim la scăderea motivației în domeniul școlar în rândul elevilor, atitudinile negative față de profesori, ore, învățatură, succesul în domeniul școlar sau regulile specifice organizării unei instituții de învățământ, subrealizarea unora dintre elevii care au potențial cognitiv-intelectual, eșecul școlar, inadaptarea în raport cu exigențele școlarității, abandonul prematur al traseului educativ ș.a. Astfel de problematici, precum factorii de risc pentru abandonul școlar în rândul tinerilor sau scăderea interesului pentru lectură (ca modalitate de studiu individual dedicat școlii), au fost analizate și în Republica Moldova<sup>6,7</sup>.

Rezultatele anchetelor și ale studiilor realizate în ultimele două decenii în populația școlară evidențiază faptul că, pentru o parte dintre adolescenții români, școala nu mai reprezintă singura cale spre dezvoltare și succesul individual<sup>8, 9, 10, 11</sup>. Însă, absolvenții ciclului școlar obligatoriu reprezintă bazinul populațional din care România recrutează și formează viitorii contributory la dezvoltarea economică, socială și culturală. Prin urmare, analiza printr-o abordare pluri- și interdisciplinară a participării tinerilor generației la propria lor educație, a atitudinii față de școală și a angajamentului în raport cu sarcinile școlarității reprezintă una dintre direcțiile

---

<sup>1</sup> FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG ROMÂNIA/FES. *Tineri în România: Griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, 173 p. [www.fes.ro](http://www.fes.ro) (vizitat 10.08.2017).

<sup>2</sup> IKEDA, M., GARCIA, E. Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. În: *OECD Journal: Economic Studies*, 2014, vol. 2013/1, p. 269-315. e-ISSN 1995-2856. [www.dx.doi.org/10.1787](http://www.dx.doi.org/10.1787) (vizitat 18.03.2020).

<sup>3</sup> [www.ec.europa.eu/eurostat](http://www.ec.europa.eu/eurostat) (vizitat 20.11.2019).

<sup>4</sup> AUD, S. și al. *The Condition of Education 2011 (NCES 2011-033)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Science. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2011, 382 p. <https://nces.ed.gov> (vizitat 18.03.2020).

<sup>5</sup> LUCIO, R., HUNT, E., BORNOVALOVA, M. Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. În: *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, nr. 2, p. 422-428. ISSN 0012-1649, e-ISSN 1939-0599.

<sup>6</sup> FRUNZE O., DIȚĂ M. Parteneriatul școală-familie: factor primordial în prevenirea abandonului școlar. În: vol. *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă. Materialele Conferinței a IX-a Internaționale Științifico-Practică a Psihologilor. Chișinău, 24-25 mai 2013*. Chișinău: DGETS, 2013, p. 18-23. ISBN 978-9975-4454-8-1.

<sup>7</sup> STAMATIN, O. Particularitățile subculturii preadolescenților contemporani. În: *Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Provocări și perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 20 mai 2011*. Chișinău: DGETS, 2011, p. 56-62. ISBN 978-9975-105-61-3.

<sup>8</sup> CALOTĂ, E. *Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări și strategii formative*. Teză de doctorat. Universitatea din București, 2011, 245 p. [www.unibuc.ro](http://www.unibuc.ro) (vizitat 16.08.2017).

<sup>9</sup> INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară, 2015, 66 p. ISBN 978-606-28-0142-7. [www.ise.ro](http://www.ise.ro) (vizitat 18.08.2017).

<sup>10</sup> POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).

<sup>11</sup> [www.edu.ro](http://www.edu.ro) (vizitat 17.01.2020).

cheie, de care trebuie să se țină cont în efortul de diagnosticare a factorilor care contribuie la situația educației și de redimensionare a politicilor și a practicilor pe care este fundamentat sistemul educativ, astfel încât acesta să răspundă optim nevoilor actuale de dezvoltare ale societății românești.

Prin problematica pe care o abordează din punct de vedere conceptual, metodologic și empiric, prezenta teză de doctorat urmărește să răspundă dezideratului cu implicații sociale și economice la care ne-am referit. Valorificând literatura care s-a preocupat de atitudinea față de școală, motivația în rândul elevilor, respectiv angajamentul în activitatea școlară, ne-am propus investigarea universului reprezentării sociale pe care adolescenții contemporani o au despre școală ca instituție socială și culturală, precum și despre propria lor activitate. De asemenea, am urmărit evidențierea factorilor care pot explica diferențele dintre adolescenți în ceea ce privește dimensiunile angajamentului în activitatea școlară, precum și efectele acestui domeniu de variabile cognitive, afective și atitudinal-comportamentale.

**Gradul de studiere a temei de cercetare.** Cercetarea conceptului referitor la angajamentul în activitățile școlare și a implicațiilor practic-aplicative pe care acesta le are a debutat în urmă cu peste trei decenii. Termenul referitor la „angajament” a fost utilizat pentru prima dată de către R. Mosher și B. M. McGowan în anul 1985 într-un raport care a urmărit prezentarea strategiilor și a instrumentelor pentru evaluarea angajamentului în rândul elevilor americani aflați în ciclul de învățământ secundar<sup>12</sup>. Interesul pentru acest concept a fost stimulat de dorința specialiștilor în politici educaționale și a cercetătorilor din domeniul educației de a îmbunătăți calitatea procesului de predare-învățare desfășurat în școală prin stimularea implicării elevilor în activitățile instructiv-formative și promovarea motivației acestora de a rămâne angajați în traseul educativ de bază și de a-l finaliza. Utilitatea investigării conceptului referitor la angajamentul în activitatea școlară a fost argumentată prin faptul că nivelul implicării elevilor de diferite vârste în propria lor instrucție și formare este un predictor important în raport cu o serie de indicatori ai adaptării la sarcinile specifice dezvoltării, printre care se numără nivelul achizițiilor și al rezultatelor școlare, atitudinile și comportamentele pe care elevii le manifestă în mediul școlar, modalitățile în care răspund oportunităților de învățare pe care școala le oferă, abandonul traseului educativ ș.a.

În ultimele două decenii, s-a acumulat un corp consistent de dovezi științifice care arată că angajamentul în activitățile de învățare specifice vieții școlare este o stare maleabilă care

---

<sup>12</sup> MOSHER, R., MCGOWAN. *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812), 1985, 44 p. <https://files.eric.ed.gov> (vizitat 18.03.2020).

poate fi modelată în context școlar. Acest complex de variabile a fost inclus într-un model multinivelar al dezvoltării pozitive și rezilienței în rândul copiilor și al adolescenților<sup>13</sup>. În literatura internațională publicată în limba engleză în Australia, Canada, Europa, SUA sau țările din Asia de Est, contribuții importante în planul fundamentării conceptuale, al măsurării, al modelării teoretice și al stimulării angajamentului în activitatea școlară în rândul elevilor de diferite vârste prin programe de intervenție psihologică și educativă, respectiv în ceea ce privește investigarea factorilor explicativi și a efectelor acestui domeniu cognitiv, afectiv și atitudinal-comportamental au avut autori, precum: J. J. Appleton, J. J. Christenson și M. J. Furlong, R. Audas și J. D. Willms, J. Bempechat și D. J. Shernoff, J. Chang și T. N. Le, J. D. Finn și D. A. Rock, J. A. Fredricks, P. C. Blumenfeld și A. H. Paris, C. Furrer și E. A. Skinner, B. J. Hirschfield și J. A. Gasper, S.-f. Lam și colaboratorii, H. M. Marks, J. A. Reeve, E. A. Skinner (și colaboratori, precum M. J. Belmont, J. R. Pitzer), S. Saeed și D. Zyngier, F. H. Veiga, M. T. Wang și J. S. Eccles ș.a. În România, interesul pentru acest domeniu de cercetare este suscitată de lucrările publicate de E. Calotă, N. G. Caranfil (și colaboratori, precum V. Robu, S. Rusnac), Ș. Popenici și C. Fartușnic, V. Robu (și colaboratori, precum A. Sandovici, F. H. Veiga) ș.a. În Republica Moldova, preocupările cercetătorilor au vizat indirect angajamentul în procesul instructiv-educativ, prin dimensiuni ale dezvoltării adolescenților care pot fi analizate în relație cu activitatea școlară, precum abandonul școlar (O. Frunze și M. Diță) sau petrecerea timpului liber (O. Stamatin), implicarea și maturitatea afectivă (J. Racu, O. Paladi) sau interesele profesionale (Bolboceanu A., Paladi O., Racu I.). Așadar, atât în România, cât și în Republica Moldova, se remarcă necesitatea intensificării preocupărilor pentru investigarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului în activitatea școlară în rândul elevilor de diferite vârste, inclusiv al adolescenților.

Rezultatul demersului de analiză a literaturii din domeniul temei de cercetare abordată în prezenta lucrare de doctorat s-a concretizat în formularea următoarei **probleme de cercetare**: necesitatea utilizării metodologiei științifice în vederea elaborării și validării unui model al predictorilor dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar, precum și a unor instrumente pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului, în concordanță cu percepția și atitudinile pe care adolescenții contemporani le au față de școală.

**Scopul cercetării.** Prin demersurile conceptuale, metodologice și empirice prezentate în lucrare s-a urmărit scopul cercetării modalității în care adolescenții contemporani percep

---

<sup>13</sup> SKINNER, E. A., PITZER, J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 21-44. ISBN 978-1-4614-2018-7.

activitatea școlară, delimitării conținutului, structurii și a organizării RS (ca parte componentă a tabloului credințelor, atitudinilor și comportamentelor față de școală), precum și a determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în domeniul școlar în rândul elevilor de liceu.

**Obiectivele cercetării.** Obiectivele care ne-au orientat demersurile investigative au fost:

1) analiza abordărilor teoretico-practice din domeniul de cercetare, în vederea identificării valențelor și a predictorilor angajamentului școlar;

2) determinarea conținutului, structurii și a organizării RS a activității școlare, a asemănarilor și a deosebirilor în rândul adolescenților din România și Republica Moldova, în vederea stabilirii universului percepției pe care adolescenții o au despre activitatea școlară;

3) elaborarea și validarea modelului predictorilor și efectelor angajamentului în domeniul școlar, precum și a instrumentelor pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului;

4) măsurarea angajamentului în domeniul școlar într-un eșantion consistent format din elevi de liceu din România și Republica Moldova, utilizându-se un instrument standardizat, recunoscut în comunitatea academică;

5) interpretarea semnificațiilor psihopedagogice ale rezultatelor obținute prin efectuarea prelucrărilor statistice asupra datelor brute, în vederea testării ipotezelor de lucru ale cercetării.

**Ipotezele cercetării.** Demersurile teoretice, metodologice și practice au urmărit testarea a 10 ipoteze de lucru care pot fi condensate, după cum urmează.

1. Dimensiunile conceptual-definițională, descriptiv-operațională și socială ale reprezentării sociale a activității școlare ilustrează universul percepției pe care adolescenții o au despre activitatea școlară.

2. Percepția pozitivă despre sine în domeniul școlar, nivelul ridicat al expectanței pe care elevii o au cu privire la propriile lor rezultate, motivația extrinsecă și cea intrinsecă pentru activitatea școlară, nivelul ridicat al motivației pentru realizarea în viitor, atitudinile pozitive față de școala de apartenență, profesori și ore, învățare și față de activitatea școlară în general, respectiv percepția pozitivă pe care elevii o au despre climatul școlar și calitatea practicilor instructiv-educative sunt predictorii pozitivi ai dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară.

3. Amotivația este predictor negativ al angajamentului elevilor în activitatea școlară.

4. Nivelurile ridicate ale angajamentului în domeniul școlar sunt predictorii pozitivi ai satisfacției față de școală, precum și ai rezultatelor pe care elevii le obțin.



### **Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.**

Cercetările cantitative, de natură exploratorie și descriptivă, pe care le-am realizat în trei eșantioane de elevi de liceu români și un eșantion de elevi din Republica Moldova și-au propus delimitarea conținutului, structurii și a organizării RS a activității școlare în rândul adolescenților. Premisa care a justificat demersul a fost că modul în care adolescenții contemporani percep domeniul activității școlare, care este una dintre componentele cheie ale dezvoltării pozitive la vârsta pe care o avem în vedere, le influențează atitudinile și comportamentele față de școală, inclusiv eforturile orientate spre adaptarea la solicitările specifice școlarității. Pe de altă parte, am pornit de la premisa că determinarea factorilor care contribuie la angajamentul în domeniul școlar în rândul elevilor de liceu reprezintă un demers esențial, prin informațiile utile pe care le poate oferi specialiștilor care elaborează și implementează programe de intervenție axate pe reducerea riscurilor ce pot greva școlaritatea și creșterea productivității procesului instructiv-educativ pe care adolescenții îl parcurg în școală.

Pentru delimitarea conținutului, structurii și a organizării RS a activității școlare în rândul adolescenților din România și Republica Moldova, a fost valorificată metoda asociațiilor (evocărilor) libere. Această metodă poate fi aplicată facil atât individual, cât și în grup și implică prelucrări cantitative ce pot fi gestionate cu ușurință. În vederea evidențierii zonei mute a RS a școlarității în rândul adolescenților români, a fost utilizată metoda „consemnului de substituție”. Metoda substituției facilitează obținerea unor rezultate care sunt mai puțin dependente de presiunile grupului social de apartenență, mai ales atunci când sunt investigate reprezentări ale unor domenii sensibile din punct de vedere social și cultural. De asemenea, această metodă ni s-a părut mai adecvată particularităților gândirii sociale a adolescenților. Evocările pe care adolescenții le-au realizat prin sarcina asociațiilor libere au fost prelucrate cantitativ urmărindu-se sugestiile lui P. Vergès cu privire la analiza prototipică și categorială, în vederea delimitării nucleului central al reprezentării unui obiect social. Acest tip de analiză presupune evaluarea lexicografică a frecvenței apariției diversilor termeni în universul RS a unui domeniu, respectiv a importanței pe care acești termeni o au în producția evocărilor. Analiza simultană a celor doi indicatori cantitativi permite o mai bună evidențiere a conținutului și structurii reprezentării obiectului social avut în vedere. În vederea evaluării polarității globale (pe axa pozitiv-negativ) a RS a activității școlare, au fost utilizați indicatorii polarității și neutralității propuși de către A. S. de Rosa. Aceștia sunt rezultatul evaluărilor realizate direct de către subiecți și nu al celor realizate *post-hoc* de către cercetător, care pot implica subiectivitatea.

Validitatea de construct internă (multidimensionalitatea) instrumentului CPAȘ a fost investigată utilizându-se analiza factorială exploratorie prin metoda componentelor principale și

a rotației de tip *Varimax* a factorilor rezultați, pornindu-se de la ipoteza independenței posibilor factori latenți. Pentru testarea unui model factorial suplimentar, s-a apelat la analiza factorială confirmatorie cu aplicația *AMOS 20.00*.

În vederea investigării determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români, a fost utilizată metoda chestionarelor standardizate care au fost administrate în populația elevilor de liceu. Datele brute obținute prin prelucrarea răspunsurilor la chestionare au fost exploatate utilizându-se metode statistice descriptive și multivariate (teste comparative, analiza corelațională). Ipotezele de lucru au fost testate cu ajutorul analizei de regresie multiplă liniară.

**Sumarul capitolelor tezei.** Teza de doctorat este structurată în următoarele secțiuni: Introducere, Capitolele de bază (3), Concluzii și recomandări, Bibliografie (171 titluri), respectiv Anexe (27). Volumul textului de bază al tezei este de 178 pagini. Teza include 15 tabele, respectiv 8 figuri.

În secțiunea *Introducere*, este evidențiată actualitatea și importanța temei de cercetare, și anume determinantele psihosociale ale angajamentului adolescenților în activitatea școlară. Tema a fost abordată prin raportarea la rolul pe care școlaritatea îl are în dezvoltarea pozitivă a tinerelor generații, dar și la fenomenele indezirabile care afectează sistemele educative din diferite colțuri ale lumii. Este argumentată necesitatea unei abordări pluri- și interdisciplinară a atitudinii față de școală și a angajamentului în rândul elevilor, în vederea identificării unor modalități ameliorative. De asemenea, sunt prezentate contribuțiile din literatura care s-au axat pe problematica avută în vedere, scopul, obiectivele și ipotezele demersurilor de factură conceptuală, metodologică și practic-aplicativă pe care autoarea tezei le-a realizat, eșafodajul metodologic valorificat în cercetări, precum și sumarul compartimentelor tezei.

În *Capitolul 1* („Problematika angajamentului adolescenților în activitatea școlară – analiza literaturii din domeniu”), este justificată actualitatea temei care a stat în atenția cercetărilor. Informațiile obținute prin efortul de documentare din literatura pe problematica vizată au fost organizate în trei subcapitole referitoare la atitudinea pe care elevii de diferite vârste o au față de școală, motivația în domeniul școlar, respectiv angajamentul în activitatea școlară. Au fost trecute în revistă și explicate trei modele de lucru ce au stat la baza investigațiilor realizate de către autoarea prezentei teze de doctorat: a) un model al motivației în domeniul școlar (R. J. Vallerand și colaboratorii), care constituie o extensie a macroteoriei autodeterminării (E. L. Deci și R. M. Ryan); b) modelul pentru conceptualizarea și măsurarea atitudinii față de școală (D. B. McCoach și D. Siegle); c) modelul de lucru al determinantelor psihosociale și efectelor angajamentului în activitatea școlară (S.-f. Lam și colaboratorii). De

asemenea, au fost prezentate constatările studiilor realizate în diverse țări, care au urmărit atitudinea față de școală și angajamentul în activitatea școlară în rândul adolescenților.

În *Capitolul 2* („Metodologia investigării reprezentării sociale a activității școlare și a determinantelor angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților din România și Republica Moldova”), este prezentat cadrul metodologic general care a fost valorificat într-o serie de investigații cantitative prin care s-a urmărit delimitarea conținutului și a structurii RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni, elaborarea și validarea preliminară a instrumentului multifactorial CPAȘ (destinat măsurării percepției și a atitudinii față de școală în rândul adolescenților), evidențierea variabilelor motivaționale, atitudinal-comportamentale, sociale și școlare care contribuie la explicarea diferențelor dintre adolescenți în ceea ce privește dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și a contribuției pe care acest domeniu cognitiv, afectiv și atitudinal-comportamental o are la satisfacția față de școală și rezultatele școlare, respectiv adaptarea și validarea instrumentelor care au fost utilizate în studiul prin care s-au urmărit determinantele psihosociale și efectele angajamentului în domeniul școlar la adolescenții români. Atât pentru CPAȘ, cât și pentru instrumentele SES/4-DS, SAAS-R, AMS-HS, MSLSS-Școală, sunt prezentate dovezi pentru validitatea de construct (structura factorială), respectiv fidelitate. Rezultatele analizelor factoriale care au fost întreprinse pentru versiunea de lucru a instrumentului CPAȘ oferă suport empiric pentru modelul teoretico-conceptual ce a stat la baza elaborării acestuia.

*Capitolul 3* („Rezultatele investigațiilor realizate asupra reprezentării sociale și predictorilor angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților”) prezintă, analizează și interpretează rezultatele investigațiilor prin care s-a urmărit delimitarea conținutului și a structurii RS a activității școlare în rândul adolescenților din România și Republica Moldova, respectiv predictorii și efectele angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților români. Ambele ipoteze de lucru au fost confirmate prin datele obținute în demersul investigativ care a vizat delimitarea universului RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni și care a valorificat metoda asociațiilor libere, pe cea a „consemnului de substituție”, respectiv analiza prototipică și categorială. Pe de altă parte, datele analizelor de regresie multiplă liniară au confirmat parțial șase dintre cele opt ipoteze de lucru care au stat la baza studiului care și-a focalizat atenția pe determinantele psihosociale și efectele angajamentului în activitatea școlară.

În secțiunea *Concluzii generale și recomandări*, sunt sintetizate rezultatele obținute în cercetările realizate, este evidențiată problema științifică soluționată, respectiv valoarea teoretică și aplicativă a tezei de doctorat. În baza constatărilor prilejuite de investigarea literaturii din

domeniu și a rezultatelor propriilor noastre cercetări, sunt propuse recomandări practice adresate cadrelor didactice, consilierilor școlari, managerilor din sistemul educativ, precum și cercetătorilor din domeniul educației. De asemenea, rezultatele demersurilor investigative care au fost prezentate în Capitolul 3 sunt analizate din perspectiva limitelor conceptuale și metodologice, care au sugerat mai multe direcții de cercetare.

# 1. PROBLEMATICA ANGAJAMENTULUI ADOLESCENȚILOR ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ – ANALIZA LITERATURII DIN DOMENIU

## 1.1. Atitudinea adolescenților față de domeniul școlar: constatări ale studiilor realizate în context internațional și românesc

Adolescența este recunoscută de către cercetătorii și practicienii din domeniul psihologiei și din cel al educației ca o perioadă critică de tranziție de la copilărie la vârsta adultă<sup>14</sup>. Schimbările caracteristice adolescenței reprezintă atât oportunități, cât și provocări pentru adolescenți, familiile acestora, specialiștii din domeniul sănătății, educatori, precum și pentru comunitățile în care adolescenții cresc și se dezvoltă. Astăzi, caracteristicile adolescenței se manifestă cu o intensitate accentuată de schimbările care marchează societatea umană și cărora adolescenții trebuie să le facă față. Aceștia sunt nevoiți să se adapteze la presiunile generate atât de transformările rapide specifice vârstei, cât și de provocările produse de numeroasele schimbări sociale ce impun o reconfigurare a dimensiunilor dezvoltării individului uman<sup>15, 16, 17, 18</sup>.

La vârsta copilăriei și în adolescență, școlaritatea reprezintă una dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării. Dezvoltarea pozitivă a adolescenților reprezintă un proces intergenerațional prin care aceștia sunt responsabili pentru valorificarea noilor experiențe de învățare, inclusiv în contextul formal al traseului educațional. Adulții au ca sarcină să identifice și să le ofere tinerilor oportunități pentru a-și valorifica propriile lor competențe, a se dezvolta într-o manieră pozitivă și pentru a se integra din punct de vedere social și profesional<sup>19</sup>. Prin activitățile instructiv-educative pe care educatorii le desfășoară în clasele de elevi, precum și prin natura socială a procesului de predare-învățare, contextul școlar oferă adolescenților o paletă largă de experiențe cognitive, emoționale și sociale care contribuie la maturizarea identității de sine și a personalității adolescenților, în ansamblu structurilor și a dimensiunilor ei.

---

<sup>14</sup> PAPALIA, D. E., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. *Dezvoltarea umană* (trad., ediția a XI-a). București: Editura Trei, 2010, 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.

<sup>15</sup> BOLBOCEANU, A., PALADI, O. Probleme psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale. În: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 3, p. 32-37. ISSN 1811-5470.

<sup>16</sup> DINCĂ, M. *Adolescenții într-o societate în schimbare*. București: Editura Paideia, 123 p. ISBN 973-596-201-2.

<sup>17</sup> TUFEANU, M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2012a, nr. 3, p. 3-15. ISSN 1857-2502.

<sup>18</sup> RACU, I., BOIANGIU, C. Cercetarea experimentală a dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescență. In: *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*. 26 mai 2017, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017, pp. 19-27. ISBN 978-9975-50-205-4.

<sup>19</sup> ROESER, R. W., ECCLES, J. S., SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. În: *The Elementary School Journal*, 2000, vol. 100, nr. 5, p. 443-471. ISSN 0013-5984.

Nivelul adaptării adolescenților la contextul activităților școlare și la climatul organizațional și social caracteristic unei instituții școlare are implicații majore pentru rezultatele lor, precum și pentru alegerile pe care adolescenții le fac în traseul educațional și în perspectiva viitoarei cariere profesionale. Înțelegerea impactului pe care școlaritatea și mediul școlar îl au asupra procesului dezvoltării adolescenților necesită luarea în calcul a unui cadru conceptual în care școala să fie analizată ca un context ce modelează procesul dezvoltării. De asemenea, cercetătorii și educatorii trebuie să țină cont de nevoile de dezvoltare în continuă schimbare, pe care adolescenții le au și să articuleze aceste nevoi cu oferta educațională a sistemului școlar, precum și cu modul în care procesul instructiv-educativ este structurat, organizat și desfășurat.

În contextul modelului teoretic-explicativ pe care l-au propus pentru analiza impactului școlii asupra procesului dezvoltării la vârsta adolescenței, J. S. Eccles și colaboratorii au argumentat necesitatea ca mediul școlar și activitățile pe care acesta le oferă să se schimbe în acord cu substadiile pe care adolescenții le parcurg în procesul creșterii și maturizării, căruia îi sunt caracteristice anumite nevoi de dezvoltare<sup>20, 21</sup>. Argumentele cercetărilor au la bază ideea că, prin climatul socio-cognitiv și emoțional, instituțiile de educație contribuie la menținerea motivației elevilor pentru învățare și la creșterea angajamentului în domeniul școlar, pe măsură ce elevii se maturizează.

Angajamentul în domeniul școlar reprezintă una dintre caracteristicile psihologice individuale care influențează contextual performanțele pe care elevii le obțin în activitatea școlară. Studiul acestuia are la bază o serie de rațiuni teoretice și practice (care țin de organizarea și derularea procesului educațional și economic). Din punct de vedere practic, nu doar în SUA, dar și în țările UE (inclusiv România), s-a constatat, în ultimele decenii, un declin global al motivației pentru învățatură și al atitudinii pozitive față de școală, mai ales în rândul adolescenților. În contextul schimbărilor globale ce au grevat mapamondul în ultimele două-trei decenii, forurile internaționale, autoritățile guvernamentale din diferite țări, specialiștii din domeniul psihologiei educației, dar și cadrele didactice au semnalat faptul că adolescenții contemporani se confruntă cu tot mai multe dificultăți în domeniul școlarității<sup>22, 23</sup>. Astfel,

---

<sup>20</sup> ECCLES, J. S. și al. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. În: *American Psychologist*, 1993, vol. 48, p. 90-101. ISSN 0003-066X, e-ISSN 1935-990X.

<sup>21</sup> ECCLES, J. S., ROESER, R. School and community influences on human development. În: M. BORNSTEIN, M. LAMB (Eds.), *Development Psychology: An Advanced Textbook* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1999, p. 503-554. ISBN 978-0805-83072-9.

<sup>22</sup> CARANFIL, N. G. Unele aspecte ale inadaptării adolescenților contemporani la sarcinile școlarității. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2017, nr. 3-4, p. 34-43. ISSN 1857-2502, e-ISSN 2537-6276.

<sup>23</sup> TUFEANU, M. Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 55-75. ISSN 2248-244X.

adolescenței întâmpină o problemă reală în adaptarea la procesul intensiv al învățării, acest aspect reflectându-se în dificultatea integrării pe piața muncii care este foarte dinamică, precum și în adaptarea la economia bazată pe servicii și pe industrie competitivă și înalt tehnicizată. Acest declin trebuie relaționat cu rațiunea economică, potrivit căreia societatea bazată pe cunoaștere și globalizare economică va funcționa eficient și va progresa numai dacă tinerele generații care intră în câmpul muncii sunt echipate cu un bagaj solid de cunoștințe și competențe practice care, pe tot parcursul vieții, să poată fi transferate în diferite contexte de învățare și activitate profesională<sup>24</sup>. Printre competențele cerute tinerilor generații, pentru a se putea integra în viața profesională și în cea socio-culturală, se numără: capacitatea de a sintetiza și evalua critic un flux continuu și variat de informații, abilitatea de gândire critică, mobilitatea și flexibilitatea în rezolvarea unei varietăți de probleme practice, capacitatea de a învăța sarcini noi într-un timp scurt, precum și abilitatea de a adopta decizii eficiente. Sistemele educaționale contemporane se confruntă cu noi provocări, inclusiv în domeniul motivării elevilor pentru succesul în plan educațional și al dorinței acestora de a urma un traseu educațional solid, care să-i echipeze cu un set de competențe necesar pentru o viață sănătoasă și productivă și pentru participarea la progresul societății post-industriale<sup>25</sup>.

Tinerele generații care primesc o educație solidă reprezintă viitorii contribuitori la dezvoltarea socială, economică și culturală a unei națiuni. De aceea, analiza caracteristicilor de dezvoltare și a vulnerabilităților populației școlare reprezintă un obiectiv de referință pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, decidenții din instituțiile statului și organizațiile non-guvernamentale care participă la elaborarea și implementarea politicilor publice din domeniul educației, precum și pentru educatori. Prezenta lucrare își concentrează atenția asupra unei dimensiuni importante a profilului psihopedagogic pe care trebuie să îl aibă un elev de succes în societatea cunoașterii, și anume angajamentul în activitatea și viața școlară.

Conceptul referitor la atitudine este, probabil, cel mai popular și mai elaborat dintre domeniile valorificate în psihologia socială americană și europeană. În psihologia socială americană, au fost oferite mai multe definiții conceptului la care ne referim. Astfel, D. Krach, R. S. Crutchfield și E. L. Ballachey au definit atitudinea printr-un sistem de evaluări pozitive și negative, stări emoționale și sentimente, respectiv tendințe acționale pro sau contra, ce apar în relație cu un obiect social și sunt stabile în timp (cf. Shaw și Wright<sup>26</sup>). S. Rusnac<sup>27</sup> numește prin

---

<sup>24</sup> GILBERT, J. Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. În: *Education Canada*, 2007, vol. 47, nr. 3, p. 4-8. [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca) (vizitat 26.08.2017).

<sup>25</sup> *Idem*.

<sup>26</sup> SHAW, M. E., WRIGHT, J. M. *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1967, 604 p. ISBN 978-0070-56-498-5.

termenul „atitudine” o stare internă a unei persoane, care se manifestă în relațiile cu ambianța și implică aspecte ale proceselor cognitive, afective și volitive care, în timp, se organizează în idei, credințe, motive, trăiri afective și explică comportamentele persoanei.

Caracteristicile atitudinilor includ<sup>28, 29, 30</sup>: a) atitudinile sunt rezultatul experiențelor de viață și al interacțiunilor pe care indivizii umani le au cu mediul social și cultural, deci sunt dobândite; b) atitudinile se formează prin integrarea conceptelor evaluative cu privire la caracteristicile obiectelor sociale la care se referă; astfel, atitudinile dau naștere unor comportamente motivate; c) relația dintre individul uman și obiectele sociale are o dinamică cu un caracter vectorial, deoarece presupune predispoziția unei persoane de a gândi, simți și reacționa față de obiectul unei atitudini; această predispoziție se manifestă prin anumite comportamente specifice; d) atitudinile sunt relativ stabile în timp. Printre proprietățile atitudinilor, două sunt foarte importante, și anume<sup>31</sup>: a) valența – poziția pe care atitudinea o ocupă în ceea ce privește dimensiunile evaluative și afective; o atitudine poate fi pozitivă sau negativă, favorabilă sau defavorabilă unui obiect psihosocial; atitudinea față de un anumit aspect al realității psihosociale poate fi conceptualizată fie într-o manieră unipolară (este pozitivă sau negativă), fie într-o viziune bipolară (atitudinea poate fi măsurată pe un continuum, de la pozitiv la negativ); b) intensitatea/polaritatea – poziția pe care o atitudine o ocupă pe o scală bipolară continuă; pe măsură ce atitudinea se apropie mai mult de una dintre extremitățile scalei, cu atât mai mult poate fi considerată ca fiind mai intensă sau mai polarizată.

Numeroase studii efectuate începându-se cu anii 1980 au evidențiat existența unei relații pozitive între atitudinea favorabilă pe care elevii de diferite vârste o au față de școală (în general) sau față de diverse domenii ale vieții școlare, respectiv rezultatele bune pe care aceștia le obțin în activitatea școlară<sup>32, 33, 34, 35</sup>. Ținând cont de aceste dovezi empirice și de argumentele pe care le

---

<sup>27</sup> RUSNAC, S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: RVR Consulting Grup, 2007, 264 p. ISBN 978-9975-78-566-2.

<sup>28</sup> BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Editura Polirom, 2010, 212 p. ISBN 978-973-46-1014-3.

<sup>29</sup> RUSNAC, S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: RVR Consulting Grup, 2007, 264 p. ISBN 978-9975-78-566-2.

<sup>30</sup> SHAW, M. E., WRIGHT, J. M. *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1967, 604 p. ISBN 978-0070-56-498-5.

<sup>31</sup> BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Editura Polirom, 2010, 212 p. ISBN 978-973-46-1014-3.

<sup>32</sup> CHANG, J., LE, T. N. The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. În: *Crime & Delinquency*, 2005, vol. 51, nr. 2, p. 238-264. ISSN 0011-1287.

<sup>33</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>34</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.



vom expune în continuare, considerăm studiul atitudinii față de școală și școlaritate ca fiind important pentru o mai bună înțelegere a determinantelor psihosociale ale angajamentului adolescenților în activitatea școlară.

Într-un sens generic, atitudinea față de școală și școlaritate poate fi privită ca un ansamblu psihologic complex ce include evaluările, emoțiile și tendințele acționale ale elevilor, care sunt orientate către propria lor activitate școlară, precum și către școală ca instituție socială ce are o misiune specifică și este guvernată de anumite reguli interne<sup>36</sup>. Atunci când este evaluată global pe un continuum bipolar, atitudinea față de școală și școlaritate poate varia de la polul favorabil la cel nefavorabil. Alți cercetători au definit atitudinea față de școală prin concentrarea pe componenta emoțională, considerând că acest domeniu include interesul față de activitatea școlară și emoțiile pozitive pe care un elev le resimte față de școală<sup>37, 38</sup>. Programul internațional de evaluare denumit PISA este dezvoltat de către OECD și accentuează asupra componentei cognitive a atitudinii față de școală. Este evidențiat rolul cognițiilor pe care elevii le au despre ceea ce învață la școală, cum anume îi pregătește școala pentru viața adultă sau despre rolul pe care școala îl are în propria lor dezvoltare, prin încrederea pe care școala le-o conferă în propria capacitate de a adopta decizii sau rolul pe care educația îl joacă în achiziționarea cunoștințelor care sunt utile pentru viața profesională de mai târziu<sup>39</sup>.

S.-T. Cheng și A. C. Chan<sup>40</sup> au conceptualizat atitudinea față de școală și au definit-o din punct de vedere operațional prin itemi ce au vizat trei componente, și anume: cognitivă (de exemplu, „Cred că școala mă poate ajuta să devin o persoană matură”), afectivă (de exemplu, „Viața școlară este plictisitoare și neinteresantă”), respectiv comportamentală (de exemplu, „Mă străduiesc să învăț o mulțime de lucruri”). Autorii pe care i-am citat au justificat necesitatea construirii și a perfecționării unor instrumente scurte destinate măsurării atitudinii față de școală, care să poată fi aplicate pe scară largă în cadrul unor studii ce vizează un număr mare de

---

<sup>35</sup> SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., SHAUNESSY, E. An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2008, vol. 26, nr. 1, p. 69-82. ISSN 0734-2829.

<sup>36</sup> SANDOVICI, A., ROBU, V. Angajamentul în activitatea și viața școlară în rândul adolescenților români. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași (Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie)*, 2014, tom 13, p. 69-79. ISSN 2248-1060.

<sup>37</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>38</sup> SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., SHAUNESSY, E. An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2008, vol. 26, nr. 1, p. 69-82. ISSN 0734-2829.

<sup>39</sup> ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004, 476 p. [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (vizitat 26.03.2019).

<sup>40</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

variabile. În contextul analizei atitudinii față de școală, cognițiile pozitive se referă la credințele pe care elevii le au cu privire la valoarea educației și a frecventării școlii, precum și la relevanța acestui domeniu în raport cu dezvoltarea personală și planificarea carierei profesionale<sup>41</sup>. În plan afectiv, atitudinea pozitivă față de școală implică plăcerea de merge la activitățile școlare, sentimentul de atașament față de școală și convingerea că educația reprezintă un lucru profitabil. Comportamentele pozitive includ depunerea unui efort constant pentru studiu și participarea la activitățile instructive și formative realizate în clasă, precum și în afara acesteia. Atât cadrul de lucru pe care se bazează PISA, cât și alți autori<sup>42, 43</sup> promovează componenta cognitivă a atitudinii față de școală ca fiind mult mai pertinentă și mai predictivă pentru comportamentele adolescenților și ale tinerilor referitoare la domeniul școlar, precum și pentru performanțele pe care aceștia le obțin.

Chiar dacă studiile care s-au preocupat de atitudinea față de școală au măsurat și au evidențiat diferite aspecte (cognitive, afective sau comportamentale) înrudite cu acest domeniu, precum angajamentul/implicarea în activitățile educative, aspirațiile educaționale, plăcerea de a merge la școală sau atașamentul față de școală<sup>44</sup>, există un bogat cumul de dovezi cu privire la relația pozitivă dintre atitudinea favorabilă față de școală și rezultatele școlare bune. Într-un studiu corelațional realizat în rândul adolescenților din Asia de Sud-Est<sup>45</sup> s-a evidențiat rolul mediator pe care atitudinea față de școală îl are în relația dintre manifestările delincvente de grup în care adolescenții se angajează și mediile școlare generale. Cu alte cuvinte, predispoziția spre delincvență juvenilă tinde să se asocieze cu atitudinea negativă față de școală care, la rândul ei, tinde să fie predictor al rezultatelor școlare slabe. Într-un studiu care a urmărit elaborarea și validarea unei scale scurte destinată măsurării atitudinii față de școală<sup>46</sup> au raportat o corelație pozitivă și semnificativă statistic între scorul global pentru atitudinea față de școală și evaluările pe care 151 de adolescenți din Hong Kong le-au realizat pentru propria lor performanță școlară, luând în considerare disciplinele limba engleză, limba chineză, respectiv matematică. Într-un

---

<sup>41</sup> *Idem.*

<sup>42</sup> LEE, J., STANKOV, L. Non-cognitive influences on academic achievement: Evidence from PISA and TIMSS. În: Khine M. S., Areepattamannil S. (Eds.), *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 153-169. ISBN 978-94-6300-589-0.

<sup>43</sup> STANKOV, L., LEE, J. Confidence and cognitive tests performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, nr. 4, p. 961-976. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>44</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>45</sup> CHANG, J., LE, T. N. The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. În: *Crime & Delinquency*, 2005, vol. 51, nr. 2, p. 238-264. ISSN 0011-1287.

<sup>46</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

studiu corelațional, Moè și colaboratorii<sup>47</sup> au raportat un efect semnificativ al scorului pentru atitudinea față de școală asupra mediilor pe care 130 de adolescenți le-au obținut la mai multe discipline. În plus, atitudinea față de școală a mediat relațiile dintre indicatorii stării de bine din punct de vedere emoțional, respectiv orientarea adolescenților investigați către scopuri ce urmăreau învățarea, rezolvarea sarcinilor școlare în acord cu standardele pe care și le fixaseră și autoperfecționare, pe de o parte, iar pe de alta, indicatorul global al performanței școlare. Într-un alt studiu care a urmărit investigarea validității instrumentului SAAS-R, Suldo, Shaffer, Shaunessy<sup>48</sup> au împărțit 321 de elevi de liceu americani în trei grupuri în funcție de media generală pe care o obținuseră la sfârșitul primului semestru al anului școlar, identificând 34 de elevi slabi, 161 medii și 118 elevi buni sau foarte buni. Comparativ cu elevii slabi și cei medii, grupul elevilor buni sau foarte buni a evidențiat o atitudine mai favorabilă față de școală în general. De asemenea, comparativ cu elevii slabi, cei buni sau foarte buni au evidențiat o atitudine mai favorabilă față de profesori. În contextul aceluiași studiu, variabilele care au corelat pozitiv cu scorul pentru atitudinea față de școală au fost calitatea relației dintre elevi și profesori, calitatea relației dintre elevi și covârșnici, încrederea pe care elevii o aveau în propria eficacitate în domeniul școlar și satisfacția față de școală. Pe de altă parte, atitudinea mai favorabilă față de școală a tins să se asocieze negativ cu numărul absențelor de la orele de studiu. De asemenea, rezultatele unui studiu care a valorificat datele obținute în cadrul programului internațional de evaluare PISA 2009 au evidențiat o atitudine mai defavorabilă față de școală în rândul elevilor cu vârste până în 15 ani care repetaseră cel puțin o clasă, comparativ cu atitudinea evidențiată în rândul elevilor care nu ramăseseră repenți<sup>49</sup>.

Conform datelor unei anchete locale efectuată pe un eșantion de 323 de elevi români din două licee tehnice din Municipiul Iași, aproximativ un sfert dintre adolescenții chestionați au considerat că efectuarea temelor pentru acasă erau o pierdere de timp<sup>50</sup>. În contextul aceleiași anchete, 45% dintre elevii investigați au fost de acord cu faptul că succesul în viață nu înseamnă să depui eforturi în activitatea școlară. Situația de fond cu privire la deprecierea imaginii pe care școala (ca instituție de educație și ca sarcină a dezvoltării) o avea în rândul adolescenților români

---

<sup>47</sup> MOÈ, A. și al. Attitude towards school, motivation, emotions, and academic achievement. În: J. E. LARSON (Ed.), *Educational Psychology. Cognition and Learning, Individual Differences, and Motivation*. New York: Nova Science Publisher, Inc., 2009, p. 259-274. ISBN 978-1606-922-76-7.

<sup>48</sup> SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., SHAUNESSY, E. An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2008, vol. 26, nr. 1, p. 69-82. ISSN 0734-2829.

<sup>49</sup> IKEDA, M., GARCIA, E. Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. În: *OECD Journal: Economic Studies*, 2014, vol. 2013/1, p. 269-315. ISSN 1995-2856. [www.dx.doi.org/10.1787](http://www.dx.doi.org/10.1787) (vizitat 14.08.2017).

<sup>50</sup> ROBU, V. Valența și fațetele atitudinii față de școală a elevilor. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2010a, nr. 4, p. 17-27. ISSN 1857-2502.

a evidențiat o atitudine neutră (slab polarizată) față de școală pentru aproximativ 21% dintre elevii investigați. Într-o altă anchetă care a urmărit amploarea și motivațiile actelor de indisciplină pe care adolescenții le săvârșesc în timpul programului școlar, 300 de elevi de liceu din Municipiile Iași și Suceava au răspuns la trei chestionare<sup>51</sup>. Pentru 10.3% din totalul respondenților, indisciplina reprezenta o problemă destul de serioasă sau chiar critică. În topul motivelor pentru care adolescenții se implicau în comportamente indisciplinate, pe primul loc s-a situat plictiseala în timpul programului școlar (45%), iar pe al doilea loc nevoia de distracție (26%).

## 1.2. Dimensiuni ale motivației în domeniul școlar

Motivația este considerată unul dintre domeniile-cheie, a cărui înțelegere și descriere facilitează explicarea complexității funcționării individului uman în diferite contexte ale dezvoltării. Într-un sens foarte general, motivația include totalitatea forțelor intrapsihice care conduc la comportamente orientate către anumite scopuri<sup>52</sup>. Studiul motivației umane urmărește, în primul rând, universul factorilor care influențează inițierea, direcția, intensitatea și persistența comportamentelor din viața de zi cu zi.

Specialiștii în domeniul educației au recunoscut de mult timp rolul cheie pe care motivația îl joacă în procesul învățării și în succesul elevilor în activitatea școlară. Primele cercetări care s-au preocupat de învățarea și succesul în domeniul școlar au separat factorii cognitivi și cei motivaționali, urmându-se direcții de investigație distincte, care nu s-au preocupat de integrarea cogniției și a motivației în procesul dinamic al învățării. Începându-se cu anii 1980, cercetătorii au conștientizat faptul că factorii cognitivi și motivaționali interacționează și influențează împreună procesele învățării și ale achiziționării cunoștințelor, precum și obținerea performanțelor în contextele instructiv-educative oferite de școală<sup>53</sup>. Cu alte cuvinte, s-a argumentat că elevii trebuie să posede atât deprinderi și abilități cognitive, cât și dorința de a învăța, pentru a obține succesul în activitatea școlară. Integrarea factorilor cognitivi și motivaționali ce contribuie la succesul în domeniul școlar a fost facilitată de comutarea

---

<sup>51</sup> ROBU, V. Indisciplina în rândul elevilor de liceu români: prevalență și motivație. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2010b, nr. 1, p. 27-38. ISSN 1857-2502.

<sup>52</sup> STRICKLAND, B. R. Motivation. În: B. R. STRICKLAND (Executive Editor). *The Gale Encyclopedia of Psychology* (2nd ed.). Farmington Hills, MI: Gale Group, 2001, p. 440-441. ISBN 978-0787-647-86-5.

<sup>53</sup> LINNENBRINK, E. A., PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. În: *School Psychology Review*, 2002, vol. 31, nr. 3, p. 313-327. e-ISSN 0279-6015.

interesului teoreticienilor din domeniul motivației de la modelele tradiționale ale motivației pentru învățare și succesul în activitatea școlară spre modelele socio-cognitive ale motivației <sup>54</sup>.

În general, conceptul referitor la motivație a fost analizat dintr-o perspectivă multidimensională, prin delimitarea a trei mari fațete: cognitivă, afectivă și comportamentală. Din perspectivă comportamentală, una dintre macroteoriile care a fundamentat cercetările în domeniul motivației, inclusiv în domeniul motivației școlare, a fost propusă de E. L. Deci și R. M. Ryan<sup>55, 56</sup>. Teoria autodeterminării se bazează pe concepte precum reglarea comportamentală, nevoile umane, învățarea și adaptarea și consideră că motivația umană poate fi descrisă printr-un continuum al nivelurilor autodeterminării ce stau la baza inițierii și manifestării comportamentelor în diferite sfere ale funcționării individuale <sup>57</sup>. Pe acest continuum, pot fi diferențiate trei poziții fundamentale, cărora le corespund diferite niveluri ale autonomiei personale în inițierea și manifestarea răspunsurilor comportamentale în diferite contexte ale dezvoltării: amotivația, motivația extrinsecă și motivația intrinsecă.

a) amotivația este caracterizată prin sentimentul persoanei că nu poate controla evenimentele din propria viață, că este incompetentă și că nu are un scop notabil al propriei existențe, care să-i orienteze acțiunile și comportamentele; în planul concret al realizării unei activități, amotivația înseamnă absența intenției sau a imboldului unei persoane de a realiza activitatea, deoarece aceasta nu-și găsește rolul în propria existență;

b) motivația extrinsecă se caracterizează prin faptul că acțiunile și comportamentele unei persoane sunt determinate, reglate și orientate de anumiți factori externi, precum: teama de pedeapsă, dorința de a obține anumite recompense, dorința de a-și menține/crește stima de sine, evitarea anxietății sau a sentimentului de culpabilitate, dorința de a răspunde nevoilor și valorilor societății sau de a-și deschide orizontul intelectual și relațional-social; în planul concret al realizării unei acțiuni sau îndeplinirii unui scop (de exemplu, finalizarea traseului școlar obligatoriu), motivația extrinsecă presupune investirea de eforturi în baza sentimentului obligației sau pentru a se ajunge la o finalitate așteptată;

---

<sup>54</sup> PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. *Motivation and Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc., 2002, 460 p. ISBN 978-0132-281-55-3.

<sup>55</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.

<sup>56</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.

<sup>57</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.

c) motivația intrinsecă implică cel mai ridicat nivel al autoreglării comportamentale și al autonomiei personale și se bazează pe premisa că indivizii umani aleg să se comporte într-un anumit fel sau se implică susținut în anumite domenii de activitate și proiecte pentru a crește și a se dezvolta personal, datorită curiozității înnăscute și dorinței de stimulare cognitiv-intelectuală și emoțională puternică sau pentru plăcerea pe care le-o procură realizarea activităților și a proiectelor ce devin scopuri, prin ele însele.

Aceste niveluri acționează diferențiat în contextele în care individul uman desfășoară un proces de învățare și au un caracter evolutiv, în sensul în care o persoană poate ajunge de la absența motivației pentru a realiza o anumită activitate la un nivel ridicat al motivației intrinseci. Diferențierea celor trei tipuri (stări) motivaționale a pornit de la premisa că, încă de la naștere, indivizii umani sunt animați de dorința înnăscută de a fi stimulați și de a învăța. Această dorință fie poate fi susținută, fie poate fi descurajată de mediul în care o persoană crește și este socializată<sup>58, 59</sup>.

Deci și Ryan<sup>60</sup> au adâncit analiza motivației extrinseci, diferențiind patru subtipuri: reglarea externă, introecția surselor de control a acțiunilor sau comportamentelor, reglarea prin identificare (interiorizarea surselor de control a comportamentelor prin considerarea acestora din urmă ca fiind importante pentru scopurile individuale), respectiv reglarea comportamentelor prin integrare (o persoană se simte determinată și integrează autoreglarea propriilor comportamente în schema imaginii pe care o are despre ea însăși). Comportamentele reglate extern exprimă cel mai scăzut nivel al autodeterminării, iar cele reglate intern exprimă cel mai ridicat nivel. La celălalt pol, motivația intrinsecă a fost abordată, inițial, ca un concept unitar<sup>61, 62</sup>. Însă, mai târziu, R. J. Vallerand și colaboratorii<sup>63, 64</sup> au separat conceptul în trei domenii, pornind de la observația lui Deci și Ryan, potrivit căreia motivația intrinsecă poate fi determinată de anumiți factori specifici.

---

<sup>58</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.

<sup>59</sup> PALADI, O., CHISELIȚA, S. Maturitatea emoțională și motivația pentru învățare a preadolescenților. În: *Univers Pedagogic*. 2019, nr. 3(63), pp. 72-79. ISSN 1811-5470.

<sup>60</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.

<sup>61</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.

<sup>62</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.

<sup>63</sup> VALLERAND, R. J. și al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). În: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1989, vol. 21, nr. 3, p. 323-349. ISSN 008-400X, e-ISSN 1879-2669.

<sup>64</sup> VALLERAND, R. J. și al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol. 52, nr.4, p. 1003-1017. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

Taxonomia propusă de Vallerand și colaboratori include: a) motivația stimulată de nevoile de cunoaștere ale unei persoane, care are la bază dorința persoanei de a realiza o activitate pentru plăcerea și satisfacția personală și pentru interesul de a învăța lucruri noi; b) motivația stimulată de dorința de realizare personală, care implică realizarea unei activități pentru satisfacția pe care persoana o resimte, prin faptul că realizează sau creează lucruri noi și își valorifică propriile competențe și talente; c) motivația intrinsecă activată de nevoia de stimulare în plan fizic, cognitiv-intelectual sau emoțional. Studiile realizate între anii 1980-2000 au sugerat că indivizii care sunt motivați mai mult intrinsec tind să utilizeze strategii orientate către procesarea mai în profunzime a informațiilor și să obțină performanțe mai bune în domeniul școlar și academic, să raporteze niveluri mai ridicate ale stării de bine psihologice și să obțină mai multe satisfacții de pe urma diferitelor activități pe care le desfășoară de-a lungul existenței<sup>65, 66, 67</sup>.

Motivația reprezintă un factor fundamental care condiționează succesul în domeniul școlar. Elevii cărora le este caracteristic un optimum motivațional tind să manifeste atitudini și să utilizeze strategii de învățare adaptative, precum menținerea interesului intrinsec pentru învățare și studiu, stabilirea unor scopuri de învățare clare și auto-monitorizarea în procesul învățării<sup>68</sup>. În plus, variabilele motivaționale interacționează cu o serie de factori cognitivi, comportamentali și contextuali, condiționând modalitățile în care elevii își reglează comportamentele implicate în procesul învățării în domeniul școlar<sup>69</sup>.

În câmpul educației, macroteoria autodeterminării poate fi aplicată în vederea stimulării interesului elevilor pentru învățatură, orientării acestora către valorizarea școlarității, precum și pentru creșterea încrederii pe care elevii trebuie să o aibă în propriile lor capacități<sup>70</sup>. Aspectele la care ne-am referit, care pot fi considerate finalități formative ale educației, reprezintă expresii ale motivației intrinseci și ale proceselor reglatorii ce au loc în activitatea de învățare din școală.

---

<sup>65</sup> MISERANDINO, M. Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. În: *Journal of Educational Psychology*, 1996, vol. 8, nr. 2, p. 203-214. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>66</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.

<sup>67</sup> SHELDON, K. M., KASSER, T. Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. În: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, vol. 24, nr. 12, p. 1319-1331. ISSN 0146-1672, e-ISSN 1552-7433.

<sup>68</sup> ALDERMAN, M. K. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003, 343 p. ISBN 978-0805-860-48-1.

<sup>69</sup> PINTRICH, P. R., MARX, R. W., BOYLE, R. A. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. În: *Review of Educational Research*, 1993, vol. 63, nr. 2, p. 167-199. ISSN 0034-6543.

<sup>70</sup> DECI, E. L. și al. An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. În: *Journal of Educational Psychology*, 1981, vol. 73, nr. 5, p. 642-650. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

Numeroase studii au relaționat motivația intrinsecă cu rezultate pozitive în domeniul educației, utilizând eșantioane foarte variate care au inclus de la elevi în clasele primare până la studenți.

Din perspectivă comportamentală, modelele teoretice care s-au preocupat de explorarea și descrierea proceselor și a mecanismelor implicate în motivația școlară în rândul elevilor au accentuat asupra importanței utilizării diferitelor tipuri de stimulente și recompense, pentru a se întâri comportamentele pozitive ale elevilor orientate către învățare<sup>71</sup>. Potrivit teoreticienilor motivației școlare, comportamentele elevilor pot fi controlate prin consecințele lor. Astfel, este mult mai probabil ca adolescenții să manifeste comportamente pozitive în procesul învățării, atunci când primesc recompense și să evite comportamentele care conduc la pedepse sau la alte urmări nedorite. Totuși, unii elevi se angajează permanent în activitatea de învățare și depun eforturi, fără promisiunea unor recompense sau amenințarea cu o pedeapsă. De exemplu, unii elevi își pot urmări cu perseverență interesele pe care le au pentru diferite discipline de studiu, angajându-se sistematic în activități de învățare, pentru simpla plăcere pe care le-o produc acele activități sau pentru că doresc să cunoască cât mai multe într-un anumit domeniu teoretic și practic și să se dezvolte. Acești elevi sunt caracterizați prin motivația intrinsecă. În cazul elevilor motivați intrinsec în domeniul școlar, angajarea în activitățile de învățare nu depinde de existența unor întăritori externi, simpla realizare a acestora fiind valoroasă și satisfăcătoare<sup>72</sup>. Specifică motivației intrinseci în context școlar este curiozitatea sau dorința elevilor de a cunoaște cât mai multe lucruri din diverse domenii de studiu<sup>73</sup>. Elevii motivați extrinsec merg la școală și depun eforturi de învățare fie pentru a-și satisface părinții sau pentru a primi din partea acestora diverse recompense materiale sau morale, fie din dorința de a petrece timpul cu alți covârșnici și de a întreprinde activități sociale specifice vârstei, fie pentru a evita repercursiunile negative ale comportamentelor care nu sunt în concordanță cu expectanțele părinților și ale profesorilor. Elevii motivați intrinsec merg la școală și se implică sistematic în activitățile de învățare și studiu, deoarece cred că ceea ce învață la școală și, în general, în viață are valoare pentru propria lor dezvoltare. Atunci când această convingere se asociază cu un nivel ridicat al curiozității și se permanentizează, le oferă elevilor motivați intrinsec trăiri intense, stimă de sine și satisfacția față de domeniul școlar<sup>74, 75</sup>. O altă caracteristică a elevilor motivați intrinsec este nivelul ridicat al

---

<sup>71</sup> OKA, E. R. Motivation. În: S. W. LEE (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2005, p. 330-335. ISBN 0-7619-3080-9.

<sup>72</sup> *Idem*.

<sup>73</sup> COSMOVICI, A. Aspecte motivaționale ale învățării în școală. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (Coord.), *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999, p. 199-212. ISBN 973-683-048-9.

<sup>74</sup> *Idem*.

<sup>75</sup> OKA, E. R. Motivation. În: S. W. LEE (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2005, p. 330-335. ISBN 0-7619-3080-9.



aspirației pentru competență și realizare în domeniul școlar și, în general, într-un anumit domeniu de activitate profesională.

Una dintre teoriile influente în domeniul motivației umane în general, respectiv în cel al motivației școlare în particular este cea propusă de unul dintre cei mai influenți psihologi ruși, și anume L. S. Vygotsky<sup>76</sup>. Acesta a oferit un model socio-cultural al dezvoltării individului uman prin care a urmărit să evidențieze modul în care contextul social și cultural în care o persoană se naște și trăiește îi influențează dezvoltarea timpurie, precum și cea care are loc pe parcursul vieții. Potrivit teoriei socio-culturale a dezvoltării, învățarea umană este în mare parte un proces de natură socială, iar dezvoltarea individuală (mai ales cea a proceselor cognitiv-intelectuale sau a funcțiilor mentale superioare, precum gândirea critică, raționamentul sau procesul decizional) nu poate fi înțeleasă fără raportarea la contextul social și cultural în care individul uman se află de-a lungul vieții. Prin interacțiunile sociale și prin modelarea culturală, resursele și abilitățile de bază pentru dezvoltarea cognitiv-intelectuală a copiilor evoluează spre procese și strategii mentale mai sofisticate și mai eficiente care le permit copiilor să se adapteze la sarcinile de învățare și să-și dezvolte gândirea, limbajul, memoria și alte laturi ale personalității. Pentru Vygotsky<sup>77</sup>, procesele și funcțiile cognitive sunt puternic afectate de credințele, valorile și instrumentele culturale care servesc adaptării intelectuale a unei persoane, iar aceste instrumente de adaptare variază de la o cultură la alta.

Deoarece procesul învățării este inseparabil de motivație, teoria socio-culturală a dezvoltării individului uman la vârste timpurii a fost aplicată și în explicarea proceselor și a dimensiunilor motivației în domeniul școlar. Astfel, Vygotsky<sup>78, 79</sup> a evidențiat rolul pe care copiii îl joacă, în calitate de agenți activi, în propria lor dezvoltare și a accentuat importanța pe care practicile educative mediate social și cultural o au în dezvoltarea cognitiv-intelectuală și motivațională a copiilor. Potrivit concepției la care ne referim, funcțiile cognitive superioare se dezvoltă prin interacțiunile sociale pe care copiii le au cu alți covârșnici/adulți care sunt competenți și alături de care copiii realizează activități semnificative pentru propriile lor experiențe de învățare. Aceste interacțiuni sociale sunt mediate de anumite simboluri și instrumente (de exemplu: vorbirea, alfabetizarea, jocul, activitățile intelectuale specifice etc.) care au o origine socială și natură culturală.

---

<sup>76</sup> VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 174 p. ISBN 978-067-457-629-2.

<sup>77</sup> *Idem*.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> VYGOTSKY, L. S. Genesis of the higher mental functions. În: P. LIGHT, S. SHELDON, M. WOODHEAD (Eds.), *Learning to Think*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge, 1991, p. 32-41. ISBN 978-131-582-475-8.

Din perspectiva teoriei propusă de către Vygotsky, unul dintre rolurile majore ale școlii și școlarității este să creeze contextele sociale în care copiii să învețe unii de la alții și, prin utilizarea conștientă a simbolurilor și a instrumentelor sociale și culturale, să experimenteze împreună. De asemenea, gândirea lui Vygotsky sugerează că, atunci când elevii participă la contextele sociale pe care școala le creează, ajung să încorporeze în propria lor gândire și în comportamentele pe care le manifestă ceea ce văd sau fac<sup>80</sup>. Cu alte cuvinte, copiii și adolescenții își însușesc credințele, semnificațiile, practicile, valorile și atitudinile vehiculate în contextele interacțiunilor sociale. Școlile nu sunt numai instituții care se ocupă de dezvoltarea cognitiv-intelectuală, ci și medii în care copiii și tinerii dobândesc abilități emoționale și competențe sociale. Grupurile de covârșnici și activitățile extrașcolare prilejuiesc atât experiențe de învățare cognitivă, cât și oportunități pentru dezvoltarea socio-emoțională. Activitățile instructiv-educative, practicile, acțiunile, valorile și credințele reflectate în atitudinile actorilor care participă la procesul instructiv-educativ desfășurat în școală și familie alimentează un flux continuu de oportunități prin care elevii construiesc relații sociale, co-experimentează și își dezvoltă interesul pentru anumite domenii ale cunoașterii, respectiv motivația pentru învățare<sup>81</sup>.

Prin extensie, teoria lui Vygotsky poate fi aplicată pentru a se explica natura contextualizată a proceselor motivării și învățării în context școlar. Înțelegerea rolului pe care interacțiunile sociale îl au în crearea abilității copiilor și a tinerilor de a se angaja în activitățile instructiv-formative și sarcinile de învățare desfășurate în clasă reprezintă un precursor fundamental pentru măsurile pe care sistemul școlar le poate adopta pentru a crește propria sa capacitate de a stimula și menține motivația pentru învățatură și, în general, interesul pentru școală în rândul copiilor și al adolescenților.

Analiza diferențelor și a raporturilor conceptuale dintre atitudinea față de școală și motivația școlară trebuie să ia în calcul definițiile care au fost date conceptului mai restrâns ca sferă de cuprindere referitor la motivația școlară, respectiv atitudinii față de școală. Așa cum am văzut, motivația școlară a fost definită prin plăcerea elevilor de a învăța, orientarea spre stăpânirea disciplinelor de studiu, curiozitate, persistență în rezolvarea sarcinilor școlare și orientarea către sarcini de învățare noi, dificile și generatoare de provocări<sup>82</sup>. Pe de altă parte, atitudinea față de școală reprezintă un concept psihologic care include comportamentele,

---

<sup>80</sup> VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 174 p. ISBN 978-067-457-629-2.

<sup>81</sup> WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991, 182 p. ISBN 978-067-494-304-9.

<sup>82</sup> GOTTFRIED, A. E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. În: *Journal of Educational Psychology*, 1990, vol. 82, nr. 3, p. 525-538. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

emoțiile și exprimarea judecăților favorabile sau nefavorabile pe care elevii le au față de școală în general, precum și față de experiențele pe care le trăiesc în școala în care învață<sup>83</sup>. În timp ce, în general, motivația reprezintă un proces psihologic complex care se află în spatele comportamentelor pe care o persoană le manifestă în diverse contexte, prin energia, intensitatea, persistența și direcția pe care le-o conferă, atitudinea pe care o persoană o exprimă față de un anumit aspect al realității sau față de o anumită activitate include atât aspecte cognitive și emoționale, cât și aspecte referitoare la intenții comportamentale sau comportamente efectiv manifestate și observate de către alte persoane.

Cu referire la domeniul școlar, motivația include mai mult decât energia, intensitatea, persistența și direcția pe care o conferă comportamentelor relaționate cu învățarea, bazându-se pe cogniții autogenerate, sentimente, acțiuni, autocontrol, autodeterminare, angajarea în rezolvarea diferitelor sarcini școlare, persistența eforturilor și pe dorința elevului de a achiziționa cunoștințe și de a se realiza în domeniul școlar<sup>84</sup>, la care se adaugă orientarea către utilizarea strategiilor de învățare bazate pe autoreglare<sup>85</sup>. Așadar, motivația în domeniul educației include un sistem de credințe și atitudini care îi orientează pe elevi spre dezvoltarea unui set de deprinderi și abilități cognitive și meta-cognitive<sup>86</sup>.

Numeroase studii au arătat că atitudinea față de școală, în general sau față de anumite discipline de studiu este relaționată cu motivația elevilor, care a fost operaționalizată fie prin instrumente ce au vizat dorința elevilor de a merge la școală și de a participa la ore, pregătirea pentru ore sau efortul depus în procesul învățării, fie prin instrumente ce au urmărit motivația intrinsecă, cea extrinsecă și amotivația. Studiile au pornit de la premisa că motivația unui elev reprezintă o variabilă ce determină atitudinea pe care acesta o are față de diferite discipline de studiu sau domenii ale activității școlare. Potrivit lui Guthrie și Knowles<sup>87</sup>, atitudinile reprezintă răspunsuri mai degrabă afective care acompaniază diverse comportamente determinate de anumite stări motivaționale. De aceea, atitudinile trebuie legate direct de motivație și incluse

---

<sup>83</sup> CANDEIAS, A. A., REBELO, N., OLIVEIRA, M. Student' attitudes toward learning and school – study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes, 2013, 6 p. [www.projectored.uevora.pt](http://www.projectored.uevora.pt) (vizitat 23.08.2017).

<sup>84</sup> SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, 329 p. ISBN 0-8058-4790-1.

<sup>85</sup> STERN, M. *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. New York: Springer, 2012, 51 p. ISBN 978-1-4614-3427-6.

<sup>86</sup> SCHRAW, G., CRIPPEN, K. J., HARTLEY, K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. În: *Research in Science Education*, 2006, vol. 36, nr. 1-2, p. 111-139. ISSN 0157-244X, e-ISSN 1573-1898.

<sup>87</sup> GUTHRIE, J. T., KNOWLES, K. T. Promoting reading motivation. În: L. VERHOEVEN, C. E. SNOW (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, p. 145-160. ISBN 978-0805-831-94-8.

într-un complex atitudinal-motivațional care influențează comportamentele de învățare ale indivizilor umani.

Schimbările importante care au loc la vârsta pubertății, sporirea abilităților cognitive, centrarea atenției adolescenților pe propria lor identitate, la care se adaugă perioadele de tranziție de la școala elementară la gimnaziu, apoi la liceu și facultate sau în câmpul muncii îi fac pe adolescenți vulnerabili mai ales la dificultățile care pot apărea în domeniul activității școlare și în planul funcționării socio-emoționale<sup>88</sup>. Aceste dificultăți pot avea un impact de durată care, uneori, se poate extinde pe tot restul vieții. Cercetările care au vizat fluctuațiile motivației pentru activitatea școlară arată că această variabilă tinde să intre într-un declin după tranziția de la ciclul primar la ciclul secundar al traseului educațional<sup>89, 90</sup>. Declinul cel mai consistent în domeniul motivației școlare apare în perioada adolescenței timpurii, până la vârsta de 15-16 ani<sup>91, 92</sup>.

Rezultatele studiilor efectuate în țările europene (inclusiv în România), precum și rapoartele elaborate în contextul studiilor internaționale comparative PISA, TIMSS și PIRLS evidențiază declinul motivației pentru învățatură și studiu, precum și scăderea nivelului achizițiilor școlare în rândul adolescenților. Rezultatele studiilor internaționale comparative PISA – 2015 și 2018, TIMSS și PIRLS reflectă scăderea performanțelor elevilor din România la matematică, științe exacte și citire<sup>93, 94, 95</sup>. Această stare de fapt a fost pusă în relație cu scăderea semnificativă a interesului și motivației pentru școală și învățatură. În cadrul unui program de

---

<sup>88</sup> WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., PINTRICH, P. R. Development between the ages of 11 and 25. În: D. C. BERLINER, R. C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996, p. 148-185. ISBN 978-1461-420-18-7.

<sup>89</sup> GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. În: *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, nr. 1, p. 3-13. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1039-2176.

<sup>90</sup> PEETSMA, T. și al. Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, p. 209-225. ISSN 0256-2928, e-ISSN 1878-5174.

<sup>91</sup> GILLET, N., VALLERAND, R. J., LAFRENIÈRE, M. K. Intrinsic and extrinsic school motivation as function of age: The mediating role of autonomy support. În: *Social Psychology of Education*, 2012, vol. 15, nr. 1, p. 77-95. ISSN 1381-2890.

<sup>92</sup> GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. În: *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, nr. 1, p. 3-13. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1039-2176.

<sup>93</sup> INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară, 2015, 66 p. ISBN 978-606-28-0142-7. [www.ise.ro](http://www.ise.ro) (vizitat 18.08.2017).

<sup>94</sup> POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).

<sup>95</sup> ROBU, V., CARANFIL, N. G. Mai sunt motivați adolescenții români să se implice în activitățile școlare ? Dovezi și considerații practice. În: *EcoSoEn. Științe economice, sociale și inginerești*, 2019, vol. 2, nr. 3-4, p. 108-116. ISSN 2587-344X.

cercetare doctorală, E. Calotă<sup>96</sup> a urmărit inventarierea factorilor care contribuie la (și mențin) motivația pentru învățare și comportamentele orientate către studiu în rândul a 550 de elevi de clasele IV-VIII din România. Profilul motivațional al elevilor cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani, pe care autoarea i-a investigat, era mai degrabă extrinsec, deoarece factorii care îi motivau pe elevi să învețe erau (așa cum s-au evidențiat aceștia din răspunsurile elevilor): satisfacerea dorințelor părinților și succesul în viață (pentru ambii factori, peste 65% dintre elevii chestionați au făcut indicații), dorința de a obține note mari și de a intra la un liceu bun, respectiv dorința de a-i impresiona pe profesori (ambele peste 50%) sau imaginea în ochii colegilor (36%). Participarea activă la ore a fost indicată de doar 39% dintre elevii chestionați, în timp utilitatea cunoștințelor achiziționate în școală de doar 36%. În contextul aceluiași studiu, interesul cognitiv pentru învățare în rândul elevilor s-a asociat pozitiv cu dorințele de a avea succes în viață și de a mulțumi părinții, precum și cu nevoia de prestigiu în clasă.

Cercetătorii din domeniul științelor educației și al sociologiei educației au încercat să delimiteze și să explice factorii care stau la baza scăderii motivației pentru activitatea școlară în rândul adolescenților<sup>97, 98, 99, 100</sup>. Cercetările asupra valorilor culturale au sugerat că, începând cu anii 1970, mai ales în țările industrializate din Vest, profilul valorilor s-a schimbat considerabil, predominând orientările axiologice post-materialiste, cum ar fi activitățile de timp liber sau exprimarea de sine<sup>101</sup>. Schimbarea orientărilor valorice a fost relaționată cu o multitudine de transformări macrosociale care au avut loc atât în Europa, cât și în SUA și în alte state ale lumii. Deoarece orientările valorice reflectă și experiențele de socializare pe care tinerii le au, motivația pentru domeniul școlar nu are cum să nu fie afectată. Mai mult, Hofer și Peetsma<sup>102</sup> sunt de părere că o serie de variabile relevante pentru adaptarea adolescenților la sarcinile școlarității (de exemplu: evaluările pe care elevii le fac cu privire la învățare și școală, imaginea de sine,

---

<sup>96</sup> CALOTĂ, E. *Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări și strategii formative*. Teză de doctorat. Universitatea din București, 2011, 245 p. [www.unibuc.ro](http://www.unibuc.ro) (vizitat 16.08.2017).

<sup>97</sup> BOEKAERTS, M. Adolescents in Dutch culture: A self-regulation perspective. În: F. PAJARES, T. URDAN (Eds.), *Adolescents and Education: International Perspectives on Adolescence and Education (Vol. III)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, p. 101-124. ISBN 978-1593-110-66-6.

<sup>98</sup> ECCLES, J. S., MIDGLEY, C. Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. În: R. AMES, C. AMES (Eds.), *Research on Motivation in Education (Vol. 3 – Goals and Cognitions)*. New York: Academic Press, 1989, p. 139-181. ISBN 978-0120-567-03-4.

<sup>99</sup> PEETSMA, T. *Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.

<sup>100</sup> POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).

<sup>101</sup> HOFER, M., PEETSMA, T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, p. 203-208. ISSN 0256-2928, e-ISSN 1878-5174.

<sup>102</sup> *Idem*.

anxietatea pe care o resimt în legătură cu școala, perspectiva pe care o au cu privire la propriul lor viitor sau investițiile pe care le fac în domeniul școlar) sunt conectate cu valorile culturale și credințele care domină societatea.

În aceeași direcție a influenței pe care contextul cultural o are asupra atitudinii adolescenților față de școală și învățatură, se înscrie și părerea exprimată de M. Boekaerts<sup>103</sup> potrivit căruia contextul social și cultural în care adolescenții sunt socializați le influențează scopurile de viață și comportamentele implicate în autoreglare. Un exemplu elocvent pentru impactul pe care îl au diferențele culturale este reprezentat de timpul pe care adolescenții îl investesc în studiul pentru diferite discipline școlare. Astfel, în timp ce adolescenții din societățile situate în Asia de Est (China, Coreea de Sud, Japonia), care sunt foarte competitive, tind să-și petreacă timpul rezolvând sarcinile pentru școală, în Europa, elevii de liceu preferă să-și umple timpul liber cu activități recreative. Aceasta, deoarece adolescenții din societățile vestice se străduiesc să-și satisfacă o multitudine de scopuri personale în domeniul activităților sociale și al celor recreative, ca urmare a schimbărilor profilului valoric individual și transformărilor ce au marcat sistemele de valori societale. În acest context, valorile referitoare la realizarea de sine, inclusiv prin pregătirea temeinică pentru școală, reprezintă doar un set care intră în competiție cu alte valori, precum cele referitoare la viața socială.

T. Peetsma<sup>104</sup> a argumentat faptul că perspectiva temporală pe care adolescenții o au cu privire la propriul viitor în domeniul școlar a devenit mult mai puțin importantă decât reprezentarea pe care adolescenții o au cu privire la alte domenii ale existenței, precum dezvoltarea personală, relațiile sociale sau petrecerea timpului liber. În această optică, este rezonabil să presupunem că alternativele pe care un adolescent le poate alege, pentru a-și dezvolta personalitatea și a-și diversifica interesele, pot conduce la declinul motivației pentru domeniul școlar. Alți autori au pus scăderea motivației școlare pe seama nepotrivirii dintre mediul și oportunitățile pe care școala le oferă, respectiv particularitățile și nevoile de dezvoltare specifice adolescenților<sup>105</sup>. S-a pornit de la premisa că relațiile sociale, dezvoltarea personală și activitățile desfășurate în afara școlii devin mai importante la vârsta adolescenței, mediul educativ promovat de școala neputând să răspundă total acestor nevoi de dezvoltare.

---

<sup>103</sup> BOEKAERTS, M. Adolescents in Dutch culture: A self-regulation perspective. În: F. PAJARES, T. URDAN (Eds.), *Adolescents and Education: International Perspectives on Adolescence and Education (Vol. III)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, p. 101-124. ISBN 978-1593-110-66-6.

<sup>104</sup> PEETSMA, T. *Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.

<sup>105</sup> ECCLES, J. S., MIDGLEY, C. Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. În: R. AMES, C. AMES (Eds.), *Research on Motivation in Education (Vol. 3 – Goals and Cognitions)*. New York: Academic Press, 1989, p. 139-181. ISBN 978-0120-567-03-4.

În contextul unui studiu care s-a preocupat de preferințele în materie de petrecere a timpului liber în rândul preadolescenților și al adolescenților din Republica Moldova, O. Stamatina<sup>106</sup> a chestionat 50 de subiecți cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani, dintre care 25 erau rezidenți în mediul urban și restul locuiau în mediul rural. Datele obținute în urma prelucrării statistice a răspunsurilor au evidențiat tendința preadolescenților și a adolescenților chestionați de a devaloriza lectura și frecventarea bibliotecilor – activități de timp liber cărora le alocău mai puțin timp, comparativ cu alte activități, precum navigarea pe Internet, vizionarea emisiunilor TV, întâlnirile cu prietenii sau activitățile desfășurate în familie. Astfel, doar 20% dintre subiecții care erau rezidenți în mediul urban, respectiv 36% dintre cei care locuiau în mediul rural au declarat că se implicau în activitatea de lectură des sau foarte des. De asemenea, 68% dintre preadolescenții și adolescenții care locuiau în mediul urban, respectiv peste trei sferturi dintre cei care locuiau în mediul rural au declarat că frecventau doar câteodată bibliotecile. Chiar dacă eșantionul pe care a fost realizat acest studiu a fost relativ modest ca mărime, rezultatele sugerează tendința tinerilor contemporani din Republica Moldova de a prefera activități de timp liber orientate mai puțin spre dezvoltarea personală prin educație și mai mult spre satisfacerea unor nevoi post-materialiste, precum nevoia pentru experiențe recreative variate sau cea de interrelaționare socială.

Într-o notă analitică, Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova<sup>107</sup> a publicat datele unei anchete naționale prin care s-a urmărit timpul alocat de către tinerii moldoveni studiilor școlare/universitare. Activitățile de studiu au inclus participarea la ore, cursuri și prelegeri, rezolvarea temelor pentru acasă, respectiv studiul individual efectuat în timpul liber. Jumătate din eșantionul investigat a fost reprezentat de elevi cu vârste cuprinse între 10 și 18 ani. Principalele concluzii ale investigației au fost: a) preadolescenții și adolescenții din Republica Moldova alocă mai puțin timp studiului pentru școală și mai mult timp pentru distracție și socializare, în comparație cu elevii de gimnaziu și liceu din alte state europene; b) comparativ cu băieții, fetele petrec mai mult timp pregătindu-și lecțiile pentru școală și rezolvând temele pentru acasă; în plus, o pondere mai mare dintre fete lucrează temele pentru acasă mai devreme; c) nu s-au evidențiat diferențe semnificative între timpul pentru studiul școlar alocat de către elevii din mediul rural și cei care locuiau în mediul urban; totuși, timpul alocat de către tinerii din mediul rural pentru treburile gospodărești și activitățile familiale a fost de două ori mai mare față de

---

<sup>106</sup> STAMATINA, O. Particularitățile subculturii preadolescenților contemporani. În: *Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Provocări și perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 20 mai 2011*. Chișinău: DGETS, 2011, p. 56-62. ISBN 978-9975-105-61-3

<sup>107</sup> BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. *Timpul alocat de tinerii moldoveni studiilor la școală*, 4 p. [www.statistica.md](http://www.statistica.md) (vizitat 23.11.2019).

bugetul de timp alocat de către tinerii din mediul urban; de asemenea, timpul alocat de către tinerii din mediul rural vieții sociale și distracțiilor a fost cu aproximativ un sfert mai scăzut decât timpul evidențiat pentru tinerii care locuiau în orașe (probabil, din cauza oportunităților mai săracăcioase pentru tinerii din mediul rural); d) copiii și adolescenții care proveneau din familii cu un statut socio-economic mai scăzut alocă mai puțin timp studiilor, factor care îi expune subrealizării din punct de vedere profesional și sărăciei.

### **1.3. Angajamentul în activitatea școlară: dimensiuni, factori determinanți și efecte**

Interesul pentru conceptul referitor la angajamentul în activitățile școlare a fost stimulat, cel puțin în parte, de dorința educatorilor și a specialiștilor din domeniul politicilor educaționale de a îmbunătăți învățarea elevilor, prin stimularea motivației și promovarea finalizării traseului educațional de bază. În ultimele două decenii, s-a acumulat un corp bogat de dovezi, potrivit cărora angajamentul este atât o stare maleabilă ce poate fi modelată în context școlar, cât și un predictor robust al comportamentelor elevilor orientate către învățare, al rezultatelor la testele de achiziții și notelor școlare, precum și al riscului de repetenție și abandon școlar<sup>108</sup>.

Angajamentul în activitățile de învățare specifice vieții școlare a fost inclus într-un model multinivelar al dezvoltării pozitive și rezilienței în rândul copiilor și al adolescenților<sup>109</sup>. Conform acestui model, angajamentul în activitățile desfășurate în școală și în alte instituții prosociale (Biserică, familie, grupurile de tineri, alte instituții comunitare) acționează ca un factor protectiv în viața copiilor și a adolescenților, deoarece îi protejează împotriva angajării în comportamente de risc și delincvență, precum și împotriva subrealizării în domeniul școlar și a abandonării traseului educațional. Angajamentul școlar înseamnă implicarea copiilor și a adolescenților în activitățile de învățare, cele sportive, cluburi școlare, precum și în alte tipuri de activități extracurriculare. Subsumat angajamentului școlar este angajamentul în activitățile instructiv-educative și sociale desfășurate în clasa de elevi și în instituția școlară. Acest tip de angajament presupune participarea din punct de vedere cognitiv, volitiv și emoțional la activitățile de învățare (programate conform unui curriculum) și la cele sociale (prin relațiile cu ceilalți colegi de clasă și profesori) și contribuie la promovarea achizițiilor și a succesului de-a lungul traseului educațional.

---

<sup>108</sup> CARANFIL, N. G., ROBU, V. Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017a, vol. 10, nr. 20, p. 92-114. ISSN 2248-244X.

<sup>109</sup> SKINNER, E. A., PITZER, J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 21-44. ISBN 978-1-4614-2018-7.



Angajamentul în domeniul școlar a fost definit și conceptualizat în moduri foarte variate, astăzi fiind încă greu să se izoleze o definiție conceptuală sau operațională unanim acceptată. De exemplu, Audas și Willms<sup>110</sup> definesc angajamentul elevilor prin măsura în care aceștia participă la activitățile școlare și extrașcolare, se identifică cu scopurile școlarității și le valorizează. Skinner și Belmont<sup>111</sup> înțeleg prin angajament implicarea susținută în timp a elevilor în activitățile de învățare, care este acompaniată de un ton emoțional pozitiv. Marks<sup>112</sup> înțelege prin angajamentul școlar un proces psihologic ce implică atenția, interesul, investiția și efortul pe care elevii le alocă activităților de învățare. Finn și Rock<sup>113</sup> conceptualizează angajamentul elevilor prin participarea activă la activitățile școlare și prin identificarea cu școala (sentimentul de apartenență la comunitatea școlară și valorizarea de către elevi a rezultatelor așteptate în domeniul școlar).

Similar cu viziunea tripartită asupra atitudinii față de școală în rândul elevilor<sup>114, 115</sup> angajamentul școlar a fost conceptualizat ca un meta-construct multidimensional, care include cel puțin trei dimensiuni interconectate<sup>116, 117, 118</sup>: cognitivă, afectivă și comportamentală. Alți autori au adăugat și o dimensiune referitoare strict la implicarea în activitățile de pregătire pentru școală (engl. *academic engagement*), ce reunește variabile, precum rezolvarea temelor pentru acasă, timpul pe care elevii îl alocă rezolvării sarcinilor în clasă sau notele și calificativele pe

---

<sup>110</sup> AUDAS, R., WILLMS, J. D. *Engagement and Dropping Out of School: A Life Course Perspective*. Hull: Quebec: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Research Development Canada, 2001, 52 p. ISBN 0-662-32015-8. [www.hrsdc.gc.ca](http://www.hrsdc.gc.ca) (vizitat 18.08.2017).

<sup>111</sup> SKINNER, E. A., BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. În: *Journal of Educational Psychology*, 1993, vol. 85, nr. 4, p. 571-581. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>112</sup> MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. În: *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, nr. 1, p. 153-184. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.

<sup>113</sup> FINN, J. D., ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. În: *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, nr. 2, p. 221-234. ISSN 0021-9010, e-ISSN 1939-1854.

<sup>114</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>115</sup> SANDOVICI, A., ROBU, V. Angajamentul în activitatea și viața școlară în rândul adolescenților români. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași (Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie)*, 2014, tom 13, p. 69-79. ISSN 2248-1060.

<sup>116</sup> APPLETON, J. J., CHRISTENSON, S. L., FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. În: *Psychology in the Schools*, 2008, vol. 45, nr. 5, p. 369-386. ISSN 1520-6807.

<sup>117</sup> FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. În: *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, nr. 1, p. 59-109. ISSN 0034-6543.

<sup>118</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.

care le obțin la diferite discipline de studiu sau la sfârșitul unui semestru/an școlar<sup>119</sup>. Această dimensiune a angajamentului trebuie diferențiată de componenta comportamentală care include aspecte, precum: atenția pe care elevii o au în timpul orelor, respectarea regulilor și a normelor impuse de instituția școlară în care învață, aderarea la normele colectivului școlar din care fac parte, evitarea actelor de indisciplină, implicarea activă în procesul de predare-învățare și în discuțiile care au loc în clasă, în timpul lecțiilor sau participarea la activitățile extracurriculare, precum concursurile sportive<sup>120, 121</sup>.

Dimensiunea cognitivă a angajamentului se referă la investițiile pe care elevii le fac în activitățile de învățare ce au loc în clasă, precum și la procesele auto-reglatorii și strategiile pe care aceștia le folosesc în activitatea de studiu individual pentru diferite discipline școlare. Alte aspecte includ<sup>122</sup>: dorința elevilor de a face mai mult decât cerințele minime și obligatorii impuse de către profesori, flexibilitatea în rezolvarea problemelor (mai ales a celor din științele exacte), eforturile constante direcționate către învățarea și înțelegerea diferitelor materiale sau către dobândirea și perfecționarea deprinderilor și a abilităților necesare activității școlare, preferința pentru stimularea în activitatea cognitiv-intelectuală, stabilirea unor scopuri de învățare consistente, adaptarea pozitivă în fața eșecului, utilizarea strategiilor meta-cognitive în procesul învățării (de exemplu: repetarea, sumarizarea sau elaborarea activă a unui material, în vederea memorării, organizării și înțelegerii logice) etc.

A. L. Reschly, E. S. Huebner, J. J. Appleton și S. P. Antaramian<sup>123</sup> au evidențiat rolul dimensiunii afective a angajamentului în domeniul școlar. Autorii acestui studiu au relaționat implicarea și motivația elevilor cu emoțiile pozitive pe care aceștia le trăiesc în procesul instructiv-educativ desfășurat în școală. În investigația efectuată de Reschly și colaboratorii a fost valorificat modelul teoretic propus de B. L. Fredrickson<sup>124, 125</sup> care sugerează că emoțiile

---

<sup>119</sup> APPLETON, J. J., CHRISTENSON, S. L., FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. În: *Psychology in the Schools*, 2008, vol. 45, nr. 5, p. 369-386. ISSN 1520-6807.

<sup>120</sup> FINN, J. D., ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. În: *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, nr. 2, p. 221-234. ISSN 0021-9010, e-ISSN 1939-1854.

<sup>121</sup> SKINNER, E. A., BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. În: *Journal of Educational Psychology*, 1993, vol. 85, nr. 4, p. 571-581. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>122</sup> FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. În: *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, nr. 1, p. 59-109. ISSN 0034-6543.

<sup>123</sup> RESCHLY, A. L., HUEBNER, E. S., APPLETON, J. J., ANTARAMIAN, S. P. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. În: *Psychology in the Schools*, 2008, vol. 45, nr. 5, p. 419-431. e-ISSN 1520-6807.

<sup>124</sup> FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology. În: *American Psychologist*, 2001, vol. 56, nr. 3, p. 218-226. ISSN 0003-066X, e-ISSN 1935-990X.

<sup>125</sup> FREDRICKSON, B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. În: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2004, vol. 359, nr. 1449, p. 1367-1378. ISSN 0962-8436, e-ISSN 1471-2970.

pozitive (de exemplu, interesul/pasiunea pentru un domeniu de activitate sau satisfacția față de propriile realizări) contribuie la lărgirea conștiinței pe care o persoană o are despre sine și propriile experiențe, încurajând gândirea și acțiunile inovatoare. Astfel, curiozitatea în legătură cu un anumit domeniu teoretic sau practic poate deveni un motor pentru studiul intensiv, explorare și experimentare, ceea ce, în timp, poate contribui la extinderea cunoștințelor pe care persoana le achiziționează în domeniul de care este pasionată. Potrivit lui Fredrickson<sup>126</sup>, resursele pe care o persoană le dobândește prin activarea și valorificarea emoțiilor pozitive se extind în timp și contribuie la starea de bine generală. Prin deprinderile, abilitățile și resursele psihologice care o ajută să gestioneze solicitările sau diverse sarcini de învățare, persoana dobândește un repertoriu comportamental lărgit care contribuie la starea de bine. La rândul ei, aceasta conduce la alte emoții pozitive care cresc reziliența persoanei și contribuie la menținerea stării de bine. Astfel, sentimentul de fericire este atât o precondiție, cât și un rezultat al succesului într-un anumit domeniu și al funcționării pozitive<sup>127</sup>.

Valorificând modelul teoretic propus de Fredrickson, Reschly și colaboratorii au chestionat 293 de elevi de clasele VII-X pentru a explora relațiile dintre emoțiile pozitive, strategiile de adaptare la solicitările stresante și nivelul angajamentului în activitățile școlare. Conform așteptărilor autorilor la care ne referim, emoțiile pozitive pe care elevii le trăiau frecvent pe parcursul activităților instructiv-educative desfășurate în școală s-au asociat cu un nivel mai ridicat al angajamentului, precum și cu strategiile adaptative (de exemplu, proactivismul) prin care elevii se străduiau să facă față solicitărilor școlare. Relația dintre emoțiile pozitive și angajamentul în domeniul școlar a fost mediată parțial de strategiile de *coping* adaptative. Aceste rezultate evidențiază rolul pe care starea de bine din punct de vedere emoțional îl are în activarea gândurilor și a comportamentelor elevilor pe direcția creșterii angajamentului în rezolvarea sarcinilor școlare.

Dimensiunea afectivă se referă la răspunsurile emoționale pe care elevii le manifestă în timpul orelor de studiu, față de profesori și colegii de clasă sau față de școală (ca instituție)<sup>128</sup>.<sup>129</sup> Aceste răspunsuri includ plăcerea asociată implicării în diverse activități școlare și extrașcolare, plictiseala, exaltarea, tristețea, anxietatea, sentimentul de atașament față de

---

<sup>126</sup> *Idem.*

<sup>127</sup> FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology. În: *American Psychologist*, 2001, vol. 56, nr. 3, p. 218-226. ISSN 0003-066X, e-ISSN 1935-990X.

<sup>128</sup> ПАКУ, Ж. Особенности психологического благополучия и проявления неврозов у подростков. În: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2020, nr. 4(61), pp. 108-116. ISSN 1857-0224.

<sup>129</sup> ПАКУ, Ж. Особенности уверенности в себе и самоэффективности у старшеклассников. În: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. Ediția 8, 12 octombrie 2018, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2018, pp. 222-226. ISBN 978-9975-50-235-1.

profesori, colegi și școală, sentimentul de apartenență la instituția școlară din care elevul face parte<sup>130, 131</sup>.

J. Reeve și C. Tseng<sup>132</sup> au propus și au testat o a patra dimensiune pentru explicarea angajamentului elevilor în procesul instructiv-educativ, denumită angajamentul agentic. Acest concept se referă la procesul prin care elevii încearcă să personalizeze și să îmbogățească atât conținuturile pe care le învață, cât și condițiile în care are loc procesul de predare-învățare. Cu alte cuvinte, este vorba despre contribuțiile constructive pe care elevii le pot avea în timpul desfășurării activităților de învățare din clasă. De exemplu, elevii pot oferi profesorilor ancore care să stimuleze diverse discuții pe marginea cunoștințelor predate, pot pune întrebări, pot să le comunice profesorilor ceea ce gândesc despre informațiile pe care le-au obținut, pot să-și exprime nevoile de învățare sau să recomande diverse obiective care să fie urmărite în cursul procesului instructiv-educativ, pot să comunice profesorilor despre resursele sau oportunitățile de învățare de care au nevoie sau să ceară clarificări cu privire la conținuturile predate sau pot să le comunice profesorilor aspectele plăcute sau neplăcute ale lecțiilor. Dimensiunea agentică a fost inclusă și de alți autori în chestionarele pe care le-au construit și le-au validat din punct de vedere psihometric, pentru a operaționaliza angajamentul școlar<sup>133, 134</sup>.

S.-f. Lam și colaboratorii<sup>135</sup> au propus conceptualizarea angajamentului școlar în termeni de stare care poate fi modificată prin intervențiile educaționale, deoarece considerarea angajamentului ca trăsătură stabilă în timp și rezistentă la schimbare reduce posibilitatea demersurilor orientate către motivarea elevilor dezangajați. Potrivit autorilor pe care i-am citat, este importantă delimitarea indicatorilor angajamentului școlar (cognitivi, afectivi și comportamentali) atât de factorii contextuali și cei personali care îl facilitează, cât și de efectele pe care angajamentul le are în planul adaptării elevilor la sarcinile școlarității, precum și în alte domenii ale funcționării individuale.

---

<sup>130</sup> FINN, J. D., ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. În: *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, nr. 2, p. 221-234. ISSN 0021-9010, e-ISSN 1939-1854.

<sup>131</sup> SKINNER, E. A., BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. În: *Journal of Educational Psychology*, 1993, vol. 85, nr. 4, p. 571-581. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

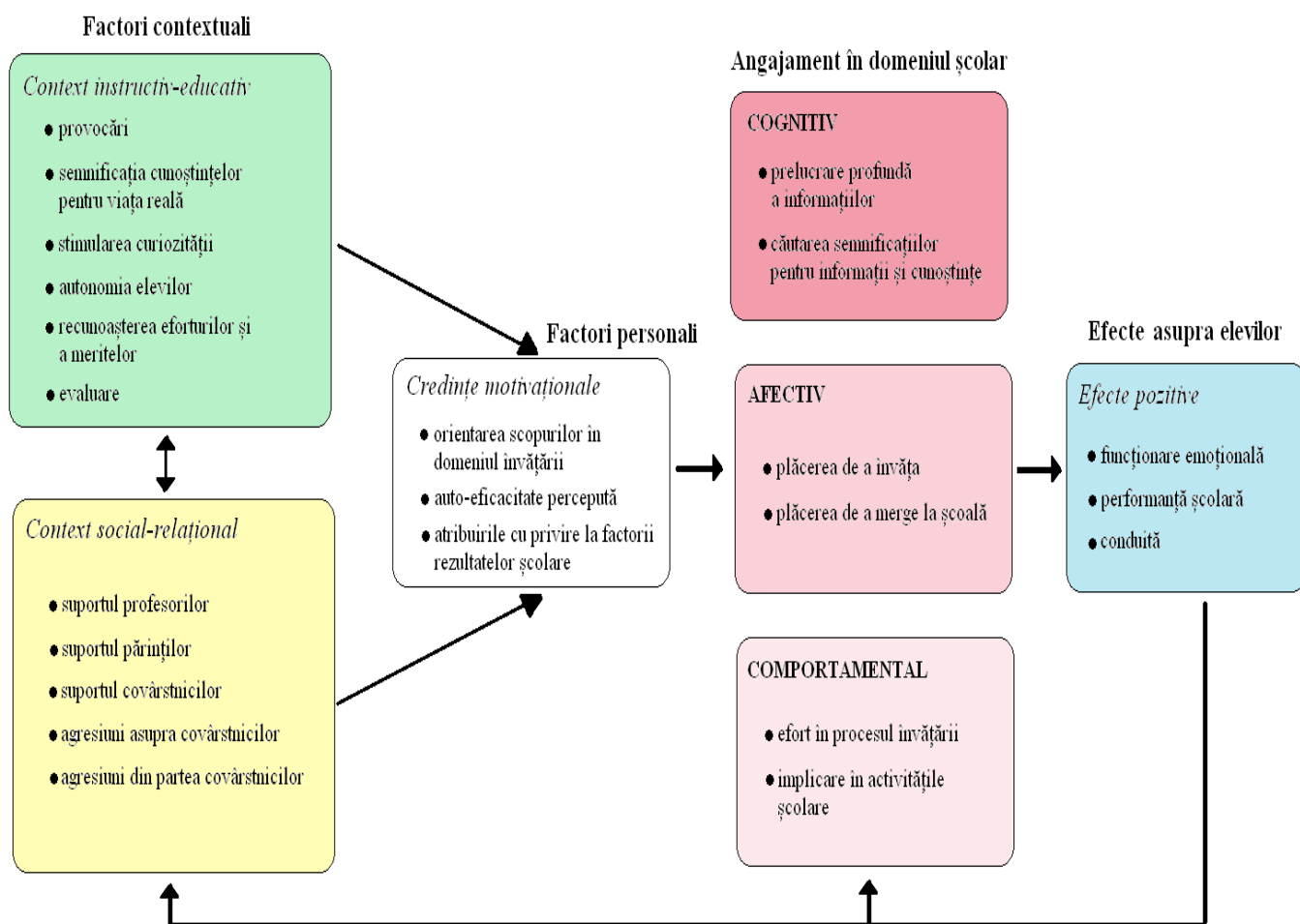
<sup>132</sup> REEVE, J., TSENG, C. Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. În: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, nr. 4, p. 257-267. ISSN 0361-476X.

<sup>133</sup> VEIGA, F. H. Students' engagement in school: Designing a new assessment scale. În: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2013, vol. 1, nr. 1, p. 441-450. ISSN 2014-3591.

<sup>134</sup> VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, p. 813-819. ISSN 1877-0428.

<sup>135</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.

Pentru analiza determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în domeniul școlar, aceiași autori au propus și au testat un model comprehensiv (Fig. 1.1). Modelul se bazează pe teoria sistemelor ecologice ale dezvoltării umane, propusă de U. Bronfenbrenner, conform căruia microsistemele (școala, familia, locul de muncă, grupurile sociale etc.) interacționează în mod dinamic și au un impact semnificativ asupra dezvoltării unei persoane.



**Fig. 1.1. Modelul determinantelor psihosociale ale angajamentului și a efectelor acestuia (adaptare după<sup>136</sup>)**

Lam și colaboratorii<sup>137</sup> au identificat și au descris două categorii de factori contextuali (referitori la climatul școlar) care condiționează angajamentul elevilor în activitățile școlare: a) factori care țin de procesul instructiv-educativ motivant pentru elevi – provocările pe care elevii le găsesc în procesul de predare-învățare, evidențierea semnificațiilor și a utilității pentru viața reală pe care le au conținuturile ce le sunt transmise, stimularea curiozității elevilor, autonomia pe care profesorii o acordă elevilor în contextul activităților instructiv-educative, recunoașterea meritelor pe care elevii le au, respectiv evaluarea corectă și formativă a cunoștințelor; b) factori

<sup>136</sup> *Ibidem.*

<sup>137</sup> *Idem.*

care contribuie la crearea unui context social stimulativ – suportul social din partea profesorilor, a părinților și a covârșnicilor, absența comportamentelor agresive pe care elevii le manifestă în mediul din instituția școlară în care învață, respectiv absența victimizării prin comportamente agresive manifestate de către covârșnici.

Pe lângă factorii contextuali, Lam și colaboratorii au identificat o serie de caracteristici individuale ale elevilor de natură motivațională, pe care le-au considerat ca mediind efectele pe care factorii contextuali le au asupra angajamentului școlar. Aceste caracteristici se referă la orientarea scopurilor pe care elevii le au în domeniul învățării, auto-eficacitatea în procesul de învățare, respectiv atribuirile pe care elevii le fac cu privire la factorii care le influențează rezultatele școlare (propriile abilități și eforturile pe care le depun vs. factorii situaționali).

Printre efectele angajamentului școlar, Lam și colaboratorii au inclus funcționarea în plan emoțional în rândul elevilor (emoții pozitive – fericirea și sentimentul elevilor că mediul școlar răspunde nevoilor de îngrijire pe care le au, respectiv emoții negative – anxietatea, tristețea, furia și rușinea), comportamentele disciplinate pe care elevii le manifestă în timpul orelor și în colectivele școlare din care fac parte, respectiv calitatea rezultatelor școlare.

Un aspect pe care îl considerăm important este diferențierea din punct de vedere conceptual a domeniilor referitoare la atitudinea față de școală, motivația școlară și angajamentul în domeniul școlar. Unii autori utilizează conceptul referitor la angajament pentru a se referi la măsura în care elevii de diferite vârste se identifică cu școlaritatea, scopurile și rezultatele pozitive ale acesteia, le valorizează și le consideră importante, la care se adaugă măsura în care participă la activitățile școlare curriculare și extracurriculare<sup>138</sup>. Componenta psihologică a angajamentului include sentimentul elevilor că aparțin de școala în care învață și împărtășirea valorilor pe care aceasta le promovează, la care se adaugă atașamentul cognitiv și emoțional față de activitățile școlare și sentimentul acceptării și valorizării de către profesori și colegii de clasă. Un alt aspect al componentei psihologice îl reprezintă valorizarea succesului în domeniul școlar și credința elevilor că vor avea beneficii personale și economice de pe urma educației pe care o primesc în școală. Componenta comportamentală implică factori, precum frecventarea regulată a orelor, pregătirea temeinică, rezolvarea temelor pentru acasă sau implicarea regulată în activitățile extracurriculare. Totuși, în literatura internațională publicată începându-se cu anii 1980, conceptul referitor la angajamentul școlar a fost utilizat fie simultan, fie interșanjabil cu cel referitor la atitudinea față de școală și școlaritate. De exemplu, în raportul pe marginea

---

<sup>138</sup> JOHNSON, M. K., CROSNOE, R., ELDER, G. H. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. În: *Sociology of Education*, 2001, vol. 74, nr. 4, p. 318-340. ISSN 0038-0407, e-ISSN 1939-8573.

rezultatelor programului internațional de evaluare PISA 2000 pe care l-a publicat, Willms<sup>139</sup> utilizează termenul de angajament într-un sens larg, pentru a se referi la atitudinile pe care elevii le manifestă față de școlaritate și la participarea acestora la activitățile școlare. În alte studii, atitudinea pozitivă față de învățatură a fost inclusă printre aspectele angajamentului emoțional, alături de variabile, precum interesul față de școală, identificarea cu școala și sentimentul de apartenență la instituția școlară<sup>140, 141</sup>. Din punctul nostru de vedere, dimensiunea emoțională a angajamentului se apropie cel mai mult de sfera conceptului referitor la atitudinea față de școală, prin aspecte care vizează faptul că elevilor le place/displace școala în care învață sau le plac/displac profesorii și activitățile pe care le realizează în școală, se simt fericiți sau triști în mediul școlar, interesați sau plictisiți de activitățile și sarcinile școlare. Alți autori<sup>142, 143</sup> au măsurat atitudinea globală față de școală sau componenta afectivă a acestui domeniu prin itemi (de exemplu: „Viața de la școală este plictisitoare și neinteresantă”, „Am sentimentul că nu fac parte din școala în care învăț”, „Îmi place școala în care învăț” sau „Sunt mândru/-ă de școala în care învăț”) al căror conținut se apropie foarte mult de itemii utilizați în unele instrumente multidimensionale care au vizat și componenta emoțională a angajamentului școlar<sup>144, 145</sup>. Este important să precizăm că, în literatura internațională, atitudinea față de școală a fost operaționalizată mai degrabă global, prin itemi generali care s-au referit mai mult la credințele pe care elevii le au în legătură cu școala ca sarcină a dezvoltării<sup>146, 147</sup>, în timp ce angajamentul școlar a fost conceptualizat și măsurat prin instrumente care au vizat, frecvent, trei componente –

---

<sup>139</sup> WILLMS, J. D. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2003, 83 p. ISBN 978-9264-018-93-8. [www.unb.ca](http://www.unb.ca) (vizitat 22.08.2017).

<sup>140</sup> MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. În: *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, nr. 1, p. 153-184. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.

<sup>141</sup> WILLMS, J. D. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2003, 83 p. ISBN 978-9264-018-93-8. [www.unb.ca](http://www.unb.ca) (vizitat 22.08.2017).

<sup>142</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>143</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>144</sup> FREDRICKS, J. A. și al. School engagement. În: K. A. MOORE, L. H. LIPPMAN (Eds.), *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. New York: Springer, 2005, p. 305-324. ISBN 978-0-387-23823-4.

<sup>145</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.

<sup>146</sup> HUIZINGA, D. *Denver Youth Survey Waves 1-5, (1988-1992) [Denver, Colorado]*. Ann Arbor, MI: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992, 245 p. [www.icpsr.umich.edu](http://www.icpsr.umich.edu) (vizitat 14.08.2017).

<sup>147</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

cognitivă, afectivă și comportamentală<sup>148, 149, 150</sup>. Atunci când atitudinea față de școală a fost conceptualizată și măsurată pornindu-se de la viziunea tripartită<sup>151</sup>, dimensiunile cognitivă și comportamentală au inclus aspecte care s-au diferențiat de cele reținute pentru dimensiunile omoloage din instrumentele multidimensionale construite pentru surprinderea angajamentului școlar<sup>152, 153, 154</sup>. Un ultim aspect care ne ajută să delimităm conceptele referitoare la atitudinea față de școală, respectiv angajamentul în domeniul școlar este reprezentat de faptul că, chiar dacă atât atitudinea favorabilă față de școală, cât și nivelul ridicat al angajamentului în rândul elevilor sunt condiționate de aceiași factori, precum calitatea relației dintre elevi și profesori, suportul din partea profesorilor și a covârșnicilor, implicarea și suportul din partea părinților sau calitatea activităților instructiv-educative, atitudinea față de școală poate fi considerată unul dintre precursorii angajamentului (mai ales cognitiv și comportamental) pe care elevii îl manifestă în activitățile școlare.

Relația dintre angajamentul în domeniul școlar și motivația școlară trebuie analizată pornindu-se de la premisa că „Toți copiii au interese, motivația de a explora și de a se angaja în diverse activități, dar nu toți au interese școlare și motivația de a învăța în școală pe măsura tuturor abilităților de care dispun”<sup>155</sup>. Cercetările au urmărit atât delimitarea domeniilor conceptuale referitoare la angajamentul școlar și motivație, cât și crearea unui cadru teoretic de lucru care să explice modalitățile în care angajamentul și motivația interacționează dinamic în procesul adaptării elevilor la sarcinile școlarității. Potrivit literaturii internaționale, motivația reprezintă un proces psihic care susține angajamentul în activitățile de învățare, care, la rândul lui, reprezintă un descriptor observabil pentru nivelul la care o persoană este conectată cu o

---

<sup>148</sup> APPLETON, J. J. și al. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. În: *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, nr. 5, p. 427-445. ISSN 0022-4405.

<sup>149</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.

<sup>150</sup> HUIZINGA, D. *Denver Youth Survey Waves 1-5, (1988-1992) [Denver, Colorado]*. Ann Arbor, MI: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992, 245 p. [www.icpsr.umich.edu](http://www.icpsr.umich.edu) (vizitat 14.08.2017).

<sup>151</sup> CHENG, S.-T., CHAN, A. C. The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>152</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.

<sup>153</sup> HUIZINGA, D. *Denver Youth Survey Waves 1-5, (1988-1992) [Denver, Colorado]*. Ann Arbor, MI: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992, 245 p. [www.icpsr.umich.edu](http://www.icpsr.umich.edu) (vizitat 14.08.2017).

<sup>154</sup> VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, p. 813-819. ISSN 1877-0428.

<sup>155</sup> HIDI, S., HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st Century. În: *Review of Educational Research*, 2000, vol. 70, nr. 2, p. 151-179. ISSN 0034-6543.



anumită activitate de învățare<sup>156, 157</sup>. Cu alte cuvinte, angajamentul reprezintă totalitatea acțiunilor motivate pe care o persoană le întreprinde, atunci când are de rezolvat o sarcină. „Cineva poate fi motivat, fără să fie angajat activ într-o sarcină. Astfel, motivația este necesară, dar nu și suficientă pentru angajament”<sup>158</sup>. Alți autori au aprofundat explicarea relațiilor funcționale dintre angajamentul și motivația în domeniul școlar, arătând că, în timp ce motivația reprezintă un proces intrapsihic ce susține energia, scopul și persistența în timp a acțiunilor umane, angajamentul implică o serie de caracteristici care sunt indicatori ai energiei, scopurilor și durabilității acțiunilor<sup>159</sup>. Astfel, eforturile pe care o persoană le întreprinde într-o anumită activitate, vigoarea acțiunilor, vitalitatea, zelul și entuziasmul sunt *markeri* ai energiei, interesele și concentrarea sunt expresii ale scopurilor sau ai direcției, iar determinarea și persistența eforturilor (în ciuda provocărilor) sunt indicatori ai durabilității acțiunilor. De aceea, angajamentul comportamental și afectiv ocupă un rol central în teoriile motivației, modelele conceptuale și explicative ce au fost elaborate incluzând o componentă acțională care împărtășește anumite caracteristici cu domeniul angajamentului<sup>160</sup>.

Deși între angajamentul și motivația în domeniul școlar există anumite diferențe și raporturi funcționale, uneori, literatura din domeniu utilizează termenii simultan sau intersanjabil, fără a discuta diferențele conceptuale. Diferențele dintre cele două domenii de variabile și factori pot fi înțelese mai bine pornindu-se de la premisa că, în timp ce teoriile motivației atribuie sursele comportamentelor și ale acțiunilor forțelor intrapsihice ce se activează pentru a răspunde anumitor nevoi psihologice, cum ar fi cea de competență, autonomie și relaționare socială în contextul activităților de învățare<sup>161, 162</sup>, teoriile angajamentului școlar descriu dezvoltarea componentei sale afective ca debutând prin manifestarea unor *pattern-uri* de comportament timpurii și ca fiind influențate de anumiți factori motivatori externi care, gradual,

---

<sup>156</sup> APPLETON, J. J. și al. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. În: *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, nr. 5, p. 427-445. ISSN 0022-4405.

<sup>157</sup> REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 149-172. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>158</sup> APPLETON, J. J. și al. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. În: *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, nr. 5, p. 427-445. ISSN 0022-4405.

<sup>159</sup> SKINNER, E. A., PITZER, J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 21-44. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>160</sup> *Idem*.

<sup>161</sup> APPLETON, J. J. Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 725-741. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>162</sup> REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 149-172. ISBN 978-1-4614-2018-7.

sunt internalizați de către elevi, în contextul experiențelor de învățare de zi cu zi ce au loc în școală și al interacțiunilor cu ceilalți participanți la procesul educațional <sup>163</sup>. Angajamentul afectiv acoperă un domeniu conceptual mai restrâns decât sfera motivației școlare, acționând ca o forță care contribuie la activarea și direcționarea unui set specific de comportamente relaționate cu domeniul școlar. Așadar, angajamentul și motivația în domeniul școlar sunt inerent conectate și se influențează reciproc.

Cercetătorii care au studiat motivația au fost interesați de angajament mai mult ca un rezultat al proceselor motivaționale, în timp ce studiile în domeniul angajamentului au considerat motivația ca fiind una dintre sursele angajamentului<sup>164, 165, 166, 167</sup>.

Un ultim aspect asupra căruia ne vom opri în conținutul prezentului subpunct vizează măsurile și programele psihoeducative care pot fi implementate în vederea facilitării, menținerii și creșterii motivației pentru învățatură și a succesului în domeniul școlar, respectiv a angajamentului în rândul adolescenților. Identificarea modalităților pentru promovarea succesului școlar și facilitarea învățării și a adaptării în rândul elevilor reprezintă una dintre preocupările primordiale ale specialiștilor din domeniul educației, cercetătorilor, psihologilor școlari și educatorilor<sup>168</sup>. Orientarea și stimularea interesului cercetătorilor și al educatorilor are la bază intensificarea cerințelor pentru ca tinerele generații să participe la funcționarea și dezvoltarea societății globale care este caracterizată prin numeroase schimbări la toate nivelurile, competitivitate și prin orientarea intensă către succesul individual și organizațional.

Noile cerințe sociale și educative au condus la creșterea interesului pentru cercetarea și înțelegerea dimensiunilor psiho-socio-pedagogice și culturale ale angajamentului în domeniul școlar în rândul elevilor de diferite vârste. Așa cum am văzut, studiile realizate în populația școlară au delimitat factorii care determină sau facilitează angajamentul, diferențiindu-i de

---

<sup>163</sup> FINN, J. D., ZIMMER, K. S. Student engagement: What is it? Why does it matter? În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 97-131. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>164</sup> BUGLER, M., McGEOWN, S. P., St. CLAIR-THOMPSON, H. Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. În: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2015, vol. 35, nr. 5, p. 541-556. ISSN 0144-3410, e-ISSN 1469-5820.

<sup>165</sup> GREEN, J. și al. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. În: *Journal of Adolescence*, 2012, vol. 35, nr. 5, p. 1111-1122. ISSN 0140-1971, e-ISSN 1095-9254.

<sup>166</sup> SAEED, S., ZYNGIER, D. How motivation influences student engagement: A qualitative case study. În: *Journal of Education and Learning*, 2012, vol. 1, nr. 2, p. 252-267. ISSN 1927-5250, e-ISSN 1927-5269.

<sup>167</sup> WANG, M.-T., ECCLES, J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. În: *Learning and Instruction*, 2013, vol. 28, p. 12-23. ISSN 0959-4752.

<sup>168</sup> LIEM, G. A. D., CHONG, W. H. Fostering student engagement in schools: International best practices. În: *School Psychology International*, 2017, vol. 38, nr. 2, p. 121-130. ISSN 0143-0343, e-ISSN 1461-7374.

indicatorii cognitivi, emoționali și comportamentali<sup>169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176</sup>. De asemenea, un corp consistent de studii a evidențiat asocieri semnificative între nivelurile ridicate ale angajamentului cognitiv, afectiv, comportamental și agentic, respectiv: nivelul ridicat al achizițiilor școlare/rezultatelor pe care elevii le obțin la diferite discipline sau la sfârșitul unui semestru/an școlar<sup>177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185</sup>, riscul mai scăzut pentru abandon<sup>186</sup>.

---

<sup>169</sup> BEMPECHAT, J., SHERNOFF, D. J. Parental influences on achievement motivation and student engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 315-342. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>170</sup> FINN, J. D., ZIMMER, K. S. Student engagement: What is it? Why does it matter? În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 97-131. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>171</sup> JUVONEN, J., ESPINOZA, G., KNIFSEND, C. The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 387-402. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>172</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>173</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.

<sup>174</sup> LAM, S.-f. și al. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *British Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 86, nr. 1, p. 137-153. e-ISSN 2044-8279.

<sup>175</sup> RESCHLY, A. L., CHRISTENSON, S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 3-19. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>176</sup> ROBU, V., SANDOVICI, A. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: An exploratory study of Romanian adolescents. În: F. H. VEIGA (Ed.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014, p. 143-161. ISBN 978-9899-83-148-3.

<sup>177</sup> DOTTERER, A. M., LOWE, K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. În: *Journal of Youth and Adolescence*, 2011, vol. 40, nr. 12, p. 1649-1660. ISSN 1573-6601.

<sup>178</sup> FURRER, C., SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, nr. 1, p. 148-162. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>179</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.

<sup>180</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.

<sup>181</sup> REEVE, J., TSENG, C. Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. În: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, nr. 4, p. 257-267. ISSN 0361-476X.

<sup>182</sup> WANG, M.-T., HOLCOMBE, R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. În: *American Educational Research Journal*, 2010, vol. 47, nr. 3, p. 633-662. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.

<sup>183</sup> ROBU, V. Angajamentul față de școală și adaptarea la solicitările școlare în rândul elevilor de liceu. În: A. GUGIUMAN (Coord.), *Idei și valori perene în științele socio-umane. Studii și cercetări (Tom XVII)*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2012a, p. 363-381. ISBN 978-973-109-393-2.

<sup>184</sup> ROBU, V., ROBU, I.-E., CARANFIL, N. G. Gen și rezultate școlare în rândul adolescenților: rolul mediator al angajamentului școlar și al conștiințiozității. În: M. N. TURLIUC (Coord.), *Gen și diferențe de gen în studii empirice*. Iași: Institutul European, 2014, p. 267-283. ISBN 978-606-24-0049-1.

<sup>185</sup> SANDOVICI, A. Relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 10, nr. 19, p. 35-50. ISSN 248-244X.

Determinanții și facilitatorii angajamentului au implicații pentru politicile în domeniul educației și pentru intervențiile asupra elevilor, claselor de elevi sau asupra climatului din instituțiile de învățământ, în timp ce indicatorii angajamentului pot fi utilizați pentru identificarea elevilor aflați în diverse situații de risc (scăderea angajamentului, deteriorarea rezultatelor școlare sau abandonul școlii), precum și pentru monitorizarea progresului elevilor asupra cărora se intervine sau a programelor psiho-pedagogice care sunt implementate pentru prevenirea dezangajării elevilor vulnerabili, dar și pentru creșterea motivației școlare în rândul elevilor în general. O direcție vizionară care a început să atragă atenția atât cercetătorilor din domeniul educației, cât și cadrelor didactice este reprezentată de utilizarea facilităților oferite de jocurile video în fluxul activităților instructiv-educative desfășurate în clasele de elevi.

Pornind de la constatările studiilor realizate în populația școlară din diverse țări, potrivit cărora nivelul scăzut al angajamentului în domeniul școlar și al motivației pentru învățare sunt două dintre problemele majore pe care le întâmpină atât cadrele didactice și consilierii școlari, cât și autoritățile care gestionează sistemul de învățământ, S. Kim, K. Song, B. Lockee și J. Burton<sup>187</sup> au dezvoltat conceptul referitor la educația și învățarea cu ajutorul jocurilor video (engl. *gamification of learning and/or education*). Este vorba despre o nouă abordare a procesului educativ, prin care se urmărește motivarea elevilor pentru învățare și studiu prin utilizarea *design*-urilor didactice care valorifică jocurile video în diferite medii de învățare<sup>188</sup>. Scopul acestei orientări educative moderne este să maximizeze plăcerea și angajamentul persoanelor care parcurg un anumit nivel/program de studii prin captarea interesului acestora și prin oferirea de ancore care să le inspire și să le determine să rămână implicate în procesul învățării. Cadrele didactice ar trebui să experimenteze gamificarea în relație directă cu nevoile copiilor, adolescenților și a tinerilor pe care îi educă, având în vedere că jocurile video sunt foarte atractive pentru tinerele generații, prin stimularea dezvoltării abilităților și a proceselor cognitiv-intelectual, precum și a competențelor sociale<sup>189</sup>. În procesul instructiv-formativ, pot fi valorificate elemente ale jocurilor video pe care copiii și adolescenții le găsesc ca fiind distractive și care îi motivează să învețe prin joc. Cu alte cuvinte, gamificarea în domeniul educației înseamnă valorificarea jocurilor video și în alte contexte decât cele care implică jocul

---

<sup>186</sup> LIEM, G. A. D., CHONG, W. H. Fostering student engagement in schools: International best practices. În: *School Psychology International*, 2017, vol. 38, nr. 2, p. 121-130. ISSN 0143-0343, e-ISSN 1461-7374.

<sup>187</sup> KIM, S., SONG, K., LOCKEE, B., BURTON, J. *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2018, 159 p. ISBN 978-331-947-283-6.

<sup>188</sup> KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012, 336 p. ISBN 978-111-809-634-5.

<sup>189</sup> KIM, S., SONG, K., LOCKEE, B., BURTON, J. *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2018, 159 p. ISBN 978-331-947-283-6.

propriu-zis. Această strategie educativă poate fi aplicată cu succes în lecțiile de predare-învățare care sunt transformate în „misiuni” exact ca în jocurile video. Copiii/adolescenții nu numai că interacționează unii cu alții pe parcursul orelor, ci și învață în timp ce se distrează. În contextele educative create în școală, gamificarea poate să stimuleze comportamente dezirabile în rândul elevilor, precum prezența la ore, concentrarea atenției pe sarcinile de învățare, preluarea inițiativei sau creșterea participării active în cadrul orelor.

#### **1.4. Studii pe problematica angajamentului școlar în rândul adolescenților**

În acest subcapitol, vom trece în revistă principalele rezultate ale mai multor studii pe problematica angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților, care au fost realizate în România și publicate în perioada 2012-2017. Astfel, V. Robu<sup>190</sup> a realizat un studiu corelațional prin care a urmărit explorarea relațiilor dintre dimensiunile angajamentului școlar și indicatorii adaptării adolescenților la solicitările vieții școlare (angajarea în comportamente indisciplinate, stima de sine în domeniul școlar, respectiv mediile generale semestriale și anuale) într-un eșantion format din 474 elevi de liceu. Pentru toate cele trei dimensiuni ale angajamentului școlar, adolescenții au evidențiat niveluri modeste. Pentru angajamentul afectiv, comportamental, precum și pentru rezultatele generale semestriale și anuale, fetele au evidențiat valori semnificativ mai ridicate ale mediilor, comparativ cu valorile obținute de către băieți. În schimb, băieții au evidențiat o medie semnificativ mai ridicată a scorului pentru indisciplinarea pe care o manifestau în timpul programului școlar. Sexul adolescenților (fete) și nivelul angajamentului comportamental au fost predictori pozitivi ai mediilor generale anuale și semestriale. De asemenea, sexul adolescenților, angajamentul afectiv și cel comportamental au fost predictori negativi ai frecvenței actelor de indisciplină, în timp ce angajamentul afectiv și cel comportamental au prezis pozitiv nivelul stimei de sine în domeniul școlar. Angajamentul comportamental a avut cele mai consistente contribuții la explicarea diferențelor dintre adolescenții investigați în ceea ce privește indicatorii adaptării în domeniul școlar.

Într-un alt studiu<sup>191</sup>, au fost chestionați 612 elevi de liceu. Conform datelor descriptive, adolescenții investigați au tins să raporteze un nivel moderat al angajamentului în domeniul școlar, constatându-se niveluri ușor mai scăzute în rândul elevilor de clasele XI-XII, comparativ cu elevii de clasele IX-X. Pentru nivelul global al angajamentului școlar, fetele au înregistrat o

---

<sup>190</sup> ROBU, V. Angajamentul față de școală și adaptarea la solicitările școlare în rândul elevilor de liceu. În: A. GUGIUMAN (Coord.), *Ideii și valori perene în științele socio-umane. Studii și cercetări (Tom XVII)*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2012a, p. 363-381. ISBN 978-973-109-393-2.

<sup>191</sup> ROBU, V. Antecedents of school engagement among Romanian adolescents. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 15-46. ISSN 248-244X.

medie a distribuției scorului semnificativ mai ridicată decât media obținută pentru subeșantionul de băieți. Pentru modelarea factorilor care contribuiau la angajamentul în domeniul școlar, a fost utilizată analiza de regresie multiplă liniară ierarhică. În primul pas, sexul adolescenților (fete), orientarea spre dezvoltarea personală și conștiinciozitatea (ca domeniu de trăsături ale personalității) au fost predictorii pozitivi ai nivelului angajamentului școlar. În cel de-al doilea pas, adăugarea variabilelor independente referitoare la suportul social din partea părinților și calitatea relației cu aceștia a condus la o creștere semnificativă a puterii explicative a modelului de predicție. În acest pas al analizei, calitatea relațiilor cu părinții a fost predictor pozitiv suplimentar al angajamentului în activitatea școlară. În al treilea pas, au fost adăugate variabilele independente referitoare la climatul școlar. Modelul de predicție rezultat a evidențiat o putere explicativă semnificativ îmbunătățită. Sexul adolescenților, orientarea spre dezvoltare personală, conștiinciozitatea, calitatea relațiilor cu părinții, suportul social din partea profesorilor și cel din partea colegilor de clasă au fost predictorii pozitivi ai angajamentului în domeniul școlar.

Într-un studiu publicat în anul 2013, V. Robu<sup>192</sup> a utilizat un *design* corelațional și modelarea prin ecuații structurale, pentru a testa relațiile dintre suportul social din partea părinților, profesorilor și a colegilor de clasă, indicatorii cognitivi, afectivi și comportamentali ai angajamentului în domeniul școlar, respectiv frecvența comportamentelor indisciplinate și stima de sine legată de domeniul școlar în rândul a 323 de elevi de liceu. Comparativ cu băieții, fetele au evidențiat medii semnificativ mai ridicate ale scorurilor pentru angajamentul afectiv, respectiv angajamentul comportamental. Rezultatele modelării prin ecuații structurale au evidențiat efecte semnificative din partea suportului social oferit de către părinți asupra angajamentului comportamental, din partea suportului covârșnicilor asupra angajamentului comportamental și afectiv, respectiv din partea suportului social oferit de către profesori asupra angajamentului cognitiv, afectiv și comportamental. Pe de altă parte, angajamentul comportamental a avut efecte semnificative atât asupra frecvenței comportamentelor indisciplinate, cât și asupra stimei de sine în domeniul școlar. La rândul lui, suportul social din partea covârșnicilor a avut un efect semnificativ asupra indiscipliniei. Datele analizelor de mediere au evidențiat rolul mediator al angajamentului comportamental în relațiile dintre suportul social din partea părinților, a covârșnicilor și a profesorilor, respectiv indisciplinarea manifestată în timpul programului școlar. De asemenea, angajamentul comportamental a mediat relațiile dintre suportul social din partea covârșnicilor și cel din partea profesorilor, respectiv stima de sine în domeniul școlar.

---

<sup>192</sup> ROBU, V. Perceived social support, school engagement, and school adjustment among adolescents: Testing a structural model of relationships. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2013, vol. 6, nr. 11, p. 7-29. ISSN 2248-244X.

În contextul unui studiu corelațional<sup>193</sup> realizat pe un eșantion de 704 elevi de clasele IX-XII, angajamentul în domeniul școlar a constituit variabila de legătură între un set de factori cu rol facilitator și un ansamblu de indicatori ai adaptării în domeniul școlar (media generală pentru anul școlar 2011-2012, stima de sine în domeniul școlar și frecvența indisciplinei). Pentru toate variabilele latente, variabilele observate au fost indicatori semnificativi din punct de vedere statistic. Variabilele latente referitoare la caracteristicile individuale ale adolescenților (conștiinciozitatea, orientarea spre dezvoltarea personală și percepția autoeficacității în domeniul școlar) au evidențiat cele mai consistente efecte atât asupra variabilei latente referitoare la angajamentul școlar, cât și asupra variabilei referitoare la adaptarea la sarcinile școlare. De asemenea, variabila latentă referitoare la climatul școlar (suportul social din partea profesorilor și a colegilor de clasă, autonomia de care elevii beneficiau în procesul instructiv-educativ din clasă și școală, claritatea și consistența regulilor din școală, respectiv calitatea practicilor instructiv-educative) a avut un efect semnificativ și destul de consistent asupra angajamentului școlar, însă relația directă cu adaptarea în domeniul școlar nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic. Variabila latentă referitoare la caracteristicile mediului familial (suportul social din partea părinților, aspirațiile pe care părinții le aveau cu privire la continuarea traseului educațional de către adolescenți, respectiv calitatea relației dintre adolescenți și părinți) a evidențiat efecte semnificative statistic (însă mai modeste ca mărime) asupra angajamentului școlar, precum și asupra adaptării la sarcinile școlare. Studiul oferă suport empiric pentru un model multidimensional al variabilelor care facilitează atât angajamentul în domeniul școlar, cât și adaptarea adolescenților la sarcinile școlarității.

Într-un alt studiu, Robu, Robu și Caranfil<sup>194</sup> au urmărit explorarea unui model de lucru în care angajamentul școlar și conștiinciozitatea au fost presupuse ca variabile care mediază relația dintre sexul adolescenților și rezultatele școlare. Participanții la studiu au raportat niveluri moderate pentru dimensiunile angajamentului în domeniul școlar. Angajamentul a mediat parțial relația dintre sexul adolescenților și media școlară anuală. Un rezultat similar a fost evidențiat pentru conștiinciozitate. Autorii au explicat rezultatele studiului prin faptul că fetele diferă de băieți în ceea ce privește anumite trăsături de personalitate și variabile motivaționale. De exemplu, comparativ cu băieții, fetele tind să fie mai orientate spre planificarea, monitorizarea și

---

<sup>193</sup> ROBU, V., SANDOVICI, A. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: An exploratory study of Romanian adolescents. În: F. H. VEIGA (Ed.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014, p. 143-161. ISBN 978-989-98314-8-3.

<sup>194</sup> ROBU, V., ROBU, I.-E., CARANFIL, N. G. Gen și rezultate școlare în rândul adolescenților: rolul mediator al angajamentului școlar și al conștiinciozității. În: M. N. TURLIUC (Coord.), *Gen și diferențe de gen în studii empirice*. Iași: Institutul European, 2014, p. 267-283. ISBN 978-606-24-0049-1.

adaptarea în funcție de anumite scopuri a activităților de învățare și a celor de studiu, investind mai mult efort în aceste activități.

O altă problematică care a stat în atenția cercetărilor derulate în România a vizat diferențele dintre fete și băieți în ceea ce privește indicatorii angajamentului școlar<sup>195</sup>. Autorii au comparat mediile scorurilor pe care 772 fete și 396 băieți de clasele IX-XII din șase instituții liceale din regiunea Moldovei le-au obținut la subscalele instrumentului SES/4-DS<sup>196</sup>. Atât fetele, cât și băieții au tins să raporteze niveluri moderate pentru angajamentul cognitiv și cel agentic, respectiv pentru angajamentul global. Indiferent de sex, adolescenții investigați au manifestat tendința de a raporta un nivel ridicat al angajamentului afectiv, precum și al angajamentului comportamental. Comparativ cu băieții, fetele au obținut medii semnificativ mai ridicate ale scorurilor pentru angajamentul cognitiv, comportamental și pentru cel global. Pentru angajamentul afectiv, diferența dintre fete și băieți a fost neglijabilă, iar pentru dimensiunea agentică, băieții au înregistrat o medie ușor mai ridicată decât cea a fetelor, fără ca diferența să fie semnificativă din punct de vedere statistic. De asemenea, indiferent de treapta școlară, în comparație cu băieții, fetele au obținut medii semnificativ mai ridicate ale scorurilor pentru angajamentul cognitiv și comportamental. Autorii au remarcat că, pentru toți indicatorii angajamentului școlar, diferențele dintre fete și băieți au fost mai accentuate în subeșantionul elevilor de clasa a IX-a, comparativ cu subeșantioanele de elevi de clasele a X-a și a XI-a. Pe de altă parte, fluctuațiile nivelurilor angajamentului afectiv, comportamental și global în funcție de treapta școlară au fost mai accentuate în rândul fetelor, comparativ cu cel al băieților.

Angajamentul în activitatea școlară în rândul a 288 adolescenți români a fost studiat în relație cu inteligența emoțională, starea de bine a elevilor în legătură cu domeniul școlar, respectiv rezultatele școlare<sup>197</sup>. Elevii care au participat la studiu au evidențiat tendința de a indica un nivel moderat spre ridicat al aspirațiilor cu privire la rezultatele școlare, precum și al angajamentului în activitățile școlare. Comparativ cu băieții, fetele au raportat rezultate școlare semnificativ mai bune, precum și niveluri semnificativ mai ridicate pentru aspirația cu privire la rezultatele școlare și satisfacția față de școală. Media semestrială a corelat pozitiv, însă cu o intensitate relativ modestă cu nivelul global al angajamentului, respectiv cu stima de sine în domeniul școlar. De asemenea, atât angajamentul în domeniul școlar, cât și stima de sine au

---

<sup>195</sup> SANDOVICI, A., ROBU, V., ROBU, I.-E. Angajamentul în domeniul școlar în rândul adolescenților români: diferențe de sex. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2016, nr. 1-2, p. 10-22. ISSN 1857-2502.

<sup>196</sup> VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, p. 813-819. ISSN 1877-0428.

<sup>197</sup> SANDOVICI, A. Relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents: În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 10, nr. 19, p. 35-50. ISSN 248-244X.



corelat pozitiv cu nivelul aspirațiilor cu privire la rezultatele școlare. Pe de altă parte, media semestrială a evidențiat o corelație pozitivă și de intensitate moderată cu nivelul aspirației cu privire la rezultatele școlare, însă corelațiile cu inteligența emoțională, respectiv satisfacția față de școală au fost modeste, deși semnificative statistic. S-a mai constatat că atât angajamentul școlar, cât și stima de sine au corelat pozitiv și cu intensități apreciabile cu nivelul inteligenței emoționale. Analizând datele corelaționale, autoarea studiului a presupus că inteligența emoțională ar putea avea un efect asupra performanței școlare mediat de angajamentul școlar, respectiv de stima de sine în domeniul școlar. Rezultatele analizelor de mediere au confirmat așteptările. Rezultatele studiului sugerează că, în rândul adolescenților, inteligența emoțională ar putea contribui la o mai bună adaptare la sarcinile specifice activității școlare, prin creșterea conectării emoționale dintre adolescenți și școală și prin angajarea în comportamente și relații interpersonale pozitive.

În contextul uneia dintre investigațiile noastre anterioare<sup>198</sup>, 298 de elevi de clasele IX-XII au completat mai multe chestionare în vederea explorării relațiilor dintre motivația pentru activitatea școlară și percepția pe care adolescenții o au despre climatul din instituția de învățământ de care aparțin, respectiv angajamentul școlar. În acord cu așteptările noastre, s-a evidențiat un nivel moderat al motivației intrinseci, niveluri moderate spre ridicate ale angajamentului în domeniul școlar și motivației extrinseci, respectiv un nivel scăzut pentru amotivație. Analiza comparativă a modelelor de regresie care au fost testate a evidențiat suportul social din partea colegilor de clasă, motivația intrinsecă, motivația extrinsecă și amotivația ca fiind cei mai consistenți predictorii ai nivelului global al angajamentului în domeniul școlar. Alți predictorii pozitivi ai angajamentului au fost suportul social din partea profesorilor, autonomia acordată elevilor în procesul învățării și în activitățile desfășurate în clasă, respectiv calitatea practicilor instructiv-educative. Din punct de vedere practic, rezultatele studiului sugerează că motivația intrinsecă și climatul pozitiv din instituțiile de învățământ sunt doi factori importanți care trebuie luați în calcul pentru explicarea diferențelor dintre adolescenți în domeniul angajamentului școlar. Acești factori trebuie incluși în strategiile destinate creșterii și menținerii implicării tinerilor în propria lor educație.

Analiza conceptual-teoretică expusă în Capitolul 1 ne-a permis formularea următoarei **probleme de cercetare**: necesitatea utilizării metodologiei științifice în vederea elaborării și

---

<sup>198</sup> CARANFIL, N. G., ROBU, V. Predictorii ai angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților români: explorarea rolului motivației pentru activitatea școlară și a climatului școlar. În: S. RUSNAC (Coord.), *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a VII-a. Chișinău, 8-9 decembrie 2016*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2016, p. 88-103. ISBN 978-9975-108-27-0.

validării unui model al predictorilor dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar, precum și a unor instrumente pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului, în concordanță cu percepția și atitudinile pe care adolescenții contemporani le au față de școală.

În conformitate cu această problemă, **scopul cercetărilor** s-a axat pe identificarea percepției, reprezentărilor, credințelor, orientărilor motivaționale, atitudinilor și a comportamentelor legate de școală, în vederea construirii și verificării empirice a modelului determinantelor psihosociale și efectelor angajamentului în activitățile școlare în rândul adolescenților.

În demersurile realizate, au fost urmărite două obiective principale: 1) cercetarea universului reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților contemporani; 2) investigarea angajamentului în domeniul școlar prin elaborarea unui model al predictorilor și efectelor, respectiv verificarea empirică a acestuia.

### **1.5. Concluzii la Capitolul 1**

În Capitolul 1, a fost analizată problematica atitudinii față de școală, a motivației pentru pregătirea și participarea la activitățile instructiv-educative, precum și a angajamentului în activitățile școlare în rândul adolescenților contemporani, fiind desprinse următoarele concluzii:

1. Angajamentul școlar, una dintre caracteristicile psihologice individuale cu impact major asupra performanțelor, este o latură a adaptării adolescenților la procesul intensiv al învățării și o condiție importantă a pregătirii pentru integrarea ulterioară pe piața muncii, în condițiile unei economii competitive și înalt tehnocratizată, în calitate de contribuitori la dezvoltarea socială, economică și culturală a națiunii. Cercetarea angajamentului școlar este condiționată de realitatea relevată prin diverse studii de specialiști din psihologia educației și discutată în foruri științifice și de decizie internaționale, care atestă faptul că adolescenții contemporani se confruntă cu tot mai multe dificultăți în domeniul școlarității.

2. Numeroase studii au evidențiat existența unei relații pozitive între atitudinea favorabilă pe care elevii de diferite vârste o au față de școală și rezultatele bune pe care aceștia le obțin în activitatea școlară, acestea fiind importante pentru o mai bună înțelegere a determinantelor psihosociale ale angajamentului școlar al adolescenților. Atitudinea față de școală a fost operaționalizată de cercetători prin: componenta emoțională – interesul și emoțiile pozitive pe care un elev le resimte față de activitatea școlară, componenta cognitivă – valorizarea și împărtășirea de credințe privind conținutul educației, a rolului școlii pentru viața adultă și propria dezvoltare și componenta comportamentală – motivare și autoreglare, afiliere la grupul școlar și la valorile școlii.

3. Motivația reprezintă factorul fundamental al angajamentului și succesului școlar, condiția credințelor și atitudinilor pozitive și strategiilor adaptative, bazate pe interesul intrinsec pentru învățare, capacitatea de stabilire a scopurilor clare și de auto-monitorizare a comportamentele implicate în procesul învățării.

4. Angajamentul în domeniul școlar a fost definit și conceptualizat în moduri foarte variate, astăzi fiind încă greu să se izoleze o definiție conceptuală sau operațională unanim acceptată. Prin angajamentul în activitățile școlare, se definește măsura în care elevii participă la activitățile școlare și extrașcolare, se identifică cu scopurile școlarității și le valorizează; implicarea susținută în timp a elevilor în activitățile de învățare acompaniată de un ton emoțional pozitiv; atenția, interesul, investiția și efortul pe care elevii le alocă activităților de învățare; sentimentul de apartenență la comunitatea școlară și valorizarea rezultatelor așteptate în domeniul școlar. Alte studii au condus la conceptualizarea angajamentului școlar ca un meta-construct multidimensional, care include patru dimensiuni interconectate: cognitivă, afectivă, comportamentală, agentică.

5. Constatările studiilor și ale rapoartelor publicate de către diverse organizații non-guvernamentale, precum și de Institutul de Științe ale Educației din România ne-au condus la concluzia că, pentru adolescenții contemporani, școala nu mai reprezintă singura cale către dezvoltare și succes. Având în vedere constatările prilejuite de analiza literaturii care s-a preocupat de atitudinea față de școală, motivația în rândul elevilor, respectiv angajamentul în domeniul școlar, considerăm că investigarea universului reprezentării sociale pe care adolescenții contemporani o au despre instituția socio-culturală reprezentată de școală și despre școlaritate (care este una dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării individului uman de-a lungul vieții), precum și a dimensiunilor atitudinal-motivaționale și comportamentale implicate în participarea continuă și consistentă la actul educativ reprezintă una dintre bazele necesare pentru regândirea politicilor și a strategiilor educaționale, astfel încât acestea să răspundă nevoilor societății bazată pe cunoaștere și prefacerilor politice, economice, sociale și culturale la care asistăm. De asemenea, investigarea acestor dimensiuni va conduce la clarificări conceptuale și constatări ancorate în situația reală din sistemul de învățământ contemporan, ce vor servi practicienilor din câmpul educației în demersul de reconfigurare a strategiilor și a măsurilor de intervenție în populația școlară și în cel de elaborare, implementare și monitorizare a unor noi programe și instrumente de asistență psihopedagogică, care să fie adecvate particularităților de dezvoltare ale generațiilor actuale de tineri.

Capitolele 2 și 3 prezintă reperele metodologice, respectiv rezultatele investigațiilor prin care am urmărit sondarea universului reprezentării sociale despre activitatea școlară în rândul

adolescenților români și moldoveni, respectiv determinarea variabilelor care contribuie la predicția angajamentului în domeniul școlar și a efectelor acestui domeniu cognitiv, afectiv și atitudinal-comportamental care poate explica diferențele dintre adolescenți în ceea ce privește indicatorii adaptării la sarcinile școlarității.

## 2. METODOLOGIA INVESTIGĂRII REPREZENTĂRII SOCIALE A ACTIVITĂȚII ȘCOLARE ȘI A DETERMINANTELOR ANGAJAMENTULUI ÎN DOMENIUL ȘCOLAR ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

### 2.1. Argumentarea studiului percepției și reprezentării sociale a activității școlare

Pe parcursul dezvoltării individului uman școlaritatea reprezintă un factor esențial al învățării și achiziționării, un cumul de cunoștințe teoretice și practice generale și specifice care servesc tinerilor și adulților în efortul de integrare socio-profesională<sup>199</sup>. Prin sarcinile și activitățile instructiv-educative etapizate și structurate, precum și prin mediul social cu valoare educogenă, instituțiile școlare oferă copiilor și adolescenților nenumărate oportunități pentru achiziționarea și extinderea cunoștințelor specifice diverselor discipline de studiu. În plus, investițiile educative au o puternică componentă formativă, prin faptul că diverse arii curriculare (de exemplu: *Consiliere școlară și dezvoltare personală, Om și societate* sau *Educație fizică, sport și sănătate*) au ca obiective educarea caracterului și a sistemului atitudinal, valoric, achiziționarea abilităților practice pentru viață, cultivarea conduitelor civice sau achiziționarea și creșterea competențelor sociale și emoționale. Prin toate aceste finalități și activități instructiv-formativ, școlaritatea contribuie la înzestrarea copiilor și a tinerilor cu resursele cognitive-intelectuale, afective, motivaționale și sociale de care au nevoie pentru a se adapta la sarcinile dezvoltării în contextul transformărilor care guvernează societatea contemporană. Prin urmare, formarea și menținerea interesului pentru domeniul activității școlare în rândul tinerilor generații reprezintă un obiectiv important atât pentru specialiști în domeniul politicilor educaționale publice, cât și pentru cadrele didactice care lucrează direct cu beneficiarii unui sistem de învățământ.

În ultimii ani, rapoartele guvernamentale și studiile realizate de diverse organizații non-guvernamentale sau instituții academice semnalizează intensificarea unor fenomene contraproductive pentru eficiența sistemelor de educație din diferite țări, inclusiv din UE. România nu face excepție de la această constatare. Fenomene, precum subrealizarea în domeniul școlar, eșecul școlar și abandonul prematur al traseului educațional afectează nu doar pe copiii și tinerii care prezintă vulnerabilități individuale, familiale și sociale, ci și pe cei care au potențialul

---

<sup>199</sup> ROESER, R. W., ECCLES, J. S., SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. În: *The Elementary School Journal*, 2000, vol. 100, nr. 5, p. 443-471. ISSN 0013-5984.

de a face față cu succes sarcinilor școlarității, dar, ca urmare a intervenției unei palete largi de amenințări, ajung în riscul deprecierei legăturii cu școala și a implicării prin eforturi constante în activitatea de învățare și formare. Pe lângă factorii de risc individuali, există și factori macro-sociali care au început să stea în atenția specialiștilor din domeniul sociologiei educației și din cel al politicilor din domeniul educației. Atât în țările din UE, cât și în România, s-a constatat în ultimii ani transformarea nefavorabilă a atitudinii pe care copii și adolescenții o au față de pregătirea școlară, participarea la activitățile curriculare și extrașcolare, respectiv motivația pentru succes<sup>200, 201, 202</sup> în același timp, constatările studiilor realizate periodic la nivel internațional sau în țările europene (de exemplu: PISA, PERLS, TIMSS) evidențiază declinul interesului pe care tinerii îl manifestă față de învățatură și participarea la activitățile școlare, precum și deprecierea nivelului achizițiilor școlare de bază pe care orice tânăr trebuie să le dețină atunci când pășește în viață.

Dincolo de schimbarea reperelor valorice și a stilului de viață al adolescenților și tinerilor, fenomen semnalat de numeroși autori<sup>203, 204, 205, 206</sup>, un factor sociologic care poate fi invocat în relație cu modificarea raportului pe care tinerii contemporani îl au cu școala este schimbarea percepției și a atitudinii pe care adolescenții, tinerii și uneori părinții o au în legătură utilitatea pentru viață a investițiilor consistente în educația formală de bază. Aceste fenomene au afectat și spațiul social românesc, fapt remarcat de către specialiști ai ÎSE care s-au preocupat de analiza factorilor ce au contribuit la scăderea motivației pentru școală în rândul adolescenților<sup>207</sup>. Pe de altă parte, deficiențele și punctele slabe ale sistemului de educație din România reprezintă

---

<sup>200</sup> FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG ROMÂNIA/FES. *Tineri în România: Grijă, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, 173 p. [www.fes.ro](http://www.fes.ro) (vizitat 10.08.2017).

<sup>201</sup> PEETSMA, T. *Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.

<sup>202</sup> POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).

<sup>203</sup> BOEKAERTS, M. Adolescents in Dutch culture: A self-regulation perspective. În: F. PAJARES, T. URDAN (Eds.), *Adolescents and Education: International Perspectives on Adolescence and Education (Vol. III)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, p. 101-124. ISBN 978-1593-110-66-6.

<sup>204</sup> FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG ROMÂNIA/FES. *Tineri în România: Grijă, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, 173 p. [www.fes.ro](http://www.fes.ro) (vizitat 10.08.2017).

<sup>205</sup> HOFER, M., PEETSMA, T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, p. 203-208. ISSN 0256-2928, e-ISSN 1878-5174.

<sup>206</sup> PEETSMA, T. *Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.

<sup>207</sup> POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).

un factor de risc semnalat în repetate rânduri de către diverse organizații non-guvernamentale, specialiști în domeniul educațional sau cercetători din instituții academice<sup>208, 209, 210</sup>.

Constatările sondajelor de opinie realizate în România de către diverse instituții non-guvernamentale sau foruri academice după anul 2000 creionează o dimensiune negativă a percepției pe care tinerii o au despre școală (privită ca instituție cheie pentru stabilitatea și dezvoltării societății românești) și pregătirea școlară temeinică în raport cu obiectivul dezvoltării pe tot parcursul vieții<sup>211</sup>. Ne aflăm în fața unui factor de risc major care poate contribui la scăderea implicării tinerilor pe parcursul școlarității și, prin aceasta la deprecierea nivelului achizițiilor informaționale și al competențelor cognitiv-intelectuale și practice de care orice tânăr are nevoie pentru a face față presiunilor și provocărilor societății contemporane. Acestea includ: obligația tinerilor de a se realiza personal și profesional, competiția intensă și mobilitatea accentuată pe piața muncii, de a-și susține independent propria existență sau creșterea toleranței la incertitudine și a adaptabilităților la schimbări bruște. Prin urmare, se impune intensificarea preocupărilor pentru investigarea factorilor individuali, sociali, economici, culturali și politici care au contribuit la schimbarea percepției și a mentalităților pe care tinerele generații le au cu privire la instituția socială reprezentată de școală și angajarea permanentă în propria lor educație.

Investigarea universului reprezentării sociale pe care adolescenții contemporani o au despre școală și activitatea specifică acestui domeniu al dezvoltării timpurii este parte componentă a demersului, diagnostic la care ne-am referit. Constatările rezultate în urma acestui demers pot fi valorificate în eforturile orientate către creșterea implicării tinerilor în actul educativ și, prin aceasta, în reducerea riscului în domeniul școlarității, care amenință tinerele generații. În același timp, cunoașterea imaginii reale pe care adolescenții o au despre școală și școlaritate (una dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării) poate oferi repere pentru:

a) redimensionarea politicilor educaționale, a organizării sistemului educativ și a conținuturilor reflectate în ariile curriculare și disciplinelor aferente, astfel încât acestea să răspundă nevoilor educative actuale ale tinerelor generații și direcțiilor de dezvoltare ale societății românești contemporane;

---

<sup>208</sup> ANTOFIE, G. Principalele probleme ale învățământului românesc. În: *Capital* (29 noiembrie 2009). [www.capital.ro](http://www.capital.ro) (vizitat: 09.08.2017).

<sup>209</sup> INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară, 2015, 66 p. ISBN 978-606-28-0142-7. [www.ise.ro](http://www.ise.ro) (vizitat 18.08.2017).

<sup>210</sup> MELCU, C. *O încercare de analiză SWOT a sistemului de învățământ românesc*, 2011. [www.academia.edu](http://www.academia.edu) (vizitat 10.08.2017).

<sup>211</sup> CARANFIL, N. G., ROBU, V. Percepția publică asupra sistemului educațional din România: O analiză retrospectivă și provocări pentru viitor. În: S. RUSNAC, S. HARAZ, L. ZMUNCILĂ (Coord.), *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a VIII-a. Chișinău, 8-9 decembrie 2017*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2017b, p. 229-237. ISBN 978-9975-3168-9-7.

b) elaborarea și implementarea unor programe de consiliere psihologică și educațională destinate creșterii motivației tinerilor pentru învățatură, intensificării angajamentului constant în activitatea școlară, solidificării sentimentului de apartenență la instituțiile școlare din care tinerii fac parte și a creșterii satisfacției față de oferta și mediul instructiv-formativ.

Consecințele celor două direcții majore ale intervenției pot avea un efect cumulativ în sensul în care creșterea atractivității ofertei școlare și a mediului educogen va conduce la modificarea atitudinilor pe care adolescenții le au față de școală și propria lor educație, efect ce poate fi atribuit și programelor de consiliere în vederea intensificării legăturii tinerilor cu instituțiile școlare pe care le frecventează pe parcursul traseului educativ.

Demersul pe care îl vom descrie în continuare și-a propus delimitarea principalelor coordonate ale reprezentării pe care adolescenții din România și Republica Moldova o au despre activitatea școlară pe care o realizează. Constatările demersului (a se vedea Capitolul 3) ne-au permis să ne formăm o imagine despre modul în care tinerii contemporani privesc școala care este o componentă cheie a dezvoltării la vârsta adolescenței. De asemenea, asociațiile pe care participanții la cercetare le-au evocat pornind de la cuvântul-stimul „școală” ne-au oferit baza pentru delimitarea dimensiunilor chestionarului destinat evaluării percepției și a atitudinilor față de școală în rândul adolescenților și operaționalizarea acestor dimensiuni sub formă de itemi (Capitolul 2). Chestionarul astfel elaborat a fost validat pe un eșantion consistent de elevi de liceu români. El poate fi un instrument util consilierilor școlari și profesorilor diriginți care au responsabilități directe în domeniul asistenței psihopedagogice a tinerilor generații.

## **2.2. Design-ul cercetării reprezentării sociale a activității școlare**

Premisa care a stat la baza demersului a fost că modul în care adolescenții percep și își reprezintă școala și domeniul activității școlare (componentă cheie a dezvoltării la vârsta pe care o avem în vedere) le influențează atitudinile și comportamentele pe care le manifestă, inclusiv eforturile pe care le depun pentru a face față solicitărilor școlarității. De asemenea, am considerat că investigarea conținutului și a structurii RS pe care adolescenții o au despre școală ca instituție, școlaritate ca sarcină a dezvoltării și despre activitatea școlară este un demers necesar prin baza pe care o poate oferi pentru: a) o mai bună înțelegere a factorilor care explică atitudinile și motivația pe care tinerii le manifestă pentru școală; b) regândirea politicilor, strategiilor și a măsurilor care pot fi implementate în sistemul de educație românesc, astfel încât acestea să răspundă prefacerilor sociale, economice, culturale și politice ce caracterizează dinamica societății contemporane.



În plus, cunoscând modul în care tinerii se raportează la școală, practicienii din câmpul educației (manageri, consilieri școlari, profesori diriginți, cadre didactice) vor dispune de un fundament real pe care să-l valorifice în demersul de reconfigurare a programelor de intervenție în populația școlară, în vederea contracarării fenomenelor indezirabile care afectează sistemul educativ din România. Ne referim la scăderea motivației pentru învățare și succesul școlar, abandonul prematur al traseului educativ, atitudinile și comportamentele deviante ce reprezintă factori contraproductivi pentru eficiența mediului școlar, deprecierea nivelului achizițiilor școlare de bază pe care orice absolvent de liceu trebuie să le aibă pentru a-și putea planifica în continuare cariera și a-și găsi o direcție pe piața muncii, proliferarea percepției și a atitudinilor negative față de rolul școlarității în dezvoltarea individuală și integrarea pe piața muncii și în dinamica societății.

*Scopul cercetării.* Investigația exploratorie pe care am realizat-o utilizând trei eșantioane de adolescenți (elevi de liceu) români și un eșantion de adolescenți din Republica Moldova și-a propus delimitarea conținutului, structurii și a organizării RS a activității școlare în rândul adolescenților contemporani. Conținutul RS a fost valorificat în fundamentarea conceptuală, elaborarea și validarea preliminară a unui chestionar multidimensional pentru evaluarea percepției și a atitudinii pe care adolescenții o au despre domeniul activității școlare.

*Etapele cercetării.* Demersul de cercetare a cuprins patru etape interconectate implementate în perioada 2017-2019, după cum urmează:

1) etapa planificării cercetării în care a fost realizată documentarea teoretică, s-a consultat literatura din domeniul investigării conținutului și a structurii RS, a fost delimitată tehnica de culegere a datelor brute din populația școlară (evocarea pe baza asociațiilor libere), a fost delimitat bazinul de recrutare a posibililor participanți la cercetare și a fost elaborat chestionarul standardizat care urma să fie administrat elevilor de liceu;

2) etapa colectării datelor din populația școlară gestionată în nouă instituții de învățământ liceal din România, respectiv cinci instituții din Republica Moldova, a validării protocoalelor cu răspunsuri și a proiectării și realizării bazei de date;

3) etapa prelucrării calitative și cantitative a răspunsurilor pe care elevii de liceu din cele două țări le-au oferit la sarcinile chestionarului standardizat prin care s-a urmărit investigarea conținutului și a structurii RS a activității școlare;

4) etapa analizei semnificațiilor rezultatelor și a interpretării acestora prin raportarea la scopul și obiectivele demersului investigării, precum și la realitatea din sistemele educative românești și moldovenești; de asemenea, rezultatele au fost ancorate în tendințele constatate în celelalte țări ale UE, evidențiindu-se implicațiile în raport cu nevoile de dezvoltare ale societății

românești și a celei moldovenești, precum și cu particularitățile psihoeducative ale generației de adolescenți contemporani.

*Obiectivele* care au jalonat demersul investigației au fost:

- 1) determinarea conținutului, structurii și a organizării RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni;
- 2) identificarea elementelor de conținut ale zonei mute a RS a activității școlare în populația de adolescenți din cele două țări;
- 3) stabilirea asemănarilor și a deosebirilor în ceea ce privește conținutul, structura și organizarea RS a activității școlare în rândul adolescenților.

*Ipotezele* care ne-au orientat demersul au fost următoarele.

1. În universul RS a activității școlare în rândul adolescenților contemporani, elementele de conținut se grupează în trei dimensiuni: o dimensiune conceptual-definițională care poate fi relaționată cu reprezentarea internă privitoare la finalitatea și beneficiile școlarității, o dimensiune descriptiv-operatională (referitoare la activitatea de învățare, pregătirea individuală, achiziții și evaluare), respectiv o dimensiune socială referitoare la procesul de socializare prin relațiile de colegialitate și prietenie pe care le facilitează mediul școlar.

2. Există diferențe între adolescenții din România și cei din Republica Moldova în ceea ce privește conținutul, structura și organizarea RS a activității școlare.

*Participanți.* În total, la investigațiile pe care le-am realizat, au participat 2721 de elevi de liceu din România și Republica Moldova.

Eșantionul 1. Universul RS a activității școlare în rândul adolescenților români a fost investigat prin administrarea unui chestionar standardizat unui număr de 847 de elevi de liceu din cinci instituții de învățământ situate în regiunea istorico-geografică Moldova. Elevii care au participat la studiu au fost recrutați utilizându-se eșantionarea de conveniență realizată în următoarele instituții de învățământ liceal: Liceul Teoretic „Miron Costin” din Municipiul Iași (N = 152), Colegiul Național „Gheorghe Roșca-Codreanu” din Municipiul Bârlad, Județul Vaslui (N = 173), Liceul Tehnologic „Petru Rareș” din același municipiu (N = 169), Liceul Tehnologic Agricol „Mihail Kogălniceanu” din Comuna Miroslava, Județul Iași (N = 145), respectiv Liceul Tehnologic „Victor Mihăilescu-Craiu” din Comuna Belcești, Județul Iași (N = 208). Așadar, 353 (41.67%) din totalul elevilor învățau în instituții liceale situate în mediul rural, iar restul (58.33%) în instituții situate în mediul urban.

Distribuția elevilor în funcție de sex s-a prezentat, după cum urmează: 488 (57.6%) fete și 359 (42.4%) băieți. În momentul colectării datelor din teren, elevii aveau vârste cuprinse între 14

și 19 ani ( $m = 16.7$ ;  $s = 1.16$ ). Peste 58% din totalul elevilor ( $N = 494$ ) erau rezidenți în mediul urban, iar restul ( $N = 353$ ) în mediul rural.

Distribuția elevilor în funcție de treapta școlară a fost relativ echilibrată: elevi în clasa IX-a – 185 (21.8%), elevi în clasa X-a – 238 (28.1%), elevi în clasa XI-a – 230 (27.2%), elevi în clasa XII-a – 194 (22.9%). Profilurile în care elevii se specializau au inclus: construcții – 54 (6.4%), economic – 245 (28.92%), estetica și igiena corpului omenesc – 29 (3.4%), filologie – 25 (3%), matematică-informatică – 108 (12.8%), științe ale naturii – 152 (1.9%), științe sociale – 39 (4.6%), tehnician în administrație – 117 (13.8%), tehnician veterinar – 78 (9.2%).

Distribuția elevilor în funcție de situația familială s-a prezentat, după cum urmează: familie intactă – 595 (70.21%), familie temporar dezorganizată prin migrația părinților pentru muncă în străinătate – 100 (11.8%), familie dezorganizată prin decesul unuia dintre părinți sau al ambilor părinți, respectiv divorț – 152 (17.9%). Șaptezeci dintre elevii chestionați aveau tații plecați în străinătate pentru a munci. Perioada de timp de când aceștia erau emigrați era cuprinsă între 0.33 și 17 ani ( $m = 4.86$ ;  $s = 4.64$ ). Nouăzeci și trei dintre elevi aveau mamele plecate în străinătate de perioade de timp cuprinse între 0.25 și 18 ani ( $m = 4.91$ ;  $s = 4.92$ ). Treizeci și șapte dintre elevii chestionați aveau tații decedați de perioade de timp cuprinse între 0.17-16 ani ( $m = 7.01$ ;  $s = 5.22$ ). Opt elevi aveau mamele decedate de perioade de timp cuprinse între 2 și 18 ani. În 102 cazuri, părinții erau divorțați de perioade de timp cuprinse între 0.5 și 18 ani ( $m = 9.49$ ;  $s = 5.26$ ).

Eșantionul 2. În vederea evidențierii zonei mute a RS, alți 307 elevi de liceu (188 fete și 119 băieți) au completat un chestionar standardizat. Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14-19 ani ( $m = 15.76$ ;  $s = 0.99$ ). Distribuția în funcție de treapta școlară s-a prezentat, după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 135 (44%), elevi în clasa a X-a – 128 (41.7%), elevi în clasa a XI-a – 13 (4.21%), elevi în clasa a XII-a – 31 (10.1%). Elevii erau înscriși la următoarele profiluri: economic – 118 (38.4%), estetica și igiena corpului omenesc – 20 (6.5%), matematică-informatică – 23 (7.5%), pedagogic – 19 (6.12%), resurse naturale și protecția mediului – 41 (13.4%), științe ale naturii – 32 (10.4%), științe sociale – 26 (8.5%), teologie – 28 (9.1%).

Participanții la investigația efectuată pentru evidențierea zonei mute a RS a activității școlare au fost recrutați din cinci instituții de învățământ liceal, după cum urmează: Colegiul Economic „Ion Ghica” din Municipiul Bacău – 79 (25.7%), Colegiul Național „Gheorghe Roșca-Codreanu” din Municipiul Bârlad – 56 (17.9%), Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Municipiul Roman, Județul Neamț – 47 (15.3%), Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” din Municipiul Iași – 41 (13.4%), respectiv Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae Vasilescu-Karpen” din Municipiul Bacău – 85 (27.7%). Elevii au fost recrutați printr-un plan de

eșantionare de conveniență din populația școlară a instituțiilor de învățământ pe care le-am enumerat.

Eșantionul 3. Pentru evidențierea asemănărilor și a deosebirilor dintre România și Republica Moldova în ceea ce privește RS a activității școlare, 505 adolescenți au completat același chestionar standardizat pe care l-am administrat unui prim eșantion format din 847 de adolescenți români. Din eșantionul de elevi de liceu români au făcut parte 271 fete (53.7%) și 234 băieți (46.3%), cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.71$ ;  $s = 1.17$ ). Elevii învățau în instituții școlare situate în mediul urban ( $N = 152$  sau 30.1% din total) sau în mediul rural ( $N = 353$  sau 69.9%). Distribuția elevilor în funcție de treapta școlară s-a prezentat, după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 110 (21.8%), elevi în clasa a X-a – 19 (23.6%), elevi în clasa a XI-a – 161 (31.9%), elevi în clasa a XII-a – 115 (22.8%).

Elevii au fost recrutați printr-un plan de eșantionare de conveniență din populația școlară a trei instituții de învățământ liceal, după cum urmează: Liceul Teoretic „Miron Costin” din Municipiul Iași – 152 (30.1%), Liceul Tehnologic Agricol „Mihail Kogălniceanu” din Comuna Miroslava – 145 (28.7%), Liceul Tehnologic „Victor Mihăilescu-Craiu” din Comuna Belcești – 208 (41.2%). Profilurile în care elevii se specializau au inclus: construcții – 54 (10.7%), economic – 104 (20.6%), filologie – 18 (3.6%), matematică-informatică 41 (8.1%), științe ale naturii – 54 (10.7%), științe sociale – 39 (7.7%), tehnician în administrația publică – 117 (23.2%), tehnician veterinar – 78 (15.4%).

Trei sute cincizeci și trei dintre elevi (69.9%) proveneau din familii intacte, 61 (12.1%) din familii temporar dezorganizate prin emigrarea părinților și 91 (18.1%) din familii dezorganizate prin decesul unuia dintre părinți sau al ambilor sau prin divorț. Perioadele de timp de când tații erau emigrați erau cuprinse între 0.50 și 17 ani ( $N = 389$ ;  $m = 4.88$ ,  $s = 4.64$ ). Mamele a 56 dintre elevi erau plecate peste hotare de perioade de timp cuprinse între 0.58 și 18 ani ( $m = 4.78$ ;  $s = 4.15$ ). Douăzeci și doi dintre elevi aveau tații decedați de perioade de timp cuprinse între 0.58 și 16 ani ( $m = 7.61$ ;  $s = 5.14$ ). Alți patru elevi aveau mamele decedate de perioade de timp cuprinse între 2 și 18 ani. Cincizeci și șase dintre elevi aveau părinții divorțați de perioade de timp cuprinse între 0.50 și 18 ani ( $m = 8.68$ ;  $s = 5.26$ ).

Eșantionul 4. Eșantionul de adolescenți din Republica Moldova a inclus 178 fete (61%) și 114 băieți (39%) care erau rezidenți în mediul urban. Vârstele elevilor erau cuprinse între 15 și 18 ani ( $m = 16.14$ ;  $s = 0.77$ ). Elevii erau în clasa a IX-a – 52 (17.8%), a X-a – 179 (61.3%) sau a XI-a – 61 (20.9%). Adolescenții au fost recrutați printr-un plan de eșantionare de conveniență din cinci instituții de învățământ liceal din Municipiul Chișinău, după cum urmează: Liceul Academiei de Științe a Moldovei – 34 (1.6%), Liceul Teoretic „Alexei Mateevici” – 50 (17.1%),

Liceul Teoretic „Hyperion” – 110 (37.7%), Liceul Teoretic „Miguel de Cervantes” – 33 (11.3%), Liceul Teoretic „Spiru Haret” – 65 (22.3%). O sută patru dintre elevi (35.6%) urmau profile reale și 188 (64.4%) profiluri umane.

Distribuția adolescenților moldoveni în funcție de situația familială s-a prezentat, după cum urmează: 207 (70.9%) – familie intactă, 28 (9.6%) – familie temporar dezorganizată prin plecarea părinților în străinătate și 57 (19.5%) – familie dezorganizată prin decesul/divorțul părinților. Treizeci și patru dintre elevi aveau tații plecați în străinătate de perioade de timp cuprinse între 0.50 și 16 ani ( $m = 4.45$ ;  $s = 4.70$ ). Patru elevi aveau tații decedați de 6-12 ani și un elev era orfan de mamă de 13 ani. Cincizeci și unu dintre adolescenții moldoveni proveneau din familii în care părinții erau divorțați de perioade de timp cuprinse între 0.50 și 16 ani ( $m = 7.75$ ;  $s = 4.74$ ).

*Metode și instrumente pentru colectarea datelor.* Elevii din eșantioanele pe care le-am utilizat în studiul care a vizat RS explicită a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni au completat un chestionar standardizat (Anexa 1) care a inclus 13 itemi repartizați în două secțiuni. Prima secțiune a urmărit informații socio-demografice referitoare la sexul și vârsta elevilor, treapta școlară, instituția de învățământ de care aparțineau, profilul în care se specializau, respectiv situația familială (itemii I.6-I.9). Elevii au fost solicitați să indice persoanele alături de care locuiau acasă, dacă unul sau ambii părinți erau plecați la muncă în străinătate și perioadele de timp de când aceștia emigraseră, dacă unul dintre părinți era decedat sau ambii decedaseră și perioada de timp de când familia se dezorganizase. Itemul I.10 le-a solicitat elevilor să indice (pe o scală cu 6 ancore verbale, de la deloc la foarte importantă) importanța pe care frecventarea școlii și pregătirea temeinică o aveau pentru dezvoltarea personală în viitor.

Pentru identificarea conținutului și a structurii reprezentării unui obiect social, pot fi utilizate mai multe metode de culegere a datelor, prelucrare cantitativă și interpretare<sup>212, 213</sup>, precum metoda asociațiilor libere, harta asociativă (descrisă de către J.-Cl. Abric), rețeaua de asociații (descrisă de A.S. de Rosa) și altele. *Metoda asociațiilor libere* are un caracter proiectiv, deoarece permite evidențierea dimensiunilor latente care structurează conținutul specific

---

<sup>212</sup> CURELARU, M. (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001. ISBN 973-85475-3-9.

<sup>213</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. *Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații*. În: Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25. ISSN 1857-2502.

reprezentării unui obiect social<sup>214</sup>. Această metodă se bazează pe un principiu de lucru simplu și este larg utilizată în studiile din domeniul reprezentărilor sociale. Metoda comportă trei pași:

1) mai întâi, subiectului i se cere să asocieze 5-10 cuvinte sau expresii care îi vin în minte spontan atunci când are în fața sa un cuvânt/expresie-stimul (termen-inductor); cuvintele/expresiile asociate nu trebuie să prezinte legături profologice, semantice sau gramaticale între ele;

2) într-o a doua etapă, subiectul este solicitat să ierarhizeze cuvintele/expresiile asociate termenului-stimul în funcție de importanța pe care, după părerea sa, acestea o au pentru înțelegerea semnificațiilor temei date; fiecărui cuvânt asociat i se va atribui un rang începându-se de la rangul 1.00 care va fi atribuit cuvântului asociat pe care subiectul îl consideră cel mai important; această etapă orientează subiectul spre un travaliu cognitiv asupra propriului discurs social prin exprimarea explicită a preferinței pentru anumite evocări asociate elementelor nucleului central al RS<sup>215</sup>;

3) într-o a treia etapă, subiectul trebuie să aloce fiecărui cuvânt asociat o conotație pozitivă, neutră sau negativă; chiar dacă această sarcină implică un grad ridicat de subiectivism, ea este utilă pentru delimitarea polarităților câmpului semantic al RS care este avută în vedere.

Metoda asociațiilor libere poate fi aplicată facil atât individual, cât și în grup și implică prelucrări cantitative ce pot fi gestionate cu ușurință. Asupra indicatorilor cantitativi care sunt necesari pentru delimitarea nodului central și a elementelor periferice ale unei RS vom reveni.

Adolescenții români care au fost recrutați și interpelați pentru a completa anonim chestionarul standardizat în vederea investigării universului RS a activității școlare au avut de rezolvat următoarele trei sarcini:

1) evocarea a cinci cuvinte care le reperau prima dată în minte atunci când auzeau cuvântul școală. Elevii au fost instruiți să aibă grijă ca niciunul dintre cuvintele care urmau să fie evocate să reprezinte o formă semantică, morfologică sau gramaticală a unui alt cuvânt asociat termenului; stimul referitor la școală (de exemplu, *profesor – dascăl*);

2) cea de a doua sarcină le-a solicitat elevilor să se gândească din nou la cuvântul școală și să indice care era, după părerea lor, cel mai important cuvânt pe care îl considerau esențial pentru a înțelege ce anume înseamnă cuvântul școală, acest cuvânt trebuia selectat dintre cele

---

<sup>214</sup> CURELARU, M. (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001. ISBN 973-85475-3-9.

<sup>215</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. *Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații*. În: *Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială*, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25. ISSN 1857-2502.

cinci care fuseseră asociate termenului-stimul; în dreptul acestui cuvânt elevii trebuie să treacă cifra 1 apoi să procedeze similar în vederea ierarhizării celorlalte cuvinte;

3) a treia sarcină le-a solicitat elevilor să se gândească din nou la fiecare dintre cele cinci cuvinte pe care le asociaseră cuvântului-stimul „școală” și pentru fiecare cuvânt în parte, să stabilească o conotație, trecând semnul „+” dacă respectivul cuvânt avea o semnificație pozitivă (plăcută, dezirabilă), semnul „-” dacă respectivul cuvânt avea o semnificație negativă, respectiv cifra zero dacă respectivul cuvânt avea o semnificație neutră.

Adolescenții au completat chestionarul standardizat în grupurile corespunzătoare claselor din care făceau parte; în medie, completarea chestionarului a necesitat 20-25 de minute. Adolescenții din Republica Moldova au completat același chestionar standardizat în vederea comparării conținutului și a structurii RS a activității școlare.

Pentru evidențierea zonei mute a RS activității școlare, 307 adolescenți români dintr-un eșantion independent de cel la care ne-am referit mai sus au completat un chestionar cu două secțiuni care au inclus 12 itemi (Anexa 2). Prima secțiune le-a solicitat elevilor să precizeze sexul, vârsta, treapta școlară, liceul/colegiul/grupul școlar în care învățau, respectiv profilul pe care îl urmau. Primii trei itemi din cea de a doua secțiune au fost similari cu sarcinile pe care le-am descris mai sus pentru tehnica asociațiilor libere. Itemul II.4 a solicitat elevilor să selecteze dintre cuvintele pe care le asociaseră termenului-stimul „școală” două care, după părerea lor, descriau și explicau cel mai bine înțelesul cuvântului școală. Itemul II.5 a fost elaborat pentru a se surprinde zona mută a RS a activității școlare. Ideea investigării zonei mute a reprezentării unui obiect social are la bază observația cercetărilor din domeniul psihologiei sociale, potrivit căreia unele obiecte sociale sunt „sensibile” în raport cu orientările normative, valorile morale sau normele sociale care sunt dominante pentru anumite grupuri sociale de referință. Zona mută este o parte componentă a nucleului central ce include elemente contra normative pe care o persoană le maschează, deoarece dacă le-ar exprima explicit, ar putea risca să intre în conflict cu valorile și normele morale și sociale ale grupului de apartenență <sup>216</sup>, <sup>217</sup>, <sup>218</sup>.

Zona mută a unei RS redă porțiuni mascate ale spațiului reprezentational care includ subansamblul de credințe și/sau cogniții ce nu pot fi exprimate spontan în viața de zi cu zi sau în condiții experimentale, datorită unor presiuni normative pe care subiecții le pot anticipa și

---

<sup>216</sup> GUIMELLI, C. Normativitate, reprezentări sociale și strategii de mascare. În: M.-L. ROUQUETTE (Coord.), *Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate*. Iași: Editura Polirom, 2010, p. 173-192. ISBN 978-973-46-1645-9.

<sup>217</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. *Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale*. Chișinău: Editura „Știința”, 2016, 224 p. ISBN 978-9975-85-185-5.

<sup>218</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. Prototipicalitate și categorialitate în studiul reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2018, nr. 1-2 (32), p. 30-39. ISSN 1857-2502.

resimți în mod subiectiv<sup>219</sup>. Ilustrând convingerile intime pe care o persoană le poate avea față de obiectul unei reprezentări sociale, zona mută nu poate fi dezvăluită prin intermediul metodelor clasice de culegerea datelor, cum ar fi asociațiile libere sau rețelele asociative.

Există două metode utilizate mai frecvent pentru identificarea zonei mute a unei RS, și anume *metoda substituției* și *metoda decontextualizării normative* care implică diminuarea influenței regulilor normative promovată în grupul de apartenență a unui subiect. Metoda substituției facilitează obținerea unor rezultate care sunt mai puțin dependente de presiunile sociale, mai ales atunci când sunt investigate reprezentări ale unor domenii sensibile din punct de vedere social și cultural<sup>220</sup>. Aceasta, deoarece, în condiții normale apare autocenzura, ca urmare a acțiunii puternice a normelor sociale. Însă, atunci când subiectului i se cere să răspundă la întrebările unui chestionar de anchetă sau să realizeze asociații libere așa cum ar face-o o altă persoană și nu el, autocenzura se reduce semnificativ. Deschamps și Guimelli<sup>221</sup> au investigat zona mută a RS pe care francezii o au despre romi utilizând metoda substituției. Subiecții au fost solicitați mai întâi să asocieze mai multe cuvinte, expresii pornind de la termenul-stimul „rom”. În această condiție, respondenții au asociat romii cu termeni precum: nomazi, muzică, tradiții familiale etc. Ulterior, subiecților li s-a solicitat să reia asocierile gândindu-se la ce ar răspunde un francez în general. În nucleul central al RS investigată prin metoda substituției a apărut cu o frecvență ridicată cuvântul „hoț” pe care autorii l-au considerat ca fiind cel mai elocvent pentru adevărata părere pe care francezii o aveau despre categoria socială reprezentată de romi.

A doua metodă, și anume decontextualizarea normativă, implică manipularea identității destinatarului, adică a persoanei care colectează și înregistrează răspunsurile subiecților care participă la o anchetă<sup>222</sup>. Atunci când această persoană nu face parte din grupul de apartenență a subiectului, acesta își exprimă cu mai multă ușurință ideile care se abat de la reperele normative și atitudinale. Într-un studiu efectuat în rândul studenților de la facultatea de litere a Universității Aix-en-Provence, J.-Cl. Abric<sup>223</sup> a investigat RS a magrebiilor (imigranți musulmani stabiliți în regiunea nord-africană care include Marocul, Algeria și Tunisia). Autorul acestui studiu a creat două contexte investigaționale. În primul, cercetătorul (colaborator al lui Abric) s-a

---

<sup>219</sup> *Idem.*

<sup>220</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. *Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale*. Chișinău: Editura „Știința”, 2016, 224 p. ISBN 978-9975-85-185-5.

<sup>221</sup> DESCHAMPS, J.-CL., GUIMELLI, C. Reprezentările sociale ale țiganilor în Franța. În: L. IACOB, D. SĂLĂVĂSTRU (Coord.), *Psihologia socială și Noua Europă*. In *Honorem Adrian Neculau*. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 162-175. ISBN 973-681-443-2.

<sup>222</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. Prototipicalitate și categorialitate în studiul reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2018, nr. 1-2 (32), p. 30-39. ISSN 1857-2502.

<sup>223</sup> ABRIC, J.-CL. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. În: J.-CL. ABRIC (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003, p. 59-80. ISBN 978-2749-201-23-8.



prezentat ca aparținând comunității studenților de la facultatea de litere, iar în al doilea ca aparținând comunității studenților de la facultatea de drept. S-a ales această a doua specializare, deoarece s-a pornit de la premiza existenței unei divergențe în ceea ce privește percepția pe care studenții de la Litere și cei de la Drept o au mai ales despre minoritățile etnice. Abric <sup>224</sup> a constatat că, în contextul decontextualizării normative, delicvența asociată grupului socio-cultural reprezentat de magnebieni reiese ca principalul constituent al nucleului central, rezultat întărit de calculele cantitative efectuate pentru dimensiunile referitoare la frecvență și importanță. Delicvența atribuită magrebiilor a fost considerată ca principala parte integrată a zonei mute a RS pe care studenții de la litere o au despre magrebiieni.

Ambele metode de investigare a zonei mute a reprezentării unui obiect social au fost utilizate de-alungul timpului în mai multe cercetări experimentale, probându-și eficacitatea în demersul de relevare a elementelor mascate care fac parte din structura reprezentărilor unor obiecte sociale „sensibile” la presiunile normative<sup>225</sup>. În studiul nostru, axat pe evidențierea zonei mute a RS a activității școlare în rândul adolescenților români contemporani, am utilizat metoda substituției, deoarece aceasta este mai ușor de pus în practică și ni s-a părut mai adecvată particularităților gândirii sociale a subiecților din populația vizată. Astfel, adolescenții care au participat la studiu au fost solicitați să se gândească la opinia pe care adolescenții din România în general (indiferent de vârsta și profilul liceal) o au despre frecventarea școlii, pregătirea pentru activitățile școlare și motivația pentru învățatură și să indice primele cinci cuvinte sau expresii care le-ar veni acestora în minte atunci când s-ar gândi la cuvântul-stimul „școală”. Itemul II.6 a fost similar itemului II.2, cu diferența că respondenții au fost rugați să se raporteze la populația generală de adolescenții din România și să evalueze importanța pe care credeau că ceilalți adolescenți români ar acorda-o fiecăruia dintre cuvintele pe care le-ar asocia termenului-stimul „școală”.

Pentru a aprofunda semnificațiile răspunsurilor pe care adolescenții urmau să le dea la sarcinile elaborate în vederea investigării RS despre domeniul activității școlare, itemul II.7 a solicitat adolescenților să selecteze dintr-o listă care a inclus șapte categorii de activități pe primele trei care erau cele mai importante pentru ei înșiși în viața de zi cu zi. Activitățile incluse în listă au fost: a) odihna, relaxarea; b) activități pentru dezvoltarea personală; c) rezolvarea sarcinilor domestice; d) distracțiile și întâlnirile cu prietenii; e) participarea la programul școlar și pregătirea pentru școală; f) excursiile și vacanțele și g) activități destinate dezvoltării carierei

---

<sup>224</sup> *Idem.*

<sup>225</sup> ȘLEAHTIȚCHI, M. *Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale*. Chișinău: Editura „Știința”, 2016, 224 p. ISBN 978-9975-85-185-5.

preprofesionale. În funcție de frecvența alegerilor, a fost realizat topul activităților care prezentau cea mai mare importanță pentru adolescenții chestionați.

Ultimul item din chestionarul standardizat administrat eșantionului format din 307 adolescenți români a solicitat participanților să indice importanța mai multor aspecte referitoare la activitatea școlară. Pentru a răspunde, adolescenții au avut la dispoziție o scală graduală cu cinci ancore verbale (de la 1 – *deloc important pentru mine* la 5 – *foarte important pentru mine*). Aspectele referitoare la activitatea școlară a căror importanță trebuie evaluată au inclus: a) rezolvarea temelor pentru acasă; b) relațiile cu ceilalți colegi de școală; c) notele obținute la școală; d) orele de studiu individuale; e) consistența informațiilor și a cunoștințelor dobândite; f) educația primită la școală; g) prietenii legate în mediul școlar; h) interesul pentru cărți și lectură; i) pregătirea pentru viitor. Aceste aspecte au fost stabilite pornindu-se de la rezultatele studiului prin care s-a urmărit delimitarea RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni, utilizându-se metoda asociațiilor libere și contextul investigativ clasic.

*Procedură.* Adolescenții care au făcut parte din cele patru eșantioane recrutate din România și Republica Moldova au fost recrutați printr-un plan de eșantionare non-probabilistă din rândul elevilor de liceu care și-au dat acordul verbal de a răspunde anonim la chestionare. Anterior demersului de colectare a datelor, au fost elaborate cereri în vederea obținerii acordului pentru administrarea chestionarelor din partea directorilor instituțiilor de învățământ liceal din care au fost recrutați adolescenții care au participat la studii. Un exemplu de astfel de cerere este prezentat în Anexa 3.

În conținutul acestor cereri, a fost precizată tema proiectului de cercetare științifică și contextul general în care acest proiect urma să fie derulat. De asemenea, au fost precizate persoanele implicate în proiect (subsemnata, în calitate de doctorandă, respectiv coordonatorii proiectului din partea Centrului de Consiliere Educațională și Formare Creativă „Ion Holban” – Universitatea „Petre Andrei” din Iași și a Facultății de Psihologie, Științe ale Educației și Asistență Socială – Universitatea Liberă Internațională din Moldova). Directorilor le-au fost prezentate pe scurt etapele proiectului de cercetare științifică și intervenție psihoeducativă pentru diminuarea atitudinii negative față de școală și creșterea motivației pentru învățatură în rândul elevilor de liceu vulnerabili. A fost asumat angajamentul de a se transmite către conducerea fiecăreia dintre instituțiile de învățământ un scurt raport pe marginea rezultatelor cercetării. De asemenea, au fost asumate angajamente cu privire la asigurarea confidențialității informațiilor și a răspunsurilor pe care elevii urmau să le furnizeze la chestionarele administrate. Directorii unităților școlare au avut la dispoziție protocoalele cu chestionarele standardizate care urmau să fie administrate elevilor. Simultan, a fost elaborată o cerere pentru acord adresată Inspectoratului

Școlar Județean Iași (Anexa 4), în urma căreia s-a primit un răspuns pozitiv din partea inspectorului școlar general și a celui pentru dezvoltarea resursei umane (Anexa 5).

Din fiecare dintre instituțiile de învățământ liceal care au făcut parte din bazinul de eșantionare a adolescenților care au participat la studii, au fost recrutați elevi din câte cel puțin o clasă de-a IX-a, una de-a X-a, una de-a XI-a, respectiv una de-a XII-a. Clasele în care s-a intrat au fost selectate aleatoriu, apoi au fost contactați diriginții, în vederea administrării chestionarelor în timpul orelor de dirigenție sau al celor de consiliere. Elevii au completat chestionarele în grupuri corespunzătoare claselor din care făceau parte. Chestionarele au fost administrate în timpul programului școlar obișnuit fie de către autoarea prezentei teze de doctor, fie de către profesorii diriginți sau consilierii școlari. Nu s-au înregistrat din partea elevilor refuzuri de a completa chestionarele. Pentru a se evita situațiile de discriminare, elevii care aveau alte back-ground-uri etnice și nu erau vorbitori nativi ai limbii române sau cei care reveniseră în țară din străinătate, unde fuseseră (de la vârste foarte mici) emigranți alături de familiile lor (motiv pentru care nu stăpâneau foarte bine limba română), au fost lăsați să completeze chestionarele și ajutați în această sarcină, însă protocoalele cu răspunsuri au fost eliminate *post factum* din analizele cantitative. În medie, completarea protocoalelor cu chestionare standardizate a necesitat între 25 și 30 de minute.

*Metode și procedee pentru analiza cantitativă a datelor.* Analiza prototipică și categorială presupune evaluarea lexicografică a frecvenței apariției diversilor termeni în universul reprezentării unui obiect social, respectiv a importanței pe care acești termeni o au în producția evocărilor. Abordarea termenilor asociați prin luarea în considerare simultan a celor doi indicatori cantitativi permite o mai bună evidențiere a conținutului și structurii reprezentării pe care un obiect social o are în mentalul colectiv. Luarea în considerare doar a frecvenței apariției termenilor este un criteriu necesar, dar nu și suficient pentru determinarea centralității unui termen <sup>226</sup>. Un termen poate avea o frecvență mare de apariție, dar poate să nu fie evocat pe primele poziții și nici evaluat, ulterior, ca fiind important. Cu alte cuvinte, termenul în discuție poate să nu fie relevant pentru conținutul nucleului central al reprezentării obiectului social de care un cercetător este interesat. Pe de altă parte, un termen evocat de către participanții la un studiu poate să fie relevant în ceea ce privește importanța pentru subiecții investigați, dar nu și în ceea ce privește frecvența apariției în tabelul evocărilor.

---

<sup>226</sup> VERGÈS, P. Evocarea banului. O metodă pentru definirea nucleului central al unei reprezentări. În CURELARU, M. (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001, ISBN 973-85475-3-9.

Procedura de prelucrare cantitativă a evocărilor pe care adolescenții care au participat la studiile noastre le-au realizat prin sarcina asociațiilor libere a urmărit sugestiile lui P. Vergès<sup>227</sup> cu privire la analiza prototipică și categorială, respectiv modalitățile în care aceasta poate fi aplicată practic pentru delimitarea nucleului central al reprezentării unui obiect social. Au fost reținute pentru analiză termenii (cuvintele) care au înregistrat o frecvență a evocărilor mai mare decât sau egală cu un anumit prag critic. Acesta a fost stabilit în funcție de mărimea eșantionului de adolescenți care au participat la studiu și de valorile frecvențelor de apariție a asociațiilor evocate. De asemenea, în analiza cantitativă, am ținut cont de valorile medii ale rangului pentru importanța pe care adolescenții au atribuit-o fiecăreia dintre asociațiile pe care le-au realizat pornind de la termenul-inductor „școală”. Drept limită de departajare pentru rangul mediu al importanței acordată asociațiilor, am stabilit valoarea egală cu 3.00. pe scala de notare a rangurilor (de la 1.00 la 5.00), această valoare ocupă poziția mediană.

În funcție de frecvența apariției în protocoalele cu răspunsurile adolescenților, precum și de rangul mediu al importanței, asociațiile au fost repartizate într-un tabel cu dublă intrare. În acest tabel, compartimentul (cadrantul) din stânga-sus a inclus asociațiile care au făcut parte din conținutul nucleului central. Acestea au avut o frecvență a apariției mai mare decât sau egală cu pragul prestabilit și un rang mediu al importanței mai mic decât 3.00. Celelalte compartimente au inclus asociațiile incluse printre elementele situate fie într-o primă zonă periferică (cadranele II și III), fie într-o a doua zonă (cadrantul IV) a RS a activității școlare în rândul adolescenților. Elementele la care ne referim au avut o frecvență a apariției cuprinsă între 5% și 15% din totalul adolescenților care au făcut parte din eșantioanele investigate și un rang mediu al importanței mai mare decât sau egal cu 3.00.

Pentru evaluarea polarității globale (pe axa pozitiv-negativ) a RS a activității școlare în rândul adolescenților, au fost utilizați doi indicatori propuși de către A. S. de Rosa<sup>228</sup>, profesor la Universitatea Sapienza din Roma. Autorul pe care l-am menționat a fundamentat din punct de vedere metodologic o altă metodă pentru culegerea datelor necesare delimitării conținutului reprezentării unui obiect social, și anume rețeaua de asociații. În vederea evaluării polarității obiectului unei RS, de Rosa a propus indicatorul polarității și pe cel al neutralității. *Indicatorul polarității* exprimă atitudinea subiecților față de obiectul reprezentării sociale (care poate fi pozitivă/favorabilă sau negativă/nefavorabilă). Așadar, este o măsură sintetică a evaluării și a

---

<sup>227</sup> VERGÈS, P. Evocarea banului. O metodă pentru definirea nucleului central al unei reprezentări. În: M. CURELARU (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001. ISBN 973-85475-3-9.

<sup>228</sup> DE ROSA, A. S. “The associative network”: A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. În: *European Review of Applied Psychology*, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 181-200. ISSN ISSN: 1162-9088.

atitudinii implicite pe care membrii unui grup socio-cultural o au față de câmpul reprezentational și se calculează cu formula:

$$P = \frac{\text{Nr. cuvinte pozitive} - \text{Nr. cuvinte negative}}{\text{Nr. total de cuvinte asociate}} \quad (2.1)$$

Indicatorul polarității poate lua valori între  $-1.00$  și  $+1.00$ . De Rosa<sup>229</sup> propune următoarele repere pentru interpretarea valorii indicatorului polarității:  $[-1.00; -0.05]$  – polaritate globală negativă (majoritatea asociațiilor au fost conotate negativ);  $[-0.04; +0.04]$  – asociațiile tind să fie conotate negativ sau pozitiv în egală măsură;  $[+0.04; +1.00]$  – polaritate pozitivă (majoritatea asociațiilor au fost conotate pozitiv).

*Indicatorul neutralității* poate fi interpretat ca o măsură de control, în sensul în care un nivel ridicat al polarității pozitive corespunde unui nivel scăzut sau absenței neutralității și *vice versa*. Acest indicator se calculează cu formula:

$$N = \frac{\text{Nr. cuvinte neutre} - (\text{Nr. cuvinte pozitive} + \text{Nr. cuvinte negative})}{\text{Nr. total de cuvinte asociate}} \quad (2.2)$$

Valorile indicatorului neutralității pot fi cuprinse între  $-1.00$  și  $+1.00$  și pot fi interpretate, după cum urmează:  $[-1.00; -0.05]$  – puține asociații au fost conotate neutru (așadar, vorbim despre un nivel ridicat al polarității pozitive/negative);  $[-0.04; +0.04]$  – asociațiile conotate neutru au fost la fel de multe ca cele conotate pozitiv sau negativ;  $[+0.04; +1.00]$  – cele mai multe asociații au fost conotate neutru (ceea ce înseamnă un nivel scăzut al polarității pozitive /negative).

Indicatorii la care ne-am referit sunt importanți pentru analiza calitativă a asociațiilor evocate pornindu-se de la o anumită temă, deoarece sunt rezultatul evaluărilor realizate direct de către subiecți și nu rezultatul evaluărilor realizate *post-hoc* de către cercetător, care pot implica subiectivitatea<sup>230</sup>.

### **2.3. Elaborarea și validarea Chestionarului pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală**

Conținutul RS a activității școlare (condensat în nucleul central și elementele periferice) a fost valorificat într-un al doilea demers prin care s-a urmărit fundamentarea conceptuală, elaborarea și validarea preliminară a unui chestionar multidimensional pentru evaluarea percepției și a atitudinii pe care adolescenții o au despre domeniul activității școlare. Este vorba

---

<sup>229</sup> *Idem.*

<sup>230</sup> *Ibidem.*

despre *Chestionarul pentru evaluarea percepției și a atitudinii față de școală* (CPAȘ). S-a pornit de la premisa că chestionarul poate fi utilizat de către consilieri școlari și profesori diriginți în vederea cunoașterii factorilor de risc care contribuie la diminuarea motivației școlare și a angajamentului în rândul adolescenților.

*Obiectivele* demersului care a vizat instrumentul CPAȘ au fost:

1) delimitarea conținutului dimensiunilor care urmau să fie operaționalizate prin itemii chestionarului; acest demers a implicat analiza comparativă a conținutului nucleului central al RS a activității școlare luându-se în calcul atât rezultatele studiului prin care s-a urmărit determinarea conținutului explicit al nucleului central în rândul adolescenților români și moldoveni, cât și constatările studiului care a vizat identificarea zonei mute în rândul adolescenților români;

2) elaborarea și rafinarea formulărilor pentru un număr de itemi cuprins între 5 și 10 pentru fiecare dintre dimensiunile percepției, respectiv ale atitudinii față de domeniul activității școlare;

3) evaluarea validității de conținut a setului preliminar de itemi de către un grup de experți format din specialiști în domeniul științelor educației, consilieri școlari și profesori diriginți, în vederea clarificării conținutului psihopedagogic al itemilor și a stabilirii unei versiuni de lucru a instrumentului CPAȘ;

4) administrarea versiunii de lucru într-un eșantion consistent de elevi de liceu, în vederea estimării validității de construct/interne (prin metoda analizei factoriale exploratorii și a celei confirmatorii); prin acest demers, s-a urmărit selectarea itemilor relevanți din punct de vedere al conținutului în raport cu universul percepției și al atitudinii pe care adolescenții o au despre învățatură, participarea la activitățile școlare și oferta sistemului educativ din România.

*Etape ale elaborării instrumentului CPAȘ.* În demersul de elaborare a instrumentului, au fost valorificate constatările seriei de investigații prin care am urmărit delimitarea universului RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni. Un prim pas a fost analiza comparativă a conținutului nucleului central și al zonelor ambigue ale RS a activității școlare, care au rezultat din analiza prototipicalității categoriale efectuată pornindu-se de la răspunsurile pe care adolescenții din cele trei eșantioane din România, respectiv adolescenții din Republica Moldova le-au dat la sarcinile de asociații libere.

De asemenea, au fost luate în calcul răspunsurile pe care adolescenții români le-au oferit la itemul II.8 din chestionarul standardizat care a fost utilizat pentru investigarea zonei mute a RS a activității școlare. Ierarhizarea aspectelor referitoare la activitatea școlară în funcție de importanța pe care adolescenții o acordau a evidențiat următoarele constatări: a) pregătirea

pentru viitor; achiziționarea de informații și cunoștințe, respectiv prietenii s-au situat pe primele trei locuri în ceea ce privește importanța pe care o aveau pentru elevii de liceu investigați. Așa cum vom vedea în subcapitolele 3.1. și 3.3., cele trei dimensiuni au făcut parte din nucleul central al RS a activității școlare atât în rândul adolescenților români, cât și al celor din Republica Moldova.

Chiar dacă au reieșit ca având o importanță ceva mai scăzută pentru adolescenții români dimensiunile referitoare la interesul pentru cărți și lectură, rezolvarea temelor pentru acasă, notele obținute la școală, respectiv colegii de clasă s-au evidențiat în conținutul nucleului central al RS a activității școlare (eșantionul format din 847 de adolescenți români). Toate aceste rezultate au servit ca punct de plecare pentru o a doua etapă a demersului metodologic pe care l-am realizat. Aceasta s-a concretizat în delimitarea unui număr de șase dimensiuni pentru percepția și atitudinea față de școală, după cum urmează:

a) dimensiunea referitoare la finalitățile școlarității și ale pregătirii temeinice în domeniul activității școlare; aceasta include posibilitatea de pregătire pentru viitor, dezvoltarea individuală, dobândirea înțelepciunii și altele;

b) dimensiunea referitoare la achizițiile pe care educația primită în școală le prilejuiește (informații și cunoștințe, învățături utile pentru viață și dezvoltare personală);

c) dimensiunea socială a activității școlare (prin relațiile de colegialitate și prietenii pe care adolescenții le leagă pe parcursul școlarității);

d) dimensiunea referitoare la efortul individual de pregătire pentru școală și la procesul de învățare; aceasta a inclus componente, precum lecțiile pe care profesorii le predau, orele alocate studiului individual sau rezolvarea temelor pe care elevii le primesc pentru acasă;

e) dimensiunea referitoare la evaluare; aceasta a inclus componente, precum percepția pe care adolescenții o au cu privire la calitatea evaluărilor realizate de către profesori la diferite discipline, percepția despre examenele importante pentru traseul educațional al unui elev (de exemplu, Capacitatea sau Bacalaureatul), percepția despre note ca modalitate de apreciere cantitativă a nivelului achizițiilor și al proceselor pe care un elev le evidențiază pe parcursul traseului școlar, percepția despre importanța testelor și a tezelor ca forme ale evaluării cunoștințelor, atitudinea față de teste, examene și note;

f) dimensiunea referitoare la percepția despre calitatea activității și nivelul implicării profesorilor, respectiv atitudinea pe care elevii o adoptă în relațiile cu profesorii.

Pentru fiecare dintre dimensiunile la care ne-am referit (șapte care au vizat percepția față de școală și alte șapte care au vizat atitudinea pe care adolescenții o manifestă față de acest domeniu important al dezvoltării), au fost formulați câte 5-15 itemi, rezultând un număr inițial de

140 itemi. Pentru toate dimensiunile vizate, o parte dintre itemi au fost formulați în sens pozitiv (astfel încât variantele de răspuns *acord* sau *acord total* să reflecte percepția și atitudinea pozitivă față de școală), iar restul în sens negativ, astfel încât să necesite scorarea inversă (pentru acești itemi, variantele de răspuns *acord* sau *acord total* reflectă percepția și atitudinea negativă față de școală).

În efortul de formulare a itemilor, s-a ținut cont de următoarele criterii: a) itemii corespunzători domeniului referitor la percepția școlii și a școlarității să fie formulați în termeni de opinii despre aspectele pe care le-am urmărit, iar cei corespunzători domeniului referitor la atitudinea față de școală în termeni de credințe, emoții și comportamente manifestate; b) itemii să operaționalizeze o singură dimensiune variabilă; acest aspect a fost urmărit prin alegerea atentă a cuvintelor din conținutul itemilor; c) itemii să includă termeni din vocabularul uzual, care să fie ușor de înțeles de către adolescenți; d) itemii să nu fie prea lungi și să aibă o topică firească pentru limba română vorbită curent.

Versiunea de lucru rezultată în urma demersului pe care l-am descris mai sus a fost prezentată ca sarcină de evaluare din punct de vedere calitativ unui grup de zece experți, în vederea investigării validității de conținut. Această dimensiune a validității unei probe destinate evaluării psihologice se referă la relevanța și reprezentativitatea conținutului itemilor/sarcinilor probei în raport cu dimensiunile vizate, la care se adaugă relevanța și semnificația răspunsurilor pe care subiecții din populația țintă le vor da la itemii probei<sup>231</sup>. Experții au fost reprezentați de:

a) trei cadre didactice care activau în unul dintre liceele din care au fost recrutați adolescenți pentru studiile care au vizat RS a activității școlare; toate cadrele didactice (un profesor de limba și literatura română, un alt profesor de geografie și un profesor de fizică) erau diriginți la clase de-a IX-a sau a X-a;

b) patru cadre didactice universitare cu doctorat în domeniile *Psihologie* sau *Științele educației*; acestea desfășurau activitățile academice și de cercetare științifică la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, respectiv Universitatea „Petre Andrei” din Iași;

c) doi consilieri școlari care activau în Liceul Teoretic „Miron Costin”, respectiv în Colegiul Tehnologic „Gh. Asachi” din Iași;

d) un psiholog specialist în domeniul psihologiei educaționale.

Experții au primit câte un document de lucru care avea inclus scurte descrieri ale dimensiunilor referitoare la percepția și atitudinea față de școală în rândul adolescenților, itemii

---

<sup>231</sup> URBINA, S. *Essentials of Psychological Testing*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, 326 p. ISBN 0-471-41978-8.



aferenți dimensiunilor și instrucțiuni pentru sarcina de evaluare pe care urmau să o realizeze. Experților li s-a solicitat să citească fiecare item în parte cu atenție și să stabilească dacă aceștia, prin conținutul și formulările lor reflectau aspecte reprezentative ale dimensiunii pentru care fuseseră elaborați. Dacă un expert considera că un item nu era relevant pentru o anumită dimensiune sau avea o formulare ambiguă, era solicitat să justifice răspunsul și să propună o formulare alternativă. La sfârșitul documentului de lucru, experții au avut la dispoziție un spațiu rezervat altor observații cu privire la conținutul și formulările itemilor.

Prima revizuire a itemilor i-a vizat atât pe cei pentru care nu a existat un acord între părerile experților în ceea ce privește neprezentativitatea și claritatea conținuturilor itemilor în raport cu dimensiunile pe care le operaționalizau sau redundanța itemilor cât și alți itemi pe care autorul chestionarului i-a considerat ca fiind perfectibili. Analiza evaluărilor pe care experții le-au realizat a condus la reformularea integrală a 17 dintre itemii versiunii inițiale a instrumentului CPAȘ. Alți 21 de itemi au fost parțial reformulați fie prin eliminarea sau înlocuirea anumitor cuvinte sau expresii, fie prin modificarea topice. Dintre cei 140 itemi incluși în versiunea inițială, 51 au fost eliminați din următoarele motive: a) 14 itemi au fost considerați de către experți ca fiind redundanți prin raportare la alți itemi (care fie au fost reformulați integral/parțial, fie au rămas neschimbați); b) 24 dintre itemi au fost evaluați de către majoritatea dintre experți ca având un conținut nerelevant în raport cu universul psihopedagogic al dimensiunilor pentru care fuseseră proiectați; c) alți 13 itemi au fost eliminați de către autorul prezentei teze de doctor datorită formulărilor ambigue sau nerelevanței în raport cu dimensiunile pentru care fuseseră elaborați. Restul itemilor au rămas neschimbați în ceea ce privește formulările inițiale deoarece fie toți experții, fie cei mai mulți dintre aceștia au fost de acord cu faptul că itemii reflectau dimensiunile pentru care fuseseră proiectați, aveau formulări clare și univoce și nu puneau probleme de înțelegere subiecților din populația țintă. În cursul procesului de revizuire, formulările unora dintre itemi au fost transformate din sens negativ în sens pozitiv, pentru a le fi sporită claritatea. Douăzeci și doi dintre cei 89 de itemi ai celei de-a doua versiuni de lucru (care a fost administrată unui eșantion format din 770 de elevi de liceu români) au fost formulați în sens negativ. Acești itemi au necesitat scorarea inversă în raport cu sensul scalei pentru răspunsuri.

Versiunea de lucru a instrumentului CPAȘ (Anexa 6), care a fost administrată experimental în vederea investigării validității de construct (interne), a inclus 44 de itemi pentru componenta referitoare la percepția despre diferite aspecte ale activității școlare și 45 de itemi pentru componenta referitoare la atitudinea față de școală. În cele ce urmează, enumerăm dimensiunile și itemii aferenți.

A) Componenta referitoare la percepția despre școală și școlaritate:

a) *viitor, dezvoltare, educație, înțelepciune* (finalități ale educației formale realizată de-a lungul școlarității) – 12 itemi (2, 11, 24, 32, 38, 40, 44, 46, 60, 74, 80, 82);

b) *informații și cunoștințe, învățatură* (dimensiunea referitoare la achiziții școlare) – 6 itemi (1, 9, 42, 48, 68, 86);

c) *prieteni și colegi* (dimensiunea socială) – 6 itemi (8, 19, 28, 52, 62, 78);

d) *lecții, ore de studiu, teme* (dimensiunea referitoare la pregătirea individuală și procesul învățării) – 9 itemi (14, 22, 36, 54, 58, 66, 70, 72, 84);

e) *teste, teze, examene, note* (dimensiunea referitoare la evaluare) – 6 itemi (15, 26, 34, 56, 76, 88);

f) *percepția despre calitatea activității și nivelul implicării profesorilor* – 5 itemi (3, 18, 30, 50, 64).

B) Componenta referitoare la atitudinea față de școală:

a) *viitor, dezvoltare, educație, înțelepciune* (dimensiunea referitoare la finalitățile școlarității) – 9 itemi (4, 20, 27, 39, 53, 63, 65, 71, 87);

b) *informații și cunoștințe, învățatură* (dimensiunea referitoare la achiziții școlare) – 9 itemi (6, 16, 17, 55, 57, 59, 77, 81, 89);

c) *prieteni și colegi* (dimensiunea socială) – 6 itemi (5, 23, 35, 47, 69, 85);

d) *lecții, ore de studii, teme* (dimensiunea referitoare la pregătirea individuală și procesul învățării) – 12 itemi (10, 13, 25, 31, 33, 41, 45, 49, 61, 73, 75, 79);

e) *teste, teze, examene, note* (dimensiunea referitoare la evaluare) – 6 itemi (7, 21, 29, 51, 67, 83);

f) *atitudinea față de profesori* – 3 itemi (12, 37, 43).

Itemii 5-7, 16, 21, 25, 27, 29, 31, 33, 35-37, 49, 61, 63, 67, 69, 71, 73, 75, 87 și 89 au fost formulați astfel încât să necesite scorarea în sensul invers scalei pentru răspunsuri, după cum urmează: *dezacord total* – 5 puncte, *dezacord* – 4 puncte, *nici în dezacord, nici de acord* – 3 puncte, *acord* – 2 puncte, *acord total* – 1 punct. Ceilalți itemi (formulați în sens pozitiv) au fost scorați, după cum urmează: *dezacord total* – 1 punct, *dezacord* – 2 puncte, *nici dezacord, nici de acord* – 3 puncte, *acord* – 4 puncte, *acord total* – 5 puncte.

În urma efectuării analizelor factoriale exploratorii pentru fiecare dintre cele 12 dimensiuni operaționalizate prin cei 89 de itemi ai celei de-a doua versiuni de lucru a instrumentului CPAȘ, au fost reținuți 83 de itemi, după cum urmează.

A) Componenta referitoare la percepția privitoare la școală și școlaritate:

- a) *importanța școlii în raport cu dezvoltarea și asigurarea viitorului personal* – 10 itemi (11, 24, 32, 38, 40, 44, 46, 60, 74, 82 – a se vedea Anexa 3);
- b) *importanța acordată achizițiilor școlare* – 6 itemi (1, 9, 42, 48, 68, 86);
- c) *școala percepută ca mediu pentru socializare* – 6 itemi (8, 19, 28, 52, 62, 78);
- d) *percepția cu privire la calitatea lecțiilor* – 3 itemi (22, 66, 72);
- e) *importanța acordată pregătirii individuale* – 3 itemi (14, 54, 84);
- f) *percepția cu privire la dimensiunea evaluativă a activității școlare* – 5 itemi (26, 34, 56, 76, 88);
- g) *percepția cu privire la calitatea profesorilor și relația cu aceștia* – 5 itemi (3; 18; 30; 50).

B) Componenta referitoare la atitudinea față de școală:

- a) *orientarea spre pregătirea școlară temeinică* – 5 itemi (4, 20, 39, 53, 65);
- b) *crența în utilitatea școlii în raport cu propriul viitor* – 4 itemi (27, 63, 71, 87);
- c) *orientarea spre acumularea de informații și cunoștințe* – 6 itemi (17, 55, 57, 59, 77, 81);
- d) *crența în utilitatea cunoștințelor achiziționate la școală* – 3 itemi (6, 16, 89);
- e) *orientarea spre socializare și relații de prietenie* – 3 itemi (47, 69, 85);
- f) *atitudinea față de colegi* – 3 itemi (5, 23, 35);
- g) *plăcerea de a învăța, persistența eforturilor investite în pregătirea pentru școală* – 5 itemi (10, 13, 41, 45, 79);
- h) *interesul față de studiu* – 3 itemi (33, 61, 73);
- i) *atitudinea față de teme* – 4 itemi (25, 31, 49, 75);
- j) *importanța acordată rezultatelor școlare* – 5 itemi (21, 29, 51, 67, 83);
- k) *atitudinea față de profesori* – 3 itemi (12, 37, 43).

Așadar, itemii 2, 7, 15, 36, 58, 70 și 80 au fost eliminați în urma rezultatelor obținute prin efectuarea analizelor factoriale exploratorii (ne referim la saturațiile acestor itemi în factorii evidențiați prin analize). Pentru fiecare dintre cele 18 dimensiuni, a fost calculat câte un scor total prin însumarea scorurilor la itemii aferenți și împărțirea rezultatelor la numărul itemilor. Prin urmare, domeniul de variație a scorului pentru fiecare dimensiune a fost cuprins între 1 și 5. Scorurile ridicate au fost interpretate ca indicând percepția pozitivă și atitudinea favorabilă față de activitatea școlară și domeniul școlarității ca factor important al dezvoltării de-a lungul vieții.

*Eșantionul experimental.* În vederea studierii validității de construct (structura internă), protocolul standardizat rezultat în urma stabilirii celei de-a doua versiune de lucru (preliminară) a instrumentului CPAȘ a fost administrat într-un eșantion format inițial din 805 adolescenți

(elevi de liceu) români care au răspuns anonim. În etapa validării protocoalelor cu răspunsuri, cele care au inclus patru sau mai multe omisiuni au fost eliminate. De asemenea, au fost eliminate mai multe protocoale care evidențiau *pattern*-uri de răspunsuri atipice (de exemplu, aceeași variantă de răspuns la un număr semnificativ dintre itemii chestionarului sau preferința subiecților pentru răspunsuri situate spre extremele scalei, adică *dezacord total/acord total*). În total, s-a renunțat la 35 de protocoale cu răspunsuri. În baza de date finală, care a fost realizată în aplicația *SPSS for Windows* au fost reținute, așadar 770 de protocoale care au inclus răspunsuri valide. Pentru protocoalele care conțineau până la trei itemi fără răspuns, s-a procedat la completarea omisiunilor cu scorul egal cu 3 (corespunzător variantei de răspuns *nici în dezacord, nici de acord*).

Elevii au fost recrutați printr-un plan de eșantionare de conveniență din cinci instituții de învățământ liceal, după cum urmează: Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Municipiul Roman – 131 (17%), Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi” din Municipiul Iași – 64 (8.3%), Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări din Municipiul Iași – 86 (1.2%), Colegiul Național „Emil Bota” din Municipiul Adjud, Județul Vrancea – 198 (25.7%), Liceul Tehnologic „Victor Mihăilescu-Craiu” din Comuna Belcești – 291 (37.8%). Așadar, 479 (62.2%) dintre elevii chestionați învățau în mediul urban și restul în mediul rural.

Eșantionul experimental a inclus 393 fete (51% din totalul elevilor) și 368 băieți (47.8%). Nouă (1.2%) dintre elevi nu au indicat sexul. Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.36$ ;  $s = 1.08$ ; 15 elevi nu au indicat vârsta). Distribuția elevilor în funcție de profilul în care se specializau s-a prezentat, după cum urmează: real (de exemplu: matematică-informatică, științe ale naturii, resurse naturale și protecția mediului) – 99 (12.9%), uman (filologie, pedagogie, științe sociale, teologie) – 253 (32.9%), tehnic (de exemplu: construcții, electronist auto, tehnician mecatronist) – 283 (36.8%), servicii (tehnician în administrația publică) – 72 (9.4%), economic – 49 (6.4%). Paisprezece (1.8%) dintre elevi nu au indicat profilul pe care îl urmau.

*Analiza cantitativă a datelor.* Datele brute obținute în studiul prin care s-a urmărit validarea instrumentului CPAȘ au fost analizate utilizându-se aplicațiile informatizate *SPSS for Windows* versiunea 20.00 (IBM SPSS, Chicago, IL), respectiv *AMOS 20.00*<sup>232</sup>. Pentru fiecare dintre dimensiunile operaționalizate prin itemii celei de-a doua versiuni de lucru a instrumentului CPAȘ, analiza factorială exploratorie a fost realizată cu metoda componentelor principale, pornindu-se de la ipoteza ortogonalității (independenței) posibilor factori latenți. De aceea,

---

<sup>232</sup> ARBUCKLE, J. L. *IBM® SPSS® AMOS™ 20 User's Guide*. Chicago, IL: IBM Corporation, 2011, 653 p.

pentru rotirea factorilor, a fost utilizată metoda *Varimax*. Au fost selectați toți factorii latenți ale căror valori proprii (engl. *eigenvalues*) au fost  $> 1.00$ . Un item a fost reținut pentru un factor latent atunci când valoarea standardizată a saturației a fost mai mare sau egală cu  $0.40^{233}$ . Oportunitatea aplicării analizei factoriale exploratorii a fost testată prin calcularea valorilor pentru indicatorii Kaiser-Meyer-Olkin<sup>234</sup> și testul  $\chi^2$  Bartlett<sup>235</sup>. Acești doi indicatori permit evaluarea măsurii în care variabilele brute care urmează să fie introduse într-o analiză factorială exploratorie se asociază între ele. Primul test verifică ipoteza potrivit căreia matricea corelației dintre variabile este o matrice-identitate (variabilele corelează doar cu ele însele, corelațiile cu celelalte variabile fiind apropiate de zero). Pentru a fi justificată analiza factorială, matricea corelațiilor dintre variabile nu trebuie să fie o matrice-identitate. Al doilea indicator permite estimarea nivelului în raport cu modelul factorial care permite să fie extras. Valorile indicatorului KMO pot să fie cuprinse între 0 și 1.00. Conform recomandărilor lui Kaiser<sup>236</sup>, valori cuprinse între 0.50 și 0.70 indică o adecvare modestă, valori cuprinse între 0.70 și 0.80 o adecvare acceptabilă, între 0.80 și 0.90 o adecvare bună și valori peste 0.90 o adecvare foarte bună. De asemenea, valoarea semnificativă din punct de vedere statistic pentru indicatorul  $\chi^2$  Bartlett constituie încă un argument în favoarea existenței unei probe de evaluare și legitimează analiza factorială pe care urmează să o întreprindem.

Validitatea de construct a instrumentului CPAȘ a fost testată suplimentar utilizându-se analiza factorială confirmatorie cu aplicația AMOS. Au fost testate două modele ipotetice:

a) un model în care cele 18 dimensiuni rezultate din analizele factoriale exploratorii efectuate asupra celei de-a doua versiuni de lucru au fost presupuse ca fiind indicatori ai unui singur factor latent global referitor la percepția despre școală și atitudinea pe care adolescenții o manifestă față de acest domeniu al dezvoltării;

b) un al doilea model metric în care 11 dimensiuni (corespunzătoare factorilor extrași prin analizele exploratorii) au fost considerate ca indicatori ai unui factor latent de ordinul II, referitor la atitudinea față de școală, iar alte șapte dimensiuni au fost presupuse ca indicatori ai unui al doilea factor latent de ordinul II referitor la percepția cu privire la școlaritate și activitatea specifică acestei perioade din dezvoltarea unui adolescent. Cele două modele au fost testate din punct de vedere statistic succesiv pornindu-se de la datele brute obținute în urma administrării

---

<sup>233</sup> LABĂR, A.-V. *SPSS pentru știința educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.

<sup>234</sup> KAISER, H. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 1974, vol. 39, nr. 1, p. 31-36. ISSN 0033-3123, e-ISSN 1860-0980.

<sup>235</sup> DZIUBAN, C. D., SHIRKEY, E. C. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 1974, vol. 81, nr. 6, p. 358-361. ISSN 0033-2909, e-ISSN 1939-1455.

<sup>236</sup> KAISER, H. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 1974, vol. 39, nr. 1, p. 31-36. ISSN 0033-3123, e-ISSN 1860-0980.

cele de-a doua versiuni a instrumentului CPAȘ într-un eșantion format din 770 de adolescenți români.

Parametrii modelelor factoriale ipotetice au fost estimați utilizându-se metoda verosimilității maxime. Aceasta este mai robustă în raport cu mărimea eșantionului din care provin datele și cu abaterea distribuțiilor, variabilelor observate de la condiția normalității<sup>237</sup>. Adecvarea din punct de vedere statistic a modelelelor testate a fost estimată utilizându-se următorii indicatori<sup>238, 239</sup>: a)  $\chi^2$  (testul exact al lui Fisher), gradul de libertate (*df*), respectiv pragul semnificației statistice (*p*) asociate acestui test; b) raportul  $\chi^2/df$ ; c) RMR (engl. *root mean square residual*); d) SRMR (engl. *standardized root mean square residual*); e) GFI (engl. *goodness-of-fit index*); f) AGFI (engl. *adjusted goodness-of-fit index*); g) NNFI/TLI (engl. *non-normed fit index/Tucker-Lewis index*); h) NFI (engl. *normed fit index*); i) CFI (engl. *comparative fit index*) și j) RMSEA (engl. *root mean square error of approximation*). Indicatorul  $\chi^2$  se utilizează cel mai frecvent pentru evaluarea discrepantei dintre matricea covarianțelor pentru modelul pe care îl testăm pe un eșantion de subiecți și matricea covarianțelor estimată pentru întreaga populație din care eșantionul a fost extras<sup>240</sup>. Deoarece valoarea lui  $\chi^2$  este foarte sensibilă la mărimea eșantionului de subiecți, am utilizat un indicator suplimentar, ( $\chi^2/df$ ) care este considerat ca fiind mai adecvat pentru estimarea mai precisă a adecvării statistice a unui model factorial ipotetic. RMSEA reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori care arată în ce măsură parametrii estimați pentru un model factorial ipotetic sunt reprezentativi pentru întreaga populație din care a fost extras eșantionul de subiecți. Cu alte cuvinte, RMSEA permite estimarea erorii pe care ne-o asumăm pentru modelul rezultat în urma analizei factoriale confirmatorii. Eroarea globală a modelului trebuie să fie cât mai mică. Deoarece valoarea indicatorului RMSEA este sensibilă la specificațiile inadecvate cu privire la relațiile dintre variabilele observate introduse într-un model factorial și este însoțită de un interval de încredere, utilizarea sa pentru evaluarea adecvării statisticii a unui model ipotetic este puternic încurajator.

Se consideră că un model factorial are o adecvare statistică foarte bună, atunci când<sup>241</sup>: a) valoarea testului  $\chi^2$  este ne semnificativă statistic, iar raportul  $\chi^2/df < 2.00$ ; b) valorile lui GFI și AGFI sunt mai mari decât 0.95, la fel ca și valorile lui TLI, NFI și CFI; c) valoarea lui SRMR

---

<sup>237</sup> BYRNE, B. M. *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2010, 438 p. ISBN 978-1138-797-03-1.

<sup>238</sup> *Idem.*

<sup>239</sup> SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., MÜLLER, H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. În: *Methods of Psychological Research Online*, 2003, vol. 8, nr. 2, p. 23-74. ISSN 1616-8119, e-ISSN 1432-8534.

<sup>240</sup> BYRNE, B. M. *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2010, 438 p. ISBN 978-1138-797-03-1.

<sup>241</sup> *Idem.*

este cât mai apropiată de zero; d) valoarea lui RMSEA este mai mică decât 0.05, limitele intervalului de încredere sunt cât mai apropiate de valoarea lui RMSEA, iar limita inferioară este cât mai apropiată de zero. Unii autori<sup>242</sup> sugerează că valori pentru raportul  $\chi^2/df$  cuprinse între 2.00 și 3.00, o valoare pentru RMSEA cuprinsă între 0.05 și 0.08, respectiv pentru GFI și CFI cuprinse între 0.90 și 0.95 sunt indicatori ai unui nivel acceptabil al adecvării statistice.

Pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți care au fost extrași prin analizele exploratorii ale itemilor versiunii de lucru a instrumentului CPAȘ, au fost calculate valorile consistenței interne. Consistența internă este un indicator al fidelității unui instrument de evaluare a caracteristicilor psihosociale ale unei persoane. Consistența internă se referă la măsura în care, prin conținutul lor, itemii unui instrument de evaluare surprind aceeași caracteristică psihosocială. Din punct de vedere statistico-matematic, consistența internă se bazează pe valorile corelațiilor dintre scorurile la itemii instrumentului. Valoarea consistenței interne este dependentă de numărul de itemi ai scalei care este evaluată sau ai chestionarului aflat în atenția cercetătorului. Pentru itemii ale căror răspunsuri posibile sunt distribuite pe o scală cu mai multe ancore verbale graduale, dintre care subiectul trebuie să selecteze doar una (alegere multiplă), consistența internă este evaluată cel mai frecvent prin calcularea valorii coeficientului  $\alpha$  conceptualizat de J. L. Cronbach<sup>243</sup>. Valorile coeficientului  $\alpha$  pot fi cuprinse între 0 și 1. Pentru a concluziona că un chestionar unidimensional sau scală din cadrul unui inventar multidimensional are consistență internă și este util în scopuri de cercetare, este necesară o valoare a coeficientului  $\alpha \geq 0.70$ <sup>244</sup>. Pentru scale care conțin un număr mic itemi (de exemplu, cuprins între 3 și 5), sunt acceptabile valori ale coeficientului  $\alpha$  cuprinse între 0.60 și 0.70.

*Date ale analizelor factoriale exploratorii.* În vederea evaluării validității de construct a celor două componente majore ale instrumentului CPAȘ, au fost efectuate separat analize factoriale exploratorii pentru fiecare dintre cele 12 dimensiuni pentru care au fost formulați și perfecțați itemi (Anexa 7). Valorile indicatorului adecvării setului de variabile (scoruri la itemi) introduse în analiză pentru dimensiunile referitoare la percepția la școli au fost cuprinse între 0.74 și 0.90. Aceste rezultate au evidențiat un nivel satisfăcător sau bun al adecvării setului de variabile brute în raport cu obiectul factorializării scorurilor pentru itemii prin care a fost operaționalizată componenta referitoare la percepția față de școală. De asemenea, valorile testului pentru evaluarea sfericității ( $\chi^2$  Bartlett) au fost semnificative din punct de vedere

---

<sup>242</sup> SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., MÜLLER, H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. În: *Methods of Psychological Research Online*, 2003, vol. 8, nr. 2, p. 23-74. ISSN 1616-8119, e-ISSN 1432-8534.

<sup>243</sup> LABĂR, A.-V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.

<sup>244</sup> NUNNALLY, J. *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill, 1978, 701 p. ISBN 978-0070-474-65-9.

statistic și au justificat demersul de explorare a factorilor latenți în vederea determinării dimensiunilor pe care itemii aferenți componente referitoare la percepția școlii le operaționalizează. Pentru a doua componentă referitoare la atitudinea față de școală atât valorile indicatorului KMO (cuprins între 0.73 și 0.85), cât și rezultatele semnificative statistic ale testului  $\chi^2$  Bartlett au justificat demersul de factorializare a itemilor aferenți.

Analiza exploratorie a setului de itemi care au fost elaborați pentru a operaționaliza dimensiunea referitoare la rolul școlii ca mijloc pentru viitorul unui tânăr a evidențiat doi factori latenți care au explicat împreună 43.67% din varianța totală a scorurilor la itemi. Primul factor a explicat 25.1%, iar al doilea 18.56%. Valorile comunalităților itemilor au fost cuprinse între 0.18 și 0.57. Itemii 11, 24, 32, 38, 40, 44, 46, 60, 74 și 82 au prezentat saturații mai mari ca 0.40 în unul sau altul dintre cei doi factori. Itemul 2 a prezentat saturații  $< 0.40$  în ambii factori. Itemul 80 a evidențiat o saturație egală cu 0.44 în primul dintre factorii extrași, respectiv o saturație egală cu 0.55 în al doilea factor. Prin urmare, cei doi itemi au fost eliminați, iar analiza a fost reluată pentru noul set format din zece itemi. Datele au evidențiat un singur factor latent care a explicat 36.77% din varianța totală a scorurilor la itemi. Saturațiile itemilor în factorul extras au fost cuprinse între 0.49 și 0.73. Analiza conținutului itemilor ne-a sugerat că factorul obținut se referă la importanța pe care școala o are în raport cu dezvoltarea și asigurarea viitorului unui tânăr. Pentru scala corespunzătoare factorului extras, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.80.

Setul format din itemii 1, 9, 42, 48, 68 și 86 a fost elaborat pentru a operaționaliza percepția pe care adolescenții o au despre rolul școlii în transmiterea informațiilor și a cunoștințelor. Analiza exploratorie a acestor itemi a evidențiat un singur factor latent care a explicat 42.33% din varianța totală a scorurilor la itemi. Comunalitățile au fost cuprinse între 0.13 și 0.49. Saturațiile itemilor în factorul extras au fost cuprinse între 0.56 și 0.70. Factorul a fost denumit „importanța acordată achizițiilor școlare”. Consistența internă a scalei corespunzătoare factorului extras a fost egală cu 0.72.

Analiza itemilor 8, 19, 28, 52, 62 și 78, care au fost proiectați pentru a operaționaliza percepția despre școală ca mediu pentru socializare, a evidențiat un singur factor latent care a explicat 35.57% din varianța totală a scorurilor. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.25 și 0.44. Valorile saturațiilor itemilor în factorul extras au fost cuprinse între 0.50 și 0.66. Avându-se în vedere conținutul itemilor, factorul latent a fost denumit „școala cu mediu pentru socializare”. Consistența internă a scalei corespunzătoare factorului extras a fost satisfăcătoare ( $\alpha = 0.63$ ).



Factorializarea setului format din itemii 14, 22, 36, 54, 58, 66, 70, 72 și 84, care au fost elaborați pentru a surprinde percepția pe care adolescenții o au despre lecții, a evidențiat doi factori latenți care au explicat împreună 46.66% din varianța totală a scorurilor. Cei doi factori au explicat câte 23.33% din varianța totală a scorurilor la itemi. Comunalitățile au fost cuprinse între 0.35 și 0.58. Saturațiile itemilor în primul factor, respectiv în al doilea au permis decelarea a două subseturi. Astfel, itemii 22, 36, 66 și 72 au prezentat saturații cuprinse între 0.58 și 0.60 în primul dintre factori. Itemii 14, 54 și 84 au evidențiat saturații cuprinse între 0.60 și 0.73 în al doilea factor. Itemul 58 a prezentat saturații egale cu 0.48, respectiv 0.58 în primul, respectiv în al doilea factor. De asemenea, itemul 70 a prezentat saturațiile 0.53, respectiv 0.50 în cei doi factori extrași. Din acest motiv, analiza a fost refăcută fără cei doi itemi, rezultând tot doi factori latenți care au explicat împreună 47.57% din varianța totală a scorurilor la itemi. Primul factor a explicat 24.34%, iar al doilea 23.23% din varianța totală a itemilor. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.39 și 0.57. Datorită conținutului ambiguu, itemul 36 („Orele de studiu ocupă mult timp”) nu a mai fost luat în calcul în versiunea finală a instrumentului CPAȘ. Itemii 22, 66 și 72 au prezentat saturații  $> 0.60$  în primul dintre factori care a fost denumit „percepția calității lecțiilor”. Itemii 14, 54 și 84 au prezentat saturații  $> 0.55$  în al doilea factor latent care a fost denumit „percepția cu privire la importanța pregătirii individuale”. Valorile consistenței interne a scalelor corespunzătoare celor doi factori latenți au fost egale cu 0.56, respectiv 0.64. Acestea au indicat un nivel satisfăcător al fidelității, având în vedere numărul redus de itemi pentru fiecare dintre dimensiuni.

Setul format din itemii 15, 26, 34, 56, 76 și 88 a fost conceput pentru a operaționaliza percepția pe care adolescenții o au despre dimensiunea evaluativă a activității școlare. Analiza factorială exploratorie a acestui set de itemi a evidențiat un singur factor latent care a explicat 44.08% din varianța totală a scorurilor. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.28 și 0.51. Saturațiile itemilor în factorul extras au variat între 0.53 și 0.71. Itemul 15 a prezentat cele mai scăzute valori ale comunalității, respectiv saturației în factorul latent. Din acest motiv, a fost eliminat și analiza a fost reluată. Datele noii analize au evidențiat un singur factor latent care a explicat 48.89% din varianța totală a scorurilor la itemi. Comunalitățile au fost cuprinse între 0.41 și 0.55. Valorile saturațiile itemilor în factorul extras au fost cuprinse între 0.64 și 0.74. Factorul a fost denumit „percepția cu privire la dimensiunea evaluativă a activității școlare”. Consistența internă a scalei corespunzătoare factorului latent a fost satisfăcătoare ( $\alpha = 0.63$ ).

Analiza itemilor 3, 18, 30, 50 și 64, care au fost proiectați pentru a operaționaliza percepția despre calitatea activității și nivelul implicării profesorilor, a evidențiat un singur factor latent care a explicat 49.22% din varianța totală a scorurilor. Valorile comunalităților au fost

cuprinse între 0.42 și 0.59. Valorile saturațiilor itemilor în factorul extras au fost cuprinse între 0.64 și 0.76. Avându-se în vedere conținutul itemilor, factorul latent a fost denumit „percepția cu privire la calitatea profesorilor și relația cu aceștia”. Consistența internă a scalei corespunzătoare factorului a fost egală cu 0.74.

Itemii 4, 20, 27, 39, 53, 63, 65, 71 și 87 au fost elaborați pentru a măsura dimensiunea referitoare la finalitățile școlarității (rolul frecventării școlii și al educației formale în raport cu dezvoltarea individuală și viitorul personal). Analiza factorială exploratorie a acestui set de itemi a evidențiat doi factori latenți care au explicat împreună 46.69% din varianța totală a scorurilor. Primul dintre factori a explicat 26.3% din varianța totală a scorurilor la itemi, iar al doilea 20.38%. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.31 și 0.55. Itemii 4, 20, 39, 53 și 65 au prezentat saturații  $\geq 0.57$  în primul dintre factorii extrași care a fost denumit „orientarea spre pregătirea școlară temeinică”. Itemii 27, 63, 71 și 87 au prezentat saturații  $\geq 0.43$  în al doilea dintre factorii extrași. Acesta a fost denumit „credința în utilitatea școlii în raport cu propriul viitor”. Valorile consistenței interne pentru scalele corespunzătoare celor doi factori latenți au fost egale cu 0.70, respectiv 0.60.

Factorializarea setului format din itemii 6, 16, 17, 55, 57, 59, 77, 81 și 89 a condus la extragerea a doi factori latenți care au explicat împreună 48.52% din varianța totală a scorurilor. Primul dintre factori a explicat 29.93%, iar al doilea 18.57%. Comunalitățile au fost cuprinse între 0.32 și 0.64. Itemii 17, 55, 57, 59, 77 și 81 au prezentat saturații mai mari decât 0.55 în primul dintre cei doi factori latenți. Acest factor a fost denumit „orientarea spre acumularea de informații și cunoștințe și învățatură”. Itemii 6, 16 și 89 au prezentat saturații egale 0.80, 0.79, respectiv 0.51 în al doilea dintre factori care a fost denumit „credința în utilitatea cunoștințelor achiziționate la școală”. Pentru scalele corespunzătoare celor doi factori latenți, valorile consistenței interne au fost egale cu 0.75, respectiv 0.56.

Itemii 5, 23, 35, 47, 69 și 85 au fost elaborați pentru a surprinde dimensiunea socială a activității școlare (relațiile cu ceilalți colegi de clasă și prietenii pe care le prilejuiește frecventarea activităților școlare). Analiza factorială exploratorie a setului format din cei șase itemi a evidențiat doi factori latenți care au explicat împreună 49% din varianța totală a scorurilor. Primul dintre factori a explicat 27.9%, iar al doilea 20.1%. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.32 și 0.63. Itemii 47, 69 și 85 au evidențiat saturații egale cu 0.70, 0.70, respectiv 0.75 în primul dintre cei doi factori extrași care a fost denumit „orientarea spre socializare și relații de prietenie”. Saturațiile itemilor 5, 23 și 35 în al doilea dintre factorii latenți au fost egale cu 0.47, 0.47, respectiv 0.79. Acest factor a fost denumit „atitudinea față de colegi”. Valorile consistenței interne pentru scalele corespunzătoare celor doi factori latenți au fost egale

cu 0.57, respectiv 0.61. Având în vedere numărul mic de itemi pentru fiecare dintre scale, aceste valori au fost satisfăcătoare.

Factorializarea setului format din itemii 10, 13, 25, 31, 33, 41, 45, 49, 61, 73, 75 și 79 (care au fost proiectați pentru a operaționaliza atitudinea pe care adolescenții o manifestă față de lecții, orele de studiu și rezolvarea temelor pentru acasă) a condus la evidențierea a trei factori latenți care au explicat împreună cât 49.74% din varianța totală a scorurilor. Individual, factorii au explicat 17.56%, 17.04%, respectiv 15.12% din varianța totală a scorurilor la itemi. Comunalitățile au avut valori cuprinse între 0.42 și 0.59. Itemii 10, 13, 41, 45 și 79 au prezentat saturații cuprinse între 0.54 și 0.69 în primul dintre factorii extrași. Acesta a fost denumit „plăcerea de a învăța și persistența eforturilor de pregătire pentru școală”. Itemii 33, 61 și 73 au prezentat saturații egale cu 0.59, 0.76, respectiv 0.73 în al doilea dintre factorii latenți care a fost denumit „interesul față de studiul pentru școală”. Itemii 25, 31, 49 și 75 au avut saturații cuprinse între 0.51 și 0.71 în ultimul dintre factorii evidențiați în urma analizei. Acest factor a fost denumit „atitudinea față de teme”. Valorile consistenței interne pentru scalele corespunzătoare celor trei factori latenți au fost egale cu 0.66, 0.62, respectiv 0.63.

Setul format din itemii 7, 21, 29, 51, 67 și 83 a fost elaborat pentru a măsura atitudinea față de teste, teze, examene și note. O primă analiză factorială exploratorie a evidențiat doi factori latenți care au explicat împreună 52.6% din varianța totală a scorurilor la itemi. Primul dintre factori a explicat 33.46%, iar al doilea 19.15%. Valorile comunalităților au fost egale cu 0.37-0.79. Itemii 21, 29, 51, 67 și 83 au prezentat saturații  $\geq 0.49$  în primul dintre factorii extrași. Itemul 7 a prezentat o saturație egală cu  $-0.04$  în primul factor latent, respectiv o saturație egală cu 0.89 în al doilea. Din acest motiv, a fost eliminat. Reluarea analizei a evidențiat un singur factor latent care a explicat 41.92% din varianța totală a scorurilor la itemi. Comunalitățile au fost cuprinse între 0.34 și 0.47. Noul set de itemi a prezentat saturații cuprinse între 0.58 și 0.69 în factorul latent. Acesta a fost denumit „importanța acordată rezultatelor școlare”. Valoarea consistenței interne a scalei corespunzătoare factorului latent a fost egală cu 0.64.

Itemii 12, 37 și 43 au fost elaborați pentru a operaționaliza atitudinea pe care adolescenții o au față de profesori. Analiza exploratorie a acestor itemi a condus la evidențierea unui singur factor latent care a explicat 47.91% din varianța totală a scorurilor. Valorile comunalităților au fost cuprinse între 0.42 și 0.54. Cei trei itemi au prezentat saturații egale cu 0.73, 0.65, respectiv 0.68 în factorul extras care a fost denumit „atitudinea față de profesori”. Valoarea consistenței interne a scalei corespunzătoare factorului latent a fost egală cu 0.61.

*Date ale analizei factoriale confirmatorii.* Setul format din cele 18 dimensiuni evidențiate în urma analizelor exploratorii a constituit obiectivul unei analize factoriale

confirmatorie. În primul dintre cele două modele metrice care au fost testate, scorurile pentru dimensiunile rezultate din analizele factoriale exploratorii au fost presupuse ca indicatori ai unui singur factor latent global (de ordinul II) referitor la percepția despre școală și atitudinea pe care adolescenții o manifestă față de acest domeniu al dezvoltării. Nu au fost impuse alte restricții referitoare la corelarea erorilor asociate variabilelor observate. Adecvarea statistică rezultată în urma testării acestui model a fost nesatisfăcătoare, deoarece:  $\chi^2 = 1827.88$ ,  $df = 135$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 13.54$ ,  $RMR = 0.050$ ,  $SRMR = 0.089$ ,  $GFI = 0.764$ ,  $AGFI = 0.701$ ,  $TLI = 0.752$ ,  $NFI = 0.768$ ,  $CFI = 0.781$ ,  $RMSEA = 0.128$ ,  $CI_{90\%} = 0.123 - 0.133$ .

Într-un al doilea model metric, 11 dimensiuni care au rezultat în urma analizelor factoriale exploratorii au fost considerate ca indicatori ai unui factor latent de ordinul II referitor la atitudinea față de școală, iar alte șapte dimensiuni au fost presupuse ca indicatori ai unui al doilea factor latent referitor la percepția cu privire la activitatea școlară. Nu au fost impuse alte restricții referitoare la corelarea erorilor asociate variabilelor observate. Adecvarea statistică rezultată în urma testării modelului a fost, de asemenea, nesatisfăcătoare. Astfel,  $\chi^2 = 1757.89$ ,  $df = 134$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 3.11$ ,  $RMR = 0.048$ ,  $SRMR = 0.086$ ,  $GFI = 0.772$ ,  $AGFI = 0.708$ ,  $TLI = 0.760$ ,  $NFI = 0.777$ ,  $CFI = 0.790$ ,  $RMSEA = 0.126$ ,  $CI_{90\%} = 0.120 - 0.131$ .

Sugestiile pentru îmbunătățirea valorilor parametrilor modelului metric, care ne-au fost oferite în *output*-ul analizei (realizată cu aplicația AMOS), ne-au condus la impunerea a 11 constrângeri referitoare la corelarea erorilor asociate variabilelor observate (Anexa 8), după cum urmează:  $e_2 \leftrightarrow e_4$ ,  $e_3 \leftrightarrow e_9$ ,  $e_4 \leftrightarrow e_8$ ,  $e_5 \leftrightarrow e_{14}$ ,  $e_6 \leftrightarrow e_{11}$ ,  $e_7 \leftrightarrow e_9$ ,  $e_7 \leftrightarrow e_{16}$ ,  $e_8 \leftrightarrow e_9$ ,  $e_9 \leftrightarrow e_{10}$ ,  $e_{11} \leftrightarrow e_{18}$ , respectiv  $e_{15} \leftrightarrow e_{18}$ . Adecvarea statistică a noului model s-a îmbunătățit substanțial, după cum urmează:  $\chi^2 = 725.57$ ,  $df = 122$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 5.94$ ,  $RMR = 0.034$ ,  $SRMR = 0.060$ ,  $GFI = 0.899$ ,  $AGFI = 0.840$ ,  $TLI = 0.902$ ,  $NFI = 0.908$ ,  $CFI = 0.922$ ,  $RMSEA = 0.08$ ,  $CI_{90\%} = 0.075 - 0.086$ .

Toate cele 11 dimensiuni au fost indicatori semnificativi din punct de vedere statistic ( $p < 0.001$ ) ai factorului latent de ordinul II referitor la atitudinea pe care adolescenții o au față de școală. Valorile standardizate ale saturațiilor acestor dimensiuni în factorul latent global au fost cuprinse între 0.24 și 0.87 (Tabelul 2.1). Acest factor a explicat între 6% și 76% din varianța scorului pentru fiecare dimensiune în parte. De asemenea, cele șapte dimensiuni proiectate să satureze al doilea factor latent global de ordinul II (percepția cu privire la școală și școlaritate) au evidențiat saturații standardizate cuprinse între 0.25 și 0.89, care au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $p < 0.001$ ). Factorul latent referitor la percepția despre școală și școlaritate a explicat între 6.4% și 80.2% din varianța scorului pentru fiecare dimensiune în parte. Toate corelațiile dintre erorile asociate variabilelor observate au fost semnificative din punct de vedere

statistic ( $p < 0.001$ ). Valorile acestora au fost egale cu:  $e_2 \leftrightarrow e_4 = 0.22$ ,  $e_3 \leftrightarrow e_9 = 0.15$ ,  $e_4 \leftrightarrow e_8 = 0.14$ ,  $e_5 \leftrightarrow e_{14} = 0.63$ ,  $e_6 \leftrightarrow e_{11} = 0.25$ ,  $e_7 \leftrightarrow e_9 = 0.14$ ,  $e_7 \leftrightarrow e_{16} = 0.20$ ,  $e_8 \leftrightarrow e_9 = 0.28$ ,  $e_9 \leftrightarrow e_{10} = 0.24$ ,  $e_{11} \leftrightarrow e_{18} = 0.21$ ,  $e_{15} \leftrightarrow e_{18} = 0.35$ . Corelația dintre factorii latenți de ordinul II a fost egală cu 0.95 ( $p < 0.001$ ).

**Tabelul 2.1. Saturațiile dimensiunilor operaționalizate prin CPAȘ în factorii latenți globali de ordinul II (modelul metric final)**

Factori globali (ordinul II)	Dimensiuni CPAȘ (factori latenți de ordinul I)	Valori standardizate ale saturațiilor în factorii latenți globali de ordinul II	R <sup>2</sup>
<i>Atitudinea față de școală</i>	1. Orientarea spre pregătirea școlară temeinică	0.85	0.718
	2. Credința în utilitatea școlii în raport cu propriul viitor	0.50	0.277
	3. Orientarea spre acumularea de informații și cunoștințe, învățatură	0.87	0.760
	4. Credința în utilitatea cunoștințelor achiziționate la școală	0.54	0.310
	5. Orientarea spre socializare și prieteni	0.26	0.070
	6. Atitudinea față de colegi	0.24	0.060
	7. Plăcerea de a învăța, persistența eforturilor de pregătire pentru școală	0.71	0.506
	8. Interesul față de studiu	0.55	0.322
	9. Atitudinea față de teme	0.41	0.179
	10. Importanța acordată rezultatelor școlare	0.69	0.492
	11. Atitudinea față de profesori	0.61	0.381
<i>Percepția cu privire la școală și școlaritate</i>	12. Importanța școlii în raport cu dezvoltarea și asigurarea viitorului personal	0.89	0.802
	13. Importanța acordată achizițiilor școlare	0.85	0.730
	14. Percepția despre școală ca mediu pentru socializare	0.25	0.064
	15. Percepția despre calitatea lecțiilor	0.65	0.433
	16. Importanța acordată pregătirii individuale	0.64	0.413
	17. Percepția cu privire la dimensiunea evaluativă a activității școlare	0.74	0.553
	18. Percepția despre calitatea profesorilor și relația cu aceștia	0.59	0.358

## **2.4. Metodologia cercetării determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului școlar la adolescenții români**

*Actualitatea și importanța temei cercetate.* Conceptul referitor la angajamentul în activitatea școlară în rândul elevilor de diferite vârste a început să suscite un interes din ce în ce mai mare din partea cercetătorilor din domeniul științelor educației și a practicienilor care activează în sistemul educativ (cadre didactice, consilieri școlari, specialiști în domeniul politicilor educaționale etc.).

În ultimele decenii, s-au observat în țările din UE o serie de fenomene care afectează productivitatea procesului educativ precum scăderea motivației elevilor pentru învățatură și succesul școlar, subrealizarea în domeniul școlar în rândul elevilor cu potențial cognitiv-intelectual, diminuarea performanțelor la testele de achiziții școlare, creșterea ratei analfabetismului funcțional, abandonul prematur al școlarității și altele. Toate aceste fenomene indezirabile pentru progresul social și economic îi îngrijorează pe cercetători și pe specialiștii din domeniul educației. Aceștia și-au unit eforturile și au inițiat un program de studii și intervenții ameliorative, în vederea identificării factorilor de risc și a celor care contribuie la creșterea rezilienței copiilor și a adolescenților în fața dificultăților inerente traseului dezvoltării, inclusiv în raport cu adversităților ce pot surveni în domeniul școlar.

Conform teoriei productivității procesului educativ propusă de către H. J. Walberg<sup>245</sup> atitudinile, comportamentele și motivația în plan educativ sunt condiționate atât de anumite caracteristici psihosociale care îi diferențiază pe elevi, cât și de calitatea mediilor proxime (familie, instituție școlară, comunitate, rețea socială imediată) care le jalonează creșterea și dezvoltarea. Cu alte cuvinte, succesul adaptării elevilor la sarcinile școlarității depinde de o combinație de variabile individuale și sociale ce include deprinderile, abilitățile, competențele, structurile motivaționale ale elevilor la care se adaugă climatul familial, calitatea mediului școlar, caracteristicile rețelei sociale formată din covârșnicii și adulții semnificativi, respectiv calitatea activităților instructiv-formative desfășurate în școală, familie și comunitate. Interacțiunea dintre toate aceste variabile poate explica atât diferențele individuale în planul adaptării la cerințele traseului educativ, cât și problemele pe care le întâmpină sistemele educative din diferite țări.

Din universul variabilelor individuale, face parte și angajamentul din domeniul școlar. Aprofundarea studiului acestei dimensiuni este necesară din rațiuni practice, economice și

---

<sup>245</sup> WALBERG, H. J. A psychological theory of educational productivity. În: F. H. FARLEY, N. GORDON (Eds.), *Psychology and Education. The State of the Union*. Chicago, IL: McCutchan Pub Corp, 1981, p. 81-110 ISBN 978-0821-105-06-1.

sociale. Astfel, un corp consistent de studii realizate în diferite segmente ale populației școlare de vârstă mijlocie și mare din Asia de Est, Australia, Canada, Europa, SUA și alte țări susține rolul protectiv pe care angajamentul elevilor în sarcinile școlare și participarea continuă la procesul educativ îl au în raport cu deprecierea performanțelor școlare și riscul pentru abandonul prematur al școlarității<sup>246, 247, 248, 249, 250, 251, 252</sup>. De asemenea, angajamentul mediază efectele pe care climatul instructiv educativ și cel social relațional din școală le au asupra rezultatelor școlare ale elevilor precum și asupra comportamentelor adaptative.

Prin urmare investigarea factorilor care explică diferențele individuale în ceea ce privește angajamentul în domeniul școlar în rândul adolescenților, precum și a efectelor pe care această dimensiune le are, reprezintă o sarcină importantă a cercetărilor contemporane din domeniul științelor educației. Constatările studiilor evidențiază că elevii angajați constant în activitățile școlare obțin performanțe mai bune, manifestă atitudini și comportamente pozitive și bine adaptate mediului școlar și cerințelor traseului educativ, au o imagine despre ei înșiși pozitivă și un nivel mai ridicat al stimei de sine și manifestă satisfacția față de școală și tind spre aspirații înalte în domeniul dezvoltării personale și al carierei profesionale. Așadar, diagnosticarea factorilor care contribuie la angajamentul în activitatea școlară și stimularea acestei dimensiuni atitudinal-motivațională contribuie atât la reducerea vulnerabilităților pe care tinerele generații le prezintă în planul școlarității, cât și la creșterea productivității procesului educativ.

Analiza cadrului teoretic ne-a condus la următorul model al predictorilor angajamentului școlar (Fig. 2.1). Identificarea variabilelor psiho-socio-educative care se pot constitui în determinante ale angajamentului pe care tinerii români și moldoveni îi au față de școală trebuie să pornească nu doar de la modelele conceptuale expuse în literatura de specialitate și

---

<sup>246</sup> ARCHAMBAULT I. și al. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. În: *Journal of School Health*, 2009, vol. 79, nr. 9, p. 408-415 e-ISSN 1746-1561.

<sup>247</sup> FURRER, C., SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, nr. 1, p. 148-162. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

<sup>248</sup> LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.

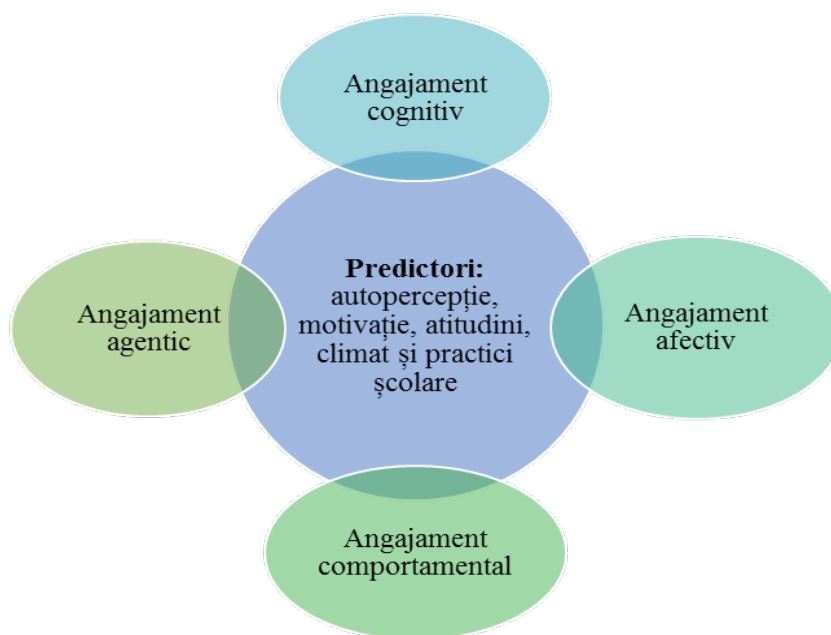
<sup>249</sup> ROBU, V., ROBU, I.-E., CARANFIL, N. G. Gen și rezultate școlare în rândul adolescenților: rolul mediator al angajamentului școlar și al conștiințozității. În: M. N. TURLIUC (Coord.), *Gen și diferențe de gen în studii empirice*. Iași: Institutul European, 2014, p. 267-283. ISBN 978-606-24-0049-1.

<sup>250</sup> ROBU, V., SANDOVICI, A. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: *An exploratory study of Romanian adolescents*. În: F. H. VEIGA (Ed.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014, p. 143-161. ISBN 978-989-9831-48-3.

<sup>251</sup> SANDOVICI, A. Relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents: În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 10, nr. 19, p. 35-50. ISSN 248-244X.

<sup>252</sup> WANG, M.-T., HOLCOMBE, R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. În: *American Educational Research Journal*, 2010, vol. 47, nr. 3, p. 633-662. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.

constatăriile studiilor realizate în alte contexte culturale, ci și de la sondarea percepțiilor și a reprezentărilor pe care elevii de liceu le elaborează în legătură cu implicarea în propria lor viață școlară și performanțele pe care le obțin, precum și în relație cu rolul pe care educația realizată în școală îl are în dezvoltarea unei persoane de-a lungul vieții. Pornind de la această premisă, am considerat că elementele nucleului central al RS a activității școlare pot fi utile în demersul prin care s-a urmărit delimitarea dimensiunilor psihosociale și educative care contribuie la angajamentul tinerelor generații în raport cu propria lor școlaritate.



**Fig. 2.1. Modelul predictorilor angajamentului în domeniul școlar (elaborat de autoare)**

*Scopul cercetării.* Utilizând un *design* corelațional, ne-am propus investigarea determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în domeniul activităților școlare în rândul adolescenților români.

*Obiectivele și etapele cercetării.* Etapele cercetării și obiectivele pe care le-am urmărit au fost următoarele:

1) documentarea din literatura de specialitate internațională și autohtonă în vederea delimitării coordonatelor angajamentului în domeniul școlar, precum și a variabilelor care au fost relaționate cu această dimensiune; prin acest demers, s-a urmărit cunoașterea gradului în care tema de cercetare vizată este investigată, precum și a variabilelor psihosociale care nu au stat încă în atenția cercetărilor (posibili determinanți ai angajamentului);

2) *screening*-ul bazelor de date internaționale în vederea identificării instrumentelor bine validate din punct de vedere științific, prin care urmau să fie operaționalizate variabilele de interes pentru cercetarea noastră;



3) traducerea în limba română a instrumentelor și adaptarea acestora pentru contextul cultural și social autohton, respectiv pentru specificul sistemului școlar românesc;

4) pregătirea protocolului cu instrumentele standardizate în vederea administrării în populația de vârstă școlară mare (adolescenți);

5) delimitarea bazinului de recrutare a participanților la cercetare; elaborarea cererilor în vederea obținerii acordurilor pentru administrarea chestionarelor din partea managerilor unităților școlare identificate în bazinul de recrutare, precum și a Inspectoratelor Școlare Județene Iași și Neamț;

6) administrarea protocolelor cu chestionare standardizate în populația de elevi IX-XII și validarea răspunsurilor;

7) elaborarea bazei de date brute utilizându-se aplicația SPSS for Windows;

8) efectuarea analizelor statistice descriptive și inferențiale în vederea verificării ipotezelor de lucru;

9) analiza și interpretarea semnificațiilor psihopedagogice ale rezultatelor cercetării, precum și a implicațiilor practice și aplicative pe care constatările investigațiilor le au.

#### *Ipotezele de lucru*

1. Percepția pozitivă despre sine pe care elevii o au în domeniul școlar este predictor pozitiv al dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară.

2. Nivelul ridicat al expectanței pe care elevii o au cu privire la propriile rezultate școlare, respectiv nivelul ridicat al motivației pentru realizarea în viitor sunt predictorii pozitivi ai dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar.

3. Motivația extrinsecă și cea intrinsecă sunt predictorii pozitivi ai dimensiunilor angajamentului pe care elevii îl manifestă în activitatea școlară.

4. Amotivația este predictor negativ al angajamentului elevilor în activitatea școlară.

5. Atitudinile pozitive pe care elevii le manifestă față de școala de apartenență, profesori și ore, învățare și față de activitatea școlară în general sunt predictorii pozitivi ai dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar.

6. Percepția pozitivă pe care elevii o au cu privire la climatul școlar este predictor pozitiv al dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară.

7. Percepția pozitivă pe care elevii o au despre calitatea practicilor instructiv-educative este predictor pozitiv al dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară.

8. Nivelurile ridicate ale angajamentului în domeniul școlar sunt predictorii pozitivi ai satisfacției față de școală, precum și ai rezultatelor pe care elevii le obțin.

Studiul s-a bazat pe un *design* mixt, comparativ și corelațional. Metoda pentru culegerea datelor brute din populația școlară a fost administrarea de chestionare standardizate într-un eșantion de elevi de liceu.

*Participanți.* Datele brute au fost obținute prin prelucrarea răspunsurilor valide pe care 534 de elevi de liceu le-au dat la chestionarele standardizate care le-au fost administrate. Bazinul de recrutare a fost reprezentat de populația școlară din cinci instituții de învățământ liceal, după cum urmează: Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Municipiul Iași – 180 (33.7%), Colegiul Economic-Administrativ Iași – 119 (22.3%), Colegiul Tehnic „Gh. Asachi” Iași – 63 (11.8%), Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași – 86 (16.1%), respectiv Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Municipiul Roman – 86 (16.1%). Așadar, eșantionul pe care a fost realizată cercetarea a inclus elevi de liceu care urmau filiera teoretică – 180 (33.7%) tehnologică și tehnică – 149 (27.9%), economică – 199 (22.3%), respectiv vocațională – 86 (16.1%). Profilurile în care adolescenții se specializau au fost: real (matematică, informatică, științe ale naturii) – 98 (18.4%), uman (filologic, pedagogic) – 125 (23.4%), tehnic și tehnologic (construcții, mecanic auto, tehnician electronist, auto, resurse naturale și protecția mediului) – 145 (27.1%), economic – 98 (16.4%), teologic – 43 (8.1%), servicii (tehnician în administrație publică) – 21 (3.9%). Patru (0.8%) dintre elevii ale căror protocoale cu răspunsuri au fost prelucrate nu au precizat profilul în care se specializează.

Distribuția protocoalelor cu răspunsuri validate în funcție de sexul elevilor a inclus 281 fete (32.6% din totalul eșantionului) și 253 băieți (47.4%). Vârstele elevilor erau cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.27$ ;  $s = 1.00$ ). Repartiția participanților în funcție de treapta școlară s-a prezentat după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 144 (27%), elevi în clasa a X-a – 231 (43.3%), elevi în clasa a XI-a – 109 (20.4%), elevi în clasa a XII-a – 50 (9.4%).

Elevii care au participat la cercetare proveneau fie din familii intacte – 385 (72.1%), fie din familii temporar dezorganizate prin plecarea părinților în străinătate – 68 (12.7%) sau dezorganizate prin decesul unuia dintre părinți sau prin divorț – 81 (15.2%). Șaizeci și doi din totalul adolescenților aveau tați plecați la muncă în străinătate de perioade de timp cuprinse între 0.50 și 20 de ani ( $m = 5.76$ ;  $s = 5.67$ ). Cincizeci și unu din elevi aveau mame emigrate de perioade de timp cuprinse între 0.50 și 16 ani ( $m = 6.16$ ;  $s = 4.75$ ). Douăzeci și doi aveau ambii părinți plecați în străinătate pentru a munci. Nouăsprezece dintre adolescenți aveau tați decedați de perioade de timp cuprinse între 1 și 16 ani ( $m = 6.56$ ;  $s = 4.4$ ). Alți 5 aveau mame decedate de perioade de timp cuprinse între 2 și 12 ani. Cincizeci și șapte de adolescenți proveneau din familii în care părinții divorțaseră de perioade de timp cuprinse între 1 și 19 ani ( $m = 9.19$ ;  $s = 4.59$ ).

*Procedura pentru colectarea datelor.* Elevii din populația școlară investigată au completat în timpul programului obișnuit un set de instrumente care a inclus opt chestionare, scale și inventare. Administrarea instrumentelor a fost realizată colectiv, fiind chestionați simultan elevii care făceau parte dintr-o clasă. Elevii și-au indicat numele și prenumele, deoarece la sfârșitul anului școlar 2018-2019 au fost întocmite liste nominale cu mediile generale. Deși au fost încurajați să indice numele și prenumele, 191 (35.8%) din totalul elevilor ale căror protocoale cu răspunsuri au fost reținute în baza de date finală nu s-au achitat de această sarcină. În plus, pentru elevii proveniți din trei dintre instituțiile de învățământ care au făcut parte din bazinul de recrutare nu au avut acces la mediile generale pentru anul școlar 2018-2019. Prin urmare, am avut la dispoziție rezultatele școlare globale doar pentru 120 de elevi (64 băieți și 54 fete) din două unități școlare.

Colectarea datelor din populația școlară a fost realizată în perioada octombrie 2018 – mai 2019. În total, în urma unor acorduri de colaborare încheiate cu instituțiile de învățământ implicate în acest proiect de cercetare și a acordului verbal din partea diriginților claselor de elevi în care s-a intrat, respectiv din partea elevilor, au fost distribuite peste 600 de protocoale cu chestionare standardizate. În urma analizei omisiunilor în răspunsuri sau a răspunsurilor atipice, au fost reținute în baza de date finală doar 534 de protocoale.

Participanții la cercetare au fost recrutați prin strategia de eșantionare nealeatorie (eșantion de conveniență) utilizându-se ca bază populația școlară gestionată în cele cinci instituții de învățământ liceal din regiunea Moldovei. În fiecare clasă de elevi în care s-a intrat (fie pe durata orei de dirigenție, fie a celei de consiliere și orientare), potențialilor participanți li s-a explicat scopul administrării chestionarelor (fără a li se preciza variabilele urmărite în studiu) și modalitatea de completare, solicitându-se acordul verbal de a răspunde. Deși nu s-a înregistrat niciun refuz explicit, unii dintre elevi au terminat sarcina de completare a chestionarelor în doar 15-20 minute, durată de timp care ne-a determinat să suspectăm refuzul pasiv (precizăm că, în medie, protocolul cu chestionarele putea fi completat în 45-50 de minute). Categoria de elevi la care ne-am referit a fost luată în calcul în procesul validării protocoalelor cu răspunsuri. Pe prima pagină a protocolului unui astfel de elev, a fost înscris un semn (fără ca să observe), protocolul fiind ulterior eliminat.

*Metode și procedee pentru analiza cantitativă a datelor.* Datele au fost analizate utilizându-se opțiunile aplicațiilor informatizate SPSS for Windows versiunea 20.00 (IBM SPSS, Chicago, IL), respectiv AMOS 20.00<sup>253</sup>. Versiunile în limba română pentru cinci dintre

---

<sup>253</sup> ARBUCKLE, J. L. *IBM® SPSS® AMOS™ 20 User's Guide*. Chicago, IL: IBM Corporation, 2011, 653 p.

instrumentele standardizate care au fost administrate elevilor (SES/4-DS, SAAS-R, AMS-HS, AM-DYS, respectiv MSLSS-S) au fost testate din punct de vedere psihometric în vederea evaluării validității de construct (structură factorială) și a fidelității (consistența internă). Validitatea de construct a fost testată utilizându-se analiza factorială confirmatorie cu aplicația AMOS (pentru detalii tehnice, a se revedea Capitolul 2, subcapitolul 2.3). Indicatorii utilizați pentru evaluarea adecvării din punct de vedere statistic a modelelor factoriale ipotetice au fost:  $\chi^2$ ,  $df$ , pragul semnificației statistice ( $p$ ),  $\chi^2/df$ , RMR, SRMR, GFI, AGFI, NNFI/TLI, NFI, CFI, RMSEA și intervalul de încredere pentru RMSEA. Pentru a selecta cel mai adecvat dintre modelele factoriale alternative pe care le-am testat, am folosit un criteriu suplimentar, și anume AIC (engl. *Akaike's Information Criterion*), care servește comparării a două sau mai multe modele testate prin modelarea pe bază de ecuații structurale. Criteriul AIC se referă la „cantitatea” de informație și la gradul adecvării statistice pe care le aduce un model<sup>254</sup>. Atunci când cercetătorul are de ales între două sau mai multe modele, va trebui să selecteze modelul cu cea mai mică valoare a indicatorului AIC, deoarece acesta are cea mai bună adecvare statistică și este cel mai relevant în raport cu obiectivul reprezentării relațiilor dintre variabilele observate.

Analizele descriptive, comparative, corelaționale, precum și analizele de regresie au fost efectuate cu aplicația SPSS for Windows. Pentru toate variabilele cantitative care au fost urmărite în contextul studiului, a fost verificată normalitatea distribuțiilor. Aceasta este o condiție importantă pentru utilizarea tehnicilor statistice multivariate<sup>255, 256</sup>. Pentru o distribuție univariată normală, valorile indicatorilor simetriei (*skewness*) și boltirii (*kurtosis*) trebuie să fie egale cu zero (dacă distribuția este analizată cu programe statistice care consideră valoarea zero ca reper pentru interpretarea normalității). Nu există un reper clar care să indice care valori ale indicatorilor *skewness* și *kurtosis* sunt acceptabile, pentru a trage concluzia că o distribuția unei variabile este normală. Unii autori<sup>257</sup> oferă ca repere critice  $\pm 1.00$ . Valorile indicatorilor *skewness* și *kurtosis* nu trebuie să fie mai mici decât  $-1.00$ , respectiv mai mari decât  $1.00$ . Alții iau în considerare și argumentează utilitatea limitelor  $\pm 0.80$ . Valoarea indicatorului *skewness* tinde să distorsioneze rezultatele testelor comparative, însă mult mai problematică este valoarea indicatorului *kurtosis* care poate să aibă un impact sever asupra testelor care se bazează pe varianțe/covarianțe.

---

<sup>254</sup> BYRNE, B. M. *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2010, 438 p. ISBN 978-1138-797-03-1.

<sup>255</sup> LABĂR, A.-V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.

<sup>256</sup> MORGAN, G. A., LEECH, N. L., GLOECKNER, G. W., BARRETT, K. C. *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, 224 p. ISBN 0-8058-4790-1.

<sup>257</sup> *Idem*.

Comparațiile mediilor pentru dimensiunile angajamentului în activitatea școlară în funcție de sexul elevilor, treapta școlară, profilul pe care îl urmau, respectiv autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și posibilitățile cognitiv-intelectuale au fost efectuate utilizându-se testul *t*-Student pentru două eșantioane independente, respectiv *One-Way ANOVA*<sup>258</sup>. Pentru ambele teste, 0.05 a fost considerată valoarea de referință în vederea stabilirii semnificației statistice. În cazul testului *One-Way ANOVA*, atunci când valoarea testului global  $F_{\text{Fisher}}$  a fost semnificativă din punct de vedere statistic, s-a procedat la efectuarea comparațiilor multiple *post-hoc*, aplicându-se corecția Bonferroni pentru pragul de semnificație. Valorile testului  $t_{\text{Bonferroni}}$  au fost obținute prin împărțirea diferenței brute dintre mediile a două grupuri care au fost comparate la valoarea erorii standard<sup>259</sup>. S-a procedat în acest fel pentru a se asigura o mai mare acuratețe a rezultatelor.

Pentru diferențele dintre medii care au fost semnificative din punct de vedere statistic, a fost calculată mărimea efectului (coeficientul *d* propus de J. Cohen). Raportarea mărimii efectului este o practică frecvent recomandată, deoarece întărește semnificația statistică a unui test în baza căreia se stabilește dacă ipoteza de cercetare se confirmă sau nu<sup>260</sup>. Cohen<sup>261</sup> a sugerat următoarele repere pentru interpretarea semnificației valorii coeficientului *d*: 0.20 – efect de mărime scăzută; 0.50 – efect de mărime moderată; 0.80 – efect de mărime ridicată. Pentru valorile semnificative ale testului global  $F_{\text{Fisher}}$  (procedura *One-Way ANOVA*), a fost estimată mărimea efectului, calculându-se coeficientul *f* propus de Cohen. O valoare a acestui indicator egală cu 0.10 indică un efect de mărime mică, o valoare egală cu 0.25 un efect de mărime moderată, iar o valoare egală cu 0.40 indică un efect de mărime ridicată<sup>262</sup>.

În vederea testării ipotezelor de lucru, au fost calculate și analizate corelațiile liniare dintre variabilele independente cantitative, pe de o parte și, pe de alta, dimensiunile angajamentului în activitatea școlară. Acestea au fost estimate prin calcularea valorilor coeficientului  $r_{\text{Pearson}}$ . Pragul statistic de referință a fost setat la valoarea 0.05. În vederea obținerii modelelor de predicție, a fost utilizată analiza de regresie multiplă liniară. Analizele de regresie au fost efectuate cu metoda *enter*<sup>263</sup>. Pentru a eficientiza modelele de regresie în ceea ce privește numărul posibililor predictor și puterea explicativă globală (proporția din varianța variabilelor dependente explicată de seturile de variabile independente luate în considerare), au fost introduse

---

<sup>258</sup> LABĂR, A.-V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.

<sup>259</sup> *Idem*.

<sup>260</sup> POPA, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom, 368 p. ISBN 978-973-46-1045-7.

<sup>261</sup> COHEN, J. A power primer. În: *Psychological Bulletin*, 1992, vol. 112, nr. 1, p. 155-159. ISSN 0033-2909.

<sup>262</sup> *Idem*.

<sup>263</sup> LABĂR, A.-V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.

în analize doar variabilele cantitative care au evidențiat corelații  $\geq |\pm 0.30|$  cu scorurile pentru dimensiunile angajamentului în domeniul școlar.

Un alt aspect tehnic de care s-a ținut cont a fost multicoliniaritatea. Aceasta este o condiție care trebuie controlată, în vederea reducerii riscului distorsionării rezultatelor unui model de regresie. De exemplu, o variabilă independentă poate prezenta o relație consistentă cu variabila dependentă, dar poate să nu se evidențieze printre predictorii, datorită faptului că o altă variabilă independentă are o putere predictivă mai mare (prin faptul că se asociază mai puternic cu variabila dependentă) și, în plus, corelează consistent cu prima variabilă independentă. Multicoliniaritatea se referă la existența unor corelații  $> 0.65-0.70$  între oricare două dintre variabilele independente care pot fi luate în calcul într-un model de regresie. Înlăturarea multicoliniarității permite cercetătorului să sporească acuratețea modelului de regresie. Din acest motiv, în cercetarea noastră, au fost analizate corelațiile dintre toate variabilele independente care au evidențiat relații consistente cu dimensiunile angajamentului în activitatea școlară. De exemplu, a fost identificată o corelație egală cu 0.72 ( $p < 0.001$ ) între valorizarea scopurilor specifice activității școlare (dimensiune a atitudinii pe care un elev o manifestă față de școală) și variabila referitoare la motivare, respectiv autoreglarea eforturilor de învățare. Prin urmare, cele două variabile independente au fost introduse în două modele de regresie separate, pentru a se evita multicoliniaritatea. S-a procedat la fel cu alte trei perechi de variabile independente, și anume: atitudinea față de profesori și ore – atitudinea generală față de școala de apartenență, atitudinea față de profesori și ore – suportul social din partea profesorilor, motivația extrinsecă – motivația intrinsecă.

Contribuțiile individuale pe care variabilele independente care s-au evidențiat ca predictorii le-au avut la explicarea varianței scorurilor pentru dimensiunile angajamentului în activitatea școlară au fost estimate prin calcularea pătratului corelației semiparțiale ( $r^2_{sp}$ ) dintre variabilele independente și cele dependente, respectiv transformarea rezultatelor obținute în valori procentuale.

## **2.5. Demersuri de adaptare și validare a instrumentelor pentru investigarea determinantelor și a efectelor angajamentului școlar**

Adolescenții care au participat la studiu au completat opt instrumente standardizate care au inclus un număr total de 152 de itemi. Dintre aceștia, 144 au fost itemi cu răspunsuri închise (două-șapte variante, dintre care participanții la studiu trebuiau să selecteze una singură, și anume pe cea care li se potrivea).

*Chestionarul pentru caracteristici socio-demografice și alte variabile referitoare la domeniul școlar.* Acest instrument (Anexa 9) a fost elaborat în vederea colectării datelor socio-demografice (zece itemi) și a altor variabile referitoare la:

a) importanța pe care adolescenții o acordau frecventării școlii și pregătirii temeinice în raport cu propria lor dezvoltare în viitor;

b) nivelul expectanței cu privire la rezultatele școlare, elevii au fost solicitați să indice nota peste care erau mulțumiți atunci când erau ascultați sau dădeau o lucrare de control, un test ori o teză la una sau alta dintre materiile pe care le studiau la școală;

c) autoevaluarea subrealizării în domeniul școlar, prin compararea notelor și a mediilor obținute la diverse discipline de studiu în anul școlar anterior și în primul semestru al anului școlar 2018-2019 cu propriile posibilități cognitiv-intelectuale; elevii au avut la dispoziție patru variante de răspuns, după cum urmează: *pe măsura posibilităților cognitiv-intelectuale, sub posibilitățile cognitiv-intelectuale, mai mari decât posibilitățile cognitiv-intelectuale, respectiv nu pot să îmi dau seama.*

Răspunsurile la itemii 7-10 au fost utilizate pentru delimitarea situației familiale a elevilor. Astfel: a) adolescenții care au raportat că locuiau acasă alături de ambii părinți (indiferent dacă aveau sau nu frați și/sau surori și dacă locuiau și cu alte persoane) au fost incluși în grupul elevilor care proveneau din familii intacte; b) adolescenții care locuiau doar cu unul dintre părinți (deoarece celălalt era plecat la muncă în străinătate), precum și cei care locuiau cu alte persoane (frați și/sau surori ori bunici), deoarece ambii părinți erau plecați în străinătate au fost incluși în grupul elevilor cu familii temporar dezorganizate; c) adolescenții care locuiau doar cu unul dintre părinți, deoarece celălalt era decedat sau plecase de acasă prin divorț, cei care locuiau cu alte persoane, deoarece unul dintre părinți era plecat în străinătate, iar celălalt decedat sau plecat de acasă prin divorț, precum și adolescenții care locuiau în centre de plasament au fost incluși în grupul elevilor care proveneau din familii dezorganizate.

*Scala pentru măsurarea angajamentului în activitatea școlară.* Pentru operaționalizarea dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar, a fost utilizat un instrument (SES/4-DS) propus de F. H. Veiga, profesor la Institutul pentru Educație al Universității din Lisabona<sup>264</sup>, <sup>265</sup>. Scala a fost tradusă în limba română, testată în ceea ce privește structura factorială și utilizată în

---

<sup>264</sup> VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, p. 813-819. ISSN 1877-0428.

<sup>265</sup> VEIGA, F. H. Students' engagement in school: Designing a new assessment scale. În: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2013, vol. 1, nr. 1, p. 441-450. ISSN 2014-3591.

scopuri de cercetare<sup>266</sup>. Instrumentul include 20 de itemi (Anexa 10) care permit măsurarea a patru dimensiuni ale angajamentului în domeniul școlar (câte cinci itemi pentru fiecare dimensiune), după cum urmează: a) *dimensiunea cognitivă* care vizează strategiile și metodele pe care un elev le utilizează în procesul învățării și atunci când studiază pentru școală (exemplu de item: „Petrec mult din timpul meu liber căutând informații suplimentare despre ceea ce mi s-a predat la școală”); b) *dimensiunea afectivă* care se referă la plăcerea de a merge la școală precum sentimentul de siguranță personală și de integrare pe care elevul îl resimte în mediul școlar (exemplu de item: „Școala în care învăț este un loc în care mă simt singur/-ă”); c) *dimensiunea comportamentală* care include indisciplina pe care elevul o manifestă în clasă și în pauze, chiulul de la ore, neatenția, absențele de la programul școlar și alte atitudini contraproductive (exemplu de item: „Lipsesc de la școală fără un motiv întemeiat”); d) *dimensiunea agentică* – elevul ca agent activ, implicat în procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă (exemplu de item: „Când mă interesează ceva dezbat subiectul cu profesorii mei”).

La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns pe o scală graduală (de tip Likert) cu șase ancore verbale, după cum urmează: 1 – *dezacord total*, 2 – *dezacord*, 3 – *mai degrabă în dezacord decât de acord*, 4 – *mai degrabă în acord decât în dezacord*, 5 – *acord*, 6 – *acord total*. Pentru fiecare item, scorul putea să varieze între 1 și 6, în funcție de variația de răspuns pe care un elev o selectase. Itemii 2, 6, 8, 14, 15, 17 și 20 au necesitat scorarea în sensul invers al scalei pentru răspunsuri.

Într-un studiu intercultural desfășurat de către F. H. Veiga și V. Robu<sup>267</sup>, instrumentul SES/4-DS a fost administrat simultan unui eșantion format din 377 elevi de liceu portughezi, respectiv 365 liceeni români. Autorii au urmărit testarea congruenței structurii factoriale în cele două contexte culturale. Datele analizelor factoriale exploratorii au evidențiat, pentru ambele eșantioane, câte patru factori latenți care au explicat 58.42%, respectiv 53.98% din variația totală a scorurilor pentru itemi. Factorii au fost bine diferențiați atât pentru eșantionul de adolescenți portughezi, cât și pentru cel din România. Valorile coeficientului utilizat pentru testarea congruenței structurii factoriale au indicat o similaritate rezonabilă. Pentru adolescenții din Portugalia, corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între – 0.06 și 0.40, iar pentru adolescenții din România, între – 0.05 și 0.43. Pentru eșantionul portughez, valorile consistenței

---

<sup>266</sup> VEIGA, F. H., ROBU, V. Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2014, vol. 7, nr. 14, p. 57-72. ISSN 2248-244X.

<sup>267</sup> *Idem.*



au fost cuprinse între 0.69 și 0.87. Pentru eșantionul românesc, consistența internă a variat între 0.73 și 0.78.

În seria de investigații pe care am întreprins-o în populația de elevi de liceu din România, 713 adolescenți au completat versiunea în limba română pentru instrumentul SES/4-DS, care a fost administrată împreună cu alte instrumente. Eșantionul combinat a inclus 399 fete (56% din totalul elevilor) și 314 băieți (44%). Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.5$ ;  $s = 1.05$ ). Elevii erau în clasa a IX-a ( $N = 168$  sau 23.6% din totalul eșantionului), a X-a ( $N = 285/40\%$ ), a XI-a ( $N = 158/22.2\%$ ) sau a XII-a ( $N = 102/14.3\%$ ). Profilurile în care elevii se specializau au inclus: real – 287 (40.3% din totalul eșantionului), uman – 235 (33%), tehnic și tehnologic – 130 (18.2%), resurse naturale și protecția mediului – 16 (2.2%), teologic – 43 (6%). Doi elevi nu au precizat profilul. Elevii au fost recrutați din șase instituții de învățământ liceal din mediul urban (Municipiile Iași și Roman).

Utilizându-se analiza factorială confirmatorie cu aplicația AMOS, au fost testate trei modele ipotetice, după cum urmează: a) un model cu un singur factor latent și fără nicio constrângere referitoare la corelarea erorilor asociate itemilor; b) un model cu patru factori latenți intercorelați și fără nicio constrângere referitoare la corelarea erorilor asociate itemilor; c) un model cu patru factori latenți intercorelați și patru perechi de erori asociate itemilor, care au fost corelate între ele.

Modelul cu un singur factor latent (denumit angajamentul în activitatea școlară) a prezentat o adecvare foarte slabă din punct de vedere statistic, deoarece:  $\chi^2 = 2177.81$ ,  $df = 170$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 12.81$ ,  $RMR = 0.223$ ,  $SRMR = 0.126$ ,  $GFI = 0.679$ ,  $AGFI = 0.603$ ,  $TLI = 0.362$ ,  $NFI = 0.413$ ,  $CFI = 0.429$ ,  $RMSEA = 0.129$ ,  $CI_{90\%} = 0.124 - 0.134$ .

Modelul cu patru factori latenți intercorelați (corespunzători celor patru dimensiuni ale angajamentului în activitatea școlară) și fără nicio constrângere referitoare la corelarea erorilor asociate itemilor a evidențiat o îmbunătățire considerabilă a adecvării statistice, după cum urmează:  $\chi^2 = 612.88$ ,  $df = 164$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 3.73$ ,  $RMR = 0.108$ ,  $SRMR = 0.061$ ,  $GFI = 0.919$ ,  $AGFI = 0.897$ ,  $TLI = 0.852$ ,  $NFI = 0.835$ ,  $CFI = 0.872$ ,  $RMSEA = 0.062$ ,  $CI_{90\%} = 0.057 - 0.067$ . Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii ipotetici au fost cuprinse între 0.42 și 0.79 ( $p < 0.001$ ). Sugestiile de îmbunătățire a adecvării statistice a modelului ne-au orientat spre corelarea erorilor asociate itemilor 2 și 17, 5 și 12, 6 și 15, respectiv 8 și 14 (conținutul acestor itemi poate fi revăzut în Anexa 10). Noul model rezultat a evidențiat o adecvare statistică satisfăcătoare, deoarece:  $\chi^2 = 452.18$ ,  $df = 160$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 2.82$ ,  $RMR = 0.97$ ,  $SRMS = 0.056$ ,  $GFI = 0.940$ ,  $AGFI = 0.922$ ,  $TLI = 0.901$ ,  $NFI = 0.878$ ,  $CFI = 0.917$ ,  $RMSEA = 0.051$ ,  $CI_{90\%} = 0.045 - 0.056$ . Pentru acest model, valorile standardizate ale

saturațiilor itemilor din cei patru factori latenți au fost cuprinse între 0.42 și 0.80 ( $p < 0.001$ ) – Anexa 11.

Factorul latent referitor la angajamentul cognitiv a explicat între 18.8% și 37.8% din varianța scorurilor pentru itemii 4, 9, 10, 13 și 19. Factorul referitor la angajamentul afectiv a explicat între 29.2% și 64.1% din varianța scorurilor pentru itemii 1, 8, 11, 14 și 16. Factorul referitor la angajamentul comportamental a explicat între 24.7% și 45.2% din varianța scorurilor pentru itemii 2, 6, 15, 17 și 20. Factorul referitor la angajamentul agentic a explicat între 17.6% și 52.3% din varianța scorurilor pentru itemii 3, 5, 7, 12 și 18. Corelațiile dintre erorile asociate itemilor 2 și 17, 5 și 12, 6 și 15, respectiv 8 și 14 au fost cuprinse între 0.16 și 0.42 ( $p < 0.001$ ). Corelațiile dintre cei patru factori latenți au fost cuprinse între 0.12 ( $p < 0.05$ ) și 0.62 ( $p < 0.001$ ). Acest rezultat a fost interpretat ca evidențiind independența din punct de vedere psihometric a factorilor.

Pentru cele trei modele factoriale care au fost testate, valorile indicatorului AIC au fost egale cu 2257.81, 704.88, respectiv 552.18. Aceste rezultate indică superioritatea din punctul de vedere al adecvării statistice a modelului metric cu patru factori latenți intercorelați și patru perechi de erori corelate între ele.

Pentru subscalele corespunzătoare celor patru factori latenți, valorile consistenței interne au fost: angajament cognitiv – 0.68, angajament afectiv – 0.78, angajament comportamental – 0.74, angajament agentic – 0.73. Pentru aceleași subscale, valorile consistenței interne calculate pentru eșantionul de adolescenți în care am investigat determinantele și efectele angajamentului în activitatea școlară au fost: angajament cognitiv – 0.66, angajament afectiv – 0.78, angajament comportamental – 0.72, angajament agentic – 0.72.

Avându-se în vedere rezultatele studiului psihometric, a fost calculat câte un scor pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni ale angajamentului în activitatea școlară. Acesta a fost obținut prin calcularea mediei scorurilor pentru itemii corespunzători (domeniul de variație posibil: 1-6). Media scorurilor pentru toți itemii instrumentului SES/4-DS a fost considerată indicator al nivelului global al angajamentului în domeniul școlar. Scorurile ridicate pentru cele patru dimensiuni au fost interpretate ca indicatori ale nivelurilor ridicate pentru angajamentul cognitiv, afectiv, comportamental, respectiv agentic.

*Scala pentru măsurarea percepției elevilor cu privire la climatul școlar.* Percepția pe care adolescenții investigați o aveau despre climatul din instituția școlară în care învățau a fost

operaționalizată utilizându-se patru subscale extrase din instrumentul PSCS <sup>268</sup>. Instrumentul a fost construit și validat pentru a măsura percepția pe care elevii de gimnaziu din SUA o au cu privire la climatul școlar general, pluralismul cultural și siguranța pe care o oferă mediul școlar. În versiunea integrală, scala include 31 itemi care urmăresc percepția elevilor cu privire la: suportul social oferit de către profesori, interacțiunile negative pe care elevii o au cu alți covârșnici, comportamentele afiliative, autonomia acordată elevilor în procesul învățării, respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în mediul școlar. Pentru a măsura suportul social din partea profesorilor și a covârșnicilor, autonomia acordată elevilor, respectiv percepția cu privire la claritatea și consistența regulilor promovate în instituția școlară de apartenență, am extras din versiunea integrală a instrumentului PSCS și am tradus în limba română 23 de itemi (Anexa 12), la care elevii de liceu români au răspuns pe o scală de tip Likert cu cinci trepte, după cum urmează: 1 – *niciodată*, 2 – *rareori*, 3 – *câteodată*, 4 – *aproape mereu*, 5 – *întotdeauna*. S-a renunțat la itemii ale căror echivalente în limba română ni s-au părut dificile de înțeles de către adolescenți, respectiv la itemii ale căror conținuturi au fost evaluate ca fiind mai puțin adecvate în raport cu specificul școlar românesc.

Suportul social oferit de către profesori a fost măsurat cu șase itemi (1, 5, 9, 10, 16 și 20) care alcătuiau subscalea originală din PSCS. Un exemplu de item este: „Dacă elevii doresc să vorbească despre un lucru anume cu profesorii din școala în care învăț, profesorii își găsesc timp să-i asculte”. Suportul social din partea covârșnicilor (colegi de clasă, prieteni din mediul școlar) a fost operaționalizat prin șase itemi (2, 4, 8, 11, 17 și 21). Un exemplu de item este: „Elevii din școala în care învăț sunt foarte interesați să se cunoască între ei”. Percepția pe care adolescenții o aveau cu privire la autonomia care le era acordată în procesul învățării, în desfășurarea activităților din clasă și adaptarea deciziilor care priveau propria lor educație a fost măsurată prin alți cinci itemi (6, 13, 14, 19 și 22) care intrau în componenta subscalei originale din PSCS. Un exemplu de item este: „În școala în care învăț, profesorii îi întrebă pe elevi ce anume le-ar plăcea să învețe”. Percepția pe care elevii o aveau despre claritatea, consistența și strictețea regulilor promovate în instituția școlară în care învățau a fost măsurată cu șase itemi (3, 7, 12, 15, 18 și 23). Un exemplu de item este: „În școala în care învăț, profesorii au o grijă deosebită să aplice regulile în clasa de elevi la care predau”.

Deoarece numărul de itemi pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni ale climatului școlar a fost diferit, scorul unui adolescent pentru o dimensiune a fost obținut prin calcularea

---

<sup>268</sup> BRAND, S. și al. Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. În: *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, nr. 3, p. 570-588. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

mediei scorurilor pentru itemii corespunzători (domeniul de variație posibil 1-5). Înainte de calcularea scorurilor, pentru itemii 3, 4, 11 și 17, au fost stabilite în sensul invers scalei pentru răspunsuri. Scorurile ridicate au fost interpretate ca indicatori ai nivelurilor ridicate pentru suportul social din partea profesorilor și al covârșnicilor, autonomia acordată elevilor, respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în instituția școlară de care elevii aparțineau.

Pentru eșantionul de adolescenți care a fost investigat în vederea determinării factorilor care contribuie la angajamentul în domeniul școlar și a efectelor acestuia, valorile consistenței interne au fost: suportul social din partea profesorilor – 0.77, suportul din partea covârșnicilor – 0.64, autonomia acordată elevilor – 0.66, respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în instituția școlară în care elevii învățau – 0.67.

*Chestionarul pentru evaluarea atitudinii față de școală – versiunea revizuită.* Atitudinea pe care elevii care au participat la studiu o aveau față de instituția școlară în care învățau, activitățile instructiv-educative pe care le desfășurau și față de pregătirea pentru școală a fost operaționalizată utilizându-se SAAS-R<sup>269</sup>. Instrumentul (Anexa 13) include 35 de itemi distribuiți pe cinci scale, după cum urmează: percepția despre sine în domeniul școlar (7 itemi), atitudinea generală față de școala de apartenență (5 itemi), atitudinea față de profesori și ore (7 itemi), valorizarea scopurilor specifice activității școlare (6 itemi), respectiv motivarea și autoreglarea în procesul învățării (10 itemi).

Prima dimensiune se referă la imaginea pe care un elev o are despre propriile sale abilități în domeniul școlar. De asemenea, include credințele generale și nivelul autovalorizării asociate competențelor în această arie a funcționării. Percepția despre sine în legătură cu activitatea școlară implică comparații interne și externe. Elevii își compară propriile lor performanțe cu cele ale colegilor de clasă, dar și cu rezultatele pe care le obțin în alte domenii. Atitudinea față de profesori și ore a fost inclusă printre dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R, deoarece s-a pornit de la premisa că personalitatea profesorilor, modul în care aceștia se organizează și calitatea orelor pe care le susțin pot influența comportamentele elevilor și nivelul achizițiilor pe care aceștia le realizează<sup>270</sup>. Mulți dintre elevii subrealizați în domeniul școlar întâmpină probleme cu autoritatea, prin comportamentele ostile și nepoliticoase pe care le manifestă față de profesori și alți membri ai *staff*-ului școlar. De asemenea, interesul pe care elevii îl manifestă față de cursuri este relaționat cu utilizarea strategiilor autoreglatorii în

---

<sup>269</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>270</sup> *Idem.*

procesul învățării și cu motivația pentru pregătirea temeinică. Atitudinea generală față de școala de apartenență constă în interesul și sentimentele pe care elevii le manifestă față de instituția școlară în care învață. Constatările studiilor arată că elevii care au reușite școlare tind să fie mai interesați de învățatură și mai atașați de școala în care învață. Scopurile pe care și le propun în domeniul școlar și valorile pe care le atașează realizării în activitatea școlară influențează comportamentele orientate spre autoreglarea procesului învățării și motivația <sup>271</sup>. Scopurile pe care elevii și le propun mediază modul în care aceștia se angajează în sarcinile școlare, precum și stilul în care răspund solicitărilor și provocărilor. Atunci când un elev valorizează o disciplină de studiu, este mai predispus să se angajeze constant în rezolvarea îndatoririlor, să depună mai mult efort și să se străduiască pentru a rezolva bine sarcinile care îi sunt solicitate. Scopurile pe care elevii și le planifică joacă un rol important în determinarea valorii pe care aceștia o alocă sarcinilor școlare. Rezultatele studiilor arată că elevii care obțin succesul în activitatea școlară tind să fie mai de timpuriu deciziși în ceea ce privește cariera profesională pe care vor să o îmbrățișeze. Prin urmare, acești elevi muncesc cu perseverență și au expectanțe mai ridicate în ceea ce privește succesul în activitatea școlară. Considerațiile pe care le-am făcut anterior justifică includerea valorizării scopurilor specifice activității școlare printre dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R. Motivația intrinsecă și autoreglarea sunt două dintre dimensiunile prin care poate fi caracterizat procesul învățării autoreglate. Autoreglarea se referă la gândurile, sentimentele, acțiunile și comportamentele elevilor, care sunt orientate sistematic spre atingerea scopurilor specifice învățării școlare și nu numai <sup>272</sup>. Autoreglarea include procese prin care indivizii umani ajung (din punct de vedere metacognitiv, motivațional și comportamental) participanți activi în propriile lor activități de învățare. Unii cercetători sugerează că învățarea autoreglată include trei componente, și anume: strategiile metacognitive, managementul propriilor resurse, acțiuni și comportamente, la care se adaugă controlul efortului, respectiv utilizarea strategiilor cognitive <sup>273</sup>. Autoreglarea este un predictor consistent al succesului în domeniul școlar, însă elevii trebuie să fie motivați intrinsec pentru a utiliza strategii cognitive și metacognitive, precum și pentru a-și regla propriile cogniții și efortul pe care îl depun în procesul învățării. Din acest motiv, cele două componente (autoreglarea și

---

<sup>271</sup> *Ibidem.*

<sup>272</sup> SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, 329 p. ISBN 0-8058-4790-1.

<sup>273</sup> PINTRICH, P. R., De GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 1990, vol. 82, nr. 1, p. 33-40. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.

motivația intrinsecă) trebuie luate în considerare împreună, atunci când conceptualizăm atitudinea pe care elevii o au față de domeniul activității școlare.

În cercetarea pe care am realizat-o, elevii de liceu au răspuns la fiecare item al instrumentului SAAS-R utilizând o scală de tip Likert cu șapte trepte, după cum urmează: 1 – *dezacord total*, 2 – *dezacord*, 3 – *mai degrabă în dezacord*, 4 – *nici în dezacord, nici de acord*, 5 – *mai degrabă de acord*, 6 – *acord*, 7 – *acord total*. Percepția despre sine în domeniul școlar a fost măsurată cu itemii: 2, 3, 5, 11, 13, 20 și 22 (exemplu de item: „La școală sunt capabil/-ă să învăț lucruri noi”). Atitudinea pe care elevii o aveau față de instituția școlară în care învățau a fost operaționalizată prin itemii 6, 7, 12, 19 și 23 (exemplu de item: „Școala în care învăț mi se potrivește foarte bine”).

Atitudinea față de profesori și ore a fost măsurată prin itemii 1, 9, 14, 16, 17, 31 și 34 (exemplu de itemi: „Profesorii mei fac ca procesul de învățare să fie interesant”). Valorizarea scopurilor specifice activității școlare a fost măsurată prin itemii 15, 18, 21, 25, 28 și 29 (exemplu de itemi: „La școală, vreau să dau tot ce este mai bun din mine”). Dimensiunea referitoare la motivare și autoreglare a fost operaționalizată prin itemii 4, 8, 10, 24, 26, 27, 30, 32, 33 și 35 (exemplu de itemi: „Îmi verific proiectele înainte de a predă”).

Atitudinea față de școală include sentimentele pe care elevii de diferite vârste le exprimă cu privire la școală și experiențele pe care le trăiesc în instituția de învățământ de care aparțin, precum și comportamentele care decurg din acestea. Evaluarea atitudinii față de domeniul activității școlare în rândul adolescenților a devenit un sector important al cercetării din psihologia educației. Instrumentul SAAS-R a fost conceput pentru a măsura diferențele dintre elevii de gimnaziu/liceu care sunt supradotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, însă subrealizați în plan școlar și cei care au succes. SAAS-R a fost dezvoltat de către D. B. McCoach și D. Siegle <sup>274</sup> la Universitatea din Connecticut (SUA). Obiectivul cercetătorilor a fost să identifice adolescenți care prezentau riscul subrealizării în domeniul școlar. Autorii au pornit de la rezultatele mai multor investigații<sup>275, 276</sup>, potrivit cărora adolescenții care au potențial de învățare (evaluat prin teste de inteligență și/sau aptitudini speciale), dar obțin performanțe școlare slabe sau evidențiază un nivel precar al achizițiilor tind să: a) manifeste atitudini negative

---

<sup>274</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>275</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. În: *Gifted Child Quarterly*, 2003a, vol. 47, nr. 2, p. 144-154, ISSN: 0016-9862, e-ISSN: 1934-9041.

<sup>276</sup> SIEGLE, D., McCOACH, D. B. Issues related to the underachievement of gifted students. În MacFARLANE B., STAMBAUCH T. (Eds.), *Emergent Themes and Trends in Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press, 2009, p. 195-206, ISBN: 978-1593-630-15-7.

față de învățatură și mediul școlar; b) prezintă un nivel scăzut și/sau fluctuații mari ale implicării în sarcinile școlare; c) prezintă un nivel deficitar al abilităților necesare pentru învățarea autoreglată; d) exprime neîncrederea în propriile abilități și competențe inclusiv în domeniul școlar.

Versiunea inițială a instrumentului (SAAS) a fost proiectată pentru a măsura patru factori asociați subrealizării în domeniul școlar<sup>277</sup>: a) percepția pe care elevii o au despre propriile abilități în domeniul școlar; b) atitudinea generală față de școală; c) motivația intrinsecă pentru utilizarea strategiilor cognitive și a celor orientate către reglarea cogniției și a efortului implicat în procesul învățării; d) atitudinea covârșnicilor față de școală (percepția pe care elevii o au despre modul în care covârșnicii valorizează succesul școlar). Versiunea inițială a instrumentului SAAS a inclus 45 de itemi, însă, ulterior, în urma analizelor factoriale, a fost redusă la 20 de itemi. Eșantionul pe care a fost experimentată a inclus 1738 de elevi de liceu americani. McCoach a raportat pentru acest eșantion corelații semnificative între scorurile la dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS și nivelul realizării în domeniul școlar, care a fost cuantificat prin media generală anuală. Instrumentul SAAS a fost contravalidat utilizându-se un al doilea eșantion format din 420 de elevi de clasa a IX-a dintr-un liceu multietnic. Rezultatele analizelor factoriale confirmatorii au indicat o adecvare statistică acceptabilă (CFI = 0.94, TLI = 0.92, RMSEA = 0.075). Fiecare dintre cei patru factori a evidențiat o valoare a consistenței interne mai mare sau egală cu 0.80<sup>278</sup>. De asemenea, scorurile pentru SAAS au clasificat corect 90% dintre elevii care aveau medii generale ridicate și cei cu rezultate școlare slabe. Totuși, rezultatele studiului întreprins inițial de McCoach au indicat anumite suprapuneri conceptuale între o parte dintre scalele instrumentului SAAS.

În vederea îmbunătățirii structurii factoriale a instrumentului SAAS și a unei mai bune delimitări din punct de vedere conceptual al scalelor, McCoach și Siegle<sup>279</sup> au elaborat o versiune revizuită în care factorul referitor la atitudinile covârșnicilor față de școală a fost eliminat și au fost adăugați doi noi factori: unul a vizat valorizarea scopurilor specifice a activității școlare de către elevi și altul atitudinea față de profesori și ore. Al doilea factor a fost adăugat pornindu-se de la premisa că elevii pot manifesta sentimente pozitive față de școală în general, fără a avea în mod necesar o atitudine pozitivă față de profesori și ore. Versiunea-pilot a

---

<sup>277</sup> McCOACH, D. B. A validation study of the School Attitude Assessment Survey. În: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2002, vol. 35, nr. 2, p. 66-77. ISSN 0748-1756, e-ISSN 1947-6302.

<sup>278</sup> *Idem*.

<sup>279</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

instrumentului SAAS-R a inclus 48 de itemi care au operaționalizat cinci factori. Aceasta a fost administrată unui eșantion format din 942 de elevi de liceu, care aveau caracteristici socio-demografice diverse și prezentau niveluri diferite ale rezultatelor școlare. În urma mai multor analize factoriale confirmatorii, versiunea pilot a fost redusă la 35 de itemi. Din aceștia, 24 au fost reținuți din versiunea originală, doi itemi au fost reformulați parțial și nouă itemi au fost complet noi<sup>280</sup>. Această versiune a fost administrată unui nou eșantion format din 537 de elevi de liceu americani, care erau talentați în diferite domenii, aveau potențial școlar peste medie sau erau subrealizați în domeniul școlar. Datele analizei factoriale confirmatorie au indicat o adecvare din punct de vedere statistic satisfăcătoare (CFI = 0.911, TLI = 0.918, RMSEA = 0.059). Scalele corespunzătoare factorilor latenți au evidențiat valori > 0.85 ale consistenței interne.

În vederea examinării validității de criteriu, au fost investigate două eșantioane de elevi de liceu, dintre care unul a inclus 178 de adolescenți dotați cognitiv-intelectual care fie aveau rezultate școlare foarte bune, fie erau subrealizați<sup>281</sup>, iar celălalt eșantion a inclus 244 de elevi; dintre care o parte aveau performanțe școlare foarte bune, iar cealaltă parte rezultate școlare slabe<sup>282</sup>. În primul studiu, grupul elevilor subrealizați a evidențiat atitudini mai negative față de școală, cu excepția scorului pentru percepția despre sine în domeniul școlar. În al doilea studiu, elevii cu performanțe școlare foarte bune au evidențiat pentru toate scalele instrumentului SAAS-R scoruri semnificativ mai ridicate, rezultat care a fost tradus prin atitudini mai pozitive față de școală.

Într-un alt studiu de factură psihometrică, Suldo, Shaffer și Shaunessy<sup>283</sup> au examinat proprietățile instrumentului SAAS-R într-un eșantion format din 321 de adolescenți, dintre care doar o parte erau dotați din punct de vedere cognitiv-intelectual. Datele analizei factoriale confirmatorii au susținut structura factorială stabilită de McCoach și Siegle (CFI = 0.96, TLI = 0.94, RMSEA = 0.08). Valorile consistenței interne pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți au fost cuprinse între 0.88 și 0.93. Autorii acestui studiu au investigat corelațiile pentru scorurile pentru scalele din SAAS-R și alte variabile referitoare la autoeficacitatea în domeniul

---

<sup>280</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>281</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. În: *Gifted Child Quarterly*, 2003a, vol. 47, nr. 2, p. 144-154. ISSN 0016-9862, e-ISSN 1934-9041.

<sup>282</sup> McCOACH, D. B., SIEGLE, D. A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. În: *Academic Exchange*, 2001, vol. 5, nr. 2, p. 71-76. ISSN 1096-1453.

<sup>283</sup> SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., SHAUNESSY, E. An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2008, vol. 26, nr. 1, p. 69-82. ISSN 0734-2829.



școlar, satisfacția față de școală, timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă, numărul absențelor de la ore, problemele de comportament, respectiv media semestrială. Cele mai consistente *pattern*-uri corelaționale le-au evidențiat dimensiunile referitoare la atitudinea față de profesori și ore, atitudinea generală față de școală, respectiv motivare și autoreglare. Pe de altă parte calitatea relațiilor cu profesorii și covârșnicii, percepția cu privire la autoeficacitatea în domeniul școlar, respectiv satisfacția față de școală au prezentat cele mai consistente asocieri cu scorurile pentru dimensiunile măsurate cu SAAS-R. Timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă a evidențiat corelații  $\geq 0.30$  atât cu scorul pentru dimensiunea referitoare la valorizarea activității școlare, cât și cu cel pentru motivare și autoreglare. Corelațiile dintre scorurile pentru cele cinci dimensiuni operaționalizate prin itemii SAAS-R și mediile semestriale au fost cuprinse între 0.24 și 0.39 ( $p < 0.001$ ). Aceste date au fost considerate ca dovezi ale validității convergente a instrumentului SAAS-R. Suldo, Shaffer și Shaunessy<sup>284</sup> au prezentat dovezi și pentru validitatea de criteriu, raportând, pentru toate dimensiunile, scoruri semnificativ mai scăzute în rândul elevilor care aveau rezultate școlare slabe, comparativ cu grupurile de elevi care aveau performanțe școlare foarte bune sau satisfăcătoare.

În vederea estimării validității de construct (structura factorială) și a fidelității (consistența internă), am prelucrat răspunsurile pe care 823 de elevi de liceu le-au dat la versiunea tradusă și adaptată pentru limba română și contextul școlar autohton a instrumentului SAAS-R<sup>285</sup>. Participanții la această investigație de factură psihometrică au fost 390 băieți (47.4% din totalul eșantionului) și 433 fete (52.6%). Vârstele participanților au fost cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.42$ ;  $s = 1.09$ ). Distribuția elevilor în funcție de treapta școlară s-a prezentat, după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 215 (26.1%), elevi în clasa a X-a – 304 (36.9%), elevi în clasa a XI-a – 176 (21.4%), elevi în clasa a XII-a – 128 (15.6%). Elevii au fost recrutați din șapte instituții liceale din mediul urban după cum urmează: Liceul teoretic „Vasile Alecsandri” din Municipiul Iași – 180 (21.9%), Colegiul Economic-Administrativ Iași – 119 (14.5%), Colegiul Tehnic „Gh. Asachi” Iași – 63 (7.7%), Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași – 86 (10.4%), Liceul Tehnologic Bucecea județul Botoșani – 162 (19.7%), Seminarul Teologic Liceal Ortodox „Sf. Ioan Iacob” din Dorohoi (Județul Botoșani) – 127 (15.4%), Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Roman – 86 (10.4%).

Profilurile în care elevii se specializau au inclus: real (matematică-informatică, științe ale naturii) – 194 (23.6% din totalul eșantionului), uman (filologie, pedagogic, științe sociale) – 211

---

<sup>284</sup> *Idem.*

<sup>285</sup> CARANFIL, N. G. Proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Revista de Psihologie*, 2020, vol. 66, nr. 3, p. 203-230. ISSN 0034-8759, e-ISSN 2344-4665.

(25.6%), tehnic (construcții, electronică și automatizări, tehnician electronist auto, tehnician proiectant CAD, resurse naturale și protecția mediului) – 211 (25.6%), servicii (tehnician în administrație publică) – 21 (2.6%), economic – 98 (11.9%), teologic – 85 (10.3%), neprecizat – 3 (0.4%).

Utilizându-se analiza factorială confirmatorie, au fost testate succesiv patru modele metrice.

Într-un prim model, toți itemii instrumentului SAAS-R au fost constrânși să satureze un singur factor latent. Nu au fost impuse alte constrângeri referitoare la asociere dintre erorile corespunzătoare itemilor. Deși saturațiile itemilor în factorul latent au fost semnificative din punct de vedere statistic (valori cuprinse între 0.27 și 0.76;  $p < 0.001$ ), adecvarea globală a modelului a fost foarte slabă ( $\chi^2 = 5833.34$ ,  $df = 560$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 10.41$ ,  $RMR = 0.187$ ,  $SRMR = 0.084$ ,  $GFI = 0.581$ ,  $AGFI = 0.528$ ,  $TLI = 0.672$ ,  $NFI = 0.670$ ,  $CFI = 0.691$ ,  $RMSEA = 0.107$ ,  $CI_{90\%} = 0.105 - 0.110$ ).

Al doilea model a inclus cinci factori latenți necorelați între ei. Nici în acest model, nu au fost impuse constrângeri cu privire la corelarea erorilor corespunzătoare itemilor unuia sau ai altuia dintre factori. Valorile saturațiilor au variat între 0.43 și 0.87, fiind toate semnificative din punct de vedere statistic. Deși adecvarea statistică globală s-a îmbunătățit ușor, comparativ cu cea a modelului analizat anterior, aceasta a rămas nesatisfăcătoare:  $\chi^2 = 4411.39$ ,  $df = 560$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 7.87$ ,  $RMR = 0.699$ ,  $SRMR = 0.316$ ,  $GFI = 0.735$ ,  $AGFI = 0.702$ ,  $TLI = 0.760$ ,  $NFI = 0.750$ ,  $CFI = 0.774$ ,  $RMSEA = 0.091$ ,  $CI_{90\%} = 0.089 - 0.094$ .

Al treilea model a inclus cinci factori latenți intercorelați, fără a se impune alte constrângeri referitoare la corelarea erorilor corespunzătoare itemilor. Valorile standardizate ale saturațiilor au fost cuprinse între 0.43 și 0.87 ( $p < 0.001$ ). Corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între 0.52 și 0.80 ( $p < 0.001$ ). Deși adecvarea statistică globală a modelului s-a îmbunătățit, comparativ cu cea a modelului în care factorii latenți nu au fost corelați între ei, aceasta a rămas nesatisfăcătoare ( $\chi^2 = 2205.97$ ,  $df = 550$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 4.01$ ,  $RMR = 0.108$ ,  $SRMR = 0.051$ ,  $GFI = 0.860$ ,  $AGFI = 0.839$ ,  $TLI = 0.895$ ,  $NFI = 0.875$ ,  $CFI = 0.903$ ,  $RMSEA = 0.061$ ,  $CI_{90\%} = 0.058 - 0.063$ ).

Modelul metric reținut în final a fost similar cu cel analizat anterior, dar a inclus șase constrângeri referitoare la corelarea următoarelor perechi de erori:  $e_2$  cu  $e_5$ ,  $e_3$  cu  $e_{11}$ ,  $e_9$  cu  $e_{14}$ ,  $e_{16}$  cu  $e_{17}$ ,  $e_{20}$  cu  $e_{13}$ ,  $e_{25}$  cu  $e_{29}$  (Anexa 14). Adecvarea statistică a acestui model a fost satisfăcătoare, deoarece:  $\chi^2 = 1825.86$ ,  $df = 544$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 3.35$ ,  $RMR = 0.099$ ,  $SRMR = 0.046$ ,  $GFI = 0.883$ ,  $AGFI = 0.864$ ,  $TLI = 0.918$ ,  $NFI = 0.897$ ,  $CFI = 0.925$ ,  $RMSEA = 0.054$ ,  $CI_{90\%} = 0.051 -$

0.056. Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți corespunzători au fost cuprinse între 0.36 și 0.87 ( $p < 0.001$ ).

Factorul referitor la percepția despre sine în domeniul școlar a explicat între 13.6% și 47% din varianța itemilor corespunzători. Factorul referitor la atitudinea generală față de școala de apartenență a explicat între 59.8% și 75.7% din varianța scorurilor pentru itemii corespunzători. Al treilea factor latent (atitudinea față de profesori și ore) a explicat între 42.5% și 73% din varianța itemilor corespunzători. Valorizarea scorurilor specifice activității școlare a explicat între 31.1% și 66.9% din varianța scorurilor pentru itemii care au fost constrânși să satureze acest factor. Motivarea și autoreglarea în procesul învățării a explicat între 18.5% și 62.2% din varianța itemilor corespunzători.

Toate corelațiile dintre erorile asociate celor șase perechi de itemi au fost semnificative statistic ( $p < 0.001$ ) și au avut valori cuprinse între 0.18 și 0.51. Corelațiile dintre factorii latenți au fost, de asemenea, statistic semnificative ( $p < 0.001$ ) și au avut următoarele valori: percepția despre sine în domeniul școlar cu atitudinea generală față de școala de apartenență – 0.61, percepția despre sine în domeniul școlar cu atitudinea față de profesori și ore – 0.68, percepția despre sine în domeniul școlar cu valorizarea scopurilor specifice activității școlare – 0.72, percepția despre sine în domeniul școlar cu motivarea și autoreglarea – 0.74, atitudinea generală față de școala de apartenență cu atitudinea față de profesori și ore – 0.80, atitudinea generală față de școala de apartenență cu valorizarea scopurilor specifice activității școlare – 0.54, atitudinea față de școala de apartenență cu motivarea și autoreglarea – 0.57, atitudinea față de profesori și ore cu valorizarea scopurilor specifice activității școlare – 0.65, atitudinea față de profesori și ore cu motivarea și autoreglarea – 0.69, valorizarea scopurilor specifice activității școlare cu motivarea și autoreglarea – 0.82.

Pentru eșantionul de elevi pe care a fost investigată din punct de vedere psihometric versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R, valorile consistenței interne au fost: percepția despre sine în domeniul școlar – 0.81, atitudinea generală față de școala de apartenență – 0.91, atitudinea față de profesori și ore – 0.90, valorizarea scopurilor specifice activității școlare – 0.87, motivarea și autoreglarea – 0.90. Pentru eșantionul de adolescenți care a fost investigat în vederea determinării factorilor psihosociali și a efectelor angajamentului în activitatea școlară, consistența internă a avut următoarele valori: percepția despre sine în domeniul școlar – 0.79, atitudinea generală față de școala de apartenență – 0.90, atitudinea față de profesori și ore – 0.89, valorizarea scopurilor specifice activității școlare – 0.86, motivarea și autoreglarea – 0.89.

*Inventarul pentru evaluarea percepției cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative.* Percepția pe care adolescenții o aveau cu privire la consistența și calitatea practicilor instructiv-educative ale profesorilor lor a fost operaționalizată utilizându-se o versiune prescurtată pentru instrumentul MICI <sup>286</sup>. Inventarul a fost construit pentru a sonda opinia elevilor chinezi cu privire la măsura în care profesorii utilizează în activitățile realizate în clasă strategii instructiv-educative motivante și atractive.

În versiunea lungă, MICI include 24 de itemi care operaționalizează șase dimensiuni: a) adaptarea metodelor instructiv-educative, a sarcinilor de lucru realizate în clasă și a temelor pentru acasă în funcție de nivelul cognitiv-intelectual al elevilor și de nevoile educative ale acestora (patru itemi); b) obișnuința profesorilor de a evidenția semnificația practică și utilitatea pentru viața de zi cu zi a conținuturilor care le sunt transmise elevilor (patru itemi); c) stimularea curiozității elevilor (patru itemi); d) autonomia pe care profesorii o acordă elevilor în procesul învățării și în cel al organizării activităților instructiv-formative (patru itemi); e) recunoașterea meritelor și a performanțelor pe care elevii le obțin (patru itemi); f) evaluarea echitabilă, de natură formativă a achizițiilor pe care elevii le realizează (patru itemi); g) obișnuința profesorilor de a le transmite elevilor un *feedback* prin care urmăresc să-i ajute să-și regleze scopurile învățării, să-și îmbunătățească nivelul și calitatea achizițiilor și să crească personal (patru itemi).

Proprietățile psihometrice ale inventarului au fost evaluate utilizându-se un eșantion impresionant care a inclus 2243 din 11 instituții de învățământ din Hong Kong. Datele analizelor factoriale au evidențiat superioritatea din punctul de vedere al acurateței statistice al unui model metric cu șase factori latenți destul de bine diferențiați între ei. Corelațiile dintre scorurile pentru scalele corespunzătoare celor șase factori latenți au fost cuprinse între 0.47 și 0.66 ( $p < 0.001$ ). Valorile consistenței interne (cuprinse între 0.62 și 0.79) au fost acceptabile având în vedere că fiecare dintre scalele instrumentelor MICI conține doar câte patru itemi. De asemenea autorii inventarului au raportat corelații pozitive și destul de consistente între scorurile pentru instrumentul MICI și scorul pentru motivația intrinsecă a elevilor. Acest rezultat poate fi considerat o dovadă pentru validitatea de criteriu concurrentă.

În cercetarea pe care am realizat-o în rândul adolescenților români în vederea evidențierii determinantelor și a efectelor angajamentului în activitatea școlară, am utilizat o versiune prescurtată a instrumentului MICI (Anexa 15), care a inclus 12 itemi. S-a procedat la reducerea numărului de itemi, deoarece unii dintre aceștia (de exemplu: „Profesorii ne pun la dispoziție mai multe variante de sarcini de lucru, dintre care noi putem alege”) ni s-au părut mai puțin relevanți

---

<sup>286</sup> LAM, S.-f., PAK, T. S., MA, W. Y. K. *Motivating Instructional Contexts Inventory*. În: P. R. ZELICK (Ed.), *Issues in the Psychology of Motivation*. Huppauge, NJ: Nova Science, 2007, p. 115-132. ISBN 978-1600-216-31-2.

și aplicabili pentru specificul sistemului educativ românesc. Pentru fiecare dintre cele șase dimensiuni referitoare la calitatea practicilor instructiv-educative, au fost reținuți câte doi itemi, după cum urmează: a) adaptarea metodelor instructiv-educative, a sarcinilor de lucru realizate în clasă și a conținutului temelor pentru acasă, în funcție de potențialul cognitiv-intelectual al elevilor și de nevoile educative ale acestora – itemii 1 și 2 (exemplu de item: „Profesorii ne dau sarcini care au nivel de dificultate potrivit, adică nu sunt nici prea dificile, nici prea ușoare”); b) obișnuința profesorilor de a evidenția semnificația practică și utilitatea pentru viața de zi cu zi a conținuturilor care le sunt transmise elevilor – itemii 3 și 4 (exemplu de item: „Profesorii se străduiesc să ne facă să înțelegem utilitatea pe care o au în viața reală lucrurile pe care le învățăm la școală”); c) stimularea curiozităților elevilor – itemii 5 și 6 (exemplu de item: „Profesorii ne încurajează să le punem întrebări despre ceea ce învățăm la lecții”); d) autonomia pe care profesorii o acordă elevilor în procesul învățării și în cel al organizării activităților instructiv-formative – itemii 7 și 8 (exemplu de item: „Când ne dau teme pentru acasă, profesorii iau în considerare sugestiile noastre”); e) recunoașterea meritelor și a performanțelor pe care elevii le obțin – itemii 9 și 10 (exemplu de item: „Profesorii noștri îi apreciază nu numai pe elevii care au obținut cele mai mari note la o disciplină sau alta, ci și pe cei care au făcut progrese”); f) evaluarea echitabilă, de natură formativă a achizițiilor pe care elevii le realizează – itemii 11 și 12 (exemplu de item: „Când ne corectează temele pentru clasă și testele sau lucrările pe care le dăm în clasă, profesorii ne arată ce anume să îmbunătățim”).

La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns prin selectarea uneia dintre următoarele cinci variante: 1 – *niciunul dintre profesorii mei*, 2 – *puțini dintre profesorii mei*, 3 – *destul de mulți dintre profesorii mei*, 4 – *mulți dintre profesorii mei*, 5 – *toți profesorii mei*. Deoarece fiecare dintre cele șase dimensiuni vizate de instrumentul MICI a fost operaționalizată doar prin câte doi itemi, s-a procedat la calcularea unui singur scor total pentru fiecare dintre elevii care au participat la cercetarea noastră. Acesta a fost reprezentat de media scorurilor pentru cei 12 itemi (domeniul de variație posibil: 1-5). Un scor ridicat a fost interpretat ca semnificând percepția pozitivă pe care un elev o avea despre calitatea practicilor instructiv-educative la care profesorii săi făceau apel. Pentru eșantionul de adolescenți care au participat la cercetarea prin care s-au urmărit evidențierea determinantilor psihosociale și a efectelor angajamentului în activitatea școlară, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.84.

*Scala pentru evaluarea motivației în domeniul școlar.* În vederea operaționalizării dimensiunilor motivației pe care elevii o aveau pentru activitatea școlară, a fost utilizată versiunea în limba română a unui instrument foarte cunoscut în domeniul psihologiei educației,

și anume AMS-HS<sup>287</sup>, <sup>288</sup>, <sup>289</sup>. Eșafodajul conceptual al instrumentului valorifică macroteoria autodeterminării<sup>290</sup> <sup>291</sup>. Conform acestui model teoretic, motivația indivizilor umani poate fi decursă printr-un continuum al nivelurilor autonomiei personale, diferențiindu-se: a) amotivația – absența controlului asupra evenimentelor din propria existență, a unui scop notabil al propriei vieți și sentimentul subiectiv al incompetenței; b) motivația extrinsecă – propriile comportamente sunt determinate și reglate de anumite forțe externe, precum: teama de pedeapsă, dorința de a obține anumite recompense, dorința de a răspunde modelelor de comportament valorizate de către societate, menținerea și/sau creșterea stimei de sine, evitarea anxietății și a sentimentului culpabilității ș.a.m.d.; c) motivația intrinsecă – pleacă de la premisa că indivizii umani se comportă într-o anumită manieră sau se angajează într-o anumită manieră sau se angajează în anumite activități și proiecte, datorită plăcerii pe care le-o produc aceste demersuri, curiozității și dorința de provocare sau ca urmare a trebuinței de dezvoltare și creștere personală. Cu referire la domeniul activității școlare, Vallerand și colaboratorii <sup>292</sup> au identificat trei dimensiuni ale motivației intrinseci: a) nevoia de cunoaștere – elevul realizează cu dăruire sarcinile școlare, deoarece îi place să învețe; b) dorința de realizare personală – elevul acordă o atenție deosebită calității muncii pe care o realizează deoarece simte nevoia de succes și urmărește să-și depășească propriile limite; c) nevoia de stimulare – elevul învață deoarece urmărește să-și deschidă orizontul cognitiv-intelectual și să-și utilizeze întregul potențial pe care îl posedă.

Instrumentul AMS-HS a fost construit pentru a operaționaliza dimensiunile motivației în domeniul școlar în rândul elevilor de liceu. În prezenta cercetare, am utilizat 28 de itemi (Anexa 16) distribuiți pe trei subscale, respectiv șapte componente, după cum urmează:

Amotivația – itemii 5, 12, 19, 26 (exemplu de item: „Nu știu. Nu pot să înțeleg ce anume caut la școală”);

---

<sup>287</sup> VALLERAND, R. J. și al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). În: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1989, vol. 21, nr. 3, p. 323-349. ISSN 008-400X, e-ISSN 1879-2669.

<sup>288</sup> VALLERAND, R. J. și al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol. 52, nr. 4, p. 1003-1017. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>289</sup> VALLERAND, R. J. și al. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1993, vol. 53, nr. 1, p. 159-172. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>290</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.

<sup>291</sup> DECI, E. L., RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.

<sup>292</sup> VALLERAND, R. J. și al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). În: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1989, vol. 21, nr. 3, p. 323-349. ISSN 008-400X, e-ISSN 1879-2669.

Motivația extrinsecă – itemii 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 24 și 28; această dimensiune a inclus trei componente – pregătirea componentelor pentru cariera profesională (itemii 3, 10, 17 și 24; un exemplu de item este: „Pentru că acest lucru m-ar putea ajuta să intru pe piața muncii într-un domeniu care să îmi placă”), gestionarea stimei de sine (itemii 7, 14, 21 și 28; un exemplu de item este „Pentru a-mi demonstra că sunt o persoană inteligentă”), instrumentalitatea sau trebuința de a obține o diplomă de studii care contribuie la baza sigură pentru o viață confortabilă (itemii 1, 8, 15 și 22; un exemplu de item este „Pentru că am nevoie de cel puțin o diplomă de Bacalaureat, pentru a-mi găsi mai târziu o slujbă bine plătită”);

Motivația instrinsecă – itemii 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25 și 27; comportamentele acestei dimensiuni au fost – nevoia de cunoaștere (itemii 2, 9, 16 și 23); un exemplu de item este „Pentru plăcerea pe care o trăiesc, atunci când îmi largesc cunoștințele la disciplinele care mă atrag”, dorința de realizare personală (itemii 6, 13, 20 și 27; un exemplu de item este „Pentru satisfacția pe care o simt, atunci când mă implic în realizarea unor activități școlare dificile”), dorința de stimulare (itemii 4, 11, 18 și 25; un exemplu de item este „Pentru sentimentul deosebit pe care îl am, atunci când citesc diverse lucruri interesante”).

La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns pe o scală de tip Likert cu șapte trepte, după cum urmează: 1 – *nu mi se potrivește deloc*, 2 – *mi se potrivește foarte puțin*, 3 – *mi se potrivește puțin*, 4 – *oarecum mi se potrivește*, 5 – *mi se potrivește mult*, 6 – *mi se potrivește foarte mult*, 7 – *mi se potrivește perfect*. Pentru a controla multicolaritatea și a opera cu un număr optim de variabile în prelucrările statistice, am calculat doar scorurile pentru subscalele referitoare la amotivație (domeniul de variație posibil: 4-28), motivația extrinsecă (domeniul de variație posibil: 12-84) și motivația intrinsecă (domeniul de variație posibil: 12-84). Pentru fiecare dintre aceste dimensiuni scorul a fost obținut prin însumarea scorurilor la itemii aferenți. Scorurile ridicate sunt indicatori pentru nivelurile ridicate ale amotivației, motivației extrinseci și motivației intrinseci, care pot fi caracteristice unui elev.

Utilizând eşantioane de elevi de liceu și studenți, autorii instrumentului AMS-HS oferă dovezi consistente pentru proprietățile sale psihometrice și anume validarea de construct (structura factorială), fidelitatea (consistența internă și stabilitatea temporală), respectiv validitatea de criteriu concurentă<sup>293, 294, 295</sup>.

---

<sup>293</sup> VALLERAND, R. J. și al. Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). În: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1989, vol. 21, nr. 3, p. 323-349. ISSN 008-400X, e-ISSN 1879-2669.

<sup>294</sup>VALLERAND, R. J. și al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol. 52, nr. 4, p. 1003-1017. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

Versiunea în limba română pentru instrumentul AMS-HS a fost testată din punct de vedere psihometric<sup>296</sup> prin administrarea unui eșantion format din 1849 de elevi de liceu, dintre care 1039 (56.2%) au fost fete și 810 (43.8%) băieți. Vârstele elevilor au fost cuprinse între 14 și 19 ani ( $m = 16.62$ ;  $s = 1.13$ ). Distribuția elevilor în funcție de treapta școlară s-a prezentat după cum urmează: elevii în clasa a IX-a – 424 (22.9% din totalul eșantionului), elevi în clasa a X-a – 596 (32.3%), elevi în clasa a XI-a – 455 (24.6%), elevi în clasa a XII-a – 374 (20.2%).

Eșantionul a fost obținut prin combinarea mai multor subeșantioane extrase din instituții de învățământ liceal, și anume: Colegiul Național „Emil Racoviță” din Municipiul Iași – 172 (9.3% din totalul eșantionului final), Liceul Teoretic „Miron Costin” Iași – 278 (15%), Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” Iași – 180 (9.7%), Colegiul Tehnic „Gh. Asachi” Iași – 63 (3.4%), Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări Iași – 86 (4.7%), Colegiul Național „Gh. Roșca-Codreanu” din Municipiul Bârlad – 173 (9.4%), Liceul Tehnologic „Petru Rareș” Bârlad – 169 (9.1%), Seminarul Teologic Liceal Ortodox „Sf. Ioan Iacob” din Municipiul Dorohoi – 127 (2.9%), Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Municipiul Roman – 86 (4.7%), Liceul Tehnologic Agricol „Mihail Kogălniceanu” din Comuna Miroslava – 145 (7.8%), Liceul Tehnologic „Victor Mihăilescu-Craiu” din Comuna Belcești – 208 (11.2%) și Liceul Tehnologic Bucecea – 162 (8.8%). Așadar, 1334 (72.14%) din totalul elevilor învățau în instituții școlare situate în mediul urban și 515 (27.86%) aparțineau de instituții de învățământ situate în mediul rural.

Distribuția adolescenților din eșantionul experimental în funcție de profilul în care se specializau a fost: real – 643 (34.8%), uman – 384 (20.8%), tehnic și tehnologic – 344 (18.6%), servicii – 353 (19.11%), economic – 38 (2.1%), teologic – 85 (4.6%) și neprecizat – 2 (0.01%).

Adolescenții locuiau în familii intacte – 1340 (72.5%), familii dezorganizate temporar prin migrarea părinților în străinătate – 210 (11.4%) sau în familii dezorganizate prin decesul/divorțul părinților sau alte situații – 299 (16.1%). O mie două sute zece elevi au indicat nivelul expectanței cu privire la rezultatele școlare. valorile descriptive pentru distribuția acestei variabile au fost: minim = 5.00; maxim = 10.00,  $m = 7.70$ , mediana = 8.00,  $s = 1.16$ . Șapte sute cinci sau 58.26% dintre elevi care au indicat expectanțele că se simțeau mulțumiți atunci când luau minim 8.00 în urma unei lucrări de control, teze sau atunci când erau ascultați.

---

<sup>295</sup> VALLERAND, R. J. și al. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1993, vol. 53, nr. 1, p. 159-172. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.

<sup>296</sup> CARANFIL, N. G. Proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Revista de Psihologie*, 2020, vol. 66, nr. 3, p. 203-230. ISSN 0034-8759, e-ISSN 2344-4665.



O mie două sute treizeci și unu din totalul elevilor au fost solicitați să evalueze concordanța dintre propriile rezultate școlare și posibilitățile cognitiv-intelectuale. Dintre aceștia 624 (50.7%) au indicat faptul că notele pe care le obținuseră la diferite discipline de studiu erau pe măsura posibilităților lor cognitiv-intelectuale, 329 (26.7%) – sub posibilitățile cognitiv-intelectuale, 37 (3%) mai mari decât propriul potențial, iar 241 (19.6%) nu puteau să-și de-a seama dacă propriile rezultate școlare erau sau nu concordante cu potențialul de care dispuneau.

Utilizându-se aplicația informatizată AMOS, au fost testate mai multe modele metrice ipotetice în vederea determinării structurii factoriale, ca parte componentă a validității de construct pentru versiunea în limba română a instrumentului AMS-HS. Un prim model ipotetic a inclus un singur factor latent, fără nicio altă constrângere referitoare la corelarea erorilor aferente itemilor. Deși saturațiile standardizate ale itemilor în factorul latent au fost semnificative din punct de vedere statistic, adecvarea globală a modelului a fost slabă:  $\chi^2 = 8026.92$ ,  $df = 350$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 22.93$ ,  $RMR = 0.247$ ,  $SRMR = 0.095$ ,  $GFI = 0.670$ ,  $TLI = 0.649$ ,  $NFI = 0.0666$ ,  $CFI = 0.675$ ,  $RMSEA = 0.109$ ,  $CI_{90\%} = 0.107 - 0.111$ ,  $AIC = 8138.92$ .

Al doilea model metric a inclus trei factori latenți globali care au fost corelați între ei. Acești factori au corespuns celor trei dimensiuni ale motivației pentru domeniul școlar. Adecvarea statistică a acestui model s-a îmbunătățit considerabil, însă nu a fost considerată satisfăcătoare, deoarece:  $\chi^2 = 4136.53$ ,  $df = 347$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 11.92$ ,  $RMR = 0.193$ ,  $SRMR = 0.074$ ,  $GFI = 0.833$ ,  $TLI = 0.825$ ,  $NFI = 0.828$ ,  $CFI = 0.840$ ,  $RMSEA = 0.077$ ,  $CI_{90\%} = 0.075 - 0.079$ ,  $AIC = 4254.53$ .

Pentru modelul în discuție, aplicația AMOS a sugerat zece perechi de erori aferente itemilor care puteau fi corelate, în vederea îmbunătățirii adecvării modelului din punct de vedere statistic. Toate sugestiile au vizat itemii corespunzători factorului latent referitor la motivația extrinsecă. Din acest motiv, modelul a fost considerat neeligibil, fiind testat un alt model, care a inclus cinci factori corelați între ei, și anume: amotivația, motivația intrinsecă globală, pregătirea pentru cariera profesională, gestionarea stimei de sine și instrumentalitatea.

Modelul cu cinci factori corespunde versiunii originale a macroteoriei autodeterminării<sup>297</sup>. Acest model a fost luat în calcul și în alte investigații de factură psihometrică, care au fost interesate de utilitatea instrumentului AMS pentru măsurarea

---

<sup>297</sup> DECI, E. L., & RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985, 372 p. ISBN 978-0306-420-22-1.

motivației în rândul elevilor de liceu sau al studenților. Cercetările au fost desfășurate în Argentina<sup>298</sup>, Grecia<sup>299</sup>, Paraguay<sup>300</sup>, România<sup>301</sup>, Spania<sup>302</sup> sau SUA<sup>303</sup>.

În investigația noastră, adecvarea statistică a modelului cu cinci factori latenți a fost satisfăcătoare, deoarece  $\chi^2 = 2581.22$ ,  $df = 340$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 7.59$ , RMR = 0.141, SRMR = 0.054, GFI = 0.903, TLI = 0.895, NFI = 0.892, CFI = 0.905, RMSEA = 0.060,  $CI_{90\%} = 0.058 - 0.062$ , AIC = 2713.22. Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți corespunzători au fost semnificative statistic. După analizarea secțiunii referitoare la modificarea indicatorilor pentru modelul cu cinci factori latenți intercorelați, au fost impuse nouă corelații între următoarele perechi de erori aferente itemilor:  $e_2$  cu  $e_4$ ,  $e_2$  cu  $e_9$ ,  $e_4$  cu  $e_{11}$ ,  $e_6$  cu  $e_{13}$ ,  $e_6$  cu  $e_{23}$ ,  $e_8$  cu  $e_{10}$ ,  $e_{11}$  cu  $e_{18}$ ,  $e_{13}$  cu  $e_{18}$ , respectiv  $e_{18}$  cu  $e_{20}$ . Adecvarea statistică a noului model s-a îmbunătățit, după cum urmează:  $\chi^2 = 2174.54$ ,  $df = 331$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 6.57$ , RMR = 0.134, SRMR = 0.051, GFI = 0.920, TLI = 0.911, NFI = 0.909, CFI = 0.922, RMSEA = 0.055,  $CI_{90\%} = 0.053 - 0.057$ , AIC = 2324.54. Din nou, valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți, precum și corelațiile dintre factorii latenți au fost semnificative din punct de vedere statistic.

Un alt model a inclus șapte factori latenți corelați între ei. Fiecare factor a inclus câte patru itemi. Factorii au corespuns dimensiunii referitoare la amotivație, celor trei componente ale motivației extrinseci, respectiv celor trei componente referitoare la motivația intrinsecă. Nu a fost impusă nicio constrângere cu privire la corelarea erorilor aferente itemilor. Adecvarea acestui model a fost satisfăcătoare:  $\chi^2 = 2219.74$ ,  $df = 329$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 6.74$ , RMR = 0.128, SRMR = 0.049, GFI = 0.915, TLI = 0.908, NFI = 0.908, CFI = 0.920, RMSEA = 0.056,  $CI_{90\%} = 0.054 - 0.058$ , AIC = 2373.74. Sugestiile pentru îmbunătățirea adecvării din punct de vedere statistic a modelului cu șapte factori latenți ne-a condus la constrângerea a cinci perechi de erori să coreleze între ele, și anume:  $e_2$  cu  $e_9$ ;  $e_2$  cu  $e_{23}$ ;  $e_6$  cu  $e_{13}$ ;  $e_6$  cu  $e_{27}$ ,  $e_{14}$  cu  $e_{28}$  (Anexa 17). Față

---

<sup>298</sup> STOVER, J. B. și al. Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. În: *Psychology Research and Behavior Management*, 2012, vol. 5, p. 71-83. ISSN 1179-1578.

<sup>299</sup> BARKOUKIS, V. și al. The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. În: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2008, vol. 15, nr. 1, p. 39-55. ISSN 0969-594X, e-ISSN 1465-329X.

<sup>300</sup> NÚÑEZ, J. L. și al. Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 2006, vol. 40, nr. 2, p. 185-192. ISSN 0034-9690.

<sup>301</sup> MIULESCU, A. The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, validity and reliability of the Romanian version. *Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science*, 2019, vol. 10, nr. 1, p. 29-40. ISSN 2248-3896.

<sup>302</sup> NÚÑEZ, J. L. și al. Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria *Estudios de Psicología*, 2010, vol. 31, nr. 1, p. 89-100. e-ISSN 1678-4669.

<sup>303</sup> COKLEY, K. O. A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2001, vol. 34, p. 109-119. ISSN 0748-1756, e-ISSN 1947-6302.

de modelul pe care l-am analizat anterior, noul model a evidențiat o ușoară îmbunătățire a adecvării statistice, după cum urmează:  $\chi^2 = 2004.36$ ,  $df = 324$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 6.18$ , RMR = 0.124, SRMR = 0.047, GFI = 0.925, TLI = 0.917, NFI = 0.917, CFI = 0.929, RMSEA = 0.053, CI<sub>90%</sub> = 0.051 – 0.055, AIC = 2168.36. Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți corespunzători au fost cuprinse între 0.43 și 0.82. Toate au fost semnificative statistic ( $p < 0.001$ ).

Analiza comparativă a valorilor indicatorului AIC a evidențiat superioritatea modelului metric care a inclus șapte factori latenți corelați între ei și cinci perechi de erori intercorelate. Așadar, datele analizelor factoriale au confirmat validitatea de construct raportată atât în studiile efectuate inițial de către R. J. Vallerand și colaboratorii, cât și în alte studii.

Pentru scalele corespunzătoare celor șapte factori latenți, valorile consistenței interne au fost: amotivație – 0.83, pregătirea pentru cariera profesională – 0.80, gestionarea stimei de sine – 0.78, instrumentalitatea – 0.76, nevoia de cunoaștere 0.80, dorința de realizare personală – 0.77, nevoia de stimulare – 0.72. Aceste valori au fost calculate pentru eșantionul combinat care a inclus 1849 de elevi de liceu. Pentru eșantionul de adolescenți utilizat în investigația determinantelor psihosociale și a efectelor angajamentului în activitatea școlară, consistența internă a avut valori satisfăcătoare, după cum urmează: amotivație – 0.84, pregătirea pentru cariera profesională – 0.81, gestionarea stimei de sine – 0.77, instrumentalitate – 0.76, nevoia de cunoaștere – 0.80, dorința de realizare personală – 0.77, nevoia de stimulare – 0.75.

Pentru estimarea validității de criteriu a versiunii în limba română a instrumentului AMS-HS, au fost efectuate comparații în funcție de mediul de proveniență a instituțiilor de învățământ liceal din care elevii au fost recrutați, situația familială a elevilor, respectiv autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare ale elevilor și propriile posibilități cognitiv-intelectuale. Pentru toate subscalele instrumentului AMS-HS s-au obținut diferențe semnificative statistic. Mărimile efectelor asociate diferențelor au fost, însă, modeste. Comparativ cu elevii care învățau în unități școlare situate în mediul urban, cei care studiau în unități situate în mediul rural au evidențiat o medie semnificativ mai scăzută pentru scorul corespunzător amotivației, respectiv medii semnificativ mai ridicate pentru scorurile componentelor motivației extrinseci și celei intrinseci.

Comparațiile în funcție de situația familială a elevilor au evidențiat rezultate mai modeste, cu diferențe globale semnificative statistic doar pentru pregătirea în vederea carierei profesionale, instrumentalitate, respectiv scorul total pentru motivația extrinsecă. Pentru aceste diferențe, s-a obținut aceeași mărime scăzută a efectului ( $f_{\text{Cohen}} = 0.07$ ). Elevii care proveneau din familii intacte au evidențiat medii ale scorurilor semnificativ mai ridicate (decât cele pentru

elevii care proveneau din familii dezorganizate), după cum urmează: a) pregătirea pentru cariera profesională –  $t_{\text{Bonferroni}} = 2.79$ ,  $p < 0.01$ ; b) instrumentalitate –  $t_{\text{Bonferroni}} = 2.95$ ,  $p < 0.01$ ; c) motivația extrinsecă (global) –  $t_{\text{Bonferroni}} = 3.06$ ,  $p < 0.01$ . Pentru amotivație ( $F_{\text{Fisher}} = 1.84$ ;  $p = 0.158$ ), gestionarea stimei de sine ( $F_{\text{Fisher}} = 2.13$ ;  $p = 0.118$ ), nevoia de cunoaștere ( $F_{\text{Fisher}} = 1.37$ ;  $p = 0.253$ ), dorința de realizare personală ( $F_{\text{Fisher}} = 2.25$ ;  $p = 0.105$ ), nevoia de stimulare ( $F_{\text{Fisher}} = 0.52$ ;  $p = 0.592$ ) și motivația intrinsecă globală ( $F_{\text{Fisher}} = 1.15$ ;  $p = 0.316$ ), situația familială a elevilor nu a evidențiat efecte semnificative din punct de vedere statistic.

Cu excepția dimensiunilor referitoare la amotivație și instrumentalitate, pentru toate celelalte dimensiuni ale motivației școlare, elevii care considerau că propriile rezultate școlare erau concordante cu posibilitățile cognitiv-intelectuale de care dispuneau au obținut medii semnificativ mai ridicate decât ale elevilor care considerau propriile performanțe ca fiind sub potențialul cognitiv-intelectual. Totuși, pentru diferențele constatate, mărimile efectelor au fost scăzute sau modeste ( $d_{\text{Cohen}} = 0.18-0.31$ ). Pentru amotivație, diferența în funcție de autoevaluarea cu privire la concordanța dintre rezultatele școlare și propriul potențial cognitiv-intelectual a fost marginală din punctul de vedere al semnificației statistice ( $t = - 2.03$ ;  $p = 0.043$ ). Pentru dimensiunea referitoare la instrumentalitate, diferența nu a fost semnificativă ( $t = 0.26$ ;  $p = 0.792$ ). Validitatea de criteriu concurentă a fost investigată prin corelarea scorurilor pentru instrumentul AMS-HS cu expectanța pe care elevii o aveau în ceea ce privește propriile performanțe școlare, respectiv cu scorurile pentru subscalele inventarului prin care au fost evaluate dimensiunile angajamentului în activitatea școlară (Tabelul 2.2).

**Tabelul 2.2. Validitatea concurentă a instrumentului AMS-HS: corelațiile cu subscalele din SES/4-DS**

Subscale AMS-HS	Subscale SES-4DS				
	Ang. cognitiv	Ang. afectiv	Ang. comp.	Ang. agentic	Ang. total
Amotivație	- 0.32 ***	- 0.27 ***	- 0.37 ***	- 0.10 **	- 0.41 ***
Pregătirea pentru cariera profesională	0.36 ***	0.20 ***	0.27 ***	0.13 ***	0.37 ***
Gestionarea stimei de sine	0.36 ***	0.22 ***	0.27 ***	0.26 ***	0.43 ***
Instrumentalitate	0.17 ***	0.08 *	0.17 ***	0.10 **	0.20 ***
Motivație extrinsecă	0.36 ***	0.21 ***	0.29 ***	0.21 ***	0.41 ***
Nevoia de cunoaștere	0.50 ***	0.25 ***	0.33 ***	0.32 ***	0.54 ***
Dorința de realizare personală	0.46 ***	0.24 ***	0.25 ***	0.34 ***	0.50 ***
Nevoia de stimulare	0.38 ***	0.29 ***	0.20 ***	0.37 ***	0.48 ***
Motivație intrinsecă	0.49 ***	0.29 ***	0.29 ***	0.38 ***	0.56 ***

Notă: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Scorul pentru amotivație a corelat negativ și semnificativ din punct de vedere statistic ( $r = -0.19$ ;  $p < 0.001$ ) cu nivelul expectanței pe care elevii o aveau privitor la propriile rezultate școlare. Cu excepția nevoii de stimulare ( $r = 0.03$ ;  $p = 0.199$ ), celelalte dimensiuni ale motivației pentru domeniul școlar au prezentat corelații semnificative statistic ( $p < 0.001$ ) cu notele și mediile peste care elevii se declarau mulțumiți atunci când erau ascultați sau susțineau un test ori o teză la școală. Valorile acestor corelații 0.10 și 0.18.

Corelațiile cu dimensiunile angajamentului în activitatea școlară au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $p < 0.01$  sau  $p < 0.001$ ) și au avut valori mai consistente. Cele mai mari valori s-au evidențiat pentru angajamentul cognitiv. Acesta a evidențiat corelații cuprinse între 0.17 și 0.50 cu scorurile pentru scalele instrumentului AMS-HS. Pentru angajamentul afectiv, comportamental și agentic, valorile corelațiilor au fost cuprinse între 0.08 și 0.38. Pentru angajamentul total, corelațiile au variat între 0.20 și 0.56.

Așa cum era de așteptat, dimensiunea referitoare la amotivație a corelat negativ (cu valori absolute ale corelațiilor cuprinse între 0.10 și 0.41) cu scorurile pentru instrumentul SES/4-DS. Celelalte dimensiuni ale motivației pentru domeniul școlar au prezentat corelații pozitive cu dimensiunile angajamentului în activitatea școlară.

Datele pe care le-am analizat confirmă fidelitatea și validitatea instrumentului AMS-HS care poate fi utilizat în vederea evaluării motivației pe care adolescenții o au cu privire la frecventarea școlii și implicarea în activitățile pe care sistemul educativ românesc le desfășoară.

*Chestionarul pentru evaluarea motivației pentru realizarea în viitor.* Pentru evaluarea motivației de realizare în viitor în rândul adolescenților care au participat la cercetare, a fost utilizată versiunea în limba română a instrumentului AM-DYS<sup>304</sup>. Instrumentul a fost elaborat de către specialiști din cadrul Institutului pentru Științe Comportamentale – Universitatea din Colorado (SUA), ca parte componentă a unei anchete desfășurate la nivel național, în vederea identificării factorilor care îi protejează pe tinerii americani vulnerabili în raport cu fenomenul violenței și a delicvenței. Chestionarul este inclus într-un volum cu instrumente (p. 109-110) destinate evaluării atitudinilor față de violență, a comportamentelor agresive și violente, precum și a factorilor vulnerabilității<sup>305</sup>.

AM-DYS include 13 itemi (Anexa 18) la care un adolescent poate răspunde prin alegerea uneia dintre următoarele variante: 1 – *deloc important*, 2 – *puțin important*, 3 – *oarecum*

---

<sup>304</sup> INSTITUTE OF BEHAVIORAL SCIENCE. *Youth Interview Schedule: Denver Youth Survey*. Boulder, CO: University of Colorado, 1990 (nepublicat).

<sup>305</sup> DAHLBERG, L. L., TOAL, S. B., SWAHN, M. H., BEHRENS, C. H. *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youth. A Compendium of Assessment Tools* (2nd ed.). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, 2005, 366 p.

*important, 4 – destul de important, 5 – foarte important.* Două exemple de itemi sunt: a) „Cât de important este pentru tine ca în viitor să ai o slujbă bine plătită ?”; b) „Cât de important este pentru tine ca în viitor să fii o persoană populară ?”. Scorul la fiecare dintre itemi poate fi cuprins între 1 și 5. Itemii vizează aspirațiile pe care un adolescent le are pentru propriul său viitor. Este vorba despre motivația de a se realiza în domenii precum viața de familie, locul de muncă, integrarea în viața comunității, gestionarea resurselor financiare și altele. Instrumentul a fost administrat inițial unui eșantion de băieți afro-americani cu vârste cuprinse între 12 și 16 ani. Pentru acest eșantion, autorii instrumentului au raportat o valoare a consistenței interne egală cu 0.78.

În contextul cercetării pe care am realizat-o în rândul adolescenților români (N = 534), validitatea de construct a versiunii în limba română pentru AM-DYS a fost investigată prin analiza factorială confirmatorie. Un prim model ipotetic a inclus un singur factor latent, nefiind impusă nicio constrângere referitoare la corelarea erorilor aferente itemilor. Pentru acest model adecvarea statistică nu a fost satisfăcătoare, deoarece:  $\chi^2 = 638.06$ ,  $df = 65$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 9.81$ , RMR = 0.079, SRMR = 0.086, GFI = 0.831, AGFI = 0.763, TLI = 0.650, NFI = 0.687, CFI = 0.708, RMSEA = 0.129, CI<sub>90%</sub> = 0.120 – 0.138, AIC = 690.06.

Sugestiile pentru îmbunătățirea adecvării modelului metric din punct de vedere statistic ne-au condus la corelarea erorilor corespunzătoare itemilor 2 și 6, 3 și 4, 3 și 5, 5 și 11, 7 și 13, respectiv 8 și 10. Adecvarea statistică a noului model s-a îmbunătățit considerabil deoarece:  $\chi^2 = 350.02$ ,  $df = 59$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 5.93$ , RMR = 0.062, SRMR = 0.066, GFI = 0.909, AGFI = 0.895, TLI = 0.890, NFI = 0.903, CFI = 0.893, RMSEA = 0.076, CI<sub>90%</sub> = 0.067 – 0.086, AIC = 400.02. Valoarea mai mică a indicatorului AIC sugerează superioritatea celui de al doilea model din punctul de vedere al adecvării statistice. Pentru acest model, valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorul latent referitor la motivația pentru realizarea în viitor au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $p < 0.001$ ) și au fost cuprinse între 0.27 și 0.64. Factorul latent a explicat între 7.3% și 41.9% din varianța scorului la itemi. Corelațiile dintre perechile de erori au fost, deasemenea, semnificative ( $p < 0.01$  sau  $p < 0.001$ ) și au variat între 0.14 și 0.44.

Valorile consistenței interne pentru instrumentul AM-DYS au fost bune:  $\alpha_{\text{eșantion total}} = 0.83$ ,  $\alpha_{\text{fete}} = 0.81$ ,  $\alpha_{\text{băieți}} = 0.84$ . Valorile corectate ale corelației dintre scorul pentru fiecare item și scorul total au fost cuprinse între 0.31 și 0.54.

În baza rezultatelor analizei factoriale confirmatorie, a fost calculat un scor total pentru fiecare dintre elevii de liceu care au participat la cercetare. Acesta a fost obținut prin calcularea mediei scorurilor pentru cei 13 itemi (domeniul de variație posibil: 1-5). Un scor ridicat a fost

interpretat ca indicator al nivelului ridicat al motivației pentru realizarea în viitor. Corelația dintre scorul pentru AM-DYS și nivelul expectanței cu privire la propriile lor rezultate școlare în rândul adolescenților investigați a fost egală cu 0.15 ( $p < 0.01$ ;  $N = 347$ ).

*Scala pentru măsurarea satisfacției față de viața școlară în rândul elevilor.* Satisfacția față de viața școlară reprezintă un indicator cognitiv al stării de bine subiective pe care copii și adolescenții o experimentează în legătură cu domeniul școlar. Pentru a operaționaliza satisfacția față de școală în rândul adolescenților români care au participat la cercetarea ce a vizat determinatele psihosociale și efectele angajamentului în activitatea școlară, a fost utilizată versiunea în limba română pentru subscala *Școală* din MSLSS<sup>306, 307, 308</sup>.

În versiunea sa lungă, MSLSS include 40 de itemi care au formulări foarte accesibile și operaționalizează satisfacția pe care copii și adolescenții o au în legătură cu cinci domenii ale vieții: viața de familie (șapte itemi), calitatea relațiilor cu prietenii (nouă itemi), viața școlară (opt itemi), mediul de trai/condițiile în care locuiesc (nouă itemi), respectiv propria persoană (șapte itemi). Instrumentul a fost proiectat pentru a oferi cercetătorilor și practicienilor care asistă copii, adolescenți și familii un profil multidimensional al satisfacției față de propria lor viață.

În cercetarea noastră am utilizat opt itemi care au vizat satisfacția pe care adolescenții o aveau față de domeniul activității școlare (Anexa 19). Pentru a răspunde la itemi, adolescenții au avut la dispoziție un format care a inclus șase variante distribuite gradual, după cum urmează: 1 – *dezacord puternic*, 2 – *dezacord*, 3 – *într-o oarecare măsură în dezacord*, 4 – *într-o oarecare măsură în acord*, 5 – *acord*, 6 – *acord puternic*. Redăm două exemple de itemi: a) „Îmi place să merg la școală”; b) „Sunt multe lucruri la școală care nu îmi plac”. Pentru fiecare item, scorul poate fi cuprins între 1 și 6 în funcție de varianta de răspuns pe care un subiect o selectează. Scorarea itemilor 4, 6, 7 necesită acordarea punctajelor în sensul invers scalei pentru răspunsuri.

Studiile preliminare realizate în vederea determinării proprietăților psihometrice au utilizat eșantioane care au inclus elevi de clasele III-VIII, respectiv IX-XII<sup>309, 310, 311</sup>. Rezultatele

---

<sup>306</sup> HUEBNER, E. S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. În: *Psychological Assessment*, 1994, vol. 6, nr. 2, p. 149-158. ISSN 1040-3590, e-ISSN 1939-134X.

<sup>307</sup> HUEBNER, E. S. *Manual for The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, 2001, 8 p. [www.artsandsciences.sc.edu](http://www.artsandsciences.sc.edu) (vitat 02.02.2017).

<sup>308</sup> GILMAN, R., HUEBNER, E. S., LAUGHLIN, J. E. A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. În: *Social Indicators Research*, 2000, vol. 52, nr. 2, p. 135-160. ISSN 0303-8300, e-ISSN 1573-0921.

<sup>309</sup> HUEBNER, E. S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. În: *Psychological Assessment*, 1994, vol. 6, nr. 2, p. 149-158. ISSN 1040-3590, e-ISSN 1939-134X.

<sup>310</sup> HUEBNER, E. S. și al. Correspondence between parent and adolescent ratings of life satisfaction for adolescents with and without mental disabilities. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2002, vol. 20, nr. 1, p. 20-29. ISSN 0734-2829.

analizelor factoriale exploratorii au oferit dovezi pentru multidimensionalitatea instrumentului MSLSS, precum și pentru validitatea de construct convergentă și discriminantă. Pentru subscala referitoare la satisfacția față de școală, Gilman, Huebner și Laughlin<sup>312</sup> raportează o valoare a consistenței interne egală cu 0.84.

Cinci sute treizeci și trei dintre cei 534 adolescenți care au participat la cercetarea care a vizat cunoașterea precursorilor și a efectelor angajamentului în activitatea școlară au completat versiunea în limba română pentru MSLSS – *Școală*. Răspunsurile adolescenților au fost scorate, în vederea efectuării analizei factoriale confirmatorii. Un prim model ipotetic a inclus un singur factor latent fără nicio constrângere referitoare la corelarea erorilor aferente itemilor. Adecvarea statistică a acestui model nu a fost satisfăcătoare:  $\chi^2 = 176.74$ ,  $df = 20$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 8.83$ , RMR = 0.146, SRMR = 0.072, GFI = 0.922, AGFI = 0.860, TLI = 0.855, NFI = 0.855, CFI = 0.896, RMSEA = 0.121, CI<sub>90%</sub> = 0.105 – 0.138, AIC = 208.74.

Al doilea model a inclus tot un factor latent (denumit satisfacția față de școală), precum și trei perechi de erori corelate între ele: e<sub>4</sub> cu e<sub>6</sub>, e<sub>4</sub> cu e<sub>7</sub>, e<sub>6</sub> cu e<sub>7</sub>. Adecvarea statistică a noului model s-a îmbunătățit considerabil, deoarece  $\chi^2 = 74.85$ ,  $df = 17$ ,  $p < 0.001$ ,  $\chi^2/df = 4.4$ , RMR = 0.054, SRMR = 0.031, GFI = 0.967, AGFI = 0.931, CFI = 0.962, TLI = 0.937, NFI = 0.951, RMSEA = 0.080, CI<sub>90%</sub> = 0.062 – 0.099, AIC = 112.85. Prin urmare, a fost reținut al doilea model ipotetic în care itemii au prezentat saturații în factorul latent semnificativ din punct de vedere statistic ( $p < 0.001$ ) cu valori standardizate cuprinse între 0.30 și 0.84. De asemenea, corelațiile dintre perechile de erori au fost semnificative statistic și au avut valori egale cu 0.29 și 0.27, respectiv 0.24. Factorul latent a explicat între 9.3% și 70.5% din varianța scorului pentru fiecare dintre cei opt itemi.

Avându-se în vedere rezultatele investigației prin care s-a urmărit evaluarea validității de construct a instrumentului MSLSS – *Școală*, pentru fiecare dintre adolescenți a fost calculat un scor total prin determinarea mediei scorurilor la cei opt itemi. Corelația corectată dintre scorul pentru fiecare item și scorul total a avut valori cuprinse între 0.37 și 0.71. Valorile consistenței interne a itemilor instrumentului MSLSS-Școală au fost bune:  $\alpha_{\text{eșantion total}} = 0.82$ ,  $\alpha_{\text{fete}} = 0.81$ ,  $\alpha_{\text{băieți}} = 0.82$ . Domeniul de variație posibil pentru scorul total a fost 1-6. Un scor ridicat al satisfacției a fost interpretat ca indicator al nivelului ridicat al satisfacției pe care un adolescent o avea față de domeniul activității școlare.

---

<sup>311</sup> GILMAN, R., HUEBNER, E. S., LAUGHLIN, J. E. A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. În: *Social Indicators Research*, 2000, vol. 52, nr. 2, p. 135-160. ISSN: 0303-8300, e-ISSN 1573-0921.

<sup>312</sup> *Idem.*



## 2.6. Concluzii la Capitolul 2

1. În vederea investigării conținutului și a structurii RS a activității școlare în rândul adolescenților din România și Republica Moldova, a fost utilizată o metodologie complex pentru culegerea și analiza cantitativă a datelor. Astfel, tehnica asociațiilor libere permite colectarea într-un timp scurt a discursului mental pe care un număr mare de subiecți îl au despre obiectul social pe care se focalizează cercetarea. Aprofundarea prelucrărilor cantitative, în vederea delimitării nucleului central și a elementelor periferice ale RS a activității școlare, a fost realizată prin analiza prototipică și categorială. Această procedură pornește de la premise că frecvența apariției termenilor asociați unui „stimul social”-inductor nu este suficientă pentru determinarea centralității unui termen care poate să facă parte din nucleul de bază al reprezentării unui obiect social. Pentru ca un termen sau altul să aibă un statut cert în ceea ce privește apartenența la nucleul central, este necesar ca acesta să fie considerat important de către majoritatea subiecților care l-au evocat. Un punct forte al investigațiilor care au vizat RS a activității școlare este numărul mare de adolescenți români și moldoveni care au fost chestionați atât în condițiile unui „consem normal”, cât și în cele ale unui „consemn de substituție” în vederea identificării conținutului, structurii și a zonei mute a RS a activității școlare.

2. Rezultatele analizelor factoriale întreprinse constituie dovezi pentru validitatea de construct a chestionarului care a fost elaborat ca instrument de lucru util demersului de evaluare în rândul adolescenților a percepției și a atitudinii în legătură cu domeniul activității școlare. Majoritatea dimensiunilor care pot fi operaționalizate prin acest chestionar (viitor/educație/dezvoltare/înțelepciune, informații și cunoștințe, ore de studiu și teme, note, prieteni și colegi) a fost sugerată de constatările investigațiilor prin care s-a urmărit delimitarea nucleului central al RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni. Instrumentul elaborat și validat poate servi specialiștilor din sistemul școlar și cercetătorilor care urmăresc să diagnosticheze modul în care tinerii contemporani se raportează la școală ca instituție cu rol educativ-formativ, respectiv la mediul specific și activitățile pe care le realizează alături de profesori.

3. Pentru instrumentele care au fost utilizate în vederea operaționalizării variabilelor de interes în studiul prin care s-au urmărit predictorii și efectele angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților români a fost estimată validitatea de construct (internă) utilizându-se analiza factorială confirmatorie. Instrumentele SES/4-DS, SAAS-R și AMS-HS au evidențiat modele metrice care au inclus patru, cinci, respectiv șapte factori latenți intercorelați, cu valori satisfăcătoare sau bune ale fidelității (consistenței interne) pentru scalele corespunzătoare

factorilor. Validitatea de criteriu concurrentă a instrumentelor SES/4-DS și AMS-HS a fost investigată prin corelarea scorurilor pentru dimensiunile operaționalizate prin acestea, obținându-se dovezi consistente. Instrumentele AM-DYS și MSLSS-*Școală* au furnizat modele metrice unidimensionale, cu valori bune ale consistenței interne. De asemenea, pentru instrumentele PSCS și MICI, au fost obținute valori satisfăcătoare ale fidelității.

4. Capitolul 3 prezintă constatările investigațiilor care au urmărit determinarea reprezentării pe care adolescenții din România și Republica Moldova o au despre activitatea școlară, respectiv delimitarea variabilelor psihosociale care explică diferențele dintre adolescenți în ceea ce privește angajamentul în domeniul școlar. Cele două direcții de cercetare au fost conectate prin importanța crucială pe care școlaritatea o are pentru traseul pozitiv al dezvoltării individului uman în tranziția de la vârsta copilăriei la cea adultă.

### 3. REZULTATELE INVESTIGAȚIILOR REALIZATE ASUPRA REPREZENTĂRII SOCIALE ȘI PREDICTORILOR ANGAJAMENTULUI ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR

#### 3.1. Universul reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români

Tabelul 3.1 prezintă elementele de conținut (asociațiile evocate de către cei 847 de adolescenți români) în funcție de ierarhizarea descrescătoare a frecvenței de apariție. De asemenea, pentru fiecare asociație este indicat rangul mediu al importanței pe care elevii de liceu au atribuit-o fiecăreia dintre asociațiile evocate având ca stimul cuvântul „școală”.

**Tabelul 3.1. Asociațiile reținute pentru prelucrările cantitative de profunzime**

Asociații	Frecvență apariție	Rang mediu importanță	Conotație/polaritate (frecvențe)		
			<i>negativă (-)</i>	<i>neutră (0)</i>	<i>pozitivă (+)</i>
1. Teme	259	2.98	148 (57.14%)	29 (11.19%)	82 (31.67%)
2. Colegi	245	2.88	13(5.30%)	20 (8.16%)	212 (86.54%)
3. Note	237	2.80	82 (34.59%)	46 (19.4%)	109 (46.01%)
4. Prieteni	207	2.30	8 (3.86%)	10 (4.83%)	189 (91.31%)
5. Cărți	142	2.76	21 (14.78%)	26 (18.30%)	95 (66.92%)
6. Viitor	141	1.57	-	4 (2.83%)	137 (97,17%)
7. Ore de studiu	139	2.45	17 (12.23%)	17 (12.23%)	105 (75.54%)
8. Profesori	400	3.31	61 (15.25%)	80 (20.00%)	259 (64.75%)
9. Teste	160	3.42	102 (63.75%)	19 (11.87%)	39 (24.38%)
10. Stres	133	3.36	129 (96.99%)	4 (3.01%)	-
11. Educație	119	1.89	1(0.84%)	-	118 (99.16%)
12. Informații și cunoștințe	118	2.37	1(0.84%)	2 (1.69%)	115 (97.47%)
13. Elevi	80	3.35	6 (7.5%)	21 (26.25%)	53 (66.25%)
14. Evaluare orală	66	2.95	39 (59.09%)	5 (7.57%)	22(33.34%)
15. Dezvoltare	63	2.57	-	4(6.34%)	59(93.66%)
16. Plictiseală	59	4.12	51 (86.44%)	6(10.16%)	2 (3.40%)
17. Bănci, Scaune	56	4.07	14 (25.00%)	21 (37.50%)	21 (37.50%)
18. Socializare	53	2.86	-	4 (7.54%)	49 (92.46%)
19. Caiete	52	3.38	10 (19.23%)	21 (40.38%)	21 (40.39%)
20. Învățătură	52	1.90	4 (7.69%)	2 (3.84%)	46 (88.47%)
21. Oboseală	47	3.55	45 (95.47%)	2 (4.26%)	-
22. Discipline de studiu	43	2.85	6(13.95%)	10(23.25%)	27 (62.80%)

Pe lângă frecvența de apariție și rangul mediu al importanței, Tabelul 3.1 prezintă frecvențele de apariție a conotațiilor negative, neutre sau pozitive pe care adolescenții le-au realizat ca parte a sarcinii ce a urmărit asociațiile libere. Precizăm că suma frecvențelor absolute înscrise pe ultimele trei coloane ale tabelului, trebuie să fie egală pentru fiecare linie în parte, cu frecvența totală de apariție a fiecărei asociații în parte.

Anexa 20 prezintă centralizarea răspunsurilor pe care elevii le-au oferit la sarcinile ce au urmărit investigarea RS a activității școlare: termenii asociați cuvântului „școală”, frecvența apariției lor în protocoalele cu răspunsuri, valoarea medie a rangului importanței fiecăreia dintre asociații (aceasta putea fi cuprinsă între 1 și 5, valori apropiate de 1 semnificând o importanță ridicată), respectiv frecvențele conotațiilor care adolescenții le-au atribuit termenilor evocați pornind de la cuvântul-stimul.

Numărul teoretic de asociații pe care cei 847 de adolescenți ale căror protocoale cu răspunsuri valide au fost prelucrate le puteau evoca este egal cu 4235. Numărul efectiv de asociații generate a fost egal cu 4062, deoarece o parte dintre adolescenți au generat trei sau patru asociații, în loc de cinci. Dintre acestea 2504 (61.6% din total) au fost pozitive, 1064 (26.2% negative) și 494 (12.2%) neutre. Valoarea indicatorului polarității obținute cu formula preconizată de A. S. de Rosa a fost egală cu 0.35, iar valoarea indicatorului neutralității cu -0.75. Aceste rezultate indică faptul că adolescenții chestionați au tins să manifeste o atitudine pozitivă față de problematica activității școlare.

Printre termenii asociați cuvântului-stimul „școală”, care au fost conotați pozitiv de majoritatea adolescenților, se numără „prieteni”, „colegi”, „viitor”. De asemenea, peste trei sferturi dintre adolescenți au conotat pozitiv dimensiunea referitoare la orele alocate studiului individual pentru școală. Aceste rezultate sugerează că activitatea școlară tinde să fie percepută de către adolescenți ca reprezentând o sarcină benefică pentru construirea viitorului personal și, în același timp, ca o sursă ce aduce satisfacții în planul relațiilor sociale prin prietenii pe care tinerii le stabilesc în mediul școlar pe care îl frecventează, precum și prin calitatea colegilor de clasă. În același timp, tinerii par să fie conștienți de faptul că activitatea școlară presupune implicare și perseverență care se traduc în alocarea unui buget de timp consistent pentru pregătirea individuală. Acest rezultat poate fi privit și dintr-o altă perspectivă, și anume cea a stereotipurilor socio-culturale care se reflectă într-o percepție dezirabilă cu privire la domeniul școlarității. Eforturile pe care un adolescent trebuie să le depună pe parcursul școlarității tind să fie valorizate pozitiv atât de către cadrele didactice, cât și de către părinți și elevi chiar dacă aceștia din urmă se plâng de multe ori că activitatea școlară implică prea mult efort și este obositoare. În aceeași direcție a percepției dezirabile din punct de vedere social și cultural, se

Înscrie tendința adolescenților investigați de a conota pozitiv termenul „cărți” asociat cuvântului-stimul „școală” (aproximativ 67% dintre cele 142 de evocări). Totuși, este de remarcat faptul că peste 57% dintre adolescenții chestionați au conotat negativ termenul „teme” pe care l-au asociat cuvântului „școală”. Această constatare întărește observația potrivit căreia tinerii din România tind să perceapă domeniul activității școlare ca pe o sarcină solicitantă.

În vederea omogenizării din punct de vedere semantic și a decelării asociațiilor care fuseseră evocate mai frecvent de către adolescenți, a fost realizată o analiză de conținut minuțioasă a răspunsurilor pe care participanții la studiu le-au oferit la sarcina de evocare liberă. Acest demers a furnizat 188 de asociații diferite pe care adolescenții le-au realizat pornind de la termenul-inductor „școală” (a se revedea Anexa 20). S-a constatat o varietate foarte mare a construcțiilor mentale în jurul cărora se poate cristaliza universul reprezentării școlare în rândul tinerilor contemporani.

Pentru o structurare mai clară a câmpului reprezentational, din care să reiasă nucleul central și elementele de conținut din zona periferică, a fost necesară stabilirea unei frecvențe minime pentru includerea asociațiilor evocate în universul RS a școlii și școlarității. În studiul nostru, pragul minim a fost fixat la 5% din numărul total al adolescenților ( $N = 43$  subiecți). De asemenea, frecvența minimă de apariție a asociațiilor eligibile pentru a fi incluse în nucleul central a fost fixată la 15% (aproximativ 127 de subiecți) din mărimea eșantionului de adolescenți.

Tabelul 3.1 include doar 22 dintre cele 188 de asociații diferite, pe care adolescenții chestionați le-au evocat pornind de la termenul-stimul „școală”. Aceste cuvinte au depășit pragul minim de includere în universul RS a activității școlare. S-a constatat că termenii asociați mai frecvent cuvântului școală au fost: „teme” (30.5%), „colegi” (28.9%), „note” (27.9%), „prieteni” (24.4%), „cărți” (16.7%), „viitor” (16.6%), „ore de studiu” (16.4%), „profesori” (14.2%), „teste” (18.8%) și „stres” (15.7%). În ceea ce privește frecvența apariției în evocările adolescenților, toți termenii pe care i-am enumerat au fost eligibili pentru a participa la selecția în vederea includerii în conținutul nucleului central al RS a activității școlare. Totuși, atunci când, în analiza cantitativă, pe lângă criteriul referitor la frecvența apariției în evocările pe care adolescenții le-au realizat, s-a ținut cont și de valoarea medie a rangului importanței pe care adolescenții au atribuit-o fiecăruia dintre termenii asociați cuvântului „școală”, numărul asociațiilor candidate pentru a face parte din nucleul central al RS a activității școlare s-a restrâns de la zece la șapte. Astfel, asociațiile al căror rang mediu al importanței a fost  $< 3.00$  (valoarea mediană a scalei pe care adolescenții au avut-o la dispoziție a nota rangurile) au fost diferențiate de asociațiile care au avut un rang mediu al importanței  $\geq 3.00$ . În urma acestui demers, s-a constatat că: termenii

referitor la „teme”, „colegi”, „note”, „prietenii”, „cărți”, „viitor” și „ore de studiu” aveau atât frecvență mai ridicată a apariției în evocările realizate de către adolescenți, cât și o importanță mai mare. Dintre acești termeni, cel referitor la „viitor” s-a evidențiat prin cea mai mare importanță pe care adolescenții i-au atribuit-o. Reamintind că acest termen a fost conotat pozitiv de 97.17% dintre adolescenții care l-au evocat. Alți termeni, precum „profesori” sau „teste”, s-au evidențiat printr-o importanță mai scăzută, deși frecvența apariției în evocările adolescenților a fost  $\geq 15\%$ . De asemenea, termenii „educație”, „învățatură”, „informații și cunoștințe”, respectiv „dezvoltare” s-au remarcat printr-o importanță mai mare, însă printr-o frecvență a apariției mai scăzută (între 5% și 15% din totalul adolescenților care au participat la studiu). Au fost identificați și termeni care au înregistrat o frecvență a apariției cuprinsă între 5% și 15% (deci relativ scăzută) și un rang mediu al importanței  $< 3.00$ . Ne referim la „evaluări orale”, „discipline de studiu” respectiv „socializare”. Termenul „elevi” a fost evocat de către 9.4% din totalul adolescenților chestionați, însă s-a evidențiat prin importanță mai scăzută (rang mediu = 3.35). Alți patru termeni („plictiseală”, „bănci”, „caiete” și „oboseală”) s-au evidențiat atât prin frecvența mai mică a apariției, cât și prin importanța mai scăzută.

Tabelul 3.2 prezintă rezultatele categorizării celor 22 de termeni listați în Tabelul 2.1 în funcție de frecvența aparițiilor în evocările adolescenților în evocările adolescenților și rangul mediu al importanței pe care aceștia le-au atribuit-o. Această operație a servit analizei prototipice și categoriale a asociațiilor pe care adolescenții le-au evocat pornind de la termenul-stimul „școală”.

În Tabelul 3.2, compartimentul din stânga-sus (cadranul I) include elementele care fac parte din conținutul nucleului central al RS a activității școlare în rândul adolescenților. Cei șapte termeni au înregistrat frecvențe mai ridicate ale apariției în evocările realizate de către adolescenții români chestionați și s-au evidențiat printr-o importanță mai mare. Compartimentul situat în dreapta-jos (cadranul IV) include elementele periferice, a căroră frecvența aparițiilor a fost mai scăzută și care, simultan au fost evaluate ca având o importanță mai scăzută. Aceste elemente de conținut fac parte din ceea ce J.-Cl. Abric<sup>313</sup> numește a doua zonă periferică, adică termeni puțin evocați de către subiecți și lipsiți de importanță în contextul procesului de reprezentare. În configurația structurală a spațiului reprezentational, a doua zonă periferică reunește percepții, imagini, credințe sau orientări ideologice și valorice care se regăsesc doar accidental într-un anumit grup social și/sau cultural, prin urmare fiind mai puțin relevantă pentru demersul de configurație a nucleului central al reprezentării unui obiect social.

---

<sup>313</sup> ABRIC, J.-CL. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: S. MOSCOVICI, F. BUSCHINI (Coord.), *Metodologia științelor socioumane* (trad.). Iași: Editura Polirom, 2007, p. 450-471 ISBN 973-46-0596-5.

**Tabelul 3.2. Conținutul și structura RS a activității școlare în rândul adolescenților români**

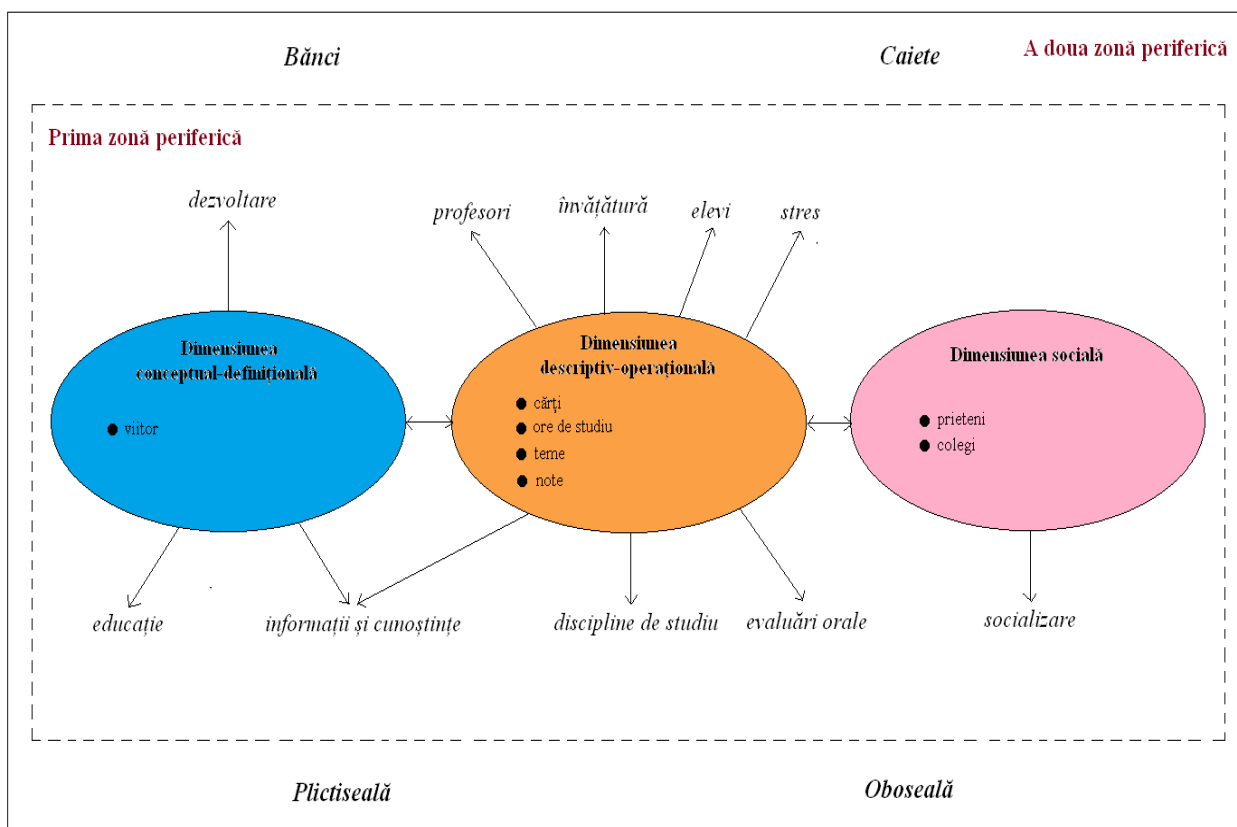
Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor				
	importanță mare (rang mediu < 3.00)		importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)		
$f_a \geq 127$	<b>CADRANUL I – nucleul central</b>			<b>CADRANUL II – prima zonă periferică</b>	
	viitor	<b>141</b>	1.57	profesori	<b>400</b> 3.31
	prieteni	<b>207</b>	2.30	teste	<b>160</b> 3.42
	ore de studiu	<b>139</b>	2.45	stres	<b>133</b> 3.36
	cărți	<b>142</b>	2.76	elevi	<b>80</b> 3.35
	note	<b>237</b>	2.80		
	colegi	<b>245</b>	2.88		
	teme	<b>259</b>	2.98		
$43 \leq f_a < 127$	<b>CADRANUL III – prima zonă periferică</b>			<b>CADRANUL IV – a doua zonă periferică</b>	
	educație	<b>119</b>	1.89	plictiseală	<b>59</b> 4.12
	inf. și cunoștințe	<b>118</b>	2.37	bănci	<b>56</b> 4.07
	evaluări orale	<b>66</b>	2.95	caiete	<b>52</b> 3.38
	dezvoltare	<b>63</b>	2.57	oboseală	<b>47</b> 3.55
	socializare	<b>53</b>	2.86		
	învățătură	<b>52</b>	1.90		
	discipline de studiu	<b>42</b>	2.85		

Cadranele situate în dreapta-sus (II), respectiv stânga-jos (III) din Tabelul 2.2 reunesc termenii care fac parte din prima zonă periferică. Este vorba despre termeni mai frecvenți, dar cu o importanță mai scăzută, respectiv termeni mai puțin frecvenți dar cu o importanță mai ridicată. După Abric<sup>314</sup>, în aceste două cadrane, se regăsesc elementele de bază ale sistemului periferic al reprezentării unui obiect social, însă aceste elemente au un statut ambiguu, deoarece nu întrunesc cele două criterii necesare pentru stabilirea prototipicalității și a categorialității.

În investigația realizată în rândul adolescenților români, termenii „profesori”, „teste”, „stres”, „elevi”, „educație”, „informații și cunoștințe”, „evaluări orale”, „dezvoltare”, „socializare”, „învățătură” și „discipline de studiu” au făcut parte din zonele ambigue II și III. Pentru clarificarea statutului pe care acestea îl au în universul structural al RS a activității școlare în rândul adolescenților români, este necesară adâncirea investigației prin sondarea zonei mute. În cele ce urmează, ne vom referi la rezultatele obținute în urma aplicării metodei substituției în vederea investigării zonei mute a RS a activității școlare în rândul adolescenților români.

<sup>314</sup> *Idem.*

Figura 3.1 prezintă tabloul sintetic al RS a activității școlare în rândul adolescenților români care au participat la studiu. Sarcina evocării asociațiilor libere a fost completată în condițiile „consemnului normal”.



**Fig. 3.1. Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal”**

### 3.2. Rezultate ale demersului de investigare a zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților români

Reamintim că, în vederea investigării zonei mute a RS a activității școlare, un alt eșantion format din 307 adolescenți români a completat sarcinile evocării libere pornind de la cuvântul-stimul „școală” atât în condițiile unui „consemn normal”, cât și în cele ale unui „consemn de substituție”. În total, în condițiile „consemnului normal”, adolescenții au evocat 155 de asociații diferite pornind de la cuvântul-stimul „școală” (Anexa 21). Anexa 22 prezintă centralizarea răspunsurilor pentru itemul II.4. din chestionarul administrat în vederea evidențierii zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare („consemn normal”). Anexa 23 prezintă centralizarea răspunsurilor pentru itemii II.5. și II.6. din chestionarul administrat în vederea investigării zonei mute a reprezentării sociale a activității școlare („consemn de substituție”). În total, în condițiile

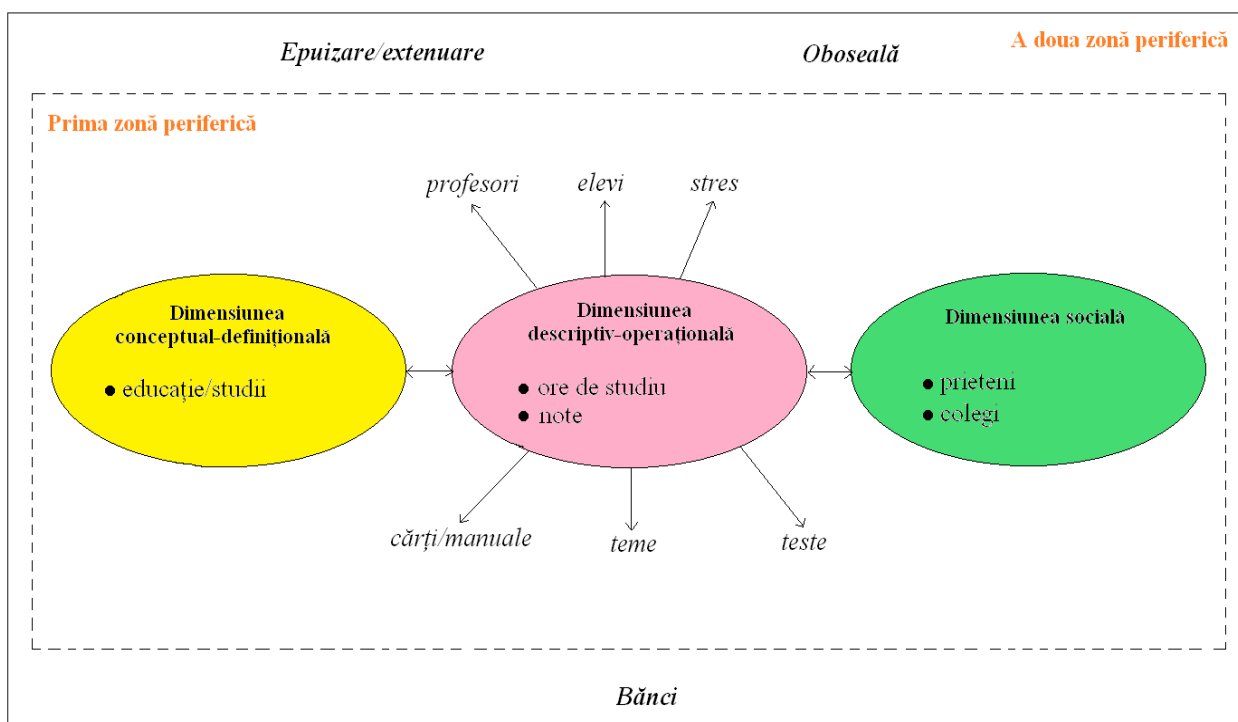


„consemnului de substituție”, adolescenții au evocat 181 de asociații diferite pornind de la termenul-stimul „școală”.

Tabelul 3.3, respectiv Figura 3.2 prezintă conținutul și structura RS a activității școlare (pentru condiția de „consemn normal”).

**Tabelul 3.3. Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al doilea eșantion de adolescenți români („consemn normal”)**

Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor	
	importanță mare (rang mediu < 3.00)	importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)
$f_a \geq 44$	<b>CADRANUL I – nucleul central</b>	
	educație/studii	<b>52</b> 1.69
	ore de studiu	<b>44</b> 1.81
	prieteni	<b>47</b> 2.38
	note	<b>94</b> 2.62
	colegi	<b>89</b> 2.78
$31 \leq f_a < 44$	<b>CADRANUL III – prima zonă periferică</b>	
	CADRANUL II – prima zonă periferică	
	CADRANUL IV – a doua zonă periferică	
	epuizare/extenuare	<b>35</b> <b>3.11</b>
	bănci	<b>35</b> <b>3.94</b>



**Fig. 3.2. Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal” (demersul de investigare a zonei mute)**

Între adolescenții români din primul eșantion și cei din al doilea eșantion s-au constatat atât asemănări, cât și diferențe în ceea ce privește conținutul și structura RS a activității școlare. Astfel:

a) termenii referitori la orele de studiu, prieteni, colegi și note s-au păstrat printre elementele de conținut ale nucleului central; aceștia au înregistrat o frecvență a apariției în evocările adolescenților egală cu cel puțin 15% din totalul subiecților; pe de altă parte, termenii la care ne referim s-au evidențiat prin importanța mai mare pe care adolescenții le-au atribuit-o; orele alocate studiului individual s-au remarcat prin cea mai mare importanță; termenul referitor la educație/studii a fost singurul care nu a apărut în rândul adolescenților care au completat sarcina de evocare liberă în condițiile „consemnului normal”; în schimb, acesta a fost evocat de aproximativ 17% din totalul adolescenților care au participat la studiul prin care a fost explorată zona mută a RS a activității școlare; în același timp, dimensiunea referitoare la educație și studii a evidențiat cea mai mare importanță în evocările adolescenților; de remarcat faptul că în primul eșantion de adolescent această dimensiune s-a situat în cadranul III (prima zonă a elementelor periferice cu statut ambiguu);

b) termenii referitori la profesori, teste, stres și elevi s-au menținut în al II-lea cadran al elementelor de conținut cu statut ambiguu; în plus, în eșantionul de adolescenți care au participat la studiul prin care s-a urmărit zona mută a RS a activității școlare, au apărut doi termeni noi în cadrul II, și anume „teme”, respectiv „cărți”/„manuale”; primul dintre aceștia a făcut parte din nucleul central evidențiat în primul eșantion de adolescenți, iar al doilea termen nu s-a regăsit în câmpul reprezentării sociale a activității școlare;

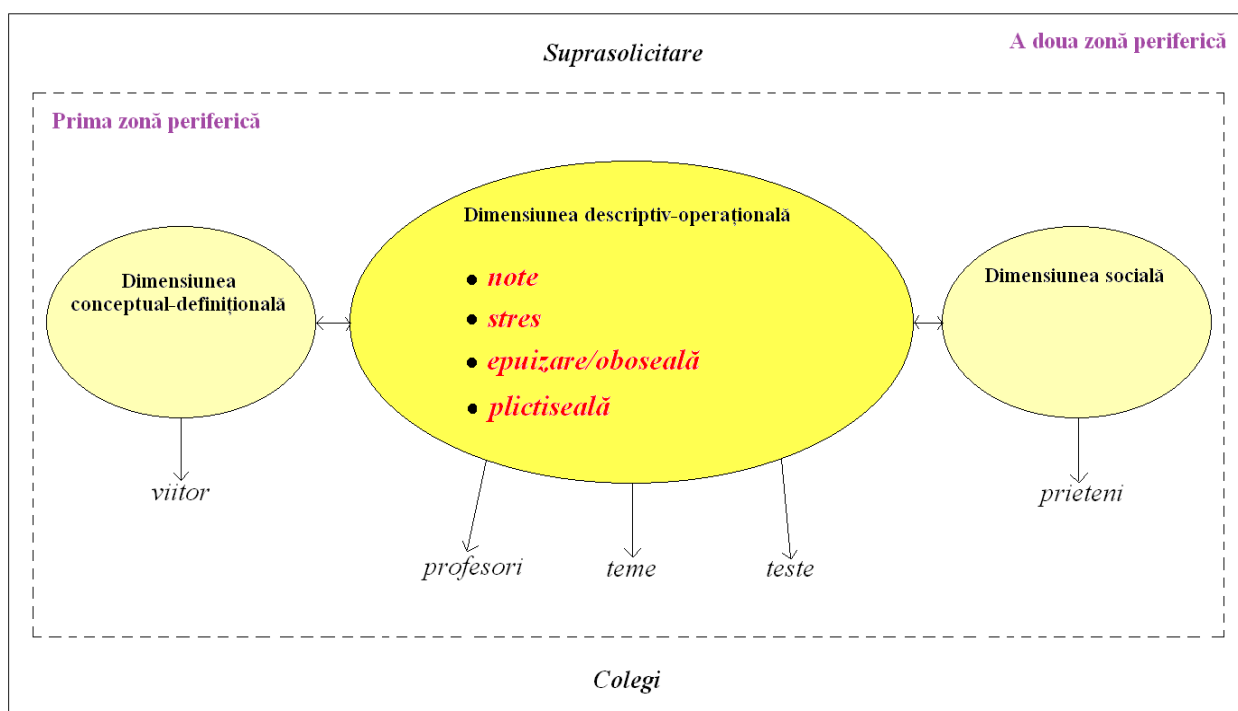
c) pentru primul eșantion de adolescenți, cadranul III a fost populat cu șapte termeni care s-au evidențiat în evocări cu o frecvență cuprinsă între 5% și 15%, respectiv printr-o importanță mai mare; pentru al doilea eșantion de adolescenți, cadranul III nu a inclus niciun element;

d) termenii referitori la oboseală (epuizare/extenuare) și bănci s-au situat în a doua zonă a elementelor periferice (cadranul IV) atât pentru adolescenții din primul eșantion, cât și pentru cei care au fost chestionați în vederea investigării zonei mute a RS a activității școlare; în rândul adolescenților din primul eșantion, s-au evidențiat alți doi termeni („caiete” și „plictiseală”).

Așadar, constatăm tendința RS a activității școlare de a rămâne relativ constantă de la un eșantion de adolescenți la altul, mai ales în ceea ce privește conținutul nucleului central și o parte dintre elementele situate în prima zonă periferică. Însă, atunci când s-a apelat la metoda substituției în vederea explorării zonei mute, structura RS a activității școlare s-a schimbat considerabil, deși multe dintre elementele de conținut au rămas aceleași (Tabelul 3.4 și Fig. 3.3).

**Tabelul 3.4. Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al doilea eșantion de adolescenți români („consemn de substituție”)**

Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor			
	importanță mare (rang mediu < 3.00)		importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)	
$f_a \geq 44$	CADRANUL I – nucleul central		CADRANUL II – prima zonă periferică	
	stres	<b>101</b> 1.62	viitor	<b>49</b> 3.42
	plictiseală	<b>83</b> 2.01	teste	<b>45</b> 3.57
	epuizare/oboseală	<b>67</b> 2.38	profesori	<b>50</b> 3.64
	note	<b>60</b> 2.61	teme	<b>77</b> 3.05
$31 \leq f_a < 44$	CADRANUL III – prima zonă periferică		CADRANUL IV – a doua zonă periferică	
	prieteni	<b>40</b> 2.25	colegi	<b>34</b> 3.26
			suprasolicitare	<b>39</b> 3.33



**Fig. 3.3. Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului de substituție” (demersul de investigare a zonei mute)**

Astfel:

a) în conținutul nucleului central, au dispărut termenii referitori la ore de studiu, prieteni, colegi, viitor, educație/studii, cărți, respectiv teme și au apărut termenii „stres”, „plictiseală” și „epuizare/oboseală”; singura asociație care s-a păstrat constantă a fost cea referitoare la note; atât în primul, cât și în al doilea eșantion de adolescenți, dimensiunile referitoare la stres, plictiseală, respectiv oboseală (epuizare) au făcut parte fie din prima, fie din cea de a doua zonă a sistemului periferic al RS a activității școlare;

b) în investigația RS a activității școlare cu ajutorul consemnului de substituție, termenii referitori la dimensiunea socială („prieteni” și „colegi”) și-au pierdut statutul central; primul dintre termeni a trecut în zona periferică III, dobândind un statut ambiguu (deși și-a păstrat importanța, a fost evocat mai rar de către adolescenți); al doilea termen s-a evidențiat în cadranul IV, alături de suprasolicitare (este vorba despre a doua zonă a elementelor periferice);

c) un alt termen care a pierdut statutul de element al nucleului central a fost cel referitor la viitor; în timp ce, pentru primul eșantion de adolescenți, acest termen a înregistrat atât o frecvență a apariției, cât și o importanță mai ridicată, pentru adolescenții care au completat sarcina de evocare liberă în condițiile „consemnului de substituție”, domeniul activității școlare nu a mai fost asociat în aceeași măsură cu importanța pe care o poate avea în raport cu pregătirea pentru viitor;

d) asociațiile referitoare la profesori, teme și teste și-au menținut poziția ambiguă în structura RS a activității școlare (a se vedea cadranul II din Tabelul 3.4).

Se poate constata că, în condițiile „consemnului de substituție”, o parte dintre elementele cu statut ambiguu sau dintre cele situate în a doua zonă periferică au devenit centrale în structura RS a activității școlare în rândul adolescenților români. Reamintim că, în structura reprezentării unui obiect social, zona mută include elemente de conținut, care sunt „sensibile” în raport cu expectanțele normale și valorile promovate în grupul de apartenență, comunitatea și societatea din care respondentul face parte. În toate țările lumii educația este apreciată ca un factor esențial care condiționează dezvoltarea indivizilor umani, integrarea optimă a acestora în dinamica comunităților în care trăiesc și a societăților din care fac parte, adaptivitatea la solicitările sociale și economice și, prin toate aceste dimensiuni progresul macro-social, economic și cultural. Școala reprezintă locul în care eforturile educative sunt realizate într-un mod organizat și sistematizat, în acord cu cerințele și dezvoltării sociale și economice a unei țări. De aceea, participarea continuă a fiecărui copil sau tânăr la procesul educației realizat în instituțiile școlare reprezintă o prioritate pentru autoritățile publice și pentru specialiștii din domeniul politicilor educaționale.

Având în vedere dezideratul la care ne-am referit mai sus, considerăm că este imperios necesar ca specialiștii care lucrează în sistemul de educație românesc să acorde permanent atenție schimbărilor sociale, economice, culturale, politice pe care să le integreze în demersul de elaborare și/sau revizuire a politicilor, strategiilor, programelor și a măsurilor din domeniul educației, în vederea calibrării acestora la nevoile de dezvoltare ale generațiilor actuale de tineret. Din păcate, în ultimele decenii, atât în context European, cât și în România, s-au constatat schimbări majore în ceea ce privește mentalitatea și atitudinile pe care tinerii le au față

de domeniul educației și al parcurgerii integrale și cu succes a unui traseu școlar care să-i ajute să facă față solicitărilor social-economice și să-i pregătească pentru viitor.

În România o serie de factori, precum dificultățile întâmpinate în organizarea sistemului școlar și a procesului instructiv – educativ, reglementările normative rupte de realitate din sistemul de educație, accentuarea migrației pentru munca în străinătate, dificultăți pe care tinerii le întâmpină în integrarea pe piața muncii, popularizarea modelelor de succes în viață fără a fi necesar să depui un efort prea mare la școală și altele au contribuit la deprecierea în rândul elevilor a gradului valorizării școlii (ca instituție reprezentativă pentru progresul societății românești), a școlarității (ca sarcină cheie a dezvoltării individuale), respective a activității școlare. Acest fenomen s-a reflectat în discrepanțele dintre conținutul RS a activității școlare, pe care l-am evidențiat prin utilizarea *design*-ului metodologic al evocărilor libere stimulate de cuvântul „școală” în condițiile „consemnului normal” și evocările care au fost solicitate în condițiile „consemnului de substituție”, în vederea explorării zonei mute. Astfel, în timp ce, în condițiile „consemnului normal”, adolescenții români au manifestat tendința de a plasa în nucleul central al RS a activității școlare dimensiunea conceptual-definițională (reflectată în termeni referitori la educație/studii și viitor), una descriptiv-operațională (reflectată în termenii referitori la ore de studiu, note) și una socială (condensată în termenii „prietenii” și „colegii”), în condițiile „consemnului de substituție”, aceiași adolescenți au furnizat o imagine foarte diferită, investind cu valoare centrală atribute ale activității școlare, precum stresul, plictiseala sau oboseala și epuizarea emoțională.

Așadar, zona mută a RS a activității școlare a evidențiat o imagine preponderent negativă pe care generațiile actuale o au despre școală. O astfel de imagine ar trebui să alerteze factorii de decizie din sistemul educativ românesc, cu atât mai mult cu cât atitudinea pe care adolescenții o au față de școala de apartenență, profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, motivația intrinsecă și autoreglarea eforturilor orientate spre realizarea procesului de învățare sunt predictorii consistenți ai dimensiunilor angajamentelor în domeniul școlar așa cum vom vedea în subcapitolul 3.4.

### **3.3. Analiza comparativă a reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților din România și Republica Moldova**

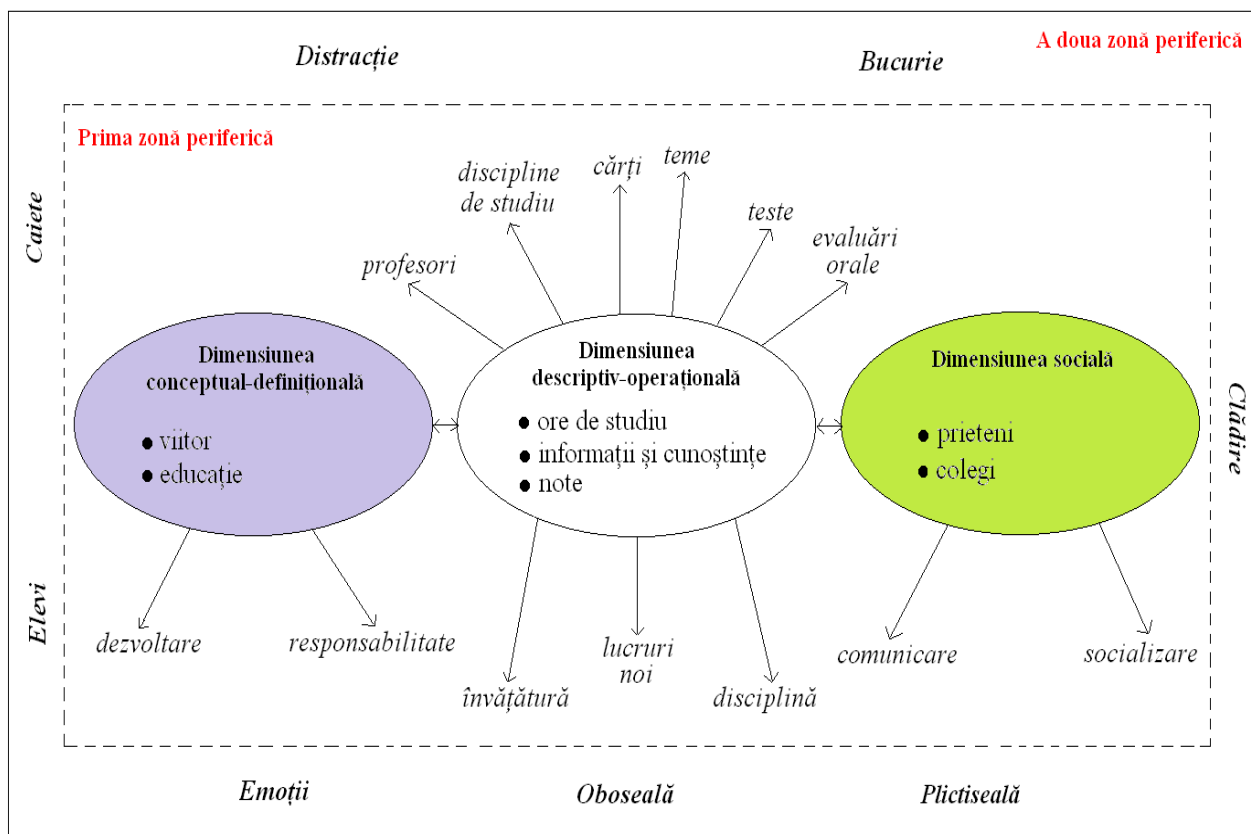
Contextul geo-politic și socio-economic din Republica Moldova, precum și fenomenele care în ultimii ani au avut un impact asupra societății moldovenești reclamă o analiză mai amănunțită a perspectivelor în schimbare cu care se confruntă tinerele generații. Având în vedere nivelul de dezvoltare socială și economică a Republicii Moldova, exodul populației pentru

muncă în străinătate, precum și cel al tinerilor dotați, la care se adaugă instabilitatea politică ne-am propus să investigăm impactul pe care realitățile la care ne-am referit îl au asupra modului în care adolescenții moldoveni își reprezintă sarcinile școlarității, precum și percepția care o au despre educația pe care societatea moldovenească le-o oferă în prezent. Un alt motiv care a stat la baza demersului investigării RS a activității școlare în rândul adolescenților moldoveni a fost de a evalua în ce măsură prefacerile care au loc în țările europene, dar și în cele de pe întregul mapamond influențează și dinamica societății moldovenești. Deoarece Republica Moldova și România sunt țări vecine și au rădăcini istorice comune, am ales să realizăm o abordare comparativă a tabloului reprezentării pe care generațiile actuale de adolescenți din cele două țări o au despre școală și etapa de viață reprezentată de școlaritate.

Tabelul 3.5, respectiv Figura 3.4 sumarizează rezultatele demersului de analiză prototipică și categorială a universului RS a activității școlare într-un al treilea eșantion format de 505 adolescenți români. Tabelul 3.6, respectiv Figura 3.5 prezintă aceeași analiză pentru un eșantion format din 292 de adolescenți din Republica Moldova.

**Tabelul 3.5. Conținutul și structura RS a activității școlare pentru al treilea eșantion de adolescenți români**

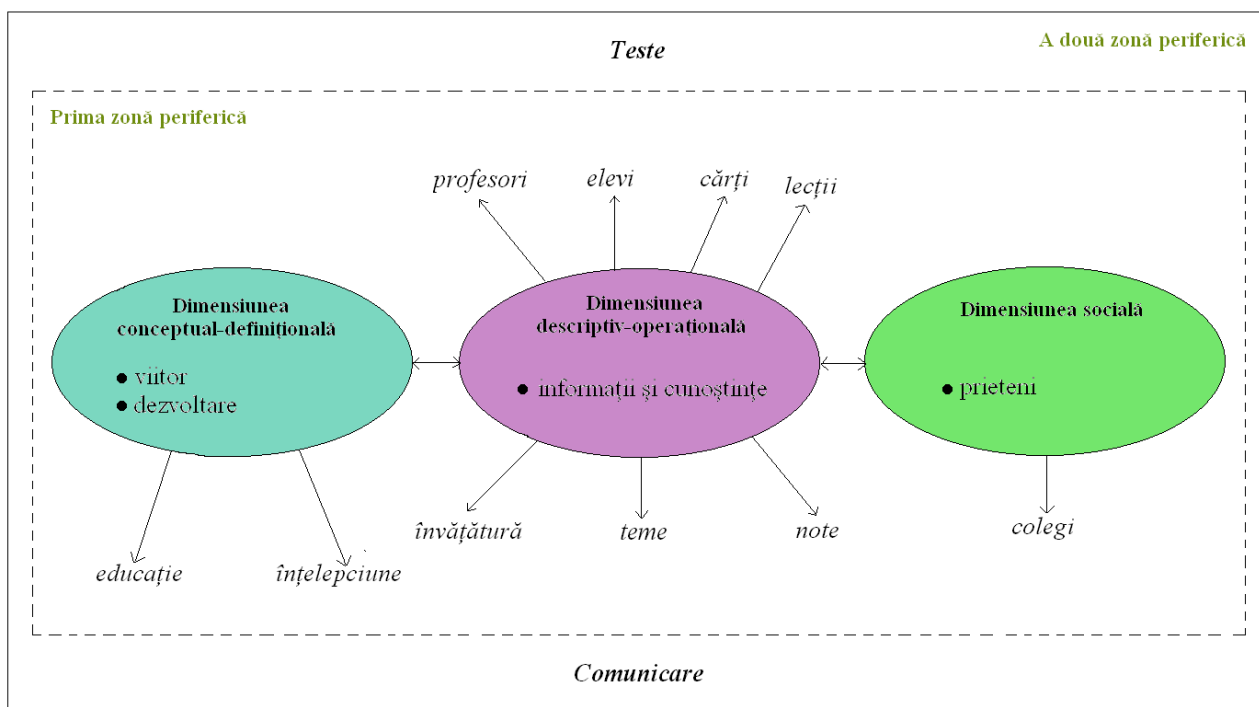
Frecvență aparitie	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor			
	importanță mare (rang mediu < 3.00)		importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)	
$f_a \geq 75$	<b>CADRANUL I – nucleul central</b>		<b>CADRANUL II – prima zonă periferică</b>	
	colegi	<b>169</b> 2.94	teme	<b>148</b> 3.44
	prieteni	<b>166</b> 2.14	profesori	<b>262</b> 3.24
	note	<b>132</b> 2.89	teste	<b>89</b> 3.44
	viitor	<b>101</b> 1.34	stres	<b>75</b> 3.17
	informații și cunoștințe	<b>87</b> 2.36		
	educație	<b>85</b> 1.74		
	ore de studiu	<b>80</b> 2.56		
$20 \leq f_a < 75$	<b>CADRANUL III – prima zonă periferică</b>		<b>CADRANUL IV – a doua zonă periferică</b>	
	responsabilitate	<b>22</b> 2.27	plictiseală	<b>40</b> 3.50
	învățătură	<b>43</b> 2.02	oboseală	<b>36</b> 3.58
	lucruri noi	<b>30</b> 2.56	elevi	<b>30</b> 3.30
	comunicare	<b>21</b> 2.61	caiete	<b>27</b> 3.55
	dezvoltare	<b>45</b> 2.71	distracție	<b>24</b> 3.70
	disciplină	<b>26</b> 2.80	bucurie	<b>23</b> 3.60
	evaluări orale	<b>28</b> 2.82	emoții	<b>20</b> 3.60
	socializare	<b>34</b> 2.85	clădire	<b>20</b> 4.40
	discipline de studiu	<b>32</b> 2.87		
	cărți	<b>72</b> 2.94		



**Fig. 3.4. Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal” (al treilea eșantion de adolescenți români)**

**Tabelul 3.6. Conținutul și structura RS a activității școlare în rândul adolescenților din Republica Moldova**

Frecvență apariție	Rang mediu importanță atribuită asociațiilor			
	importanță mare (rang mediu < 3.00)		importanță scăzută (rang mediu ≥ 3.00)	
$f_a \geq 44$	<b>CADRANUL I – nucleul central</b>		<b>CADRANUL II – prima zonă periferică</b>	
	informații și cunoștințe	<b>106</b> 1.96	teme	<b>54</b> 3.59
	prieteni	<b>86</b> 2.95	cărți	<b>78</b> 3.50
	viitor	<b>52</b> 1.45	elevi	<b>50</b> 3.46
	dezvoltare	<b>44</b> 1.95	note	<b>58</b> 3.39
$20 \leq f_a < 44$	<b>CADRANUL III – prima zonă periferică</b>		<b>CADRANUL IV – a doua zonă periferică</b>	
	învățătură	<b>21</b> 2.14	teste	<b>38</b> 3.52
	educație	<b>33</b> 2.18	comunicare	<b>20</b> 3.20
	înțelepciune	<b>22</b> 2.50		
	lecții	<b>34</b> 2.61		



**Fig. 3.5. Tabloul RS a activității școlare în condițiile „consemnului normal”  
(adolescenți din Republica Moldova)**

Analiza simultană a celor două tabele evidențiază următoarele asemănări și deosebiri în ceea ce privește conținutul, structura și organizarea RS a activității școlare în populația de adolescenți:

a) în ambele țări, în conținutul nucleului central, s-au evidențiat asociațiile referitoare la viitor, informații și cunoștințe, respectiv prieteni; primul dintre termeni a înregistrat cea mai mare importanță în universul evocărilor pe care adolescenții români și moldoveni le-au realizat pornind de la cuvântul stimul „școală”; pentru adolescenții din Republica Moldova, dimensiunea referitoare la informații și cunoștințe a evidențiat o importanță mai mare decât cea pe care au atribuit-o adolescenții din România; în schimb, pentru termenul „prieteni”, situația s-a prezentat invers;

b) restul elementelor de conținut cu valoare centrală a fost diferit; astfel, pentru România, s-au evidențiat termenii referitori la educație, ore de studiu, note și colegi, iar pentru Republica Moldova, termenul „dezvoltare”; cei doi termeni s-au remarcat printr-o importanță mai mare în configurația structurală a RS în populația de adolescenți din România, respectiv Republica Moldova;

c) în prima zonă a sistemului periferic, s-au remarcat în ambele țări trei termeni, și anume „teme” și „profesori” (cadranul II), respectiv „învățătură” (cadranul III); restul asociațiilor au fost diferite, mai ales cele care, în ambele țări, au înregistrat o frecvență a apariției mai scăzută,



însă o importanță mai mare; astfel, pentru România, tabloul termenilor asociați cuvântului „școală” a fost mai variat și a inclus responsabilitatea, dezvoltarea, disciplinele de studiu, cărțile, achiziționarea de lucruri noi, comunicarea, evaluările orale, respectiv dimensiunea socializării; în schimb, pentru adolescenții moldoveni, cadranul III a inclus, pe lângă termenul referitor la învățatură, doar educația, înțelepciunea și lecțiile; pentru cadranul II, s-a constatat faptul că adolescenții din Republica Moldova au tins să asocieze mai frecvent școala cu termenii „cărți”, „note”, „elevi” și „colegi” (deși importanța acordată acestor termeni a fost mai mică), în timp ce adolescenții din România au asociat școala cu teste și stres;

d) o diferență evidentă s-a remarcat și în ceea ce privește conținutul celei de-a doua zone periferice; astfel, adolescenții români au evidențiat o varietate mai mare a elementelor periferice, comparativ cu tabloul obținut pentru adolescenții moldoveni; pentru România, a doua zonă a sistemului periferic a inclus termenii „plictiseală”, „oboseală”, „elevi”, „caiete”, „distracție”, „bucurie”, „emoții”, „clădire”; în Republica Moldova, s-au evidențiat doi termeni, și anume, „teste” și „comunicare”.

Analiza comparativă globală a elementelor de conținut și a structurii reprezentării sociale a activității școlare în rândul adolescenților din cele două țări a fost realizată utilizându-se doar consemnul normal. Pentru adolescenții din ambele țări, analiza comparativă a evidențiat o dimensiune conceptual-definițională, referitoare la finalitățile activității școlare. Aceasta este percepută ca un factor care contribuie la progresul unui tânăr, prin înzestrarea cu un set de resurse esențiale pentru dezvoltarea acestuia. O a doua dimensiune a confirmat rolul pe care activitatea școlară îl are în procesul de predare-învățare prin care tinerii achiziționează informații, respectiv cunoștințe teoretice și practice. A treia dimensiune evidențiată în ambele țări comportă funcția socială a frecventării școlii, prin legăturile de prietenie pe care adolescenții le stabilesc și le cultivă. Se pare că atât pentru adolescenții din Republica Moldova cât și cei din România, școala nu înseamnă numai beneficii în planul dezvoltării și nu are doar o valoare instrumentală. Pe lângă aceste două dimensiuni, experiențele de socializare pe care le prilejuiește frecventarea școlii reprezintă un puternic factor motivațional pentru tineri.

O altă coordonată a analizei comparative pe care am realizat-o a vizat polaritatea RS a activității școlare în rândul adolescenților din cele două țări. Astfel, adolescenții din România au evocat un număr total de 2525 de asociații, dintre care 179 au fost diferite din punct de vedere semantic. Din totalul asociațiilor, 64.4% au fost conotate pozitiv, 11% neutru și 24.6% negativ. Valoarea indicatorului polarității a fost egală cu 0.40, iar cea a indicatorului neutralității cu – 0.78. Adolescenții din Republica Moldova au produs un număr total de 1460 de cuvinte asociate termenului-inductor „școală”. Dintre acestea, 159 au fost distincte din punct de vedere semantic

(Anexa 24), rezultat care sugerează că tinerii din cele două țări au un bagaj reprezentational despre domeniul activității școlare la fel de variat. Aproximativ 67% din totalul termenilor evocați de către adolescenții moldoveni au fost conotați pozitiv 16.64%, neutru și 16.36% au primit o valență negativă. Valoarea indicatorului polarității a fost egală cu 0.50, iar cea a indicatorului neutralității cu – 0.66.

### **3.4. Predictorii ai angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români**

Acest subcapitol este organizat în patru secțiuni, după cum urmează: a) date descriptive; b) date comparative (în funcție de sexul elevilor, treapta școlară și autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și potențialul cognitiv-intelectual); c) date ale analizei corelaționale; d) date ale analizelor de regresie multiplă lineară (necesare pentru testarea ipotezelor de lucru).

*Date descriptive.* Treisute cincizeci și trei dintre adolescenții care au participat la cercetare au primit sarcina de a indica importanța pentru propria lor dezvoltare în viitor pe care o avea frecventarea școlii și pregătirea temeinică. Distribuția răspunsurilor s-a prezentat după cum urmează: *neimportantă* – 3 (0.8%), *destul de neimportantă* – 23 (6.5%), *destul de importantă* – 52 (14.7%), *importantă* – 117 (33.1%) și *foarte importantă* – 158 (44.8%). Așadar, 7,3% dintre elevii care au răspuns la acest item au considerat că frecventarea școlii și pregătirea temeinică nu erau importante pentru propria lor dezvoltare în viitor. Dintre acești elevi, peste jumătate proveneau din instituții de învățământ liceal cu profil tehnic și tehnologic. Răspunsurile la itemul pe care îl analizăm evidențiază, totuși, faptul că majoritatea adolescenților români încă mai consideră școala ca fiind un factor care contează pentru dezvoltarea și integrarea socio-profesională optimă a unui tânăr, deși este posibil ca răspunsurile să reflecte și efectul dezirabilității sociale. În mod ideal adolescenții pot percepe școlaritatea și eforturile pe care trebuie să le depună pe parcursul traseului educativ ca fiind factor care condiționează reușita mai târziu, însă, în plan practic, atitudinile și comportamentele lor pot să infirme declarațiile.

În ceea ce privește indicatorii statistici pentru distribuția varianței referitoare la expectanța cu privire la rezultatele școlare, s-a constatat faptul că 51.4% dintre cei 348 elevi care au răspuns la acest item au indicat faptul că erau mulțumiți chiar și cu note  $\leq 7.00$ , atunci când la școală, erau ascultați sau evaluați în scris prin lucrări de control, teste sau teze. Indicatorii sintetici ai distribuției pentru această variabilă au fost:  $m = 7.43$ , mediana = 7,  $s = 1.14$ , minim = 5.00, maxim = 10.00, *skewness* = - 0.06, *kurtosis* = 0.12.

Pentru variabila pe care o analizăm se poate constata o distribuție cvasinormală. Interesant este faptul că elevii care au indicat o expectanță mai ridicată cu privire la propriile lor

rezultate școlare (note  $\geq 8.00$  peste care erau mulțumiți) s-au distribuit relativ echilibrat între cele trei profiluri în care se specializau, și anume: economie, tehnic și tehnologic, respectiv vocațional. Acest rezultat semnifică faptul că nu doar în colegiile liceale teoretice, ci și în instituțiile de învățământ care au în oferta educativă profiluri vocaționale sau tehnice pot fi întâlniți elevi cu aspirații înalte în ceea ce privește succesul școlar și motivația pentru pregătirea temeinică.

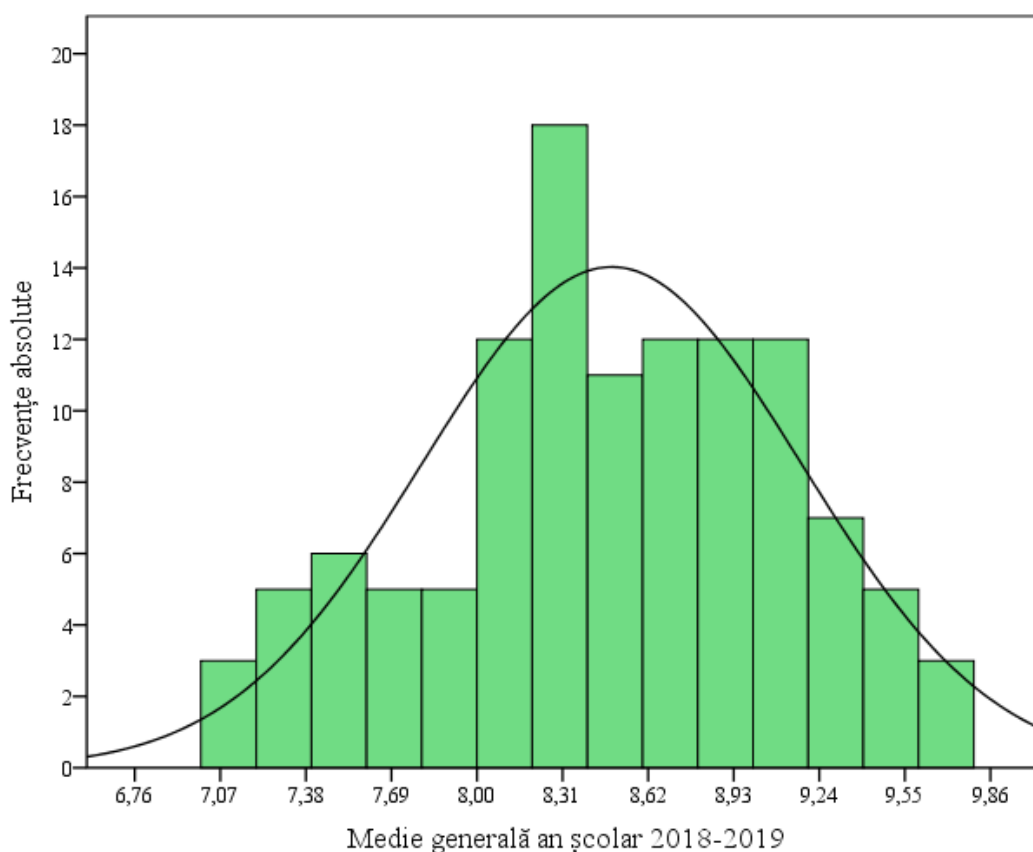
Dintre cei 353 de elevi care și-au evaluat propriile rezultate școlare prin comparație cu potențialul cognitiv-intelectual, 158 (44.8%) au considerat că notele și mediile pe care le obținuseră în anul școlar anterior, precum și în primul semestru al anului școlar în care se aflau erau pe măsura posibilităților lor. Nouăzeci și nouă (28%) dintre elevi au indicat faptul că rezultatele școlare pe care le obținuseră erau sub posibilitățile lor cognitive. Peste trei sferturi din acest grup de elevi se specializau în profilurile economic, respectiv tehnic și tehnologic. Alături de discrepanța dintre potențialul cognitiv-intelectual (măsurat cu teste de inteligență generală și/sau aptitudini cognitive) și rezultatele școlare pe care un elev le obține sau nivelul achizițiilor pe care îl dovedește (exprimat în rezultatele la testele de cunoștințe), autonomizarea poate fi un indicator al subrealizării în domeniul școlar<sup>315</sup>. Totuși, un elev poate să considere că este subrealizat în plan școlar, dacă ia în considerare media generală pe care a obținut-o într-un an/semestru școlar, dar își poate exprima satisfacția față de eforturile pe care le-a depus și performanțele pe care le-a obținut la anumite discipline de studiu. De asemenea, percepția profesorilor și a părinților este importantă în determinarea situației de subrealizare școlară. Din distribuția răspunsurilor la itemul pe care îl analizăm, s-a constatat faptul că 89 (25.2%) dintre elevi nu puteau să-și de-a seama dacă propriile rezultate școlare erau în concordanță cu posibilitățile cognitive. Elevii din această categorie s-au distribuit aproape egal între cele trei profiluri: economic, vocațional, tehnic și tehnologic. Acest rezultat poate reflecta faptul că unii dintre adolescenți nu au cultura autoevaluării realiste a factorilor care le condiționează performanțele școlare, aspect ce poate constitui unul dintre obiectivele consilierii psihoeducative.

Figura 3.6 prezintă distribuția mediilor generale pe care 121 adolescenți le-au obținut în anul școlar 2018-2019. Indicatorii descriptivi ai distribuției acestei variabile au fost:  $m = 8.48$ , mediana = 8.54, minim = 6.76, maxim = 9.89,  $s = 0.68$ , *skewness* = - 0.19, *kurtosis* = - 0.36. Se poate constata o distribuție cvasisimetrică, însă ușor platiquartică. Doar 25.6% din totalul elevilor

---

<sup>315</sup> TUFEANU, M. Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 55-75. ISSN 2248-244X.

au avut la sfârșitul anului școlar 2018-2019 medii  $> 9.00$ . S-a constatat o diferență semnificativă statistic ( $t = -3.42$ ;  $p < 0.01$ ) între media performanțelor școlare globale pentru subeșantionul de elevi care urmau profiluri vocaționale (pedagogic sau teologic) și media performanțelor pentru subeșantionul elevilor care urmau profiluri tehnice. Pentru elevii din primul eșantion  $m = 8.35$  ( $s = 0.73$ ). Pentru elevii din al doilea eșantion  $m = 8.74$  ( $s = 0.49$ ). Pentru diferența la care ne referim mărimea efectului a fost moderată ( $d_{\text{Cohen}} = 0.59$ ).



**Fig. 3.6. Distribuția mediei generale pentru anul școlar 2018-2019**

Acest rezultat sugerează posibile deosebiri în ceea ce privește exigența pe care instituțiile de învățământ o manifestă în procesul evaluării achizițiilor pe care elevii le realizează. Astfel 81 dintre elevii pentru care s-a dispus de media generală proveneau dintr-un colegiu național romano-catolic care avea în oferta educațională profilurile pedagogic și teologic, iar restul dintr-un colegiu tehnic. Analiza detaliată a distribuțiilor mediilor generale pentru cele două instituții de învățământ a scos la iveală următoarea situație: a) 29.6% dintre elevii din prima instituție școlară (comparativ cu doar 2.5% dintre cei din a doua instituție) obținuseră la sfârșitul anului 2018-2019 medii generale sub 8.00; b) în grupul elevilor care au provenit de la colegiul național romano-catolic, cea mai mică medie generală a fost egală cu 6.77 (17.2% din elevi au avut medii cuprinse între 6.77 și 7.58); în grupul de elevi de la colegiul tehnic, s-a înregistrat o singură

medie (= 7.51) sub 8.00; c) 18.5% dintre elevii de la colegiul național romano-catolic (comparativ cu 32.5% dintre cei de la colegiul tehnic) au avut medii generale > 9.00.

Distribuțiile principalelor variabile de interes pentru cercetare au fost analizate prin raportarea la domeniile de variație posibile ale scorurilor pentru instrumentele administrate adolescenților, precum și la valorile mediilor (Tabelul 3.7).

**Tabelul 3.7. Indicatori statistici descriptivi pentru distribuțiile principalelor variabile cantitative de interes**

<b>Variabile</b>	<i>m</i>	<i>s</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
1. Angajament cognitiv	3.74	0.87	- 0.17	- 0.08
2. Angajament afectiv	4.40	0.97	- 0.83	0.40
3. Angajament comportamental	4.94	0.88	- 1.03	1.00
4. Angajament agentic	3.21	1.00	- 0.005	- 0.55
5. Angajament total	4.07	0.59	- 0.47	0.15
6. Suport profesori	3.09	0.73	0.08	- 0.14
7. Suport covârșnici	3.32	0.60	- 0.29	- 0.002
8. Autonomie acordată elevilor	2.63	0.70	0.19	- 0.21
9. Claritatea și consistența regulilor din școală	3.19	0.52	- 0.04	0.02
10. Atitudine generală față de școala de apartenență	4.81	1.41	- 0.57	- 0.30
11. Percepție despre sine în domeniul școlar	4.94	0.91	- 0.38	0.09
12. Atitudine față de profesori și ore	4.70	1.15	- 0.46	0.007
13. Valorizarea activității școlare	5.46	1.11	- 0.65	- 0.07
14. Motivare și autoreglare	4.86	1.03	- 0.45	- 0.15
15. Percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative	3.08	0.68	0.02	- 0.36
16. Amotivație	10.01	5.80	0.87	- 0.06
17. Motivație extrinsecă	61.74	12.31	- 0.33	- 0.27
18. Motivație intrinsecă	51.70	13.17	- 0.34	- 0.05
19. Motivație pentru realizarea în viitor	4.21	0.53	- 0.92	1.13
20. Satisfacție față de domeniul activității școlare	3.90	0.88	- 0.57	0.09

În funcție de cei doi indicatori, s-au constatat următoarele:

a) elevii de liceu din eșantionul analizat au manifestat tendința de a obține un scor moderat spre scăzut pentru dimensiunea referitoare la amotivație;

b) adolescenții au evidențiat tendința de a obține scoruri moderate pentru dimensiunile referitoare la angajamentul cognitiv în activitatea școlară, angajamentul agentic, angajamentul total, percepția cu privire la suportul din partea profesorilor și autonomia care le era acordată în procesul învățării, percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative, atitudinea generală față de școala de apartenență, profesori și ore, motivarea și autoreglarea, respectiv satisfacția față de școală;

c) pentru dimensiunile referitoare la angajamentul afectiv în domeniul școlar, percepția cu privire la suportul social din partea covârșnicilor și consistența regulilor promovate în școală, percepția despre sine în domeniul școlar, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivația extrinsecă și motivația pentru realizarea în viitor, scorurile participanților la cercetare au manifestat tendința de a fi moderate spre ridicate;

d) pentru angajamentul din punct de vedere comportamental în activitatea școlară, media distribuției scorurilor s-a situat în zona valorilor ridicate.

Din Tabelul 3.7 se poate constata că nu s-au înregistrat probleme majore în ceea ce privește normalitatea distribuțiilor pentru principalele variabile de interes. Astfel, valorile absolute ale indicatorului asimetriei skewness au fost cuprinse între 0.005 și 1.03. Cu excepția distribuțiilor pentru variabilele referitoare la angajamentul afectiv și comportamental în activitatea școlară, amotivație și motivație, pentru realizarea în viitor, distribuțiile pentru toate celelalte variabile au evidențiat valori ale indicatorului skewness care nu au depășit limitele intervalului [- 0.80; 0.80]. Pentru indicatorul boltirii (Kurtosis), valorile absolute au fost cuprinse între 0.002 și 1.13. Cu excepția distribuțiilor pentru angajamentul comportamental și motivația pentru realizarea în viitor, distribuțiile pentru toate celelalte variabile au prezentat valori care s-au încadrat în intervalul [- 1; 1]. Datele pe care le-am analizat evidențiază cvasinormalitatea distribuțiilor pentru aproape toate variabilele care au stat în centrul atenției noastre și justifică utilizarea verificării ipotezelor de lucru ale cercetării.

*Date comparative.* Tabelul 3.8 sumarizează datele obținute în urma efectuării comparațiilor mediilor pentru dimensiunile angajamentului în activitatea școlară în funcție de sexul elevilor de liceu care au participat la cercetare. Pentru angajamentul cognitiv în activitatea școlară ( $t = - 1.76$ ;  $p = 0.078$ ), angajamentul afectiv ( $t = 1.17$ ;  $p = 0.243$ ) și angajamentul total ( $t = - 0.01$ ;  $p = 0.990$ ), diferențele dintre mediile scorurilor obținute de către fete și cele înregistrate în rândul băieților nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. Pentru dimensiunea referitoare la angajamentul comportamental băieții au obținut o medie semnificativ mai scăzută decât cea evidențiată în rândul fetelor ( $t = - 2.24$ ;  $p = 0.026$ ), însă mărimea efectului pentru această diferență a fost scăzută ( $d_{\text{Cohen}} = 0.19$ ).

**Tabelul 3.8. Date comparative în funcție de sexul elevilor care au participat la cercetare**

<b>Variabile dependente</b>	<b>Subșantioane de elevi diferențiate în funcție de sex</b>	<b><i>m</i></b>	<b><i>s</i></b>	<b>t-Student</b>
Angajament cognitiv	Băieți	3.66	0.86	-1.76
	Fete	3.80	0.87	
Angajament afectiv	Băieți	4.45	0.94	1.17
	Fete	4.36	0.99	
Angajament comportamental	Băieți	4.85	0.92	- 2.24 *
	Fete	5.02	0.84	
Angajament agentic	Băieți	3.32	1.01	2.35 *
	Fete	3.12	0.98	
Angajament total	Băieți	4.07	0.60	- 0.01
	Fete	4.07	0.57	

Notă: \*  $p < 0.05$

În schimb, pentru angajamentul agentic băieții au evidențiat un scor mediu semnificativ mai ridicat decât cel al fetelor ( $t = 2.35$ ;  $p = 0.019$ ), însă, din nou, mărimea efectului a fost scăzută ( $d_{\text{Cohen}} = 0.20$ ). Având în vedere aceste rezultate nerelevante, variabila referitoare la sexul elevilor nu a fost luată în calcul în analizele de regresie multiplă liniară, care au fost efectuate pentru testarea ipotezelor de lucru.

Nu au fost obținute diferențe globale semnificative din punct de vedere statistic pentru angajamentul cognitiv ( $F_{\text{Fisher}} = 1.73$ ;  $p = 0.160$ ), angajamentul agentic ( $F_{\text{Fisher}} = 2.14$ ;  $p = 0.094$ ) și angajamentul total ( $F_{\text{Fisher}} = 1.92$ ;  $p = 0.125$ ). Pentru variabila referitoare la angajamentul afectiv ( $F_{\text{Fisher}} = 4.85$ ;  $p = 0.002$ ) și cea referitoare la angajamentul comportamental ( $F_{\text{Fisher}} = 6.73$ ;  $p < 0.001$ ), diferențele globale în funcție de treapta școlară a elevilor au fost semnificative din punct de vedere statistic. Totuși, pentru aceste două diferențe, mărimile efectelor au fost modeste ( $f_{\text{Cohen}} = 0.16$  – pentru angajamentul afectiv, respectiv  $f_{\text{Cohen}} = 0.19$  – pentru angajamentul comportamentale). Datele analizelor *post-hoc* (comparații multiple) i-au evidențiat pe elevii de clasa a IX-a care, pentru angajamentul afectiv, au obținut un scor mediu semnificativ mai ridicat decât scorurile medii înregistrate în rândul elevilor de clasa a X-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.29$ ;  $p < 0.01$ ), a XI-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.71$ ;  $p < 0.05$ ), respectiv a XII-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.91$ ;  $p < 0.05$ ). De asemenea, elevii de clasa a IX-a s-au detașat de cei de clasa a X-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 4.01$ ;  $p < 0.001$ ) și de cei de clasa a XI-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.75$ ;  $p < 0.05$ ) în ceea ce privește media scorurilor pentru

angajamentul comportamental. La rândul lor elevii de clasa a XII-a s-au evidențiat de cei de clasa a X-a ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.71$ ;  $p < 0.05$ ) pentru angajamentul comportamental. Cu toate acestea, mărimile efectelor asociate diferențelor globale care s-au evidențiat ca fiind semnificative statistic au fost modeste (angajament afectiv –  $f_{\text{Cohen}} = 0.16$ ; angajament comportamental –  $f_{\text{Cohen}} = 0.19$ ). Rezultatele la care ne-am referit ne-au determinat să excludem treapta școlară din setul variabilelor independente care au fost luate în considerare în modelele de predicție în care angajamentul afectiv și cel comportamental au fost dependente.

Pentru angajamentul cognitiv ( $F_{\text{Fisher}} = 1.97$ ;  $p = 0.097$ ) și angajamentul afectiv ( $F_{\text{Fisher}} = 2.33$ ;  $p = 0.055$ ), diferențele globale nu au fost semnificative. În schimb, pentru angajamentul comportamental ( $F_{\text{Fisher}} = 3.55$ ;  $p = 0.007$ ), angajamentul agentic ( $F_{\text{Fisher}} = 3.48$ ;  $p = 0.008$ ), respectiv angajamentul total ( $F_{\text{Fisher}} = 2.46$ ;  $p = 0.045$ ), profilul în care elevii se specializau a avut efecte semnificative din punct de vedere statistic. Totuși, pentru angajamentul total, pragul s-a situat la limita semnificativității statistice. În plus, pentru cele trei variabile referitoare la angajamentul în domeniul școlar, mărimile efectelor corespunzătoare diferențelor evidențiate au fost modeste ( $f_{\text{Cohen}} = 0.17$ ,  $f_{\text{Cohen}} = 0.17$ , respectiv  $f_{\text{Cohen}} = 0.14$ ). S-au remarcat trei diferențe între subeșantioanele de elevi corespunzătoare profilurilor real, economic, tehnic și tehnologic, respectiv teologic. Astfel: a) Pentru angajamentul comportamental, elevii care se specializau în profilul real au obținut un scor mediu semnificativ mai ridicat decât cei care urmau profilul tehnic și tehnologic ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.41$ ;  $p < 0.01$ ). b) Pentru angajamentul agentic, elevii care se specializau în profilul teologic au evidențiat o medie semnificativ mai ridicată decât cea obținută de către elevii care urmau profilul economic ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.08$ ;  $p < 0.05$ ), c) Elevii care urmau profilul teologic au obținut pentru angajamentul total o medie semnificativ mai ridicată decât cea înregistrată în rândul elevilor care urmau profilul tehnic și tehnologic ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.84$ ;  $p < 0.05$ ).

Tabloul rezultatelor pe care le-am analizat ne-a indicat irelevanța variabilei referitoare la profilul liceal în raport cu modelele de regresie.

Diferențele globale pentru angajamentul cognitiv ( $F_{\text{Fisher}} = 0.42$ ;  $p = 0.653$ ), angajamentul afectiv ( $F_{\text{Fisher}} = 0.73$ ;  $p = 0.482$ ), angajamentul comportamental ( $F_{\text{Fisher}} = 0.86$ ;  $p = 0.423$ ), angajamentul agentic ( $F_{\text{Fisher}} = 2.69$ ;  $p = 0.068$ ), respectiv angajamentul total ( $F_{\text{Fisher}} = 0.71$ ;  $p = 0.492$ ) nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. De aceea, situația familială a elevilor nu a fost luată în considerare în analizele de regresie multiplă liniară.

În continuare, ne vom referi la datele comparative în funcție de autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și propriul potențial cognitiv-intelectual. Deoarece numărul elevilor care au considerat că rezultatele școlare pe care le obținuseră erau mai mari decât propriile lor posibilități a fost foarte scăzut, subeșantionul corespunzător a fost eliminat din



calculare. Pentru angajamentul cognitiv ( $F_{\text{Fisher}} = 2.71$ ;  $p = 0.67$ ) și angajamentul afectiv ( $F_{\text{Fisher}} = 2.73$ ;  $p = 0.066$ ); diferențele globale s-au situat peste limita semnificativității statistice. În schimb, pentru angajamentul comportamental ( $F_{\text{Fisher}} = 4.16$ ;  $p = 0.016$ ), angajamentul agentic ( $F_{\text{Fisher}} = 3.35$ ;  $p = 0.036$ ) și angajamentul total ( $F_{\text{Fisher}} = 6.03$ ;  $p < 0.01$ ), diferențele au fost semnificative din punct de vedere statistic, deși mărimile efectelor au fost modeste ( $f_{\text{Cohen}} = 0.15$  pentru angajamentul comportamental,  $f_{\text{Cohen}} = 0.14$  pentru angajamentul agentic, respectiv  $f_{\text{Cohen}} = 0.18$  pentru angajamentul total). Comparațiile multiple au evidențiat subeșantionul elevilor care considerau că propriile lor rezultate școlare erau în concordanță cu posibilitățile cognitiv-intelectuale pe care le aveau. Aceștia au obținut un scor mediu semnificativ mai ridicat decât scorul pe care elevii care considerau că rezultatele școlare erau sub posibilitățile lor le-au obținut pentru angajamentul comportamental ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.89$ ;  $p < 0.05$ ). De asemenea, atât pentru angajamentul agentic ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.52$ ;  $p < 0.05$ ), cât și pentru angajamentul total ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.37$ ;  $p < 0.01$ ), elevii care considerau propriile lor rezultate școlare ca fiind în concordanță cu posibilitățile cognitiv-intelectuale s-au diferențiat de elevii care nu puteau să-și dea seama dacă performanțele pe care le obținuseră corespundeau posibilităților cognitiv-intelectuale. Considerate în ansamblul lor, datele comparative pe care le-am prezentat mai sus ne-au determinat să eliminăm variabila independentă referitoare la autoevaluarea concordanței dintre performanțele școlare și potențialul cognitiv în etapa în care am efectuat analizele de regresie multiplă liniară.

Următoarele date comparative vizează variabila dependentă referitoare la satisfacția pe care elevii o aveau față de domeniul activității școlare. Comparația în funcție de sexul elevilor a evidențiat o diferență care nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $m_{\text{fete}} = 3.87$ ;  $S_{\text{fete}} = 0.83$ ;  $m_{\text{băieți}} = 3.93$ ;  $S_{\text{băieți}} = 0.94$ ;  $t = -0.77$ ;  $p = 0.440$ ).

Efectul variabilei referitoare la treapta școlară a fost marginal în ceea ce privește semnificația statistică ( $F_{\text{Fisher}} = 2.59$ ;  $p = 0.052$ ). Valorile caracteristice ale distribuției scorului pentru satisfacția față de școală în funcție de treapta școlară au fost:  $m_{\text{elevi de clasa a IX-a}} = 4.05$ ;  $S_{\text{elevi de clasa a IX-a}} = 0.93$ ;  $m_{\text{elevi de clasa a X-a}} = 3.81$ ;  $S_{\text{elevi de clasa a X-a}} = 0.79$ ;  $m_{\text{elevi de clasa a XI-a}} = 3.84$ ;  $S_{\text{elevi de clasa a XI-a}} = 1.03$ ;  $m_{\text{elevi de clasa a XII-a}} = 4.00$ ;  $S_{\text{elevi de clasa a XII-a}} = 0.79$ .

În schimb, filiera liceală pe care elevii o urmau a avut un efect semnificativ din punct de vedere statistic ( $F_{\text{Fisher}} = 7.77$ ;  $p < 0.001$ ) asupra scorului pentru satisfacția față de domeniul activității școlare. Pentru această diferență globală, mărimea efectului a fost moderată ( $f_{\text{Cohen}} = 0.21$ ). Pentru elevii care se specializau pe filiera economică,  $m = 3.93$  și  $s = 0.84$ . Pentru elevii care urmau filiera vocațională,  $m = 4.15$  și  $s = 0.88$ . Pentru elevii de la filiera tehnică și tehnologică,  $m = 4.01$  și  $s = 0.81$ . În eșantionul de elevi care se specializau pe filiera teoretică,  $m$

= 3.66 și  $s = 0.92$ . Datele obținute în urma efectuării comparațiilor multiple au evidențiat două diferențe semnificative din punct de vedere statistic, și anume: a) elevii care urmau filiera vocațională au obținut un scor mediu semnificativ mai ridicat decât cel al elevilor care se specializau pe filiera teoretică ( $t_{\text{Bonferroni}} = 4.30$ ;  $p < 0.001$ ); b) elevii de la filiera tehnică și tehnologică au obținut, de asemenea, o medie semnificativ mai ridicată decât cea a elevilor care urmau filiera teoretică ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.66$ ;  $p < 0.01$ ).

Datele obținute în urma comparației în funcție de situația familială a elevilor au evidențiat un efect marginal în ceea ce privește semnificația statistică ( $F_{\text{Fisher}} = 2.84$ ;  $p = 0.059$ ). Pentru subeșantioanele de elevi diferențiate în funcție de situația familială, indicatorii caracteristici ai distribuției scorului pentru satisfacția față de școală au avut următoarele valori: a) elevi care proveneau din familii intacte –  $m = 3.96$ ,  $s = 0.87$ ; b) elevi care locuiau în familii temporar dezorganizate –  $m = 7.74$ ,  $s = 0.89$ ; c) elevi ale căror familii erau dezorganizate –  $m = 3.76$ ,  $s = 0.92$ .

Autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și potențialul cognitiv-intelectual a avut un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra scorului pentru satisfacția față de școală ( $F_{\text{Fisher}} = 4.43$ ;  $p = 0.013$ ). Totuși, mărimea efectului a fost modestă ( $f_{\text{Cohen}} = 0.16$ ). Subeșantionul de elevi care au considerat că rezultatele școlare pe care le obținuseră erau pe măsura propriilor lor posibilități cognitiv-intelectuale au înregistrat pentru satisfacția față de școală un scor mediu ( $m = 4.17$ ;  $s = 0.76$ ) semnificativ mai ridicat ( $t_{\text{Bonferroni}} = 2.80$ ;  $p = 0.016$ ) decât scorul mediu ( $m = 3.86$ ;  $s = 0.88$ ) obținut pentru subeșantionul elevilor care nu puteau să-și dea seama dacă propriile lor rezultate școlare erau în concordanță cu posibilitățile cognitiv-intelectuale pe care le aveau. Pentru subeșantionul elevilor care considerau că performanțele școlare pe care le obținuseră erau sub posibilitățile lor cognitiv-intelectuale,  $m = 3.96$  și  $s = 0.90$ .

Datele comparative care urmează se referă la mediile generale pentru anul școlar 2018-2019. Deși fetele au obținut o medie a distribuției performanței școlare globale ( $m = 8.60$ ;  $s = 0.65$ ) mai ridicată decât cea înregistrată în subeșantionul băieților ( $m = 8.39$ ;  $s = 0.70$ ), diferența nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $t = 1.72$ ;  $p = 0.087$ ).

Treapta școlară nu a avut un efect semnificativ asupra rezultatelor școlare globale ( $F_{\text{Fisher}} = 1.64$ ;  $p = 0.198$ ). Pentru elevii de clasa a X-a ( $N = 51$ ),  $m = 8.60$  și  $s = 0.64$ . Pentru elevii de clasa a XI-a ( $N = 35$ ),  $m = 8.33$  și  $s = 0.70$ . Pentru elevii de clasa a XII-a ( $N = 29$ ),  $m = 8.49$  și  $s = 0.70$ .

Comparativ cu elevii care se specializau pe filiera vocațională ( $N = 75$ ;  $m = 8.36$ ;  $s = 0.73$ ), cei care urmau filiera tehnică și tehnologică ( $N = 40$ ;  $m = 8.74$ ;  $s = 0.49$ ) au obținut, în

medie, performanțe școlare mai bune ( $t = 3.31$ ;  $p < 0.01$ ). Însă, pentru această diferență, mărimea efectului a fost moderată ( $d_{\text{Cohen}} = 0.58$ ).

Nu s-a obținut un efect semnificativ din punct de vedere statistic în funcție de situația familială a elevilor ( $F_{\text{Fisher}} = 1.26$ ;  $p = 0.287$ ). Astfel: a)  $m = 8.53$  și  $s = 0.65$  – pentru elevii care locuiau în familii intacte ( $N = 73$ ); b)  $m = 8.55$  și  $s = 0.75$  – pentru elevii care făceau parte din familii temporar dezorganizate ( $N = 24$ ); c)  $m = 8.26$  și  $s = 0.67$  – pentru elevii care proveneau din familii dezorganizate ( $N = 18$ ).

Au fost înregistrate următoarele valori caracteristice ale distribuției mediei generale pentru anul școlar 2018-2019 în funcție de autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și posibilitățile cognitiv-intelectuale: a) pe măsura posibilităților cognitiv-intelectuale –  $N = 45$ ,  $m = 8.72$ ,  $s = 0.68$ ; b) sub posibilitățile cognitiv-intelectuale –  $N = 34$ ,  $m = 8.47$ ,  $s = 0.63$ ; c) elevii care nu puteau aprecia dacă propriile lor performanțe școlare erau concordante cu potențialul cognitiv-intelectual pe care îl aveau –  $N = 34$ ,  $m = 8.20$ ,  $s = 0.61$ . Datele analizei de varianță pe o singură cale au evidențiat un efect global semnificativ din punct de vedere statistic ( $F_{\text{Fisher}} = 6.09$ ;  $p < 0.01$ ), cu o mărime moderată spre ridicată ( $f_{\text{Cohen}} = 0.33$ ). Comparațiile multiple au evidențiat o singură diferență semnificativă din punct de vedere statistic ( $t_{\text{Bonferroni}} = 3.50$ ;  $p < 0.01$ ), și anume între elevii care au considerat performanțele școlare ca fiind pe măsura propriului lor potențial cognitiv-intelectual și cei care nu puteau să aprecieze dacă rezultatele școlare pe care le obținuseră erau concordante cu posibilitățile pe care le aveau.

*Date ale analizei corelaționale.* Tabelul 3.9 prezintă corelațiile liniare dintre scorurile pe care adolescenții care au participat la cercetare le-au obținut pentru dimensiunile angajamentului în activitatea școlară, respectiv celelalte variabile de interes referitoare la autopercepție, motivație, atitudini și comportamente, climatul școlar și practicile instructiv-educative.

Corelațiile absolute dintre scorul pentru angajament cognitiv și variabilele la care ne-am referit anterior au fost cuprinse între 0.13 și 0.60, majoritatea fiind semnificative din punct de vedere statistic. Angajamentul cognitiv a corelat pozitiv, însă cu o intensitate scăzută și ne semnificativă din punct de vedere statistic ( $r = 0.13$ ,  $p = 0.138$ ) cu media generală pe care elevii de liceu au obținut-o pentru anul școlar 2018-2019. De asemenea, corelațiile cu suportul din partea covârnicilor ( $r = 0.11$ ;  $p < 0.01$ ), respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în instituția școlară ( $r = 0.12$ ;  $p < 0.01$ ) au fost în direcția așteptată, semnificative din punct de vedere statistic, însă au avut valori modeste. Angajamentul cognitiv a corelat cel mai consistent cu variabilele atitudinal-comportamentale (scorurile pentru dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R), motivația intrinsecă, respectiv satisfacția pe care adolescenții o aveau față de domeniul activității școlare. Corelația dintre angajamentul

cognitiv în activitatea școlară și amotivație a fost negativă, semnificativă din punct de vedere statistic și a avut o intensitate apreciabilă ( $r = - 0.29$ ;  $p < 0.001$ ). De altfel, amotivația a corelat negativ și cu celelalte dimensiuni ale angajamentului, după cum urmează:  $r = - 0.24$  ( $p < 0.001$ ) – angajamentul afectiv,  $r = - 0.37$  ( $p < 0.001$ ) – angajamentul comportamental,  $r = - 0.38$  ( $p < 0.001$ ) – angajamentul total. Corelația dintre scorul pentru amotivație și cel pentru angajamentul agentic a avut intensitate neglijabilă și nu a fost semnificativă din punct de vedere statistic ( $r = - 0.06$ ;  $p = 0.129$ ).

**Tabelul 3.9. Corelațiile dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și celelalte variabile de interes**

Variabile	Dimensiuni angajament în activitatea școlară				
	Cognitiv	Afectiv	Comportamental	Agentic	Total
Expectanță cu privire la rezultatele școlare	0.27 ***	0.08	0.20 ***	0.16 **	0.27 ***
Atitudine generală față de școala de apartenență	0.33 ***	0.48 ***	0.39 ***	0.19 ***	0.55 ***
Percepție despre sine în domeniul școlar	0.40 ***	0.28 ***	0.37 ***	0.27 ***	0.52 ***
Atitudine față de profesori și ore	0.40 ***	0.43 ***	0.44 ***	0.28 ***	0.60 ***
Valorizarea activității școlare	0.42 ***	0.22 ***	0.43 ***	0.18 ***	0.48 ***
Motivare și autoreglare	0.60 ***	0.21 ***	0.51 ***	0.28 ***	0.62 ***
Amotivație	- 0.29 ***	- 0.24 ***	- 0.37 ***	- 0.06	- 0.38 ***
Motivație extrinsecă	0.35 ***	0.22 ***	0.26 ***	0.22 ***	0.41 ***
Motivație intrinsecă	0.45 ***	0.27 ***	0.28 ***	0.36 ***	0.54 ***
Motivație pentru realizarea în viitor	0.22 ***	0.22 ***	0.26 ***	0.13 **	0.32 ***
Suport profesori	0.37 ***	0.31 ***	0.23 ***	0.29 ***	0.47 ***
Suport covârșnici	0.11 **	0.51 ***	0.23 ***	0.08 *	0.37 ***
Autonomie acordată elevilor	0.29 ***	0.17 ***	0.03	0.29 ***	0.31 ***
Claritatea și consistența regulilor din școală	0.12 **	0.03	- 0.01	0.13 **	0.10 *
Percepție cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative	0.31 ***	0.25 ***	0.23 ***	0.23 ***	0.40 ***
Satisfacție față de domeniul activității școlare	0.46 ***	0.39 ***	0.36 ***	0.30 ***	0.59 ***
Medie generală an școlar 2018-2019	0.13	- 0.003	0.19 *	0.07	0.14

Notă: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Valorile absolute ale corelațiilor dintre scorul pentru angajamentul afectiv și celelalte variabile de interes au fost cuprinse între 0.03 și 0.51. Corelațiile cu expectanța pe care elevii o aveau cu privire la rezultatele școlare ( $r = 0.08$ ;  $p = 0.148$ ), respectiv claritatea și consistența

regulilor promovate în mediul școlar ( $r = 0.03$ ;  $p = 0.489$ ) au avut intensități neglijabile și nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. Cele mai consistente relații de asociere au fost observate între angajamentul afectiv și atitudinea generală față de școala de apartenență ( $r = 0.48$ ;  $p < 0.001$ ), atitudinea față de profesori și ore ( $r = 0.43$ ;  $p < 0.001$ ), respectiv suportul din partea covârșnicilor ( $r = 0.51$ ;  $p < 0.001$ ). De asemenea, corelația dintre scorul pentru angajamentul afectiv și satisfacția față de domeniul activității școlare a fost semnificativă din punct de vedere statistic și a avut o mărime apreciabilă ( $r = 0.39$ ;  $p < 0.001$ ). Corelațiile cu variabilele referitoare la motivația extrinsecă și intrinsecă, respectiv motivația pentru realizarea personală în viitor au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $p < 0.001$ ), însă au avut intensități mai modeste.

Dimensiunea comportamentală a angajamentului în activitatea școlară a evidențiat valori absolute ale corelațiilor cu celelalte variabile cuprinse între 0.01 și 0.51. Corelațiile cu autonomia acordată elevilor în procesul învățării ( $r = 0.03$ ;  $p = 0.486$ ), respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în școală ( $r = -0.01$ ;  $p = 0.677$ ) au avut valori neglijabile. De asemenea, corelațiile cu expectanța privitoare la rezultatele școlare ( $r = 0.20$ ;  $p < 0.001$ ), suportul din partea profesorilor ( $r = 0.23$ ;  $p < 0.001$ ), suportul din partea covârșnicilor ( $r = 0.23$ ;  $p < 0.001$ ), percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative ( $r = 0.23$ ;  $p < 0.001$ ), respectiv media generală pentru anul școlar 2018-2019 ( $r = 0.19$ ;  $p < 0.05$ ) au fost semnificative din punct de vedere statistic, însă au avut intensități mai modeste. Cele mai consistente relații de asociere s-au evidențiat între angajamentul comportamental și dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R. Valorile acestor corelații au fost cuprinse între 0.37 și 0.51 ( $p < 0.001$ ). De asemenea, angajamentul comportamental a evidențiat o corelație  $> 0.30$  și semnificativă din punct de vedere statistic cu scorul pe care elevii de liceu l-au obținut pentru satisfacția față de domeniul activității școlare. Valorile corelațiilor cu motivația extrinsecă, motivația intrinsecă și motivația pentru realizarea în viitor au fost semnificative din punct de vedere statistic, însă ceva mai modeste ( $r = 0.26-0.28$ ).

Angajamentul agentic a evidențiat un *pattern* mai modest al corelațiilor cu variabilele psihosociale grupate în cele patru dimensiuni. Astfel, valorile absolute ale asocierilor au fost cuprinse între 0.06 și 0.36. Cele mai consistente corelații s-au înregistrat cu motivația intrinsecă ( $r = 0.36$ ;  $p < 0.001$ ), respectiv satisfacția față de domeniul activității școlare ( $r = 0.30$ ;  $p < 0.001$ ). Corelații apropiate de 0.30 au mai fost obținute pentru suportul social acordat de către profesori ( $r = 0.29$ ;  $p < 0.001$ ), autonomia acordată elevilor în procesul învățării ( $r = 0.29$ ;  $p < 0.001$ ), atitudinea față de profesori și ore ( $r = 0.28$ ;  $p < 0.001$ ), respectiv motivarea în procesul învățării și autoreglarea ( $r = 0.28$ ;  $p < 0.001$ ). Corelațiile cu expectanța privitoare la rezultatele

școlare, atitudinea generală față de școala de apartenență, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, motivația pentru realizarea în viitor, suportul din partea covârșnicilor, respectiv claritatea și consistența regulilor promovate în școală au fost semnificative din punct de vedere statistic, însă au avut intensități scăzute. Corelația cu media generală pentru anul școlar 2018-2019 a avut o valoare foarte scăzută și nu a fost semnificativă ( $r = 0.07$ ;  $p = 0.399$ ).

Angajamentul total a evidențiat relații de asociere consistente cu variabilele referitoare la atitudinea față de școală ( $r = 0.48-0.62$ ;  $p < 0.001$ ), motivația extrinsecă ( $r = 0.41$ ;  $p < 0.001$ ) motivația intrinsecă ( $r = 0.54$ ;  $p < 0.001$ ), suportul din partea profesorilor ( $r = 0.47$ ;  $p < 0.001$ ), percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative ( $r = 0.40$ ;  $p < 0.001$ ), respectiv satisfacția față de domeniul activității școlare ( $r = 0.59$ ;  $p < 0.001$ ). Corelația cu scorul pentru claritatea și consistența regulilor promovate în școală a fost foarte modestă ( $r = 0.10$ ;  $p < 0.05$ ), iar corelația cu media generală pentru anul școlar 2018-2019 nu a atins pragul semnificației statistice ( $r = 0.14$ ;  $p = 0.116$ ).

Așadar, din Tabelul 3.9, se poate constata că variabilele referitoare la claritatea și consistența regulilor promovate în instituția școlară, respectiv media generală pentru anul școlar 2018-2019 au evidențiat cele mai sărăcicioase corelații cu dimensiunile angajamentului în activitatea școlară. În următoarea secțiune, vom prezenta sintetic datele obținute în urma efectuării analizelor de regresie multiplă liniară în care dimensiunile angajamentului în activitatea școlară au fost variabilele dependente, iar variabilele care au evidențiat corelații  $\geq |\pm 0.30|$  cu dimensiunile angajamentului au fost luate în considerare ca posibili predictorii. De asemenea, vom prezenta modelele de regresie în care dimensiunile angajamentului în activitatea școlară au fost variabile independente, în timp ce satisfacția față de domeniul activității școlare a reprezentat variabila dependentă. Deoarece angajamentul cognitiv, afectiv, agentic și cel total au corelat slab sau neglijabil cu media generală pentru anul școlar 2018-2019, iar angajamentul comportamental a evidențiat o corelație modestă (chiar dacă semnificativă din punct de vedere statistic), nu a fost efectuată analiza de regresie în care media generală pentru anul școlar 2018-2019 urma să reprezinte variabila dependentă.

*Date ale analizelor de regresie multiplă liniară.* Avându-se în vedere rezultatele analizei corelaționale, au fost luate în calcul 12 variabile independente în modelele de regresie în care variabilele dependente (criteriile) au fost fațetele angajamentului în activitatea școlară. Variabilele independente au inclus: atitudinea generală față de școala de apartenență, percepția despre sine în domeniul școlar, atitudinea față de profesori și ore, valorizarea activității școlare, motivarea și autoreglarea procesului învățării, amotivația, motivația extrinsecă, motivația intrinsecă, motivația pentru realizarea personală în viitor, suportul social din partea profesorilor,

suportul din partea covârșnicilor, autonomia acordată elevilor în procesul învățării, respectiv percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative. Au fost calculate corelațiile liniare dintre toate aceste variabile, în vederea verificării multicoliniarității (Anexa 25). Controlul multicoliniarității este o condiție necesară pentru realizarea analizei de regresie multiplă liniară. Valorile celor 66 de corelații rezultate au fost cuprinse între 0.02 și 0.72 ( $m_{\text{corelații}} = 0.39$ ;  $\text{mediana}_{\text{corelații}} = 0.39$ ). Aproximativ 73% din totalul corelațiilor au fost  $\leq 0.50$ . Șaizeci și cinci dintre corelații au fost semnificative din punct de vedere statistic la pragurile  $p < 0.01$  sau  $p < 0.001$ . S-au evidențiat patru corelații  $\geq 0.65$ , și anume între: atitudinea generală față de școala de apartenență – atitudinea față de profesori și ore, atitudinea față de profesori și ore – suportul din partea profesorilor, valorizarea scopurilor specifice activității școlare – motivare și autoreglare, motivație extrinsecă – motivație intrinsecă. Ținându-se cont de aceste coliniarități, au fost testate 31 de modele de regresie, și anume 12 pentru angajamentul cognitiv, două pentru angajamentul afectiv, patru pentru angajamentul comportamental, un model pentru angajamentul agentic, respectiv 12 modele pentru angajamentul total. În cele ce urmează, ne vom referi sintetic la aceste modele.

Tabelele 1-12 din Anexa 26 prezintă principalele date obținute în urma efectuării analizelor de regresie multiplă liniară în care variabila dependentă a fost angajamentul cognitiv în activitatea școlară. Pentru modelele testate, valorile corelației multiple dintre seturile de variabile independente și variabila dependentă au fost cuprinse între 0.54 și 0.63. Puterea explicativă globală a modelelor a variat între 28.3% și 39.5% ( $R^2_{\text{ajustat}} = 0.283-0.395$ ).

Percepția despre sine în domeniul școlar, motivația extrinsecă, motivația intrinsecă, atitudinea generală față de școala de apartenență, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, motivarea și autoreglarea în procesul învățării, suportul social din partea profesorilor, respectiv autonomia acordată elevilor în procesul învățării au fost predictorii pozitivi (factori psihosociali) ai nivelului angajamentului cognitiv, în timp ce amotivația a fost predictor negativ (factor de risc).

Analiza detaliată a puterii explicative individuale a fiecăruia dintre variabilele independente care s-au evidențiat ca predictorii (Tabelul 3.10) ne-a oferit posibilitatea de a decela variabila atitudinal-comportamentală referitoare la motivare și autoreglarea în procesul învățării ca fiind cel mai consistent predictor al angajamentului cognitiv. În cele 12 modele de regresie, această variabilă a explicat între 9% și 11.15% din varianța scorului pe care elevii de liceu l-au obținut pentru angajamentul cognitiv. De asemenea, percepția despre sine în domeniul școlar, motivația intrinsecă, respectiv autonomia acordată elevilor în procesul învățării au avut contribuții individuale demne de a fi luate în considerare ( $r^2_{\text{sp}} > 2\%$ ).

**Tabelul 3.10. Predictorii ai angajamentului în activitatea școlară: sinteza rezultatelor obținute**

VARIABLE INDEPENDENTE		Variabile dependente (criterii)				
		Angajament cognitiv	Angajament afectiv	Angajament comportamental	Angajament agentic	Angajament total
<b>Autopercepție</b>	1. Percepție despre sine în domeniul școlar	2.10 – 2.19%		3.31%		2.25 – 3.80%
<b>Variabile motivaționale</b>	1. Expectanță cu privire la rezultatele școlare					
	2. Amotivație	<b>1.53 – 1.90%</b>		2.68 – 3.72%		2.07 – 3.92%
	3. Motivație extrinsecă	0.59 – 0.67%				
	4. Motivație intrinsecă	2.40 – 2.78%			<b>6.70%</b>	2.43 – 4.70%
	5. Motivație pentru realizarea în viitor					<b>1.16%</b>
<b>Variabile atitudinal- comportamentale</b>	1. Atitudine generală față de școala de apartenență	0.51 – 0.59%	<b>6.35 – 6.96%</b>	<b>1.71%</b>		<b>1.21 – 1.51%</b>
	2. Atitudine față de profesori și ore			2.75%		2.72 – 3.31%
	3. Valorizarea activității școlare	<b>1.21 – 1.36%</b>		3.31%		0.43%
	4. Motivare și autoreglare	<b>9.00 – 11.15%</b>		<b>5.10 – 7.02%</b>		2.34 – 4.79%
<b>Percepția cu privire la climatul școlar și practicile instructiv- educative</b>	1. Suport profesori	<b>1.06 – 1.16%</b>			0.65%	2.75%
	2. Suport covârșnici		<b>11.35 – 14.51%</b>			2.10 – 2.95%
	3. Autonomie acordată elevilor	2.04 – 2.40%			<b>1.06%</b>	0.34 – 0.73%
	4. Claritatea și consistența regulilor din școală					
	5. Percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative					

*Notă:* Căsuțele colorate cu verde corespund variabilelor independente ale căror contribuții individuale la explicarea varianței variabilelor dependente au fost  $\geq 2.00\%$ . Variabilele independente în dreptul cărora valorile procentuale sunt tehnoredactate utilizându-se caractere de culoare roșie s-au evidențiat ca predictorii, însă contribuțiile individuale la explicarea varianței variabilelor dependente au fost modeste (1.00 – 1.99%). Căsuțele colorate cu gri corespund variabilelor independente care, deși s-au evidențiat ca predictorii, au avut contribuții individuale foarte scăzute ( $< 1.00\%$ ). Contribuțiile individuale cele mai consistente ( $\geq 5\%$ ) au fost tehnoredactate utilizându-se caractere îngroșate.



În schimb, amotivația, valorizarea scopurilor specifice activității școlare și suportul din partea profesorilor au avut contribuții individuale modeste ( $r^2_{sp} = 1.06\% - 1.90\%$ ), iar motivația extrinsecă și atitudinea generală față de școala de apartenență au avut contribuții foarte scăzute ( $r^2_{sp} = 0.51\% - 0.67\%$ ).

Tabelul 13 din Anexa 26 prezintă datele analizei de regresie în care variabila dependentă a fost angajamentul afectiv, iar variabilele independente au fost atitudinea generală față de școala de apartenență, suportul social din partea profesorilor și cel din partea covârșnicilor. Modelul a fost semnificativ din punct de vedere statistic ( $R = 0.59$ ;  $F_R = 96.02$ ;  $p < 0.001$ ). Împreună, variabilele independente au explicat 34.8% din varianța scorului pentru angajamentul afectiv. Atitudinea față de școala de apartenență și suportul din partea covârșnicilor au fost predictorii pozitivi. Prima dintre variabile a explicat 6.96% din varianța scorului pentru angajamentul afectiv, iar a doua 11.35%. În Tabelul 14 din Anexa 26, sunt prezentate datele unui al doilea model de regresie în care atitudinea generală față de școala de apartenență a fost înlocuită cu atitudinea față de profesori și ore, iar suportul social din partea profesorilor a fost eliminat (datorită faptului că, în primul model de regresie, nu s-a evidențiat ca predictor al angajamentului afectiv). Și acest model a fost semnificativ din punct de vedere statistic ( $R = 0.57$ ;  $F_R = 130.16$ ;  $p < 0.001$ ). Variabilele independente au explicat împreună 32.6% din varianța scorului pentru angajamentul afectiv. Atât atitudinea față de profesori și ore, cât și suportul din partea covârșnicilor au fost predictorii pozitivi. Prima dintre variabile a explicat 6.35% din varianța scorului pentru angajamentul afectiv, iar a doua 14.51%.

În Tabelele 15-18 din Anexa 26, sunt prezentate datele obținute în urma efectuării analizelor de regresie în care angajamentul comportamental în activitatea școlară a fost variabila dependentă. Cele patru modele de regresie au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $R = 0.53 - 0.67$ ;  $F_R = 51.76 - 63.58$ ;  $p < 0.001$ ). Puterea explicativă globală a modelelor a variat între 27.6% și 45.2% ( $R^2_{ajustat} = 0.276 - 0.452$ ). Percepția despre sine în domeniul școlar, amotivația, atitudinea generală față de profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivarea și autoreglarea în procesul învățării s-au evidențiat ca predictorii ai dimensiunii comportamentale a angajamentului în activitatea școlară. Amotivația a fost predictor negativ, iar restul predictorii pozitivi. Din nou, motivarea și autoreglarea în procesul învățării s-au evidențiat ca cel mai consistent predictor, explicând între 5.10% și 7.02% din varianța scorului pentru angajamentul comportamental. Contribuții destul de consistente au avut și percepția despre sine în domeniul școlar, amotivația, atitudinea față de profesori și ore, respectiv valorizarea scopurilor specifice activității școlare (a se revedea Tabelul 3.9). Atitudinea generală față de școala de apartenență a avut o contribuție individuală ceva mai modestă.

Tabelul 19 din Anexa 26 sumarizează datele analizei de regresie în care variabila dependentă a fost angajamentul agentic. Modelul a fost semnificativ din punct de vedere statistic ( $R = 0.41$ ;  $F_R = 37.11$ ;  $p < 0.001$ ). Setul variabilelor independente a explicat aproximativ 17% din varianța scorului pentru angajamentul agentic. Toate cele trei variabile independente introduse în analiză au fost predicatori pozitivi ai angajamentului agentic, dar cea mai consistentă contribuție a avut-o motivația intrinsecă. Această dimensiune a explicat 6.70% din varianța variabilei dependente. Suportul din partea profesorilor, respectiv autonomia acordată elevilor în procesul învățării au avut contribuții individuale foarte modeste.

În Tabelele 20-31 din Anexa 26, sunt prezentate datele obținute în urma seriei de analize de regresie multiplă liniară în care variabila dependentă a fost scorul pentru angajamentul total. Toate cele 12 modele de regresie au fost semnificative din punct de vedere statistic ( $R = 0.69 - 0.73$ ;  $F_R = 51.00 - 68.38$ ;  $p < 0.001$ ) și au explicat între 47.3% și 53.4% din varianța scorului pentru angajamentul total. Percepția despre sine în domeniul școlar, motivația intrinsecă, motivația pentru realizarea personală în viitor, atitudinea generală față de școala de apartenență, atitudinea față de profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, motivarea și autoreglarea în procesul învățării, suportul social din partea profesorilor, suportul social din partea covârșnicilor, respectiv autonomia acordată elevilor în activitatea de învățare au fost predicatori pozitivi ai angajamentului total. Amotivația s-a evidențiat ca predictor negativ. Percepția despre sine în domeniul școlar, amotivația, motivația intrinsecă, atitudinea față de profesori și ore, motivarea și autoreglarea în activitatea de învățare, respectiv suportul din partea profesorilor și a covârșnicilor au avut contribuții individuale demne de luat în considerare la explicarea varianței scorului pe care elevii de liceu l-au obținut pentru angajamentul total ( $r^2_{sp} = 2.07\% - 4.79\%$ ). Motivația pentru realizarea în viitor și atitudinea generală față de școala de apartenență au avut contribuții modeste ( $r^2_{sp} = 0.34\% - 0.73\%$ ).

### **3.5. Efecte ale angajamentului în domeniul școlar**

Tabelul 3.11 prezintă corelațiile dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară, care au fost luate în considerare ca variabile independente în modelele de regresie în care satisfacția față de domeniul activității școlare a reprezentat variabila dependentă. Analizele de regresie au fost efectuate în vederea investigării efectelor angajamentului în activitatea școlară. Valorile absolute ale corelațiilor dintre scorurile pentru cele patru fațete ale angajamentului în activitatea școlară au fost cuprinse între 0.001 ( $p = 0.982$ ) pentru relația dintre angajamentul comportamental și cel agentic, respectiv 0.36 ( $p < 0.001$ ) pentru relația dintre angajamentul cognitiv și cel comportamental. Nu s-au evidențiat probleme în ceea ce privește

multicoliniaritatea dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară. Prin urmare, acestea au fost introduse simultan într-un prim model de regresie.

**Tabelul 3.11. Corelațiile dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară**

Dimensiuni angajament în activitatea școlară	Cognitiv	Afectiv	Comportamental
Cognitiv	-		
Afectiv	0.10 *	-	
Comportamental	0.36 ***	0.15 ***	-
Agentic	0.35 ***	0.25 ***	- 0.01

Notă: \*  $p < 0.05$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

În schimb, scorul pentru angajamentul total a fost introdus ca variabilă independentă într-un model separat, deoarece, așa cum era de așteptat, fiecare dintre dimensiunile angajamentului (cognitivă, afectivă, comportamentală și agentică) a corelat substanțial cu scorul total pentru instrumentul SES/4-DS (valorile corelațiilor au fost cuprinse între 0.57 și 0.70).

Tabelul 3.12 sumarizează datele analizei de regresie în care dimensiunile angajamentului în activitatea școlară au fost variabile independente, iar satisfacția față de domeniul activității școlare variabila dependentă.

**Tabelul 3.12. Date ale analizei de regresie (VD = satisfacția față de școală)**

Variabile independente	$\beta$	t	p	$r^2_{sp}$
1. Angajament cognitiv	0.32	7.98	< 0.001	0.0756
2. Angajament afectiv	0.30	8.36	< 0.001	0.0829
3. Angajament comportamental	0.20	5.27	< 0.001	0.0331
4. Angajament agentic	0.11	2.84	< 0.01	0.0096

Modelul a fost semnificativ din punct de vedere statistic ( $R = 0.61$ ;  $F_R = 78.86$ ;  $p < 0.001$ ). Setul variabilelor independente a explicat 36.9% din varianța scorului pe care elevii de liceu 1-au obținut pentru satisfacția față de domeniul activității școlare. Toate fațetele angajamentului în activitatea școlară au fost predictorii pozitivi ai satisfacției față de domeniul activității școlare, contribuțiile individuale la explicarea varianței variabilei dependente fiind cuprinse între 0.96% și 8.29%. Se poate constata că angajamentul afectiv și cel cognitiv au avut cele mai consistente contribuții, în timp ce angajamentul agentic a avut o putere explicativă scăzută.

Modelul de regresie în care variabila independentă a fost nivelul global al angajamentului în activitatea școlară, iar variabila dependentă a fost satisfacția față de școală a fost semnificativ din punct de vedere statistic ( $R = 0.59$ ;  $F_R = 292.43$ ;  $p < 0.001$ ). Scorul total pe care elevii l-au obținut pentru angajamentul în activitatea școlară a fost predictor pozitiv și a explicat 35.52% din varianța satisfacției față de domeniul activității școlare.

### 3.6. Alte rezultate: predictorii ai rezultatelor școlare

Tabelul 3.13 listează corelațiile dintre rezultatele școlare (media generală pentru anul școlar 2018-2019) și celelalte variabile de interes pentru studiul pe care l-am realizat, altele decât dimensiunile angajamentului în domeniul școlar.

**Tabelul 3.13. Corelațiile dintre rezultatele școlare și celelalte variabile de interes**

Variabile	Medie generală an școlar 2018-2019
Expectanță cu privire la rezultatele școlare	0.45 ***
Atitudine generală față de școala de apartenență	0.14
Percepție despre sine în domeniul școlar	0.15
Atitudine față de profesori și ore	0.09
Valorizarea activității școlare	0.22 *
Motivare și autoreglare	0.25 **
Amotivație	- 0.14
Motivație extrinsecă	0.18
Motivație intrinsecă	0.21 *
Motivație pentru realizarea în viitor	0.02
Suport profesori	0.04
Suport covârșnici	- 0.02
Autonomie acordată elevilor	0.005
Claritatea și consistența regulilor din școală	- 0.09
Percepție cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative	0.05
Satisfacție față de domeniul activității școlare	0.23 *

Notă: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Valorile absolute ale corelațiilor au fost cuprinse între 0.05 și 0.45, cinci dintre cele 16 corelații calculate fiind semnificative din punct de vedere statistic ( $p < 0.05$ ,  $p < 0.01$  sau  $p < 0.001$ ). Cea mai consistentă corelație (de intensitate moderată) s-a evidențiat între media generală pentru anul școlar 2018-2019 și expectanța cu privire la rezultatele școlare. Expectanța

mai ridicată pe care adolescenții o aveau cu privire la propriile performanțe s-a asociat cu rezultate școlare mai bune. De asemenea, rezultatele școlare s-au asociat pozitiv, semnificativ din punct de vedere statistic, însă cu intensități mai modeste cu scorurile pentru valorizarea activității școlare, motivare și autoreglare, motivația intrinsecă, respectiv satisfacția față de domeniul activității școlare. Corelațiile dintre media generală pentru anul școlar 2018-2019 și atitudinea generală față de școala de apartenență ( $r = 0.14$ ;  $p = 0.115$ ), atitudinea față de profesori și ore ( $r = 0.09$ ;  $p = 0.231$ ), amotivație ( $r = -0.14$ ;  $p = 0.125$ ), motivația pentru realizarea în viitor ( $r = 0.02$ ;  $p = 0.841$ ), suportul din partea profesorilor ( $r = 0.04$ ;  $p = 0.645$ ), suportul oferit de către covârșnici ( $r = 0.02$ ;  $p = 0.809$ ), autonomia acordată elevilor în procesul învățării ( $r = 0.005$ ;  $p = 0.955$ ), percepția cu privire la claritatea și consistența regulilor promovate în școală ( $r = 0.09$ ;  $p = 0.316$ ), respectiv percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative ( $r = 0.05$ ;  $p = 0.583$ ) au avut intensități scăzute sau neglijabile și nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. La rândul lor, corelațiile cu scorurile pentru percepția despre sine în domeniul școlar ( $r = 0.15$ ;  $p = 0.099$ ) și motivația extrinsecă ( $r = 0.18$ ;  $p = 0.043$ ) au avut valori scăzute și au fost marginale în ceea ce privește semnificația statistică.

Avându-se în vedere datele corelaționale la care ne-am referit mai sus, au fost testate mai multe modele de regresie în care au fost luate în calcul doar variabilele care au prezentat corelații semnificative din punct de vedere statistic și cu valori absolute  $\geq 0.20$  cu media generală pentru anul școlar 2018-2019. Analizele de regresie multiplă liniară au fost efectuate ținându-se cont de multicolaritatea variabilelor independente care urmau să fie introduse în modele. Astfel, s-au constatat corelații cu valori  $\geq 0.50$  și semnificative din punct de vedere statistic între: a) valorizarea activității școlare, respectiv motivare și autoreglare ( $r = 0.72$ ;  $p < 0.001$ ), motivație intrinsecă ( $r = 0.53$ ;  $p < 0.001$ ) și satisfacția față de școală ( $r = 0.53$ ;  $p < 0.001$ ); b) motivare și autoreglare, respectiv motivația intrinsecă ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.001$ ) și satisfacția față de activitatea școlară ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.001$ ); c) motivația intrinsecă și satisfacția față de școală ( $r = 0.65$ ;  $p < 0.001$ ).

Luându-se în considerare datele pe care le-am prezentat mai sus, au fost testate patru modele de regresie în care, pe lângă expectanța pe care adolescenții o aveau cu privire la propriile lor rezultate școlare, au fost introduse ca variabile independente valorizarea activității școlare, motivarea și autoreglarea, motivația intrinsecă, respectiv satisfacția față de activitatea școlară. Tabelele 1-4 din Anexa 27 sumarizează principalele date ale analizelor de regresie în care variabila dependentă (criteriul) a fost media generală pentru anul școlar 2018-2019. Pentru modelele testate, valorile corelației multiple dintre seturile de variabile independente și criteriul au fost cuprinse între 0.45 și 0.46. Puterea explicativă globală a modelelor a variat între 19.2% și

19.7%. Pentru toate modelele explorate, singurul predictor (pozitiv) a fost expectanța cu privire la rezultatele școlare. Această variabilă independentă a explicat între 14.6% și 16.3% din diferențele dintre adolescenții investigați în ceea ce privește rezultatele globale pe care le obținuseră în anul școlar 2018-2019.

### **3.7. Concluzii la Capitolul 3**

1. În rândul adolescenților români din cele trei eșantioane investigate, sarcina care le-a solicitat evocarea liberă în condițiile „consemnului normal” a evidențiat următoarele elemente de conținut centrale pentru RS a activității școlare: „viitor”, „ore de studiu”, „note”, „prieteni”, „colegi”. Termenul referitor la viitor poate fi relaționat cu dimensiunea conceptual-definițională a activității școlare care este importantă pentru dezvoltarea și integrarea socio-profesională a tinerilor. Această dimensiune sugerează că una dintre finalitățile educației oferită în școală constă în înzestrarea tinerilor cu deprinderile de muncă cognitiv-intelectuală, cunoștințele teoretice și competențele practice de care au nevoie pentru a se profesionaliza într-un domeniu de activitate, a se integra pe piața muncii și pentru a-și asigura viitorul. Termenii referitori la orele de studiu individual și note trimit către dimensiunea descriptiv-operatională a activității școlare, iar cei referitori la prieteni și colegi către dimensiunea socială. În concluzie, rezultatele investigațiilor au confirmat prima dintre ipotezele de la care am pornit.

2. În universul central al RS a activității școlare, s-au evidențiat atât pentru adolescenții din România, cât și pentru cei din Republica Moldova dimensiunile referitoare la rolul pe care școlaritatea îl are în raport cu dezvoltarea și construirea viitorului, respectiv oportunitățile pe care frecventarea școlii le oferă tinerilor în direcția socializării cu alți covârșnici. Studiul comparativ pe care l-am realizat a evidențiat faptul că frecventarea școlii este percepută de către adolescenții din ambele țări ca fiind o resursă atât pentru propriul lor viitor, cât și pentru dezvoltarea personalității prin relațiile sociale. În concluzie, constatările studiului au confirmat a doua ipoteză de la care s-a pornit.

3. În condițiile „consemnului de substituție”, RS a activității școlare a evidențiat un conținut central considerabil diferit prin dimensiunea negativă sugerată de termenii referitori la stres, oboseală/epuizare și plictiseală. Așadar, chiar dacă adolescenții români sunt conștienți că școala le este utilă pentru dezvoltare, aceștia tind să perceapă activitatea școlară prin lentila solicitărilor psihice, precum și prin nivelul scăzut al atractivității ofertei educative. Aceste constatări sugerează necesitatea unei analize mai atente a măsurii în care sistemul de educație actual din România reușește să răspundă prefacerilor care marchează societatea românească (pe fondul orientărilor globale), nevoilor reale de dezvoltare, expectanțelor și orientărilor valorice pe

care tinerii contemporani le au. În viitoarele investigații, ne propunem să căutăm răspunsul la întrebarea: *În ce măsură, prin politicile educaționale, oferta instructiv-formativă, modul de organizare și funcționare, climatul social și educogen general, precum și prin calitatea personalului didactic și a celui care asigură asistența psihopedagogică, sistemul de învățământ românesc mai este atractiv și util, având în vedere presiunile și provocările aduse de societatea contemporană aflată într-o continuă schimbare, precum și profilul dezvoltării generațiilor actuale de copii și adolescenți ?*

4. Stimularea implicării constante a adolescenților în propria lor educație reprezintă un factor critic pentru achiziționarea cunoștințelor teoretice de bază și a competențelor practice de care generațiile de tineri au nevoie pentru a se integra în actuala piață a muncii care este foarte dinamică. Pentru ca specialiștii din domeniul politicilor educaționale să redimensioneze planurile, programele, strategiile și măsurile de intervenție din domeniul educației, este necesară delimitarea variabilelor care facilitează angajamentul în domeniul școlar în rândul copiilor și al adolescenților și înțelegerea mecanismelor prin care aceste variabile intervin. Cercetarea pe care am întreprins-o într-un eșantion extins format din elevi de liceu și ale cărei rezultate au fost prezentate în acest capitol a urmărit să răspundă acestui deziderat, prin identificarea predictorilor angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români.

5. Deși s-au obținut diferențe pentru scorurile la dimensiunile angajamentului în activitatea școlară în funcție de sexul elevilor care au participat la cercetare, treapta școlară, profilul liceal, situația familială și autoevaluarea concordanței dintre rezultatele școlare și respectiv potențialul cognitiv-intelectual, mărimile efectelor au fost modeste sau scăzute.

6. Motivarea și autoreglarea în activitatea de învățare specifică școlarității s-a evidențiat ca cel mai consistent predictor al dimensiunilor cognitivă și comportamentală ale angajamentului în activitatea școlară, precum și al nivelului global al angajamentului. Cu alte cuvinte, motivația intrinsecă și implicarea activă pe care un elev o are în propriile eforturi de a rezolva sarcinile școlare și de a achiziționa conținuturile specifice diverselor discipline de studiu reprezintă factori care susțin reușita școlară.

7. Motivația intrinsecă a evidențiat o contribuție substanțială la explicarea diferențelor dintre elevii de liceu investigați în ceea ce privește dimensiunea agentică a angajamentului în activitatea școlară, care se referă la implicarea activă pe care un elev o are în desfășurarea activităților de învățare din școală.

8. Doi predictorii consistenți ai angajamentului afectiv (atașamentul pe care un elev îl are față de profesori, colegi și școala de apartenență, precum și plăcerea pe care i-o produce participarea la activitățile instructiv-educative) au fost atitudinea generală față de școala de

apartenență, respectiv suportul social din partea covârșnicilor. Prima dintre variabile se referă la interesul pe care un elev îl manifestă față de învățatură, precum și la atașamentul față de școală. A doua variabilă vizează suportul informațional, emoțional și practic pe care un elev îl obține din partea colegilor de clasă și a prietenilor. Atitudinea față de școala de apartenență acționează ca o sursă internă, în timp ce suportul social oferit de către covârșnici este un factor extern care susține angajamentul unui elev în domeniul școlar.

9. Alte variabile care au avut contribuții la explicarea diferențelor individuale în ceea ce privește angajamentul cognitiv, comportamental și global au fost percepția despre sine în domeniul școlar, amotivația, motivația intrinsecă, respectiv atitudinea față de profesori și ore.

10. Datele analizelor de regresie au confirmat parțial ipoteza 8 (potrivit căreia nivelurile ridicate ale angajamentului în domeniul școlar sunt predictorii pozitivi ai satisfacției față de școală, precum și ai rezultatelor pe care elevii le obțin). De asemenea, datele obținute prin testarea modelelor de regresie au confirmat parțial ipotezele de lucru 1, respectiv 3-6. Potrivit acestor ipoteze, percepția pozitivă despre sine pe care elevii o au în domeniul școlar, motivația extrinsecă și intrinsecă, atitudinile pozitive față de școală, respectiv percepția pozitivă pe care elevii o au despre climatul școlar contribuie pozitiv la predicția dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară, în timp ce amotivația este un factor predictiv negativ. Modelele de regresie nu au oferit suport pentru ipotezele de lucru 2 și 7.

11. Dincolo de limitele inerente oricărui studiu bazat pe administrarea de chestionare standardizate, rezultatele pe care le-am obținut au implicații teoretice și practice. Din punct de vedere teoretic, ele pot fi adăugate cumulului dovezilor cu privire la variabilele care contribuie la facilitarea atitudinii pozitive pe care adolescenții o au față de școală și a eforturilor orientate spre pregătirea temeinică. Din punct de vedere practic, sugerează că, în efortul de intervenție în cazul adolescenților care manifestă o atitudine negativă față de activitatea școlară, evaluarea caracteristicilor individuale (de exemplu, imaginea pe care un elev o are despre propriile sale competențe în domeniul școlar, motivația intrinsecă pentru studiu sau competențele implicate în autoreglarea procesului învățării), precum și a resurselor externe (de exemplu, suportul de care un elev beneficiază din partea profesorilor și a covârșnicilor) poate aduce un plus de informații privind cauzele dezangajării în raport cu eforturile constante care sunt necesare pentru continuarea traseului educativ și poate sugera direcțiile în care trebuie să se intervină.

12. Rezultatele investigației care s-a preocupat de predictorii angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților români ne-au sugerat următoarea definiție a angajamentului școlar: *angajamentul școlar prezintă un ansamblu de percepții, cogniții, convingeri, stări afective și comportamente întrunite în patru dimensiuni (cognitivă, afectivă, comportamentală și*



*agentică) care sunt influențate de motivația intrinsecă pentru participarea constantă la activitățile școlare și la procesul învățării, autoreglarea eforturilor orientate spre scopurile specifice școlarității, atitudinea pozitivă față de instituția școlară în care învață și suportul social oferit de covârșnici.*

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În conformitate cu tema, ipotezele de bază, scopul și obiectivele cercetărilor, au fost obținute următoarele **rezultate științifice**:

1. Conceptele referitoare la atitudinea față de școală, motivația pentru domeniul școlar și angajamentul în activitățile școlare suscită interesul cercetătorilor și al practicienilor din domeniul științelor educației prin faptul că investigarea acestor dimensiuni contribuie la determinarea și explicarea factorilor care condiționează adaptarea adolescenților la sarcinile școlarității și asigurarea continuității traseului educativ, în vederea creării bazelor carierei într-un anumit domeniu profesional și a integrării optime din punct de vedere social. În rezultatul analizei abordărilor teoretico-practice din domeniul de cercetare s-a stabilit că angajamentul în activitatea școlară include un ansamblu de percepții, cogniții, convingeri, stări afective și comportamente care sunt influențate de structuri atitudinal-motivaționale, precum și de factori externi (de exemplu: nivelul de dezvoltare al comunității în care elevul crește, caracteristicile mediului familial, coordonatele climatului promovat în instituțiile școlare, calitatea intervențiilor instructiv-educative ș.a.). Toate aceste variabile joacă un rol predictiv în raport cu diferențele dintre elevii de diverse vârste în ceea ce privește implicarea în activitățile de învățare specifice traseului școlar, răspunsurile la demersurile formative desfășurate în școală, atașamentul față de valorile (auto)educației autentice, sentimentul de apartenență la instituțiile de învățământ, motivația pentru realizarea în plan școlar și succesul într-un anumit domeniu profesional.

2. În contextul atitudinilor negative pe care tinerii contemporani le manifestă față de participarea la activitățile (extra)curriculare, pregătirea temeinică pentru școală și succes, cercetarea conținutului, organizării și a structurii RS a activității școlare, precum și a dimensiunilor motivaționale, atitudinale și comportamentale ce condiționează participarea consistentă a tinerilor la propria lor educație reprezintă una dintre bazele necesare pentru redimensionarea politicilor și a strategiilor educației, astfel încât acestea să răspundă nevoilor de dezvoltare ale societății post-industriale. Sarcinile de evocare liberă în condițiile „consemnului normal”, care le-au fost solicitate adolescenților români pornindu-se de la termenul-stimul „școală”, au evidențiat trei dimensiuni ale nucleului central pentru RS a activității școlare, și anume o dimensiune conceptual-definițională („viitor”), o alta descriptiv-operațională („ore de studiu individual”, „note”) și o dimensiune socială („colegi”, „prieteni”). Atât pentru adolescenții din România, cât și pentru cei din Republica Moldova, dimensiunea referitoare la construirea viitorului și cea referitoare la socializarea cu alți covârștnici s-au evidențiat ca principale elemente de conținut centrale pentru RS a activității școlare. Atunci când „consemnul

normal” a fost înlocuit cu cel „de substituție”, evocările adolescenților români au evidențiat un conținut diferit al nucleului central pentru RS a activității școlare. În condițiile „consemnului de substituție”, domeniul activității școlare a fost descris de către adolescenții din România prin lentila solicitărilor psihice contraproductive (stresul, oboseala/epuizarea), precum și a nivelului scăzut al atractivității ofertei educative propusă de sistemul școlar autohton (domeniul activității școlare a fost perceput de către mulți dintre adolescenții investigați ca generând plictiseală și insatisfacție). Rezultatele cercetării RS a activității școlare au servit la elaborarea și validarea *Chestionarului pentru evaluarea percepției și atitudinii față de școală*.

3. În consemnul normal și în cel de substituție care au fost utilizate pentru sondarea RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni, nucleul central s-a evidențiat prin evocări de termeni, precum „viitor/educație/dezvoltare/studii”, „informații și cunoștințe”, „ore de studii și teme”, „note”, „stres și epuizare”, „plictiseală”, „prietenii și colegii”. Aceste asociații au fost evocate de un număr consistent dintre participanții la studiu și, în plus, au fost evaluate ca având o importanță ridicată. Pentru a se asigura continuitatea demersurilor de investigare a percepției, reprezentării și a atitudinii pe care adolescenții din România și Republica Moldova le au despre ceea ce înseamnă școala în general, precum și despre propria lor participare în domeniul școlar, conținutul nucleului central al RS a activității școlare a fost valorificat în vederea identificării factorilor psihosociali și educativi care contribuie la determinarea angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților. De exemplu, termenul referitor la note a fost conectat cu nivelul aspirației/expectanțele pe care adolescenții (îl)le au în legătură cu propriile rezultate școlare. Elementul central referitor la informații și cunoștințe a fost conectat cu valorizarea activității școlare, precum și cu percepția cu privire la calitatea practicilor instructiv-educative. Orele de studiu individual au fost relaționate cu motivarea și autoreglarea, precum și cu valorizarea activității școlare. Ca elemente ale nucleului central, termenii referitori la viitor, educație și studii ne-au determinat să selectăm valorizarea activității școlare, motivația intrinsecă și motivația pentru realizarea personală în viitor printre determinantele angajamentului în domeniul școlar. Dimensiunea socială a RS a activității școlare (reflectedă prin termenul „prietenii și colegii”) a sugerat rolul pe care suportul din partea covârșnicilor îl joacă în implicarea adolescenților în sarcinile școlare, respectiv conectarea cu satisfacția față de școală ca posibil efect al angajamentului în domeniul școlar. De asemenea, elementele nucleului central (stresul, epuizarea/oboseala, plictiseala, presiunea notelor) evidențiate în investigația prin care am urmărit explorarea zonei mute a RS a activității școlare în rândul adolescenților români au fost conectate cu amotivația, atitudinea față de profesori și ore, percepția cu privire la autonomia acordată elevilor în procesul învățării și cea privitoare la practicile instructiv-educative,

satisfacția față de domeniul activității școlare, respectiv alte variabile pe care le-am considerat posibili predictorii ai angajamentului școlar. Dintre acestea, amotivația, motivația intrinsecă, motivația pentru realizarea în viitor, atitudinea față de profesori și ore, valorizarea activității școlare, motivarea și autoreglarea, respectiv suportul din partea covârșnicilor s-au evidențiat ca predictorii ai dimensiunilor angajamentului în activitățile școlare în rândul adolescenților români.

4. Investigarea factorilor care explică diferențele individuale în ceea ce privește angajamentul în domeniul școlar în rândul adolescenților (care au fost evidențiați în cercetările contemporane din domeniul psihologiei și științelor educației) s-a soldat cu elaborarea unui model al predictorilor dimensiunilor (cognitivă, afectivă, comportamentală și agentică) ale angajamentului școlar. Modelul a inclus mai multe variabile grupate în patru dimensiuni: percepția despre sine în domeniul școlar, caracteristici și orientări motivaționale, atitudini față de școală și comportamente manifestate în relație cu activitățile școlare, percepția cu privire la climatul școlar și practicile instructiv-educative. În conformitate cu acest model, au fost identificate, adaptate și validate instrumente pentru măsurarea posibilor predictorii ai angajamentului în activitatea școlară.

5. Măsurarea angajamentului în domeniul școlar pe un eșantion consistent format din elevi de liceu români a condus la identificarea predictorilor pentru fiecare din dimensiunile angajamentului: pentru dimensiunea cognitivă și cea comportamentală – motivarea în procesul învățării și autoreglarea eforturilor orientate spre acest scop specific școlarității; pentru cea afectivă – atitudinea generală pe care elevii de liceu o manifestă față de instituția școlară în care învață și suportul social oferit de covârșnici; pentru cea agentică – motivația intrinsecă pentru participarea constantă la activitățile școlare. Alte variabile care au evidențiat contribuții demne de a fi luate în considerare la explicarea diferențelor dintre adolescenți în ceea ce privește angajamentul cognitiv, comportamental și total au fost percepția despre sine în domeniul școlar, amotivația, respectiv atitudinea față de profesori și ore. Rezultatele cercetării au condus la conturarea unei definiții mai cuprinzătoare a angajamentului școlar în rândul adolescenților contemporani.

6. Prin analize de regresie, s-au confirmat ipotezele potrivit cărora nivelurile ridicate ale angajamentului cognitiv, afectiv, comportamental, agentic și global sunt predictorii pozitivi ai satisfacției pe care elevii de liceu o au față de domeniul activității școlare, iar percepția pozitivă despre sine, pe care elevii o au în domeniul școlar, motivația extrinsecă și intrinsecă, atitudinile pozitive față de școală, respectiv percepția pozitivă pe care elevii o au despre climatul școlar contribuie pozitiv la predicția dimensiunilor angajamentului în activitatea școlară, în timp ce amotivația este un factor predictiv negativ.

**Problema științifică soluționată** în prezenta teză de doctorat constă în validarea modelului elaborat pentru a explica predictorii și efectele angajamentului în domeniul școlar, precum și a instrumentelor pentru măsurarea dimensiunilor psihosociale și educative ale angajamentului, în concordanță cu percepția și atitudinile pe care adolescenții contemporani le au față de școală.

**Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute.** În lucrarea de față, pentru prima dată în spațiul românesc a fost identificat conținutul și structura RS a activității școlare în rândul adolescenților români și moldoveni, rezultate care au condus la determinarea dimensiunilor ce pot fi valorificate în demersurile de evaluare a percepției și atitudinii pe care adolescenții contemporani le au față de școală, precum și în elaborarea programelor de intervenție destinate creșterii angajamentului în activitățile școlare și stimulării motivației pentru succes. De asemenea, demersurile teoretice și aplicative au condus la clarificări conceptuale și rezultate care au permis identificarea factorilor psihosociale și a efectelor angajamentului în activitățile școlare. Astfel, au fost delimitate alte dimensiuni ce pot fi valorificate în intervențiile care urmăresc creșterea atașamentului adolescenților față de școală și scopurile educației temeinice.

**Semnificația teoretică a tezei.** Cercetările întreprinse și prezentate în această lucrare completează preocupările psihologiei sociale aplicată în domeniul educației, prin elucidarea universului reprezentării sociale, a percepției și a atitudinilor pe care adolescenții contemporani le au față de școală și prin raportarea la dimensiunile, predictorii și efectele angajamentului în domeniul școlar.

#### **Valoarea aplicativă a tezei**

Modelul elaborat pentru a explica predictorii angajamentului în activitățile școlare poate fi utilizat în investigațiile care se preocupă de traseul educativ al elevilor de diferite vârste școlare (care urmează treptele de învățământ gimnazial, liceal și postliceal).

*Chestionarul pentru evaluarea percepției și atitudinii față de școală* elaborat și validat, precum și instrumentele validate pentru populația școlară românească și utilizate în cercetarea determinantelor psihosociale ale angajamentului în domeniul școlar pot fi utile în activitatea psihologilor școlari, consilierilor educaționali, diriginților și a altor specialiști de referință.

Informațiile obținute în cercetarea cu privire la predictorii angajamentului în activitățile școlare pot fi aplicate ca bază pentru elaborarea programelor de consiliere școlară și educațională, precum și în intervenții care urmăresc creșterea atașamentului adolescenților față de școală și față de scopurile educației temeinice.

**Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetărilor.** Rezultatele cercetărilor au fost utilizate și diseminate în activitățile formative (atelieri de lucru) desfășurate cu studenții, masteranzii, doctoranzii și cadrele didactice de la Facultatea de Științe Sociale și ale Educației – Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte – Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (Republica Moldova) și Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială – Universitatea „Petre Andrei” din Iași (România), respectiv cu psihologii practicieni care au participat la atelierile de lucru susținute în cadrul mai multor ediții ale conferinței științifice internaționale cu tema *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane* organizată de Universitatea Liberă Internațională din Moldova prin Facultatea de Științe Sociale și ale Educației, respectiv Școala Doctorală în domeniul Științelor Economice, Sociale și al Tehnologiilor Informaționale.

Materialele elaborate în cursul cercetărilor realizate au fost discutate și aprobate în ședințele Catedrei de Psihologie și Științe ale Educației – Facultatea de Științe Sociale și ale Educației, Universitatea Liberă Internațională din Moldova. O parte dintre aspectele conceptual-teoretice și rezultatele cercetărilor realizate au fost prezentate și discutate în cadrul a 15 manifestări științifice naționale și internaționale, dintre care cele mai semnificative sunt:

1) Conferința Științifică Internațională cu tema *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități* (ediția a VII), Chișinău, 2016, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

2) Colocviul Științific Internațional cu tema *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*, Chișinău, 2017, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

3) Conferința Științifică Internațională cu tema *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*, Bălți, 2017, Universitatea de Stat „Alec Russo”;

4) Conferința Națională a Psihologilor Școlari cu tema *Drepturile și nevoile copilului. Provocări adresate familiei și școlii* (ediția a VI-a), Oradea, 2017, Asociația Națională a Psihologilor Școlari și Universitatea din Oradea;

5) Conferința Științifică Internațională cu tema *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane* (ediția a VIII-a), Chișinău, 2017, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

6) 10th LUMEN International Scientific Conference cu tema *Rethinking Social Action. Core Values in Practice*, Suceava, 2018, Centrul Lumen de Conferințe, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, „Yuriy Fedkovych Chernivtsi” National University (Ucraina) ș.a.;

7) Conferința Științifică Internațională cu tema *Universitas Europae: spre o societate a cunoașterii prin europenizare și globalizare*, Chișinău, 2018, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

8) Simpozionul Național *KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță* (ediția a XV-a), Iași, 2019, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Liberă Internațională din Moldova ș.a.;

9) Conferința Internațională Științifico-Practică cu tema *Orientări și practici metodologice contemporane în științele sociale*, Chișinău, 2019, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;

10) Conferința Științifică Internațională dedicată aniversării a 20 de ani de la înființarea Facultății de Științe Sociale și ale Educației cu tema *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane* (ediția a X-a), Chișinău, 2019, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

11) Simpozionul Național *KREATIKON: Creativitate-Formare-Performanță (Creativitate și inovare – premise ale excelenței în educație)* (ediția a XVI-a), Iași, 2021, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.

Concluziile investigațiilor teoretice și rezultatele cercetărilor aplicative au fost prezentate în 8 lucrări științifice publicate, dintre care: 1) trei articole în reviste de specialitate (cu recenzenti și indexate în baze de date internaționale) din Republica Moldova; 2) două articole în reviste de specialitate (cu recenzenti și indexate în baze de date internaționale) din România; 3) trei lucrări în volume cu materialele conferințelor științifice internaționale.

Rezultatele cercetărilor teoretice și aplicative prin care s-a urmărit delimitarea conținutului, organizării și a structurii RS a activității școlare în populația de adolescenți din România și Republica Moldova, precum și a determinantelor psihosociale ale angajamentului în activitățile școlare au evidențiat vulnerabilitățile și nevoile de asistență psihopedagogică ale generațiilor actuale de tineri, în vederea reducerii factorilor de risc în domeniul școlar. În baza constatărilor, propunem următoarele **recomandări practice**:

1. Încă de la începutul ciclului de învățământ liceal, poate fi realizată evaluarea particularităților cognitive, emoționale, atitudinal-comportamentale, motivaționale și sociale, în scopul identificării și monitorizării prin consiliere a elevilor care prezintă riscul dezangajării în raport cu activitățile școlare și, prin aceasta, vulnerabilitatea pentru eșecul școlar parțial sau total, respectiv pentru abandonul prematur al traseului educativ. De asemenea, se impune evaluarea caracteristicilor familiale și școlare specifice fiecărui elev. Acestea acționează fie ca factori de risc, fie ca factori protectivi în raport cu derapajele ce pot amenința adaptarea în domeniul școlar

a unui elev. În demersul de evaluare a factorilor individuali, poate fi utilizat și chestionarul multidimensional pe care l-am elaborat și l-am validat pentru a oferi consilierilor școlari, diriginților, cadrelor didactice și cercetătorilor un instrument de lucru util pentru sondarea percepției și a atitudinii pe care adolescenții le au față de școală. Instrumentul CPAȘ acoperă o varietate de dimensiuni, precum orientarea spre pregătirea temeinică pentru școală și acumularea de informații și cunoștințe, credința în utilitatea achizițiilor realizate la școală, importanța școlii în raport cu dezvoltarea individuală și asigurarea viitorului personal, importanța acordată pregătirii individuale, plăcerea de a învăța și persistența eforturilor de pregătire pentru școală, atitudinea față de teme, profesori și colegi ș.a.

2. În vederea prevenirii dezangajării adolescenților în domeniul școlar și a declinului motivației pentru pregătirea temeinică și succes, consilierii școlari, diriginții, profesorii și părinții elevilor aflați în risc trebuie să-și unească și canalizeze eforturile pentru a gestiona vulnerabilitățile care pot apărea în traseul dezvoltării generale și în cel școlar. În acest sens, programele de asistență psihopedagogică individuală și de grup pot integra dimensiuni care s-au evidențiat printre predictorii consistenți ai angajamentului în activitatea școlară, precum imaginea pe care un elev o are despre propriile competențe în domeniul școlar, motivația pentru participarea la activitățile instructiv-educative desfășurate în școală și în alte contexte, atașamentul față de instituția școlară în care elevul învață, atitudinea față de profesori și activitățile realizate alături de aceștia, motivarea pentru a învăța și orientarea spre achiziționarea și dezvoltarea abilităților necesare autoreglării procesului învățării sau abilitatea elevului de a solicita și obține suportul instrumental și emoțional din partea profesorilor, a consilierului școlar, dirigințelui, colegilor de clasă și a familiei, în vederea surmontării dificultăților pe care le poate întâmpina în adaptarea la sarcinile școlarității.

3. Pe lângă controlul factorilor individuali, familiali și sociali, măsurile de intervenție trebuie să vizeze redimensionarea conținuturilor curriculare și a metodelor didactico-formative, astfel încât acestea să răspundă mai bine particularităților dezvoltării și nevoilor educative ale generațiilor actuale de tineri. Creșterea atractivității conținuturilor disciplinelor de studiu, proiectarea lecțiilor într-o manieră integrativă, intensificarea utilizării strategiilor și a metodelor instructiv-educative interactive (care să stimuleze capacitatea elevilor de a conecta între ele cunoștințele dobândite prin studiul diferitelor discipline, precum și abilitatea de a le transpune în practică, gândirea critică și creativitatea), mentoratul, la care adăugăm împuternicirea adolescenților în procesul propriei lor educații sunt o parte dintre schimbările care sunt imperios necesare în sistemul de educație românesc, pentru ca acesta să răspundă nevoilor și presiunilor socio-economice actuale. Prin măsurile care urmăresc sporirea nivelului autonomiei și al



autodeterminării în procesul propriei lor educații, tinerii își vor întări abilitățile de a-și afirma interesele de cunoaștere și formare într-o manieră responsabilizatoare și constructivă pentru nevoile individuale de dezvoltare, precum și pentru cerințele societății contemporane în care predomină sectorul serviciilor și antreprenoriatul. Atunci când tinerii vor percepe școala ca pe un mediu educogen care ține cont de interesele și preferințele lor, abilitățile și talentele pe care le pot pune în practică, vor fi mai motivați intrinsec să participe activ și dăruit la procesul propriei lor dezvoltări. Astfel, poate fi înlăturată plictiseala. În demersul de investigare a zonei mute a RS a activității școlare, această dimensiune s-a evidențiat printre elementele de conținut cu valoare centrală.

4. Următoarele măsuri introduse gradual ar putea contribui la diminuarea anxietății, stresului, oboselii și plictiselii, pe care adolescenții români le-au evocat în nucleul central al RS a activității școlare în condițiile „consemnului de substituție”: a) reducerea testărilor și a temelor pentru acasă care, prin volum, exigențe și format, sunt percepute ca suprasolicitante și puțin utile în raport cu nevoile formative ale generațiilor actuale de tineri; b) flexibilizarea sistemului de notare, astfel încât acesta să vină mai mult în întâmpinarea nevoii de stimulare a abilităților cognitive și practice, precum și a creativității pe care mulți dintre tineri le posedă; c) reducerea presiunilor generate de evaluarea rigidă a achizițiilor școlare; d) descongestionarea planului de învățământ și a programelor școlare, astfel încât să fie prioritizate informații și cunoștințe practice utile pentru viața de zi cu zi și pentru adaptarea tinerilor la exigențele pieței muncii care solicită inițiativă, creativitate, gândire analitică și critică, capacitate de învățare rapidă a unor sarcini noi în medii de lucru schimbătoare, capacitate de elaborare și prezentare a ideilor inovatoare, adaptabilitate la schimbare ș.a.; e) intensificarea demersurilor formative orientate spre dezvoltarea competențelor emoționale și sociale, în vederea unei mai bune gestionări a solicitărilor psihice inerente școlarității și vieții de zi cu zi, precum și a creșterii potențialului pentru succesul în relațiile interpersonale; f) formarea și îmbogățirea abilităților de *leadership* și a celor antreprenoriale.

Rezultatele cercetărilor cantitative pe care le-am realizat și le-am prezentat în Capitolele 2 și 3 ale tezei de doctorat trebuie analizate ținându-se cont de următoarele **limite** care sugerează și **direcții de cercetare**.

1. Adolescenții care au făcut parte din eșantioanele din România au fost elevi recrutați din instituții de învățământ liceal publice atât din mediul urban, cât și din cel rural. În plus, toate instituțiile școlare care au constituit bazinul de recrutare au fost selectate din regiunea geografico-economică situată în Nord-Estul și Estul României (Moldova). În schimb, din eșantionul de adolescenți din Republica Moldova, care a fost utilizat pentru investigarea

comparativă a RS a activității școlare, au făcut parte adolescenți care erau elevi în licee publice exclusiv din mediul urban, deși, probabil, unii dintre ei locuiau în mediul rural (satele din preajma Municipiului Chișinău sau din alte raioane). Prin urmare, pentru Republica Moldova, populația de elevi de liceu care învață în licee din mediul rural nu a fost reprezentată în eșantionul pe care s-a lucrat. În viitoarele investigații, ne propunem utilizarea unor eșantioane mai eterogene în ceea ce privește variabilele socio-demografice care pot avea un impact semnificativ asupra adaptării la sarcinile școlarității. Ne referim la mediul de rezidență al adolescenților, religia, statutul socio-economic al familiei de origine, sectorul public vs. privat de apartenență al instituțiilor de învățământ, regiunea geografico-economică etc. Posibilele efecte ale tuturor acestor variabile nu au fost controlate în studiile pe care le-am realizat.

2. Principalele variabile de interes pentru cercetările pe care le-am realizat au fost operaționalizate utilizându-se chestionare standardizate, la care adolescenții au răspuns individual. Această metodă pentru colectarea datelor brute ridică posibilitatea distorsionării rezultatelor prin lipsa sincerității participanților la o cercetare fie ca urmare a intervenției unor mecanisme defensive activate pentru protejarea imaginii și/sau a stimei de sine, fie ca urmare a intervenției dezirabilității sociale a răspunsurilor. În demersurile pe care ni le propunem, vom urmări să integrăm în etapa colectării datelor din teren și alte modalități de evaluare a caracteristicilor individuale ale adolescenților. De exemplu, pot fi solicitați să răspundă la chestionare care urmăresc atitudinea elevilor față de școală, motivația pentru învățatură și angajamentul în activitățile (extra)școlare diriginții claselor de elevi care vor fi accesate, în vederea constituirii eșantionului de adolescenți. De asemenea, răspunsurile la chestionare standardizate pot fi completate cu interviuri realizate individual cu o parte dintre elevi. Această metodă de investigație oferă posibilitatea de a ne crea o imagine mai bogată despre manifestările specifice angajamentului în domeniul școlar, precum și despre factorii care contribuie la implicarea elevilor în procesul instructiv-educativ oferit în școală.

3. O altă limită este natura transversală (comparativă) și corelațională a *design*-ului care a stat la baza cercetării prin care s-au urmărit determinantele psihosociale și efectele angajamentului în activitatea școlară în rândul adolescenților români. Dimensiunile care au stat în atenția noastră au fost măsurate concomitent, iar testarea ipotezelor de lucru a fost realizată utilizându-se analiza de regresie multiplă liniară. Cele două aspecte metodologice ne-au limitat posibilitatea de interpretare a relațiilor dintre dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și variabilele care au fost presupuse ca determinante psihosociale, respectiv efecte ale angajamentului în termenii cauzalității. În viitoarele investigații, ne propunem utilizarea unui *design* longitudinal și a metodelor statistice cunoscute în domeniul analizei datelor colectate

longitudinal (de exemplu, modelarea prin ecuații pentru estimarea generalizată a relațiilor sau analiza curbei creșterii latente). Astfel de metode statistico-matematice avansate ne vor permite evidențierea dinamicii temporale a relațiilor dintre angajamentul în activitatea școlară și factorii cauzali, respectiv efectele acestuia.

4. În investigația prin care s-a urmărit predictorii și efectele angajamentului în activitatea școlară, a fost utilizat un set limitat de variabile. Însă, paleta factorilor care pot contribui la angajamentul în domeniul școlar în rândul adolescenților este mult mai largă. Aceasta include: a) caracteristici individuale ale adolescenților (de exemplu: conștiințiozitatea ca dominantă a personalității, orientarea spre dezvoltarea personală, credința în autoeficacitatea în domeniul școlar, natura scopurilor pe care un elev și le fixează în procesul învățării, dificultățile de învățare, stilul de atribuire a factorilor care contribuie la performanța școlară, problemele emoționale și comportamentale etc.); b) variabile care țin de climatul familial (de exemplu: conflictualitatea în mediul familial, bolile cronice, suportul din partea familiei, aspirațiile pe care părinții le au cu privire la traseul educativ al adolescentului, calitatea relației de atașament dintre adolescent și părinți, nivelul comunicării intrafamiliale sau cel al stimulării cognitiv-intelectuale și emoționale etc.); c) factori școlari (de exemplu: experiența profesorilor și nivelul implicării acestora în activitățile instructiv-formative, capacitatea profesorilor de a gestiona abilitățile elevilor sau comportamentele problematice ale acestora, diversitatea experiențelor de învățare și a celor educativ-formative, nivelul stimulării și al provocărilor pe care le prilejuiesc diversele discipline de studiu, stilul de predare al profesorilor, natura practicilor pe care profesorii le folosesc în procesul evaluării achizițiilor elevilor, calitatea interacțiunilor cu profesorii și colegii de clasă, climatul emoțional din clasa de elevi și cel din școală, practicile la care managerii școlii, profesorii, mentorii sau consilierii apelează pentru a intensifica sentimentul de apartenență la școală și satisfacția în rândul elevilor. De asemenea, pe lângă rezultatele școlare bune și satisfacția față de școală, alte beneficii ale angajamentului în activitatea școlară includ: stima de sine în domeniul școlar, popularitatea în rândul colegilor de clasă și al profesorilor, funcționarea emoțională pozitivă, evitarea atitudinilor și a comportamentelor deviate, nivelul ridicat al aspirației cu privire la continuarea traseului educativ etc. În viitoarele cercetări, ne propunem să luăm în calcul o paletă mult mai largă de variabile pe care să le relaționăm cu dimensiunile angajamentului în activitatea școlară. Acest demers poate furniza o hartă mai extinsă a factorilor care contribuie la angajarea adolescenților în raport cu scopurile activității școlare sau la scăderea motivației pentru continuarea traseului educativ și a atașamentului față de școală. De asemenea, factorii pe care i-am enumerat pot fi incluși în obiectivele și conținuturile

intervențiilor individuale sau de grup destinate reconectării cu domeniul școlar a elevilor aflați în situații de risc.

5. În cercetarea pe care am efectuat-o, itemii instrumentului SES/4-DS ne-au permis operaționalizarea a patru dimensiuni ale angajamentului în activitatea școlară în general, fără posibilitatea diferențierii nivelului implicării unui elev în raport cu anumite scopuri de învățare, cum ar fi preferința pentru o disciplină de studiu sau alta. Însă, este posibil ca un elev să manifeste un interes aparte pentru o anumită disciplină școlară, la care obține rezultate foarte bune, fără a proba aceeași atracție pentru restul materiilor. Prin urmare, în programul de cercetări pe care ni-l propunem, vom urmări să acoperim această limită. Întrebările la care dorim să răspundem sunt: Care sunt factorii specifici care condiționează angajamentul pe care un elev îl manifestă în raport cu o anumită disciplină de studiu ? Diferă acești factori de variabilele care au un rol predictiv pentru angajamentul general în activitatea școlară ?

6. Studiul pe care l-am realizat în populația de elevi de liceu români a evidențiat relații foarte slabe între dimensiunile angajamentului în activitatea școlară și performanța globală (media generală pentru anul școlar 2018-2019). Un factor care poate explica acest rezultat este mărimea scăzută a subeșantionului de elevi pentru care s-a dispus de media generală. De asemenea, luăm în calcul posibilitatea ca relația dintre angajamentul în domeniul școlar și performanța unui elev să fie mediată sau moderată de alte variabile (de exemplu: calitatea funcționării în domeniul emoțional, nivelul dificultăților comportamentale, suportul de care un elev beneficiază din partea părinților, profesorilor și a colegilor de clasă etc.). În viitoarele demersuri de cercetare, ne propunem: a) să colectăm mai mulți indicatori pentru performanța școlară a elevilor (medii la diferite discipline de studiu, medii semestriale sau anuale, aprecieri globale ale diriginților), pe care să-i corelăm cu indicatorii angajamentului în studiul diferitelor discipline sau ai angajamentului în general în activitatea școlară; b) să testăm mai multe ipoteze cu privire la variabile care ar putea media sau modera relațiile dintre dimensiunile angajamentului în domeniul școlar și indicatorii performanței pe care un elev o obține.

## BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J.-CL. Analiza structurală a reprezentărilor sociale. În: S. MOSCOVICI, F. BUSCHINI (Coord.), *Metodologia științelor socioumane* (trad.). Iași: Editura Polirom, 2007, p. 450-471. ISBN 973-46-0596-5.
2. ABRIC, J.-CL. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. În: J.-CL. ABRIC (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès, 2003, p. 59-80. ISBN 978-2749-201-23-8.
3. ALDERMAN, M. K. *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003, 343 p. ISBN 978-0805-860-48-1.
4. ANTOFIE, G. Principalele probleme ale învățământului românesc. În: *Capital* (29 noiembrie 2009). [www.capital.ro](http://www.capital.ro) (vizitat: 09.08.2017).
5. APPLETON, J. J. Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 725-741. ISBN 978-1-4614-2018-7.
6. APPLETON, J. J. și al. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. În: *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, nr. 5, p. 427-445. ISSN 0022-4405.
7. APPLETON, J. J., CHRISTENSON, S. L., FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. În: *Psychology in the Schools*, 2008, vol. 45, nr. 5, p. 369-386. ISSN 1520-6807.
8. ARBUCKLE, J. L. *IBM® SPSS® AMOS™ 20 User's Guide*. Chicago, IL: IBM Corporation, 2011, 653 p.
9. ARCHAMBAULT I. și al. Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. În: *Journal of School Health*, 2009, vol. 79, nr. 9, p. 408-415. e-ISSN 1746-1561.
10. AUD, S. și al. *The Condition of Education 2011 (NCES 2011-033)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Science. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2011, 382 p. <https://nces.ed.gov> (vizitat 18.03.2020).
11. AUDAS, R., WILLMS, J. D. *Engagement and Dropping Out of School: A Life Course Perspective*. Hull: Quebec: Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Research Development Canada, 2001, 52 p. [www.hrsdc.gc.ca](http://www.hrsdc.gc.ca) (vizitat 18.08.2017).

12. BARKOUKIS, V. și al. The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. În: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2008, vol. 15, nr. 1, p. 39-55. ISSN 0969-594X, e-ISSN 1465-329X.
13. BEMPECHAT, J., SHERNOFF, D. J. Parental influences on achievement motivation and student engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York, NY: Springer, 2012, p. 315-342. ISBN 978-1-4614-2018-7.
14. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. *Timpul alocat de tinerii moldoveni studiilor la școală*, 4 p. [www.statistica.md](http://www.statistica.md) (vizitat 23.11.2019).
15. BOEKAERTS, M. Adolescents in Dutch culture: A self-regulation perspective. În: F. PAJARES, T. URDAN (Eds.), *Adolescents and Education: International Perspectives on Adolescence and Education (Vol. III)*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, p. 101-124. ISBN 978-1593-110-66-6.
16. BOLBOCEANU, A., PALADI, O. Probleme psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale. În: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 3, p. 32-37. ISSN 1811-5470.
17. BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Editura Polirom, 2010, 212 p. ISBN 978-973-46-1014-3.
18. BRAND, S. și al. Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. În: *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, nr. 3, p. 570-588. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
19. BUGLER, M., McGEOWN, S. P., St. CLAIR-THOMPSON, H. Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. În: *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 2015, vol. 35, nr. 5, p. 541-556. ISSN 0144-3410, e-ISSN 1469-5820.
20. BYRNE, B. M. *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2010, 438 p, ISBN: 978-1138-797-03-1.
21. CALOTĂ, E. *Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: explorări și strategii formative*. Teză de doctorat. Universitatea din București, 2011, 245 p. [www.unibuc.ro](http://www.unibuc.ro) (vizitat 16.08.2017).
22. CANDEIAS, A. A., REBELO, N., OLIVEIRA, M. Student' attitudes toward learning and school – study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes, 2013, 6 p. [www.projectored.uevora.pt](http://www.projectored.uevora.pt) (vizitat 23.08.2017).

23. **CARANFIL, N. G.** Proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Revista de Psihologie*, 2020, vol. 66, nr. 3, p. 203-230. ISSN 0034-8759, e-ISSN 2344-4665.
24. **CARANFIL, N. G.** Unele aspecte ale inadaptării adolescenților contemporani la sarcinile școlarității. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2017, nr. 3-4, p. 34-43. ISSN 1857-2502, e-ISSN 2537-6276.
25. **CARANFIL, N. G., ROBU, V.** Percepția publică asupra sistemului educațional din România: O analiză retrospectivă și provocări pentru viitor. În: S. RUSNAC, S. HARAZ, L. ZMUNCILĂ (Coord.), *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a VIII-a. Chișinău, 8-9 decembrie 2017*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2017b, p. 229-237. ISBN 978-9975-3168-9-7.
26. **CARANFIL, N. G., ROBU, V.** Predictorii ai angajamentului în domeniul școlar în rândul adolescenților români: explorarea rolului motivației pentru activitatea școlară și a climatului școlar. În: S. RUSNAC (Coord.), *Preocupări contemporane ale științelor socio-umane în contextul transformării de mentalități. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Ediția a VII-a. Chișinău, 8-9 decembrie 2016*. Chișinău: Tipografia Print-Caro, 2016, p. 88-103. ISBN 978-9975-108-27-0.
27. **CARANFIL, N. G., ROBU, V.** Student engagement with school: Conceptual and applicative dimensions. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017a, vol. 10, nr. 20, p. 92-114. ISSN 2248-244X.
28. **CHANG, J., LE, T. N.** The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. În: *Crime & Delinquency*, 2005, vol. 51, nr. 2, p. 238-264. ISSN 0011-1287.
29. **CHENG, S.-T., CHAN, A. C.** The development of a brief measure of school attitude. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003, vol. 63, nr. 6, p. 1060-1070. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.
30. **COHEN, J.** A power primer. În: *Psychological Bulletin*, 1992, vol. 112, nr. 1, p. 155-159. ISSN 0033-2909.
31. **COKLEY, K. O.** A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2001, vol. 34, p. 109-119. ISSN 0748-1756, e-ISSN 1947-6302.
32. **COSMOVICI, A.** Aspecte motivaționale ale învățării în școală. În: A. COSMOVICI, L. IACOB (Coord.), *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1999, p. 199-212. ISBN 973-683-048-9.

33. CURELARU, M. (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001. ISBN 973-85475-3-9.
34. DAHLBERG, L. L., TOAL, S. B., SWAHN, M. H., BEHRENS, C. H. *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youth. A Compendium of Assessment Tools* (2nd ed.). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, 2005, 366 p.
35. DE ROSA, A. S. "The associative network": A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. În: *European Review of Applied Psychology*, 2002, vol. 52, nr. 3-4, p. 181-200. ISSN 1162-9088.
36. DECI, E. L. și al. An instrument to assess adults' orientation toward control *versus* autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. În: *Journal of Educational Psychology*, 1981, vol. 73, nr. 5, p. 642-650. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
37. DECI, E. L., & RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985, 372 p. ISBN 978-0306-420-22-1.
38. DECI, E. L., RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. În: R. DIENSTBIER (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38 – Perspectives on Motivation)*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288. ISBN 978-0-8032-1693-8.
39. DECI, E. L., RYAN, R. M. The "what" and "why" of goals pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. În: *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, nr. 4, p. 227-268. ISSN 1047-840X.
40. DESCHAMPS, J.-CL., GUIMELLI, C. Reprezentările sociale ale țiganilor în Franța. În: L. IACOB, D. SĂLĂVĂSTRU (Coord.), *Psihologia socială și Noua Europă . In Honorem Adrian Neculau*. Iași: Editura Polirom, 2003, p. 162-175. ISBN 973-681-443-2.
41. DINCĂ, M. *Adolescenții într-o societate în schimbare*. București: Editura Paideia, 123 p. ISBN 973-596-201-2.
42. DOTTERER, A. M., LOWE, K. Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. În: *Journal of Youth and Adolescence*, 2011, vol. 40, nr. 12, p. 1649-1660. ISSN 1573-6601.
43. DZIUBAN, C. D., SHIRKEY, E. C. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 1974, vol. 81, nr. 6, p. 358-361. ISSN 0033-2909, e-ISSN 1939-1455.



44. ECCLES, J. S. și al. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. În: *American Psychologist*, 1993, vol. 48, p. 90-101. ISSN 0003-066X, e-ISSN 1935-990X.
45. ECCLES, J. S., MIDGLEY, C. Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. În: R. AMES, C. AMES (Eds.), *Research on Motivation in Education (Vol. 3 – Goals and Cognitions)*. New York: Academic Press, 1989, p. 139-181. ISBN 978-0120-567-03-4.
46. ECCLES, J. S., ROESER, R. School and community influences on human development. În: M. BORNSTEIN, M. LAMB (Eds.), *Development Psychology: An Advanced Textbook* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1999, p. 503-554. ISBN 978-0805-83072-9.
47. FINN, J. D., ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. În: *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, nr. 2, p. 221-234. ISSN 0021-9010, e-ISSN 1939-1854.
48. FINN, J. D., ZIMMER, K. S. Student engagement: What is it? Why does it matter? În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 97-131. ISBN 978-1-4614-2018-7.
49. FREDRICKS, J. A. și al. School engagement. În: K. A. MOORE, L. H. LIPPMAN (Eds.), *What do Children Need to Flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. New York: Springer, 2005, p. 305-324. ISBN 978-0-387-23823-4.
50. FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C., PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. În: *Review of Educational Research*, 2004, vol. 74, nr. 1, p. 59-109. ISSN 0034-6543.
51. FREDRICKSON, B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. În: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2004, vol. 359, nr. 1449, p. 1367-1378. ISSN 0962-8436, e-ISSN 1471-2970.
52. FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology. În: *American Psychologist*, 2001, vol. 56, nr. 3, p. 218-226. ISSN 0003-066X, e-ISSN 1935-990X.
53. FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG ROMÂNIA/FES. *Tineri în România: Griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, 173 p. [www.fes.ro](http://www.fes.ro) (vizitat 10.08.2017).
54. FRUNZE O., DIȚĂ M. Parteneriatul școală-familie: factor primordial în prevenirea abandonului școlar. În: vol. *Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă. Materialele Conferinței a IX-a Internaționale*

- Științifico-Practică a Psihologilor. Chișinău, 24-25 mai 2013.* Chișinău: DGETS, 2013, p. 18-23. ISBN 978-9975-4454-8-1.
55. FURRER, C., SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, nr. 1, p. 148-162. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
  56. GAVRELIUC, A. Continuity and change of values and attitudes in generational cohorts of the post-communist Romania. În: *Cognition, Brain & Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 2012, vol. 16, nr. 2, p. 191-212. ISSN 1224-8398.
  57. GILBERT, J. Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post-industrial age. În: *Education Canada*, 2007, vol. 47, nr. 3, p. 4-8. [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca) (vizitat 26.08.2017).
  58. GILLET, N., VALLERAND, R. J., LAFRENIÈRE, M. K. Intrinsic and extrinsic school motivation as function of age: The mediating role of autonomy support. În: *Social Psychology of Education*, 2012, vol. 15, nr. 1, p. 77-95. ISSN 1381-2890.
  59. GILMAN, R., HUEBNER, E. S., LAUGHLIN, J. E. A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. În: *Social Indicators Research*, 2000, vol. 52, nr. 2, p. 135-160. ISSN 0303-8300, e-ISSN 1573-0921.
  60. GOTTFRIED, A. E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children. În: *Journal of Educational Psychology*, 1990, vol. 82, nr. 3, p. 525-538. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
  61. GOTTFRIED, A. E., FLEMING, J. S., GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. În: *Journal of Educational Psychology*, 2001, vol. 93, nr. 1, p. 3-13. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1039-2176.
  62. GREEN, J. și al. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. În: *Journal of Adolescence*, 2012, vol. 35, nr. 5, p. 1111-1122. ISSN 0140-1971, e-ISSN 1095-9254.
  63. GUIMELLI, C. Normativitate, reprezentări sociale și strategii de mascare. În: M.-L. ROUQUETTE (Coord.), *Gândirea socială. Perspective fundamentale și cercetări aplicate*. Iași: Editura Polirom, 2010, p. 173-192. ISBN 978-973-46-1645-9.
  64. GUTHRIE, J. T., KNOWLES, K. T. Promoting reading motivation. În: L. VERHOEVEN, C. E. SNOW (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001, p. 145-160. ISBN 978-0805-831-94-8.

65. HIDI, S., HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st Century. În: *Review of Educational Research*, 2000, vol. 70, nr. 2, p. 151-179. ISSN 0034-6543.
66. HOFER, M., PEETSMA, T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, p. 203-208. ISSN 0256-2928, e-ISSN 1878-5174.
67. HUEBNER, E. S. *Manual for The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, 2001, 8 p. [www.artsandsciences.sc.edu](http://www.artsandsciences.sc.edu) (vizitat 02.02.2017).
68. HUEBNER, E. S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. În: *Psychological Assessment*, 1994, vol. 6, nr. 2, p. 149-158. ISSN 1040-3590, e-ISSN 1939-134X.
69. HUEBNER, E. S. și al. Correspondence between parent and adolescent ratings of life satisfaction for adolescents with and without mental disabilities. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2002, vol. 20, nr. 1, p. 20-29. ISSN 0734-2829.
70. HUIZINGA, D. *Denver Youth Survey Waves 1-5 (1988-1992) [Denver, Colorado]*. Ann Arbor, MI: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992, 245 p. [www.icpsr.umich.edu](http://www.icpsr.umich.edu) (vizitat 14.08.2017).
71. IKEDA, M., GARCIA, E. Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. În: *OECD Journal: Economic Studies*, 2014, vol. 2013/1, p. 269-315. e-ISSN 1995-2856. [www.dx.doi.org/10.1787](http://www.dx.doi.org/10.1787) (vizitat 18.03.2020).
72. INSTITUTE OF BEHAVIORAL SCIENCE. *Youth Interview Schedule: Denver Youth Survey*. Boulder, CO: University of Colorado, 1990 (nepublicat).
73. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI. *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară, 2015, 66 p. ISBN 978-606-28-0142-7. [www.ise.ro](http://www.ise.ro) (vizitat 18.08.2017).
74. JOHNSON, M. K., CROSNOE, R., ELDER, G. H. Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. În: *Sociology of Education*, 2001, vol. 74, nr. 4, p. 318-340. ISSN 0038-0407, e-ISSN 1939-8573.
75. JUVONEN, J., ESPINOZA, G., KNIFSEND, C. The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 387-402. ISBN 978-1-4614-2018-7.

76. KAISER, H. An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 1974, vol. 39, nr. 1, p. 31-36. ISSN 0033-3123, e-ISSN 1860-0980.
77. KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012, 336 p. ISBN 978-111-809-634-5.
78. KIM, S., SONG, K., LOCKEE, B., BURTON, J. *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2018, 159 p. ISBN 978-331-947-283-6.
79. LABĂR, A.-V. *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom, 2008, 347 p. ISBN 978-973-46-1148-5.
80. LAM, S.-f. și al. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *British Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 86, nr. 1, p. 137-153. e-ISSN 2044-8279.
81. LAM, S.-f. și al. Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. În: *School Psychology Quarterly*, 2014, vol. 29, nr. 2, p. 213-232. ISSN 2578-4218, e-ISSN 2578-4226.
82. LAM, S.-f. și al. Understanding student engagement with a contextual model. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 403-420. ISBN 978-1-4614-2018-7.
83. LAM, S.-f., PAK, T. S., MA, W. Y. K. Motivating Instructional Contexts Inventory. În: P. R. ZELICK (Ed.), *Issues in the Psychology of Motivation*. Huppauge, NJ: Nova Science, 2007, p. 115-132. ISBN 978-1600-216-31-2.
84. LEE, J., STANKOV, L. Non-cognitive influences on academic achievement: Evidence from PISA and TIMSS. În: KHINE M. S., AREEPATTAMANNIL S. (Eds.), *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers, 2016, p. 153-169. ISBN 978-94-6300-589-0.
85. LIEM, G. A. D., CHONG, W. H. Fostering student engagement in schools: International best practices. În: *School Psychology International*, 2017, vol. 38, nr. 2, p. 121-130. ISSN 0143-0343, e-ISSN 1461-7374.
86. LINNENBRINK, E. A., PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. În: *School Psychology Review*, 2002, vol. 31, nr. 3, p. 313-327. e-ISSN 0279-6015.
87. LUCIO, R., HUNT, E., BORNOVALOVA, M. Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. În: *Developmental Psychology*, 2012, vol. 48, nr. 2, p. 422-428. ISSN 0012-1649, e-ISSN 1939-0599.

88. MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. În: *American Educational Research Journal*, 2000, vol. 37, nr. 1, p. 153-184. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.
89. McCOACH, D. B. A validation study of the School Attitude Assessment Survey. În: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2002, vol. 35, nr. 2, p. 66-77. ISSN 0748-1756, e-ISSN 1947-6302.
90. McCOACH, D. B., SIEGLE, D. A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. În: *Academic Exchange*, 2001, vol. 5, nr. 2, p. 71-76. ISSN 1096-1453.
91. McCOACH, D. B., SIEGLE, D. Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. În: *Gifted Child Quarterly*, 2003a, vol. 47, nr. 2, p. 144-154. ISSN 0016-9862, e-ISSN 1934-9041.
92. McCOACH, D. B., SIEGLE, D. The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. În: *Educational and Psychological Measurement*, 2003b, vol. 63, nr. 3, p. 414-429. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.
93. MELCU, C. *O încercare de analiză SWOT a sistemului de învățământ românesc*, 2011. [www.academia.edu](http://www.academia.edu) (vizitat 10.08.2017).
94. MISERANDINO, M. Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. În: *Journal of Educational Psychology*, 1996, vol. 8, nr. 2, p. 203-214. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
95. MIULESCU, A. The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, validity and reliability of the Romanian version. *Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science*, 2019, vol. 10, nr. 1, p. 29-40. ISSN 2248-3896.
96. MOÈ A. și al. Attitude towards school, motivation, emotions, and academic achievement. În: J. E. LARSON (Ed.), *Educational Psychology. Cognition and Learning, Individual Differences, and Motivation*. New York, NY: Nova Science Publisher, Inc., 2009, p. 259-274. ISBN 978-1606-922-76-7.
97. MORGAN, G. A., LEECH, N. L., GLOECKNER, G. W., BARRETT, K. C. *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004, 224 p. ISBN 0-8058-4790-1.
98. MOSHER, R., MCGOWAN. *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. University of Wisconsin,

- Research and Development Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812), 1985, 44 p. <https://files.eric.ed.gov> (vizitat 18.03.2020).
99. NÚÑEZ, J. L. și al. Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria *Estudios de Psicología*, 2010, vol. 31, nr. 1, p. 89-100. e-ISSN 1678-4669.
  100. NÚÑEZ, J. L. și al. Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 2006, vol. 40, nr. 2, p. 185-192. ISSN 0034-9690.
  101. NUNNALLY, J. *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill, 1978, 701 p. ISBN 978-0070-474-65-9.
  102. OKA, E. R. Motivation. În: S. W. LEE (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2005, p. 330-335. ISBN 0-7619-3080-9.
  103. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004, 476 p. [www.oecd.org](http://www.oecd.org) (vizitat 26.03.2019).
  104. PALADI, O., CHISELIȚA, S. Maturitatea emoțională și motivația pentru învățare a preadolescenților. In: *Univers Pedagogic*. 2019, nr. 3(63), pp. 72-79. ISSN 1811-5470.
  105. PAPALIA, D. E., WENDKOS OLDS, S., DUSKIN FELDMAN, R. *Dezvoltarea umană* (trad., ediția a XI-a). București: Editura Trei, 2010, 832 p. ISBN 978-973-707-414-0.f
  106. PEETSMA, T. *Decline in Pupils' Motivation During Secondary Education*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, 1997, August.
  107. PEETSMA, T. și al. Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. În: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, p. 209-225. ISSN 0256-2928, e-ISSN 1878-5174.
  108. PINTRICH, P. R., DeGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 1990, vol. 82, nr. 1, p. 33-40. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
  109. PINTRICH, P. R., MARX, R. W., BOYLE, R. A. Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. În: *Review of Educational Research*, 1993, vol. 63, nr. 2, p. 167-199. ISSN 0034-6543.
  110. PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. *Motivation and Education: Theory, Research, and Applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc., 2002, 460 p. ISBN 978-0132-281-55-3.

111. POPA, M. (2008). *Statistică pentru psihologie. Teorie și aplicații SPSS* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom, 368 p. ISBN 978-973-46-1045-7.
112. POPENICI, Ș., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009, 127 p. ISBN 978-6068-027-35-7. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) (vizitat 15.08.2017).
113. RACU, I. Dezvoltarea stimei de sine la vârsta adolescentă. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2014, nr. 37, pp. 69-77. ISSN 1857-0224.
114. RACU, I., BOIANGIU, C. Cercetarea experimentală a dezvoltării intereselor ocupaționale la vârsta adolescentă. In: *Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice*. 26 mai 2017, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2017, pp. 19-27. ISBN 978-9975-50-205-4.
115. REEVE, J. A self-determination theory perspective on student engagement. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 149-172. ISBN 978-1-4614-2018-7.
116. REEVE, J., TSENG, C. Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. În: *Contemporary Educational Psychology*, 2011, vol. 36, nr. 4, p. 257-267. ISSN 0361-476X.
117. RESCHLY, A. L., CHRISTENSON, S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 3-19. ISBN 978-1-4614-2018-7.
118. RESCHLY, A. L., HUEBNER, E. S., APPLETON, J. J., ANTARAMIAN, S. P. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. În: *Psychology in the Schools*, 2008, vol. 45, nr. 5, p. 419-431. e-ISSN 1520-6807.
119. ROBU, V. Angajamentul față de școală și adaptarea la solicitările școlare în rândul elevilor de liceu. În: A. GUGIUMAN (Coord.), *Ideii și valori perene în științele socio-umane. Studii și cercetări (Tom XVII)*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut, 2012a, p. 363-381. ISBN 978-973-109-393-2.
120. ROBU, V. Antecedents of school engagement among Romanian adolescents. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 15-46. ISSN 248-244X.
121. ROBU, V. Indisciplina în rândul elevilor de liceu români: prevalență și motivație. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2010b, nr. 1, p. 27-38. ISSN 1857-2502.

122. ROBU, V. Perceived social support, school engagement, and school adjustment among adolescents: Testing a structural model of relationships. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2013, vol. 6, nr. 11, p. 7-29. ISSN 2248-244X.
123. ROBU, V. Valența și fațetele atitudinii față de școală a elevilor. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2010a, nr. 4, p. 17-27. ISSN 1857-2502.
124. ROBU, V., **CARANFIL, N. G.** Mai sunt motivați adolescenții români să se implice în activitățile școlare ? Dovezi și considerații practice. În: *EcoSoEn. Științe economice, sociale și inginerești*, 2019, vol. 2, nr. 3-4, p. 108-116. ISSN 2587-344X.
125. ROBU, V., ROBU, I.-E., **CARANFIL, N. G.** Gen și rezultate școlare în rândul adolescenților: rolul mediator al angajamentului școlar și al conștiinciozității. În: M. N. TURLIUC (Coord.), *Gen și diferențe de gen în studii empirice*. Iași: Institutul European, 2014, p. 267-283. ISBN 978-606-24-0049-1.
126. ROBU, V., RUSNAC, S., **CARANFIL, N. G.** Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for Romanian high school students. În: *Contemporary Methodological Guidelines and Practices in Social Sciences: International Scientific-Practical Conference Dedicated to the 27th Anniversary of the Foundation of ULIM. Chisinau, October 17th-18th, 2019. Program and Working Papers*. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2019, p. 17-18. ISBN 978-9975-56-693-3.
127. ROBU, V., SANDOVICI, A. Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: *An exploratory study of Romanian adolescents*. În: F. H. VEIGA (Ed.), *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014, p. 143-161. ISBN 978-989-9831-48-3.
128. ROESER, R. W., ECCLES, J. S., SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. În: *The Elementary School Journal*, 2000, vol. 100, nr. 5, p. 443-471. ISSN 0013-5984.
129. RUSNAC, S. *Preocupări contemporane ale psihologiei sociale*. Chișinău: RVR Consulting Grup, 2007, 264 p. ISBN 978-9975-78-566-2.
130. SAEED, S., ZYNGIER, D. How motivation influences student engagement: A qualitative case study. În: *Journal of Education and Learning*, 2012, vol. 1, nr. 2, p. 252-267. ISSN 1927-5250, e-ISSN 1927-5269.
131. SANDOVICI, A. Relationship between emotional intelligence and academic achievement in adolescents. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2017, vol. 10, nr. 19, p. 35-50. ISSN 248-244X.



132. SANDOVICI, A., ROBU, V. Angajamentul în activitatea și viața școlară în rândul adolescenților români. În: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași (Fascicula: Asistență Socială, Sociologie, Psihologie)*, 2014, tom 13, p. 69-79. ISSN 2248-1060.
133. SANDOVICI, A., ROBU, V., ROBU, I.-E. Angajamentul în domeniul școlar în rândul adolescenților români: diferențe de sex. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2016, nr. 1-2, p. 10-22. ISSN 1857-2502.
134. SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., MÜLLER, H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. În: *Methods of Psychological Research Online*, 2003, vol. 8, nr. 2, p. 23-74. ISSN 1616-8119, e-ISSN 1432-8534.
135. SCHRAW, G., CRIPPEN, K. J., HARTLEY, K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. În: *Research in Science Education*, 2006, vol. 36, nr. 1-2, p. 111-139. ISSN 0157-244X, e-ISSN 1573-1898.
136. SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994, 329 p. ISBN 0-8058-4790-1.
137. SHAW, M. E., WRIGHT, J. M. *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1967, 604 p. ISBN 978-0070-56-498-5.
138. SHELDON, K. M., KASSER, T. Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. În: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, vol. 24, nr. 12, p. 1319-1331. ISSN 0146-1672, e-ISSN 1552-7433.
139. SIEGLE, D., McCOACH, D. B. Issues related to the underachievement of gifted students. În: B. MacFARLANE, T. STAMBAUCH (Eds.), *Emergent Themes and Trends in Gifted Education*. Waco, TX: Prufrock Press, 2009, p. 195-206. ISBN 978-1593-630-15-7.
140. SKINNER, E. A., BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. În: *Journal of Educational Psychology*, 1993, vol. 85, nr. 4, p. 571-581. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
141. SKINNER, E. A., PITZER, J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. În: S. L. CHRISTENSON, A. L. RESCHLY, C. WYLIE (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 2012, p. 21-44. ISBN 978-1-4614-2018-7.
142. STAMATIN, O. Particularitățile subculturii preadolescenților contemporani. În: *Integrarea psihologiei și medicinei în sistemul învățământului în secolul XXI. Provocări și perspective*.

- Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău, 20 mai 2011.* Chișinău: DGETS, 2011, p. 56-62. ISBN 978-9975-105-61-3.
143. STANKOV, L., LEE, J. Confidence and cognitive tests performance. În: *Journal of Educational Psychology*, 2008, vol. 100, nr. 4, p. 961-976. ISSN 0022-0663, e-ISSN 1939-2176.
144. STERN, M. *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. New York: Springer, 2012, 51 p. ISBN 978-1-4614-3427-6.
145. STOVER, J. B. și al. Academic Motivation Scale: Adaptation and psychometric analyses for high school and college students. În: *Psychology Research and Behavior Management*, 2012, vol. 5, p. 71-83. ISSN 1179-1578.
146. STRICKLAND, B. R. Motivation. În: B. R. STRICKLAND (Executive Editor), *The Gale Encyclopedia of Psychology* (2nd ed.). Farmington Hills, MI: Gale Group, 2001, p. 440-441. ISBN 978-0787-647-86-5.
147. SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., SHAUNESSY, E. An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised. În: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2008, vol. 26, nr. 1, p. 69-82. ISSN 0734-2829.
148. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Analiza structurală a spațiului reprezentational: evocarea liberă, harta asociativă și rețeaua de asociații*. În: *Psihologie. Pedagogie Socială. Asistență Socială*, 2013, nr. 2 (31), p. 14-25. ISSN 1857-2502.
149. ȘLEAHTIȚCHI, M. Prototipicalitate și categorialitate în studiul reprezentărilor sociale. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2018, nr. 1-2 (32), p. 30-39. ISSN 1857-2502.
150. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Tratat de analiză structurală a reprezentărilor sociale*. Chișinău: Editura „Știința”, 2016, 224 p. ISBN 978-9975-85-185-5.
151. TUFEANU, M. Academic underachievement of contemporary adolescents: Meanings and causes explanations. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2012b, vol. 5, nr. 10, p. 55-75. ISSN 2248-244X.
152. TUFEANU, M. Provocări în dezvoltarea adolescenților în contextul schimbărilor sociale de la începutul mileniului al III-lea. În: *Psihologie. Revistă Științifico-Practică*, 2012a, nr. 3, p. 3-15. ISSN 1857-2502.
153. TUFEANU, M. *Subrealizarea școlară. Incursiune teoretică și aplicativă*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2015, 155 p. ISBN 978-606-977-032-0.
154. URBINA, S. *Essentials of Psychological Testing*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2004, 326 p. ISBN 0-471-41978-8.

155. VALLERAND, R. J. și al. Construction et validation de l' Échelle de Motivation en Éducation (EME). În: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1989, vol. 21, nr. 3, p. 323-349. ISSN 008-400X, e-ISSN 1879-2669.
156. VALLERAND, R. J. și al. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1993, vol. 53, nr. 1, p. 159-172. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.
157. VALLERAND, R. J. și al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. În: *Educational and Psychological Measurement*, 1992, vol. 52, nr. 4, p. 1003-1017. ISSN 0013-1644, e-ISSN 1552-3888.
158. VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. În: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, p. 813-819. ISBN 1877-0428.
159. VEIGA, F. H. Students' engagement in school: Designing a new assessment scale. În: *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2013, vol. 1, nr. 1, p. 441-450. ISSN 2014-3591.
160. VEIGA, F. H., ROBU, V. Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2014, vol. 7, nr. 14, p. 57-72. ISSN 2248-244X.
161. VERGÈS, P. Evocarea banului. O metodă pentru definirea nucleului central al unei reprezentări. În: M. CURELARU (Coord.), *Reprezentările sociale. Teorie și metode*. Iași: Editura Erola, 2001. ISBN 973-85475-3-9.
162. VYGOTSKY, L. S. Genesis of the higher mental functions. În: P. LIGHT, S. SHELDON, M. WOODHEAD (Eds.), *Learning to Think*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge, 1991, p. 32-41. ISBN 978-131-582-475-8.
163. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 174 p. ISBN 978-067-457-629-2.
164. WALBERG, H. J. A psychological theory of educational productivity. În: F. H. FARLEY, N. GORDON (Eds.), *Psychology and Education. The State of the Union*. Chicago, IL: McCutchan Pub Corp, 1981, p. 81-110. ISBN 978-0821-105-06-1.
165. WANG, M.-T., ECCLES, J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. În: *Learning and Instruction*, 2013, vol. 28, p. 12-23. ISSN 0959-4752.

166. WANG, M.-T., HOLCOMBE, R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. În: *American Educational Research Journal*, 2010, vol. 47, nr. 3, p. 633-662. ISSN 0002-8312, e-ISSN 1935-1011.
167. WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991, 182 p. ISBN 978-067-494-304-9.
168. WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., PINTRICH, P. R. Development between the ages of 11 and 25. În: D. C. BERLINER, R. C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996, p. 148-185. ISBN 978-1461-420-18-7.
169. WILLMS, J. D. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2003, 83 p. ISBN 978-9264-018-93-8. [www.unb.ca](http://www.unb.ca) (vizitat 22.08.2017).
170. РАКУ, Ж. Особенности психологического благополучия и проявления невротизма у подростков. In: *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*. 2020, nr. 4(61), pp. 108-116. ISSN 1857-0224.
171. РАКУ, Ж. Особенности уверенности в себе и самоэффективности у старшеклассников. In: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*. Ediția 8, 12 octombrie 2018, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2018, pp. 222-226. ISBN 978-9975-50-235-1.

