

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

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Școala Doctorală de Științe ale Educației**

## **TEZĂ DE DOCTORAT**

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

**Conducator de doctorat:**

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

**Doctorand:**

**HOLIC ROXANA - IONELA**

## CUPRINS

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

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

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

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

## Lista tabelelor

*Tabelul 2.1. Taxonomia tridimensională a emoțiilor academice (Pekrun, 2006) (p.51)*

*Tabelul 2.2. Taxonomia tridimensională a emoțiilor academice (Pekrun et al., 2002a) (p.58)*

*Tabelul 2.3. Teoria control – valoare: Ipoteze de bază privind controlul, valoarea și emoțiile obținute (Pekrun et al., 2007) (p.63)*

*Tabelul 5.1. Inventarul Anxietății de Evaluare (versiunea tradusă și adaptată contextului competițional) (p.148)*

*Tabelul 5.2. Dispunerea itemilor pe subscalele Îngrijorare, Emotivitate, Anxietate-Totală (p.149)*

*Tabelul 5.3. Distribuția itemilor versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare pentru factorii identificați (p.155)*

*Tabelul 5.4. Indicii de potrivire obținuți pentru subscalele versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare (p.155)*

*Tabelul 5.5. Media și abaterea standard pentru versiunea românească a Inventarului Anxietății de Evaluare (p.156)*

*Tabelul 5.6. Mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre subscalele versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare (p.156)*

*Tabelul 5.7. Corelațiile existente între anxietatea de evaluare (scor general), îngrijorare, emotivitate, anxietate-totală, stimă de sine și auto-eficiență (p.158)*

*Tabelul 5.8. Versiunea tradusă în limba română a Inventarului de evaluare a temerii de eșec (Performance Failure Appraisal Inventory - PFAI, Conroy, 2002) (p.166)*

*Tabelul 5.9. Dispunerea itemilor pe scalele Experimentarea rușinii și a jenei, Auto-devalorizarea, Posibilitatea de a avea un viitor incert, Posibilitatea pierderii interesului social și Posibilitatea de a-i dezamăgi persoanele apropiate (p.168)*

*Tabelul 5.10. Distribuția itemilor Inventarului de evaluare a temerii de eșec pe fiecare factor (p.173)*

*Tabelul 5.11. Indicii de potrivire obținuți în cazul versiunii românești a Inventarului de evaluare a temerii de eșec (p.175)*

*Tabelul 5.12. Media și abaterea standard pentru versiunea românească a Inventarului de evaluare a temerii de eșec (p.175)*

*Tabelul 5.13. Mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre scalele versiunii românești a Inventarului de evaluare a temerii de eșec (p.175)*

*Tabelul 5.14. Consistența internă pentru scalele Inventarul de evaluare a temerii de eșec (p.177)*

*Tabelul 5.15. Corelațiile existente între scalele PFAI și TAI (p.177)*

*Tabelul 5.16. Coeficienții de corelație dintre preocuparea față de greșeli, standardele personale și scalele PFAI (p.194)*

*Tabelul 5.17. Coeficienții de corelație dintre scalele TAI și PFAI (p.195)*

*Tabelul 5.18. Coeficienții de corelație dintre scalele TAI, PFAI și variabilele vârstă și experiență (p.196)*

*Tabelul 5.19. Coeficienții de corelație dintre preocuparea față de greșeli, standarde personale și scalele TAI (p.196)*

*Tabelul 5.20. Predictorii preocupare față de greșeli, standarde personale și teama de eșec (p.197)*

*Tabelul 6.1. Codificarea transcripturilor participanților în funcție de variabilele gen, experiență și premiu (p.213)*

*Tabelul 6.2. Categoriile identificate și temele aferente acestora (p.215)*

*Tabelul 7.1. Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării (versiunea tradusă și adaptată contextului competițional) (p.239)*

*Tabelul 7.2. Dispunerea itemilor pe subscalele Strategii de concentrare asupra sarcinii, Gândire inspirată de dorințe, Auto-blamare, Reevaluarea importanței, Reducerea tensiunii, Congruența obiectivului, Controlul și Eficiența în rezolvarea de probleme (p.241)*

*Tabelul 7.3. Distribuția itemilor pentru fiecare dintre subscalele versiunii traduse și adaptate a Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării (p.248)*

*Tabelul 7.4. Indicii de potrivire obținuți pentru dimensiunile versiunii românești ale Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării (p.250)*

*Tabelul 7.5. Indicii de potrivire ai Scalei Emotion Regulation during Test-Taking (Schutz et al., 2008) (p.251)*

*Tabelul 7.6. Coeficienții de corelație dintre scalele anxietatea de evaluare (scor total), îngrijorare, emotivitate și vârstă (p.266)*

*Tabelul 7.7. Coeficienții de corelație între scalele anxietate de evaluare, experiență, medii generale liceu, număr de ore alocat studiului/zi, controlul academic perceput și valoarea atribuită disciplinei (p.267)*

*Tabelul 7.8. Regresia multiplă a predictorilor controlul academic perceput și numărul de ore alocat studiului/zi (p.268)*

*Tabelul 7.9. Coeficienții de corelație între scalele îngrijorare, emotivitate, reevaluare cognitivă, suprimare, strategiile de concentrare asupra sarcinii, strategiile de concentrare asupra emoției, strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și strategiile de evaluare cognitivă (p.269)*



## **Lista figurilor**

*Figura 1. Modelul procesual al reglării emoționale (adaptare după Gross, 1998b) (p.70)*

*Figura 2: Distribuția participanților în funcție de variabila gen (Studiul Ia) (p.152)*

*Figura 3: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină (Studiul Ia) (p.152)*

*Figura 4: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă (Studiul Ia) (p.152)*

*Figura 5: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul Ia) (p.153)*

*Figura 6: Distribuția participanților în funcție de variabila gen (Studiul Ib) (p.171)*

*Figura 7: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul Ib) (p.171)*

*Figura 8: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul Ib) (p.171)*

*Figura 9: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină (Studiul Ib) (p.172)*

*Figura 10: Distribuția participanților în funcție de variabila gen (Studiul Ic) (p.190)*

*Figura 11: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă (Studiul Ic) (p.190)*

*Figura 12: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul Ic) (p.190)*

*Figura 13: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină (Studiul Ic) (p.191)*

*Figura 14: Distribuția participanților în funcție de variabila gen (Studiul IIIa) (p.244)*

*Figura 15: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină (Studiul IIIa) (p.245)*

*Figura 16: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă (Studiul IIIa) (p.245)*

*Figura 17: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul IIIa) (p.246)*

*Figura 18: Distribuția participanților în funcție de variabila gen (Studiul IIIb) (p.262)*

*Figura 19: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă (Studiul IIIb) (p.263)*

*Figura 20: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă (Studiul IIIb) (p.263)*

*Figura 21: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină (Studiul IIIb) (p.263)*

*Figura 22: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă (Studiul IV) (p.281)*

*Figura 23: Distribuția participanților în funcție de variabila vechime (Studiul IV) (p.282)*

## Argument

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1.Domeniul de cercetare al psihopedagogiei talentelor

### 1.1.Direcții de cercetare ale domeniului

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

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

În anii 1950, talentul a fost descris în principal din punct de vedere al inteligenței; indivizii cu un nivel înalt al IQ-ului erau etichetați de către mulți cercetători și psihologi ca fiind înzestrați. În consecință, testele de măsurare a IQ-ului au devenit principala metodă de selecție

pentru integrarea acestor copii în programele destinate educării lor. Testele de măsurare a nivelului IQ-ului nu reușeau însă să măsoare cunoștințele practice, creativitatea, abilitățile analitice și verbale sau de rezolvare a problemelor. Mai mult decât atât, testele pentru IQ nu sunt instrumente potrivite pentru a măsura alte talente în care elevii pot excela, precum domeniile sportului, leardership-ului sau cel al artelor (Sousa, 2003).

În privința expunerii unei definiții ale talentului putem afirma faptul că literatura prezintă o multitudine de posibilități. Conceptualizările moderne asupra talentului sunt rezultatul unei evoluții a ideilor. Fiecare generație de teorii a fost fundamentată prin intermediul celor anterioare, încorporând ideile acestora și adăugând componente suplimentare care reflectă stadiul actual al cercetării.

Renzulli (2002) propune o modalitate de a organiza aceste definiții prin plasarea lor pe un continuum, de la o perspectivă conservatoare până la una liberală. De exemplu, o definiție conservatoare ar fi cea oferită de Terman (1925) asupra talentului, și anume că în această categorie a populației se regăsesc acei indivizi care reprezintă „1% din populația generală a cărei capacitate intelectuală a fost măsurată prin Scala de Inteligență Stanford-Binet (*Stanford-Binet Intelligence Scale*) sau un instrument comparabil" (p. 43). Așadar, definiția lui Terman specifică faptul că în această categorie a populației înalt aptitudinală pot fi incluși doar elevii capabili din punct de vedere academic, excluzându-i pe cei a căror abilități se află în domenii precum creativitatea, artele, sportul sau leardership-ul. O definiție restrictivă, cum ar fi aceasta, oferă un prag clar și practici ordonate de identificare, dar mulți cercetători și practicieni susțin că printr-o asemenea definire a talentului pot fi excluși numeroși elevi a căror potențial de performanță superioară nu poate fi surprins prin testele de inteligență. De asemenea, multe persoane din grupuri minoritare și cu diferite dificultăți de învățare nu vor obține, de regulă, rezultate bune în ceea ce privește testele de capacitate cognitivă, definițiile restrictive discriminând în mod clar aceste categorii atunci când vine vorba de accesul la servicii destinate elevilor cu aptitudini înalte. Această modalitate de definire a talentului se încadrează după relatările lui Kaufman și Sternberg (2008) în primul val al modelelor teoretice, care abordează acest domeniu din perspectiva măsurătorilor asupra inteligenței generale prin diferite tipuri de teste, precum Scala de Inteligență Stanford-Binet, care mai târziu, în 1916 a fost preluată și adaptată de Terman pentru a identifica copiii înalt aptitudinali din școli. Acesta a promovat o clasificare care distinge între trei niveluri aptitudinale, în funcție de scorurile obținute la testele de inteligență, după cum



urmează: un elev cu un scor IQ peste 135 este descris ca fiind „moderat talentat”, peste 150 ca „excepțional talentat ” și peste 180 ca „profund talentat” (Terman, 1925).

Unii psihologi continuă să echivaleze talentul cu un nivel înalt al IQ-ului după practicile lui Terman din 1916 sau cele ale lui Hollingworth și Pressey. După acea perioadă însă, alți cercetători precum Guilford (1967) și Thurstone (1947) au susținut că intelectul nu poate fi exprimat într-o manieră unitară și au sugerat abordări mai complexe ale inteligenței (Wallace & Pierce, 1992). Cercetarea efectuată între anii 1980 și 1990 a furnizat suficiente informații care susțin ideea de componente multiple ale inteligenței. Fiecare dintre aceste definiții reprezintă o perspectivă asupra progresului realizat în cadrul domeniului, în sensul propunerii unei viziuni mai flexibile a modalității de a defini talentul. Definițiile liberale extind domeniul cuprinzător al talentului deoarece acestea consideră că există o gamă mai largă de posibile abilități, și nu doar cele măsurate prin teste de capacitate cognitivă. Caracterul mai deschis al definițiilor liberale nu numai că extinde conceptul, ci permite, de asemenea, o mai mare flexibilitate în interpretarea performanțelor care pot sau nu fi măsurate. Witty (1958 apud Renzulli, 2002) ilustrează modul în care o definiție liberală lasă loc pentru o interpretare subiectivă:

„Aceștia sunt copiii ai căror potențiale remarcabile în artă, în scris sau în leadership pot fi recunoscute în mare măsură prin performanța lor. Așadar, am recomandat extinderea definiției talentelor și considerăm că orice copil este talentat dacă performanța acestuia se regăsește într-o linie potențial valoroasă pentru activitatea umană și dacă este în mod constant remarcabilă.” (p. 62)

Abordările multiple, cum ar fi cele ale lui Sternberg (1997b), Gardner (1983) și Renzulli (1978) sunt mai coerente cu teoria și cercetarea actuală. Sternberg (1984) a introdus pentru prima dată teoria triarhică a inteligenței în 1984 cu categoriile de inteligență analitică, creativă și practică. Ulterior, el a definit aceste dimensiuni drept componente ale inteligenței de succes (Sternberg, 1997b), și a explicat că inteligența de succes reprezintă capacitatea fiecărei persoane de a identifica ce abilități și limite posedă și de a reuși să compenseze punctele sale slabe prin cele în care excelează. Teoria inteligențelor multiple a lui Gardner (1983) și concepția lui Renzulli (1978) cu trei seturi de trăsături ale persoanelor înalt aptitudinale servesc drept exemple precise ale conceptualizărilor multiple și bine fundamentate ale inteligenței și talentului. Renzulli (1978) specifică faptul că talentatul constă în interacțiunea dintre trei caracteristici fundamentale, și anume existența unei abilități peste medie, nivelul ridicat de angajare în sarcină și niveluri

ridicate de creativitate. Renzulli și Reis (1997) susțin că „Persoanele capabile să dezvolte un talent sunt acelea care posedă sau pot să dezvolte acest set de trăsături și să le aplice în orice zonă potențial valoroasă de performanță umană. Persoanele care manifestă sau sunt capabile să dezvolte o interacțiune între cele trei caracteristici necesită o varietate de oportunități educaționale și servicii care nu sunt furnizate prin programe de instruire obișnuite.” (Renzulli & Reis, 1997, p. 8). Renzulli a avut, de asemenea, un impact major asupra domeniului talentului, prin propunerea a două tipuri de talente: „talentul școlar” și „talentul creativ-productiv”. „Talentul academic/școlar” se referă la abilitățile demonstrate în mediul școlar (prin teste sau cunoștințe învățate). „Talentul creativ-productiv” diferă de talentul școlar prin faptul că se referă la acei indivizi care sunt excelenți producători de cunoștințe, în timp ce acei elevi talentați în mediul școlar sunt consumatori de cunoștințe. Delisle și Renzulli (1982 apud Kaufman & Sternberg, 2008) au constatat că factorii nonintelectuali sunt la fel de importanți pentru producția creativă. Modelul este susținut și de lucrarea lui Gubbins (1982), care a arătat prin analizele de regresie multiplă că abilitatea peste medie este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru a atinge un nivel înalt al productivității creative. De asemenea, sunt importanți și alți factori, cum ar fi angajamentul în sarcină, angajamentul în timp, precum și interesul elevilor, aceștia prezentând o legătură directă cu modelul lui Renzulli.

Definiția referitoare la inteligență prezentată de Gardner (1993) specifică faptul că aceasta reprezintă „acea capacitate de a rezolva probleme sau de a crea produse care sunt valorizate în unul sau mai multe contexte culturale” (p. 10). În teoria inteligențelor multiple, el descrie cel puțin șapte inteligente specifice, dintre care: lingvistică, muzicală, logico-matematică, spațială, kinestezică, interpersonală și intrapersonală, iar în 1999 (Gardner, 1999) a adăugat altele două, pe cea naturalistă și spirituală.

Un alt model important al domeniului este cel al lui Sternberg (modelul WICS), în care talentul este conceput ca fiind o sinteză între înțelepciune, inteligență și creativitate (Sternberg, 2003, 2005). Ideea de bază a modelului WICS este că, în viață, oamenii au nevoie de abilități și atitudini creative pentru a produce idei noi și originale; competențe analitice și atitudini (inteligență academică) pentru a evalua calitatea acestor idei; aptitudinile practice și atitudinile (inteligență practică) pentru a executa idei și pentru a convinge pe alții de valoarea lor; și abilități și atitudini întemeiate pe înțelepciune, pentru a ne asigura că ideile noastre contribuie la stimularea unui bine comun, mai degrabă decât la binele propriu și al celor apropiați. Din acest

punct de vedere, oamenii înalt aptitudinali nu sunt neapărat excelenți în toate aceste aspecte. Mai degrabă, ei recunosc și valorifică punctele lor forte, le recunosc și compensează sau corectează pe cele în care prezintă dificultăți, cu scopul de a se adapta și dezvolta.

Un alt model care a prezentat un impact asupra domeniului este cel al lui Mönks (1992), care a integrat în cadrul modelului lui Renzulli o nouă componentă, și anume mediul. Acesta a adăugat factorii de mediu, cum ar fi școala, familia și colegii, alături de cele trei variabile psihologice (motivație, creativitate și abilități excepționale) deja menționate de Renzulli.

Françoys Gagné (2005) a propus o teorie care prezintă procesul de dezvoltare a talentelor. Acesta a menționat că termenii „aptitudini înalte” și „talent” sunt adesea folosiți ca și sinonimi în domeniul educației și a propus un model al diferențierii dintre dotarea înaltă și talent (*Differentiated Model of Gifted and Talented*, DMGT) pentru a evidenția diferența dintre aceștia. Scopul principal al modelului lui Gagné este de a integra influența importantă a mediului (școală, părinți, activități, întâlniri etc.), variabilele nonintelectuale (motivație, temperament) și aportul adus de învățare, formare și exercițiu, care transformă copiii genetic înzestrați (intelectual, creativ, senzorio-motor etc.) în talente specifice (știință, matematică, artă, muzică, leadership etc.) în viața de zi cu zi.

Abraham Tannenbaum (1986) a propus un model teoretic înrudit, care încearcă, de asemenea, să delimiteze factorii care contribuie la transformarea potențialului determinat de nivelul ridicat al abilităților către realizarea talentului. El a sugerat existența a cinci componente de factură psihologică și socială care pot face legătura dintre potențial și împlinire: (a) inteligența superioară, (b) aptitudinile excepționale, (c) factorii nonintelectuali, (d) influența mediului și (e) șansa sau norocul. Se consideră că aceste cinci componente interacționează pentru a genera niveluri ridicate de productivitate și toate sunt necesare pentru a deveni un individ „talentat”.

Prin studiile sale, David Henry Feldman, un alt teoretician al domeniului, a propus un model în încercarea de a surprinde modul în care talentul se dezvoltă în rândul tinerilor (Feldman, 1992, 2000). Potrivit lui Feldman, șapte componente sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea talentului: (a) procesele cognitive, (b) procesele sociale/emoționale, (c) aspecte familiale (de exemplu, ordinea nașterii în familie și genul), (d) educația și pregătirea (informală și formală), (e) caracteristicile domeniului talentului manifestat, (f) aspectele contextuale sociale și culturale, și (g) evenimentele și tendințele istorice.

În concluzie, se poate observa faptul că în domeniul de cercetare al talentului există deja un număr considerabil al modelelor și că acestea introduc în discuție din ce în ce mai multe variabile considerate importante în identificarea și dezvoltarea copiilor înalt aptitudinali. Probabil din aceste motive cercetarea desfășurată în cadrul acestui domeniu este realizată cu o oarecare dificultate, neexistând o metodă clară de operaționalizare a conceptului și de măsurare a acestuia într-un mod unanim acceptat de către toți teoreticienii. În final, considerăm că afirmația lui Mayer prezintă într-un mod suficient de actual această problemă oferind în același timp un set de recomandări practicienilor. Acesta afirmă că „...acest construct trebuie definit și măsurat cu precizie, teoriile ar trebui să fie clare și testabile, concluziile privind identificarea și cultivarea elevilor talentați ar trebui să se bazeze pe rezultate solide ale cercetării și metode de cercetare care generează date valabile și fiabile, iar programele destinate acestor elevi care sunt orientate asupra unui domeniu specific al talentului ar trebui evaluate prin studii experimentale controlate” (Mayer, 2005).

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

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

Studiile realizate de către Terman (1925), au concluzionat că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte dețin, în cele mai multe dintre cazuri, aptitudini superioare în aproape toate ariile de dezvoltare. Cu toate acestea, cercetările mai recente au criticat vehement condițiile metodologice și de eșantionare utilizate în clasicul studiu longitudinal al acestuia (Clark, 2002).

Multe dintre studiile realizate cu privire la persoanele cu aptitudini intelectuale înalte au utilizat atât operaționalizări ale definițiilor caracteristice domeniului cât și metodologii diferite. Unele au utilizat definiții și operaționalizări vizând relația *realizări academice* versus *abilități cognitive* (Francis, Hawes, & Abbott, 2015), altele includeau ca subiecți participanți ai diverselor programe dedicate adolescenților cu aptitudini înalte sau care erau incluși în clase speciale (Stornelli, Flett, & Hewitt, 2009; Eklund et al., 2015). De asemenea, în unele studii subiecții erau

selectați după diverse criterii precum rezultatele școlare (Harrison & Van Haneghan, 2011) sau scorurile obținute la anumite teste de inteligență (Dwairy, 2004; Rudasill, et al., 2012). Un alt aspect care atrage atenția cu privire la cercetările realizate în acest domeniu vizând diversele problematice ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte, face referire la modalitatea prin care s-a realizat demersul investigativ, și anume, unii dintre cercetători au utilizat metode de comparare în cadrul aceluiasi tip de grup (al persoanelor cu aptitudini înalte) (Zeidner & Schleyer, 1999), iar alții au realizat studii comparative între grupuri cu subiecți diferiți (persoane cu aptitudini intelectuale înalte și cele cu intelect mediu) (Gust-Brey & Cross, 1999; Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012).

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

### *Cogniția*

În mod evident, persoanele cu aptitudini intelectuale înalte dețin un nivel al inteligenței foarte ridicat, însă, de asemenea, excelează în abilități care vizează rezolvarea de probleme și raționamentele complexe (Davidson, 1986). Unii cercetători (de exemplu Schneider et al., 1986; Kurtz & Borkowski, 1987; Alexander, Carr & Schwanenflugel, 1995) susțin că o componentă importantă a inteligenței o reprezintă și strategiile metacognitive, și ca urmare, studiile au indicat faptul că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte afișează un nivel al conștientizării mai ridicat comparativ cu populația generală (Dover & Shore, 1991). În studiul celor doi, scorurile obținute în privința metodelor de planificare și a cunoștințelor metacognitive ale elevilor cu aptitudini înalte au fost mai ridicate față de cele ale elevilor cu intelect mediu. Kanevsky (1992) a arătat că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte dețin abilități mai bune în a-și explica propriile strategii și motivul pentru care utilizează acele strategii. Schraw și Graham (1997) susțin că aceste cunoștințe metacognitive se dezvoltă, cel mai adesea, în stadii incipiente în cazul copiilor cu aptitudini intelectuale înalte și că acestea evoluează mult mai rapid în rândul acestora comparativ cu populația generală. În ceea ce privește modalitatea de utilizare a strategiilor metacognitive, cercetătorii au obținut rezultate care precizează că elevii cu aptitudini intelectuale

înalte își monitorizează nivelul înțelegerii mult mai eficient (Boufard-Bouchard, Parent & Larivee, 1993), identifică problema într-un mod mai adecvat, dețin o abilitate mai bună în identificarea soluțiilor și își monitorizează acuratețea acestor soluții (Rogers, 1986). Borkowski și Kurtz (1987) prin studiile lor au concluzionat că elevii cu aptitudini intelectuale înalte utilizează strategii mult mai eficiente, sunt dispuși să învețe altele noi, și să le transfere în situații noi mai ușor decât elevii cu intelect mediu. După maniera în care aceștia reușesc să „prezică” imaginea întreagă a unui puzzle, se poate constata faptul că sunt capabili să generalizeze fapte după anumite cazuri specifice, vizualizând pattern-urile necesare în realizarea de conexiuni a unor fenomene aparent fără nicio legătură.

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

Alături de capacitatea lor de a conecta și integra fenomene, persoanele cu aptitudini intelectuale înalte dispun și de o imaginație bogată, aspecte remarcate prin exprimarea unei creativități debordante în acțiunile pe care le întreprind (Piechowski, Silverman & Falk, 1985). Poate cea mai notabilă este producția lor constantă de idei originale, neobișnuite, venind cu lucruri pe care alți oameni nu le-ar fi gândit. Mintea lor pare în mod constant a fi ocupată, și într-o activitate foarte rapidă, și de multe ori acționează pe mai multe piste în același timp. Aceștia nu sunt doar capabili de a gândi foarte repede dar, de asemenea, pot asimila informații și învăța lucruri noi cu o ușurință debordantă, deținând în același timp și o memorie excelentă (Terman & Oden, 1947; Freeman, 1985 apud Clark, 2002).

Din punct de vedere al modalității de abordare a sarcinilor de lucru, Robert Sternberg (1982) și Overtom-Corsmit (Overtom-Corsmit et al., 1990) au subliniat faptul că adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte tind să petreacă mai mult timp în ceea ce privește faza inițială a sarcinii primite definind problema, încercând să preconizeze resursele de care vor avea nevoie în

realizarea activității date și planificând modul prin care își vor evalua performanța, prin stabilirea indicatorilor care vor evidenția dacă acea sarcină a fost realizată adecvat. Această problemă vizând timpul necesar în rezolvarea unei probleme date, a fost abordată și de către Ludlow și Woodrum (1982) printr-un studiu comparativ realizat în rândul adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte și cei cu intelect mediu. Aceștia au observat că în realizarea primei etape a sarcinii primite, subiecților cu aptitudini intelectuale înalte le-a fost necesar de două ori mai mult timp pentru a finaliza sarcina comparativ cu subiecții cu intelect mediu. În schimb, în privința celorlalte trei etape de lucru care au urmat în rezolvarea sarcinii, adolescenții cu aptitudini înalte și-au desfășurat activitatea mult mai bine și rapid comparativ cu ceilalți. Cercetătorii susțin că acesta este un indiciu al existenței unei distribuții diferite a timpului în procesul de rezolvare a problemelor.

În legătură directă cu distribuția timpului necesar în rezolvarea unei probleme date, Robert Sternberg (1982) face referire și la modalitatea în care adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte „selectează” soluția necesară în abordarea sarcinii. Sternberg utilizează sintagma de „căutare exhaustivă” (*exhaustive search*) în încercarea de a explica procedeul prin care persoanele cu aptitudini înalte aleg soluția corectă atunci când au de rezolvat o problemă. El a observat că aceste persoane tind să identifice toate răspunsurile sau soluțiile posibile înainte de a o selecta pe cea corectă (sau cea mai potrivită). Astfel, s-ar putea explica și durata mai prelungită a desfășurării etapei de inițiere a rezolvării de probleme, menționată anterior.

Un alt aspect menționat de către Sternberg (1982) se referă la „raționamentul analogic” (*analogical reasoning*) și face referire la abilitatea înăscută a persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte de a conecta în mod spontan informațiile noi cu cele deja cunoscute. Multe studii au validat această caracteristică prin corelarea nivelului IQ-ului obținut în urma aplicării unor teste de inteligență consacrate cu performanța unor teste de analogie verbală sau figurativă, cum ar fi Testul de Analogii Miller (*Miller Analogies Test*), Matricele Progresive Raven (*Raven's Progressive Matrices*) sau Testul de Abilitate Nonverbală Naglieri (*Naglieri Nonverbal Ability Test*). Mai mulți cercetători, cum ar fi O'Connor și Hermelin (1979), au ajuns la concluzia că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte tind să realizeze semnificativ mai multe conexiuni între informațiile nou învățate și cele cunoscute anterior și, de asemenea, deducții între subiectele diverselor domenii atunci când sunt descoperite conceptele acestora.

Decontextualizarea constituie un alt aspect care îi diferențiază pe adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte de semenii lor medii. Sternberg și Davidson (1982) definesc acest concept ca reprezentând abilitatea unei persoane de a prelua noile informații în memoria de lucru sub formă de întreg, și apoi de a le înmagazina în ansamblul lor. Iar atunci când sunt „solicitate”, informațiile sunt „primite” tot ca un întreg, împreună cu acel context în care au fost asimilate, fără ca persoana să-și mai amintească motivul pentru care știe acest lucru. În ceea ce privește acest aspect, Kaye și Sternberg (1983) au realizat studii prin care au încercat să măsoare această capacitate în rândul elevilor cu aptitudini intelectuale înalte. Cei doi cercetători au încercat să identifice modul prin care persoanele cu aptitudini intelectuale înalte recunosc înțelesul unui cuvânt nou și neobișnuit. Elevii cu aptitudini înalte au expus un mod de procesare intuitivă în înțelegerea semnificației aceluia termen, mai mult decât studierea lui din punct de vedere etimologic, pentru a putea identifica posibile indicii. Aceștia au recurs la un alt fel de strategie, și anume înțelegerea mesajului de ansamblu al fragmentului citit și realizarea de deducții necesare în descifrarea termenului necunoscut. De altfel, cercetările au evidențiat faptul că majoritatea adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte sunt intuitivi (70%), comparativ cu populația generală care preferă deducțiile de tip senzorial (Gallagher, 1990; Williams, 1992). De exemplu, într-un studiu realizat de către Myers și McCaulley (1985b), în care au fost utilizate teste de inteligență și MBTI (*Myers - Briggs Type Indicator*) pentru a identifica tipurile de personalitate în rândul a 3503 liceeni de gen masculin, s-a precizat faptul că subiecții care făceau parte din categoria celor intuitivi au obținut scoruri mai ridicate ale nivelului de inteligență, comparativ cu cei care preferă deducțiile de tip senzorial. De asemenea, Delbridge-Parker și Robinson (1988) au aplicat același instrument în rândul a 72 de liceeni cu aptitudini intelectuale înalte, din primii ani de liceu, și au obținut rezultate care indică faptul că aceștia preferă intuiția într-o proporție de 75%.

O altă abilitate care este evidențiată în rândul acestei populații este cea de „procesare duală”, și se referă la faptul că aceștia pot gândi în paralel soluții diferite pentru probleme diferite. Faptul că dețin această capacitate poate să nu fie ușor de observat pentru profesori, dimpotrivă, aceștia pot interpreta o asemenea abilitate ca fiind un aspect problematic, prin care elevii sunt distrași de la sarcinile de lucru (Gross, 1998).

În privința modalității de învățare, elevii cu aptitudini intelectuale înalte pot exprima preferințe în a colabora cu alți colegi în cadrul unui grup atunci când situația de învățare este



apreciată ca fiind adecvată scopurilor lor și în cazul în care natura interacțiunii sprijină nevoile proprii, precum și pe cele ale altora (French, Walker, & Shore, 2011). În studiul realizat de către French, Walker și Shore (2011), elevii din primii ani de liceu și-au exprimat mult mai pregnant preferința pentru a lucra individual comparativ cu elevii din clasele elementare. Iar în ceea ce privește populația de gen feminin, rezultatele obținute arată faptul că elevele preferă într-o măsură mai mare activitățile de învățare realizate în mod individual. Sprijinul perceput din partea celorlalți, care sporește confortul într-un grup social, este semnificativ legat de preferințele raportate pentru lucrul în grup. În același studiu (*Ibidem*) rezultatele precizează că, cu cât elevii simt că sunt mai puțin sprijiniți sau acceptați cu atât sunt mai predispuși în a declara că preferă realizarea sarcinilor de învățare în mod individual, și nu în grup, comparativ cu acei elevi care se simt mult mai sprijiniți.

Preferința pentru învățarea independentă care include dorința de a fi responsabil pentru propria învățare, de a primi sarcini de învățare nestructurate (dar într-un mediu de învățare structurat) și a lucra la proiecte în mod individual, precum și de a se angaja în studiu independent, reprezintă un subiect care a fost cercetat în mod constant încă din anii '60 prin administrarea de inventare cu privire la stilurile de învățare în rândul grupurilor mari de elevi cu aptitudini înalte și a celor cu intelect mediu, astfel observându-se o diferență semnificativă în preferința pentru învățarea independentă. În general, printre diferențele regăsite se numără preferința pentru studiul independent, urmată de cea pentru învățarea prin intermediul unor materiale de auto-instruire, și de a realiza proiecte individuale alese de ei sau împreună cu un alt elev cu aptitudini similare (French, Walker, & Shore, 2011).

Un alt aspect care îi diferențiază pe elevii cu aptitudini intelectuale înalte de cei cu intelect mediu se referă la preferința acestora pentru învățarea de noi informații. Această preferință poate fi definită prin motivație de a învăța, zel, motivație de realizare, sau prin dorința de a fi captivat de idei și experiențe abstracte. Acest lucru semnifică faptul că elevii cu aptitudini înalte au așteptarea ca în fiecare zi, la școală, să învețe într-o măsură mai mare lucruri noi decât să exerseze și să revadă informațiile anterior învățate (Freehill & McDonald, 1981; Ricca, 1984 apud Clark, 2002).

Blackburn și Erickson (1986) atrag atenția asupra unui aspect referitor la diferențele existente între adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte și cei cu intelect mediu, în privința strategiilor de coping adoptate de către aceștia în vederea gestionării schimbărilor asociate cu

vârsta adolescenței. Într-un studiu care investiga relația existentă între strategiile de coping utilizate și abilitățile intelectuale, rezultatele au arătat că diferența existentă este motivată mai puțin de complexitatea strategiilor adoptate de către subiecții cu aptitudini intelectuale înalte și, mai mult de faptul că aceștia se confruntă cu presiuni suplimentare care complică și mai mult modificările asociate cu adolescența. Dintre acestea putem enumera lipsa existenței unei stimulări în mediul școlar, stigmatizarea socială venită din partea unei societăți non-intelectualiste, și decalajul existent între maturizarea intelectuală și cea afectivă (Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982). Alți autori interesați de acest aspect, au adăugat faptul că adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte sunt mai vulnerabili în privința aspectelor sociale și a stresorilor personali (Betts, 1986; Levine & Tucker, 1986). Unii dintre aceștia au subliniat chiar că această categorie de populație prezintă un blocaj în utilizarea strategiilor de coping eficiente, sau că aceste competențe se formează mult mai târziu în rândul acestora (Powell & Haden, 1984). Rezultatele unui studiu realizat în Singapore, au arătat că subiecții cu aptitudini intelectuale înalte de gen masculin prezentau strategii de coping mai puțin eficiente comparativ cu cei de nivel mediu, însă în cazul subiecților de gen feminin rezultatele au fost opuse (Kwan, 1992).

### *Motivația*

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

Intensitatea și persistența manifestate încă din timpul copilăriei capătă în perioada adolescenței o formă diferită, exprimate printr-o motivație în învățare mult mai puternică față de cea a populației generale. Acest tip de comportament implică un nivel ridicat de motivație intrinsecă și un sentiment de bucurie exprimat prin dezvoltarea abilităților și a cunoștințelor în

domeniul ales (Deutsch, 2000; Kay, 2000; Zimmermann, 2004). Încă din perioada copilăriei, manifestă dorință pentru activități care să le ofere o stimulare intelectuală (Stapf, 2003), iar această caracteristică continuă și în adolescență prin interesul crescut pentru provocări cognitive în domeniul academic, o motivație crescută pentru învățare, căutarea permanentă în înțelegerea fenomenelor din jur, disponibilitate în efort intelectual și selectarea unor teme și subiecte neconvenționale pentru a le studia (Schick & Phillipson, 2009).

Oricare ar fi interesele lor specifice, acestea sunt toate conduse de o curiozitate intensă, de o dorință copleșitoare de a cunoaște și înțelege (Cox, 1977; Bloom, 1982; Renzulli, 2002). De asemenea, încă de la o vârstă fragedă devin cititori avizi, cărora le place să absoarbă orice tip de informație (Cox, 1977; Gross, 1993). În mod obișnuit, au o plajă destul de largă în ceea ce privește tipul intereselor, uneori chiar putând fi copleșiți de diversitate, fără a ști spre ce să se concentreze pentru început. Deopotrivă, pot da senzația că se plictisesc repede de un subiect odată ce își creează o imagine de ansamblu asupra acestuia, dorind să abordeze un domeniu nou. De cele mai multe ori, aceștia caută legături și asocieri cât mai complexe între elementele descoperite, fiind interesați în a desluși aspectele existențiale ale vieții (Lovecky, 1994).

În ceea ce privește obiectivele pe care și le propun, cel mai adesea acestea sunt unele foarte ambițioase, care de cele mai multe ori pot părea nerealiste pentru cei din jurul lor (Winner, 1996). Preferă provocările dificile, și au o tendință în a-și asuma riscuri în special atunci când rezultatele nu sunt foarte previzibile (Renzulli, 2002; Neihart, Robinson, & Moon, 2002). Un alt aspect dezavantajos care face referire la ambiția lor peste măsură constă în perfecționismul de care dau dovadă cel mai adesea (Clark, 2006) setându-și standarde atât de înalte atât pentru ei înșiși cât și pentru cei din jurul lor, încât de multe ori pot fi dezamăgiți. Teama de eșec poate reprezenta un motiv întemeiat în a-i împiedica în finalizarea unei activități atunci când au senzația că produsul final nu va corespunde cu așteptările lor.

### *Dezvoltarea socială și emoțională*

Dezvoltarea socială și emoțională a adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte este influențată de dezvoltarea lor asincronă, care se referă la discrepanțele dintre vârsta mentală și cea cronologică, motiv pentru care pot experimenta provocări diferite comparativ cu adolescenții cu intelect mediu (Silverman, 2012). De exemplu, studiile asupra bullyingului în rândul acestei

populații indică faptul că din cauza sensibilităților lor sporite, unii dintre ei pot fi mult mai afectați de acest fenomen față de adolescenții cu intelect mediu (Peterson & Ray, 2006a).

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

Într-un review realizat de către Francis și colaboratorii (2015), utilizând 18 studii care vizau diferențele existente între adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte și cei cu intelect mediu în ceea ce privește adaptarea socio-emoțională și dificultățile comportamentale, rezultatele obținute evidențiau faptul că subiecții su aptitudini înalte prezentau un nivel al capacității de adaptare socio-emoțională mai ridicat și, mai puține dificultăți de ordin comportamental. De asemenea, în 12 dintre studii, rezultatele arătau că subiecții din prima categorie sunt mai puțin predispuși la anxietate, și dețin abilități interpersonale mai bune (Lehman & Erdwins, 1981; Ludwig & Cullinan, 1984; Merrell & Gill, 1994 apud Francis, Hawes, & Abbott, 2015).

Într-un studiu realizat de către Robu și Ciudin (2013) al cărui obiectiv a constatat în compararea nivelului inteligenței emoționale și a celei sociale în rândul adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte și a celor cu intelect mediu, rezultatele obținute susțin ipoteza cu privire la faptul că primii dintre aceștia au obținut scoruri mai ridicate în cazul ambelor dimensiuni evaluate, însă diferențele semnificative statistic au fost regăsite numai în cazul inteligenței emoționale. Autorii studiului au operaționalizat cele două concepte măsurate prin referire la inteligența socială ca reprezentând acele aptitudini „de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile comportamentale ale altor persoane cu care individul interrelaționează în diverse contexte sociale” (Robu & Ciudin, 2013), iar în cazul inteligenței emoționale, cei doi se raportează la „abilitatea individului de a percepe cât mai corect propriile emoții și de a le exprima în diverse contexte, abilitatea de a-și regla propriile emoții și capacitatea de a-și gestiona emoțiile în rezolvarea diverselor probleme” (Robu & Ciudin, 2013).

După cum se observă, cercetările cu privire la caracteristicile sociale și emoționale ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte raportează rezultate diferite, chiar contradictorii. În

timp ce unele dintre acestea raportează faptul că această categorie de populație prezintă abilități de adaptare în aceeași măsură ca și persoanele cu intelect mediu, există însă și rezultate care susțin punctul de vedere cu privire la vulnerabilitățile acestora față de unele problematici sau situații care pot împiedica dezvoltarea lor cognitivă și emoțională (Colangelo & Assouline, 2000). Diferiți autori (Neihart et al., 2002; Silverman, 2007) au fost preocupați de această problemă, subliniind nevoile sociale și emoționale ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte, datorate dezvoltării asincrone care cauzează decalajul dintre abilitățile cognitive care le pot surclasa foarte mult pe cele afective și emoționale. Silverman (2002), Sword (2001a) și Piechowski (1992) explică faptul că persoanele din această categorie nu doar gândesc diferit, dar ele și simt în mod diferit, comparativ cu populația generală, iar aceste diferențe constau în tipul intensității lor, prin calitatea experiențelor trăite. Acești adolescenți prezintă niveluri înalte de senzitivitate și conștientizare, înțelegând în mod intuitiv emoțiile complexe de la vârste fragede, dar cel mai adesea vor întâmpina dificultăți în gestionarea acestora (Robinson, 2004).

În privința calității modului de relaționare a persoanele cu aptitudini intelectuale înalte, se remarcă faptul că acestea sunt de obicei independente și autonome, și cel mai adesea emit aprecieri proprii referitoare la anumite reguli, obiceiuri, pe care le interiorizează doar în momentul în care și le pot explica prin propriile raționamente (Schetky, 1981; Webb, 1993). Cel mai adesea, le place să analizeze „convenționalul” pentru a identifica lacunele și incoerența acestuia. Preferă discuțiile fundamentate prin argumente pro și contra, pun întrebări multe, și de cele mai multe ori sunt catalogați ca fiind non-conformiști datorită preferinței acestora în abordarea problemelor prin identificarea soluțiilor bazate pe propria înțelegere și ignorând opinia majorității sau a unei autorități superioare lor (Webb, 1993). Din pricina non-conformismului de care dau dovadă, persoanele cu aptitudini înalte sunt de multe ori catalogate a fi „diferite”, iar cel mai mare risc în acest sens poate consta în faptul că pot fi neînțelese și mai puțin acceptate de către cei din jurul lor. Unii autori (Janos, Fung, & Robinson, 1985; Coleman & Cross, 1988) accentuează faptul că adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte au această credință despre ei înșiși, și anume că sunt percepuți ca fiind „diferiți” față de colegii lor, iar această percepție interferează cu interacțiunea socială, chiar dacă această „stigmatizare” este una reală sau doar închipuită. Din aceste motive, așa cum menționează și Gross (1989), provocările sociale la care sunt supuși adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte pot constitui adevărate dileme pentru aceștia, astfel încât un tânăr pentru a putea fi acceptat de către un grup social, poate alege

desfășurarea unor activități care sunt în contradicție cu propriul sistem de dezvoltare morală. Lufting și Nichols (1990) subliniază prin rezultatele studiilor obținute, că elevii cu aptitudini intelectuale înalte aparținând claselor IV-VI, și în special, subiecții de gen masculin, prezintă o popularitate mai mare comparativ cu elevii cu intelect mediu, iar subiecții de gen feminin, au prezentat un nivel al popularității mai scăzut față de aceștia. În perioada adolescenței însă, acest aspect suferă modificări, iar rezultatele obținute de către Robinson și Noble (1991) indică faptul că din punct de vedere al nivelului de popularitate în cazul subiecților cu aptitudini intelectuale înalte, acesta scade foarte mult comparativ cu perioada copilăriei. Foarte frecvente pot fi cazurile în care astfel de tineri pot alege compania persoanelor adulte sau se refugiază în activități de lectură (Janos & Robinson, 1985; Webb, 1993). Cel mai adesea, pentru a rezolva acest conflict, adolescenții cu aptitudini înalte preferă să-și „ascundă” talentul (Delisle, 1992; Silverman, 1993a) sau să-și adapteze comportamentul în funcție de ceilalți (Benito, 2003) și să-și dezvolte diferite identități alternative care sunt percepute ca fiind mai acceptate social și valorizate de către cultura grupului. Gross (1989) introduce și sintagma de *forced-choised dilemma* care face referire la alegerea la care unii dintre adolescenți simt că sunt nevoiți să recurgă, între a fi acceptați de către membrii grupului din care doresc să facă parte și de a-și urmări obiectivul academic în vederea realizării performanței. De fapt, cercetătorii au identificat că adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte adoptă adesea diverse strategii de coping social pentru a-și minimaliza talentul, cum ar fi negarea abilităților, implicarea în activități acceptate social, și respingerea ideii că sunt preocupați de faptul că ar putea fi respinși social (Cross, Coleman, & Terhaar-Yonkers, 1991; Swiatek, 1995).

În strânsă legătură cu rezultatele diverselor cercetări care au vizat particularitățile socio-emoționale ale populației înalt aptitudinală, s-au dezvoltat de-a lungul timpului diverse structuri organizaționale care au ca scop desfășurarea unor activități de prevenire și de furnizare a serviciilor necesare nevoilor identificate ale acestor persoane. Un astfel de exemplu este cel al Asociației SENG (*Supporting Emotional Needs of the Gifted*) din Statele Unite ale Americii, reprezentând prima organizație non-profit care sprijină nevoile emoționale și sociale ale persoanelor cu aptitudini înalte și ale familiilor acestora, prin furnizarea de programe și servicii părinților și profesioniștilor, oferind în același timp și o modalitate prin care toți cei implicați pot socializa și face schimb de experiențe. Activitățile desfășurate în cadrul acestei asociații includ atât conferințe urmărind diverse tematici de interes, cursuri de formare pentru părinți, grupuri de

discuție pentru tinerii cu aptitudini înalte, întâlniri ale părinților, profesorilor și profesioniștilor din domeniul sănătății cu diverși experți ai domeniului, și de asemenea, o gamă largă de resurse materiale vizând problematici actuale identificate în rândul acestei populații (broșuri, manuale, articole, testimoniale etc.).

Un alt aspect studiat în literatură face referire la corectitudinea și convingerile morale clare de care dau dovadă acești adolescenți (Hollingworth, 1942 apud Gross, 1993) care, cel mai adesea sunt revoltați de nedreptatea din jurul lor, valorificând în mod special onestitatea și integritatea persoanelor (Silverman & Ellsworth, 1980; Rogers, 1986). Raționamentul moral, interesele, atitudinile și cunoștințele se dezvoltă odată cu vârsta lor mentală mai degrabă decât cu cea cronologică (Gross, 2000). Au fost realizate studii utilizând chestionare precum Testul Definirii Problemelor (*Defining Issues Test*, Rest, 1986) care au avut ca interes raționamentul moral în rândul tinerilor cu aptitudini intelectuale înalte, iar rezultatele acestora au indicat faptul că aceștia dau dovadă de un nivel ridicat al dezvoltării morale (Chovan & Freeman, 1993; Narvaez, 1993).

În ceea ce privește calitatea relațiilor pe care adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte le au cu propria familie, într-un review realizat de către Morrow și Wilson (1961) referitor la factorii familiali asociați cu rezultatele academice înalte, s-a constatat că părinții elevilor cu rezultate foarte bune, comparativ cu părinții celor cu rezultate medii, laudă și aprobă într-o măsură mai mare comportamentul copiilor lor, sunt mai apropiați de aceștia, și le transmit un sentiment mai puternic de apartenență. Alte studii evidențiază prin rezultatele lor faptul că părinții elevilor cu aptitudini intelectuale înalte sunt mai interesați și implicați în procesul de creștere și dezvoltare al copilului lor (Colangelo & Dettman, 1983; Cornell, 1984), și că relațiile dintre părinți și copiii lor tind a fi mai pozitive și mai centrate pe cei din urmă în comparație cu cele observate în grupurile de control (Robinson & Noble, 1991).

### *Personalitatea*

Unul dintre primii cercetători interesați de explorarea caracteristicilor psihologice ale tinerilor cu aptitudini intelectuale înalte, Terman (1925), a realizat studii cu privire la viziunea existentă în acel moment referitoare la instabilitatea emoțională sau starea nevrotică a acestor persoane, aspecte care nu au fost susținute prin rezultatele activităților investigative realizate de către autor pe parcursul a 35 de ani. De altfel, rezultatele obținute de către Terman precizează că

populația din această categorie tinde să dețină bune abilități de gestionare în mai multe domenii ale vieții lor, cu toate că aceste afirmații au fost contestate din motive metodologice în principal, printre care statusul socio-economic al majorității subiecților aleși (Clark, 2002) și inexistența în acea perioadă a unor instrumente dovedite a fi utile în această problematică (Cross, 2004).

Chiar dacă Eysenck (1971) a susținut că nivelul inteligenței nu este corelat cu introversiunea, alți cercetători au demonstrat faptul că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte tind să fie introvertite (Silverman, 1993a, 2002; Winner, 2000; Berndt, Kaiser, & van Aalst, 1982, 2006) și că posibilitatea ca un individ să fie introvertit crește odată cu nivelul IQ-ului (Silverman, 1986). Gallagher (1990) afirmă că peste 50% dintre persoanele cu aptitudini intelectuale înalte sunt introvertite comparativ cu populația generală, a cărei preferință pentru introversiune este de aproximativ 25%. Silverman (1985) de asemenea, a arătat într-un studiu realizat în rândul a 61 de studenți absolvenți, că 34% erau extroverți, iar 66% introverți. Alte studii însă au raportat rezultate oarecum diferite referitoare la preferințele adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte pentru dimensiunea extroversiune-introversiune. De exemplu rezultatele obținute de către Williams (1992) demonstrează că extroverții sunt mai frecvenți comparativ cu introverții, iar Csikszentmihalyi (1997) afirmă că această categorie de populație prezintă ambele trăsături, în aceeași măsură, spre deosebire de persoanele cu intelect mediu, care manifestă tendințe spre una dintre cele două.

Utilizând Inventarul de Personalitate a lui Eysenck (*Eysenck Personality Inventory*, EPI; Eysenck & Eysenck, 1964), Haier și Denham (1976), au evidențiat că subiecții cu aptitudini intelectuale înalte de gen masculin al cărui domeniu de talent este matematica tind să fie mai introverți decât cei cu un nivel mediu al inteligenței. Utilizând Inventarul Preferințelor Vocaționale al lui Holland (*Holland's Vocational Preference Inventory*, Holland, 1975) cei doi autori au arătat că elevii cu aptitudini înalte din domeniul matematicii, aparținând ambelor genuri, sunt în mod predominant investigativi, rezultat care susține afirmația anterioară referitoare la tendința acestor subiecți de a fi introverți.

O altă caracteristică corelată cu introversiunea constă în preferința persoanelor cu aptitudini înalte de a se izola, sau dorința acestora de a fi singuri. Câțiva autori au identificat în rândul acestei populații o preferință a acestora de a fi singuri (McCurdy, 1957; Albert, 1978 apud Clark, 2002), iar această trăsătură pare a fi mai evidențiată pe măsură ce subiectul prezintă un nivel al inteligenței mai ridicat (Hollingworth, 1942 apud Clark, 2002). Benito (2003) introduce



chiar sintagma de „introvertire ostilă”, susținând că uneori, astfel de subiecți pot manifesta o atitudine ostilă față de cei din jur sau se pot simți victime ale ostilității acestora, motiv pentru care poate apărea dorința de superioritate și de conducere, comportament care în cele din urmă îi va orienta către preferința pentru izolare socială. Studiile vizând această caracteristică s-au concentrat asupra problematicii izolării și a preferinței acestor persoane pentru a fi singuri, iar rezultatele au indicat faptul că nivelul inteligenței nu este o cauză „suficientă” pentru a susține această teorie, și că există o multitudine de alți factori care ar conduce la construirea unei asemenea afirmații, precum dinamica rolurilor școlii și a familiei în viața persoanei (Sheldon, 1959 apud Benito, 2003). Alți teoreticieni (Janos, Fung, & Robinson, 1985; Greenlaw & McIntosh, 1988) au susținut faptul că această dorință de izolare a persoanelor înalt aptitudinale s-ar explica și prin sentimentul acestora în a se simți „diferite” față de semenii lor, atât prin interesele avute precum și prin nivelul de cunoștințe, și din acest motiv le este dificilă construirea unor relații de prietenie, prin indentificarea unor persoane compatibile lor. De altfel, dorința de izolare se intensifică atunci când adolescenții devin conștienți de faptul că cei din jurul lor nu percep și nici nu experimentează lumea în aceeași măsură și manieră ca aceștia. Din aceste motive, Terman (1925) prin lucrările realizate a evidențiat faptul că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte valorizează într-o măsură mai mare relațiile apropiate, intime, în detrimentul deținerii unui statut de „popular”.

Perfecționismul reprezintă o altă caracteristică regăsită în rândul persoanelor cu aptitudini înalte (Greenspon, 2000; Grobman, 2006). Whitmore (1980) consideră dorința de perfecțiune ca fiind o componentă cheie necesară în realizarea talentului. Webb (1993) remarcă faptul că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte cel mai adesea își construiesc expectanțe foarte înalte în speranța atingerii unui ideal urmat de o dorință acerbă în îndeplinirea acestuia. Silverman (1993a) a oferit și o posibilă explicație referitoare la perfecționismul cu care se confruntă persoanele cu aptitudini intelectuale înalte, prin relaționarea acestuia cu o altă trăsătură specifică acestei populații, și anume operarea cu raționamentele abstracte foarte bune. Autoarea a motivat acest lucru prin faptul că persoana talentată este capabilă de a vizualiza sau a conceptualiza perfecțiunea, datorită abilităților de raționament extraordinare. Având în permanență o dorință de a-și atinge propriile exigențe este posibil ca uneori asumarea unor riscuri în deciziile și alegerile realizate să nu fie frecvent întâlnită (Delisle, 1992; Webb, 1993), și în special în situațiile în care persoana anticipează un eșec sau existența unor circumstanțe care pot afecta imaginea de sine.

Frey (1991) subliniază că acest aspect este des întâlnit în perioada de debut a adolescenței, în special atunci când tinerii devin conștienți de repercursiunile pe care acțiunile lor le pot avea, iar din acest motiv aceștia preferă să aleagă doar acele activități de succesul cărora sunt complet convinși. Cu toate acestea, LoCicero și Ashby (2000) au arătat că persoanele cu aptitudini intelectuale înalte manifestă în principal un perfecționism de tip adaptativ, ca de exemplu, își mențin standardele personale înalte în activitățile întreprinse, și mai puțin unul de tip neadaptativ, cum ar fi discrepanța între menținerea unor expectanțe mult prea înalte și performanța realizată. Dacă majoritatea studiilor recente (Canter, 2008; Shaunessy et al., 2011) au indicat că în rândul persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte perfecționismul este unul de tip adaptativ comparativ cu populația generală, rezultatele acestora au fost contestate, în special pentru omiterea unor variabile precum stresul. Flett și Hewitt (2002) de exemplu, afirmă că unele comportamente reprezentative ale perfecționismului de tip adaptativ (setarea unor standarde personale înalte) pot deveni mai puțin eficiente în condiții generatoare de stres (cum ar fi situațiile de examinare).

Un aspect strâns legat de perfecționism este cel al nevoii de precizie, studiat mai puțin însă. Silverman (1993a) a utilizat această nevoie de precizie pentru a explica o altă caracteristică a populației cu aptitudini intelectuale înalte, și anume cea argumentativă. Aceste persoane simt nevoia de a corecta erorile celor din jur (Delisle, 1992; Silverman, 1993a), cu toate că pot realiza acest lucru în mod inconștient, fără a sesiza faptul că acest lucru stârnește aversiune din partea celorlalți. În același timp însă, sunt foarte auto-critici, în special în momentul în care realizează că percep activitatea lor ca fiind necorespunzătoare cu idealurile lor academice sau personale sau atunci când rezultatele lor nu coincid cu expectanțele impuse de ei înșiși. Acest aspect poate cauza stări de frustrare sau chiar depresie, în situațiile în care sunt dezamăgiți sub o anumită formă (Webb, 1993; Genshaft, Greenbaum, & Borovsky, 1995; Neihart et al. 2002; Robinson, 2004).

Un element studiat cu preponderență în rândul populației cu aptitudini intelectuale înalte de gen feminin constă în autonomia/independența acestora. Cu toate că dorința de independență poate fi identificată încă de timpuriu în rândul copiilor cu aptitudini înalte (Gottfried & Gottfried, 1996), atât în procesul învățării cât și în cel al activităților cotidiene, Gottsdanker (1968 apud Gross, 2000) subliniază faptul că această trăsătură este mai evidentă în rândul fetelor, care valorizează în mod special autonomia și non-autoritarismul.

Persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte le plac jocurile de cuvinte, și în mod special atunci când acestea sunt realizate într-un mod umoristic, susținute prin abilitățile lor verbale extraordinare (Greenlaw & McIntosh, 1988). Shade (1991) a realizat studii cu privire la tipurile de răspuns ale elevilor cu aptitudini intelectuale înalte la umor și rezultatele obținute arată că aceștia sunt mai receptivi la umorul verbal comparativ cu cei din populația generală.

Alți autori au mai atras atenția și asupra unor trăsături precum entuziasmul (Halpin, Payne, & Ellett, 1975), vigoarea mentală (Carter, 1958) și energia (Miles, 1958 apud Gross, 2002). Aceste caracteristici sunt susținute și prin teoriile asupra hipersensibilității ale lui Dabrowski (1972), Piechowski (1991) și Lovecky (1993) (Gross, 2002).

Cox (1981) a identificat curiozitatea ca reprezentând una dintre trăsăturile „universale” întâlnite în rândul persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte. De asemenea, o serie de autori precum Subotnik, Summers, Kassan și Wasser (1993) sau Lovecky (1992), subliniază nevoia acestor persoane de a-și satisface curiozitatea, prin jocuri complicate care solicită abilități intelectuale complexe sau orice alt tip de activități care le pot stimula intelectual. Dockery (2005) a identificat stresul ca fiind un posibil factor care ar putea interveni din acest motiv în procesul învățării, în special atunci când adolescenții cu aptitudini înalte doresc să învețe sau să desfășoare mai multe activități odată, aspect care poate declanșa frustrări, în special în momentul în care întâmpină probleme pentru care nu pot identifica o soluție.

În decursul ultimilor ani au existat și încercări în ceea ce privește realizarea unor studii referitoare la relațiile existente între nivelul de inteligență și trăsăturile de personalitate identificate prin factorii modelului Big Five. De exemplu, Goff și Ackerman (1992) au arătat prin studiul lor existența unei corelații moderate de .40 între nivelul general de inteligență și factorul Deschidere către experiență. Rezultatele obținute de către Ackerman și Heggstad (1997) au indicat o relație foarte slabă existentă între nivelul de inteligență și factorul Neuroticism (-.15) și alte fațete ale acestuia cum ar fi anxietatea, furia, depresia și ostilitatea. Cu toate acestea, legătura directă dintre nivelul de inteligență și ceilalți factori ai modelului este încă, foarte puțin studiată. În ceea ce privește această problemă, există puține studii realizate, iar rezultatele acestora sunt destul de inconsistente. Astfel, Ackerman și Heggstad (1997) au raportat că există o relație nesemnificativă între inteligență și factorul Agreabilitate, iar Conștiinciozitatea a prezentat un pattern inconsistent. Iar referitor la Extraversiune, meta-analiza celor doi a evidențiat o asociere nesemnificativă între acest factor și inteligență.

Într-un studiu realizat de către Zeidner și Shani-Zinovitch (2011), care a avut ca obiectiv realizarea unor comparații între adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte și cei cu intelect mediu din perspectiva diferențelor existente referitoare la factorii de personalitate ai Modelului Big Five, au fost confirmate rezultatele obținute prin studiile anterioare. Astfel, adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte au prezentat un nivel mai ridicat al scorurilor obținute la factorul Deschidere către experiență comparativ cu cei al cărui nivel intelectual este unul mediu, iar în ceea ce privește nivelul Neuroticismului și al Agreabilității, acesta a fost unul semnificativ mai scăzut în cazul celor dintâi.

În privința conceptului de sine, studiile raportează rezultate contradictorii cu referire la adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte. Unii autori indică faptul că în context non-academic aceștia prezintă un nivel mai scăzut al conceptului de sine comparativ cu adolescenții de nivel mediu (Kelly & Colangelo, 1984), însă într-o meta-analiză realizată de către Hoge și Renzulli (1993), rezultatele obținute nu au prezentat diferențe semnificative în ceea ce privește conceptul de sine social. Multe studii s-au focalizat asupra adolescentelor cu aptitudini intelectuale înalte, unde au fost identificate discordanțe în privința conceptului de sine social. Callahan, Cornell și Lloyd (1990) au precizat că acei subiecți care prezentau un nivel al inteligenței mai ridicat au obținut scoruri mai scăzute la subscala dimensiunii sociale a chestionarului Profilul Auto-Percepției Copilului (*Self-Perception Profile for Children*, SPPC; Harter, 1988). De asemenea, rezultatele studiului lui Leroux (1994) susțin aceste afirmații și prin faptul că subiecții de gen feminin care prezintă aptitudini intelectuale înalte tind să-și minimalizeze talentul și se retrag din cadrul relațiilor în care se regăsesc.

Referitor la conceptul de sine academic, rezultatele studiilor arată că elevii cu aptitudini intelectuale înalte prezintă un nivel semnificativ mai ridicat comparativ cu elevii medii referitor la abilitățile lor academice întreținute de imaginea asupra succeselor școlare (Tidwell, 1980; Kelly & Colangelo, 1984), iar experimentarea unei situații de subrealizare școlară va conduce către formarea unei imagini globale de sine posibil negativă, care poate cunoaște consecințe mai grave în viața adultă (Mönks, 1992 apud Crețu, 1997). Alte inconveniente care pot afecta conceptul de sine academic sunt perfecționismul și competitivitatea din cadrul clasei de elevi aflați la același nivel aptitudinal (Hoge & Renzulli, 1991). Kulik și Kulik (1992) au realizat o meta-analiză cu privire la efectul pe care-l poate avea gruparea omogenă a elevilor în funcție de potențialul și capacitățile acestora asupra conceptului de sine, și s-a constatat că elevii cu

aptitudini înalte tind să aibă niveluri mai scăzute atunci când sunt plasați în clase de elevi cu abilități similare, în comparație cu cei care se află în clase mixte. Mai mult, o serie de studii (Chan, 1988; Cornell et al., 1992) sugerează că elevii cu aptitudini intelectuale înalte care participă la programe destinate dezvoltării și antrenării acestora, prezintă niveluri mai scăzute de auto-percepție academică în raport cu cei care sunt incluși în clase cu elevi de nivel mediu.

În acest context a fost observat și studiat efectul „peștelui mare aflat în iazul mic” (*big-fish-little-pond effect*), care se referă la elevii al căror concept de sine este unul scăzut ca rezultat al comparației pe care aceștia o realizează cu elevii mai capabili, și la cei a căror concept de sine este unul ridicat datorită comparației pe care o realizează cu cei mai puțin capabili (Marsh et al., 1995). În conformitate cu cadrul modelului de referință (Marsh & Parker, 1984), auto-percepțiile în mediile educaționale sunt în mare parte modelate de procesul de comparare socială. Astfel, elevii compară propriile lor atribute și cunoștințe (mai mult sau mai puțin obiectiv percepute) cu cele ale altor elevi din cadrul grupului de referință (de exemplu, clasa din care fac parte, școală etc.) și utilizează această impresie relativă ca o bază în formarea auto-percepțiilor și formularea unor concluzii cu privire la statutul lor academic și social. Principiile modelului susțin faptul că este mai bine de a fi „un pește mare într-un mic iaz” (un elev cu aptitudini înalte aflat într-o clasă mixtă), decât „un pește mic într-un iaz mare” (un elev cu aptitudini înalte într-o clasă omogenă). Astfel, potrivit acestui model teoretic, elevii cu aptitudini intelectuale înalte își vor forma un concept de sine academic superior într-un mediu cu elevi ai căror aptitudini sunt mixte, decât într-un cadru selectiv, unde toți elevii sunt la un nivel înalt al abilităților.

Studiile realizate de Marsh și colaboratorii (Marsh et al., 1995) au arătat că efectul „big-fish-little-pond” afectează în primul rând conceptul de sine academic, dar nu și alte forme ale conceptui de sine (de exemplu aspect fizic, relațiile cu colegii, relații cu părinții). Într-un prim studiu, elevii cu aptitudini înalte care participau la programe destinate acestora au înregistrat un declin semnificativ în trei domenii ale conceptului de sine academic (citire, matematică, școală per total) comparativ cu cei aflați în clase mixte, dar nu au fost observate diferențe semnificative în patru domenii ale conceptului de sine non-academic. Într-un al doilea studiu, elevii din clasele omogene au înregistrat un declin semnificativ în trei scale ale conceptului de sine academic comparativ cu cei aflați în clase mixte, în timp ce diferențe semnificative în privința conceptului de sine non-academic nu au fost identificate.

Astfel, elevii cu aptitudini intelectuale înalte care consideră că presiunea și cerințele academice exercitate asupra lor le suprasolicitează resursele cognitive sunt predispuși în a le percepe ca fiind amenințătoare, motiv pentru care vor reacționa negativ (Jerusalem, 1984). Elevii cu aptitudini intelectuale înalte care fac parte din grupuri omogene pot percepe mediul ca fiind mai competitiv, stresant și exigent. Colectivul clasei sau grupul de apartenență al unui elev servește de obicei ca grup de referință pentru procesele de comparare socială (Cherkes-Julkowski, Groebel, & Kuffner, 1982), iar din acest motiv este evident că acei elevi al căror concept de sine academic este unul scăzut vor percepe situațiile de evaluare socială ca fiind amenințătoare și vor răspunde acestora printr-un nivel ridicat de îngrijorare.

Unele studii au investigat relația existentă între acest fenomen și anxietatea manifestată în context evaluativ, iar rezultatele acestora indică faptul că anxietatea variază în funcție de grupul de referință al elevului (Schwarzer & Lange, 1983; Schwarzer, 1984). Acest lucru este valabil mai ales atunci când procesele sociale de comparație afectează conceptul de sine academic al unui elev în grupul său de referință (Wigfield & Eccles, 1990). Există rezultate ale unor cercetări (Hembree, 1988; Skaavik & Rankin, 1995) care au arătat că un concept de sine academic ridicat este asociat cu o anxietate de evaluare scăzută. Astfel, elevii care se simt mai puțin încrezători din punct de vedere al abilităților academice vor spera într-o măsură mai mică să obțină un succes în context evaluativ, iar acest aspect, va determina experimentarea unor niveluri mai ridicate de teamă de eșec și anxietate de evaluare (Hodapp, 1989).

În literatura acestui domeniu a existat un interes crescut în decursul ultimilor 40 de ani în ceea ce privește realizarea unor profiluri de personalitate a populației înalt aptitudinală. Roeper (1982) de exemplu, a identificat cinci tipuri de personalitate, referindu-se în special la nevoile emoționale și la modalitatea în care persoanele cu aptitudini intelectuale înalte își gestionează emoțiile. Autorul subliniază faptul că această clasificare este fundamentată doar pe observațiile rezultate din examinările psihologice, psihanalitice și cele realizate în domeniul educațional. Aceste cinci profiluri identificate de Roeper sunt denumite după cum urmează: „Perfecționistul”, „Copilul-Adult”, „Câștigătorul competiției”, „Auto-criticul” și „Copilul bine-integrat”.

În ceea ce privește profilul „Perfecționistului”, principalele caracteristici ale persoanelor din această categorie fac referire la nevoia acestora de a fi perfecți. Aceste persoane nu tolerează

comiterea de greșeli, în special în activitățile desfășurate în domeniul lor de talent. În timp ce unele persoane acceptă faptul că abilitățile lor cunosc anumite limite și tolerează erorile și încercările eșuate, cei cu aptitudini intelectuale înalte își realizează obiectivele de cele mai multe ori fără a întâmpina limitări severe. Din aceste motive, și în special datorită faptului că adesea se bucură de admirație din partea părinților și a celor din jurul lor, aceste persoane în momentul în care constată că nu pot atinge aceste expectanțe, consideră că este mai degrabă vina lor personală decât o limitare a vârstei sau capacității lor din acel moment.

Profilul „Copilului-Adult” este reprezentant prin tendința copilului cu aptitudini intelectuale înalte de a se comporta și a solicita să fie perceput de către cei din jurul său în ipostaza de adult. Aceștia consideră că sunt destul de capabili să își poarte singuri de grijă și nu acceptă ca alte persoane să interfereze cu deciziile lor. Adesea, în această categorie se regăsesc persoanele cu aptitudini intelectuale înalte subrealizate, prin compromiterea întregului lor proces de învățare, fiindcă, de cele mai multe ori refuză orice tip de autoritate venită din partea adulților precum și participarea la activități alături de colegii de aceeași vârstă, considerând neprielnică adoptarea poziției de elev ca membru al grupului față de care se consideră superior. De asemenea, este posibil ca acest tip de copii să manifeste tulburări de comportament din dorința de a-și menține iluzia despre propria persoană, cea care conduce de fapt. Acești copii nu își pot permite emoțional să renunțe la putere și de aceea fac tot posibilul pentru a menține o poziție care este nerealistă și vulnerabilă. Ei văd lumea ca pe o amenințare; nevoia lor de a fi responsabili este ca o luptă pentru supraviețuire, pe care o vor apăra cu toată puterea lor.

Tipologia „Câștigătorul competiției” este foarte similară cu cea a „Copilului-Adult”, în sensul că, și în acest caz, copilul se percepe ca un adult, diferența constând în faptul că, de această dată, acesta se luptă pentru „dreptul” care consideră cu înverșunare că i se cuvine, și nu pentru „siguranța” generală a lui ca în cazul tipologiei descrise anterior. Cel mai adesea, acest tip de copil își identifică „competitorul” în persoana unui adult (cum ar fi de exemplu propriul tată) alături de care luptă de la egal la egal în mod constant utilizându-și diversele abilități cu scopul de a demonstra că este mai bun sau mai inteligent.

Profilul psihologic al „Auto-criticului” se remarcă prin necondordanța dintre emoțiile, acțiunile, gândurile persoanei și expectanțele acesteia, și cel mai adesea acest aspect poate fi ușor observat prin faptul că ei înșiși se auto-analizează foarte exigent și nu de puține ori își manifestă nemulțumirile față de propria persoană sau activitate întreprinsă. Adesea își analizează și

reanalizează activitățile, pe care le refac și verifică de multiple ori până la epuizare, într-o formă compulsivă. În cazul acestei tipologii, persoana își poate pierde încrederea în propriile abilități, mai ales în momentul în care eșuează într-o activitate, transformând acest eșec într-o formă de posibilă incapacitate închipuită.

Tipologia „Copilului bine-integrat” este reprezentată prin acei copii care depășesc aceste stadii ale dezvoltării într-o manieră normală. Aceștia sunt acei copii sprijiniți de către părinți într-o manieră care le permite acestora o dezvoltare a persoanei autonome care își asumă, conștientizează și manifestă propriul talent. Acești copii au o viziune realistă despre sine, acceptă eșecul ca fiind parte a procesului de învățare și că atât emoțiile pozitive cât și cele negative sunt componente fundamentale ale vieții individului.

Betts și Neihart (1988) susțin faptul că populația care prezintă aptitudini înalte nu trebuie considerată drept un grup unitar, și că fiecare persoană în parte poate fi influențată într-un mod diferit de abilitățile de care dispune, motiv pentru care au considerat a fi necesară realizarea unui model teoretic al profilurilor care să descrie și să compare nevoile, sentimentele și comportamentele acestora. Dacă Roeper (1982) a diferențiat între cinci profiluri de persoane cu aptitudini înalte fundamentate strict pe modalitatea în care aceștia își gestionează emoțiile, Betts și Neihart (1988) consideră că acest aspect este insuficient, deoarece dezvoltarea unui copil nu poate fi analizată decât prin intermediul interacțiunii dintre domeniile emoțional, social și cognitiv, iar tratarea emoțiilor în mod separat de intelect și dezvoltarea fizică ar reprezenta o greșeală. Astfel, cei doi autori au propus șase profiluri diferite ale copiilor și tinerilor cu aptitudini intelectuale înalte care au ca scop furnizarea de informații cu privire la comportamentul, nevoile și sentimentele acestora.

Tipul I, denumit „Cel de succes” (*The Successful*) este reprezentat, cel mai probabil, de majoritatea dintre persoanele identificate ca având aptitudini intelectuale înalte. Acestea sunt cele care, din perioada copilăriei au învățat „metoda” pe care trebuie să o aplice în dezvoltarea lor pentru a atinge performanța. Reprezentanții acestei tipologii sunt acei copii care au interiorizat și acceptat recomandările părinților și ale profesorilor și au început să se comporte în acea manieră prin care pot ajunge la obținerea succesului. Aceștia obțin rezultate școlare foarte bune și scoruri ridicate la testele de inteligență, iar ca urmare, adeseori sunt direcționați către programe destinate dezvoltării talentului lor. În foarte puține dintre cazuri, acest tip de copii pot manifesta dificultăți



sau tulburări de comportament deoarece acceptă să se comporte conform așteptărilor profesorilor și ale părinților pentru a-i mulțumi și a primi aprecieri. De foarte multe ori, acești copii sunt cei pe care mulți îi consideră a fi tipologia copilului care „va reuși”. Cu toate acestea, există posibilitatea ca ei să se plictisească în timpul orelor și să identifice metodele necesare pentru a realiza anumite activități implicând cât mai puțin efort din partea lor. Chiar dacă majoritatea dintre ei obțin rezultate academice foarte bune, surprind prin lipsa dezvoltării unor abilități și atitudini de autonomie, ceea ce îi determină a fi dependenți de părinții lor mult timp. Din punct de vedere social, copiii care fac parte din această categorie sunt, în cele mai multe dintre cazuri, acceptați de către colegi, afișează o stimă de sine crescută și sunt incluși în grupurile sociale. Goertzel și Goertzel (1962 apud Betts & Neihart, 1988) afirmă că elevul cel mai inteligent dintr-o clasă poate deveni un adult competent dar lipsit de creativitate, existând riscul ca acesta să nu-și dezvolte la maximum potențialul de care dispune prin talentul său. Atunci când se maturizează, copiii din această categorie sunt predispuși riscului de a deveni subrealizați în domeniul lor, pentru că le lipsesc abilitățile și atitudinile necesare procesului de învățare pe tot parcursul vieții, și în ciuda faptului că sunt bine adaptați pentru societate, nu sunt cu adevărat pregătiți pentru provocările permanente ale vieții.

Tipul al II-a de profil al copilului și tânărului cu aptitudini intelectuale înalte este cel al „Divergentului”. În această categorie sunt incluse acele persoane pe care sistemul educațional nu le-a identificat în timpul perioadei școlare pentru a le sprijini sau orienta către programe adaptate acestora. Această tipologie de copil poate fi identificată în grupul acelor elevi foarte creativi dar care sunt percepuți de către cei din jurul lor ca fiind încăpățânați sau sarcastici. Cel mai adesea sunt elevii care provoacă profesorii prin diverse întrebări și refuză autoritatea, neconformându-se sistemului și refuzând să îl utilizeze în avantajul lor. De multe ori nu sunt apreciați și nu primesc o recunoaștere a talentului, iar interacțiunile lor cu cei din familie sau colegi implică adesea situații conflictuale. Percepția lor despre școală este că aceasta nu îi sprijină în afirmarea creativității sau talentului lor, iar din aceste motive, prezintă o stimă de sine scăzută, nu sunt incluși în grupuri sociale și își manifestă frustrările ori de câte ori au ocazia. Acești elevi pot prezenta un risc crescut în perioada adolescenței când, pot recurge la diverse acțiuni cum sunt abandonul școlar, consumul de diverse substanțe sau manifestarea unui comportament delinvent, dacă familia sau cei din jurul lor nu intervin în timp util.

Tipul al III-lea, numit și „Underground-ul” este reprezentat de elevii care în perioada adolescenței aleg să își „ascundă” talentul. Acest comportament de cele mai multe ori este adoptat de către fete, însă și băieții pot alege să-și mascheze talentul, în special din cauza presiunilor de a se încadra în tiparele populației masculine care adesea optează pentru activitățile sportive. Încă din perioada gimnaziului manifestă o nevoie intensă de a fi incluși în grupurile sociale și pentru a fi percepuți ca făcând parte din categoria acceptată de către grup, încearcă să-și ascundă aptitudinile, motivația sau pasiunile, renunțând treptat la activitățile de învățare prin care pot atinge performanțe înalte. Acest tip de elev este regăsit ca fiind lipsit de încredere și anxios, aflându-se în permanență într-o luptă continuă între manifestarea și dezvoltarea talentului pe de o parte, și acceptarea sa de către membrii unui grup, pe de altă parte.

Tipul al IV-lea, regăsit sub denumirea de „Cei care renunță” (*The dropouts*) și include acei elevi care manifestă o furie permanentă dobândită prin faptul că de-a lungul timpului consideră că sistemul educațional nu îi sprijină și nu le recunoaște talentul și percepe acest aspect ca pe o formă de respingere a lor. Cel mai adesea sunt defensivi cu cei din jurul lor sau prezintă simptome ale depresiei. Acest fenomen este regăsit mai adesea în perioada adolescenței, în timpul anilor de liceu, când elevul poate simți că talentul său nu se regăsește în mediul școlar, deoarece constă într-o pasiune pe care curricula existentă nu o poate fructifica sau dezvolta în nicio formă. În cazul acestei tipologii riscul cel mai frecvent întâlnit este ca adolescentul să abandoneze sistemul educațional sau să îl frecventeze din ce în ce mai rar, însă fără a participa activ la activitățile propuse. Autorii acestui model recomandă în cazul identificării elevilor acestui tip de profil programe de consiliere individuală, atât pentru remedierea lipsurilor asimilate nefrecventării regulate a programului școlar cât și în cazul îmbunătățirii stimei de sine și a diminuării furiei.

*The double-labeled* sau tipul al V-lea din modelul propus de Betts și Neihart (1988), este reprezentat de elevii care prezintă o dificultate sau deficiență de ordin emoțional sau fizic, sau dificultăți de învățare, dar care manifestă și aptitudini înalte într-un domeniu. Aceste persoane sunt adesea dificil de identificat, iar multe dintre școlile sau sistemele educaționale existente nu dispun de programe specializate care să răspundă cu adevărat nevoilor acestora. Elevii din această categorie prezintă în mod frecvent dificultăți în realizarea completă a unei sarcini de lucru, iar din aceste motive își pot crea o imagine greșită despre sine, referitoare la incapacitatea de a face față mediului școlar obișnuit. Cel mai adesea experimentează stresul, frustrarea,

descurajarea, sau respingerea celor din jur și aleg să se izoleze sau reacționează prin criticism exagerat sau înjosirea celor din jur pentru a-și menține la un nivel ridicat propria stimă de sine.

Tipul al VI-lea este cel al „Elevului autonom” (*Autonomous learner*) care, încă din perioada primilor ani de școlarizare își creează un stil propriu în învățare pe care îl adoptă și acasă. Acest tip prezintă multe caracteristici în comun cu profilul Tipului I, diferența constând în faptul că elevul autonom conștientizează că sistemul educațional are rolul de a-l stimula în identificarea și dezvoltarea noilor oportunități pentru viitorul lui, comparativ cu cei din prima tipologie care încearcă să realizeze sarcinile școlare implicând cât mai puțin efort. Elevii autonomi sunt puțini la număr, însă aceștia prezintă o stimă de sine crescută, deoarece consideră că nevoile lor sunt înțelese și acceptate, iar sistemul educațional le deschide calea către o carieră de succes. Cel mai adesea manifestă abilități înalte de leadership, sunt determinați, se exprimă liber cu ușurință și fără incertitudine, și sunt foarte respectați de către adulți și colegi, prin faptul că demonstrează independență în acțiunile lor, construindu-și singuri propriile obiective și traseul educațional pe care doresc să-l urmeze. Aceștia își percep puterea prin propriile aptitudini, își asumă riscuri, și sunt conștienți de faptul că ei sunt singurii care pot realiza schimbări în viața lor.

O altă tipologie a profilurilor de personalitate ale adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte care a surescitat literatura de specialitate, a fost concepută prin utilizarea conceptului introdus de către Dabrowski, încă din 1967, al hipersensibilităților (*overexcitabilities*). Persoanele cu aptitudini intelectuale înalte prezintă un nivel al percepțiilor ridicat, demonstrând un simț al observației excelent și bogat în detalii (Sak, 2004). Această sensibilitate crescută (Mendaglio, 1995) nu este doar senzorială, ci și afectivă, astfel pot experimenta sentimente mult mai intense, care pot fi provocate de situații în care alții reacționează cu greu. Acest aspect îi plasează pe cei cu aptitudini intelectuale înalte într-o postură vulnerabilă, pe care mulți cercetători preocupați de acest domeniu (Piechowski & Cunningham, 1985; Gallagher, 1985) au numit-o hipersensibilitate. Aceasta poate fi definită ca fiind un răspuns extrem la anumiți stimuli, și se poate manifesta în diverse domenii, precum cel psihomotor, emoțional, imaginațional, senzorial și intelectual. Cu un simț bogat al observației și o capacitate de a realiza mai multe sarcini odată, reușesc să vizualizeze în mod simultan multiplele fațete ale unei situații și să

rezolve problemele din mai multe puncte de vedere, dispunând de un nivel ridicat al toleranței față de ambiguitate și complexitate (Piechowski, 1991).

Rezultatele studiilor care au avut ca obiectiv identificarea hipersensibilităților ca fiind caracteristici ale populației cu aptitudini înalte, au fost susținute prin aportul diverșilor autori interesați de această teorie (de exemplu Piechowski, 1999; Mendaglio, 2003; Treat, 2006; Gross et al., 2007). Ca de exemplu, Treat (2006) a arătat că hipersensibilitățile afectează nivelul senzitivității, intensității și cel al conștientizării în domenii de interes conexe, cum ar fi manifestarea unei creativități sporite în artă, a unei competitivități în sport și a nivelului ridicat de leadership în sarcinile de lucru. De asemenea, manifestarea hipersensibilităților au fost susținute și prin nivelul intensificat de energie, pasiunea cu care realizează o activitate de care sunt atrași, o reacție puternică ca răspuns la anumiți stimuli și o imaginație foarte bogată. Piechowski (1999) însă, prin rezultatele sale, atrage atenția asupra faptului că în situația în care nivelul acestor hipersensibilități crește în intensitate, atunci crește și dificultatea acestor persoane de a interrelaționa cu profesorii și colegii lor, și de a se integra din punct de vedere social.

Cercetătorii preocupați de acest subiect (de exemplu Piechowski, Tucker și Hafenstein) au ajuns la un consens în privința operaționalizării acestui concept, astfel au fost stabilite cinci tipuri de hipersensibilități regăsite la populația cu aptitudini înalte: hipersensibilități psihomotorii, senzoriale, emoționale, ale intelectului și imaginației.

Hipersensibilitățile psihomotorii reprezintă excitabilitatea psihomotorie manifestată fie printr-un surplus de energie (entuziasm ridicat sau competitivitate), fie prin nervozitate (ticuri sau comportament impulsiv). Hipersensibilitățile senzoriale se remarcă la persoanele cu aptitudini înalte prin nivelul ridicat al conștientizării stimulilor și reacțiilor de tip senzorial, care pot fi întâlnite și sub forma unor pasiuni pentru îmbrăcăminte și aspect, bijuterii și obiecte de ornament extrem de decorate. Hipersensibilitățile emoționale sunt cele mai facil de remarcat, prin gestică și expresivitate, expresii somatice, inhibare sau exprimarea intensă a sentimentelor, o memorie afectivă intensă, anxietate și depresie, sentimente de vinovăție și empatie. Manifestarea hipersensibilităților intelectuale este asociată cu o activitate mentală intensă și accelerată. Ele pot fi identificabile prin dorința acerbă a persoanelor de a învăța lucruri noi, a le înțelege, proba și analiza. În ceea ce privește hipersensibilitatea la nivel imaginațional, poate fi observată prin distragerea frecventă a persoanei de la sarcină sau subiect, sau „visatul cu ochii deschiși”. De

obicei, persoanele care prezintă un nivel ridicat al acestui tip de hipersensibilitate sunt creative, preferă să inventeze povești, fantezii și metafore.

În ceea ce privește importanța manifestării acestor hipersensibilități în rândul persoanelor cu aptitudini înalte, Dabrowski (1972) a subliniat faptul că atunci când toate aceste cinci tipuri sunt active, potențialul de dezvoltare al individului este unul foarte ridicat, cu toate că, esențiale procesului sunt cele emoționale, intelectuale și imaginaționale, cu specificarea că hipersensibilitățile emoționale reprezintă o puternică susținere în procesul dezvoltării. Cu toate acestea, în situația în care hipersensibilitățile senzoriale și psihomotorii sunt singular prezente, dezvoltarea este oarecum limitată.

Dintre studiile realizate care au avut ca obiectiv explorarea acestei teorii, îl putem aminti pe cel realizat de către Miller, Silverman și Falk (1994), care a avut ca scop compararea a 41 de adulți cu aptitudini intelectuale înalte cu un lot de 42 de absolvenți cu intelect mediu. Toți participanții au completat chestionarul QEQ (*Overexcitability Questionnaire*, OEQ; Lysy & Piechowski, 1983), iar ipoteza propusă care susținea că aceste două populații diferă semnificativ în privința nivelurilor de hipersensibilitate a fost parțial susținută, prin faptul că subiecții cu aptitudini intelectuale înalte au obținut scoruri semnificativ mai ridicate în ceea ce privește nivelul hipersensibilităților intelectuale și emoționale, și că, în cadrul acestui grup, au existat diferențe și în situația subiecților de gen feminin care au obținut scoruri mai ridicate ale hipersensibilității emoționale, în timp ce subiecții de gen masculin au obținut scoruri mai mari în cazul hipersensibilității intelectuale.

Tucker și Hafenstein (1997) au realizat un studiu exploratoriu desfășurat prin metode de tip calitativ, utilizând observația, interviul și investigarea documentelor școlare pentru cinci dintre copiii selectați ca prezentând abilități intelectuale înalte. Rezultatele studiului au indicat că toți cei cinci copii au prezentat manifestări ale hipersensibilităților de tip intelectual, emoțional și imaginațional.

Studiind literatura de specialitate și cele mai recente publicații ale domeniului, putem concluziona că aceste trei tipuri de clasificare a profilurilor psihologice ale copiilor și adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte reprezintă punctele de referință existente, fiind în același timp și cele menționate frecvent în diversele studii dedicate acestei problematici. Cu toate că, publicațiile care să vizeze în mod direct conturarea unor profiluri nu sunt încă suficiente pentru a putea sintetiza concluziile cu privire la modelul teoretic ideal care să reușească

cuprinderea tuturor posibilelor tipologii întâlnite în rândul acestei populații, considerăm că aceste trei clasificări prezentate anterior constituie un reper atât pentru identificarea persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte cât și un instrument util în selectarea unor strategii necesare în interacționarea eficientă cu acestea și cunoașterea îndeaproape a caracteristicilor personalității lor.

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

### 2.1.Emoțiile manifestate în mediul școlar

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

Există numeroase definiții referitoare la emoții, majoritatea dintre acestea includ unele sau toate dintre următoarele componente: *cognitivă* (de exemplu aprecierea); *fiziologică* (frecvența cardiacă); *comportamentală* (abordarea, evitarea); *expresia facială* (încruntarea, zâmbetul) și *afectivă* (Kleinginna & Kleinginna, 1981; Parkinson et al., 1996; Scherer, 2000; Mauss et al., 2005). O astfel de abordare este și cea susținută de către Scherer (2004, p. 138) care a identificat cinci componente implicate în procesele emoționale: componenta cognitivă, care este responsabilă pentru evaluarea obiectelor și a evenimentelor; componenta neurofiziologică, care reglează activarea; componenta motorie de expresie, care legiferează expresia emoțională și de reacție; componenta motivațională, care pregătește și direcționează acțiunea; și componenta de senzație subiectivă, care monitorizează starea internă și interacțiunea cu contextul imediat. De exemplu, anxietatea resimțită înainte de o evaluare de către un elev, poate fi formată din sentimente nervoase, incomode (componenta afectivă), griji înainte de evaluare (componenta cognitivă), creșterea frecvenței bătăilor inimii sau transpirația (componenta fiziologică), impulsul de a scăpa de situația respectivă (componenta motivațională) și o expresie facială anxioasă (componenta expresivă).

Abordările actuale referitoare la emoții pledează pentru o viziune mai nuanțată. În primul rând, perspectiva evolutivă asupra emoțiilor sugerează că emoțiile pot fi de fapt dezirabile. Conform acestei viziuni, emoțiile s-au dezvoltat pentru că au o funcție adaptativă (Plutchik, 2001, 1980; Izard, 2007). De exemplu, fuga de o situație provocatoare de anxietate, cum ar fi atunci când o persoană se confruntă cu un individ agresiv, poate fi o acțiune salvatoare. De asemenea, sentimentele de curiozitate declanșează căutarea activă a informațiilor, iar acestea conduc, la rândul lor către lărgirea cunoștințelor persoanei, necesare în viitor. Emoțiile negative se consideră că declanșează tendințe specifice de acțiune, ca de exemplu a ataca cu furie, a înlătura cu dezgust (Plutchik, 2001). Pe de altă parte, emoțiile pozitive, cum ar fi curiozitatea,

iubirea și compasiunea, se presupune că declanșează acțiuni repetitive în căutarea de informații, în dorința de a lua legătura cu alții, și de a construi relații (Fredrickson, 1998).

Perspectiva culturală asupra emoțiilor sugerează că emoțiile unui individ sunt rezultatul unor contexte socio-culturale care diferă între grupurile sociale (familii, generații, națiuni etc.). Ca o consecință, grupurile sociale pot avea puncte de vedere diferite cu privire la modul „normal” în care emoțiile ar trebui să fie experimentate și exprimate într-o anumită situație. De exemplu, în timp ce membrii așa-numitelor culturi individualiste (de exemplu America de Nord) concep modul în care experimentează și exprimă mândria, survenită în urma unei realizări personale, ca fiind maniera prin care individul își demonstrează succesul; în același timp, membrii așa-numitei culturi colectiviste (de exemplu Japonia), nu pot accepta să-și exprime mândria în această situație, deoarece evidențierea individului este văzută ca fiind perturbatoare pentru armonia grupului (Markus & Kitayama, 1991). Din punct de vedere cultural, modalitatea de clasificare a emoțiilor depinde de maniera în care exprimarea acestora este conceptualizată social. Cadrul educațional și cel cultural al practicilor în afara sălii de clasă se influențează reciproc în stabilirea, consolidarea sau schimbarea normelor culturale referitoare la emoții (Calkins & Dollar, 2014).

Cercetătorii domeniului identifică emoțiile ca fiind episoade care sunt evocate de o varietate de stimuli (Ekman, 1992; Scherer, 2009). Aceștia pot fi de fapt, stimuli care apar, cum ar fi feedback-ul la un examen, precum și stimuli ca rezultat al imaginației sau al amintirilor, ca de exemplu amintirea/imaginarea eșuării la un examen. De asemenea, modificările neurofiziologice pot provoca modificări ale emoțiilor. De exemplu, unii elevi iau medicamente pentru a intensifica afectele pozitive sau pentru a le reduce pe cele negative.

Cu toate că indivizii nu trebuie în mod necesar să fie conștienți de stimulul care a cauzat emoția, acesta este considerat o caracteristică definitorie a emoțiilor (Scherer, 2005). Pe măsură ce relația individului cu obiectul emoțiilor se modifică, și emoțiile individului se schimbă. Pentru exemplificare putem să facem referire la situația unui elev care experimentează anxietate în timpul testelor. În acest caz, sursele de schimbare ale emoției sunt *obiectul* (de exemplu profesorul face testul mai ușor), *individul* (pregătirea elevului pentru test), *relația dintre individ și obiect* (elevul abandonează ora), sau *obișnuința* (elevul se obișnuiește cu testele și nu mai este deranjat de acestea).



Știind că emoțiile sunt episoade componentiale considerăm ca fiind utilă realizarea unor clarificări în privința emoțiilor și a altor fenomene afective, cum ar fi *starea de spirit*, *atitudinile* și *dispozițiile afectului*. În primul rând, starea de spirit tinde să difere de emoții în ceea ce privește componentele asociate și durată, cu toate că, în unele cazuri, este dificil să se facă o diferențiere clară. Întrucât emoțiile sunt în legătură cu un obiect, starea de spirit, în general, nu este asociată unui obiect - într-o stare de spirit neplăcută, o persoană doar se simte rău, de multe ori fără niciun motiv aparent, cu toate că uneori starea de spirit face, desigur, apel la o cauză (Scherer, 2005). De exemplu, hormonii pot influența starea de spirit a unei persoane în adolescență (Buchanan, Eccles & Becker, 1992). Spre deosebire de starea de spirit, emoțiile fac referire la un obiect care este evaluat. De asemenea, stările de spirit durează mai mult decât emoțiile.

În al doilea rând, atitudinile, cum ar fi prejudecățile împotriva studenților din anumite grupuri socio-culturale, de asemenea, diferă de emoții în durată și în componente. Similar cu stările de spirit, atitudinile sunt mai lungi ca durată decât emoțiile. În ceea ce privește componentele asociate, atitudinile pot fi aparent destul de asemănătoare cu emoțiile, deoarece ambele implică fațete cognitive, afective și motivaționale (Breckler, 1984).

În cele din urmă, dispozițiile afectului (numite de asemenea, și emoțiile trăsătură) sunt diferențe interindividuale stabile, cum ar fi o trăsătură de personalitate ca furia, anxietatea, depresia sau curiozitatea (Spielberger & Reheiser, 2009). Dispoziția este, după cum indică și numele, nu o experiență afectivă în sine, ci o tendință de a experimenta o stare de spirit sau de emoție. Trăsătura este reflectată în frecvența cu care o anumită emoție a fost experimentată în trecut, și în probabilitatea ca acesta să fie experimentată și în viitor (Spielberger & Reheiser, 2009). De exemplu, elevii cu dispoziții pentru a experimenta și exprima furia pot arăta un comportament agresiv mai frecvent în contextul clasei comparativ cu cei fără aceste dispoziții (Spielberger & Reheiser, 2009), sau elevii cu anxietate de evaluare pot prezenta un risc crescut în experimentarea anxietății în cadrul școlii (Zeidner, 2014).

Pekrun și colaboratorii (2002a) au definit emoțiile din mediul școlar (*academic emotions*) ca fiind „acele emoții experimentate în contexte școlare și care sunt asociate cu activitățile educative sau rezultatele acestora raportate la un standard de calitate normativ”. Astfel de emoții, de exemplu sunt cele referitoare la plăcerea de a învăța, mândria oferită de succes sau anxietatea de evaluare. În trecut, emoțiile școlare au fost în mare parte neglijate în cercetarea din domeniul

psihologiei educației, cu excepția anxietății de evaluare. Pekrun (2005) a susținut că emoțiile elevilor sunt multiple și mult mai bogate în natură decât sugerează anumite puncte de vedere tradiționale. Tot felul de emoții umane pot juca un rol în procesul de învățare, inclusiv cele referitoare la sine și sarcinile de lucru, sau emoțiile sociale, precum și multe altele. Exemple de astfel de emoții experimentate de către elevi pot fi considerate bucuria și mândria acestora atunci când obiectivele lor sunt atinse sau frustrarea și rușinea resimțite în momentul în care eforturile lor nu se concretizează conform așteptărilor/standardelor personale. De asemenea, plictiseala din timpul orelor, plăcerea de a învăța sau furia manifestată atunci când sarcinile primite sunt mult prea dificile sau nu pot fi realizate, sunt de asemenea tipuri de emoții regăsite în spațiul educațional (Pekrun et al., 2007).

Realizând o clasificare bazată pe taxonomia furnizată de Warr (1990), există trei categorii de emoții descrise. În primul rând, emoțiile pot fi, în general ordonate în funcție de *valența* lor (pozitive sau negative, ca de exemplu plăcere vs. anxietate). În al doilea rând, emoțiile pot fi clasificate ca fiind fie legate de *sarcină/activitate* fie unele de o natură mai *socială* (desigur, multe emoții pot implica atât fațete legate de sarcină cât și pe cele sociale). În al treilea rând, emoțiile legate de sarcină se pot diferenția în funcție de *perspectiva temporală* pe care o implică, astfel pot fi amintite emoțiile legate de proces (cunoscute sub denumirea de emoții implicate în activitate; ca de exemplu plăcerea de a învăța, plictiseala sau furia față de cerințele academice), emoții prospective (pre-sarcină, pre-rezultat; cu referire la viitorul succes sau eșec, ca de exemplu optimismul sau anxietatea), sau emoții retrospective (post-sarcină post-rezultat; cum ar fi rușinea sau dezamăgirea corelate cu eșecul obținut și mândria sau destinderea corelate cu succesul).

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

*activatoare* (de exemplu furia, frustrarea, anxietatea, rușinea); și *emoțiile negativ-dezactivatoare* (de exemplu plictiseala, tristețea, dezamăgirea, neajutorarea).

*Tabelul 2.1. Taxonomia tridimensională a emoțiilor academice (Pekrun, 2006)*

<i>Obiectivul asupra căruia emoția este îndreptată</i>	<i>Emoție pozitivă/plăcută</i>		<i>Emoție negativă/neplăcută</i>	
	<i>Activatoare</i>	<i>Dezactivatoare</i>	<i>Activatoare</i>	<i>Dezactivatoare</i>
<i>Activitate</i>	Încântare	Relaxare	Furie Frustrare	Plictiseală
<i>Rezultat/perspectivă</i>	Optimism Bucurie*	Ușurare*	Anxietate	Neajutorare
<i>Rezultat/retrospectiv</i>	Bucurie	Mulțumire	Rușine	Tristețe
	Mândrie Recunoștință	Ușurare	Furie	Dezamăgire

\*Bucurie/ ușurare anticipatoare

În cele mai multe dintre situații, se presupune că emoțiile pozitiv-activatoare exercită efecte pozitive asupra performanței (Pekrun et al., 2002a, 2004), în timp ce emoțiile negativ-dezactivatoare exercită efecte negative (Pekrun, 2006; Daniels et al., 2009), în contrast cu emoțiile pozitiv-dezactivatoare și cele negativ-activatoare, care se presupune că pot avea efecte ambivalente asupra motivației și procesării cognitive (Pekrun, 2006; Ganotice, Datu & King, 2016).

O altă distincție care trebuie avută în vedere atunci când sunt studiate emoțiile din mediul școlar sunt cele referitoare la contextul situațional și specificitatea temporală. Emoțiile apar în diferite medii școlare, cum ar fi participarea la cursuri, activitatea de studiu și testele sau examenele. Aceste contexte diferă în privința de funcțiilor și structurilor sociale implicate. Astfel, emoțiile pot varia și în funcție de aceste contexte. De exemplu, bucuria experimentată în timpul unei activități desfășurate în timpul unei ore de curs poate fi diferită de bucuria resimțită în contextul unui examen considerat ca fiind foarte provocator. Unii elevi pot fi încântați mai mult de activitățile desfășurate în cadrul orelor de la clasă, pe când alții doar atunci când dau examene. Prin urmare, se recomandă ca atunci când sunt studiate emoțiile școlare să se facă

distincția între acestea, în concordanță cu situația/contextul în care acestea sunt manifestate (Pekrun et al., 2011). De asemenea, emoțiile școlare mai pot fi divizate și în emoții ca trăsătură sau stare. Caracteristica definitorie a distincției dintre emoția ca trăsătură și stare este reprezentată de criteriul temporal al acesteia. De exemplu, anxietatea de evaluare resimțită în mod obișnuit în timpul testelor sau examenelor, măsurată prin scale ale anxietății de evaluare, este privită ca o emoție - trăsătură (Zeidner, 1998); anxietatea experimentată cu o oră înainte de începerea unui examen specific este privită ca o emoție – stare (Spielberger, Anton, & Bedell, 1976); iar emoțiile care de obicei sunt experimentate de un elev pe parcursul unui semestru la o disciplină anume, pe o perioadă lungă de timp, ar putea fi considerate undeva între emoții-trasatură și emoțiile – stare, pe un continuum conceptual reprezentând trăsături și stări emoționale (Pekrun et al., 2011).

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

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

Dintre cele trei dimensiuni utilizate de taxonomia emoțiilor școlare introdusă la începutul acestui capitol, cele două dimensiuni - ale valenței și activării - sunt considerate a fi cele mai importante pentru a descrie efectele emoțiilor asupra performanței. Folosind aceste două dimensiuni, emoțiile obținute pot fi grupate în patru categorii de bază: emoții pozitiv - activatoare, cum ar fi bucuria, optimismul și mândria; emoții pozitiv - dezactivatoare, cum ar fi ușurarea și relaxarea; emoții negativ - activatoare, cum ar fi furia, anxietatea și rușinea; și emoții negativ – dezactivatoare, cum sunt plictiseala sau neajutorarea (Pekrun, 2006).

Linnenbrink (2007) a studiat măsura în care emoțiile plăcute și cele neplăcute au contribuit la selectarea de către subiecți a modalității de abordare a sarcinilor de lucru. Aceasta a analizat mai multe studii de laborator care vizau emoțiile neplăcute/negative și a observat că acestea i-au determinat pe elevi să abordeze sarcinile primite cu o mai mare atenție. Cu toate acestea, rezultatele obținute de către Linnenbrink, Ryan și Pintrich (1999) indică faptul că emoțiile neplăcute au fost negativ corelate cu funcțiile memoriei în activitățile de învățare.

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

Mai multe modele psihologice sugerează că emoțiile pozitive pot conduce către o dezangajare a comportamentului, iar acest aspect are loc fie pentru că persoana progresează într-o manieră pe care o consideră a fi suficientă în atingerea propriilor obiective (Carver, Lawrence & Scheier, 1996), fie pentru că atenția este orientată către acele semnale care indică faptul că situația prezentă este confortabilă și că nu mai este necesară investirea efortului (Schwartz & Clore, 1996). Alte modele pun sub semnul întrebării această perspectivă și, în schimb, sugerează că emoțiile pozitive eliberează resursele de amenințare, permițând acțiuni mai extinse asupra sarcinii (Fredrickson, 2001). Emoțiile negative cum ar fi tristețea și anxietatea pot semnala faptul că persoana nu realizează progrese suficiente în direcția obiectivelor propuse sau că există o amenințare a acestora, ceea ce poate determina o intensificare a efortului depus în vederea atingerii rezultatului dorit (Carver et al., 1996). Aceste modele însă au analizat emoțiile doar din perspectiva valenței lor (emoții pozitive vs negative), dar au neglijat faptul că în mediul școlar gradul de activare al emoțiilor poate exercita efecte asupra motivației elevilor și, implicit efectele asupra efortului și persistenței pot fi diferite. Există rezultate ale unor studii care arată că emoțiile

pozitiv – activatoare (cum ar fi bucuria manifestată în învățare) sunt asociate pozitiv cu efortul (Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Pekrun et al., 2002a, 2002b, 2007), comparativ cu emoțiile negativ – dezactivatoare (de exemplu neajutorarea sau plictiseala) care au fost asociate negativ cu acesta (Linnenbrink, 2007; Pekrun et al., 2002a, 2010). În schimb, efectele s-au dovedit a fi variate pentru emoțiile negativ - activatoare cum ar fi furia, anxietatea și rușinea. Aceste emoții prezintă adesea corelații globale negative cu efortul, dar, în unele cazuri, ele pot susține angajamentul comportamental, deoarece pot servi în motivarea elevilor (Linnenbrink, 2007; Pekrun et al., 2002a ; Turner & Schallert, 2001).

În schimb, emoțiile pozitiv - dezactivatoare cum ar fi ușurarea și relaxarea, pot reduce atenția asupra sarcinii de lucru; și pot, de asemenea, avea efecte diferite asupra motivației prin subminarea acesteia, dar în același timp o pot consolida în privința re-implicării în sarcină.

Cel mai adesea, emoțiile precum bucuria, optimismul și mândria au fost corelate pozitiv cu interesul, efortul investit în studierea și elaborarea materialelor de învățare și auto-reglarea învățării, iar acestea susțin legătura pozitivă cu performanța academică (Pekrun et al., 2002a, 2002b; Frenzel, et al., 2007; Goetz et al., 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009), același lucru fiind evidențiat și de rezultatele care au corelat afectul general pozitiv cu implicarea cognitivă a elevilor (Linnenbrink, 2007). Cu toate acestea, unele studii au obținut relații nule între emoțiile pozitiv - activatoare (sau afect), implicarea personală a elevului și rezultatele școlare (Linnenbrink, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Unele studii realizate (de exemplu Zeidner, 1998, 2007) au arătat că emoții precum furia, anxietatea, și rușinea produc gânduri irelevante sarcinii de lucru, reduc resursele cognitive disponibile pentru rezolvarea activității, și subminează motivația intrinsecă a elevilor. Pe de altă parte, aceste emoții pot induce motivație pentru a evita eșecul și facilitează utilizarea strategiilor de învățare mai rigide cum ar fi repetarea excesivă a materialului învățat și orientarea către detalii (Isen, 2000; Fiedler, 2001; Pekrun et al., 2002a; Clore & Huntsinger, 2007, 2009). De exemplu, dacă un elev se bucură atunci când învață la matematică atunci acesta va prefera o modelare mai creativă a problemelor matematice, în timp ce furia sau anxietatea îl poate determina să recurgă la proceduri algoritmice. Implicit, efectele asupra performanței academice depind de condițiile sarcinii de lucru și din acest motiv, acestea pot fi variabile, similar cu efectele emoțiilor pozitiv - dezactivatoare.

Mai precis, rezultatele studiilor arată că anxietatea afectează performanța în sarcini complexe sau dificile, care solicită resursele cognitive, cum ar fi itemii dificili ai unui test de inteligență, în timp ce performanța în sarcinile ușoare, mai puțin complexe și repetitive nu este afectată, dimpotrivă fiind îmbunătățită (Hembree, 1988; Zeidner, 1998, 2007). În conformitate cu rezultatele experimentale, majoritatea studiilor din domeniu susțin că anxietatea manifestată în context evaluativ corelează negativ cu performanțele academice ale elevilor (Hembree, 1988; Zeidner, 1998). În explicarea dovezilor corelaționale trebuie avută în vedere legătura de cauzalitate reciprocă dintre emoție și performanță. Relația dintre anxietatea în context evaluativ și rezultatele academice obținute poate fi condiționată de efectele succesului și eșecului experimentate anterior (Pekrun, 1992b). Mai mult decât atât, au existat și rezultate ambigue în unele studii referitoare la efectul anxietății manifestată în context evaluativ asupra performanței școlare, astfel au fost obținute și corelații pozitive. Mai precis, anxietatea probabil are efecte negative în rândul multor elevi, dar poate facilita performanța generală la cei care sunt mai flexibili și pot utiliza în mod productiv energia motivațională furnizată de anxietate (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Câteva studii au abordat efectele emoțiilor negative, altele decât cele referitoare la anxietate. Similar cu anxietatea, și rușinea aferentă eșecului a corelat negativ cu rezultatele academice ale elevilor și a reprezentat un predictor negativ al performanței la examene (Pekrun et al., 2004, 2009). În mod similar, furia manifestată față de activitățile școlare a corelat negativ cu performanța academică (Pekrun et al., 2002a; Pekrun et al., 2004; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Spre deosebire de emoțiile negativ - activatoare, studiile cu privire la plictiseală și neajutorare (emoții dezactivatoare) au arătat că acestea afectează performanța prin reducerea resurselor cognitive, a motivației intrinseci și extrinseci, și favorizează procesarea informației în mod superficial (Pekrun et al., 2002a; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Cercetarea experimentală privind plictiseala în mediul școlar indusă de sarcinile simple și repetitive cum ar fi asamblarea unor obiecte sau introducerea de date, reduce performanța în realizarea acestora (Fisher, 1993). În mediul școlar, s-a observat că plictiseala a fost experimentată adesea de către elevi cu aptitudini intelectuale înalte (Sisk, 1988).

Rezultatele studiilor care au vizat influența emoțiilor asupra domeniului academic susțin faptul că stările afective influențează procesele motivaționale și cognitive care sunt relevante

pentru performanțele cognitive. Mai exact, s-a arătat că starea de spirit și emoțiile facilitează procesele memoriei congruente cu dispoziția (Olafson & Ferraro, 2001), ceea ce sugerează că stările afective pozitive pot spori motivația în abordarea sarcinilor, în timp ce stările afective negative pot spori o motivație în evitarea acestora.

În concluzie, rezultatele obținute prin studiile realizate indică faptul ca emoțiile elevilor au efecte majore asupra gradului lor de implicare în activitățile școlare și rezultatele academice. Cel mai adesea, efectele unor emoții precum bucuria și plăcerea de a învăța sunt benefice, comparativ cu neajutorarea și plictiseala care s-au dovedit a corela negativ cu angajamentul elevilor față de sarcini. Efectele unor emoții, cum ar fi furia, anxietatea, și rușinea sunt mai complexe, dar pentru majoritatea elevilor au cu siguranță consecințe nefavorabile.

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

Importanța emoțiilor trăite de către elevi în contextul educațional a fost recunoscută de către cercetătorii din diferitele domenii, inclusiv cel al personalității care s-a preocupat încă din ani 1930 de studiul anxietății de evaluare (Zeidner, 1998), cercetarea privind motivația școlară (Heckhausen, 1991) sau studiile recente realizate în domeniul psihologiei educaționale.

Inspirate de aceste diferite tradiții din cercetare, diversele încercări de conceptualizare teoretică a emoțiilor elevilor și profesorilor au evoluat, dar până în prezent, acestea au funcționat relativ în mod izolat. Ca atare, cercetarea privind emoțiile în educație, și emoțiile în contexte evaluative, sunt într-o stare de fragmentare astăzi. Cadrele integratoare par să lipsească în mare parte, limitând astfel progresul teoretic și empiric.

Teoria control-valoare a emoțiilor din mediul școlar (*academic emotions*) (Pekrun, 2000) reprezintă o încercare de a oferi un astfel de cadru integrator. Aceasta a fost fundamentată pornind de la premisa că abordările actuale ale emoțiilor experimentate în mediul școlar împărtășesc în comun o serie de ipoteze și, din acest motiv, pot fi considerate ca fiind complementare. Mai precis, teoria este construită pornind de la ipotezele regăsite în teoriile expectanță-valoare a emoțiilor (Pekrun, 1984, 1988, 1992a, Turner & Schallert, 2001), teoriile tranzacționale ale aprecierii stresului și emoțiilor asociate (Folkman & Lazarus, 1985), teoriile



controlului perceput (Patrick, Skinner & Connell 1993; Perry, 1991, 2003), teoriile de atribuire ale emoțiilor academice (Weiner, 1985), și modelele care abordează efectele emoțiilor asupra învățării și performanței (Fredrickson, 2001; Pekrun, 1992b; Pekrun et al., 2002a; Zeidner, 1998, 2007).

În teoria control-valoare, emoțiile experimentate în mediul școlar (*academic emotions*) sunt definite ca fiind emoțiile legate direct de activitățile de învățare sau rezultatele acestora. Implicit, cele mai multe dintre emoțiile ce țin de învățare și rezultatele academice ale elevilor sunt văzute ca *emoții experimentate în mediul școlar*, deoarece acestea se referă la comportamente și rezultate care sunt, de obicei considerate în conformitate cu standardele de calitate de către ei înșiși și cei din jur. În orice caz, nu toate emoțiile experimentate în mediul școlar sunt considerate emoții școlare. În mod specific, emoțiile sociale sunt experimentate frecvent în același context, ca de exemplu, preocupările unui elev pentru un prieten din clasă. Emoțiile școlare și cele sociale se pot suprapune, la fel ca și emoțiile orientate către rezultatele altora (invidie, empatie, sau admirație inspirată de succesul sau eșecul altora; Weiner, 2007).

Cercetările din trecut asupra emoțiilor din mediul școlar, de obicei s-au concentrat doar asupra emoțiilor asociate rezultatelor neglijându-le astfel pe cele experimentate de către elevi în cadrul activităților de învățare. Perspectiva utilizată de către această teorie implică faptul că emoțiile manifestate în contextul activităților școlare sunt, de asemenea, considerate a fi emoții școlare. Exemple de emoții vizând doar rezultatele academice sunt bucuria și mândria experimentate de către elevi atunci când sunt atinse obiectivele școlare propuse, iar frustrarea și rușinea atunci când eforturile lor eșuează.

Diferențierea dintre emoțiile asociate activităților de învățare și cele ale rezultatelor școlare, se realizează prin raportare la *obiectul* asupra căruia este focalizată emoția. Așa cum a fost menționat și în subcapitolul vizând clasificarea emoțiilor școlare, acestea pot fi grupate în funcție de *valența* lor (emoții pozitive vs. negative sau plăcute vs. neplăcute), și *gradul de activare* implicat (emoții care activează vs. dezactivează). Cu ajutorul acestor trei dimensiuni, emoțiile academice pot fi organizate într-o taxonomie tridimensională (*Tabelul 2.2.*; Pekrun et al., 2002a.).

Tabelul 2.2. Taxonomia tridimensională a emoțiilor academice (Pekrun et al., 2002a)

	Emoție pozitivă/plăcută		Emoție negativă/neplăcută	
	Activatoare	Dezactivatoare	Activatoare	Dezactivatoare
<i>Focusare pe obiect</i>				
<i>Focusare pe activitate</i>	Încântare	Relaxare	Furie	Plictiseală
			Frustrare	
	Bucurie	Mulțumire	Anxietate	Tristețe
<i>Focusare pe rezultat</i>	Mândrie	Ușurare	Rușine	Dezamăgire
	Optimism		Furie	Neajutorare
	Recunoștință			

Se presupune că aprecierile elevilor realizate cu privire la activitățile școlare în curs de desfășurare, precum și ale celor din trecut și rezultatele viitoare sunt considerate de primă importanță în cadrul acestei teorii. Acest element cheie al teoriei stipulează că indivizii experimentează emoții școlare specifice atunci când simt că dețin controlul sau nu asupra activităților de învățare și a rezultatelor acestora care sunt importante pentru ei, ceea ce implică faptul că *aprecierile referitoare la control și valoarea atribuită activității/rezultatelor* sunt factorii determinanți ai acestor emoții.

În măsura în care acest lucru este adevărat, experiențele (antecedentele) individuale din trecut ar trebui, în primul rând, să afecteze aceste emoții prin influențarea aprecierilor referitoare la control și valoare. Exemple de astfel de antecedente sunt obiectivele școlare individuale, precum și controlul academic și percepțiile referitoare la valoare. Cu toate acestea, teoria recunoaște că emoțiile sunt influențate și de factori non-cognitivi, inclusiv dispoziții genetice și fiziologice legate de temperament. În ceea ce privește factorii determinanți în mediile sociale, și mai larg, contextul socio-istoric, teoria presupune că factorii care influențează aprecierile individuale asupra controlului-valorii ar trebui să afecteze emoțiile școlare ale individului.

Teoria abordează, de asemenea, efectele emoțiilor școlare asupra angajamentului și a performanței elevilor. Mai precis, se postulează că emoțiile influențează resursele cognitive, motivația, utilizarea strategiilor, și auto-reglarea vs. reglarea externă a învățării. Efectele emoțiilor asupra rezultatelor școlare sunt mediate de aceste procese. Mai mult decât atât,

procesele de învățare și rezultatele lor sunt de așteptat să acționeze din nou asupra emoțiilor elevilor, precum și asupra mediului intern sau extern al clasei. Implicit, se consideră că *antecedentele, emoțiile și efectele lor* sunt conectate prin legături de cauzalitate reciprocă de-a lungul timpului (Turner & Waugh, 2007). Ipotezele privind această reciprocitate prezintă implicații în vederea reglării și a intervenției asupra emoțiilor din mediul școlar.

În general, așa cum a mai fost menționat și în subcapitolele anterioare, emoțiile pot fi influențate de o serie de factori, cum ar fi percepțiile situaționale, evaluările cognitive, procesele fiziologice, sau feedback-ul primit sub forma unei expresii faciale. În cadrul acestei teorii se presupune că aprecierile privind controlul perceput asupra activităților și rezultatelor și valoarea atribuită acestora sunt cele mai relevante în generarea emoțiilor din mediul școlar.

*Controlul subiectiv* asupra activităților de învățare și rezultatele acestora se presupune că depinde de expectanțele cauzale și atribuțiile cauzale care implică aprecieri asupra controlului. Trei tipuri de expectanțe cauzale sunt relevante (Pekrun, 1988): expectanțe referitoare la control - acțiune (*action-control expectancies*), care fac trimitere la faptul că o activitate de învățare poate fi inițiată și realizată cu succes ( „așteptările de auto-eficacitate", Bandura, 1977 apud Pekrun et al., 2007); expectanțe referitoare la acțiune - rezultat (*action-outcome expectancies*) și anume că aceste activități conduc la rezultatele pe care elevul vrea să le atingă; și expectanțe referitoare la situație - rezultat (*situation-outcome expectancies*) care implică faptul că aceste rezultate au loc într-o situație dată, fără o acțiune proprie. Pentru a exemplifica mai bine pentru fiecare dintre aceste cazuri, putem menționa expectanțele unui elev cu privire la faptul că va fi capabil să investească suficiente eforturi în învățarea unor conținuturi (expectanțe de acțiune - control); sau, expectanțele elevului în ceea ce privește eforturile depuse care îi vor prilejui obținerea unei note bune (expectanțe de acțiune - rezultat); și expectanțele referitoare la faptul că elevul va primi o notă bună, chiar dacă această nu acționează în nicio formă (expectanțe de situație - rezultat). Expectanțele de tipul ultimei categorii menționate, vor fi în mod evident scăzute în situații de învățare. Atingerea succesului și prevenirea eșecului sunt în mod normal, dependente de eforturile proprii. Implicit, expectanțele referitoare la atingerea succesului sau evitarea eșecului presupun perceperea unui control intern suficient asupra activităților și al rezultatelor acestora, în maniera pe care o implică expectanțele pozitive în acțiune - control și acțiune-rezultat (Pekrun et al., 2007).

În ceea ce privește valoarea subiectivă atribuită activităților de învățare și rezultatelor acestora, teoria face o distincție între valorile intrinseci și cele extrinseci. Valoarea intrinsecă atribuită se referă la aprecierea unei activități pentru ceea ce implică și semnifică ea, chiar dacă aceasta nu produce rezultate relevante. De exemplu, fiind pasionat de matematică, un elev poate fi interesat și implicat în rezolvarea problemelor de matematică, indiferent de contribuția acestei activități în obținerea unei note bune. Valoarea extrinsecă se referă la utilitatea instrumentală a activităților pentru a produce rezultate, și maniera în care acestea pot la rândul lor, genera rezultate suplimentare (Heckhausen, 1991). Un astfel de exemplu ar fi elevul care acordă o valoare învățării deoarece aceasta determină obținerea de note bune, și de asemenea elevul valorifică notele bune pentru că, la rândul lor, acestea contribuie la atingerea obiectivelor viitoare, cum ar fi obținerea unui loc bun într-o ierarhie (Husman & Lens, 1999).

În continuare, teoria prezintă asumptii cu privire la modul în care diversele tipuri de aprecieri determină emoții diferite asociate mediului școlar. Aceste modele pot fi grupate în funcție de tipul de emoție abordat. Raportându-ne la dimensiunea asupra căreia este orientată emoția din cadrul taxonomiei emoțiilor școlare descrise anterior (Pekrun et al., 2002a), se disting trei tipuri: emoțiile *prospective rezultatului*, *emoțiile retrospective rezultatului* și *emoțiile activității de învățare*.

#### *Emoțiile prospective rezultatelor*

Emoțiile prospective sunt experimentate atunci când succesul evaluat în mod pozitiv sau eșecul, în mod negativ sunt anticipate. În situația în care nivelul controlului perceput este unul înalt și atenția orientată către succes, atunci cel mai probabil va fi experimentată bucuria anticipativă. De exemplu, în cazul în care un elev se așteaptă să fie capabil să se descurce foarte bine la un viitor examen, acesta va fi nerăbdător să obțină o notă bună, ca rezultat. Atunci când atenția este îndreptată către eșec și există un nivel ridicat al controlului subiectiv în evitarea acestuia, atunci elevul va experimenta o ușurare anticipativă. De exemplu, în cazul în care un elev observă că datorită pregătirii sale temeinice va fi în măsură să prevină un posibil eșec al unui examen, acesta se va destinde conștientizând că, cel mai probabil s-a îngrijorat în mod inutil, chiar dacă examenul nu a început încă.

În cazul în care există doar un control parțial, ceea ce implică faptul că succesul și eșecul sunt incerte, optimismul este sentimentul cel mai probabil în a fi experimentat în situația în care

atenția este orientată asupra succesului, și anxietatea în cazul în care atenția este către eșec. De exemplu, un elev care vrea să promoveze un examen important, dar nu știe dacă va fi capabil să realizeze acest lucru, poate spera la obținerea unui succes și se poate teme de eșec, în același timp (Folkman & Lazarus, 1985 apud Pekrun et al., 2007). În cele din urmă, în cazul în care succesul este perceput ca nefiind realizabil, iar eșecul este unul sigur, optimismul și anxietatea se presupune a fi înlocuite cu neajutorarea. Neajutorarea apare ori de câte ori un rezultat pozitiv nu poate fi atins sau când există certitudinea că un rezultat negativ va fi obținut. Ca atare, neajutorarea este experimentată atunci când gândurile se concentrează asupra imposibilității obținerii succesului și a evitării eșecului.

### *Emoțiile retrospective rezultatelor*

Pentru emoțiile retrospective experimentate în urma succeselor și eșecurilor importante, controlul subiectiv implicat de către atribuirile cauzale ale acestor rezultate este semnificativ. Mai precis, în conformitate cu ipotezele lui Weiner (1985), privind emoțiile atribuirilor independente, se presupune că unele dintre reacțiile afective imediate față de succes sau eșec nu depind de controlul subiectiv (emoțiile independente de control), în contrast cu emoțiile care implică o mediere cognitivă dependentă de control (emoțiile dependente de control). În ceea ce privește emoțiile independente de control, succesul va induce bucurie și mulțumire, și lipsa succesului așteptat va induce neajutorarea. Eșecul va determina tristețe și frustrare, și lipsa eșecului așteptat va conduce la sentimentul de ușurare.

Emoții precum mândria, rușinea, recunoștința și furia se presupune că sunt dependente de control. Aceste emoții sunt determinate de către atribuirile cauzale ale succesului și eșecului, ceea ce implică faptul că propria persoană, alte persoane, sau factori situaționali au produs rezultatul obținut. Mândria și rușinea sunt cauzate de atribuirile realizate către propria persoană referitoare la succes sau eșec, iar recunoștința sau furia de atribuirile către alte persoane. Aceste ipoteze reflectă teoria atribuirilor emoțiilor școlare a lui Weiner (1985), dar, de asemenea, există unele diferențe. În special, controlul cauzelor percepute ale succesului și eșecului după cum indică teoria lui Weiner nu este considerată a fi critică pentru producerea emoțiilor legate de rezultate. Mai degrabă, controlul perceput al rezultatului în sine este cel care va determina emoția declanșată.

Ca o primă implicație, antecedentele mândriei și ale rușinii sunt considerate ca fiind simetrice. Ambele emoții sunt declanșate de succesul/eșecul apreciat ca fiind cauzat de către sine. Fiecare dintre aceste emoții poate fi determinată de oricare dintre factorii individuali care sunt percepuți ca având o influență asupra rezultatelor obținute (de exemplu capacitatea/lipsa de capacitate și efortul/lipsa de efort). De exemplu, în cazul în care un elev obține performanțe bune pe care le atribuie abilităților proprii sau eforturilor depuse în învățare, acesta va fi mândru de realizările obținute. În mod similar, în cazul în care elevul nu reușește la un examen și atribuie acestui eșec o lipsă a abilităților percepute, sau un efort insuficient depus în învățare, acesta va experimenta rușinea eșecului obținut.

### *Emoțiile implicate în activitatea de învățare*

Emoțiile implicate în activitățile de învățare depind de controlul perceput al activității și de valoarea atribuită acesteia. În cazul în care activitatea este privită ca fiind controlabilă și valorizată în mod pozitiv, aceasta va determina bucurie. De exemplu, în cazul în care un elev este interesat de unele conținuturi de învățare și se simte capabil în a se descurca cu acestea, atunci este implicat cu plăcere în procesul învățării. Plăcerea activităților academice poate căpăta diferite nuanțe, inclusiv entuziasm în sarcinile provocatoare, precum și stări mai relaxate atunci când desfășoară activități plăcute de rutină. Dacă există control, dar activitatea este evaluată negativ, este posibil ca elevul să manifeste furie. Astfel de exemple ar putea fi acele activități care pot fi efectuate, dar sunt în mod subiectiv neprielnice, deoarece acestea necesită mult efort mental sau fizic. În schimb, în cazul în care activitatea este valorizată pozitiv, dar nu există niciun control, iar obstacolele inerente activității nu pot fi gestionate cu succes, elevul va experimenta frustrarea.

În cele din urmă, în cazul în care activitatea nu este evaluată nici pozitiv, nici negativ, atunci este indusă plictiseala. De exemplu, în cazul în care sarcinile de lucru primite sunt prea puține sau simple, acestea pot fi apreciate ca fiind neinteresante, determinând astfel plictiseală. Pe de altă parte, în cazul în care dificultatea sarcinilor depășește capacitățile elevului și acestea nu pot fi realizate, elevului îi va fi dificil să identifice sensul activității, reducându-se astfel valoarea sa. Implicit, ca o consecință a lipsei unei valori atribuite, plictiseala poate fi experimentată atât în condițiile unor cerințe simple cât și a celor cu un grad mare de dificultate (Pekrun et al., 2007).

Sumarizând această clasificare care exemplifică tipul emoțiilor experimentate în mediul școlar, considerăm că este posibilă o redare concisă a acestora, organizate în concordanță cu cele trei dimensiuni analizate în cadrul teoriei. Astfel, în tabelul următor (*Tabelul 2.3.*) sunt prezentate tipurile de emoții generate în mediul școlar, în funcție de obiectul asupra căruia este orientată atenția, valoarea atribuită și controlul perceput.

*Tabelul 2.3. Teoria control – valoare: Ipoteze de bază privind controlul, valoarea și emoțiile obținute (Pekrun et al., 2007)*

Obiectul asupra căruia este orientată emoția	Aprecieri		Emoția generată
	Valoare	Control	
<i>Rezultat/Prospectiv</i>	Pozitivă (Succes)	Ridicat	Încântare anticipată
		Mediu	Optimism
		Scăzut	Neajutorare
	Negativă (Eșec)	Ridicat	Ușurare anticipată
		Mediu	Anxietate
		Scăzut	Neajutorare
<i>Rezultat/Retroactiv</i>	Pozitivă (Succes)	Irelevant	Încântare
		Către sine	Mândrie
		Către alții	Recunoștință
	Negativă (Eșec)	Irelevant	Tristețe
		Către sine	Rușine
		Către alții	Furie
<i>Activitate de învățare</i>	Pozitivă	Ridicat	Bucurie
	Negativă	Ridicat	Furie
	Pozitivă/Negativă	Scăzut	Frustrare
	Niciuna	Ridicat/Scăzut	Plictiseală

## 2.2.Reglarea emoțională

### 2.2.1.Conceptualizare

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

Astfel de eforturi pot fi relativ automate sau controlate, conștient sau inconștient. Întrucât emoțiile sunt procese multicomponentiale care se desfășoară în timp, reglarea emoțională implică schimbări în „dinamica emoției” (Thompson, 1990), sau latența, timpul de creștere, magnitudinea, durata și compensarea de răspunsuri în domeniile comportamentale, experiențiale, sau fiziologice. De asemenea, schimbările emoționale care sunt produse de reglarea emoțională pot sau nu aduce oamenii mai aproape de starea emoțională pe care aceștia și-o doresc. Astfel, unele forme de reglare emoțională aduc în mod ironic ca rezultate stări foarte emoționale pe care oamenii sperau să le evite (Wegner, Erber, & Zanakos, 1993) sau dimpotrivă, continuă experimentarea unor emoții nedorite, în ciuda eforturilor lor de a le îndepărta (Gross, 1999).

Altfel conceptualizată, reglarea emoțională este una dintre formele de reglare ale afectului care implică încercări de a modifica unele aspecte ale interacțiunii dintre individ și mediu, codificate de către individ într-o anumită manieră. Reglarea emoțională poate fi



diferențiată de alte trei forme ale reglării afectului, dintre care enumerăm: coping-ul, reglarea stării de spirit (*mood regulation*), și mecanismele de apărare (Gross, Richards, & John, 2006).

Copingul este definit ca fiind „eforturile cognitive și comportamentale depuse în gestionarea cerințelor externe și/sau interne specifice, care sunt apreciate ca fiind covârșitoare pentru resursele de care dispune persoana” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). Cercetătorii au făcut distincția între copingul orientat spre probleme, care are ca scop rezolvarea problemei și copingul orientat spre emoție, care are drept scop reducerea experienței emoționale negative. Cercetătorii preocupați de studiul reglării emoționale au împrumutat foarte multe dintre principiile regăsite în literatura tradițională referitoare la stres și coping. În schimb, aceștia au subliniat, de asemenea, că atât emoțiile pozitive cât și cele negative pot fi reglate, și că atât expresia emoțională cât și experiența pot fi vizate. Reglarea emoțională și coping-ul se suprapun, dar acesta din urmă include acțiuni întreprinse non-emoțional pentru atingerea scopurilor non-emoționale (de exemplu activitatea de a învăța pentru a trece un examen important), în timp ce reglarea emoțională se referă la emoțiile care pot apărea indiferent de context. Reglarea emoțională include procese care pot sau nu, solicita resursele individuale, precum și procese care nu sunt luate în considerare în mod tradițional în literatura de coping, cum ar fi susținerea sau intensificarea emoției pozitive (Gross, 1999).

Reglarea stării de spirit se referă la încercările de a modifica o a doua clasă importantă de răspunsuri afective, care, în comparație cu emoțiile, sunt în mod tipic de o durată mai lungă și o intensitate mai mică și sunt mai puțin probabile în a implica răspunsuri referitoare la „obiecte” specifice (Parkinson et al., 1996). Astfel, în comparație cu reglarea emoțiilor, reglarea dispoziției este mai preocupată de modificarea experienței emoției decât de comportamentul emoțional (Forgas, 1995; Parkinson et al., 1996; Thayer, 1996). Astfel, cercetările cu privire la reglarea stării de spirit se concentrează de obicei pe activitățile în care oamenii se angajează în a reduce stările de dispoziție negativă (de exemplu alergatul).

Un al treilea tip de reglare a afectului se referă la mecanismele de apărare psihologică, unde ca și în cazul coping-ului, există suprapuneri cu domeniul reglării emoționale, dar de obicei cele dintâi se referă la caracteristici relativ stabile ale unui individ care operează în afara gradului său de conștientizare pentru a reduce anxietatea și alte afecte negative (Bond et al., 1983). Studiile referitoare la reglarea emoțională pun accentul pe întreaga gamă de emoții și iau în

considerare atât diferențele individuale stabile cât și procesele fundamentale care operează la nivelul indivizilor (Gross, 1999).

### 2.2.2.Scopul și funcțiile reglării emoționale

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

Conform unor teorii, fiecare emoție declanșează un model discret de comportament, reacție fiziologică, gânduri și sentimente. Cu toate acestea, dovezile disponibile nu susțin existența unor stări emoționale discrete (Mauss & Robinson, in press; Russell, 2003). În schimb, răspunsul emoțional pare a fi organizat în termeni de câteva dimensiuni fundamentale, incluzând valența, activarea și evitarea/abordarea. Influența reglării emoționale asupra stărilor emoționale ale oamenilor este, prin urmare, susceptibilă de a avea dimensiuni asemănătoare. Cu alte cuvinte, reglarea emoțională poate să nu fie orientată către determinarea unei persoane de a experimenta sau nu stări emoționale discrete cum ar fi furia, tristețea sau bucuria. Mai degrabă, reglarea emoțională poate schimba starea emoțională a oamenilor de-a lungul unor dimensiuni precum valența, activarea și evitarea/abordarea acesteia (Koole, 2009).

În strânsă legătură cu reglarea emoțională se află alte constructe precum reglarea dispoziției, copingul în cazul stresului și reglarea afectului. Deși este posibil să se facă o distincție semantică între aceste constructe, suprapunerea lor este considerabilă. În centrul tuturor stărilor emoționale este starea de afect (Russell, 2003), adică acele stări de bază ale senzației de bine sau rău, de energie sau epuizare. Reglarea emoțiilor, a stărilor și a stresului este, prin urmare, întotdeauna îndreptată spre modificarea stării de afect. Mai mult decât atât, granițele empirice dintre aceste constructe diferite sunt foarte neclare (Russell, 2003). Având în vedere aceste considerente, atunci când ne referim la reglare emoțională facem de fapt trimitere la

gestionarea tuturor stărilor emoționale, inclusiv emoțiile discrete, starea de spirit, stresul și afectul.

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

Deși nevoile hedonice sunt importante, ele nu pot explica întreaga gamă de procese de reglare emoțională (Erber, 1996; Erber & Erber, 2000). De exemplu, interacțiunile sociale implică de multe ori nevoia ca oamenii să-și regleze atât starea de spirit negativă, cât și pe cea pozitivă (Erber, Wegner & Theriault, 1996).

Personalitatea umană este formată din interacțiunea mai multor procese, ale căror funcționare comună nu poate fi redusă la comportamentul elementelor sale individuale (Nowak et al., 2000). Ca atare, procesele de reglare emoțională la nivelul întregii persoane servesc unor funcții psihologice distincte. Funcțiile reglării emoționale orientate către persoană au fost elaborate de teoria sistemelor de interacțiune ale personalității (PSI), (Kuhl, 2000 apud Koole, 2009). Conform acestei teorii, reglarea emoțională poate facilita funcționarea personalității în două moduri. În primul rând, reglarea emoțională poate susține flexibilitatea în funcționarea personalității prin prevenirea unei persoane de a se „bloca” în stări emoționale specifice (Rothermund et al., 2008 apud Koole, 2009). În al doilea rând, prin stimularea schimbului dinamic dintre procesele personalității, reglarea emoțională poate susține coerența și stabilitatea pe termen lung în cadrul sistemului general de personalitate (Baumann et al., 2005 apud Koole, 2009).

În multe cazuri, oamenii pot combina aceste funcții. De exemplu, atunci când oamenii experimentează emoții negative, stimularea emoțiilor pozitive poate satisface simultan nevoile hedonice, facilitează respectarea normelor sociale prin neutralitatea emoțională și crește flexibilitatea generală a sistemului de personalitate. Dar, de asemenea, funcțiile pot intra în conflict. Atât reglarea emoțională orientată spre obiective, cât și spre persoană poate implica nevoia ca oamenii să tolereze stările emoționale negative și, astfel, acest aspect determină un conflict cu reglarea emoțională orientată spre nevoi. Mai mult decât atât, reglarea emoțională orientată spre scop poate intra în conflict cu cea orientată spre persoană, deoarece cea dintâi implică o nevoie de concentrare mai mare. De exemplu, activarea reglării emoționale orientate spre obiectiv poate determina supraactivarea sistemului nervos simpatic (Thayer & Lane, 2007). Când se produce acest lucru, reglarea emoțională orientată spre persoană va viza restabilirea echilibrului autonom și, astfel, va intra în conflict cu reglarea emoțională orientată spre scopuri.

Modul în care oamenii rezolvă conflictele dintre funcțiile orientate spre nevoi, obiective sau persoană sunt în mare parte necunoscute, dar se presupune că acestea sunt alternate. Funcțiile orientate spre nevoi pot deveni mai importante atunci când oamenii se află într-o situație de suferință acută; funcțiile orientate spre obiectiv primează atunci când există norme situaționale stricte în adecvarea emoției exprimate; iar funcțiile orientate spre persoană capătă o importanță atunci când oamenii sunt preocupați de bunăstarea lor pe termen lung. De asemenea, este adevărat faptul că există diferențe individuale în utilizarea preferențială a fiecărei funcții. De exemplu funcțiile orientate spre persoană pot fi mai importante în rândul celor cu un stil de atașament securizant (Mikulincer et al., 2003) sau în cazul persoanelor orientate spre acțiune (Kuhl & Beckmann, 1994).

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

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

Koole (2009) identifică o primă categorie, și anume cea care face distincția între procesele automate și cele controlate ale reglării emoționale. Avantajul realizării acestor

clasificări este faptul că înglobează întreaga gamă de strategii de reglare emoțională (Mauss et al., 2007 apud Koole, 2009). Cu toate acestea, automatizarea este un construct eterogen. Într-adevăr, o analiză conceptuală recentă a identificat mai mult de opt constructe asociate cu automatizarea care pot varia mai mult sau mai puțin independent, și anume: intenționalitatea; dependența obiectivului; controlabilitatea; autonomia; măsura în care un proces este stimulativ; caracterul conștient; eficiența; și viteza (Moors & De Houwer, 2006 apud Koole, 2009). Pentru construirea unei taxonomii, este de dorit să existe categorii care să fie omogene din punct de vedere funcțional. Așadar, conceptul de automatizare este, prin urmare, mai puțin potrivit în clasificarea strategiilor de reglare emoțională.

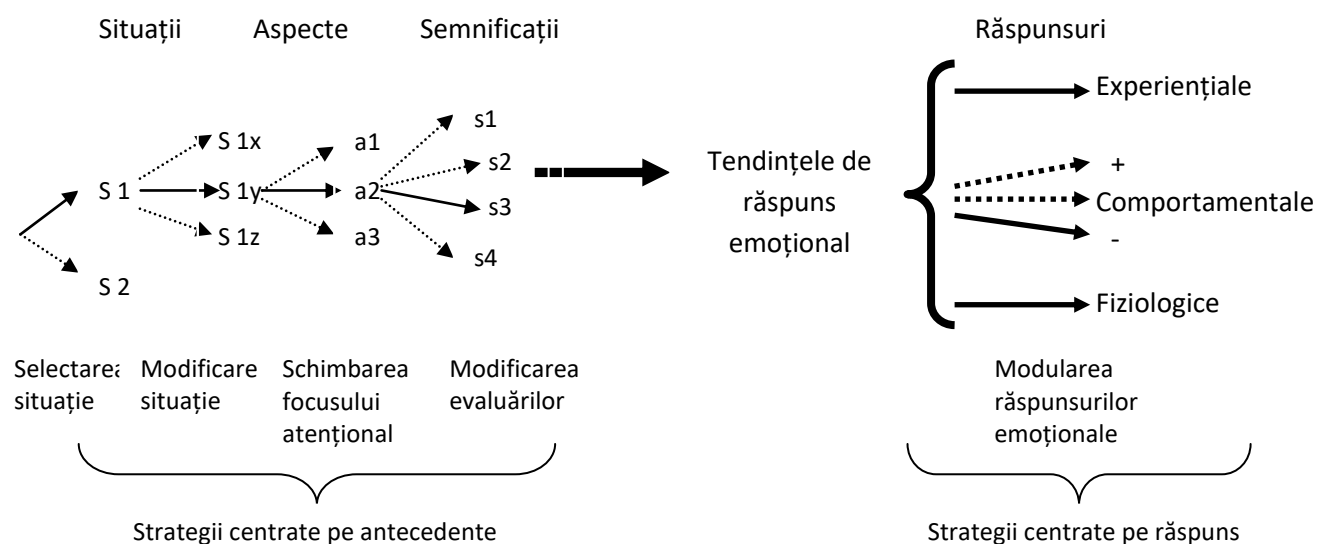
O altă abordare cunoscută este cea a modelului procesual în care strategiile de reglare emoțională sunt clasificate după momentul în care acestea intervin în procesul de generare a emoțiilor (Gross, 1998a, b, 2001). Modelul procesual presupune că răspunsurile emoționale sunt generate într-un ciclu fix, astfel încât atenția acordată informațiilor relevante din punct de vedere emoțional precede aprecierile cognitive, care la rândul lor precedă comportamentul expresiv emoțional. Cu toate acestea, cercetarea indică faptul că ordinea în care sunt generate răspunsurile emoționale este de fapt variabilă. Atenția, evaluările cognitive sau comportamentul pot apărea oricând în procesul de generare a emoțiilor. De exemplu, mișcările corporale pot activa direct experiențele emoționale (Strack, Martin, & Stepper, 1988; Niedenthal et al., 2005 apud Koole, 2009) și pur și simplu participarea la stimulii emoționali pot declanșa direct comportamentul emoțional fără evaluări cognitive intermediare (Neumann, Förster, & Strack, 2003). Ordinea temporală a procesului de generare a emoțiilor nu oferă, prin urmare, nicio bază pentru a stabili în mod sistematic strategii de reglare emoțională pentru diferite clase de răspunsuri emoționale.

Cu toate acestea, modelul procesual reprezintă cea mai cunoscută clasificare a strategiilor de reglare emoțională identificată în literatură și utilizată în cercetarea dedicată acestei problematici. Din acest punct de vedere, considerăm că este utilă prezentarea acestuia, și în principal exemplificarea celor cinci procese asociate.

Conform modelului procesual al reglării emoționale (Gross, 1998b), strategiile specifice pot fi diferențiate pe parcursul desfășurării răspunsului emoțional. Acest lucru însemnând faptul că strategiile diferă atunci când au un impact inițial asupra procesului de generare a emoției. Astfel, modelul susține faptul că o emoție apare prin evaluarea inițială a unor stimuli emoționali, iar acest proces declanșează un set de tendințe de răspuns care implică sistemele experiențiale,

comportamentale și fiziologice. După apariția acestor tendințe de răspuns, ele pot fi modulate în diverse forme. Deoarece emoția se desfășoară în timp, strategiile de reglare emoțională pot fi distinse în funcție de momentul în care acestea au impactul primar asupra procesului de generare emoțională. La cel mai amplu nivel, modelul distinge între strategiile de reglare emoțională centrate pe antecedente și cele centrate pe răspuns. Primele se referă la lucrurile pe care le facem înainte ca tendințele de răspuns emoțional să devină pe deplin activate și să modifice răspunsul comportamental și fiziologic periferic. Strategiile centrate pe răspuns se referă la lucrurile pe care le facem odată ce o emoție este deja în desfășurare, după ce tendințele de răspuns au fost deja generate (Gross, 1998b). În *Figura 1* pot fi regăsite cele cinci familii de strategii dispuse de-a lungul desfășurării procesului de generare a emoției.

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



Potrivit acestui model, emoția poate fi reglată în cinci moduri în cadrul procesului de generare, prin: (1) selectarea situației, (2) modificarea situației, (3) schimbarea focusului atențional, (4) modificarea evaluărilor și (5) modularea răspunsurilor experiențiale, comportamentale sau fiziologice. Primele patru dintre aceste procese sunt centrate pe antecedente, în timp ce cel de-al cincilea este axat pe răspuns. Numărul de opțiuni de răspuns existente la fiecare dintre aceste cinci procese din figură este arbitrar, iar liniile evidențiate indică o anumită opțiune care ar putea fi selectată (Gross, 1999).

*Selectarea situației* se referă la abordarea sau evitarea anumitor persoane, locuri sau obiecte în scopul reglării emoțiilor. De exemplu, o persoană care alege să urmeze un traseu diferit până la magazin pentru a evita un vecin care de obicei spune glume jignitoare. Ceea ce este necesar în înțelegerea și utilizarea acestei strategii constă în modul în care sunt apreciate caracteristicile situațiilor care fac de obicei oamenii emoționali (Scherer, Wallbott, & Summerfield, 1986 apud Gross, 1998b). Selecția situației presupune cunoașterea caracteristicilor posibile ale situațiilor și a răspunsurilor emoționale așteptate la aceste caracteristici. Cu toate acestea, situațiile sunt complexe și adesea au mai multe semnificații emoționale. Cunoașterea de sine este necesară pentru a lua deciziile potrivite cu privire la situațiile care trebuie abordate sau evitate, în special atunci când avantajele pe termen scurt ale reglării emoționale pot deveni dezavantaje pe termen lung. De exemplu, eforturile unei persoane timide de a diminua anxietatea prin evitarea situațiilor sociale poate prezenta un beneficiu pe termen scurt, dar în viitor se poate concretiza sub forma unei izolări sociale (Leary, 1986 apud Gross, 1998b).

Eforturile active de a *modifica situația* pentru a schimba impactul emoțional constituie o formă importantă de reglare a emoțiilor. Literatura referitoare la stres și coping se referă la aceste „eforturi” ca reprezentând strategiile de coping orientat către rezolvarea de probleme (Lazarus & Folkman, 1984), iar Rothbaum și colaboratorii (1982) amintesc de controlul primar. Diferențierile existente între strategiile de selectare a situației și de modificare a situației nu sunt întotdeauna clare, deoarece primele dintre acestea pot să creeze în mod eficient o nouă situație (Gross, 1998b).

*Schimbarea focusului atențional* este unul dintre primele procese de reglare emoțională care apare (Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992 apud Gross, 1998b). Strategiile de schimbare a focusului atențional pot fi grupate după cum urmează în: strategii de distragere, de concentrare și ruminații.

Distragerea concentrează atenția asupra aspectelor non-emoționale ale situației (Nix, Watson, Pyszczynski, & Greenberg, 1995) sau îndepărtează atenția de la situația imediată (Derrybeny & Rothbart, 1988). De asemenea, distragerea poate implica schimbarea focalizării interne, cum ar fi atunci când indivizii se decuplează de la obiectivele evazive redirectionându-și atenția spre cele mai ușor de realizat (McIntosh, 1996). De exemplu, copingul represiv poate implica îndepărtarea rapidă a atenției de la stimulii potențial amenințători (Boden & Baumeister, 1997, Krohne, 1996 apud Gross, 1998b). În astfel de cazuri, schimbarea focusului atențional

poate fi efectiv utilizat pentru a selecta noi situații (interne), ilustrând limitele permeabile dintre strategiile de reglare a emoțiilor. Concentrarea are capacitatea de a absorbi resursele cognitive (Erber & Tesser, 1992). De asemenea, concentrarea poate fi utilizată pentru a atrage atenția asupra declanșatorilor de emoție. Un astfel de exemplu poate fi cel al actorilor, care își amintesc un incident emoțional pentru a descrie această emoție în mod convingător (Stanislavski, 1965 apud Gross, 1998b). Wegner și Bargh (1998) au numit această metodă ca reprezentând o pornire controlată a emoției. Rumițiile implică, de asemenea, atenție directă, dar prezintă și multe consecințe. Reflectarea asupra emoțiilor negative caracteristice depresiei poate conduce către simptome depresive severe (Nolen-Hoeksema, 1993; Just & Alloy, 1997). În mod similar, Borkovec și colegii săi (Borkovec, Roemer, & Kinyon, 1995) au arătat că îngrijorarea sau concentrarea atenției asupra posibilelor amenințări viitoare poate contribui la manifestarea anxietății.

*Modificarea evaluărilor* (schimbările cognitive) constă în transformarea percepției care provoacă emoția. În această categorie pot fi incluse strategii precum negarea, izolarea și intelectualizarea. Poate fi inclusă, de asemenea, și tendința de a interpreta evenimentele într-o manieră mai pozitivă decât ar fi justificat (Taylor & Armor, 1996; Taylor & Brown, 1988 apud Gross, 1998b). O altă formă de schimbare cognitivă care a atras atenția este compararea socială care implică compararea situației cuiva cu cea a altei persoane aflate într-o dificultate, transformând astfel emoțiile negative (Wills, 198; Taylor & Lobel, 1989 apud Gross, 1998b). Recadrarea poate fi o formă de schimbare cognitivă, și reprezintă modul în care o persoană poate să se raporteze față de o problemă într-o manieră mai pozitivă (Carver et al., 1996). O altă formă de schimbare cognitivă care a primit o atenție sporită este reevaluarea. Aceasta implică transformarea cognitivă a situației astfel încât impactul ei emoțional să fie modificat (Gross, 1998b).

*Modularea răspunsului* se referă la influențarea directă a răspunsului fiziologic, experiențial sau comportamental. În contrast cu procesele de reglare emoțională descrise mai sus, modularea răspunsului apare la sfârșitul procesului de generare a emoției, după ce au fost inițiate tendințele de răspuns. Încercările de a regla aspectele fiziologice și experiențiale ale emoțiilor sunt frecvente prin realizarea exercițiilor fizice (Thayer et al., 1994), biofeedback (Schwartz, 1975) și relaxare (Suinn & Richardson, 1971 apud Gross, 1998b). De exemplu, în cazul anxietății este utilizată terapia de relaxare progresivă a lui Jacobsen (1838), reprezentând acum o



componentă integrală a terapiilor cognitiv-comportamentale (Barlow, 1986). Rezultatele unor studii indică faptul că alcoolul (Hull & Bond, 1986), tutunul (Brandon, 1994), cocaina (Khantzian, 1985) și chiar alimentele (Lingswiler et al. 1989), de asemenea, pot fi utilizate pentru a modifica experiența emoțională (Gross, 1998b). Cea mai obișnuită formă de reglare a emoțiilor, totuși, poate fi reglarea comportamentului expresiv al emoției (Gross et al., 1998 apud Gross, 1998b). În ansamblu, studiile au arătat că utilizarea acestei strategii intensifică oarecum emoția (Matsumoto, 1987; Izard, 1990 apud Gross, 1998b). Mai puține studii au examinat suprimarea comportamentului emoțional în curs de desfășurare. Cu toate acestea, rezultatele din prezent sugerează că inhibarea comportamentului expresiv scade experiența unor emoții (de exemplu mândria, amuzamentul), dar nu și a altora (de exemplu dezgustul, tristețea) (Gross, 1998b).

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

În ceea ce privește cercetările realizate în domeniul academic cu referire la rolul emoțiilor și al reglării emoționale, subiectul care a acaparat atenția a fost cel al anxietății manifestată în context evaluativ (Pekrun et al., 2002a; Schutz & Pekrun 2007) și maniera în care elevii își gestionează anxietatea în procesul examinării (Kondo, 1997).

Cu toate că dovezile empirice sunt limitate, există totuși în literatura de specialitate premise care susțin că emoțiile și reglarea emoțională sunt asociate cu performanțele academice, și indirect cu motivația și gradul de implicare. Emoțiile au un efect substanțial asupra motivației, cogniției și acțiunii elevilor prin orientarea energiei mentale și fiziologice în realizarea sarcinilor și de asemenea prin ghidarea atenției asupra aspectelor pozitive sau negative legate de ei înșiși și de sarcini (Pekrun et al., 2002a). Într-adevăr, există rezultate ale unor studii care indică faptul că emoțiile sunt asociate cu motivația academică (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014. Pekrun et al, 2002a), și afectul dispozițional este asociat cu gradul de implicare al elevilor în sarcinile academice (Linnenbrink- Garcia, Rogat, & Koskey, 2011).

Există unele rezultate care indică faptul că reglarea emoțională reprezintă un predictor al performanței în sarcinile cognitive, în special la adulți (Phillips et al., 2002), și că există o

asociere între modul elevilor de gestionare a emoțiilor și rezultatele academice pozitive (Eisenberg et al., 2004; Graziano et al., 2006; Howse et al., 2003). Studiile recente din domeniul psihologiei și al neuroștiințelor arată că emoțiile contribuie decisiv la motivația elevilor, la resursele interpersonale, memorie și învățare (Lewis & Haviland-Jones, 2000; Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008). În ceea ce privește succesul academic, Blair (2002) sugerează că o reglare inefficientă a emoției inhibă fiziologic modul în care copilul folosește procesele cognitive de ordin superior (de exemplu, memoria de lucru, atenția și planificarea) în sala de clasă. O consecință a acestei perturbări în procesele cognitive de ordin superior este reprezentată de incapacitatea de a participa și de a reține informațiile noi prezentate de profesor în clasă (Izard et al., 2008). Un alt mecanism prin care abilitățile de reglare a emoțiilor poate contribui la succesul academic al elevilor este controlul comportamental din timpul orelor. O serie de studii au constatat într-adevăr că adolescenții cu dificultăți în controlul comportamental - cum ar fi cei cu probleme de externalizare, inclusiv agresivitate și comportament antisocial - au mai multe șanse de a experimenta și dificultăți academice ulterioare (Masten et al., 2005; Risi, Gerhardstein, & Kistner, 2003). Aceste deficite observate în controlul comportamental au un impact negativ asupra capacității elevilor de a participa la informațiile prezentate de profesori, precum și la sarcinile sau atribuțiile ce țin de învățare (Kuhl & Kraska, 1989).

În studiul realizat de către Fabes, Martin și Hanish (1999) rezultatele au indicat că, și atunci când elevii se confruntă cu niveluri moderate ale emoțiilor negative, cei care utilizează în mod eficient strategii de reglare emoțională sunt motivați în a se implica în activități de învățare și pot avea relații pozitive cu colegii și profesorii. Această idee este în concordanță cu conceptul de „utilitate a emoției” - noțiune care face referire la faptul că elevii, cel puțin cei care utilizează eficient strategiile de reglare emoțională, pot modula și apoi pot valorifica energia generată de emoție pentru a iniția și a îndeplini sarcinile (Izard, 2002).

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

Gross (1998b) prezintă cinci familii diferite ale strategiilor de reglare emoțională: *selectarea situației*, *modificarea situației*, *schimbarea focusului atențional*, *modificarea evaluărilor (schimbările cognitive)*, și *modularea răspunsului emoțional*. Selectarea situației se referă la faptul că indivizii aleg să evite anumite situații, persoane, sau contexte pentru a încerca să reducă emoțiile neplăcute sau, dimpotrivă, caută anumite situații, oameni, sau contexte ca o modalitate de intensificare a emoțiilor plăcute. Modificarea situației implică eforturile în a modifica o situație, astfel încât impactul emoțional să fie unul diferit. În context evaluativ, majoritatea elevilor nu au posibilitatea de aborda această strategie. Evaluările în mare parte sunt stabilite de către profesori sau prin regulamente vizând formatul acestora, timpul alocat sau alte detalii organizatorice. În ceea ce privește schimbarea focusului atențional, indivizii încearcă să se concentreze asupra aspectelor mai mult sau mai puțin importante ale contextului în încercarea de a-și regla emoțiile. Scopul este fie de a distra atenția sau de a se concentra pe elementele situației. Davis, Schutz și DeCuir (1999) au constatat că elevii cu niveluri mai scăzute de anxietate manifestată în context evaluativ au utilizat strategii de schimbarea focusului atențional prin concentrarea asupra sarcinilor ușoare dintr-un test într-o fază inițială, pentru ca apoi să revină asupra celor mai dificile. Modificarea evaluărilor se referă la încercarea de a construi un sens mai pozitiv situației prin reevaluarea experienței. Fiecare dintre aceste patru tipuri de strategii de reglare ar putea fi considerate strategii centrate pe antecedente, deoarece atunci când sunt utilizate, intenția este de a încerca modificarea unor elemente ale contextului sau judecățile care determină emoția. În schimb, în timpul modulării răspunsului, indivizii acționează în mod direct asupra emoției experimentate (ca de exemplu, încercarea de a o suprima).

Referitor la contextul evaluativ, Schutz și colegii săi (Schutz et al., 2004), au identificat trei dimensiuni diferite ale reglării emoționale pe care le utilizează elevii în gestionarea dificultăților întâmpinate în timpul evaluărilor, și anume: procesele centrate pe sarcină (*task-focused processes*), procesele de redobândire a atenției asupra sarcinii (*regaining task focus*) și procesele centrate pe emoții (*emotion-focused processes*). În ceea ce privește prima dintre aceste dimensiuni, cea a proceselor centrate pe sarcină, elementul cheie al acesteia constă în faptul că elevul se întreabă care sunt strategiile pe care trebuie să le utilizeze în timpul rezolvării sarcinii de lucru. De exemplu, în timpul unei evaluări, gândurile elevilor ar putea fi despre modul în care își vor gestiona timpul în rezolvarea sarcinilor sau cum vor formula răspunsul la o întrebare utilizând răspunsurile altor întrebări deja rezolvate. Aceste gânduri îi ajută pe elevi să-și păstreze

concentrarea asupra testului și nu asupra altor aspecte posibil perturbatoare. Această strategie utilizată, reflectă în mare măsură ceea ce Gross (1998b) evidențiază prin schimbarea focusului atențional, și anume că elevii se concentrează asupra acelor elemente ale evaluării pe care le pot controla, cum ar fi citirea instrucțiunilor în rezolvare, identificarea ideilor principale în întrebări, eliminarea răspunsurilor greșite, și așa mai departe. Această modificare a modalității de gestionare a atenției favorizează în rândul elevilor eliminarea elementelor care îi confuzează și concentrarea asupra a ceea ce înțeleg, acest lucru sprijinindu-i nu doar în reglarea emoțiilor, ci și în modul de organizare și rezolvare a sarcinilor concrete ale evaluării (Schutz et al., 2004).

A doua dimensiune este cea a proceselor centrate pe emoție, și se referă la faptul că atenția elevilor este reorientată de la sarcină către ei înșiși și emoțiile asociate sarcinii de lucru. Mai exact, acest aspect implică o dezangajare de la sarcina primită și reorientarea concentrării asupra sentimentelor și gândurilor cu privire la performanța lor legată de sarcină și cauzele posibile ale performanței manifestate. Aceste gânduri centrate pe emoție au tendința de a distra atenția de la sarcina din cadrul evaluării și poate scădea randamentul și rezultatele obținute (Schutz et al., 2004). Și în cazul acestei strategii se poate realiza o similaritate cu ceea ce Gross (1998b) numește schimbarea focusului atențional (prin faptul că elevii se pot concentra asupra gândurilor cu privire la modul în care profesorul va nota acea sarcină dată) sau modificarea evaluărilor (prin asumarea responsabilității elevului pentru pregătirea sa insuficientă).

Cea de-a treia dimensiune implicată în gestionarea dificultăților din timpul evaluărilor, denumită procesele de redobândire a concentrării asupra sarcinii, face referire la încercările elevilor de a se „reîntoarce” la sarcină prin reducerea tensiunii resimțite sau prin „readucerea” sarcinii evaluative în prim-plan (Schutz et al., 2004). Astfel, aceste procese tind a nu fi nici focusate pe sarcină și nici pe emoție. Realizând o paralelă cu strategiile propuse de către Gross (1998b), cele două menționate anterior par să vizeze familii diferite, dintre care, reducerea tensiunii reflectând tentativele elevilor de modulare a răspunsului emoțional (de exemplu, suprimarea sentimentelor neplăcute) și reevaluarea importanței reflectând încercările elevilor de modificare cognitivă (de exemplu acordând o altă importanță acelei evaluări în atingerea propriilor obiective).

Mai târziu, Schutz și colegii săi (Schutz et al., 2008) introduc o nouă dimensiune considerată importantă în reglarea emoțională în context academic, care face referire la procesele de evaluare cognitivă (*cognitive-appraising processes*). Emoțiile și potențiala lor reglare începe

în momentul în care elevii fac comparații între obiectivele și percepțiile lor asupra unei situații particulare. În domeniul specific al contextului evaluativ, Schutz și colaboratorii săi (Schutz et al., 2008) indică faptul că există patru moduri principale de evaluare care sunt asociate tipului de emoții apărute în timpul evaluării academice. Primul dintre acestea face referire la *importanța sau relevanța obiectivului* aferent evaluării. Ca de exemplu, dacă elevul apreciază evaluarea respectivă ca fiind una neimportantă, atunci o experiență emoțională este puțin probabilă. Cu alte cuvinte, pentru ca emoțiile să se ivească, tranzacția persoană-mediul necesită să fie privită ca având o relevanță în ceea ce privește obiectivul sau importanța sa.

Un al doilea tip de evaluare realizat face referire la *congruența obiectivului*. O potențială întrebare ar putea fi următoarea - „Ceea ce se întâmplă în timpul evaluării mă ajută pe mine în a-mi atinge obiectivele?”. Dacă răspunsul la această întrebare este „Nu”, emoțiile obiectivului-incongruent, cum ar fi furia sau anxietatea vor fi experimentate de către elev. Dacă răspunsul la această întrebare ar fi fost „Da”, emoțiile obiectivului-congruent, cum ar bucuria sau mândria sunt cele mai probabile (Schutz et al., 2008).

În vederea realizării unor distincții mai specifice referitoare la ce tip de emoții vor experimenta elevii în raport cu congruența sau incongruența obiectivului, autorii au propus alte două procese adiționale. De exemplu, *controlul* sau aprecierea realizată de către elevi cu privire la cine este cel care deține controlul sau cine a cauzat ceea ce se întâmplă în această tranzacție, va tinde să influențeze experiența emoțională. În teoria atribuirii, aceasta reprezintă problematica locusului de control (Weiner, 1994). Dacă elevii apreciază evaluarea ca fiind relevantă pentru obiectivul lor, dar aceasta nu se desfășoară așa cum trebuie și consideră că este vina altcuiva, cel mai probabil acest lucru va declanșa furie. Astfel, dacă elevii vor aprecia că evaluarea este relevantă obiectivului propus, dar nu se desfășoară bine, și consideră că acest lucru se întâmplă din vină proprie, cel mai probabil se va declanșa sentimentul de vinovație (Smith, 1991; Smith & Ellsworth, 1987 apud Schutz et al., 2008).

Al patrulea tip de evaluare se referă la *eficiența în rezolvarea de probleme* apărute în timpul evaluării sau potențialul în gestionarea oricărei probleme care poate apărea în timpul evaluării. Modul prin care elevii își răspund la această întrebare poate reprezenta diferența dintre sentimentul de anxietate (obiectiv relevant, obiectiv incongruent, eficiență scăzută) și optimism (obiectiv relevant, obiectiv incongruent și eficiență ridicată) (Smith, 1991; Smith & Ellsworth, 1987 apud Schutz et al., 2008).

### 3. Anxietatea în contextul competițiilor educaționale

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

Termenul de anxietate își are originile în greaca clasică, fiind un derivat al cuvântului „angh”, care semnifică etanșeitate, apăsare, comprimare, strângere sau sufocare forțată (Tyrer, 1999). Cicero (apud Lewis, 1970) a realizat distincția între „anxietas”, o predispoziție de durată și „angor”, o izbucnire de emoție tranzitorie. Cercetătorii contemporani preocupați de construirea conceptului, l-au conturat inițial ca un construct unitar, iar mai târziu au fost recunoscute multiplele fațete ale acestuia, care însă, de multe ori nu sunt foarte bine diferențiate în studiile realizate.

Stănculescu (2003) definește conceptul de anxietate ca reprezentând acel sentiment de teamă sau tensiune resimțită de către o persoană, apărut ca o reacție la situația stresantă cu care se confruntă aceasta.

Feldman (1993) însă, acordă stărilor anxioase și o dimensiune pozitivă, în ceea ce privește influența pe care acestea o poate exercita asupra motivației și performanței persoanei; momentul în care însă se poate considera că forma anxietății resimțite devine o problemă psihică are loc numai atunci când aceste stări se cronicizează fără nicio justificare externă.

Anxietatea a fost definită de Freud (1924) ca fiind "ceva resimțit", o stare emoțională specifică neplăcută sau o condiție care determină neliniște, tensiune, îngrijorare și stimulare fiziologică. Freud (1936) a echivalat anxietatea obiectivă cu frica, pe care el o considera a fi o reacție emoțională asemănătoare ca intensitate cu sentimentul unui adevărat pericol din lumea exterioară.

În concepția lui Rogers (1951 apud Epstein, 1972) anxietatea este experimentată în momentul în care persoana percepe ceva ca fiind o amenințare îndreptată către sine. Acesta explică faptul că discrepanțele existente între sine și percepțiile asupra realității, care nu pot fi ignorate, generează o tensiune, care va sta la baza anxietății resimțite. Autorul afirmă că „atunci când persoana devine conștientă de tensiunea simțită sau de existența unor discrepanțe, aceasta se va simți anxioasă, va simți că nu este unită sau integrată, și că nu este sigură de direcția sa” (p.511). Astfel, Rogers crede că anxietatea este asociată cu o lipsă de integrare și o incapacitate în propria direcționare, iar acest lucru îl determină să considere fenomenul ca reprezentând o amenințare pentru conceptul de sine.

Pentru May (1950 apud Epstein, 1972) anxietatea poate fi definită ca fiind „reținerea determinată de o amenințare la o anumită valoare pe care individul o consideră esențială existenței sale ca personalitate” (p.191). Deoarece semnificația valorii este determinată de rolul său în menținerea existenței personalității, definiția lui May prezintă elemente comune cu cea a lui Rogers, diferența dintre acestea constă în faptul că, în timp ce Rogers considera că anxietatea stă la baza dezintegrării conceptului de sine, May susține că aceasta este asociată cu o dezintegrare a personalității. În accepțiunea aceluiași autor, anxietatea prezintă următoarele caracteristici: este o stare difuză de neliniște, se diferențiază de sentimentul de teamă prin faptul că este nespecifică, vagă și neîndreptată către un obiect anume, poate fi asociată cu trăiri de incertitudine și neputință, și implică sentimentul de amenințare pentru esența personalității (May, 1950 apud Epstein, 1972).

Nu de multe ori anxietatea a fost confundată, chiar identificată, cu alte stări care desemnează realități apropiate, dar, totuși diferite. Prima confuzie realizată este cea existentă între conceptele de anxietate și frică. Anxietatea se referă la o stare psihologică în care sentimentul persoanei de suspans incomod și îngrijorare este declanșat de circumstanțe ambigue. Astfel, anxietatea reprezintă acel sentiment general de neliniște declanșat de către un pericol nespecificat, difuz, nesigur și adesea fără „formă”. Din cauza naturii ambigue prin care anxietatea produce stimuli, persoana în cauză este nesigură de modul în care trebuie să acționeze; iar din motiv că tipul și locul pericolului sunt unele obscure, acest aspect determină modul dificil de a gestiona amenințarea nespecificată. Prin contrast, teama se referă la un răspuns biologic, psihologic și comportamental adaptativ la apariția unui stimul specific, identificabil. Pentru că pericolul este unul real, persoana se simte obligată să acționeze. Referitor la aceste delimitări, Freud (1949 apud Zeidner & Matthews, 2011 ) menționează: „Cred că <<angst>> (anxietatea) are legătură cu starea și nu ia în considerare obiectul, în timp ce <<furcht>> (teama) atrage atenția în mod precis către obiect” (p.443 apud Zeidner & Matthews, 2011). Chiar dacă teoretic distincția dintre cele două concepte pare a fi una clară, în practică, aceasta se realizează cu dificultate, suprapunându-se printr-un număr similar de elemente (Ohman, 2008). Printre acestea putem include aprecierile cognitive ale unei situații amenințătoare sau periculoase; atributele îngrijorării și aprehensiunii; emoțiile subiective ale neliniștei și tensiunii; manifestările somatice puternice și reacții ale sistemului nervos autonom; sentimentul că ceva rău este pe cale să se întâmple; și reacțiile comportamentale similare, cum ar fi fuga, atacul etc. De asemenea, atât

teamă cât și anxietatea prezintă și o valoare adaptativă pentru organism, prin selectarea acelor emoții care facilitează persoana în identificarea, perceperea și acționarea corespunzătoare în cazul situațiilor periculoase sau amenințătoare din mediul înconjurător imediat. De altfel, anxietatea cel mai adesea este o rezultată a fricii, și atunci când teama se activează, anxietatea este cel mai adesea rezultatul emoțional (ca de exemplu panica ca rezultat al percepției lipsei controlului). De asemenea, experiențele repetate de anxietate pot genera reacții de teamă. Așadar, anxietatea se diferențiază de frică și teamă prin durata de manifestare a simptomelor care îi sunt specifice. Odată cu depășirea pericolului atât teamă cât și frica vor dispărea, însă anxietatea persistă în timp, și în multe dintre situații prezintă riscul cronicizării, ca în cazul tulburării de anxietate generalizată (Zeidner & Matthews, 2011).

Weinberg și Gould (2003) au definit stresul ca fiind acea tensiune fizică, mentală sau emoțională, și care reprezintă răspunsul organismului la o cerere indezirabilă. Stresul descrie trauma fizică, exercițiile intense, tulburările metabolice și anxietatea, care modifică homeostaza organismului (starea de bine). De asemenea, el ilustrează uzura pe care stresorii o cauzează organismului incluzând distorsiunea pattern-urilor mentale și comportamentale. Acțiunea acestuia se manifestă prin generarea în cadrul organismului a parametrilor biochimici precum adrenalina și cortizolii, a unor parametri fiziologici precum intensificarea ritmului cardiac și a presiunii sangvine, și a caracteristicilor comportamentale cum sunt anxietatea, depresia, îngrijorarea, frică, tensiunea etc. (Akinboye et al., 2002). Cauzele stresului fac directă referire la stresori. Potrivit lui Shah și colaboratorii (2012), stresorii în sine nu cauzează anxietate sau tensiune, ci stresul rezultă din interacțiunea dintre stresori și percepția și reacția unui individ la aceștia.

O altă distincție importantă este cea referitoare la anxietatea ca trăsătură sau ca stare realizată de către Spielberger (1966). Anxietatea ca trăsătură se referă la acel tip de anxietate cronică și universală dincolo de situații și nu este declanșată de către evenimente specifice. Anxietatea ca trăsătură reprezintă fundamentul în cazul unor diverse tulburări anxioase, incluzând anxietatea generalizată și fobia socială. Anxietatea ca trăsătură se referă la anxietatea-predispusă, adică, la o caracteristică de personalitate stabilă. Anxietatea ca stare se referă la acel tip de anxietate care se manifestă în situații specifice și care, în cele mai multe dintre cazuri prezintă un moment declanșator. Nu toți oamenii care experimentează niveluri înalte de anxietate ca stare prezintă și niveluri înalte de anxietate ca trăsătură, dar cei care prezintă un nivel ridicat



de anxietate ca trăsătură generală, vor prezenta cu certitudine și o anxietate de stare (Spielberger, 1973). Anxietatea ca trăsătură se deosebește de anxietatea ca stare, care este activată ca răspuns la anumite situații și se referă la sentimentele imediate de anxietate, cum ar fi nervozitatea și tensiunea corporală. Anxietatea ca trăsătură se caracterizează printr-o înclinație inerentă de a percepe anumiți stimuli ca fiind amenințatori și la rândul său, prin a răspunde cu un nivel ridicat de anxietate ca stare, atunci când un anumit stimul este prezent. Astfel, experimentarea anxietății ca stare de către o persoană depinde atât de personalitatea sa și vulnerabilitate față de acest fenomen, cât și de prezența unor factori de stres situaționali sau de amenințări. O amenințare externă, cum este de exemplu ipostaza de a fi criticat în fața unui grup de oameni, va induce o stare de anxietate în cazul majorității persoanelor. Cu toate acestea, nivelul de anxietate ca stare va depinde de personalitatea persoanei în cauză, mai specific, de nivelul său de anxietate ca trăsătură. Astfel, anxietatea ca stare reflectă interacțiunea dintre anxietatea ca trăsătură și amenințările situaționale (Zeidner & Matthews, 2011).

Anxietatea ca stare este în prezent privită ca un construct multidimensional complex, caracterizată printr-o serie de reacții cognitive, afective, somatice și comportamentale interdependente; ceea ce înseamnă că anxietatea poate fi experimentată într-o varietate de moduri: *perturbări în gândire* (cogniție), care se referă la griji cu privire la diverse probleme, conștientizarea pericolului, o focalizare a atenției asupra pericolelor posibile; *emoții negative* cum ar fi senzația de tensiune, nervozitate; *simptome somatice*, anxietatea fiind adesea însoțită de simptome fiziologice, cum sunt ritmul accelerat al inimii și palmele transpirate; și *reacții comportamentale*, ca de exemplu fuga sau încercarea de a scăpa de pericol sau *manifestări non-verbale* caracteristice, cum ar fi anumite ticuri motrice (Zeidner & Matthews, 2011).

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

Anxietatea față de evaluare este de fapt o reacție emoțională puternică pe care un individ o experimentează înainte și în timpul unei examinări (Akca, 2011). Atunci când elevii sunt plasați într-o situație evaluativă, comportamentele comparative și competitive vor conduce la

apariția unei anxietăți sporite care le va perturba concentrarea asupra activității de a face ceea ce este necesar pentru a finaliza cu succes sarcinile de lucru (Zeidner & Matthews, 2011).

Alți autori (Sarason, 1980; Spielberger & Vagg, 1995) definesc anxietatea de evaluare ca fiind predispoziția unui individ de a reacționa printr-o stare de îngrijorare excesivă, gânduri intruzive, dezorganizare mentală, tensiune, și o activare fiziologică în momentul în care acesta este expus unei situații evaluative. Obținerea unor note sau scoruri/rezultate la teste mult mai mici, experimentarea rușinii/jenei, și faptul că ar putea dezamăgi unele persoane importante din jurul lor reprezintă câteva dintre consecințele evaluării pe care elevii le percep ca fiind amenințătoare (Pekrun et al., 2011; Zeidner, 2007).

Condițiile specifice și mecanismele cauzatoare de anxietate nu sunt încă bine cunoscute, dar există dovezi care raportează că tinerii cu anxietate de evaluare tind să prezinte niveluri mai înalte de anxietate generalizată, care se exacerbează în timpul evaluărilor. De asemenea, există studii considerabile care arată că unii copii prezintă predispoziții biologice în a experimenta niveluri înalte de anxietate generală, acest aspect plasându-i într-o oarecare vulnerabilitate față de situațiile evaluative (Huberty, 2008).

Anxietatea de evaluare reprezintă o problemă serioasă pentru mulți dintre elevii din școlile gimnaziale și licee (Ergene, 2003). Chiar dacă studiile la scară largă au cunoscut o scădere (Zeidner, 1998), s-a aproximat ca aproape 33% dintre elevi experimentează anxietate în contexte evaluative (Methia, 2004), iar cei care prezintă niveluri înalte nu dau un randament academic foarte ridicat (Bedell & Marlowe, 1995; King, Ollendick, & Prins, 2000).

Pentru persoanele cu anxietate de evaluare, atât pregătirea pentru o examinare cât și examinarea în sine, sunt cauzatoare de un nivel ridicat de îngrijorare și disconfort psihic (Cohen et al., 2008). Ca rezultat, elevii afectați nu se descurcă conform potențialului lor, iar rezultatele evaluărilor nu îi reprezintă pe aceștia sau nivelul lor real al cunoștințelor și al învățării (Shobe, Brewin, & Carmack, 2005).

Cercetările au indicat în mod repetitiv că anxietatea de evaluare este asociată negativ cu variabile precum performanța, realizarea academică și testele de aptitudini intelectuale (Benjamin et al., 1981; Topp, 1989; Zeidner, 1998; Chapell et al., 2005). De asemenea, anxietatea de evaluare reprezintă un mare prejudiciu pentru sănătatea mentală și fizică a elevilor, incluzând depresii, sentimentul de inutilitate și scăderea imunității, aspecte ce determină o creștere a riscului îmbolnăvirilor (Zeidner, 1998).

Au fost dezvoltate câteva modele teoretice referitoare la conceptul de anxietate de evaluare, printre care: *modelele cognitiv-atenționale* (Wine, 1971; Sarason, 1972), *modelele abilităților deficitare* (Culler & Holahan, 1980; Benjamin et al., 1981; Kirkland & Hollandsworth, 1980), *modelul de auto-reglare* (Carver & Scheier, 1984), *modelul auto-valorii* (Covington, 1992), și *modelul tranzacțional* (Spielberger & Vagg, 1995), dar în prezent, nu se poate afirma că există un singur model explicativ care să ia în considerare toți factorii în complexitatea lor sau care să fie consistent cu toate cercetările domeniului (Zeidner, 1998).

În etapa inițială a cercetării fenomenului anxietății de evaluare (eng. *test anxiety*), constructul era considerat ca fiind unul unidimensional și era măsurat prin scale precum Chestionarul pentru anxietatea de evaluare (eng. *Test Anxiety Questionnaire*) (Mandler & Sarason, 1952). Ulterior, cercetările asupra domeniului au arătat că există cel puțin două dimensiuni prezente în măsurarea anxietății de evaluare.

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

Caracteristica centrală a anxietății este „îngrijorarea”, care a fost definită de către Vasey, Crnic și Carter (1994) ca fiind „un proces cognitiv anticipator care implică gândurile repetitive asociate posibilelor rezultate amenințătoare și potențialele lor consecințe” (p.530). Chiar dacă oricine se îngrijorează ocazional, grijiile excesive și frecvente pot submina funcționarea socială, personală și academică, pot contribui la sentimentul pierderii controlului și, chiar la depresie, în special în rândul fetelor. Atunci când oamenii devin extrem de anxioși, aceștia tind să vadă mult mai multe situații ca fiind potențial amenințătoare decât majoritatea semenilor lor. Aceștia prezintă o frică irațională că o catastrofă va avea loc și simt că sunt incapabili să-i controleze rezultatele. Uneori, există un fundament rațional în această anxietate, dar este mult disproporționată comparativ cu realitatea. Anxietatea se manifestă în trei forme: *cognitiv*, *comportamental* și *fiziologic*. Cel mai adesea simptomele se regăsesc în toate cele trei arii, cum ar fi griji, reducerea activității și înroșirea pielii. Multe dintre comportamentele manifestate de către elevii anxioși reflectă încercările lor de a controla anxietatea și minimaliza efectele acesteia. Majoritatea adolescenților care sunt anxioși, cel mai probabil vor prefera să se retragă și

să evite situațiile generatoare de anxietate. În cazurile extreme, pot fi considerați de către profesorii lor ca fiind nemotivați, leneși, sau mai puțin capabili decât colegii lor.

Din momentul în care utilizarea anterioară a etichetei de „îngrijorare” a reprezentat insuficient clasa largă a proceselor cognitive asociate cu anxietatea de evaluare, această dimensiune va fi redefinită ulterior prin sintagma de „anxietate cognitivă de evaluare” (eng. *cognitive test anxiety*). Această componentă este compusă din reacțiile cognitive ale individului la situațiile evaluative, sau dialogul interior cu privire la situațiile evaluative, în perioada de dinainte, din timpul și după sarcina evaluativă. Aceste gânduri ale individului care se confruntă cu anxietate de evaluare se referă la: a) compararea propriei performanțe cu cea a colegilor/semenilor săi; b) luarea în considerație a consecințelor eșecului; c) niveluri scăzute de încredere în propria performanță/capacitate; d) îngrijorare excesivă cu privire la evaluare; e) cauzarea de supărări părinților; f) sentimentul de a fi nepregătit pentru evaluare, și g) pierderea valorii de sine (Deffenbacher, 1980; Morris et al., 1981; Hembree, 1988). Într-o investigație asupra acestor tipuri de îngrijorări, cele mai comune experimentate de către elevii care se confruntă cu anxietate de evaluare, într-o proporție de 80%, a constat în confruntarea ulterioară cu situații evaluative similare, pierderea valorii de sine, și cauzarea de supărări părinților (Depreeuw, 1984).

Componenta cognitivă a anxietății de evaluare reprezintă factorul cel mai adesea regăsit ca fiind asociat cu declinurile în performanță (Hembree, 1988). Pe lângă dovezile disponibile prin intermediul studiilor corelaționale tradiționale și a meta-analizelor, s-a indicat faptul că anxietatea cognitivă de evaluare prezintă cea mai strânsă legătură cu performanța. În timp ce analizele nu au susținut o influență semnificativă în cazul componentei emotivității, cele referitoare la legătura dintre îngrijorare și rezultatele academice s-au dovedit a fi semnificative în cazul adolescenților (Williams, 1991) și studenților (Bandalos, Yates, & Thorndike-Christ, 1995).

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

prezența celor două dimensiuni, în mod repetitiv, totuși au persistat probleme psihometrice nerezolvate, cum ar fi suprapunerea puternică dintre cei doi factori (Ware, Gallas, & Dew, 1990; Ferrando, Varea, & Lorenzo, 1999).

Nivelurile înalte ale dimensiunii emotivității sunt evidente prin intermediul răspunsurilor de tip fiziologic manifestate în timpul situațiilor evaluative. Manifestările de tip fiziologic sunt: a) intensificarea roșeții/iritarea pielii și a ritmului cardiac, b) amețelă, c) greață sau d) sentimente de panică (Hembree, 1988; Morris, Davis, & Hutchings, 1981). În ciuda faptului că dovezile arată că emotivitatea reprezintă o dimensiune distinctă a anxietății de evaluare, există date care indică faptul că emotivitatea ridicată este asociată cu declinul performanței doar atunci când individul experimentează și niveluri înalte de îngrijorare (Morris, Davis, & Hutchings, 1981; Schwarzer, 1984). Două conceptualizări ale interdependenței dintre cei doi factori ai anxietății de evaluare au fost promovate. Prima explicație este construită după cercetările care au susținut că nivelurile înalte de emotivitate negativă influențează performanța din timpul evaluării doar în condițiile în care individul experimentează și niveluri înalte de îngrijorare, sugerând că îngrijorarea este predictorul principal al performanței (Deffenbacher, 1980). Astfel, nivelurile înalte ale emotivității se consideră a nu afecta evaluările atunci când individul își menține un nivel înalt al încrederii de sine cu privire la performanța/activitatea sa. În mod contrar, Hembree (1988) a sugerat că anxietatea de evaluare a fost inițial un fenomen comportamental, odată ce tehnicile de modificare a comportamentului au redus anxietatea de evaluare atunci când componenta emotivității a fost vizată. Conform acestor interpretări, manifestările cognitive (*îngrijorarea*) ale anxietății de evaluare apar după ce elevul percepe nivelurile înalte ale activării fiziologice.

Majoritatea analizelor cu privire la structura anxietății de evaluare au indicat existența a doi factori distincți: emotivitatea și anxietatea cognitivă față de evaluare (Everson, Millsap, & Rodriguez, 1991; Hembree, 1988), dar au existat câteva încercări în a stabili factori adiționali, fundamentate pe ideea că segmentarea conceptului de anxietate de evaluare va conduce la o înțelegere mai acurată a efectelor acesteia asupra performanței. Concentrarea generală în demararea acestor încercări de a restructura conceptul de anxietate față de evaluare a vizat dimensiunea cognitivă. Utilizând analizele factoriale, cercetătorii au propus să compună componenta cognitivă din a) *îngrijorare și frică față de eșec* (Covington, 1985), b) *îngrijorare cu privire la coping, anticiparea eșecului, preocuparea față de sine, cognițiile de evadare, și*

*gândirea irelevantă* (Schwarzer & Quast, 1985) sau, c) *gândirea irelevantă din timpul evaluării și îngrijorare* (Sarason, 1984). Sarason (1984) a susținut prezența factorilor adiționali într-o scală a anxietății de evaluare concepută în scopul realizării unor „analize de finețe ale componentelor anxietății de evaluare” (p. 937). Autorul a sugerat că modelul standard reprezentat prin cei doi factori ai anxietății este insuficient, reformulând măsurarea acesteia prin scala Reacțiilor față de Teste (*Reactions to Tests Scale – RTT*), care include patru dimensiuni (10 itemi pentru fiecare dimensiune): *Tensiunea*, *Simptomele corporale*, *Gândirea irelevantă* și *Îngrijorarea*. Din nou, cercetările ulterioare au fost variate în rezultate, unele demonstrând impactul unic al fiecărei dintre aceste dimensiuni (Flett, Blankstein, & Boase, 1987), sau altele care au arătat că reprezentarea factorială nu este durabilă sau teoretic solidă (Rost & Schermer, 1992). Cercetările ulterioare asupra modelului RTT-ului s-au concretizat în realizarea unor versiuni mai scurte care păreau să susțină modelul unidimensional al constructului de anxietate de evaluare în investigații multinaționale (Benson & Bandalos, 1992; Benson et al., 1992). Cu toate acestea, lucrările ulterioare cuprinzând scalele multidimensionale au furnizat informații care indicau faptul că scala totală are o consistență internă ridicată și că variatele subscale sunt puternic intercorelate (Sarason, 1986), limitând argumentul cum că ar fi mai mult de doi factori distincți ai anxietății de evaluare (Asher, 1997; Nunnally & Bernstein, 1994).

Cassady și Johnson (2002) au propus o măsurare a anxietății de evaluare (Scala Anxietății Cognitive de Evaluare /*Cognitive Test Anxiety Scale*) care se concentrează doar asupra indicatorilor de tip cognitiv și cuprinde componenta *worry* a lui Liebert și Morris (1967) și aspecte ale modelului RTT-ului (Sarason, 1984). Contribuția Scalei Anxietății Cognitive de Evaluare (CTAS) în domeniu a constatat în faptul că a acordat atenție experiențelor ante- și post-evenimentului evaluării în sine, în concordanță cu procesul modelelor anxietății de evaluare care recunoaște impactul anxietății asupra tuturor fazelor ciclului învățare-evaluare (Cassady, 2004a). Studiile realizate prin CTAS au recunoscut prezența indicatorilor afectivi ai anxietății de evaluare prin măsurători separate ale emotivității (de exemplu subscala *Bodily Symptoms* din RTT, Sarason, 1984).

Cu toate că au existat vaste încercări de operaționalizare a conceptului de anxietate de evaluare, totuși diversele cercetări realizate de-a lungul anilor au susținut în prealabil existența celor doi factori – *îngrijorarea* și *emotivitatea* – în studiul privind influența acestui fenomen asupra variatelor aspecte ale mediului școlar. Din acest motiv, aceste două componente sunt cel

mai des analizate cu privire la problematica anxietății de evaluare, fiind măsurate prin instrumente precum Scala Anxietății de Evaluare (eng. *Test Anxiety Scale*) (Sarason, 1978) și Inventarul Anxietății de Evaluare (eng. *Test Anxiety Inventory*) (Spielberger et al., 1980).

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

Rezultatele studiilor care au vizat diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile de anxietate de evaluare sugerează că subiecții de gen feminin au raportat în mod repetat scoruri mai ridicate față de cei de gen masculin (Hembree, 1988; Zeidner, 1990; Chapell et al., 2005). Cu toate acestea, nu a existat un consens în rândul cercetătorilor în ceea ce privește cauzele acestor diferențe de gen. O explicație pentru diferențele de gen identificate în privința anxietății manifestată în contexte evaluative face referire la faptul că atât subiecții de gen masculin cât și cei de gen feminin se confruntă cu niveluri similare de anxietate ale componentei „îngrijorare”, dar cei din urmă prezintă niveluri mai ridicate ale componentei „emotivitate”, care generează scoruri mai mari ale anxietății de evaluare generale (Deffenbacher, 1980). Această propunere nu a fost susținută în totalitate, în special din cauza existenței unor studii limitate care să demonstreze că diferențele dintre subiecții de gen feminin și masculin sunt cauzate de scorurile obținute la componenta emotivitate, deoarece și femeile au raportat în mod constant niveluri mai ridicate de anxietate de evaluare pe componenta cognitivă comparativ cu bărbații (Hembree, 1988; Zeidner, 1990).

Zeidner (1990) a constatat că, atunci când este controlată statistic influența aptitudinilor academice, diferențele de gen în cazul nivelului de anxietate de evaluare au fost minime. Acest lucru a condus la ipoteza că diferențele raportate între subiecții de gen masculin și feminin în privința anxietății de evaluare s-au manifestat, „în mare parte, datorită diferențelor de aptitudine academică” (Zeidner, 1990, p. 156). Cu toate acestea, Hembree (1988) prin meta-analiza realizată a arătat că nivelurile ridicate de anxietate de evaluare raportate de către subiecții de gen feminin nu sunt însoțite, în general, de scoruri mai mici în performanță.

O a treia explicație în cazul diferențelor de gen în ceea ce privește nivelul de anxietate de evaluare manifestat constă în percepția asupra amenințării resimțită în situațiile evaluative. Arch (1987 apud Cassady & Johnson, 2002) a identificat că diferențele de gen în eficacitatea auto-raportată, stimă de sine, disconfort, și evitarea sarcinii sunt o funcție a nivelului de evaluare a

performanței. Atunci când evaluarea performanțelor este una evidentă, subiecții de gen feminin au mai multe șanse de a se autoevalua ca fiind mai puțin capabile și încrezătoare în abilitățile lor, mai inconfortabile în cadrul experimental, și mai puțin dispuse să realizeze sarcina primită încă o dată. Cu toate acestea, atunci când condiția experimentală nu a avut o componentă evaluativă evidentă, subiecții de gen feminin au manifestat sentimente pozitive asupra tuturor acestor percepții cu privire la eveniment și abilitățile lor (Arch, 1987 apud Cassady & Johnson, 2002). Astfel, nivelurile înalte de anxietate de evaluare obținute de către subiecții de gen feminin se pot explica prin faptul că acestea manifestă o tendință de a percepe situațiile evaluative ca fiind amenințătoare, mai degrabă decât stimulative, iar acest aspect, la rândul său, intensifică riscul apariției unei interferențe cognitive (Schwarzer & Jerusalem, 1992; Arch, 1987 apud Cassady & Johnson, 2002).

Cercetări considerabile au evaluat relația dintre anxietatea de evaluare și efectul său asupra performanței școlare în cazul elevilor de la toate nivelurile de vârstă. Hill și Sarason (1966) au constatat într-un studiu longitudinal realizat pe o perioadă de 5 ani, în rândul a aproximativ 700 de copii de școală primară, că există o relație negativă între scorurile anxietății de evaluare și rezultatele testelor școlare, iar acest fenomen a crescut în mod constant pe parcursul următoarelor etape de școlaritate. În clasa întâi, relația dintre cele două variabile a fost neglijabilă. În cazul elevilor de la clasa a treia, corelațiile au fost semnificative din punct de vedere statistic, dar modeste (-.25). La nivelul claselor a cincea și a șasea, corelațiile au fost moderate și semnificative, ajungând la -.45.

Pentru situația elevilor claselor de la liceu, analiza unui set de date a indicat că această relație este chiar mai puternică, existând o corelație între scorurile anxietății de evaluare și rezultatele testelor de cunoștințe școlare de -.60, la elevii claselor a XI-a (Manley & Rosemier, 1972; Hill, 1979; Sud & Sujata, 2006).

### 3.3. Anxietatea de evaluare și variațiile culturale

Ca rezultate sugerate de meta-analizele realizate, factorii culturali influențează frecvența, intensitatea și calitatea prin care anxietatea este experimentată și exprimată. Exemple de parametri afectați de către cultură includ: *cognițiile*, precum aprecierile, percepțiile, și sensurile



atribuite situațiilor evaluative; *aspectele afective* precum frecvența, intensitatea și calitatea anxietății în contextele evaluative; și *aspectele comportamentale* precum modalitățile de coping sau resursele specific-culturale (Zeidner, 1998).

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

Indiferent de atenția acordată metodelor de studiu, cercetările comparative asupra culturalității în ceea ce privește emoțiile necesită utilizarea instrumentelor aplicabile transcultural, a căror validitate a fost susținută fie prin studii naționale reprezentative fie prin grupurile respective de interes (Hagtvet & Sipos, 2004). În mod particular, sensul interpretării diferențelor studiilor presupune utilizarea de instrumente care sunt echivalente cu privire la structura multidimensională și conținutul itemilor.

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

Comparând studiile din punct de vedere al dimensionalității TAI-ului (*Test Anxiety Inventory*, Spielberger, 1980), nu au fost regăsite variații culturale. Structura realizată sub forma celor două dimensiuni ale TAI-ului a fost replicată în numeroase studii internaționale utilizând adaptări lingvistice în variate țări precum USA (Spielberger, 1980), Egipt, Brazilia (Hocevar & El-Zahhar, 1985, 1988) și Germania (Schwarzer, 1984). În ceea ce privește scorurile scalei, doar un număr foarte mic de diferențe cross-culturale au fost regăsite în studiul meta-analitic, comparând 14 studii naționale (Seipp & Schwarzer, 1996). Astfel, în ceea ce privește TAI-ul, poate fi asumată validitatea transculturală.

Pentru a surprinde multidimensionalitatea conceptului de anxietate de evaluare din punct de vedere cross-cultural, Benson și colaboratorii săi (1992) au introdus Scala Revizuită a Anxietății de Evaluare (*Revised Test Anxiety Scale*, RTA), prin combinarea itemilor din instrumentele TAI și RTT. Fundamentat pe un studiu multinațional între SUA, Germania și Egipt, în rândul studenților, cele patru dimensiuni ale *Îngrijorării*, *Tensiunii*, *Gândirii Irelevante din timpul sarcinii* și *Simptomele Corporale*, au putut fi extrase și confirmate studii de validare ale constructului realizate ulterior. Însă, încărcăturile pe factorul Gândire Irelevantă s-au dovedit

a fi pe jumătate ca magnitudine pe coeficienții celorlalte subscale. Ca răspuns la aceste probleme psihometrice, Hodapp și Benson (1997) au introdus o nouă măsurătoare multidimensională pentru cross-culturalitatea constructului de anxietate de evaluare, combinând itemii instrumentelor RTA și TAI-G (*Test Anxiety Inventory – German*). Din nou, utilizând studiile multinaționale, dimensionalitatea noii scale a fost măsurată printr-un corpus de studii realizate în SUA și Germania, în rândul studenților. Analizele confirmatorii au indicat un model cu patru factori primari care a sugerat o validitate de construct satisfăcătoare.

În ciuda acestor rezultate promițătoare, studiile care examinează validitatea transculturală a măsurării multidimensionalității anxietății de evaluare, încă suferă de o varietate de probleme metodologice (Zeidner, 1998). Diferențele remarcate s-au datorat influenței unor factori precum: a) procedura de eșantionare, caracteristicile situaționale și momentul de colectare a datelor; b) valorile culturale atribuite examinării în general și c) caracteristicile demografice precum gen, vârstă sau nivel educațional. În conformitate cu aceste probleme identificate, El-Zahhar și Hocevar (1991) au sugerat administrarea instrumentelor de măsurare a anxietății de evaluare în condiții similare, în două sau mai multe studii naționale în mod simultan.

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

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

Hembree (1988) a realizat o meta-analiză utilizând 562 de studii privind anxietatea de evaluare și influența sa asupra performanței academice în rândul elevilor și studenților americani și a semnalat prin rezultatele obținute că există o relație negativă între acestea în cazul tuturor

nivelurilor de școlaritate. În meta-analiza lui Seipp (1991) realizată prin utilizarea a 126 de studii este susținută, de asemenea, relația negativă existentă între anxietatea de evaluare și performanța academică. Schwarzer (1990) a combinând rezultatele celor două meta-analize ale lui Hembree (1988) și Seipp (1991) și a obținut aceeași relație negativă ( $r = -.21$ ) existentă între anxietatea de evaluare și performanță.

Modelul interferenței cognitive sugerează că persoanele cu un nivel ridicat de anxietate de evaluare obțin performanțe mai scăzute în mare parte din cauza unei incapacități în a-și suprima gândurile concurente din timpul examinării. Această teorie a fost derivată din constatări care au susținut că persoanele cu un nivel ridicat de anxietate de evaluare sunt mai predispuse în a se îngrijora cu privire la rezultatul examinării, sau în a-și compara abilitățile lor cu ale altora și a se confrunta cu ideea că nu sunt pe deplin pregătiți pentru acea evaluare (Schwarzer & Jerusalem, 1992).

Un model alternativ al explicării fenomenului de anxietate față de evaluare este modelul deficitelor propus de către Tobias (1985), care evidențiază faptul că „notele mici obținute în urma evaluărilor de către elevii cu un nivel al anxietății de evaluare ridicat pot fi atribuite unor obiceiuri inadecvate de studiu/învățare sau unor abilități deficiente în gestionarea evaluărilor” (p.135). Conform acestui model, anxietatea de evaluare nu reprezintă un factor potențial al performanței scăzute, ci viceversa. Conștientizarea performanțelor slabe anterioare determină anxietatea față de evaluare.

Un alt model relevant înțelegerii modului de acțiune al anxietății manifestate în contexte evaluative este cel dezvoltat din perspectiva procesării informației care extinde modelul tradițional de interferență cognitivă prin examinarea întregii game de funcții cognitive care pot interfera cu performanța optimă (Naveh-Benjamin, McKeachie, & Lin, 1987 apud Cassady & Johnson, 2002). Pentru acești studenți, afectarea nivelului de performanță obținută a fost explicată prin incapacitatea de a procesa în mod eficient sau de a prelua informațiile necesare, și prin anxietatea sporită indusă de conștientizarea unei pregătiri deficitare. Rezultatele care susțin acest model au arătat că viziunea tradițională referitoare la elevii cu un nivel ridicat al anxietății care eșuează în cadrul unei examinări nu este una complet susținută deoarece „blocajul” întâmpinat de către aceștia este determinat în mare măsură de faptul că o parte din informațiile necesare în rezolvarea sarcinilor evaluării nu sunt prelucrate în mod adecvat (Naveh-Benjamin, 1991).

Modelul aditiv al anxietății de evaluare susține că impactul acesteia este o funcție aditivă a doi factori: anxietatea de evaluare ca trăsătură a individului și variabilele specifice situației. Astfel, persoanele cu un nivel ridicat de anxietate față de evaluare vor experimenta un declin în performanță numai în acele situații în care se activează factorul anxietății - stare. Factorii situaționali cel mai des întâlniți includ încrederea de sine scăzută în rezolvarea sarcinii specifice, percepția asupra examinării ca fiind de un nivel ridicat de amenințare sau faptul că elevul conștientizează că este insuficient pregătit (Zohar, 1998).

Chiar dacă există studii care examinează asocierea dintre anxietatea de evaluare și rezultatele academice, studii longitudinale care să se concentreze asupra efectelor reciproce dintre cele două variabile sunt într-un număr redus (Seel, 2012). Majoritatea studiilor au indicat relații negative existente între anxietatea de evaluare și rezultatele academice (Cassady & Johnson, 2002; Smith & Smith, 2002; Nicholson, 2009). De exemplu, în meta-analizele realizate de către Schwarzer (1990) și Seipp (1991), s-a identificat o corelație negativă de  $r = -0.21$  între componenta „îngrijorare” și rezultatele academice, în schimb, „emotivitatea” a avut doar un impact minor asupra acestora. De fapt, majoritatea rezultatelor studiilor realizate în privința efectelor anxietății de evaluare asupra performanței școlare evidențiază aceleași aspecte referitoare la impactul negativ pe care componenta cognitivă îl are asupra declinurilor academice în rândul elevilor de la toate nivelurile de școlaritate și al studenților (Hembree, 1981; Williams, 1991; Bandalos, Yates, & Thorndike-Christ, 1995; Zeidner, 1998, 2007).

Alte rezultate indică faptul că anxietatea interferează cu performanța în multe situații diferite de evaluare. Hill (1972) a realizat analize ale unor studii care indică modul în care anxietatea influențează performanța într-o mare varietate de sarcini experimentale. În general, aceste studii au raportat faptul că, atunci când elevii anxioși efectuează sarcini sub presiunea evaluării, aceștia se descurcă mai puțin bine decât cei cu un nivel scăzut de anxietate. De exemplu, Stevenson și Odom (1965 apud Hill & Wigfield, 1984) au arătat că elevii cu un nivel ridicat de anxietate s-au descurcat mai puțin bine decât cei cu nivel scăzut de anxietate în privința unei sarcini referitoare la anumite concepte învățate, deoarece anxietatea resimțită interfera cu capacitatea lor de a-și aminti acele concepte. De asemenea, elevii cu un nivel al anxietății de evaluare ridicat se descurcă mai puțin bine în comparație cu cei al căror nivel este mai scăzut atunci când sunt rugați să efectueze sarcinile mai repede (Sarason et al., 1960 apud Hill & Wigfield, 1984), sau atunci când sarcina este prezentată ca fiind un test de abilități (McCoy,

1965). Alte studii au arătat că elevii care sunt afectați de anxietate în context evaluativ tind să lucreze cu multă precauție în majoritatea situațiilor (Ruebush, 1963 apud Hill & Wigfield, 1984) și să efectueze sarcinile mai puțin bine atunci când un observator adult este prezent (Cox, 1968). Elevii mai puțin anxioși sunt într-o măsură mai scăzută afectați de aceste manipulări. Cu toate acestea, în anumite situații elevii cu un nivel ridicat al anxietății pot obține performanțe mai bune decât cei mai puțin anxioși, iar această situație poate fi întâlnită atunci când sarcina este introdusă într-o manieră non-evaluativă (McCoy, 1965).

În timp ce Wigfield și Meece (1988) au indicat că emotivitatea în comparație cu îngrijorarea este asociată negativ cu performanța într-o măsură mai mare, Meece și colaboratorii (1990) într-un studiu longitudinal au examinat efectele anxietății de matematică asupra notelor elevilor, și nu au identificat efecte directe semnificative. Referitor la scorurile de performanță standardizate, emotivitatea a fost asociată în mod negativ cu rezultatele academice incluzându-le pe cele din domeniul lingvistic ( $r = -0.10$ ), matematic ( $r = -0.03$ ), al disciplinelor sociale ( $r = -0.07$ ) și al științelor ( $r = -0.04$ ) (O'Neil & Fukumura, 1992).

Hancock (2001) a investigat efectele anxietății de evaluare în rândul elevilor și al cadrelor didactice în privința practicilor de evaluare utilizate și a identificat că acestea sunt asociate cu rezultatele școlare și motivația. Acesta a constatat rezultate semnificative din punct de vedere statistic, care au indicat că toți elevii, și în special cei cu un nivel ridicat de anxietate, au obținut rezultate slabe și au fost mai puțin motivați să învețe. Astfel, el a concluzionat că atunci când elevii care sunt în mod particular predispuși spre a experimenta niveluri ridicate de anxietate de evaluare sunt expuși unui mediu extrem de evaluativ în școală, au performanțe slabe și sunt mai puțin motivați (Hancock, 2001).

Oludipe (2009) a realizat un studiu pentru a explora modul în care anxietatea de evaluare afectează nivelurile de performanță ale elevilor în științe, în special în fizică, și a concluzionat că „elevii cu un nivel scăzut de anxietate s-au descurcat mai bine decât elevii cu un nivel ridicat de anxietate, atât la sarcinile numerice cât și la cele non-numerice”. Pe de altă parte, Schonwetter (1995), referindu-se la acest fenomen și la modul în care acesta exercită o influență negativă și asupra activității din cadrul orelor, susține că elevii care experimentează o anxietate de evaluare ridicată nu pot beneficia nici de o învățare organizată, iar acest aspect afectează de asemenea performanța lor școlară.

Maniera în care anxietatea de evaluare poate avea un impact negativ asupra rezultatelor academice este exemplificată și în cadrul Teoriei Controlului Atențional a lui Eysenck (*Attentional Control Theory*, Eysenck et al., 2007). Această teorie prezintă anxietatea ca afectând funcționarea eficientă a sistemului atențional (*Attentional System*) al elevului și intensifică măsura în care eficiența prelucrării depinde de controlul atenției. Acest lucru explică efectele anxietății asupra proceselor de atenție și al performanței cognitive a elevilor. Astfel, anxietatea poate reduce concentrarea atenției de la sarcina de examinare și în schimb, determină elevul în a-și concentra atenția asupra altor tipuri de stimuli cum ar fi gândurile irelevante sau alte aspecte distractoare care nu sunt relevante sarcinii de realizat. De aceea, se presupune că această componentă, cea a îngrijorării, scade performanța școlară. Cu privire la efectele rezultatele academice ale elevilor asupra anxietății de evaluare, numai un număr mic de studii există până în acest moment. Unii autori presupun că experiențele asociate succesului sau eșecului școlar intensifică emoțiile negative cu privire la situațiile în care rezultatele academice sunt măsurate (Eccles & Wigfield, 2002). Din această perspectivă, Galassi și colaboratorii (1981) au identificat că nivelul scăzut al rezultatelor academice este cel mai probabil factorul care intensifică anxietatea de evaluare în rândul elevilor cu privire la viitoarele examinări.

În concluzie, relațiile existente între anxietatea de evaluare și rezultatele academice pot fi explicate printr-o cauzalitate reciprocă. Acest lucru este subliniat prin studiile longitudinale realizate în acest domeniu care sugerează că anxietatea de evaluare și rezultatele învățării elevilor sunt de fapt legate printr-o cauzalitate reciprocă de-a lungul anilor școlari (Meece et al., 1990; Pekrun, 1992a; Chapell et al., 2005; Nicholson, 2009).

Mai mult decât atât, au existat și rezultate ambigue în unele studii referitoare la efectul anxietății manifestată în context evaluativ asupra performanței academice, astfel au fost obținute și corelații pozitive. Mai precis, anxietatea probabil are efecte negative în rândul multor elevi, dar poate facilita performanța generală la cei care sunt mai flexibili și pot utiliza în mod productiv energia motivațională furnizată de anxietate (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Aceste rezultate pot fi asociate cu afirmațiile lui Hebb (1966 apud Coon, 2001) care susținea în cadrul teoriei sale asupra activării „că există niveluri ideale de activare pentru diverse activități. În plus, se presupune că oamenii încearcă să-și mențină activarea cât mai aproape de nivelurile ideale.” (p.415). Activarea se referă la activitatea organismului și a sistemului nervos. Nivelul de activare este scăzut atunci când persoana doarme, moderat în timpul activităților cotidiene și

ridicat atunci când experimentează bucuria, furia, panica sau o altă emoție intensă. Această teorie subliniază ideea că persoana trăiește o stare inconfortabilă atunci când nivelul său de activare este fie prea scăzut fie prea ridicat. Așadar, performanța obținută de un elev este una bună atunci când nivelul său de activare este moderat. Din acest motiv, atunci când elevii prezintă un nivel scăzut de anxietate în preajma unei evaluări se consideră că au un nivel de activare scăzut, iar acesta va afecta performanța. De asemenea, același fenomen va fi întâlnit și în cazul în care elevii se panichează în timpul unei evaluări, nivelul lor de activare fiind unul prea ridicat. Astfel, putem presupune că acei elevi care experimentează anxietate în context evaluativ iar aceasta relaționează pozitiv cu performanța obținută, de fapt, își mențin un nivel moderat al activării. Un aspect similar a fost evidențiat și de rezultatele studiului realizat de către Vogel și Collins (2002), și anume că elevii care prezentau nivelurile cele mai înalte și cele mai scăzute de anxietate de evaluare au obținut performanțe mai slabe comparativ cu cei al căror nivel a fost unul moderat.

Cercetările cu privire la influența anxietății asupra performanței s-au extins și în domenii precum sportul sau muzica. De exemplu, există o atenție considerabilă orientată către efectele pe care anxietatea le are asupra performanțelor sportive, iar psihologii din acest domeniu s-au preocupat nu doar de studierea acestora cât și de identificarea și dezvoltarea unor intervenții care să răspundă experiențelor negative ale sportivilor în cadrul competițiilor la care iau parte.

Dacă inițial conceptul de anxietate manifestată în domeniul sportiv a fost considerat a fi unul unidimensional, explicat printr-o relație curbilinie, între activare fiziologică și performanță (Gould & Krane, 1992), prin care se susținea că nivelurile moderate de activare sunt asociate cu o performanță crescută, în timp ce nivelurile prea înalte sau scăzute de activare produc o performanță mai slabă. Martens și colaboratorii săi (1990a) au fost cei care au explicat componenta multidimensională a acestui construct, susținând faptul că anxietatea manifestată în context sportiv este compusă din două componente – cea *cognitivă* care se referă la expectanțele negative cu privire la posibilul eșec sau la o autoevaluare negativă, și componenta *somatică*, care include acele elemente fiziologice și afective. O a treia componentă discutată de către Martens (1990b) este *încrederea în sine*, care cuprinde percepțiile globale ale sportivului legate de sine. Conform teoriei multidimensionale utilizată în studiile realizate în domeniul sportiv, se presupune că: anxietatea cognitivă are o relație liniară negativă cu performanța (Burton, 1988; Gould et al., 1984), încrederea în sine o relație liniară pozitivă cu performanța (Burton, 1988; Martin & Gill, 1991), iar în cazul anxietății somatice nivelurile moderate prezintă o relație

pozitivă cu performanța în timp ce nivelurile înalte sau prea scăzute o relație negativă (Martens et al., 1990a).

Relația dintre anxietate și performanță a fost studiată și în rândul muzicienilor, iar rezultatele obținute indică faptul că există o relație negativă între calitatea performanței și a stimei de sine pe de o parte, și anxietate, în special în rândul adulților, atunci când auditoriul este format dintr-un număr mare de persoane, iar importanța percepută a prestației este una ridicată (LeBlanc et al., 1997). Ryan (2005) a studiat anxietatea în contextul prestațiilor muzicale în rândul a 173 de copii din clasele a III-a – a VII-a, atât într-o zi obișnuită de școală cât și în ziua unui concert, utilizând Inventarul Anxietății Stare-Trăsătură (*State-Trait Anxiety Inventory*), iar rezultatele au indicat faptul că nivelul anxietății (stare) a fost semnificativ mai ridicat în ziua concertului.

Fenomenul anxietății de evaluare a reprezentat un punct de interes încă de la începutul anilor 1950, cercetătorii realizând pași importanți spre înțelegerea naturii, componentelor, originilor, determinantilor, efectelor și intervențiilor necesare. Importanța anxietății de evaluare în înțelegerea surselor de stres ale elevilor în situațiile evaluative și performanța slabă ca urmare a impactului acestora este evidentă atât pentru specialiștii din domeniul cercetării cât și pentru reprezentanții din mediul educațional. Tema anxietății de evaluare a avansat, parțial, datorită importanței din ce în ce mai mare a situațiilor evaluative la care sunt supuși elevii atât în cadrul activităților curriculare cât și a celor extrașcolare, precum concursurile și competițiile naționale și internaționale la care iau parte frecvent. De fapt, o mare parte din cercetarea privind anxietatea de evaluare pe parcursul ultimei jumătăți de secol a fost motivată de dorința de a ameliora nivelurile debilitante ale acestora și de a găsi modalități de eficientizare a performanței. Așa cum este evidențiată și în acest subcapitol, natura studiilor realizate în acest domeniu prezintă un interes pentru identificarea impactului și a relației existente între anxietatea manifestată în context evaluativ și performanța elevilor, iar rezultatele reliefează aspecte uneori diferite, variind de la asocierile negative dintre cele două până la aportul adus în facilitarea performanței generale la elevii care sunt mai flexibili.



## 4.Competițiile educaționale

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

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

În ceea ce privește introducerea competițiilor în educație, se consideră că, probabil cel mai mare avantaj este reprezentat de faptul că acestea îl pregătesc pe elev pentru viața adultă, și în mod special pentru o societate care necesită în anumite circumstanțe cunoașterea unor abilități de a concura cu cei din jur pentru atingerea unui scop. Poate din acest motiv unii teoreticieni nu aprobă existența unor astfel de acțiuni, considerând că acest tip de manifestări intensifică competitivitatea și individualitatea în rândul copiilor. Există însă și perspectiva celor care încurajează astfel de evenimente tocmai pentru că acestea sunt considerate ca făcând parte din orice cultură, și din moment ce educația ar trebui să transmită cultură atunci este necesar ca și competițiile să fie încorporate în educație pentru că reprezintă un mijloc prin care copiii sunt mai bine pregătiți pentru societatea în care se vor integra. Eddles-Hirsch (2010) de exemplu a raportat că acei tineri care au crescut într-un mediu lipsit de concurență au prezentat o capacitate mai redusă de a face față provocărilor în viață. Există, de asemenea, multe alte argumente care susțin competițiile în cadrul educației. Mulți dintre profesori sugerează că acestea reprezintă o „pauză” din cadrul activităților școlare cotidiene, oferind elevilor ocazia de a aprofunda, extinde și exersa anumite abilități într-un domeniu preferat, lărgind astfel sfera curriculum-ului oferit la nivel de școală. Acest aspect îi are în vedere tocmai pe acei elevi care prezintă abilități înalte în varii domenii și care consideră că activitățile cuprinse în programul școlar nu sunt suficient de provocatoare. Din acest motiv, competițiile educaționale pot fi un bun prilej pentru aceștia în a-și extinde abilitățile oferindu-le șansa de a-și îmbogăți cunoștințele dobândite prin intermediul

curriculei obligatorii. Desigur, competițiile sunt și un prilej prin care elevii își pot intensifica încrederea în sine, concurând alături de alți elevi cu aptitudini similare. Rimm (1986) consideră că printre principalele efecte rezultate în urma participării elevilor în cadrul competițiilor educaționale se regăsesc intensificarea motivației și încurajarea performanței. Nu există nicio îndoială că astfel de activități extracurriculare pot servi ca motivații puternice pentru elevi prin faptul că reprezintă o formă de stimulare a învățării și exersării continue, astfel încât aceștia să poată fi pregătiți pentru a concura la un nivel înalt. De asemenea, contextul competițiilor poate oferi experiențele necesare care să favorizeze dezvoltarea atitudinilor productive și a obiceiurilor de lucru, și pot oferi participanților prilejul unei dezvoltări emoționale și psihologice. Sănătatea emoțională a elevilor, asemănătoare cu cea a adulților, este legată de dezvoltarea potențialului lor înnașcut. Procesul în care copiii se străduiesc să-și realizeze potențialul intelectual sau talentul este o parte importantă a dezvoltării și încurajării încrederii și a imaginii de sine (Rogers, 1959). De asemenea, elevii învață să respecte calitatea muncii realizată de către alți copii și astfel își pot evalua cu exactitate propriile performanțe în lumina performanței colegilor cu abilități similare. Elevii pot realiza o evaluare exactă a locului în care se află din punct de vedere al nivelului lor de performanță iar acest lucru îi ajută să-și dezvolte un concept de sine mai sănătos.

De cealaltă parte a baricadei există perspectiva celor care consideră că activitățile competiționale implică mai degrabă aspecte negative, dar surprinderea momentului în care acestea devin cu adevărat distructive este greu de realizat deoarece există o literatură pedagogică destul de limitată în această privință. Unul dintre cei care identifică aspecte negative referitoare la competiție este Gilbert, care susține existența unor posibile efecte ale competiției asupra elevului, cum ar fi că aceasta implică „teama de a fi respins, nevoia de validare, atitudini hiper-competitive, sentimentul de inferioritate față de alții, manifestarea unui comportament supus și riscul de experimentare a stresului, anxietății și depresiei” (Gilbert et al., 2007, p. 633). Cercetătorii menționează o serie de efecte secundare negative ale competitivității extreme, iar cel mai adesea sunt invocate anxietatea excesivă și stresul (Davis & Rimm, 2004).

Așadar, putem defini *competiția* ca reprezentând acel eveniment organizat în care un elev/participant concurează în mod individual sau în echipă pentru a obține un premiu și în care abilitatea este principalul predictor al câștigătorului. Pot fi desfășurate competiții între clase la care participă elevi sau echipe de elevi sau între școli diferite, din orașe/județe, țări sau chiar continente distincte. Competițiile între elevi stimulează concentrarea în activitatea realizată,

creativitatea și provocarea în utilizarea cât mai eficientă a abilităților deținute.

În România competițiile educaționale reprezintă una dintre formele cel mai des întâlnite și promovate prin activități extra-școlare în care sunt antrenați elevii cu abilități intelectuale înalte, în varii domenii. Cele mai cunoscute forme ale competițiilor educaționale organizate în țara noastră o constituie olimpiadele și concursurile. Ministerul Educației Naționale definește olimpiadele și concursurile ca fiind „competiții școlare pe discipline de studiu/domenii de pregătire, interdisciplinare și transdisciplinare, care au ca obiectiv general stimularea elevilor cu performanțe școlare înalte sau care au interes și aptitudini deosebite în domeniul științific, tehnico-aplicativ, cultural-artistic, civic și în cel sportiv” (MEN, 2018).

Verhoeff (1997) a identificat atributele și dimensiunile care pot fi utilizate în clasificarea competițiilor educaționale. Astfel, competițiile pot fi organizate prin raportare la curriculum obligatoriu aferent fiecărui nivel de școlaritate sau făcând apel la cunoștințe extracurriculare (curriculum extins); pot avea ca obiectiv principal utilizarea unor noțiuni aferente domeniului creativității sau, în preponderență a domeniului cognitiv; pot fi organizate într-un context artificial sau într-unul realist; pot avea în vedere dezvoltarea unor abilități educaționale sau a unor abilități sociale (orientate spre interrelaționare); pot fi organizate de către elevi sau de alte persoane (cadre didactice, instituții reprezentative, ONG-uri etc.); pot fi destinate participării individuale sau în echipă; pot fi inter- sau intra-școlare, naționale sau internaționale; orientate către evaluare abilităților sau a cunoștințelor dobândite; pot fi organizate o singură dată sau periodic/anual, pe parcursul a una sau mai multe zile; pot fi alcătuite din una sau mai multe probe; organizate pe categorii de vârstă, mono-disciplinar sau interdisciplinar; iar din punctul de vedere al finanțării, acestea pot fi sponsorizate, finanțate din bugetul statului sau auto-finanțate.

Competițiile educaționale reprezintă o modalitate prin care elevii își pot dezvolta talentul într-unul sau mai multe domenii simultan. Dezvoltarea oricărui talent implică diverși factori cum ar fi motivația, capacitatea de a reuși, sprijinul social și suportul celor din jur (Tannenbaum, 1986; Gagné, 1995; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1997). Experiențele de susținere, fie la școală, în comunitate, sau în familie, s-au constatat că reprezintă catalizatori semnificativi în facilitarea tranziției de la aptitudine într-un domeniu, la real talent (Gagne, 1995). De exemplu, Csikszentmihalyi (1997) și colegii săi au identificat importanța atât pe termen scurt, a bucuriei imediate din timpul orelor de la clasă prin care activitățile desfășurate sunt încununate de succes, precum și obiectivele pe termen lung, prin care elevii își pot fructifica și dezvolta

talentul în domeniul lor, mai ales în perioadele critice de dezvoltare, cum ar fi adolescența. Studiarea rolului activităților școlare desfășurate „în afara școlii” și extrașcolare în dezvoltarea talentelor este necesară din mai multe motive. În primul rând, motivația și dorința de a experimenta noi provocări îi atrage pe adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte prin natura activităților și a oportunităților (Renzulli, 1978; Amabile, 1989; Fredricks et al., 2002), iar participarea în cadrul acestora este atât un prilej de recunoaștere a talentului lor, dar și un mod eficient de a identifica elevul cu potențial înalt, existând riscul ca acesta să fi fost exclus prin metodele și procedurile psihometrice tipic utilizate (Milgram, 1989, 1990). În al doilea rând, studiile retrospective realizate pe indivizi cu aptitudini înalte indică faptul că activitățile de învățare extracurriculare sau de învățare prin mentorat prezintă de multe ori un rol mai important în dezvoltarea talentelor în comparație cu activitățile realizate în conformitate cu programele școlare. În al treilea rând, studiile indică faptul că prin participarea copiilor la diverse concursuri, competiții și activități extrașcolare, se facilitează crearea unei rețele a persoanelor cu aptitudini intelectuale înalte, prin care pot fi fructificate oportunități de socializare atât între elevi cât și familiile acestora (Horvat, Weininger & Lareau, 2003).

Unii adolescenți experimentează satisfacție emoțională și bucurie în cadrul activităților desfășurate, iar acestea capătă o dimensiune importantă a identității lor. Adolescenții folosesc activitățile extracurriculare pentru a lega noi prietenii și de asemenea, se simt conectați la școala lor. Fredricks (2002) susține că elevii pot avea oportunitatea de a învăța managementul timpului și alte abilități în cadrul acestor activități, care îi ajută și în alte domenii ale vieții lor.

Lubinski și colaboratorii (2001) au constatat că în comparație cu alți studenți talentați, tinerii absolvenți de facultăți care au fost admiși la instituțiile universitare de top în matematică/științe din SUA au participat mai frecvent la concursuri/competiții științifice și activități în domeniile matematică/știință înainte de a fi studenți. Subotnik, Miserandino și Olszewski - Kubilius (1996) au constatat că participarea la competiții și olimpiade matematice a oferit elevilor cu aptitudini înalte oportunități de a se întâlni cu alți concurenți, iar acest aspect a reprezentat o modalitate de a-și forma o imagine mai realistă referitoare la abilitățile lor.

Prin rezultatele studiilor sale asupra persoanelor creative, Piirto (1998) susține importanța competițiilor în realizarea creativă. Ea a constatat că unii scriitori celebri și alți creatori (de exemplu, Marilyn Shrunde, studenți Julliard, Bill Gates, Warren Buffett) s-au bucurat de recunoașterea realizărilor de către colegii lor și au fost încurajați în a concura în diverse

competiții pentru a câștiga premii. Sprijinul și recunoașterea talentului în urma participării în cadrul concursurilor și a altor tipuri de activități pot fi deosebit de importante pentru adolescenții cu aptitudini înalte, care prezintă o vulnerabilitate crescută în cadrul grupurilor datorită abilităților lor superioare (Clasen & Clasen, 1995; Davis & Rimm, 1998) sau în școlile în care o atmosferă anti-intelectuală este răspândită (Cramond & Martin, 1987; Subotnik, Miserandino, & Olszewski - Kubilius, 1996; Lee, Cramond, & Lee, 2004).

Tallent-Runnels și Candler-Lotven (2008) au identificat efectele pe care competițiile le pot avea asupra elevilor cu aptitudini intelectuale înalte care participă în mod frecvent la astfel de activități. Cei doi autori au realizat o clasificare a acestor efecte identificate, stabilind în această direcție două tipologii: cea a efectelor pozitive pe care competițiile le pot exercita asupra participanților și cea a efectelor negative.

Un prim posibil beneficiu pe care participarea în cadrul competițiilor educaționale îl are asupra elevilor este cel al contextului oferit pentru a-și forma și dezvolta diversele strategii necesare în gestionarea dificultăților întâlnite. Chiar dacă elevii cu aptitudini intelectuale înalte pot deține un avantaj în fața semenilor lor medii în ceea ce privește abilitățile lor în achiziționarea cunoștințelor referitoare la unele discipline școlare, aceștia pot să nu manifeste niciun avantaj în ceea ce privește confruntarea cu caracteristicile unei situații competitive. De fapt, abilitatea lor în a-și demonstra excelența în unele domenii poate fi îngreunată de către abilităților lor limitate de depășire a dificultăților întâlnite în cadrul competițiilor. Având numeroase oportunități de a se implica în cadre competitive poate reprezenta o formă de a-i ajuta să-și dezvolte eficiența în astfel de contexte și să-și perceapă mult mai fidel nivelul competenței lor (Bumpus, Olbeter & Glover, 1998). De asemenea, cu cât participarea la astfel de competiții este mai frecventă, cu atât elevii își pot dezvolta abilitățile de coping în cazul experimentării unui eșec, de management al emoțiilor pozitive și negative, și managementul dificultăților întâmpinate în cadrul competițiilor.

Un obiectiv al competițiilor este cel de a oferi feed-back cu privire la performanțele reale ale unei persoane. Acest principiu poate fi important, în principal în cazul elevilor care au nevoie de oportunități pentru a-și evalua cât mai obiectiv abilitățile lor prin raportare la ceilalți. Ozturk și Debelak prin raportare la aceste oportunități de care dispun elevii cu aptitudini intelectuale înalte, afirmă: „elevii învață să respecte calitatea muncii realizată de către ceilalți copii și să-și evalueze cu exactitate propriile performanțe în lumina performanței colegilor lor intelectuali. Ei

realizează o evaluare exactă a locului în care nivelul lor de performanță se situează în lumea capacității intelectuale și, la rândul lor, își dezvoltă un concept de sine mai sănătos.” (2008, p.51). Dezvoltarea unui concept de sine bine conturat este un pas important pentru un copil în dezvoltarea sa ca adult sănătos și matur. În cazul elevilor înalt aptitudinali care nu s-au confruntat niciodată cu o concurență rigidă sau cu provocări pentru abilitățile lor academice este dificil să-și dezvolte talentul la un nivel superior. Într-un studiu realizat, unii elevi și-au exprimat nevoia de a participa la competiții, cu scopul de a se compara cu alții. Acest lucru a reprezentat un beneficiu, astfel încât dorința lor a fost susținută de motivația pentru auto-depășire sau de perfecționare (Feldhusen, Dai & Clinkenbeard, 2000).

Una dintre componentele procesului de feed-back poate consta în oportunitatea unică a elevilor de a lucra cu alte persoane care împărtășesc aceleași talente și domenii de interes. Deși scorurile testelor școlare sunt raportate la nivelurile de cunoștințe standardizate, acest lucru poate să nu fie suficient pentru elevi în a-i ajuta să-și înțeleagă nivelul real sau să-și valorifice abilitățile. Cercetările indică faptul că atunci când elevilor înalt aptitudinali le sunt oferite experiențe educaționale adecvate, aceștia învață să își stabilească obiective educaționale mai ridicate (Benbow & Lubinski, 1997). Fără o provocare adecvată, elevii talentați adoptă frecvent standarde de performanță cu mult sub capacitatea lor (Rimm, 1995). Acești elevi nu excelează pentru că nu știu ce semnifică excelența. Adesea se bucură de un fals sentiment de realizare și încredere în sine, deoarece experiența lor cu alți elevi cu abilități intelectuale comparabile se limitează doar la cea întâlnită în contextul școlar (Ozturk & Debelak, 2008).

Un alt beneficiu pe care competițiile îl prezintă constă în faptul că elevii își pot concentra atenția asupra unui domeniu specific sau a unei probleme, sarcină de lucru sau strategie, și în mod constant acest tip de activitate le va permite participanților să-și rafineze un set de abilități specifice. Acesta poate reprezenta un avantaj în mod special pentru unii elevi care au succes în diverse domenii asupra cărora nu au avut ocazia să aprofundeze prin intermediul curriculum-ului obligatoriu. Competițiile pot reprezenta fundamentul pentru a forma dorința și nevoia de a se concentra pe un domeniu anume. Competițiile academice pot extinde domeniul de aplicare și profunzimea conținutului, permițând elevilor cu aptitudini intelectuale înalte să exploreze domenii care depășesc cu mult posibilitățile dintr-o școală obișnuită. Chiar dacă această acțiune nu este permanentă, un set de abilități vor fi formate și dezvoltate și vor putea fi utilizate într-un alt context/domeniu sau situații de viață. Astfel, informația achiziționată prin studierea

aprofundată a unui domeniu anume, va putea fi aplicată cu succes și în alte domenii diferite (Riley & Karnes, 2005).

Instruirea diferențiată reprezintă un ideal al învățământului, însă pentru acești elevi aceasta este importantă, reprezentând forma cea mai concertă prin care talentul acestora poate fi dezvoltat. Diferențierea poate fi realizată și prin intermediul competițiilor academice și poate fi întâlnită sub două forme. Prima formă este cea a aprofundării domeniului de interes al elevului prin conținuturile disciplinei. Tipul de organizare a conținuturilor solicitate în cadrul competițiilor academice este unul care introduce elevul în structura esențială a disciplinei (Bruner, 1960), implicând informații cât mai detaliate și cuprinzătoare, care cel mai adesea depășesc cu mult curriculum-ul aplicat în școală. Cea de-a doua modalitate de diferențiere a învățării este realizată prin ocazia oferită elevilor cu aptitudini intelectuale înalte de a lucra în grupuri a căror componență este echivalentă din punct de vedere aptitudinal. O astfel de activitate a grupului sporește adesea entuziasmul elevilor talentați pentru învățare și îi ajută să realizeze activități care reflectă mai bine potențialul lor (Feldhusen, 1989).

De asemenea, competițiile pot stimula creșterea interesului față de un anumit tip de sarcini de lucru sau față de conținutul specific al unui domeniu. Odată ce elevul este nevoit să se pregătească la un nivel foarte înalt pentru a reuși să obțină performanța dorită, stimulat prin intermediul contextului, interesul lui pentru acel subiect poate crește foarte mult. Mai mult decât atât, abilitățile lui precum analiza și sinteza sunt dezvoltate și chiar transferate către alte discipline și teme studiate. Astfel, prin participarea în cadrul diverselor tipuri de competiții, unii elevi pot descoperi noi subiecte de interes pentru ei, dezvoltând în același timp abilități utile atât în domeniul studiat cât și în contexte diversificate.

Competițiile intensifică învățarea, motivația și productivitatea iar acest aspect este susținut prin sarcinile de lucru care sunt structurate la nivel înalt. Ca de exemplu, achizițiile cu privire la teorii și concepte matematice, dicție și reguli gramaticale, pot fi dezvoltate la un nivel extrem de înalt în urma participării în cadrul competițiilor. În orice domeniu academic există principii, reguli, și alte tipuri de informații pe care elevul este nevoit să le învețe atunci când este motivat de obținerea unor performanțe înalte. Astfel, dacă elevul percepe participarea sa în cadrul unei competiții ca pe o metodă bună de învățare și implicare în scopul perfecționării și auto-depășirii, atunci aceasta reprezintă mijlocul prin care pot fi facilitate atât strategiile de

învățare adoptate (Feldhusen et. al., 2000; Tauer & Harackiewicz, 2004), cât și obținerea performanței (Stanne, Johnson & Johnson, 1999) și motivația (Tauer & Harackiewicz, 2004).

Un alt avantaj regăsit ca fiind menționat în cadrul literaturii preocupată de studiul efectelor competițiilor este cel al participării echipelor formate dintr-un număr restrâns de elevi (de cele mai multe ori grupați în funcție de vârstă). Rezultatele obținute Mulvey și Ribbens (1999) indică faptul că performanța individuală este îmbunătățită prin intermediul activităților care implică nevoia de cooperare în cadrul unui grup de lucru. Bishop și Walters (2007) menționează că elevii implicați în competiții educaționale și-au dezvoltat abilitățile de lideri și de cooperare în grup. Aceștia afirmă că prin intermediul competițiilor elevii învață „cum să studieze, cum să comunice și cum să gestioneze eficient provocările” (2007).

Interacțiunile în cadrul competițiilor educaționale la care iau parte concurenții pot reprezenta un cadru în care aceștia întâlnesc tineri cu aceleași pasiuni și nivel aptitudinal, creând astfel un spațiu propice socializării și interacțiunii. Walberg și Zeiser (1997) au remarcat faptul că motivația și abilitatea de a învăța se vor intensifica în situații ca acestea, datorită, în mare parte experienței oferite elevilor care nu respinge în mod activ valorile intelectuale. Concursurile academice pot promova valori intelectuale sănătoase pe care elevii înalt aptitudinali pot uneori să le transfere și în cadrul obișnuit al clasei. Pentru mulți, interacțiunile din cadrul acestor evenimente inițiază o rețea mai largă de colegi a căror interese sunt comune.

Dintre posibilele efecte negative întâlnite în urma participării în cadrul competițiilor putem să facem referire la atitudinea egoistă și cultivarea unei motivații extrinseci ca rezultat al succesului obținut, care poate conduce către asocierea conceptelor de valoare individuală cu cel de câștig. Mai precis, elevii își pot contura o imagine greșită despre sine prin realizarea unei estimări eronate a propriei valori ca o consecință a abilităților lor înalte excluzând alte calități manifestate. Obiectivul profesorilor și al adulților din jurul elevilor ar trebui să vizeze în principal încurajarea acestora în alegerea domeniului de interes și îndrumarea procesului lor de instruire, permițându-le să participe în cadrul competițiilor din propria dorință de a învăța și pentru satisfacția de a lua parte la activități în absența unor premii sau pedepse (Deci, 1975).

Un alt posibil efect negativ al competițiilor se referă la faptul că acestea pot conduce către nevoia elevilor de a-și demonstra abilitățile înalte doar pentru a evita experimentarea eșecului. Nevoia de a câștiga îi poate determina pe unii elevi să aleagă sarcini de lucru cât mai simple, evitându-le pe cele complexe, din dorința de a-și asigura succesul (Dai & Feldhusen,



1996). Aspirațiile lor pot fi scăzute, și își pot intensifica gradul de indiferență în detrimentul excelenței și al motivației intrinseci. Dorința de a experimenta succesul îi poate determina să-și limiteze obiectivele și astfel există riscul unui potențial nefructificat în totalitate, elevul pierzându-și dorința de a se perfecționa continuu și de a-și dori atingerea unui nivel cât mai înalt al propriei abilități. Ozturk și Debelak susțin că „prin intermediul competițiilor academice elevii pot învăța cum să aibă succes și, de asemenea, ce reprezintă eșecul, adică cum să facă față eșecului, să învețe din eșecul lor și, ulterior, să crească ca persoană și să-și îmbunătățească performanțele” (2008, p. 52). Acest lucru poate reprezenta unul dintre cele mai importante aspecte ale concursurilor academice, care nu pot fi întâlnite de către elevi în mediul obișnuit al clasei în care să existe oportunitatea de a învăța cum să reușească să-și gestioneze stările emoționale rezultate.

De asemenea, un alt aspect care trebuie menționat este cel al asocierii succesului și eșecului cu rezultatul abilității în mod individual, excluzând efortul și motivația necesare susținerii și dezvoltării acesteia. Acest caz poate fi des întâlnit, și de aceea este important ca rezultatul obținut de către elev să fie catalogat ca fiind o însumare a abilității în sine, efort și determinare. Abilitatea fără motivație și exercițiu continuu nu îi va conduce pe elevi în mod necesar către succes. O atitudine care nu recunoaște importanța celor trei factori poate împiedica dezvoltarea și manifestarea talentului în rândul elevilor înalt aptitudinali. Chiar dacă elevii cu aptitudini intelectuale înalte reușesc să achiziționeze mai mult și mai repede decât ceilalți, aceștia necesită autodepășire și perfecționare continuă, pentru a-și putea dezvolta potențialul deținut (Tallent-Runnels & Candler-Lotven, 2008).

#### 4.2. Prezentarea celor mai cunoscute competiții educaționale de la nivel național și internațional

##### Olimpiada Națională de Matematică

Olimpiada Națională de Matematică este organizată de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS) în colaborare cu Societatea de Științe Matematice din România, și a înregistrat până în prezent 69 de ediții desfășurate în diferite orașe ale României, debutând în anul 1949. Participanții, elevi ai claselor V-XII sunt selectați pentru această etapă conform *Regulamentului specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei Naționale de*

*Matematică*, aprobat de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice în data de 15.01.2014, care are la bază prevederile Legii Educației Naționale nr. 1/2011, completată ulterior prin *Metodologia - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*.

Elevii de la toate formele de învățământ (zi, seral, cu frecvență redusă, din învățământ de stat, particular sau confesional) sunt selectați pentru a participa la această olimpiadă (la nivelul corespunzător anului de studii în care se află) în urma organizării mai multor etape (pe școală, fază locală, și județeană). În urma calificării la etapa națională a olimpiadei de matematică, elevii participă în conformitate cu prevederile Metodologiei – cadru la selecția loturilor care vor reprezenta România la competițiile internaționale de matematică, cum ar fi: Olimpiada Internațională de Matematică, Olimpiada Balcanică de Matematică pentru Seniori, Olimpiada Balcanică de Matematică pentru Juniori, Olimpiada Pluridisciplinară Tuymaada, Olimpiada Europeană de Matematică pentru Fete (MENCS, Nr. 25397/15.01.2014).

Evaluarea din cadrul fiecărei etape a olimpiadei se desfășoară sub forma unei probe scrise, având o durată de 2 ore pentru elevii claselor V-VI (la toate etapele), 3 ore pentru elevii claselor VII-XII (pentru etapele pe școală și locală) și de 4 ore pentru etapele județeană și națională. La etapele județeană și națională subiectul probei de evaluare este alcătuit din 4 probleme, fiecareia dintre acestea revenindu-i un punctaj de minimum 0 și maximum 7 puncte, acordat de câte 2 evaluatori, rezultatul final obținut de către elev fiind reprezentat prin suma punctajelor celor 4 probleme.

Inspectorului școlar general de matematică din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice elaborează o programă a Olimpiadei Naționale de Matematică, pentru fiecare an de studiu, iar conținuturile cuprind atât temele din programa școlară obligatorie pentru toți elevii, cât și unele suplimentare.

Perioadele de desfășurare a tuturor etapelor olimpiadei de matematică sunt stabilite de inspectoratele școlare, la propunerea inspectorilor școlari de matematică, cu respectarea graficului anual elaborat de Comisia națională pentru coordonarea competițiilor școlare. În cazul etapei pe școală și a celei locale, subiectele, baremele de corectare, evaluatorii și procedura de soluționare a contestațiilor sunt stabilite de comisia de organizare și desfășurare a etapei. În ceea ce privește etapa județeană, subiectele sunt unice, fiind întocmite de un grup de lucru al Comisiei centrale a Olimpiadei Naționale de Matematică, coordonat de către inspectorul general de matematică din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice.

Criteriile de calificare pentru fiecare etapă imediat superioară constau în obținerea de către elev la etapa curentă a cel puțin jumătate din punctajul maxim posibil care se poate acorda lucrării.

În privința alcătuirii loturilor naționale lărgite de seniori, respectiv juniori, calificarea elevilor se va face în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute la probele de baraj, susținute în cadrul etapei naționale a olimpiadei de matematică, cumulate cu rezultatele obținute la proba pe clase la etapa națională. Iar referitor la calificarea elevilor în loturile restrânse de seniori, respectiv de juniori și calificarea elevilor în echipele naționale care vor reprezenta România la concursurile internaționale de matematică, acestea se vor realiza în ordinea descrescătoare a punctajelor cumulate obținute la probele de baraj, și prin aprecierea cu privire la participarea activă la stagiile de pregătire (MENCS, Nr. 25397/15.01.2014).

În ultimii trei ani (2016-2018), la Olimpiada Națională de Matematică (ediile desfășurate la Tîrgu Mureș/Sovata 2016, Timișoara 2017 și Satu Mare 2018) au participat între 606 - 656 elevi ai claselor V-XII, din 41 de județe și Municipiul București. Județele cu cel mai ridicat număr total de elevi participanți la această etapă, în medie, în intervalul 2016-2018, au fost Municipiul București (135), Constanța (22), Maramureș (22) și Iași (21), iar cele cu un număr scăzut de elevi participanți Tulcea (3), Ilfov (5), Călărași (6) și Bistrița-Năsăud (7) (ONM, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Internațională de Matematică

Olimpiada Internațională de Matematică este o competiție educațională care se desfășoară anual și la care participă elevi din diferite țări. Prima olimpiadă internațională la disciplina matematică s-a desfășurat în România, datorită eforturilor organizatorice ale Societății de Științe Matematice condusă de academicianul Nicolae-Victor Teodorescu, în anul 1959 (Brașov), unde țara organizatoare s-a situat pe primul loc, iar printre participante s-au aflat șase alte țări din Europa de Est (Bulgaria, Cehoslovacia, Polonia, Republica Democrată Germană, Ungaria și URSS). Ulterior, România a mai organizat alte cinci ediții ale acestui eveniment, în anii 1960 (Sinaia), 1969 (București), 1978 (București), 1999 (București) și 2018 (Cluj-Napoca) (IMO, 2018).

În prezent, numărul țărilor participante crește treptat, ajungând la 111, iar din punctul de vedere al participanților, acesta s-a mărit vertiginos de la 52 (în anul 1959) până la 615 (în anul

2017). De asemenea, o mare variațiune se remarcă și în privința distribuției participanților în funcție de variabila gen, observabilă încă de la organizarea primei ediții până în prezent. Dacă în anul 1959 au participat 41 de subiecți de gen masculin și 11 feminin, în anul 2017 reprezentanții de gen masculin au fost în număr de 553, iar cei de gen feminin, doar 62 (IMO, 2017).

România a ocupat în întreaga perioadă de desfășurare a olimpiadei internaționale (1959-2017) de 5 ori Locul 1 (în anii 1959 la Brașov, 1978 la București, 1985 la Joutsu/Finlanda, 1987 la Havana/Cuba și 1996 la Mumbai/India). În ceea ce privește ocuparea locului secund, statisticile arată că România a ocupat de 5 ori această poziție, în anii 1960 la Sinaia (fiind la egalitate de puncte cu Ungaria), în 1979 la Londra/Marea Britanie, 1988 la Sydney și Canberra/Australia (la egalitate de puncte cu China), în 1989 la Braunschweig/Republica Federală Germană, și 1995 la Toronto/Canada. Locul 3 a fost ocupat de țara noastră de 8 ori, în anii 1961 la Veszprém/Ungaria, 1962 la České Budějovice/Cehoslovacia, 1963 la Varșovia și Wrocław/Polonia, 1964 la Moscova/URSS, 1965 la Berlin/Republica Democrată Germană, în 1984 la Praga/Cehoslovacia, în 1991 la Sigtuna/Suedia, și în 1992 la Moscova/Rusia (IMO, 2016).

### Olimpiada Națională de Informatică

Olimpiada Națională de Informatică organizată anual, este o competiție destinată elevilor de gimnaziu și liceu, cu participare individuală și la care iau parte elevii aflați la nivelul clasei din anul curent pentru care concurează, excepție făcând clasa a V-a, la care pot participa și clasele primare.

Participarea la o etapă superioară a olimpiadei este condiționată de calificarea obținută la etapa precedentă, astfel, pentru a accede la Olimpiada Națională de Informatică, elevii trebuie să parcurgă selecția realizată la nivel de școală, apoi cea locală și județeană. Olimpiada de Informatică se desfășoară în conformitate cu prevederile *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*, aprobată în anul 2012 de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice.

În privința structurii subiectelor pentru concurs și elaborarea acestora, în cazul etapei desfășurate la nivel de școală acestea sunt realizate de către unitățile de învățământ, iar în cazul etapei locale de către un grup de lucru care este coordonat de inspectorul școlar cu atribuții de coordonare pentru disciplinele informatice din fiecare inspectorat școlar județean. Pentru etapa

județeană, subiectele sunt unice, și sunt elaborate de către un grup de lucru desemnat în acest scop, fiind alcătuite din 2 sau 3 probleme de natură algoritmică, care necesită utilizarea unui calculator. Durata alocată desfășurării acestei probe este de 3-4 ore și implică elaborarea unui program eficient atât din punctul de vedere al timpului de executare, cât și al spațiului de memorie folosit.

La etapa națională a Olimpiadei de Informatică dedicată elevilor din liceu, desfășurarea concursului se realizează pe parcursul a două zile și constă în două probe practice, iar în cazul elevilor din gimnaziu, dintr-o singură probă practică. La etapa națională a Olimpiadei de Informatică, probele de concurs destinate elevilor de liceu cât și a celor de la gimnaziu, constau în rezolvarea a 3-4 probleme de natură algoritmică, iar durata fiecăreia dintre acestea este de regulă, de 4 ore.

Probele de baraj sunt organizate după încheierea probelor aferente etapei naționale a olimpiadei, având ca scop constituirea lotului național lărgit de seniori (elevii de liceu) și a lotului național lărgit de juniori (elevii de gimnaziu).

În vederea realizării selecției elevilor care vor reprezenta România la competițiile internaționale, sunt organizate tabere de pregătire unde se vor susține alte baraje, în urma cărora se vor constitui loturile naționale lărgite de seniori, respectiv de juniori. (MENCS, Nr. 6412/18.11.2014).

În perioada 2016-2018, la Olimpiada Națională de Informatică (desfășurată la Craiova 2016, Brașov 2017 și Constanța 2018) au participat între 317-377 de elevi ai claselor IX-XII, din 41 de județe și Municipiul București. Județele cu cel mai ridicat număr total de elevi participanți la această etapă, în medie, în perioada 2016-2018, au fost Municipiul București (33), Iași (13), Prahova (12) și Vâlcea (12), iar cele cu un număr scăzut de elevi participanți Caraș-Severin (1), Covasna, Mehedinți și Tulcea (3), și Alba, Arad, Călărași, Harghita, Ialomița, Sălaj, Satu Mare, Sibiu și Teleorman (4) (ONI, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Internațională de Informatică

Olimpiada Internațională de Informatică este un eveniment care se organizează anual, încă din anul 1989, constând într-un concurs desfășurat la nivel internațional și dedicat elevilor de liceu.

Scopul concursului constă în realizarea de către elevi a unui algoritm de rezolvare a problemei date într-un timp foarte scurt, prin intermediul unui soft computerizat. Concurenții au ca sarcină descoperirea algoritmului cel mai eficient pentru problema în cauză (aceasta fiind de natură matematică, ce implică raționament și analiză teoretică), și implementarea acestui algoritm într-un limbaj de programare standard, ca „C” sau „Pascal”. Concursul este alcătuit din 2 probe, a câte 5 ore fiecare, care sunt distribuite în zile consecutive. Pe parcursul fiecărei probe, concurenții au de rezolvat câte 3 probleme. La finalul concursului, programele sunt evaluate printr-un sistem automat, pe un set de teste creat de comisia de corectare. Astfel, se poate considera că Olimpiada Internațională de Informatică este probabil singura olimpiadă științifică care poate atinge o obiectivitate în evaluare de 100% (IOI, 2018).

Scorul concurentului rezultă prin procentul de teste care sunt rezolvate în mod corect și în timpul stabilit de cerința problemei (spre exemplu, 0,1 secunde per test). De obicei, testele conțin instanțe ale problemei din ce în ce mai mari. Astfel, cu cât algoritmul generat de către concurent este mai eficient, cu atât programul poate rezolva mai multe teste, în timpul dat per test, iar scorul obținut este mai mare.

În cadrul acestei olimpiade au participat aproximativ 80 de țări, până în prezent, iar fiecare stat poate participa cu o echipă formată din maximum 4 persoane, însoțite de 2 profesori delegați. Medaliile se acordă după cum urmează: primii 1/12 concurenți primesc medalia de aur, următorii 2/12 primesc argint, bronz pentru 3/12 concurenți, iar participanții al căror scor se situează sub aceștia nu sunt medaliați.

România a avut participanți ai Olimpiadei Internaționale de Informatică și câștigători ai medaliilor de aur în anii 1993 - 1995, 1997 - 2004, 2006, 2008, 2009, 2012 – 2015 și 2017. În ceea ce privește statistica medaliilor de argint obținute până în prezent, acestea au fost adjudecate în anii 1992, 1994 – 2011, 2014-2016. Iar în cazul situației referitoare la obținerea medaliilor de bronz, România s-a remarcat în anii 1992 – 1994, 1997 – 1999, 2001, 2004 – 2006, 2008 – 2010, 2012 – 2016 și 2017 (IOI, 2017).

În prezent, odată cu încheierea celei de-a 29-a ediție a Olimpiadei Internaționale de Informatică, desfășurată la Tehran (Iran), unde au luat parte 308 concurenți din 80 de țări, palmaresul României, rezultat în urma numeroaselor participări, poate fi remarcat prin ocuparea locului 4 în clasamentul all times al medaliilor, după China (111 medalii), Polonia (101 medalii)

și Rusia (100 medalii), deținând 99 de medalii per total, dintre care 28 de aur, 45 de argint și 26 de bronz (IOI, 2016, 2017).

Pentru a participa la etapa internațională a olimpiadei, elevii sunt selectați în urma unui baraj (desfășurat după etapa națională a olimpiadei) pentru formarea lotului lărgit care va reprezenta România la acest eveniment.

### Olimpiada Națională de Biologie

Olimpiada Națională de Biologie este un concurs cu participare individuală care se organizează anual și este destinat elevilor din clasa a VII-a și celor din clasele IX-XII/XIII. Olimpiada de biologie se desfășoară, în conformitate cu prevederile *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*, aprobată de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, în anul 2012. Etapa națională a Olimpiadei de Biologie, în perioada 2016-2018, a avut loc la Satu-Mare (2016), Baia Mare (2017) și Piatra Neamț (2018), unde au luat parte între 234 - 268 de elevi, din clasele a VII-a și IX-XII (ONB, 2016, 2017, 2018).

În cadrul acestei olimpiade pot participa elevii de la toate formele de învățământ preuniversitar, din cadrul învățământului de stat, particular sau confesional. Elevii din ciclul de învățământ liceal pot participa la olimpiada de biologie la anul de studii în curs, din etapa de la nivelul școlii până la cea internațională inclusiv, chiar dacă, nu studiază disciplina biologie în acel an școlar sau studiază după programa pentru Științe (MENCS, Nr. 58414/ 10.12.2015).

La biologie, olimpiada este alcătuită din două probe, una teoretică și una practică, cea din urmă fiind obligatorie numai în cazul etapei naționale, constituind parte opțională în cazul celorlalte. Durata desfășurării probei teoretice este de 3 ore, iar în cazul celei practice de 2 ore. Pentru a se califica la etapa națională a Olimpiadei de Biologie, elevii trebuie să participe la etapele de selecție de la nivel de școală, locală și județeană.

Structura subiectelor și elaborarea acestora se realizează în mod diferit în funcție de fiecare etapă desfășurată a olimpiadei. Astfel, pentru etapa de la nivel școlar subiectele vor fi concepute de către profesorii de biologie de la nivelul unității școlare, pe când, în cazul etapei locale acestea vor fi alcătuite de către un grup de lucru coordonat de inspectorul școlar pentru disciplina biologie. Pentru situația olimpiadei desfășurată la nivel județean, cât și cea națională, subiectele sunt realizate de către *Comisia centrală a competiției naționale*.

Pentru constituirea lotului național lărgit se vor selecționa 20 de elevi, prin intermediul unei probe teoretice desfășurată în rândul elevilor de liceu care au obținut primele 15 punctaje din clasamentul final pe an de studiu, iar în cazul alcătuirii lotului național restrâns, se procedează sub aceeași formă, finalizându-se prin selectarea primilor 5 elevi.

Pentru pregătirea lotului național de biologie realizată de cadre didactice universitare, se alocă o perioadă de patru săptămâni, după cum urmează: două săptămâni de pregătire pentru proba teoretică și două săptămâni de pregătire practică (MENCS, Nr. 58414/ 10.12.2015).

### Olimpiada Internațională de Biologie

Olimpiada Internațională de Biologie este un concurs desfășurat la nivel internațional fiind destinat elevilor din liceu. Prima ediție a avut loc în 1990, la Olomouc în Cehoslovacia, unde au participat 22 de elevi din 6 țări. Până în prezent au fost desfășurate 28 de ediții, la care s-au alăturat pe parcursul anilor 68 de state, atingând un număr de 252 de participanți. Toate țările participante își trimit cei patru câștigători ai Olimpiadei Naționale de Biologie la etapa internațională, de obicei însoțiți de doi adulți care sunt membri ai juriului internațional pe durata concursului (IBO, 2018).

Obiectivele Olimpiadei Internaționale de Biologie sunt cele de a promova o carieră în știință în rândul liceenilor talentați și evidențierea importanței biologiei în societatea noastră actuală. Acesta include, de asemenea, o mare oportunitate de a compara metodele educaționale și schimburile de experiență, manieră prin care se pot obține informații utile pentru îmbunătățirea educației din domeniul biologiei la nivel național. Din moment ce organizarea fiecărei olimpiade naționale necesită cooperarea mai multor instituții, cum ar fi ministerele educației, industria, asociații ale profesorilor, universități și școli, comunicarea și conlucrarea între aceste instituții este promovată și intensificată. În cele din urmă, Olimpiada Internațională de Biologie stimulează contactul între elevi și profesori din mai multe țări într-un mediu prietenos. Pentru a demonstra acest lucru, atât elevii, cât și jurații depun un jurământ prin care susțin că se vor comporta în conformitate cu principiile fair-play-ului.

Competiția în sine este alcătuită dintr-o parte teoretică și una practică. Probele de teorie acoperă o gamă largă din domeniul Biologiei: Biologie celulară, Biologie Moleculară, Anatomia plantelor și Fiziologie, Anatomia animalelor și Fiziologie, Etiologie, Genetică și Evoluție,



Ecologie și Biosisteme. Punctajele sunt scalate, astfel încât teoria și componentele practice au fiecare o pondere de aproximativ cincizeci la sută.

Toți participanții sunt clasificați pe baza scorurilor individuale ale acestora. Acestea se bazează pe rezultatele unei probe teoretice și a uneia practice, fiecare constituind aproximativ cincizeci la sută din punctajul final. Medaliile de aur sunt acordate primilor zece la sută dintre elevi, medaliile de argint sunt acordate următorilor douăzeci la sută dintre elevi, și medaliile de bronz sunt acordate următorilor treizeci de procente dintre elevi.

România a participat pentru prima dată în cadrul etapei internaționale a acestei olimpiade, în anul 1997, la Ashgabad (Turkmenistan), an în care a obținut o medalie de argint și trei medalii de bronz. Până în prezent, România a cucerit o singură medalie de aur în urma participării la această competiție, în anul 2015, la cea de-a 26-a ediție a Olimpiadei Internaționale de Biologie desfășurată la Aarhus (Danemarca) și câte o medalie de argint și bronz în anul 2017, la Warwick, Regatul Unit al Marii Britanii (IBO, 2016, 2017).

### Olimpiada Națională de Fizică

Olimpiada Națională de Fizică este o competiție care se organizează anual, în conformitate cu *Regulamentul specific privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de fizică* (2015) și este adresată elevilor din clasele VI – XII (XIII), înmatriculați la orice formă de învățământ (zi, seral, frecvență redusă) de stat, particular sau confesional, implicând participarea individuală a acestora.

Participarea la această olimpiadă se realizează respectând condiția referitoare la concordanța dintre clasa la care elevul este înscris și cea în cadrul căreia concurează, existând doar posibilitatea ca elevul să-și exprime dorința, încă din etapa locală pentru una superioară nivelului la care este înmatriculat. Etapele acestei competiții se desfășoară după cum urmează: etapa pe școală, locală, județeană și cea națională.

Structura probei de concurs este diferită în funcție de etapa desfășurată, astfel, la etapele pe școală, locală și cea județeană aceasta este alcătuită dintr-o probă teoretică, care conține 3 probleme, cu o durată de 3 ore, iar punctajul maxim care poate fi acordat pentru o problemă este de 10. În cadrul etapei naționale a olimpiadei, se aplică două probe, dintre care una teoretică și una experimentală, fiecare având o durată de 3 ore, precum și o probă de baraj. Proba teoretică este alcătuită din 3 probleme, fiecare având un punctaj maxim de 10 puncte. Proba experimentală

se va finaliza printr-o lucrare scrisă, iar punctajul maxim care poate fi acordat este de 20 de puncte. Proba de baraj constă în rezolvarea a 5 probleme/subiecte teoretice, pentru care elevul primește câte 10 puncte/problemă.

În cazul subiectelor aplicate în etapa pe școală și cea locală, acestea sunt alcătuite de către membrii Comisiei de organizare și evaluare pentru etapa pe școală, respectiv de subcomisii stabilite de comisia de organizare și evaluare a etapei și de inspectorul de specialitate (MENCS, Nr.27990 /03.02.2015).

Pentru etapele județeană și cea națională, subiectele sunt unice și elaborate la nivel național, respectiv de către un grup de lucru format din membri ai Comisiei centrale a olimpiadei de fizică desemnați de inspectorul general de specialitate din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice. Fiecare din cele 5 probleme care constituie proba de baraj este realizată de către un cadru didactic universitar reprezentant al unei facultăți de fizică.

Premiile acordate în urma ierarhizării rezultatelor elevilor participanți în cadrul etapei naționale sunt reprezentate prin Premiile I, II, și III, mențiuni și premii speciale (acordate de către Societatea Română de Fizică, facultăți și/sau institute de cercetare din România sau străinătate).

Constituirea lotului național lărgit al olimpiadei de fizică se realizează prin selectarea primilor 20 de elevi în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute de către aceștia la proba de baraj, după cum urmează: primii 15 elevi indiferent de nivelul clasei, și următorii 5 elevi din clasa a VIII, a IX-a, a X-a sau a XI-a.

În alcătuirea lotului național restrâns al olimpiadei de fizică se califică primii 8 elevi care au participat la pregătirea lotului lărgit, și care au fost selecționați în urma rezultatelor obținute la cele 4-5 teste elaborate prin consultarea programei competiției Olimpiadei Internaționale de Fizică. Dintre aceștia, sunt selectați primii 5 elevi pentru a participa la Olimpiada Internațională de Fizică și următorii 3 care vor concura în cadrul concursului Olimpiadei Pluridisciplinare „Tuymaada”, pentru secțiunea juniori.

Olimpiada Națională de Fizică, în perioada 2016-2018, a fost organizată la Timișoara (2016), Târgu-Jiu (2017) și Creaza (2018) și a adunat între 523-573 de participanți, elevi ai claselor VI – XII, din 41 de județe și Municipiul București. Județele cu o participare ridicată, în medie, pentru această perioadă (2016-2018), au fost Municipiul București (58), Iași (16), Dolj (16), Constanța (15) și Botoșani, Cluj și Neamț (14). Iar în rândul celor care au înregistrat o

participare scăzută s-au numărat Ilfov (5), Tulcea, Harghita, Giurgiu, Mehedinți, Olt, Caraș-Severin, Brașov și Bistrița-Năsăud (9) (ONF, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Internațională de Fizică

Olimpiada Internațională de Fizică este o competiție dedicată elevilor de liceu și face parte din cadrul Olimpiadelor Internaționale de Știință. Prima ediție a acestei olimpiade a avut loc în anul 1967, și s-a desfășurat la Warsaw, în Polonia (IPhO, 2016, 2017, 2018).

Fiecare delegație națională este formată din cel mult cinci concurenți în cazul elevilor, plus doi lideri, selectați la nivel național. Observatorii pot, de asemenea, să însoțească o echipă națională. Elevii concurează individual, și iau parte la probe teoretice și de laborator intensive. Pentru eforturile lor, elevii pot fi premiați cu medalii de aur, argint, sau bronz, și prin mențiuni de onoare.

Proba teoretică durează 5 ore și este formată din trei întrebări. Proba practică poate consta într-un examen de laborator de cinci ore, sau două examene, care împreună se desfășoară pe o perioadă de cinci ore.

Cu câteva luni înainte de prima Olimpiada Internațională de Fizică care a avut loc în 1967, au fost trimise invitații tuturor țărilor din Europa Centrală. Invitațiile au fost acceptate de către Bulgaria, Cehoslovacia, Ungaria și România (cinci țări, inclusiv Polonia, organizatorul competiției). Fiecare echipă a constat din trei elevi de liceu însoțiți de un supraveghetor. Competiția a fost organizată după cum urmează: o zi dedicată pentru probleme teoretice și o zi pentru efectuarea unui experiment. La prima Olimpiadă Internațională de Fizică elevii au trebuit să rezolve patru probleme teoretice și o problemă experimentală.

Cea de a doua olimpiadă a fost organizată de Prof. Rezső Kunfalvi la Budapesta, Ungaria, în 1968. Opt țări au participat la acest concurs. Republica Democrată Germană, Uniunea Sovietică și Iugoslavia s-au alăturat țărilor participante. Din nou, fiecare țară a fost reprezentată de câte trei elevi de liceu și un supraveghetor. Cu ceva timp înainte de a doua Olimpiadă Internațională de Fizică, au fost realizate o versiune preliminară a regulamentului și programa analitică. Mai târziu, aceste documente au fost acceptate oficial de către Consiliul Internațional format din supraveghetorii echipelor care au participat la concurs. Acest lucru a avut loc în timpul unei întâlniri speciale organizate la Brno, Cehoslovacia, la câteva luni după a doua olimpiadă.

Cea de a treia Olimpiadă Internațională de Fizică a fost organizată de către Prof. Rostislav Kostial la Brno, Cehoslovacia, în 1969. Cu această ocazie, fiecare echipă a fost formată din cinci elevi și doi supraveghetori. Competiția a fost organizată în Brno, conform regulamentului oficial aprobat anterior.

Următoarea Olimpiadă a avut loc la Moscova, Uniunea Sovietică, în 1970. Fiecare țară a fost reprezentată de șase elevi și doi supraveghetori. Pe parcursul acestei Olimpiade au fost introduse mai multe schimbări în regulamentul de desfășurare.

Din momentul celei de a cincea Olimpiade Internaționale de Fizică, care a avut loc la Sofia, Bulgaria, în 1971, fiecare echipă a fost alcătuită din cinci elevi și doi supraveghetori. În 1978 și 1980, olimpiada nu a fost organizată. Acest lucru s-a datorat aderării țărilor occidentale. Prima țară occidentală propusă pentru a participa a fost Franța. Din anul 1982, competiția anuală a fost reluată. După aderarea la această olimpiadă, fiecare țară trebuie să notifice în termen de trei ani, cu privire la disponibilitatea de a găzdui competiția. Eșecul de a organiza Olimpiada Internațională de Fizică de către un stat, va conduce la excluderea temporară a acestuia din cadrul competițional. Acest lucru s-a întâmplat în Franța, în 1986 (Gorzowski, 1999).

Desfășurarea competiției durează două zile. O zi este dedicată problemelor teoretice (trei probleme care implică cel puțin patru domenii ale fizicii predate, numărul total de puncte fiind de 30). O altă zi este consacrată problemelor experimentale (una sau două probleme, numărul total de puncte fiind 20). Aceste două zile sunt separate de cel puțin o zi de odihnă. În ambele ocazii, timpul alocat pentru rezolvarea problemelor este de cinci ore. Fiecare echipă este formată din elevi din licee teoretice sau tehnice (nu colegii sau universități) sau care au absolvit, dar nu sunt încă la universitate, încadrându-se într-o vârstă maximă de 20 de ani, iar în mod obișnuit fiecare echipă este formată din cinci elevi și două autorități de supraveghere.

Punctele minime necesare pentru obținerea de medalii olimpice și mențiuni sunt decise de organizatori în conformitate cu următoarele reguli: câte o medalie de aur ar trebui să fie acordată primilor 8% dintre participanți; câte o medalie de argint primilor 25%; și câte o medalie de bronz se acordă primilor 50%. O mențiune de onoare sau mai multe ar trebui să fie acordate primilor 67%. Toți ceilalți participanți primesc certificate de participare. Participantul cu cel mai mare scor (câștigătorul absolut) primește un premiu special, în plus față de o medalie de aur (Statutes of the International Physics Olympiads, 2008).

La ediția a 48-a, din anul 2016, a Olimpiadei Internaționale de Fizică, desfășurată la Yogyakarta în Indonesia, au fost înscriși 450 de elevi din 90 de țări. Palmaresul României obținut la această olimpiadă este unul extraordinar, ocupând locul 2 în clasamentul statelor participante, cu un total de 177 de medalii, dintre care 32 de aur, 59 argint și 56 bronz, iar în ceea ce privește mențiunile, un total de 30 (Gorzowski & Tichy-Rács, 2010).

### Olimpiada Națională de Chimie

Olimpiada Națională de Chimie este o competiție adresată elevilor din clasele VIII – XII, implicând participarea individuală a acestora, în conformitate cu nivelul clasei la care sunt înmatriculați în anul respectiv. Elevii eligibili pentru a concura în cadrul acestei olimpiade sunt cei cuprinși în învățământul de zi, seral, sau frecvență redusă, din mediul particular, de stat sau confesional. Olimpiada de chimie se desfășoară conform cu *prevederile Metodologiei – cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*, aprobată prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului, din anul 2012.

Ca și în cazul celorlalte olimpiade, organizarea Olimpiadei de Chimie se desfășoară pe etape, după cum urmează: etapa locală, județeană și națională (MENCS, Nr. 27169/27.01.2014 ).

Proba pentru fiecare dintre aceste etape ale olimpiadei este organizată în mod distinct, astfel, în cazul etapelor locală și județeană, aceasta constă într-o probă teoretică cu o durată de 3 ore, iar pentru etapa națională se alocă câte 3 ore pentru fiecare dintre cele două probe – cea practică și cea teoretică (ibidem).

Elaborarea subiectelor pentru fiecare etapă a desfășurării olimpiadei de chimie este realizată de către structuri diferite din cadrul învățământului. Astfel, pentru etapa locală, subiectele și baremele de corectare sunt stabilite de către un grup format din profesori din județ, membri ai comisiei de organizare și evaluare pentru etapa județeană, fiind unice, pe fiecare nivel de clasă. La această etapă pot participa elevii în urma înscrierii prin fișele care vor fi centralizate la nivelul unităților de învățământ.

Pentru etapa județeană, subiectele elaborate sunt unice pentru toate județele, pentru fiecare nivel de clasă și sunt realizate de către un grup de lucru format din membri ai Comisiei Centrale a olimpiadei naționale. Elevii care vor participa la această etapă a olimpiadei sunt cei selecționați în urma stabilirii unui clasament, pe fiecare nivel de clasă, după desfășurarea etapei locale.

Etapa națională a Olimpiadei de Chimie este alcătuită din două probe – una teoretică și una practică, cu o pondere de 60%, respectiv 40%, iar subiectele sunt stabilite de către un grup de lucru format din membri aparținând Comisiei Centrale a olimpiadei. La faza națională a olimpiadei se califică, un număr de elevi din fiecare județ, care este stabilit în urma realizării unui clasament al județelor, prin sumarizarea numărului de premii și de mențiuni ale lotului județean.

Formarea lotului național lărgit pentru participarea în cadrul Olimpiadei Internaționale de Chimie se realizează printr-o probă teoretică cu o durată de 5 ore. Subiectele pentru proba teoretică necesară în constituirea lotului național lărgit vor fi elaborate după programa OICh-Syllabus (Olimpiada Internațională de Chimie), de către o comisie alcătuită din profesori universitari, membri ai Comisiei Centrale a olimpiadei. Elevii pot concura la această probă de selecție în vederea alcătuirii lotului național lărgit, prin înscriere directă, indiferent de rezultatele obținute în urma participării la etapa națională, și de nivelul de clasă la care se află, condiția obligatorie și necesară constând în cea de a fi participat la cele două probe ale olimpiadei.

Lotul național lărgit va fi alcătuit dintr-un număr total de 20 de elevi, după cum urmează: 15 elevi fiind selecționați în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute în urma probei de selecție și încă 5 elevi care nu sunt din clasa a XII-a, în ordinea descrescătoare a mediilor.

Pentru alcătuirea lotului reprezentativ în cadrul Olimpiadei Internaționale de Chimie, elevii din lotul național lărgit participă la perioada de pregătire destinată acestora. La sfârșitul perioadei de pregătire, toți elevii participanți în cadrul acesteia vor fi testați prin intermediul a trei probe după cum urmează: două probe teoretice de baraj și o probă practică de baraj, fiecare dintre cele trei probe fiind cu o durată de 5 ore, și un punctaj maxim de 100 de puncte. Clasamentul este decis prin însumarea punctajelor obținute la toate cele trei probe de baraj, iar primii patru elevi participanți vor constitui lotul național al României care va concura la Olimpiada Internațională de Chimie (IChO).

În perioada 2016-2018 Olimpiada Națională de Chimie s-a desfășurat la Bacău (2016), Târgoviște (2017) și Craiova (2018) au participat între 357 -370 de elevi din 41 de județe și Municipiul București, din clasele VIII – XII. Județele a căror număr de elevi s-a remarcat printr-o participare intensă, în medie, în această perioadă (2016-2018), au fost Municipiul București (53 elevi), Iași (25 elevi), Bacău (19 elevi) și Galați (17 elevi) , iar cele cu o prezență mai scăzută au

fost Ilfov (1 elev), Teleorman (2 elevi), Ialomița și Tulcea (4 elevi), Alba, Brașov, Covasna, Harghita, Mehedinți, Mureș, Satu Mare și Giurgiu (5 elevi) (ONCh, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Internațională de Chimie

Prima ediție a Olimpiadei Internaționale de Chimie a avut loc în Cehoslovacia, la Praga, în anul 1968. Fiecare dintre cele trei țări participante (Polonia, Ungaria și Cehoslovacia) a trimis câte o echipă compusă din șase elevi liceeni, iar concursul a constat în rezolvarea a patru sarcini teoretice. Cea de a doua olimpiadă de chimie a avut loc în 1969, în Polonia, iar Bulgaria, de asemenea, a participat la această competiție. Pentru această ediție fiecare echipă a fost formată din cinci elevi, și a fost adăugată alături de proba teoretică și una experimentală. În acel an s-a decis ca viitoarele ediții să cuprindă mai multe țări socialiste și numărul de elevi participanți pentru fiecare echipă să fie redus la patru. Cea de a treia olimpiadă din 1970 a fost organizată în Ungaria, iar Republica Democrată Germană, România și Uniunea Sovietică au participat ca noi țări concurente.

În anul 1971 nu a fost organizată Olimpiada Internațională de Chimie, deoarece la sfârșitul competiției din 1970, nu s-a putut conveni asupra unui organizator și a țării gazdă pentru următorul eveniment. În următorii trei ani, competiția s-a desfășurat în Uniunea Sovietică (1972), Bulgaria (1973) și România (1974). La ediția organizată în România (1974) alte state au fost invitate pentru a se alătura olimpiadei, Suedia și Iugoslavia, iar în anul 1975 Germania de Vest, Austria și Belgia. România a mai organizat Olimpiada Internațională de Chimie și în anul 1983, la Timișoara.

Prima Olimpiadă Internațională de Chimie organizată într-o țară non-socialistă a avut loc în 1980, la Linz în Austria, iar Uniunea Sovietică nu a participat. De atunci, numărul țărilor participante a crescut în mod constant. În 1980, 13 națiuni au luat parte, iar acest număr a crescut la 21 în anul 1984, când olimpiada s-a desfășurat în Frankfurt /Main. Odată cu căderea Cortinei de Fier și destrămarea Uniunii Sovietice în state independente, la începutul anilor 1990, numărul de participanți a crescut din nou. În plus, interesul tot mai mare al țărilor din Asia și din America Latină a devenit evident prin numărul de participanți. Un total de 47 de delegații au participat la Olimpiada Internațională de Chimie din anul 1998, iar în prezent, aproximativ 80 de țări concurează în cadrul acestei competiții (IChO, 2016, 2017, 2018).

În prezent olimpiada este structurată sub forma a două probe – una practică - experimentală și una teoretică, fiecare dintre acestea desfășurându-se pe o perioadă de 4-5 ore. Concurenților li se permite să își aleagă limba dorită atât în redactarea subiectelor cât și în rezolvarea acestora.

Numărul de medalii de aur acordate se încadrează în intervalul de 8% - 12%, argint 18% - 22%, iar bronz 28% - 32% din numărul total de concurenți. Numărul exact de medalii este decis pe baza unei analize a rezultatelor. O mențiune de onoare se acordă concurenților care sunt printre cei mai buni 10% din non-medaliați (IChO, 2016, 2017).

### Olimpiada Națională de Limba și Literatura Română

Olimpiada Națională de Limba și literatura română este o competiție organizată pe două niveluri de ciclu școlar (clasele V – VIII și IX – XII), fiind adresată atât elevilor din învățământul public cât și cel privat, desfășurându-se pe etape (pe școală, locală, județeană și națională).

Cadrul specific privind modalitatea de organizare și desfășurare a olimpiadei de Limba și literatura română adresată învățământului liceal este elaborat conform prevederilor *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare (2012)*.

Organizarea probelor din cadrul etapelor desfășurate la nivel de școală, local și județen se realizează prin susținerea unei probe scrise (Proba A), individual, cu o durată de 3 ore, iar subiectul conține două texte sau fragmente de text literar și/sau non-literar urmate de trei cerințe care vor viza competențele elevilor în analiza tematică a acestora, încadrarea textelor în anumite curente literare, analiză stilistică și competența culturală a elevului.

În cadrul etapei naționale a olimpiadei, alături de proba scrisă regăsită și în etapele anterioare, competiția include și o probă orală (Proba B), având o durată de 30 de minute, dintre care 20 de minute sunt alocate pregătirii răspunsului și 10 minute pentru susținerea acestuia. Această probă vizează în principal competențele elevilor în domeniul comunicării, nivelul de cultură generală (referitor la anumite evenimente culturale, folclor literar, lectură etc.) și competențele de comunicare orală dezvoltate prin studierea disciplinei de Limba și literatura română. Atât subiectele probei teoretice cât și a celei orale pot obține rezultate cuprinse între 0 și 120 de puncte, iar condiția pentru ca un elev să acceadă la o etapă superioară a olimpiadei este de a obține un punctaj minim de 100 de puncte.



Responsabilitatea în elaborarea subiectelor și în organizarea olimpiadei la etapele premergătoare celei naționale le revin comisiilor de organizare și de evaluare de la nivelul școlii, localității sau județului, iar la etapa națională, atribuțiile în conceperea subiectelor aparțin grupului de lucru al Comisiei Centrale.

Acordarea premiilor în cadrul etapei naționale a Olimpiadei de Limba și literatura română se realizează după următoarea condiție: pentru ca un elev să obțină unul dintre premiile (I, II sau III), rezultatul final obținut (media aritmetică dintre proba A și proba B) trebuie să fie de minimum 100 de puncte, pentru mențiune minimum 90 de puncte și pentru premiu special, 80 de puncte.

În vederea participării la Olimpiada Internațională de Limbă, literatură și spiritualitate, la clasele IX-XII, Comisia Centrală este cea care aprobă prin vot lotul olimpic reprezentant al României. Lotul olimpic al României, pentru liceu (clasele X-XII), este compus din elevii care au obținut la etapa națională a Olimpiadei de Limba și literatura Română premiile I, II și III (MENCS, Nr. 64127/19.10.2012).

Edițiile Olimpiadei de Limba și literatura română din perioada 2016 -2018, au avut loc la Târgoviște (2016), Alba Iulia (2017) și București (2018), unde au participat între 187 -188 de elevi ai claselor IX – XII din 41 de județe și Municipiul București. Dintre aceștia, în medie pentru această perioadă (2016-2018), 86 au fost recompensați cu premii I, II, III, mențiuni și premii speciale, dintre care 18 elevi din clasa a IX-a, 18 elevi din clasa a X-a, 18 elevi din clasa a XI-a și 29 de elevi din clasa a XII-a (OLLR, 2016, 2017, 2018).

#### Olimpiada Internațională de Limbă, literatură și spiritualitate românească

Olimpiada Internațională de Limbă, literatură și spiritualitate românească este o competiție adresată elevilor din clasele VII – XII, care fac parte din lotul Olimpic selecționat în urma concurării în cadrul Olimpiadei Naționale de Limba și Literatura Română, sau pentru cei din afara României care studiază limba română (formal sau informal) și primesc validarea înscrierii în cadrul acestui concurs din partea Comisiei Centrale a Olimpiadei.

Olimpiada este alcătuită din două secțiuni, în concordanță cu particularitățile de vârstă ale elevilor și competențele de comunicare în limba română, pe care le-au dobândit în context formal sau non-formal, astfel existând două categorii – cea adresată elevilor de gimnaziu (clasele VII – VIII) și cea a elevilor de liceu (clasele IX – XII).

Olimpiada este organizată de Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, fiind elaborată conform prevederilor *Metodologiei - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare (2012)*.

Participanții concurează în mod individual în cadrul celor două probe existente (Proba A – proba scrisă și Proba B – proba orală) a căror punctaje pot varia pentru fiecare dintre acestea de la 0 la 120. Proba scrisă vizează competențele elevilor în privința elaborării a două eseuri, primul cu referire la analiza tematică, structurală sau stilistică a textului-suport, și cel de-al doilea făcând apel la competența culturală a elevului. Proba orală implică documentarea teoretică a elevului cu privire la o temă dată și elaborarea și susținerea unui discurs referitor la subiectul studiat.

Premiile și mențiunile sunt acordate de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice și constau în diplome și bani, sau premii speciale precum cărți, excursii etc. (MENCS, Nr. 64126/19.10.2012).

### Olimpiada Națională de Istorie

Olimpiada Națională de Istorie este o competiție care implică participarea individuală a elevilor din clasele VIII – XII/XIII, aparținând oricărei forme de învățământ (zi, seral, frecvență redusă) din mediul școlar de stat, particular sau confesional, la nivelul clasei din care fac parte.

Organizarea și desfășurarea olimpiadei sunt reglementate prin cadrul legislativ impus de prevederile *Metodologiei - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare (2012)*, prin „Regulamentul specific privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de istorie” (Nr. 57471/29.09.2014) elaborate de către Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții a Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice.

Subiectele pentru toate etapele desfășurării olimpiadei de istorie vor fi elaborate urmărind programa pentru olimpiadă, astfel pentru clasele IX – XII/XIII, structura acestora va conține două tipuri de itemi, dintre care 1-2 întrebări structurate (pe baza unei surse istorice unde sunt vizate competențele de selectare, utilizare, analiză, interpretare și argumentare) și 1-2 eseuri (care vor fi realizate pe baza unei structuri de idei sau termeni istorici). În ceea ce privește structurile implicate în elaborarea subiectelor, pentru etapa pe școală acestea vor fi realizate la nivelul inspectoratelor școlare. La etapa locală, subiectele vor fi alcătuite de către un grup de lucru, coordonat de către inspectorul școlar de specialitate din inspectoratul școlar județean. La etapa județeană Comisia de organizare și evaluare pentru etapa județeană sau Comisia națională a

competiției vor elabora subiectele. Pentru etapa națională a olimpiadei de istorie, responsabilitatea elaborării subiectelor revine grupului de lucru al Comisiei centrale a olimpiadei, care va fi coordonat de inspectorul general al Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice (MENCS, Nr. 57471/29.09.2014).

În perioada 2016 – 2018, Olimpiada Națională de Istorie a avut loc la Brăila (2016), Buzău (2017) și Alba Iulia (2018). În medie, în acest interval (2016 – 2018), la etapa națională a olimpiadei au participat între 199- 210 de elevi (ONIs, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Națională de Geografie

Olimpiada Națională de Geografie este un concurs care se adresează elevilor din clasele VIII – XII, din învățământul de stat, particular sau confesional, implicând participarea individuală a acestora, pentru nivelul clasei la care sunt înmatriculați, iar calificarea pentru etapa finală este condiționată de etapele anterioare – pe școală, locală și județeană.

În cazul etapelor desfășurate la nivel de școală și local, concursul este organizat sub forma unei probe teoretice cu o durată de 3 ore, pe când în cadrul celor de la nivel județean și național elevii trebuie să susțină două probe, dintre care una teoretică având o pondere de 75% cu o durată de 3 ore, și una practică cu o pondere de 25% din media finală, cu o durată de 60 de minute pentru etapa județeană și de 90 de minute pentru cea națională.

Responsabilitatea elaborării subiectelor în cazul etapei de la nivelul școlii revine unităților de învățământ, iar pentru etapa locală este constituită o Comisie de organizare și evaluare a cărei grup de cadre didactice are ca atribuție această sarcină. La etapa județeană și la cea națională a Olimpiadei de Geografie, subiectele vor fi elaborate de către grupul de lucru al Comisiei centrale a olimpiadei coordonat de inspectorul general din Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. La etapa județeană, pentru proba practică se pot utiliza filmele didactice, sau suporturile grafice și cartografice în realizarea observațiilor necesare. În cazul etapei naționale, subiectele pentru proba practică sunt concepute, în funcție de traseele de pe teren pe care elevii le vor parcurge și vor fi elaborate de către Comisia centrală a olimpiadei.

În vederea realizării loturilor reprezentative participante la Olimpiada Internațională de Geografie, elevii care au obținut cel puțin 80 de puncte (sau nota 8,00) și care se încadrează în limita de vârstă, vor participa la probele de baraj, care constau într-o probă orală (fiind eliminatorie) și una scrisă (de specialitate în limba engleză) (MENCS, Nr. 53698/19.10.2015).

În perioada 2016 - 2018, au avut loc edițiile Olimpiadei Naționale de Geografie, desfășurate la Sibiu (2016), Oradea (2017) și Brăila (2018), unde au participat între 221 – 224 de elevi ai claselor VIII – XII din întreaga țară, dintre care în medie pentru această perioadă (2016-2018) 174 au obținut rezultate de minimum 80 de puncte, după cum urmează: la clasa a VIII-a 47/50 de elevi, clasa a IX-a 22/41, la clasa a X-a 42/49 de elevi, la clasa a XI-a 31/39 de elevi și la clasa a XII-a 47/50 (ONG, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Internațională de Geografie

Olimpiada Internațională de Geografie este o competiție anuală la care iau parte elevii cu vârstele cuprinse între 16 și 19 ani din întreaga lume. Participanții sunt selecționați prin formarea loturilor olimpice ale fiecărui stat, desemnate în urma calificărilor din cadrul Olimpiadelor Naționale. Olimpiada Internațională la Geografie este organizată sub forma a 3 probe, după cum urmează: o probă scrisă, un test multimedia și o probă de „teren” care are ca obiectiv construirea unei reprezentări cartografice și a unei analize din punct de vedere geografic, aspect care necesită observarea și culegerea de informații directe. Modalitatea de organizare a olimpiadei include, de asemenea, prezentări de postere a echipelor participante, schimburi culturale și diverse întâlniri destinate relaționării și cunoașterii concurenților.

Obiectivele Olimpiadei Internaționale de Geografie fac referire la stimularea interesului în cadrul studiilor geografice și de mediu în rândul tinerilor; crearea unui context propice dezbaterilor cu privire la importanța geografiei ca disciplină școlară, atrăgând atenția asupra calității cunoștințelor geografice, aptitudini și interese în rândul tinerilor; și facilitarea contactelor sociale între tineri din diferite țări astfel, în acest sens, favorizând înțelegerea între națiuni (IGeO, 2016, 2018).

În timpul Congresului Geografic Internațional (International Geographical Congress - IGU) din 1994 de la Praga, membrii din Polonia și Olanda au lansat ideea unui concurs internațional de Geografie (iGeo) sau olimpiada pentru elevii cu vârste între 15 și 19 ani. Prima dintre ele a avut loc în 1996 la Haga, Olanda, cu cinci țări participante, a doua în 1998 la Lisabona, Portugalia, iar a treia în 2000 la Seul, Coreea de Sud. În timpul congresului IGU din anul 2002 din Africa de Sud a avut loc a patra ediție a olimpiadei, la Durban. Numărul statelor participante a crescut continuu, de la o ediție la alta, astfel, 16 țări au luat parte la a cincea ediție în 2004 în Gdansk, Polonia, 23 la cea de a șasea, din Brisbane, Australia (2006),

24 la Cartagina, Tunisia (2008), 30 la Taipe (2010), iar în 2012, la Köln, Germania, au concurat 32 de echipe.

Până în anul 2012, olimpiadele au avut loc o dată la doi ani, iar în anii care au urmat s-au organizat unele olimpiade regionale. Acestea au inclus Olimpiadele de Geografie Regionale din Europa Centrală (Central European Regional Geography Olympiads) și Olimpiadele de Geografie Regionale din Asia-Pacific (Asia Pacific Regional Geography Olympiads), care au avut loc în 2007, 2009 și 2011 (IGeO, 2016, 2018).

Toți elevii participanți primesc un certificat la finalul competiției, iar aproximativ 50% dintre aceștia primesc o medalie (de aur 1, 2 de argint, și 3 de bronz).

În cadrul Olimpiadei Internaționale de Geografie, România a ocupat locul 1 (în topul pe echipe) în anul 2002, la Durban (Africa de Sud), în 2008 la Carthage (Tunisia), în 2013 la Kyoto, Japonia, locul 2 în 2015 la Tver, Rusia, locul 3 în anul 2006 la Brisbane (Australia) (IGeO, 2016).

### Olimpiada Națională de Limba Engleză

Olimpiada Națională de Limba Engleză este o competiție care se adresează elevilor din clasele IX – XII, a căror cunoștințe și competențe se încadrează nivelurilor B2-C2, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi. Structura olimpiadei este reglementată conform prevederilor *Metodologiei – cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare în învățământul preuniversitar*, aprobată în anul 2012.

Obiectivul organizării acestei olimpiade este cel de a încuraja elevii care demonstrează performanțe școlare înalte sau care prezintă interes și aptitudini înalte în domeniul lingvistic, cu accent pe comunicarea orală și scrisă în limba engleză, în procesul pregătirii și perfecționării competențelor în acest sens. Olimpiada vizează evaluarea tuturor celor patru deprinderi de comunicare, de receptare, și de producere a mesajelor orale și scrise în limba engleză.

În vederea participării elevilor la această olimpiadă sunt realizate corespondențe între nivelul clasei și cel al competențelor lingvistice, după cum urmează: clasa a IX – nivelul B2, clasa a X-a – nivelul B2/C1, clasa a XI – nivelul C1, și clasa a XII – nivelul C2.

Etapete cuprinse în organizarea și desfășurarea Olimpiadei de Limba Engleză sunt: etapa la nivel de școală, localitate, județ și cea națională. Probele fiecărei etape sunt distincte,

astfel cele de la etapele pe școală și locală constau într-un singur examen scris (care vizează competențe gramaticale, de redactare a unui paragraf, scrisoare, articol sau o propunere de proiect), iar la cele de județeană și națională, dintr-o probă scrisă (care vizează redactarea unui eseu narativ/descriptiv/argumentativ/reflexiv, a unui text funcțional – scrisoare formală/informală, articol, raport/propunere de proiect, și itemi pentru testarea competenței gramaticale) a cărui punctaj poate fi de maximum 100 de puncte; o probă practică, de înțelegere a unui text ascultat (*listening*), cu un punctaj de 100 de puncte și o ultimă probă, cea orală (*speaking*) cu un total de 100 de puncte. Probele de înțelegere a textului și cea orală, de vorbire, constituie etapa a doua de selecție a participanților care vor participa la faza națională a olimpiadei, fiind cei care au obținut un punctaj de cel puțin 95 de puncte la proba scrisă.

Elaborarea subiectelor și a baremelor de corectare se realizează în conformitate cu regulamentul de organizare și desfășurare a Olimpiadei de Limba Engleză. Pentru etapa de la nivelul școlii sunt concepute de către un grup de cadre didactice alcătuit din cei de la nivelul școlii, având ca specialitate limba engleză; pentru etapa organizată la nivel local de către un grup de cadre didactice de specialitate Limba Engleză din cadrul Comisiei de organizare și evaluare pentru etapa locală; pentru etapa județeană responsabili sunt grupul de lucru și inspectorul de specialitate din cadrul comisiei de organizare și evaluare de la nivelul județului, iar în cazul etapei naționale a olimpiadei, subiectele vor fi realizate de către un grup de lucru coordonat de președintele Comisie Centrale a Olimpiadei de Limba Engleză, inspectorul general de specialitate din cadrul Ministerului Educației Naționale și Cercetării Științifice și un reprezentant al Consiliului Britanic România.

Premierea participanților se realizează în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute, în concordanță cu nivelul de clasă al elevilor, astfel acordându-se câte 3 premii pentru fiecare clasă (Premiul I, II și III) și mențiuni, într-o proporție de 10% din numărul concurenților (MENCS, Nr. 102342/07.12.2012).

Olimpiada Națională de Limba Engleză, edițiile 2016-2018, s-au desfășurat la Târgu-Jiu (2016), Pitești (2017) și Constanța (2018), unde au participat între 237 - 296 de elevi, ai claselor IX – XII, din 41 de județe și Municipiul București. Printr-un număr de participanți ridicat, în medie, pentru această perioadă (2016-2018), s-au remarcat Municipiul București (34 de elevi), apoi județe al căror număr de concurenți a variat între 5-6 (Iași, Prahova, Sălaj,

Teleorman, Timiș, Vâlcea, Gorj, Dâmbovița ș.a.). La polul opus, s-au clasat județele al căror număr de elevi care au concurat în cadrul Olimpiadei Naționale de Limba Engleză a fost unul foarte mic, ca de exemplu Ilfov (1 elev), Giurgiu (2 elevi), Covasna, Vrancea, Mehedinți, Caraș-Severin (3 elevi) (ONLE, 2016, 2017, 2018).

### Olimpiada Națională de Limbi Romanice

Olimpiada de Limbi Romanice reprezintă o competiție adresată elevilor de la toate nivelurile de clasă, din orice formă de învățământ (public, particular, confesional) și indiferent de regimul de predare al limbii (normal, intensiv sau bilingv) care prezintă aptitudini înalte și un interes crescut pentru studiul limbilor de circulație internațională. Olimpiada este alcătuită din două secțiuni, cea de limba franceză și cea a limbilor romanice, altele decât limba franceză (cum sunt spaniola, italiana, portugheza), și are ca obiectiv evaluarea deprinderilor de comunicare, receptare și de producere a mesajelor orale sau scrise ale participanților care au studiat aceste limbi fie în cadrul școlar sau în afara acestuia.

Pentru participarea în cadrul acestei olimpiade se realizează corespondența dintre nivelul de clasă și cel al limbii studiate, conform cu standardele Uniunii Europene, înscrise în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Astfel, pentru clasa a VII-a corespunde nivelului A1+/A2, clasa a VIII-a – nivelul A2/A2+ , clasa a IX-a – nivelul A2+/B1, clasa a X-a – nivelul B1/B1+, clasa a XI-a – nivelul B1+/B2, și clasa a XII-a/a XIII-a – nivelul B2/B2+.

Olimpiada de Limbi Romanice se desfășoară pe parcursul a mai multor etape, de la cea din cadrul școlii, etapa locală, județeană și națională. Atât la ciclul gimnazial (clasele a VII-a și a VIII-a), cât și la cel liceal (clasele a IX-a – a XII-a/a XIII-a), fiecare secțiune cuprinde câte două categorii, dintre care una pentru clasele cu regim de predare normal, și secțiunea claselor cu regim de predare intensiv sau intensiv/bilingv (pentru ciclul liceal). Pentru toate nivelurile de clase participante la oricare dintre limbi, etapa națională reprezintă etapa finală a competiției. Excepția o reprezintă clasele a XI-a și a XII-a ale căror elevi participă în cadrul secțiunii destinată limbii franceze, pentru care etapa internațională reprezintă faza finală, unde vor participa cei cu rezultate excepționale în cadrul olimpiadei, iar numărul acestora este stabilit anual de către ministerul educației din cadrul țării organizatoare prin propriul regulament.

Olimpiada de Limbi Romanice este organizată și desfășurată conform prevederilor *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*, aprobată în anul 2012,

de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, în parteneriat cu instituțiile din învățământul superior din cadrul țării sau internaționale, edituri, organizații nonguvernamentale, sau instituții de cultură.

La etapa națională, participă, de regulă, din cadrul fiecărui județ, de la fiecare secțiune, câte un singur elev, pentru fiecare categorie în parte, cel clasat pe primul loc în ierarhia pentru nivelul clasei la care a concurat, respectând punctajul minim de 85 de puncte.

În privința responsabilității pentru elaborarea subiectelor și a baremelor de corectare în cazul etapelor de la nivelul școlii, al localității și județului, aceasta revine conform metodologiei comisiilor de organizare și evaluare de la nivelul școlii, al localității sau județului. Pentru situația olimpiadei desfășurate la nivel național, aceeași metodologie prevede faptul că în cadrul acestei etape responsabilitatea revine pentru fiecare secțiune în parte și pentru fiecare limbă (franceză, portugheză, spaniolă, italiană), unui grup de lucru desemnat de către Comisia Centrală.

În desfășurarea Olimpiadei de Limbi Romanice se regăsesc două tipuri de probe, și anume: Proba A (reprezentând proba scrisă), cu o durată de 120 minute (pentru cazul claselor a VII-a și a VIII-a) și de 180 minute (pentru clasele a IX-a – a XII-a/ a XIII-a), și este susținută la etapele pe școală, locală, județeană și națională, vizând evaluarea competențelor de receptare a textului citit și producerea mesajelor scrise; și Proba B (sau proba orală) cu o durată de 50 de minute, și este susținută numai la etapele județeană și la cea națională, doar de elevii claselor a XI-a și a XII-a/a XIII-a, care are ca obiectiv evaluarea competențelor în receptarea și producerea mesajelor orale, și interacțiunea orală. Rezultatele probelor din cadrul tuturor etapelor olimpiadei sunt apreciate cu punctaje cuprinse între 0 și 100 de puncte, iar punctajul final (pentru etapele care implică ambele probe – scrisă și orală) se realizează prin media aritmetică a celor două probe susținute. La etapa națională a Olimpiadei, pentru fiecare secțiune, clasă și categorie, se acordă câte trei premii (un singur Premiu I, un Premiu II și un Premiu III) și mențiuni (pentru 10% din numărul participanților) (MENCS, Nr.51711/29.09.2015).

În perioada 2016 – 2018, edițiile Olimpiadei de Limbi Romanice s-au desfășurat la Piatra Neamț (2016), Botoșani (2017) și Buzău (2018), iar în medie au participat între 290 – 291 de elevi (ONLR, 2016, 2017, 2018).



## Concursul „Ștefan Procopiu”

Concursul de Fizică creativă „Ștefan Procopiu” care a debutat în 1995/1996, la Iași, se adresează elevilor de la nivelurile de învățământ gimnazial și liceal, și are ca obiectiv stimularea învățării fizicii, prin încurajarea creativității științifice a elevilor într-un cadru interdisciplinar. Competiția se desfășoară anual, fiind organizată pe parcursul a două etape – județeană și națională, și cuprinde mai multe secțiuni, după cum urmează: Secțiunea I se desfășoară individual și este destinată elevilor de gimnaziu și liceu, subiectele solicitând redactarea unor lucrări care presupun rezolvarea de probleme făcând apel la observație științifică și interpretare a unor situații de viață cotidiană, sau a unor experiențe științifice personale, povestiri SF, scurte eseuri științifice pe o temă dată. Secțiunea a II-a, presupune susținerea unei probe practice în echipe (de maximum 3 elevi de la același nivel de clasă), și implică măsurări ale unor mărimi fizice, verificări sau descoperiri a unor relații și metode. Această lucrare de laborator se concretizează prin redactarea unui referat ce va conține proiectarea lucrării, noțiuni și legi utilizate, o listă a materialelor necesare, descrierea modalității de lucru, schița dispozitivului experimental, înregistrarea datelor în tabele/grafice, și prezentarea rezultatului și a concluziilor lucrării. Secțiunea a III-a presupune realizarea unor referate individuale/pe echipă pe teme științifice, de fizică/interdisciplinare, sau consemnări și interpretări ale unor observații științifice personale. Secțiunea a IV-a constă în realizarea unui proiect individual sau pe echipă, a unor demonstrații experimentale, realizarea unei machete, a unei cercetări științifice, jucării funcționale etc.

Secțiunea a V-a constă în susținerea unei probe pe echipe (din maximum 5 elevi de la același nivel de clasă) și presupune realizarea unui proiect științific respectând o temă dată (conceperea unei reviste științifice, a unei lecții, dezbateri tematice etc.). Secțiunea a VI-a este reprezentată printr-o probă ce necesită realizarea și prezentarea unor proiecte referitoare la softurile educaționale (lecții de fizică pe calculator, simularea pe calculator a unor experimente etc.)

Ultima secțiune, cea de a VII-a solicită realizarea unor creații pe teme științifice (proiecte sub forma unor creații literare pe anumite teme științifice) sau a unor creații plastice pe teme științifice (postere, benzi desenate, design, graffiti, jocuri, modelaj, sculptură, pictură) (Leahu, 2015).

Structura probelor în cazul tuturor secțiunilor concursului vizează redarea profilurilor creative ale elevilor într-o manieră cât mai semnificativă pentru aceștia, astfel încât să dezvolte și să verifice aptitudini pentru domeniul fizicii din punct de vedere teoretic/analitic, experimental, tehnic; gândirea creativă stimulând productivitatea, flexibilitatea, originalitatea, capacitatea de elaborare; și motivația participanților.

Acordarea punctajelor pentru fiecare probă/secțiune din cadrul concursului se realizează după cum urmează: la Secțiunile I-III, se oferă câte 10 puncte pentru fiecare dintre cei cinci itemi (și 1 punct din oficiu), la Secțiunile IV-VIII, se atribuie câte 10 puncte pentru fiecare dintre cele 5 criterii de evaluare (și 1 punct din oficiu).

În ceea ce privește distribuirea temporală a realizării probelor pentru fiecare secțiune, se alocă Secțiunilor I și III câte 3 ore, Secțiunii a II-a câte 1,5 ore în sala de laborator, și respectiv pentru proba desfășurată în sala de redactare a referatului, iar în cazul Secțiunilor IV-VIII, câte 10 minute pentru susținerea lucrării și pentru discuțiile evaluative.

Categoriile de premii și distincții acordate în urma participării la Concursul de Fizică Creativă „Ștefan Procopiu” se distribuie sub forma unor diplome, astfel: Diploma NEWTON pentru gândire teoretică (analitică); Diploma GALILEI pentru priceperea de a experimenta; Diploma ARHIMEDE pentru spirit de observație și perspicacitate (sensibilitate la probleme, gândire intuitivă, holistă); Diploma COPERNIC pentru flexibilitatea gândirii științifice (varietatea soluțiilor la o problemă); Diploma EDISON pentru inventivitate (productivitatea gândirii, multiplicitatea soluțiilor teoretice și practice la o problemă); Diploma COANDĂ pentru gândire tehnică (adecvarea soluțiilor problemelor la realitate); Diploma JULES VERNE pentru imaginație științifică anticipativă; Diploma EINSTEIN pentru originalitatea gândirii științifice; și Diploma PROCOPIU pentru aptitudini într-un spectru larg al studiului fizicii și al tehnologiilor înrudite, această distincție se acordă pentru fiecare Secțiune a Concursului, rezultatele considerate a fi excelente (și care sunt cuprinse în zona de 2,5% din regiunea superioară a distribuției rezultatelor) și sunt echivalente cu Premiile I acordate în cadrul altor concursuri. Diplomele Arhimede, Jules Verne, Copernic, Galilei, Coandă, Edison, Einstein, Newton se acordă rezultatelor considerate foarte bune (și care sunt cuprinse în zona de 13,5% din regiunile superioare ale distribuțiilor rezultatelor), fiind echivalate cu Premiile II și III sau cu Premiile speciale care se acordă în cadrul altor concursuri.

În prezent, Concursul de Fizică Creativă „Ștefan Procopiu” se organizează anual fiind structurat în etape locale, județene și naționale. În cadrul etapelor județene și naționale ale concursului au participat aproximativ 600-700 de elevi, în perioada 2016-2018, iar în comisiile de evaluare au fost implicați 70-80 de profesori de fizică și de alte discipline printre care matematică, chimie, tehnologie, informatică, limba română, biologie, educație plastică etc. (Leahu, 2015).

#### Concursul Național de Matematică „Laurențiu Panaitopol”

Concursul Național de Matematică „Laurențiu Panaitopol” este o competiție adresată elevilor din clasele VI – XII, din toate județele, selectați în cadrul unităților de învățământ sau la nivel de județ. Concursul se desfășoară anual, ajungând la cea de-a XII-a ediție, iar cadrul legislativ privind organizarea și desfășurarea acestuia este reglementat în conformitate cu *Legea Educației Naționale nr.1/2011* și cu *Metodologia – cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare*, din 2012.

Conținutul programelor pentru concurs sunt în concordanță cu cele prevăzute de către Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, pentru fiecare nivel de învățământ, fiind incluse și tematici suplimentare necesare în rezolvarea subiectelor propuse participanților.

Concursul se desfășoară sub forma unei probe scrise, fiind constituită din 4 subiecte, fiecare dintre acestea având posibilitatea de a fi notat cu un punctaj cuprins între 0 și 7, punctajul maxim posibil obținut pe lucrare fiind de 28 de puncte. Timpul efectiv de lucru alocat rezolvării problemelor incluse în cadrul probei scrise este de 2 ore pentru cazul clasei a VI-a și de 3 ore pentru clasele VII – XII.

Rezultatele elevilor sunt ierarhizate în ordine descrescătoare, iar premiile se pot acorda, în funcție de punctajele totale pentru fiecare an de studiu, câte un trofeu sau medalie, din partea comitetului de organizare, constând în recompense financiare și materiale (MENCS, Nr. 20966/07.10.2014).

Până în prezent, în cadrul Concursului Național de Matematică „Laurențiu Panaitopol” au participat anual aproximativ 600-650 de elevi ai claselor VI – XII din toate județele țării, remarcându-se în mod special o prezență foarte ridicată în rândul elevilor din gimnaziu și clasele IX – X (peste 100 de concurenți anual) (Concursul Național de Matematică „Laurențiu Panaitopol”, 2018).

## Concursul Național de Engleză Quest

Concursul Național de Engleză Quest este o competiție care are ca scop motivarea elevilor în studierea limbii engleze, sporindu-le astfel încrederea în forțele proprii, fiind un bun prilej pentru a-i pregăti în vederea reușitei școlare și profesionale. Obiectivele specifice propuse spre a fi realizate în cadrul acestui concurs fac referire la aprofundarea și extinderea de noțiuni și conținuturi ale limbii engleze; valorificarea potențialului creativ al elevilor; formarea unor valori și atitudini necesare lumii contemporane; și utilizarea unor modalități complementare în verificarea și evaluarea cunoștințelor.

Concursul se adresează elevilor de liceu, din clasele IX – XII, care studiază limba engleză în cadru formal, în regim de 2 ore pe săptămână. Nivelurile Cadrului European Comun de Referință vizate sunt: pentru clasa a IX – nivelul B1+, clasa a X-a – nivelul B2, clasa a XI-a – nivelul B2+ și pentru clasa a XII-a – nivelul C1.

Desfășurarea concursului este realizată sub forma a trei etape: cea de la nivel de școală unde se pot înscrie elevii claselor IX – XII care doresc să participe la această competiție; etapa pe județ, la care sunt selectați un număr de 8 elevi de la fiecare școală participantă (2 elevi pe nivel) calificați în urma etapei pe școală, iar în cazul etapei naționale, se pot înscrie numai elevii calificați în urma etapei anterioare.

Subiectele sunt structurate sub formă de itemi care fac referire la 3 categorii de competențe vizate, fiecare primind punctaje în mod egal. Astfel, pentru categoria de itemi concepuți pentru domeniul *Reading Comprehension* se pot obține maximum 30 de puncte, pentru *English in use* sunt proiectați itemi de tipul *multiple choice*, *word formation*, *close*, *fill in*, și se poate obține un total de maximum 30 de puncte. Al treilea domeniu vizat în cadrul probei este cel al redactării (*Writing*), unde în cazul participanților din clasa a IX-a se solicită redactarea unui text funcțional (*letter writing*), pentru cei din clasele a X-a și a XI-a un text funcțional mai complex (*letter/ article/report writing*), pentru clasa a XII-a un eseu (*essay writing*), punctajul maxim primit fiind de 30 de puncte. În cazul tuturor participanților, de la orice nivel de clasă și pentru cazul fiecărei etape a concursului, timpul efectiv de lucru în realizarea subiectelor este de 2 ore. În urma ierahizării rezultatelor obținute, pentru fiecare nivel de clasă, se acordă Premiile I, II, III și mențiuni (MENCS, Nr. 1724/25.02.2015).

## Concursul AcadNet

Concursul AcadNed este o competiție națională adresată elevilor talentați în discipline precum Informatică sau Tehnologia Informațională din clasele IX – XII, care oferă posibilitatea acestora de a se înscrie la una sau maximum două secțiuni distincte. Secțiunile concursului corelate cu niveluri de clasă la care elevii pot concura sunt următoarele: *Secțiunea Calculatoare* (pentru clasele IX – X și clasele XI – XII) și *Secțiunea Rețele* (pentru clasele IX – X și clasele XI – XII).

Concursul este organizat pe mai multe etape, fiecare dintre acestea fiind condiționată de calificarea de la cea anterioară. Astfel, etapele competiției se desfășoară la nivel de școală/intermediar, la nivel județean, interjudețean și național. În cazul etapelor intermediare subiectele și metodele de evaluare, precum și numărul elevilor calificați pentru etapa superioară sunt decise de către Comisia de organizare și evaluare pentru etapa județeană a Concursului AcadNet. În cazul etapelor județeană, interjudețeană și națională, subiectele sunt unice, fiind elaborate de către Comisia centrală a Concursului AcadNed.

De la o etapă la alta din cadrul concursului, începând cu cea județeană, se califică doar elevii care au obținut un punctaj situat peste media punctajelor tuturor concurenților. Comisia centrală a Concursului AcadNet este cea care poate stabili numărul minim al elevilor calificați în cazul în care numărul participanților de la o anumită secțiune este prea mic.

În privința structurii probelor din cadrul concursului, pentru etapele județeană, și cea interjudețeană ale Concursului AcadNet se alocă o singură zi și acestea constau în teste online și/sau teme practice realizate pe mașini virtuale și/sau simulatoare. Fiecare dintre aceste probe se evaluează cu maximum 100 de puncte. Punctajul final obținut de către un concurent reprezintă suma punctajelor acordate acestuia pentru fiecare probă. Timpul efectiv alocat efectuării fiecărei probei este de 60 de minute pentru fiecare secțiune.

Etapa națională a acestui concurs se desfășoară pe parcursul a două zile și constă într-o probă practică și una teoretică, ambele fiind notate cu maximum 100 puncte, având însumat o durată de 4 ore. În cadrul acestei etape susținerea probelor practice se realizează cu ajutorul echipamentelor reale sau simulatoarelor (instalare și depanare), iar susținerea testelor teoretice de cunoștințe se desfășoară online sau offline.

Pentru cazul etapei internaționale a concursului AcadNet se vor aplica două probe, dintre care una teoretică și una practică, desfășurate online, și fiind notate cu maximum 100 puncte (MENCS, Nr. 32375 /10.03.2015).

Competiția este organizată anual, în cadrul Universității Politehnice București și are un număr de aproximativ 60-70 de elevi calificați la etapa națională, iar mediul de lucru este cel al platformei realizată în acest scop (Acadnet, 2018).

#### Concursul de comunicări științifice la disciplina Biologie

Concursul de comunicări științifice ale elevilor din învățământul liceal la disciplina Biologie reprezintă o formă complementară de învățare și de evaluare a competențelor, a abilităților și a capacităților elevilor, care are drept obiectiv dezvoltarea aptitudinilor de comunicare și dialog, dezvoltarea unei gândiri selectivă, dezvoltarea spiritului competițional și stimularea interesului pentru cercetare în domeniul biologiei.

Competiția urmărește crearea unui cadru de manifestare a creativității participanților, sarcina elevilor fiind de a realiza proiecte de cercetare elaborate în urma propunerii unei teme/subiect de către concurenți, urmată de activitatea de informare bibliografică și realizare experimentală. Proiectul de cercetare va fi concretizat sub forma unei comunicări, iar selectarea bibliografiei și realizarea demersului științific investigativ vor fi supervizate de către un profesor coordonator de biologie.

Concursul de comunicări științifice se desfășoară în două etape, cea județeană și cea națională. Etapa județeană este organizată de către inspectorul de specialitate din fiecare județ, iar la aceasta se poate înscrie orice elev din clasele IX – XII/XIII. Pentru calificarea la etapa națională va fi selectată, din fiecare județ, lucrarea care a obținut punctajul cel mai mare. La etapa națională vor participa 44 de lucrări, câte una reprezentativă din fiecare județ, și 3 din Municipiul București. În cadrul etapei naționale fiecare participant va prezenta forma tipărită a lucrării în fața comisiei concursului și va realiza o susținere a temei de maximum 10 minute, fiind urmată de încă 5 minute alocate demonstrării practice a anumitor procese sau discuțiilor. În cadrul sesiunii de comunicare a lucrării realizate, elevul poate utiliza imagini video, planșe specifice, diapozitive, demonstrații practice etc. sau orice alt mijloc care poate susține calitatea prezentării. Punctajele primite pentru lucrările prezentate de către elevi poate varia de la 0 până

la 100 de puncte, în finalul competiției realizându-se o ierarhie a acestora, pe baza căreia se vor acorda premii (I, II și III) și mențiuni.

Criteriile de evaluare a lucrărilor fac referire la anumite aspecte cu privire la rigoarea științifică a conținutului utilizat, modul de redactare a acestuia, fiind evocate în această secțiune originalitatea temei alese, organizarea logică a ideilor, interpretarea anumitor fenomene/procese și existența unei bibliografii minimale. De asemenea, printre alte aspecte evaluate sunt și cele care implică creativitatea, metodele de cercetare utilizate, expunerea și argumentarea, limbajul de specialitate folosit, capacitatea de sinteză, analiză, și de susținere a unei dezbateri (MENCS, Nr. 24820/14.01.2016).

### Concursul Național „Memoria Holocaustului”

Concursul „Memoria Holocaustului” reprezintă o competiție care are ca obiective atât aspecte ale cunoașterii și înțelegerii problematicei Holocaustului, a consecințelor acestui eveniment cât și formarea și dezvoltarea, în rândul elevilor, a comportamentului democratic și a acceptării diversității, și stimularea unor deprinderi de participare la viața unei societăți tolerante și lipsită de orice fel de manifestări violente, rasiste, discriminatorii sau intolerante. De asemenea, concursul vizează și abilitățile de valorizare a modalităților în care mass-media, sub toate formele sale, prezintă aspectele acestui fenomen istoric, precum și evaluarea formelor originale de manifestare a participanților în domeniul literaturii sau al altor domenii ale creației.

Concursul este organizat în două etape, cea județeană și cea națională, fiind adresat atât elevilor de gimnaziu cât și celor din liceu. În cazul etapei județene, poate lua parte orice elev care este încadrat într-unul dintre nivelurile de învățământ amintite, iar la etapa națională vor fi selecționați câte un elev din gimnaziu și unul din liceu, pentru fiecare județ în parte, excepție făcând Municipiul București, care va fi reprezentat de câte trei elevi din fiecare ciclu școlar.

Concursul este structurat în două probe, cea teoretică și cea practică. Pentru elevii din gimnaziu, probă scrisă vizează evaluarea cunoștințelor asimilate din manualele de istorie și din bibliografia aferentă problematicei Holocaustului. Tipurile de subiecte vor fi reprezentate prin itemi obiectivi și semiobiectivi, și un eseu liber. Punctajul maxim posibil pentru această probă fiind de 40 de puncte, iar timpul efectiv de lucru este de 60 minute. Proba practică a concursului, în cazul elevilor de gimnaziu constă în elaborarea unui afiș/poster sau lucrare plastică având ca punct de pornire o imagine reprezentativă, sau un fragment dintr-un film artistic/documentar

inspirat de Holocaust, iar punctajul maxim obținut este de 50 puncte, având o durată pentru realizare de 90 de minute.

În cazul elevilor din ciclul liceal, proba scrisă este similară cu cea a participanților de la gimnaziu, atât în conținut, bibliografie, cât și punctaj maxim obținut și timp efectiv de lucru. Proba practică, însă, solicită concurenților realizarea, în format electronic, a unui afiș/articol de presă sau manifest referitor la evenimentul și problematica Holocaustului, care va fi realizat în 90 de minute și prezentat comisiei de concurs, obținând un punctaj de maximum 50 de puncte.

În urma participării la acest concurs, elevii din ambele cicluri de învățământ – gimnaziu și liceu, sunt recompensați în funcție de rezultatele obținute cu premii (I, II și III) și mențiuni (MENCS, Nr. 30127/17.02.2012).

#### Concursul de comunicări științifice la disciplina Geografie

Concursul de comunicări științifice ale elevilor din învățământul liceal la disciplina Geografie urmărește dezvoltarea capacității de dialog și comunicare și a spiritului de competiție, stimularea creativității participanților concretizată în realizarea unor comunicări științifice elaborate pe o tematică aleasă de către aceștia, făcând referire la una dintre următoarele secțiuni: Geografie Umană, Geografia Mediului și Geografie Fizică.

Forma concretă de participare constă în conceperea unui proiect sub coordonarea unui profesor de specialitate, care poate fi însoțit și de către diverse imagini, plase, suport video etc. utilizate în special, în susținerea orală a acestuia.

Concursul este structurat în două etape, cea județeană și cea națională, prima dintre acestea fiind deschisă oricărui elev din clasele IX – XII. În cazul etapei naționale, vor fi selecționate pentru a reprezenta fiecare județ, prima lucrare din fiecare secțiune clasată în ierarhia acesteia, excepție făcând Municipiul București, unde vor fi calificate primele 3 lucrări din cadrul fiecărei secțiuni.

În cadrul fiecărei secțiuni, elevul susține, oral, în fața membrilor comisiei, cele mai importante aspecte din conținutul lucrării propuse, pe o durată de 10 – 15 minute, având posibilitatea de a beneficia și de sprijinul calculatorului, utilizându-se un suport audio-video relevant tematicii. După prezentarea comunicării, comisia adresează întrebări participantului în vederea clarificării sau completării anumitor aspecte ale temei, care se consideră neclare sau necesită completări.



În privința criteriilor de evaluare, sunt menționate aspecte referitoare la rigoarea științifică a conținutului, demersul cercetării (metodele de cercetare utilizate și raportul dintre suportul teoretic și cel practic), reprezentarea grafică și cartografică și interpretarea informațiilor. De asemenea, este supusă evaluării și modalitatea de prezentare a temei, unde sunt specificate argumentarea alegerii temei, structurarea conținutului pentru prezentare, calitatea și claritatea concluziilor, limbajul și coerența exprimării, capacitatea de sinteză, evidențierea contribuției personale și originale și calitatea răspunsurilor acordate întrebărilor membrilor comisiei.

Aprecierea comunicărilor este realizată prin acordarea de puncte de la 0 la 100, după cum urmează: 50 de puncte pentru redactarea și conținutul științific al proiectului și 50 de puncte pentru prezentarea acestuia. În cadrul fazei naționale, evaluarea se realizează în două etape astfel: în prima etapă sunt evaluate lucrările depuse de către participanți, iar în a doua etapă susținerea acestora.

În vederea recompensării elevilor a căror rezultate se regăsesc în fruntea ierarhiei pentru fiecare secțiune în parte, sunt acordate premii (I, II și III), și mențiuni, în conformitate cu *Regulamentul de organizare și desfășurare a concursurilor școlare* (MENCS, Nr. 53696/19.10.2015).

### Concursul Infoeducație

Concursul Național Infoeducație este o competiție interdisciplinară adresată elevilor claselor IX – XII, care concurează individual sau în echipe de câte 2, desfășurat în mai multe etape – la nivel de școală, local, județean și național, unde participarea la o etapă superioară este condiționată de calificarea obținută în cadrul etapei anterioare acesteia. Organizată din 1994, această competiție este dedicată elevilor cu aptitudini, înclinații și interes în crearea aplicațiilor de tip informatic, atât de la profilul informatică cât și din cadrul altor profile. În perioada 2016-2018, la etapa națională au participat în medie 135 de elevi, din 26 de județe, și au fost prezentate 110 proiecte (InfoEducație, 2018).

Structura probelor este stabilită în funcție de natura secțiunilor pentru care concurează participanții, acestea fiind: Software cu caracter educațional; Software utilitar/Mobile; Web; Roboți; și Multimedia.

Etapă de la nivelul județean al concursului se desfășoară într-o singură zi în care are loc evaluarea lucrărilor informatice sau a celor tehnice realizate de către concurenți pe fiecare

secțiune. Etapa de la nivelul național al concursului, se desfășoară pe perioada a patru zile în care au loc prezentarea publică a lucrărilor participante, precum și evaluarea acestora de către Comisia centrală a concursului, iar fiecare lucrare de la oricare dintre secțiuni va putea fi notată cu un punctaj de la 0 la 100. Pentru fiecare județ participant la această etapă a concursului se vor aloca maximum 5 locuri. În cazul obținerii unor rezultate de egalitate între concurenți, departajarea lucrărilor aflate pe primele locuri se realizează printr-o probă specială, denumită „Open”, în cadrul căreia participă concurenții care s-au clasat pe primele 5 locuri din cadrul fiecărei secțiuni. Această probă are o durată de 24 de ore și constă în soluționarea unor probleme practice concepute de către subcomisiile fiecărei secțiuni.

După finalizarea prezentărilor este realizată ierarhizarea lucrărilor pentru fiecare secțiune, iar clasamentul final este stabilit în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute. Elevii sau echipele aflate pe primele locuri în clasamentul general vor fi recompensați cu premii sau mențiuni acordate conform prevederilor *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare* (MENCS, Nr. 33696/20.03.2015).

#### Concursul de Informatică „Urmașii lui Moisi1”

Concursul Național de Informatică a fost inițiat de către Liceul de Informatică „Grigore Moisi1” din Iași, în anul 2001, denumit în onoarea academicianului Grigore C. Moisi1, fondator al școlii de informatică în România, personalitate care este recunoscută pe plan mondial ca fiind cel ce a fundamentat informatica ca știință. Concursul de informatică „Urmașii lui Moisi1” se adresează elevilor claselor IX – XII din toate județele țării, precum și celor din Republica Moldova, și are drept obiective pregătirea la standarde înalte a elevilor în domeniul informaticii, promovarea competitivității în rândul acestora, inițierea unei modalități complementare în evaluarea competențelor din domeniul informatic, precum și dezvoltarea capacităților de comunicare, cunoaștere și fair-play.

Participanții concursului sunt selectați în urma rezultatelor obținute de către aceștia în cadrul etapei județene a Olimpiadei de Informatică, luând în considerație criteriile stabilite de către Consiliul consultativ al disciplinei. Nivelurile de concurs existente sunt următoarele: clasa a IX-a, clasa a X-a, și clasele XI – XII, iar în cazul etapei naționale desfășurate, fiecărui județ îi sunt alocate câte 3 locuri/nivel de concurs, excepție făcând Municipiul București căruia îi sunt atribuite 9 locuri, mai precis câte 3 pe nivel de concurs.

Concursul se desfășoară pe perioada unei singure zile constând într-o probă practică, a cărei durată este de 3 ore. Această probă este alcătuită din două probleme de natură algoritmică, iar rezolvarea acestora implică identificarea unui algoritm eficient. Fiecare dintre aceste probleme poate primi un punctaj cuprins între 0 și 100 de puncte maximum, punctajul final al fiecărui participant rezultând din cumularea punctajelor pe fiecare problemă din proba de concurs.

Premierea concurenților se realizează în conformitate cu criteriile de premiere din cadrul Olimpiadei de Informatică, iar trofeul „Urmașul lui Moisi” este acordat celui a cărui punctaj final obținut este cel mai mare din întreg concursul. În cazul existenței unei egalități de punctaje între participanți, departajarea acestora se realizează luând în considerare criteriul referitor la rezultatele obținute la etapa județeană a Olimpiadei de Informatică (MENCS, Nr. 30848/26.02.2015).

#### Concursul Interdisciplinar ProSoft@NT

Concursul Interdisciplinar ProSoft@NT este o competiție națională inițiată în anul 2004, de către Colegiul Național de Informatică Piatra-Neamț, care se adresează elevilor din clasele a IX-a și a X-a. În cadrul acestei competiții elevii pot participa atât individual, cât și în echipe. Organizarea se realizează sub forma a mai multor secțiuni, după cum urmează: Programare, Matematică și Soft educațional/Pagini Web, constituind probe cu participare individuală, și secțiunea Interdisciplinară (informatică și matematică) destinată echipelor.

În programul competiției este inclusă desfășurarea unei Sesiuni internaționale de comunicări metodico-științifice, denumită „Memorial Vasile Țifui”, la care iau parte elevi și profesori din învățământul preuniversitar, cadre didactice universitare sau diverși traineri din cadrul companiilor de IT din România.

În ceea ce privește metoda de selecție a participanților pentru această competiție, inspectorii de specialitate din domeniul matematicii și al informaticii de la nivelul fiecărui județ propun câte un elev reprezentant pentru fiecare probă, ales în urma rezultatelor obținute la etapele olimpiadelor acestor două discipline, desfășurate anterior concursului ProSoft@NT. Astfel, pentru fiecare județ în parte vor fi atribuite câte 3 locuri, câte unul alocat pe fiecare probă, iar în cazul secțiunii interdisciplinare echipele sunt constituite din elevii participanți la probele individuale.

Concursul la nivel național se desfășoară pe parcursul a două zile și cuprinde o probă interdisciplinară pe echipe, o probă la Informatică/Matematică cu participare individuală (pe ani de studiu), și o probă în care are loc prezentarea de soft educațional/pagini Web. Dintre acestea, probele de concurs individuale au o desfășurare de 3 ore, iar proba interdisciplinară organizată pe echipe de 2 ore.

În ceea ce privește structura probelor pe fiecare dintre secțiunile competiției, proba pe echipe solicită rezolvarea a două probleme de matematică, fiecare dintre acestea fiind evaluată cu 50 de puncte, și o problemă de informatică, care va fi notată cu 100 de puncte.

În cazul probelor individuale, conținutul și organizarea acestora sunt diferite, astfel, la proba de programare elevii trebuie să rezolve două probleme, fiecare dintre acestea fiind apreciate cu maximum 100 de puncte; proba de soft educațional/pagini Web necesită prezentarea unei lucrări cu o temă impusă, iar proba de matematică este alcătuită din 4 probleme, fiecare dintre acestea fiind notată cu 25 puncte.

Odată cu încheierea competiției este realizată ierarhizarea concurenților pentru fiecare probă a concursului și an de studiu, în ordinea descrescătoare a punctajelor obținute de către aceștia, iar elevii situați pe primele locuri în clasamentele generale sunt recompensați cu premii sau mențiuni care sunt acordate în conformitate cu prevederile *Metodologiei-cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare* (MENCS, Nr. 28947 /10.02.2015).

#### Concursul Național de Jurnalism Cultural „Mihail Iordache”

Concursul Național de Jurnalism Cultural „Mihail Iordache” este o competiție care se adresează elevilor claselor IX – XII, și are ca scop valorificarea competenței de analiză și interpretare a elevilor pasionați de lectură și capabili de performanță în domeniul cultural. În cadrul concursului participanților le sunt evaluate abilitățile în susținerea unei argumentări personale, prin utilizarea creativității și a unui aparat critic bine conturat.

Indiferent de nivelul clasei la care se află, elevii pot concura în cadrul a uneia dintre cele două secțiuni: Secțiunea I – Cronică de carte beletristică și Secțiunea a II-a – Cronică de spectacol artistic. Concursul se desfășoară în două etape, cea județeană, în cadrul căreia elevii care concurează la Secțiunea I participă cu o lucrare de maximum 3 pagini care să cuprindă cronica unei cărți de beletristică, iar cei care optează pentru Secțiunea a II-a, vor realiza o lucrare cu o desfășurare de maximum 3 pagini care să cuprindă cronica unui spectacol artistic (teatru,

film etc.), vizionat în perioada 2012-2014. La această etapă pot participa elevii care au dovedit că sunt capabili de performanță la disciplina de Limba și literatura română, iar lucrările acestora vor fi corectate de către profesorii de specialitate nominalizați de către inspectoratele județene, fiind notate cu un maximum de 100 de puncte.

A doua etapă a concursului este cea organizată la nivel național, unde participanții vor susține două probe individuale, dintre care una scrisă și una orală. Proba scrisă are ca obiectiv evaluarea competențelor specifice în înțelegerea și scrierea interpretativ-creativă a unui articol jurnalistic aparținând unei reviste culturale din perioada 2012-2014, iar aceasta va consta în redactarea unui eseu, într-un timp efectiv de 3 ore, și având un punctaj maxim de 100 de puncte. Proba orală vizează competențele specifice în înțelegerea și susținerea argumentativ-creativă pe baza unei reviste culturale/spectacol de artă, și solicită elevului susținerea unui discurs pe o durată de 10 minute, care poate fi notat cu un maximum de 100 de puncte. La această etapă participă din fiecare județ doi elevi, câte unul pentru fiecare dintre secțiunile concursului, în urma punctajelor obținute la etapa precedentă, fiind alese lucrările cel mai bine notate. Excepție vor face Municipiul București care va fi reprezentat de 6 elevi, câte 3 pentru fiecare secțiune, și județul gazdă, căruia îi sunt alocate 4 locuri, câte 2 pe secțiune.

În cazul ambelor etape ale concursului este realizată o ierarhie a concurenților fundamentată în urma rezultatelor obținute de către aceștia, ordonate descrescător. La etapa națională, pentru fiecare nivel al clasei din cadrul celor două secțiuni se vor acorda premii (I, II și III), mențiuni și premii speciale, iar Colegiul Național „Petru Rareș” din Suceava, care este inițiatorul acestui concurs va acorda marele premiu, „Mihail Iordache” (MENCS, 2015).

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

Dintre factorii adesea menționați în literatură cu privire la relația lor cu anxietatea de evaluare amintim sprijinul social (Sarason, 1981), rezultatele academice (Hembree 1988; Hancock, 2001; Burns & Fedewa, 2005), relațiile din cadrul familiei (Peleg-Popko & Klingman, 2002), perfecționismul (Bieling et al., 2003), controlul perceput (Moore, 2006) și teama de eșec (Elliot & McGregor, 1999). Prin realizarea unei analize a literaturii referitoare la particularitățile adolescenților cu aptitudini intelectuale înalte putem constata faptul că un număr considerabil de teoreticieni prezintă perfecționismul (Whitmore, 1980; Delisle, 1992; Webb, 1993; Greenspon, 2000; Silverman, 1993a, 2002; Clark, 2006; Grobman, 2006; Canter, 2008; Shaunessy et al., 2011) și teama de eșec (Roeper, 1977; Blackburn & Erickson, 1986; Kramer, 1988; Butler-Por, 1993; Heller, 2004; Clark, 2006; Silverman, 2007) ca fiind principalele aspecte care relaționează negativ cu nivelul lor de stimă de sine, strategiile de auto-reglare și tulburările afective. Având în vedere faptul că rezultatele studiilor evidențiază relațiile existente între aceste două variabile și anxietatea experimentată de către adolescenții înalt aptitudinali, ne-am propus realizarea unei analize asupra interacțiunii acestora în cadrul competițiilor educaționale. Pentru a realiza acest demers, au fost selectate trei instrumente necesare măsurării constructelor amintite. Astfel, în ceea ce privește anxietatea de evaluare, a fost selectat *Test Anxiety Inventory* (Spriellberger, 1980), în cazul temerii de eșec *Performance Failure Appraisal Inventory* (Conroy et al., 2002) și *Frost Multidimensional Perfectionism Scale* (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) pentru perfecționism. Prin consultarea cercetării realizată în România cu privire la cele trei instrumente, s-a constatat că două dintre acestea (*Test Anxiety Inventory* și *Performance Failure Appraisal Inventory*) nu au mai fost utilizate în niciun studiu, motiv pentru care nu au fost identificate versiuni validate pentru populația românească. Astfel, prima etapă a acestui demers metodologic a fost dedicată traducerii, adaptării și testării proprietăților psihometrice a celor două chestionare în cadrul a două loturi de adolescenți participanți ai olimpiadelor și concursurilor educaționale naționale și internaționale.

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

### 5.1.1. Introducere

Încă din etapele incipiente ale dezvoltării constructului de anxietate de evaluare și a cercetărilor realizate cu privire la influența sa asupra performanței școlare, au fost dezvoltate câteva instrumente utile în vederea realizării unei măsurări ale acestuia. Astfel, odată cu apariția interesului cercetării acestui fenomen, inițiatorii săi, Mandler și Sarason, în 1952, realizează primul chestionar destinat măsurării anxietății de evaluare, denumit Chestionarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Questionnaire* – TAQ). Acesta este alcătuit din 36 de itemi care au ca obiectiv măsurarea experiențelor elevilor înainte și în timpul susținerii unor evaluări. Modalitatea de răspuns a subiecților se realizează prin marcarea pe o scală de 15 centimetri a modului în care aceștia se raportează la acea afirmație.

Al doilea instrument pe care-l putem aminti ca fiind cel care l-a urmat pe cel menționat anterior este Testul pentru Evaluarea Anxietății de Realizare (*Achievement Anxiety Test* – AAT) dezvoltat de către Alpert și Haber (1960), și este alcătuit din 2 subscale, însumând 19 itemi. Prima subscală face referire la Anxietatea care facilitează performanța (*Facilitating Scale*) și conține 9 itemi, având ca scop măsurarea gradului în care anxietatea influențează pozitiv performanța obținută, iar cea de-a doua subscală, Anxietatea care debilitază performanța (*Debilitating Scale*), este formată din 10 itemi, care fac referire la efectul negativ al anxietății de evaluare asupra performanței. Modalitatea de răspuns se realizează pe o scală de tip Likert în 5 trepte.

Odată cu apariția Chestionarului Îngrijorare – Emotivitate (*Worry – Emotionality Questionnaire* – W-E Q), dezvoltat de către Liebert și Morris (1967) sunt conturate cele două componente ale anxietății de evaluare, care vor fi regăsite și în următoarele abordări ale teoreticienilor, precum și în vasta literatură prezentă preocupată de această problemă. Chestionarului Îngrijorare – Emotivitate este format din 10 itemi (selecți din *Test Anxiety Questionnaire*, Mandler & Sarason, 1952 ), distribuiți câte 5 pentru fiecare dintre cele două subscale: Subscala Îngrijorare (*Worry Scale*) care vizează preocupările elevilor referitoare la evaluări și Subscala Emotivitate (*Emotionality Scale*) făcând referire la reacțiile emoționale ale subiecților din timpul evaluărilor.

După cele trei scale menționate, au urmat alte încercări ale teoreticienilor de construire a unor instrumente care să realizeze o măsurare cât mai acurată a anxietății de evaluare. Mulți dintre aceștia au utilizat itemi din scalele inițiale (precum cea realizată de către Mandler și Sarason, în 1952), dintre care îi putem aminti pe Osterhouse (Inventarul Anxietății de Evaluare, *Inventory of Test Anxiety* – ITA, 1970); alții au construit scale noi, dar care au urmat aceeași conceptualizare realizată de către Liebert și Morris (1967), precum Suinn (Scala Comportamentală a Anxietății de Evaluare a lui Suinn, *Test Anxiety Behavior Scale* – STABS, 1969), Spielberger (Inventarul Anxietății de Evaluare, *Test Anxiety Inventory* – TAI, 1980) sau Hong (Scala Anxietății de Evaluare -Stare, *State Test Anxiety Scale* – STAS, 1998). Au existat însă și încercări ale unora dintre cercetători în vederea realizării unei operaționalizări oarecum distincte, precum Sarason (Chestionarul Reacții la Evaluări, *Reactions to Test* – RTT, 1984) care a introdus noi dimensiuni ale anxietății de evaluare pe lângă cele deja cunoscute, dezvoltând în acest fel o scală formată din următoarele componente: îngrijorare, gânduri irelevante evaluării, tensiune și simptome fiziologice. Cu toate că scopul reorganizării realizate de către Sarason (1984) era cel de a rafina operaționalizarea deja cunoscută prin cele două componente, scala acestuia nu a îndeplinit proprietățile necesare pentru a putea fi considerată un instrument de încredere, rezultatele obținute fiind adesea contestate chiar și de însuși autorul ei.

Potrivit lui Chapell și colaboratorii (Chapell et al., 2005), Inventarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory* – TAI, Spielberger, 1980) este instrumentul cel mai important și des utilizat în măsurarea anxietății de evaluare în rândul liceenilor și al studenților.

Multe studii realizate în vederea validării Inventarului Anxietății de Evaluare au fost realizate în diverse țări, testând în același timp rezistența sa factorială. Schwarzer (1980) a efectuat un studiu longitudinal în rândul elevilor din clasele a VI-a și a IX-a pentru a testa cele două componente ale scalei, Îngrijorare (*Worry*) și Emotivitate (*Emotionality*). Analiza factorială confirmatorie (Bentler, 1980) a fost utilizată pentru examinarea datelor, iar cei doi factori au prezentat corelații (.67 în rândul subiecților de gen feminin și .54 în rândul celor masculini). De asemenea, analiza consistenței interne în cazul fiecărei subscale a prezentat rezultate acceptabile, după cum urmează: Subscala Emotivitate a prezentat un Alpha Cronbach de .91 pentru fete și .86 pentru băieți, iar în cazul Subscalei Îngrijorare, de .75 pentru fete și .71 pentru băieți.

Anthony, Devito, Tryon și Kane (1983) au colectat date de la 233 de fete și 292 de elevi de gen masculin iar rezultatele obținute au fost similare din punctul de vedere al acceptabilității



scalei. Într-un alt studiu realizat de McAuliffe și Trueblood (1986), Inventarul Anxietății de Evaluare a fost utilizat pentru a măsura relația celor două componente (Îngrijorare și Emotivitate) cu Scala de Evaluare a Anxietății de Matematică (MARS). Datele au fost colectate de la 138 de profesori de educație pre-școlară și primară, iar între cele două scale utilizate au fost identificate relații pozitive.

De asemenea, Wynstra și Cummings (1990) au utilizat Inventarul Anxietății de Evaluare pentru a analiza relațiile existente între anxietatea față de disciplinele din aria curriculară a științelor, anxietatea de evaluare și performanța obținută la aceste materii. Scalele au fost utilizate în rândul elevilor de clasa a 10-a și a 12-a, la cursurile de chimie. În mod similar, Sharma și Sud (1990) au utilizat aceleași scale în rândul a 7.679 de elevi de gen masculin și feminin și au identificat relații semnificativ pozitive între anxietatea de evaluare și cea manifestată la orele de chimie, și relații negative între acestea și performanța obținută la chimie.

Aceleași relații pozitive au fost indicate și de Calvo și Carreiras (1993) care au administrat în rândul a 36 studenți de la psihologie Inventarul Anxietății de Evaluare și Scala Anxietății-Trăsătură (Spielberger & Diaz-Guerrero, 1975). Apoi, acestora li s-a administrat și cea de-a doua scală, a Anxietății-Stare (Spielberger și Diaz-Guerrero, 1975), iar între acestea au fost regăsite corelații pozitive.

Într-un alt studiu, Hong (1999) a folosit Inventarul Anxietății de Evaluare în cazul a 208 de studenți, înainte și după examenele finale. Acesta a utilizat doar opt itemi din cadrul scalei, după cum urmează: patru pentru Îngrijorare și patru pentru Emotivitate. Consistențele interne înainte de examinare pentru subscalele Îngrijorare și Emotivitate au fost de .80 și, respectiv, .91, iar cele obținute după examinare au fost de .88 și, respectiv .93.

Lufi și colaboratorii (2004) au folosit Inventarul Anxietății de Evaluare tradus în ebraică în rândul a 54 de studenți israelieni. În mod similar, Lufi și Darliuk (2005) au administrat aceeași scală la 166 de studenți cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani. Valoarea coeficientului alfa pentru această versiune tradusă a fost de .92 pentru Anxietatea-totală de evaluare, .88 pentru Emotivitate și .84 pentru Îngrijorare.

Putwain (2007) a realizat un studiu pentru colectarea unor date exploratorii privind scorurile obținute la Inventarul Anxietății de Evaluare. Datele au fost colectate dintr-un eșantion de 1348 de elevi (690 în clasa a X-a și 658 în clasa a XII-a). Acești elevi au fost selectați din șapte licee din nordul Marii Britanii. Analiza factorială a fost realizată utilizând metodele

regresiei multiple. De asemenea, Putwain (2008) a utilizat scala într-un alt studiu privind anxietatea de evaluare și efectul său asupra performanței prin colectarea datelor dintr-un eșantion de 558 de elevi selectați din trei școli, iar rezultatele au susținut structura factorială reprezentată prin cele două componente, Îngrijorare și Emotivitate.

Nicholson (2010) a administrat de asemenea, Inventarul Anxietății de Evaluare în studiul său pentru a determina efectele anxietății asupra rezultatelor elevilor. Lotul său a fost alcătuit din 200 de elevi de clasa a XI-a, iar rezultatele au fost favorabile din punctul de vedere al consistenței interne obținute în cazul ambelor subscale.

Într-un studiu mai recent, Ali (2012) a administrat scala pe un lot de 1845 de elevi de gimnaziu pentru a măsura anxietatea de evaluare. Acest instrument a fost tradus pentru prima dată în limba Urdu și apoi a fost standardizat. Structura reprezentată prin cei doi factori, care cuprinde subscalele de Îngrijorare și Emotivitate, a arătat o validitate și fidelitate acceptabile.

### *5.1.2. Obiectivele studiului*

Așa cum se poate observa, de-a lungul timpului Inventarul Anxietății de Evaluare (Spielberger, 1980) a fost tradus și utilizat în mai multe țări, iar structura sa factorială nu a suferit modificări, prezența celor doi factori – Îngrijorare și Emotivitate – fiind confirmată în toate cazurile enunțate. Luând în considerare faptul că în cadrul studiilor pe care le vom realiza cu prilejul acestei lucrări ne-am propus ca obiectiv principal măsurarea anxietății manifestată în context competițional, precum și analizarea relațiilor existente între aceasta și alte variabile, și datorită faptului că instrumentul nu a mai fost utilizat în rândul populației românești, am considerat necesară traducerea și adaptarea Inventarului Anxietății de Evaluare, ca primă etapă în cadrul demersului nostru.

Astfel, în studiul prezent ne propunem traducerea, adaptarea și testarea proprietăților psihometrice ale Inventarului Anxietății de Evaluare, a structurii sale factoriale și a validității externe divergente, în cadrul unui lot de adolescenți, participanți ai competițiilor educaționale din România.

Inventarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory* – TAI, Spielberger, 1980) este un chestionar de auto-raportare alcătuit din 20 de itemi, și potrivit autorului, dezvoltarea acestuia a urmărit două obiective: primul face referire la construirea unui instrument concis și obiectiv, bazat pe auto-raportare, care să coreleze puternic cu răspunsurile la alte instrumente recunoscute

în domeniul evaluării anxietății de evaluare; iar cel de-al doilea, la utilizarea tehnicii analizei factoriale în vederea identificării scalelor care măsoară *Îngrijorarea* și *Emotivitatea*, ca dimensiuni majore ale anxietății față de evaluare.

Acesta conține trei subscale: Anxietatea-totală de evaluare (*Test Anxiety-Total*, TAI-T) care cuprinde itemii 1, 12, 13 și 19; Îngrijorarea (*Test Anxiety-Worry*, TAI-W) formată din itemii 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20; și Subscala Emotivitate (*Test Anxiety-Emotionality*, TAI-E) căreia îi corespund itemii 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18. Astfel, Subscala TAI-W conține 8 itemi, Subscala TAI-E 8 itemi, și 4 itemi alcătuiesc Subscala TAI-T.

Inventarul Anxietății de Evaluare este o scală al cărei tip de răspunsuri se măsoară prin cele 4 trepte (Likert), opțiunile dintre care pot alege respondenții fiind următoarele: 1 - „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des” și 4 - „Aproape întotdeauna”. Consistența internă pentru fiecare dintre cele trei subscale în cazul versiunii originale ale Test Anxiety Inventory (Spielberger, 1980) sunt: .96 pentru Subscala TAI-T; .91 pentru Subscala TAI-W; și .91 pentru Subscala TAI-E.

### 5.1.3. Metodă

Am început demersul de adaptare al Inventarului Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, Spielberger, 1980) prin traducerea în limba română a instrumentului original. Acesta a fost tradus simultan de câte trei persoane, absolvente ale Facultății de Psihologie și Științe ale Educației care dețin cunoștințe de limbă engleză. Urmând comentariile acestora s-a stabilit forma finală a chestionarului, astfel încât acesta să includă corecțiile și sugestiile impuse de diferențele semantice sesizate de fiecare traducător în parte. Versiunea finală a chestionarului a fost tradusă din nou în limba engleză pentru a fi confruntată cu cea originală. Versiunea românească finală a instrumentului este prezentată în tabelul următor (*Tabelul 5.1.*). În cadrul acesteia au fost înlocuiți termenii de „test” și „notă” prin „competiție” și „rezultat”, prin raportare la contextul în care a fost utilizată scala. Răspunsul la itemii chestionarului vizează măsura în care respondenții au experimentat în contexte competiționale sentimentele enunțate, și se notează pe o scală Likert în 4 trepte, unde 1 semnifică „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des”, 4 - „Aproape întotdeauna”. În *Tabelul 5.1.* sunt prezentați itemii Inventarului Anxietății de Evaluare. În *Tabelul 5.2.* este prezentată dispunerea itemilor pentru fiecare dintre cele trei subscale ale acestuia (Îngrijorare, Emotivitate, Anxietate-Totală).

*Tabelul 5.1. Inventarul Anxietății de Evaluare (versiunea tradusă și adaptată contextului competițional)*

*Chestionarul prezent este alcătuit din enunțuri pe care persoanele le utilizează în descrierea sentimentelor referitoare la situațiile evaluative din domeniul academic la care au luat parte. Aceste situații evaluative fac referire la contexte ale competițiilor educaționale de la nivel național și/sau internațional (de exemplu: olimpiade, concursuri interdisciplinare etc.). Vă rugăm să citiți cu atenție următoarele enunțuri și raportându-vă la experiența dvs. cu privire la competițiile la care ați participat să alegeți unul dintre răspunsurile pe care îl considerați că vi se potrivește cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Deoarece răspunsurile sunt confidențiale și anonime, vă rugăm să vă exprimați opiniile cât mai sincer cu putință. Citiți fiecare enunț și apoi alegeți răspunsul pe care-l considerați că exprimă cel mai bine felul în care vă simțiți. Tipurile de răspunsuri sunt următoarele:*

- 1- Aproape niciodată*
- 2- Uneori*
- 3- Des*
- 4- Aproape întotdeauna*

1. Mă simt încrezător/încrezătoare și relaxat(ă) în timpul competițiilor	1	2	3	4
2. În timpul competițiilor am un sentiment de incomoditate, neliniște	1	2	3	4
3. Gândul la rezultatul pe care îl voi obține îmi afectează efortul depus în timpul competiției	1	2	3	4
4. Mă blochez în timpul competițiilor importante	1	2	3	4
5. În timpul competiției mă întreb dacă voi reuși să o finalizez cu bine	1	2	3	4
6. Cu cât muncesc mai mult în timpul unei competiții pentru a obține un rezultat bun, cu atât am sentimentul că sunt mai confuz(ă)	1	2	3	4
7. Gândurile că voi da greș îmi afectează concentrarea din timpul competiției	1	2	3	4
8. Mă simt foarte neliniștit(ă) când susțin o competiție	1	2	3	4
9. Chiar și atunci când sunt foarte bine pregătit(ă) pentru o competiție, mă simt foarte neliniștit(ă) în privința ei	1	2	3	4

10.Încep să mă simt foarte tensionat(ă) chiar înainte de a primi rezultatul obținut	1	2	3	4
11.În timpul competițiilor mă simt foarte tensionat(ă)	1	2	3	4
12.Mi-aș dori ca aceste competiții să nu mă frământa atât de mult	1	2	3	4
13.În timpul competițiilor mă simt atât de tensionat(ă) încât mi se face rău la stomac	1	2	3	4
14.Mi se pare că mă epuizez atunci când lucrez efectiv în timpul unei competiții importante	1	2	3	4
15.Mă panichez atunci când sunt în timpul unei competiții	1	2	3	4
16.Îmi fac multe griji înainte de a susține o competiție importantă	1	2	3	4
17.În timpul competițiilor mi se întâmplă să mă gândesc în mod involuntar la consecințele eșecului	1	2	3	4
18.Îmi simt inima bătând foarte repede când sunt în timpul unei competiții importante	1	2	3	4
19. Atunci când competiția s-a sfârșit încerc să nu îmi mai fac griji în legătură cu ea, dar nu reușesc	1	2	3	4
20.În timpul competițiilor devin atât de emoționat(ă) încât uit informații pe care chiar le știu	1	2	3	4

*Tabelul 5.2. Dispunerea itemilor pe subscalele Îngrijorare, Emotivitate, Anxietate-Totală*

<i>Subscala Îngrijorare</i>	3.Gândul la rezultatul pe care îl voi obține îmi afectează efortul depus în timpul competiției
	4.Mă blochez în timpul competițiilor importante
	5. În timpul competiției mă întreb dacă voi reuși să o finalizez cu bine
	6.Cu cât muncesc mai mult în timpul unei competiții pentru a obține un rezultat bun, cu atât am sentimentul că sunt mai confuz(ă)
	7.Gândurile că voi da greș îmi afectează

	concentrarea din timpul competiției
	14. Mi se pare că mă epuizez atunci când lucrez efectiv în timpul unei competiții importante
	17. În timpul competițiilor mi se întâmplă să mă gândesc în mod involuntar la consecințele eșecului
	20. În timpul competițiilor devin atât de emoționat(ă) încât uit informații pe care chiar le știu
	2. În timpul competițiilor am un sentiment de incomoditate, neliniște
	8. Mă simt foarte neliniștit/neliniștită când susțin o competiție
	9. Chiar și atunci când sunt foarte bine pregătit(ă) pentru o competiție, mă simt foarte neliniștit(ă) în privința ei
	10. Încep să mă simt foarte tensionat(ă) chiar înainte de a primi rezultatul obținut
<i>Subscala Emotivitate</i>	11. În timpul competițiilor mă simt foarte tensionat(ă)
	15. Mă panichez atunci când sunt în timpul unei competiții
	16. Îmi fac multe griji înainte de a susține o competiție importantă
	18. Îmi simt inima bătând foarte repede când sunt în timpul unei competiții importante
	1. Mă simt încrezător/încrezătoare și relaxat(ă) în timpul competițiilor
<i>Subscala Anxietate Totală</i>	12. Mi-aș dori ca aceste competiții să nu mă frământa atât de mult
	13. În timpul competițiilor mă simt atât de tensionat(ă) încât mi se face rău la stomac

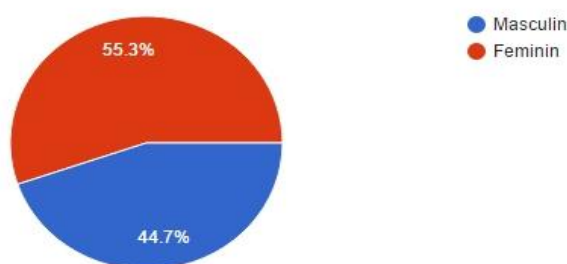
După stabilirea versiunii finale a Inventarului Anxietății de Evaluare, au fost selectați subiecții care au luat parte la studiu, prin consultarea listelor participanților din cadrul competițiilor educaționale de la nivel național și internațional regăsite pe site-urile oficiale ale acestora. Prin competiții educaționale de la nivel național și internațional înțelegem acele concursuri interdisciplinare sau monodisciplinare și olimpiade desfășurate, în perioada aprilie – mai a anului 2016, prin aprobarea Ministerului Educației Naționale și al Cercetării Științifice din România. După identificarea participanților, a fost utilizat instrumentul Google Forms în vederea transunerii scalei în format electronic pentru a putea fi transmisă acestora prin intermediul rețelei de socializare Facebook. Împreună cu Inventarul Anxietății de Evaluare au mai fost utilizate Scala Stimei de sine Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965) și Scala Auto-Eficienței (*General Self-Efficacy Scale*, Schwarzer & Jerusalem, 1995) pentru realizarea validității externe divergente.

În realizarea analizelor necesare validării Inventarului Anxietății de Evaluare au fost utilizate programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20 și programul AMOS versiunea 20. Astfel, datele obținute prin completarea celor trei chestionare au fost prelucrate pentru a realiza analizele factoriale exploratorii și confirmatorii, cele ale consistenței interne pentru fiecare subscală și validitatea externă divergentă.

#### 5.1.3.1.Participanți

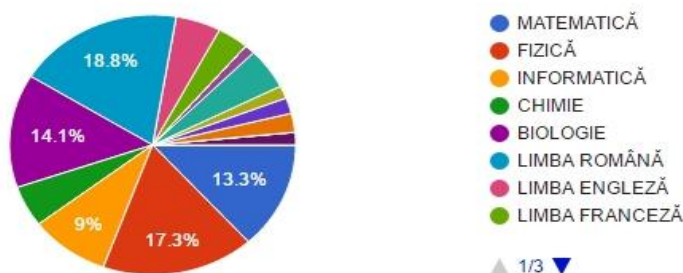
Lotul de subiecți ales a fost constituit din 253 de adolescenți, elevi ai claselor IX-XII, participanți în cadrul diverselor olimpiade și concursuri naționale și/sau internaționale din 41 de județe și Municipiul București. Distribuția în funcție de variabila *gen* a fost următoarea: 55,3% fete și 44,7% băieți (*Figura 2*).

Figura 2: Distribuția participanților în funcție de variabila gen



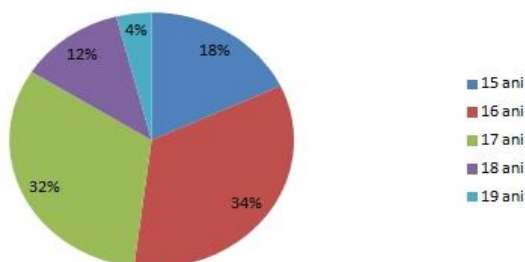
În cadrul studiului au fost selectați elevi participanți la diversele competiții ce vizau următoarele discipline: Limba și literatura română, Limba Engleză, Limba Franceză, Limba Italiană, Limba Neogreacă, Religie, Geografie, Filosofie, Istorie, Matematică, Biologie, Informatică, Fizică, Chimie. Distribuția în funcție de variabilă *disciplină* este următoarea (Figura 3):

Figura 3: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină



În cadrul studiului au fost selectați elevi cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani. Distribuția în funcție de variabilă *vârstă* este următoarea (Figura 4):

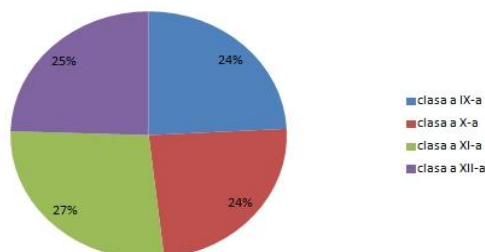
Figura 4: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă





În cadrul studiului au fost selectați elevi ai claselor IX - XII. Distribuția în funcție de variabilă *clasă* este următoarea (Figura 5):

Figura 5: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă



#### 5.1.3.2. Instrumente

În realizarea demersului de validare a versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare au fost utilizate următoarele instrumente:

Inventarul Anxietății de Evaluare (Anexa A1), tradus și adaptat pentru contextul competițiilor educaționale (olimpiade și concursuri interdisciplinare) alcătuit din 20 de itemi, grupați în trei subscale (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietate-totală). Inventarul Anxietății de Evaluare este o scală a cărei tip de răspuns se măsoară prin cele 4 trepte (Likert), opțiunile dintre care pot alege respondenții fiind următoarele: 1 - „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des” și 4 - „Aproape întotdeauna”.

Scala Stimei de sine Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965) (Anexa A2) a fost elaborată inițial pentru a măsura sentimentul global al valorii personale și auto-acceptării. Scala cuprinde 10 itemi cu 4 posibilități de răspuns între total dezacord (1 punct) și total acord (4 puncte). Itemii 2, 5, 6, 8, 9 se cotează invers. Scorurile pot fi cuprinse între 10 și 40; scorurile mici indică o stimă de sine scăzută. Coeficientul Alpha Cronbach este de .89, raportat de autor, indicând o bună consistență internă, iar fidelitatea test-retest este între .85 (la o săptămână interval) și .88 (la două săptămâni interval). Informațiile privind consistența internă a Scalei Rosenberg obținută în cazul versiunii românești (raportată într-un studiu internațional la care au participat 53 de țări) este de .79 (Schmitt & Allik, 2005).

Scala Auto-Eficienței (General Self-Efficacy Scale - SES, Schwarzer & Jerusalem, 1995) (Anexa A3) cuprinde 10 itemi și este proiectată cu scopul de a evalua convingerile persoanei despre propria capacitate de a face față dificultăților întâmpinate pe parcursul rezolvării

sarcinilor. Scala a fost dezvoltată în 1981, în limba germană, de către Matthias Jerusalem și Ralf Schwarzer și, până în prezent, a fost folosită în numeroase studii, existând adaptări pentru 33 de limbi. Se poate spune că scala SES măsoară auto-eficiența în adaptarea la problemele de zi cu zi, încrederea în stabilirea obiectivelor, investirea de efort și persistența în acțiune.

Conform autorilor, scala Auto-Eficienței prezintă proprietăți psihometrice bune, cu valorile indicelui Alpha Cronbach cuprinse între .82 și .93, în funcție de studiu. Validitatea test-retest declarată este de .47 pentru bărbați și .63 pentru femei, pentru un eșantion de 991 de subiecți și un interval de doi ani. Într-un studiu realizat în scopul validării acesteia în rândul populației românești (Vasiliu et al., 2015) aceasta a obținut un coeficient Alpha Cronbach de .78.

#### 5.1.4. Rezultate

##### Analiza factorială exploratorie

În realizarea analizei factoriale exploratorii a fost utilizat programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20. Metoda de extracție utilizată în acest caz este *Principal axis factoring*, prin care vom realiza o estimare inițială a varianței comune în care comunalitățile au valoarea mai mică de 1. Rotația semnifică modalitate de rotire a spațiului de variație astfel încât varianța să se distribuie „optim” între factori. Rotația Oblimin este o formă generală pentru a obține rotații oblice utilizată atunci când se așteaptă ca factorii să coreleze, aspect vizat prin realizarea acestei analize.

În cazul de față, analiza factorială exploratorie realizată prin metoda de extragere menționată a generat o structură reprezentată prin trei factori, iar utilizând Metoda K1 (Kaiser) am reținut factorii ai căror indici eigenvalue  $\geq 1$ .

În urma analizei, s-a constatat distribuția celor 20 de itemi în funcție de trei factori, confirmând astfel cele trei subscale ale instrumentului. Astfel, pe prima subscală (Factor 1) au avut încărcături itemii nr. 1, 12, 13 și 19; pe Factorul 2 itemii 2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18, și pe ultimul factor itemii 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20. În *Tabelul 5.3.* este prezentată distribuția itemilor pentru fiecare dintre cei trei factori identificați.

*Tabelul 5.3. Distribuția itemilor versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare pentru factorii identificați*

Itemi	Factor		
	1	2	3
Item 12	.669		
Item 1	.608		
Item 13	.495		
Item 19	.482		
Item 8		.852	
Item 11		.832	
Item 15		.726	
Item 9		.696	
Item 2		.692	
Item 16		.658	
Item 18		.574	
Item 10		.315	
Item 7			.756
Item 4			.745
Item 17			.682
Item 20			.619
Item 3			.483
Item 5			.444
Item 6			.387
Item 14			.412

#### Analiza factorială confirmatorie

În realizarea analizei factoriale confirmatorii a fost utilizat programul AMOS versiunea 20, prin care au fost analizați cei doi factori (Îngrijorare și Emotivitate) și scala totală. Indicii de potrivire obținuți sunt prezentați în tabelul următor.

*Tabelul 5.4. Indicii de potrivire obținuți pentru subscalele versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare*

	$\chi^2$	df	$\chi^2$ /df	RMSEA	CI	CFI	TLI
Subscala Îngrijorare (8 itemi)	46	20	2.3	.07	.04 - .10	.93	.91
Subscala Emotivitate (8 itemi)	83	20	4.1	.07	.06 - .09	.92	.90

<i>Inventarul Anxietății de Evaluare (20 itemi)</i>	310	167	1.8	.05	.04 - .06	.92	.90
---	-----	-----	-----	-----	-----------	-----	-----

RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation

CIA – Confidence interval for RMSEA

CFI – The Comparative fit Index

#### Proprietățile psihometrice ale instrumentului

Proprietățile psihometrice ale scalei au fost analizate prin referire la media și abaterea standard pentru fiecare dintre subscale, precum și pentru întreg chestionarul. Tabelul următor indică media și abaterea standard pentru întreaga scală (*Tabelul 5.5.*). În *Tabelul 5.6.* sunt prezentate mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre subscale.

*Tabelul 5.5. Media și abaterea standard pentru versiunea românească a Inventarului Anxietății de Evaluare*

Media	Abaterea standard
42.37	10.122

*Tabelul 5.6. Mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre subscalele versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare*

Subscale	Media	Abaterea standard
Îngrijorare	16.43	4.570
Emotivitate	17.05	5.326
Anxietate-totală	8.83	1.904

#### Consistența internă

Inventarul Anxietății de Evaluare tradus și adaptat pentru contextul competițional este alcătuit din trei subscale, după cum urmează: Îngrijorare, Emotivitate și Anxietate-totală.

Pentru fiecare dintre acestea a fost analizată consistența internă, iar datele obținute evidențiază faptul că toate cele trei subscale au obținut rezultate satisfăcătoare, după cum urmează:

- Subscala Îngrijorare - Alpha Cronbach = .73
- Subscala Emotivitate - Alpha Cronbach = .86
- Subscala Anxietății-totale - Alpha Cronbach = .89
- Inventarul Anxietății de Evaluare - Alpha Cronbach = .86.

Comparativ cu versiunea instrumentului original (Spielberger, 1980), au fost obținute rezultate relativ diferite în ceea ce privește consistența internă pentru fiecare dintre subscalele existente.

Astfel, versiunea originală a prezentat o consistență internă pentru Subscala Îngrijorare de .96, comparativ cu cea a versiunii românești (unde Alpha Cronbach = .73), pentru Subscala Emotivității aceasta a fost de .91, comparativ cu .83 în cazul de față, iar pentru Subscala Anxietății-totale rezultatele indică un Alpha Cronbach de .91 pentru versiunea lui Spielberger, iar pentru scala românească de .89. Cu toate că rezultatele obținute de noi în privința Inventarului Anxietății de Evaluare sunt mai scăzute, totuși toate cele trei subscale prezintă o consistență internă mai mare de .70. Cortina (1993) afirmă că „o scală, pentru a fi considerată consistentă, trebuie să atingă o valoare cât mai aproape de 1, nivelul de .70 fiind acceptat ca prag limită de către cei mai mulți cercetători. Oricum, valoarea lui Alpha Cronbach nu poate fi mai mică de .60.”

#### Validitatea externă

Pentru realizarea validității externe ne-am raportat la constatările studiilor lui Hodapp și Benson (1997); Keith și colaboratorii (2003); Ringeisen și colaboratorii (2010) și Rohrmann (2010), care au utilizat în vederea realizării validității discriminante măsurători ale conceptelor stimei de sine și auto-eficienței. Din aceste motive, au fost selectate Scala Stimei de sine Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965) și Scala Auto-Eficienței (*General Self-Efficacy Scale*, Schwarzer & Jerusalem, 1995) pentru a verifica ipoteza existenței unei relații negative între anxietatea de evaluare și cele două concepte enunțate, în sensul că ne așteptăm ca subiecții care vor obține scoruri ridicate la scala anxietății de evaluare vor obține în același timp scoruri mai scăzute la scalele de măsurare a stimei de sine și a auto-eficienței.

#### Analiza corelațională

Pentru a verifica această ipoteză, au fost analizate corelațiile existente între subscalele Inventarului Anxietății de Evaluare (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală), stimei de sine și auto-eficienței.

Rezultatele obținute arată faptul că subiecții care experimentează un nivel ridicat de anxietate de evaluare prezintă un nivel scăzut de stimă de sine ( $r = -.44$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ). De

asemenea, au fost obținute corelații semnificativ negative între fiecare dintre subscalele Inventarului Anxietății de Evaluare (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală) și scala stimei de sine. Astfel, subiecții care manifestă un nivel scăzut al stimei de sine experimentează o Îngrijorare ridicată ( $r = -.40$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ), precum și o Emotivitate ridicată ( $r = -.43$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ) și o Anxietate-totală ridicată, de asemenea ( $r = -.20$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ).

În cazul relației identificate între auto-eficiență și anxietatea de evaluare, rezultatele arată că există o corelație semnificativ negativă între acestea, ceea ce înseamnă că subiecții cu un nivel ridicat de anxietate de evaluare prezintă și un nivel scăzut de auto-eficiență ( $r = -.38$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ). Ca și în cazul precedent, între auto-eficiență și subscalele Inventarului Anxietății de Evaluare (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală) există relații negative. Așadar, subiecții cu un nivel scăzut de auto-eficiență experimentează în timpul competițiilor o Îngrijorare ridicată ( $r = -.29$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ), o Emotivitate ridicată ( $r = -.42$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ) și o Anxietate-totală ridicată ( $r = -.13$ ,  $df = 251$ ,  $p < .05$ ). *Tabelul 5.7.* prezintă corelațiile identificate între subscalele Inventarului Anxietății de Evaluare (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală) și scalele stimei de sine și a auto-eficienței.

*Tabelul 5.7. Corelațiile existente între anxietatea de evaluare (scor general), îngrijorare, emotivitate, anxietate-totală, stimă de sine și auto-eficiență*

	Stima de sine	Auto-eficiența
Anxietatea de evaluare (scor general)	-.44**	-.38**
Îngrijorare	-.40**	-.29**
Emotivitate	-.43**	-.42**
Anxietate-totală	-.20**	-.13*

\*\* $p < .01$

\* $p < .05$

### 5.1.5. Concluzii

Studiul actual a avut ca obiectiv testarea validității Inventarului Anxietății de Evaluare într-un eșantion românesc de elevi de liceu care au participat la diferite competiții educaționale naționale și internaționale. Prima etapă realizată a constat în traducerea și adaptarea scalei Test Anxiety Inventory (Spielberger, 1980), urmând ca datele obținute să fie supuse analizelor statistice.

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

În ceea ce privește validitatea externă, am decis că aceasta ar trebui să fie efectuată prin investigarea relațiilor anxietății de evaluare cu alte două constructe, procedând în mod similar cu studiile efectuate de Hodapp și Benson (1997), Keith și colaboratorii (2003), Ringeisen și colaboratorii (2010) și Rohrmann (2010), care au folosit pentru validitatea discriminatorie a instrumentului scalele stimei de sine și auto-eficienței. Din acest motiv, au fost utilizate pentru acest demers, Scala Stimei de sine Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale*, Rosenberg, 1965) și Scala Auto-Eficienței (*General Self-Efficacy Scale*, Schwarzer & Jerusalem, 1995) pentru a verifica ipoteza existenței unei relații negative între anxietatea de evaluare și cele două constructe amintite. Așa cum era de așteptat, relațiile identificate între subscalele versiunii românești a Inventarului Anxietății de Evaluare și cele două scale utilizate au fost semnificative în direcția așteptată, în sensul că participanții care prezentau un nivel ridicat de anxietate de evaluare manifestau un nivel scăzut de stimă de sine ( $r = -.44$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ) și de auto-eficiență ( $r = -.38$ ,  $df = 251$ ,  $p < .01$ ). Aceleași aspecte au fost observate și în cazul fiecăreia

dintre relațiile subscalelor Îngrijorare, Emotivitate, Anxietate-totală cu cele două constructe măsurate.

În concluzie, rezultatele acestui studiu sunt în acord cu cercetările anterioare care susțin conceptualizarea anxietății de evaluare prin componența celor trei factori. Prin analizele realizate, considerăm că au fost obținute rezultatele necesare pentru a susține că Inventarul Anxietății de Evaluare adaptat pentru contextul competițional prezintă o structură solidă și o consistență internă, astfel acesta poate reprezenta un instrument util pentru măsurarea anxietății cu care se confruntă elevii de liceu în cadrele competiționale la care iau parte.

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

### 5.2.1.Introducere

În trecut cercetătorii considerau teama de eșec ca fiind un construct unidimensional deoarece nu se cunoșteau foarte multe aspecte legate de motivele pentru care oamenii se îngrijorează și de ce se tem de faptul că nu ar putea avea succes (Conroy, 2001). Pentru a putea operaționaliza mai bine acest concept, Birney, Burdick și Teevan (1969 apud Jackaway & Teevan, 1976) au propus un model tridimensional în abordarea temerii de eșec. Dimensiunile modelul includ: a) teama de auto-devalorizare, b) teama de pedeapsă, și c) teama de reducere a valorii sociale (Conroy, 2001). Mai mult decât atât, Conroy, Poczwardowski și Henschen (2001) au îmbunătățit acest model și au definit cinci consecințe aversive ale eșecului: a) experimentarea rușinii și a jenei, b) auto-devalorizarea, c) posibilitatea de a avea un viitor incert, d) posibilitatea pierderii interesului social și e) posibilitatea de a-i dezamăgi pe cei apropiați.

Prima dimensiune a temerii de eșec, este cea a experimentării rușinii ca urmare a eșecului, și se referă la auto-evaluările negative ale oamenilor față de ei înșiși, sau altfel spus, aceștia cred că eșecul le aduce rușine și jenă, și din acest motiv încearcă să-l evite. A doua dimensiune face referire la auto-devalorizare, și la faptul că unii oameni se pot învinui în urma experimentării unui eșec iar acest aspect poate determina o scădere a încrederii în sine. O a treia consecință posibilă a eșecului constă în teama de a avea un viitor incert. Unii oameni cred că



planurile lor viitoare trebuie să se schimbe după experimentarea unui eșec, iar aceste schimbări îi fac să vadă viitorul ambiguu. Un alt motiv pentru care persoanele manifestă o teamă de eșec constă în posibilitatea ca cei din jur să își piardă interesul față de persoana lor. Oamenii care se tem de pierderea interesului cred că valoarea lor depinde de succesul lor și cred că, dacă nu reușesc, valoarea lor ca indivizi va scădea pentru unele persoane. Potrivit acestora, eșecul are un impact negativ care conduce către o pierdere a influenței sociale. Ultima dimensiune, și consecință a experimentării unui eșec se referă la faptul că există posibilitatea de a dezamăgi persoanele importante, precum părinții sau profesorii (Conroy, 2001; Conroy, Willow & Metzler, 2002).

În concordanță cu acest model revizuit, Conroy (2001) a elaborat Inventarul de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory* - PFAI) pentru a evalua convingerile persoanelor cu privire la consecințele eșecului. El a operaționalizat teama de eșec prin cinci scale: frica de a experimenta rușinea și jena, teama de auto-devalorizare, teama de a avea un viitor nesigur, teama de a pierde influența socială și, în sfârșit, teama de a dezamăgi persoanele apropiate.

PFAI (*Performance Failure Appraisal Inventory*, Conroy, 2001) a fost conceput pentru a constitui un instrument clinic, util în evaluarea motivației unui individ de a se teme de eșec. Lazarus (1991) a afirmat că aprecierea pe care o realizează un individ asupra unei schimbări percepute (reale sau imaginare) în relația sa cu mediul conduce la apariția unei emoții. În cazul fricii și al anxietății, centrul aprecierilor îl reprezintă consecințele amenințătoare sau aversive asociate cu eșecul.

Aceste cinci tipuri de aprecieri sunt interconectate moderat și puternic între ele, iar relațiile dintre acestea pot fi rezumate în mod eficient printr-un singur scor total, care reprezintă o teama de eșec generală (convingerea că eșecul este asociat cu consecințe amenințătoare sau aversive).

În dezvoltarea sa finală, autorul a realizat trei studii preliminare: un prim studiu calitativ al cărui scop a fost cel de a identifica consecințele aversive ale eșecului care oferă fundamentul pentru aprecierile asociate cu teama de eșec. Un al doilea studio este cel care descrie modul în care a fost elaborat PFAI-ul și include un studiu inițial al proprietăților sale psihometrice. Un al treilea studiu a avut ca obiectiv analizarea instrumentului, precum și aspectele care au condus la necesitatea de a realiza o modificare a acestuia. Conroy, Willow și Metzler (2002) au conceput

atât o versiune a instrumentului care conține 25 de itemi (numită de către aceștia ca fiind versiunea lungă), precum și o versiune scurtă reprezentată prin 5 itemi.

În demersul celor trei autori vizând operaționalizarea temerii față de eșec, etapa inițială (în primul studiu calitativ) a constat în realizarea analizei temelor regăsite în interviuri cu privire la modul în care respondenții conceptualizează eșecul, precum și consecințele aferente acestuia. Dintre aspectele enumerate de către subiecții intervievați cu referire la ce anume determină un individ să afirme că a experimentat un eșec s-au numărat obiectivele personale neîndeplinite, pierderea unor oportunități, necontrolarea unor aspecte care puteau fi controlate, adaptarea insuficientă sau ineficientă, comunicarea ineficientă, pierderea perspectivei asupra rolului individual avut în atingerea performanței, ineficiența controlului manifestat în anumite aspecte, crearea unor situații care i-au determinat pe alții să se îndoiască de ei înșiși, dezamăgirea celor din jur, auto-devalorizarea, scepticism orientat către sine. În ceea ce privește consecințele aferente eșecului identificate de către Conroy și colaboratorii săi în interviurile realizate, pot fi enumerate următoarele: pierderea materială (lucruri, joburi, oportunități etc.), eșecuri repetate (faptul că un eșec atrage alte eșecuri), aspirații blocate, îmbunătățirea performanței (utilizarea eșecului ca experiență catalizatoare) prin creșterea motivației și eficientizarea activităților, inhibarea motivației prin refuzul de a exersa sau de a se mai implica, utilizarea unor strategii de coping, influența eșecului asupra vieții personale sau a relațiilor cu cei apropiați, experimentarea unor emoții negative.

În timpul dezvoltării sale, Conroy (2001) a testat instrumentul original în rândul a 396 de elevi de liceu și studenți de la facultate (167 femei și 229 bărbați) prin intermediul unor serii de analize factoriale confirmatorii. Deoarece instrumentul inițial a conținut un număr prea mare de itemi (41 de itemi), Conroy, Willow și Metzler (2002) au revizuit PFAI-ul și au dezvoltat o a doua versiune prin eliminarea unora dintre aceștia din versiunea originală. Versiunea revizuită constă în 25 de itemi, în concordanță cu versiunea originală – dispuși pe cinci subscale, după cum urmează: teama de a experimenta rușinea și jena (7 itemi), teama de auto-devalorizare (4 itemi), teama de a avea un viitor incert (4 itemi), teama de a pierde influența socială (5 itemi), și teama de a dezamăgi apropiații (5 itemi). Tipul de răspuns utilizat este dispus pe o scală de tip Likert, în 5 trepte, unde „-2” reprezintă „Nu cred deloc”, „0-Cred într-o proporție de 50%” și „+2 – Cred în totalitate”. În vederea revizuirii inventarului, cercetătorii au efectuat un studiu de validare cu 438 de studenți (234 de gen feminin și 204 de bărbați). Consistența internă obținută

pentru fiecare dintre scale a fost: .80 pentru scala teama de rușine și de jenă, .74 pentru teama de auto-devalorizare, .80 pentru teama unui viitor incert, .81 pentru teama de a pierde influența socială, și de .78 pentru teama de a dezamăgi apropiații. Autorii au realizat, de asemenea, și o analiză factorială confirmatorie, obținând datele necesare care susțin existența unui model relevant (GFI = .98, CFI = .95, RMSEA = .04, SRMR = .09).

În ultimii ani, odată cu apariția Inventarului de evaluare a temerii de eșec (Conroy et al., 2002) o multitudine de studii din domeniul sportului s-au concentrat asupra investigării relațiilor existente între teama de eșec și diferite alte variabile precum anxietatea competițională (Conroy, 2004; Wilt, 2016), perfecționismul (Sagar & Stoeber, 2009), obiectivele de realizare (Conroy & Elliot, 2003), comportamentul (Sagar, Boardley, & Kavussanu, 2010) etc., însă în domeniul educațional nu au fost identificate cercetări în care inventarul să fi fost utilizat.

Într-un studiu realizat de către Sagar și Stoeber (2009) care a avut ca obiectiv investigarea modalității în care perfecționismul și teama de eșec au prezis afectul pozitiv și negativ rezultat după parcurgerea unor scenarii care ilustrau succesul și eșecul în competițiile sportive. De asemenea, cei doi au fost interesați și de aspectele privind modul în care scalele perfecționismului și cele ale temerii de eșec au relaționat în rândul a 388 de atleți. Rezultatele studiului au arătat că standardele personale (perfecționistul adaptativ) prezintă o relație negativă cu teama de a experimenta rușinea și jena și o relație pozitivă cu afectul pozitiv rezultat în urma unui succes, în timp ce preocuparea față de greșeli și presiunea părinților (perfecționismul maladadaptativ) au arătat o relație pozitivă cu teama de a experimenta rușinea și jena și cu afectul negativ rezultat în urma unui eșec. Mai mult decât atât, teama de a experimenta rușinea și jena a mediat pe deplin relația dintre preocuparea față de greșeli și afectul negativ și pe cea dintre presiunea percepută din partea antrenorului și afectul negativ.

Sagar, Boardley și Kavussanu (2010) au realizat un studiu, în rândul a 331 de studenți atleți, al cărui obiectiv a fost verificarea măsurii în care teama de eșec și experiența sportivă prezic comportamentul de tip antisocial în contextele academice și sportive și dacă această predicție este aceeași în cazul bărbaților și al femeilor. Un al doilea obiectiv al studiului a constat în testarea existenței unor posibile diferențe de gen în manifestarea comportamentului antisocial și teamă de eșec. Rezultatele studiului indică faptul că teama de eșec și de experiența sportivă prezic comportamentul antisocial în universitate și sport și puterea acestor predicții nu a fost diferită între bărbați și femei. De asemenea, subiecții de gen feminin au raportat niveluri mai

înalte de teamă de auto-devalorizare comparativ cu cei de gen masculin, în timp ce aceștia au raportat niveluri mai înalte de teamă de a pierde influența socială. La fel, rezultatele au arătat că reprezentanții de gen masculin s-au angajat mai frecvent decât femeile în comportamentul antisocial în ambele contexte.

În domeniul atletismului, teama față de eșec apare atunci când convingerile privind consecințele negative ale eșecului sunt declanșate de situații în care acesta este posibil (de exemplu, într-o competiție, Conroy, 2004). Această teamă de a experimenta un eșec s-a dovedit a provoca sentimente de anxietate atât cognitivă cât și somatică, tulburări cognitive și îngrijorare (Conroy, 2001; Conroy et al., 2002).

Într-un studiu realizat de Wilt (2016), al cărui lot a fost alcătuit din 77 de subiecți de gen feminin participanți ai probelor de alergare, au fost analizate relațiile existente între anxietatea manifestată în context competițional și cele cinci tipuri de temeri de eșec, după modelul lui Conroy (2001). Rezultatele studiului au arătat faptul că scorurile totale ale scalei temerii față de eșec au corelat semnificativ cu îngrijorarea (anxietatea cognitivă), dar nu au susținut nicio relație cu anxietatea somatică, aspect argumentat prin faptul că scala temerii de eșec nu cuprinde itemi care fac referire la simptome fiziologice. Relația dintre teama de eșec și anxietatea cognitivă poate sugera că subiecții care se gândesc la eșec au mai multe gânduri negative înainte de probe, ceea ce contribuie la nivelul lor de anxietate cognitivă. În acest studiu au fost incluși doi factori (vârsta și experiența raportată la ani de participare în cadrul competițiilor sportive) considerați că ar putea avea o influență asupra nivelului de anxietate resimțit. Presupunerea inițială a fost că odată cu creșterea vârstei și a experienței, anxietatea și teama de eșec vor scădea. Cu toate acestea, vârsta și anii de participare nu au prezis semnificativ scorurile de anxietate cognitivă sau scorurile temerii de eșec, chiar dacă studiile anterioare au corelat vârsta și experiența cu anxietatea și teama față de eșec. Hanton, Neil, Mellalieu și Fletcher (2008) au arătat că sportivii de elită cu niveluri ridicate de experiență au raportat niveluri crescute de încredere în sine și niveluri mai scăzute de anxietate.

Conroy și Elliot (2003) într-un studiu realizat pe un eșantion de 356 de studenți înscriși în cadrul cursurilor de activități sportive, au arătat că teama de eșec a prezentat relații pozitive cu scopurile orientate spre evitarea eșecului (*performance-avoidance goals*), scopurile orientate spre obținerea performanței (*performance-approach goals*) și cu scopurile orientate spre evitarea cunoașterii și dezvoltării (*mastery-avoidance goals*).

### 5.2.2. Obiectivele studiului

În cadrul acestui studiu ne propunem traducerea Inventarului de evaluare a temerii de eșec în limba română și testarea structurii sale factoriale, precum și proprietățile psihometrice, puterea de discriminare în funcție de variabila gen și modul în care relaționează scalele acestuia cu altele care măsoară concepte conexe temerii de eșec. Așa cum s-a menționat anterior, inventarul a fost testat și utilizat cu preponderență în domeniul sportiv, însă studiul în care ne-am propus să-l utilizăm, din cadrul acestei lucrări, face referire la contextul educațional al adolescenților din România. Din acest motiv, considerăm că într-o fază inițială este necesară testarea acestuia pe un lot de liceeni, prin raportare la un context educațional cunoscut, și anume, cel competițional. Astfel, în cadrul acestui demers vom utiliza analizele factoriale exploratorii și confirmatorii pentru a verifica structura inventarului, apoi vom analiza consistența internă a acestuia și a scalelor componente, vom compara rezultatele obținute de noi cu cele ale altor versiuni validate în diferite limbi, și de asemenea, puterea sa de discriminare în funcție de variabila gen și relația scalelor cu un alt concept conex precum anxietatea de evaluare.

### 5.2.3. Metodă

Etapa inițială a acestui demers a constat în traducerea Inventarului de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory - PFAI*, Conroy et al., 2002) în limba română. Acesta a fost tradus simultan de câte trei persoane, absolvente ale Facultății de Psihologie și Științe ale Educației care dețin cunoștințe de limbă engleză. Urmând comentariile acestora s-a stabilit forma finală a chestionarului, astfel încât acesta să includă corecțiile și sugestiile impuse de diferențele semantice sesizate de fiecare traducător în parte. Versiunea finală a chestionarului a fost tradusă din nou în limba engleză pentru a fi confruntată cu cea originală. Versiunea românească finală a instrumentului este prezentată în tabelul următor. Tipul de răspuns la itemii chestionarului este dispus pe o scală Likert în 5 trepte și vizează măsura în care respondenții cred sau sunt de acord cu afirmațiile prezentate, opțiunile dintre care pot alege fiind următoarele: „-2” care reprezintă „Nu cred deloc”, „0-Cred într-o proporție de 50%” și „+2 – Cred în totalitate”. În *Tabelul 5.8.* sunt prezentați itemii Inventarului de evaluare a temerii de eșec. În *Tabelul 5.9.* este prezentată dispunerea itemilor pentru fiecare dintre cele cinci scale ale acestuia (Teama de a

experimenta rușinea și jena, Teama de auto-devalorizare, Teama de a avea un viitor incert, Teama de a pierde interesul social și Teama de a-i dezamăgi persoanele apropiate).

*Tabelul 5.8. Versiunea tradusă în limba română a Inventarului de evaluare a temerii de eșec (Performance Failure Appraisal Inventory - PFAI, Conroy, 2002)*

1. Atunci când nu reușesc, se întâmplă adesea pentru că nu sunt suficient de inteligent(ă) pentru a efectua cu succes acea activitate.	-2	-1	0	1	2
2. Atunci când nu reușesc, viitorul meu pare incert.	-2	-1	0	1	2
3. Atunci când nu reușesc, acest lucru îmi supără pe ceilalți.	-2	-1	0	1	2
4. Atunci când nu reușesc, dau vina pe lipsa mea de abilitate.	-2	-1	0	1	2
5. Atunci când nu reușesc, cred că planurile mele viitoare se vor schimba.	-2	-1	0	1	2
6. Atunci când nu reușesc, mă aștept să fiu criticat(ă) de persoanele importante.	-2	-1	0	1	2
7. Atunci când nu reușesc, mă tem că este posibil să nu dețin suficientă capacitate/abilitate.	-2	-1	0	1	2
8. Atunci când nu reușesc, mi se perturbă „planul” ce urma.	-2	-1	0	1	2
9. Atunci când nu reușesc, pierd încrederea unor oameni care sunt importanți pentru mine.	-2	-1	0	1	2
10. Atunci când nu am succes, sunt mai puțin valoros(oasă) decât atunci când reușesc.	-2	-1	0	1	2
11. Atunci când nu am succes, oamenii sunt mai puțin interesați de mine.	-2	-1	0	1	2
12. Atunci când nu reușesc, nu mă îngrijorează că acest lucru va afecta planurile mele viitoare.	-2	-1	0	1	2

13. Atunci când nu am succes, oamenii par să vrea să mă ajute mai puțin.	-2	-1	0	1	2
14. Atunci când nu reușesc, persoanele importante nu sunt fericite.	-2	-1	0	1	2
15. Atunci când nu am succes, acest lucru pare să mă copleșească repede.	-2	-1	0	1	2
16. Atunci când nu reușesc, urăsc faptul că nu am controlul asupra rezultatului.	-2	-1	0	1	2
17. Atunci când nu am succes, oamenii tind să mă lase singur(ă).	-2	-1	0	1	2
18. Atunci când nu reușesc, este jenant dacă alții sunt acolo ca să vadă acest lucru.	-2	-1	0	1	2
19. Atunci când nu reușesc, persoanele importante sunt dezamăgite.	-2	-1	0	1	2
20. Atunci când nu reușesc, cred că toată lumea știe că acest lucru se întâmplă.	-2	-1	0	1	2
21. Atunci când nu am succes, unele persoane nu mai sunt interesate de mine deloc.	-2	-1	0	1	2
22. Atunci când nu reușesc, cred că acele persoane care nu aveau încredere în mine simt că aveau dreptate în privința mea.	-2	-1	0	1	2
23. Atunci când nu am succes, valoarea mea scade pentru unii oameni.	-2	-1	0	1	2
24. Atunci când nu reușesc, mă îngrijorează ce cred alții despre mine.	-2	-1	0	1	2
25. Atunci când nu reușesc, îmi fac griji că alții ar putea crede că nu încerc.	-2	-1	0	1	2

*Tabelul 5.9. Dispunerea itemilor pe scalele Experimentarea rușinii și a jenei, Auto-devalorizarea, Posibilitatea de a avea un viitor incert, Posibilitatea pierderii interesului social și Posibilitatea de a-i dezamăgi persoanele apropiate*

Scala Teama de a experimenta rușinea	10. Atunci când nu am succes, sunt mai puțin valoros(oasă) decât atunci când reușesc.
	15. Atunci când nu am succes, acest lucru pare să mă copleșească repede.
	18. Atunci când nu reușesc, este jenant dacă alții sunt acolo ca să vadă acest lucru.
	20. Atunci când nu reușesc, cred că toată lumea știe că acest lucru se întâmplă.
	22. Atunci când nu reușesc, cred că acele persoane care nu aveau încredere în mine simt că aveau dreptate în privința mea.
	24. Atunci când nu reușesc, mă îngrijorează ce cred alții despre mine.
Scala Teama de auto-devalorizare	25. Atunci când nu reușesc, îmi fac griji că alții ar putea crede că nu încerc.
	1. Atunci când nu reușesc, se întâmplă adesea pentru că nu sunt suficient de inteligent(ă) pentru a efectua cu succes acea activitate.
	4. Atunci când nu reușesc, dau vina pe lipsa mea de abilitate.
	7. Atunci când nu reușesc, mă tem că este posibil să nu dețin suficientă capacitate/abilitate.
	16. Atunci când nu reușesc, urăsc faptul că nu am controlul asupra rezultatului.



Scala <i>Teama de un viitor incert</i>	2. Atunci când nu reușesc, viitorul meu pare incert.
	5. Atunci când nu reușesc, cred că planurile mele viitoare se vor schimba.
	8. Atunci când nu reușesc, mi se perturbă „planul” ce urma.
	12. Atunci când nu reușesc, nu mă îngrijorează că acest lucru va afecta planurile mele viitoare.
Scala <i>Teama de a pierde influența socială</i>	11. Atunci când nu am succes, oamenii sunt mai puțin interesați de mine.
	13. Atunci când nu am succes, oamenii par să vrea să mă ajute mai puțin.
	17. Atunci când nu am succes, oamenii tind să mă lase singur(ă).
	21. Atunci când nu am succes, unele persoane nu mai sunt interesate de mine deloc.
	23. Atunci când nu am succes, valoarea mea scade pentru unii oameni.
Scala <i>Teama de a dezamăgi persoanele apropiate</i>	3. Atunci când nu reușesc, acest lucru îi supără pe ceilalți.
	6. Atunci când nu reușesc, mă aștept să fiu criticat(ă) de persoanele importante.
	9. Atunci când nu reușesc, pierd încrederea unor oameni care sunt importanți pentru mine.
	14. Atunci când nu reușesc, persoanele importante nu sunt fericite.

După stabilirea versiunii finale a Inventarului de evaluare a temerii de eșec, au fost selectați subiecții care au luat parte la studiu, prin consultarea listelor participanților din cadrul competițiilor educaționale de la nivel național și internațional regăsite pe site-urile oficiale ale acestora. În acest studiu, competițiile educaționale la care am făcut referire au fost olimpiadele naționale care au avut loc în perioada aprilie a anului 2017, organizate și desfășurate conform metodologiilor aprobate de către Ministerul Educației Naționale și al Cercetării Științifice din România. După identificarea participanților, a fost utilizat instrumentul Google Forms în vederea transunerii scalei în format electronic pentru a putea fi transmisă acestora prin intermediul rețelei de socializare Facebook. Împreună cu Inventarul de evaluare a temerii de eșec a mai fost utilizat pentru realizarea validității externe convergente, Inventarul Anxietății de Evaluare, a cărui validare a fost realizată anterior.

În realizarea analizelor necesare validării Inventarului de evaluare a temerii de eșec au fost utilizate programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20 și programul AMOS versiunea 20. Astfel, datele obținute prin completarea celor două chestionare au fost prelucrate pentru a realiza analizele factoriale exploratorii și confirmatorii, cele ale consistenței interne pentru fiecare scală, validitatea externă convergentă și de asemenea, am dorit să testăm puterea chestionarului de discriminare în funcție de variabila gen.

#### *5.2.3.1.Participanți*

Lotul de subiecți ales a fost constituit din 541 de adolescenți, elevi ai claselor IX-XII, participanți în cadrul diverselor olimpiade naționale, din orașe și județe diferite. Distribuția în funcție de variabilele *gen* (*Figura 6*), *vârstă* (*Figura 7*) și *clasă* (*Figura 8*) a fost următoarea:

Figura 6: Distribuția participanților în funcție de variabila gen

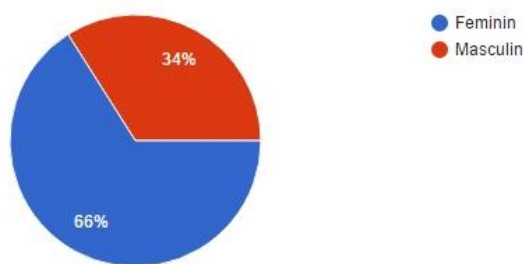


Figura 7: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă

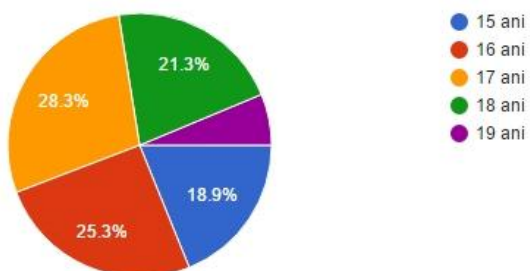
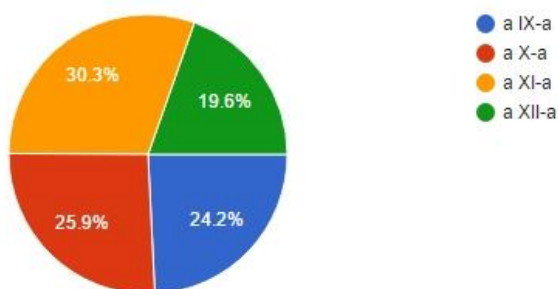
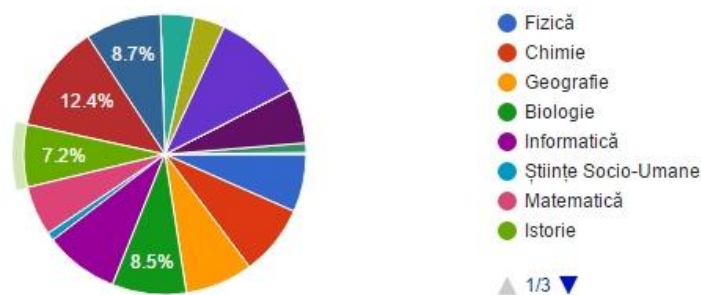


Figura 8: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă



În cadrul studiului au fost selectați elevi participanți la olimpiadele naționale ce vizau următoarele discipline: Limba și literatura română, Limba Engleză, Limba Franceză, Limba Italiană, Limba Portugheză, Limba Spaniolă, Lectura ca abilitate de viață, Științe Socio-Umane, Religie, Geografie, Istorie, Matematică, Biologie, Informatică, Fizică, Chimie. Distribuția în funcție de variabilă *disciplină* este următoarea (Figura 9):

Figura 9: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină



#### 5.2.3.2. Instrumente

Inventarul de evaluare a temerii de eșec (Anexa B1) este versiunea tradusă în limba română a *Performance Failure Appraisal Inventory – PFAI* (Conroy et al., 2002) și a fost conceput pentru a constitui un instrument clinic util în evaluarea motivației unui individ de a se teme de eșec. Acesta este format din 25 de itemi dispuși pe cinci scale, după cum urmează: Teama de a experimenta rușinea și jena (7 itemi), Teama de auto-devalorizare (4 itemi), Teama de a avea un viitor incert (4 itemi), Teama de a pierde influența socială (5 itemi), și Teama de a dezamăgi persoanele apropiate (5 itemi).

Tipul de răspuns la itemii chestionarului este dispus pe o scală Likert în 5 trepte și vizează măsura în care respondenții cred sau sunt de acord cu afirmațiile prezentate, opțiunile dintre care pot alege fiind următoarele: „-2” care reprezintă „Nu cred deloc”, „0-Cred într-o proporție de 50%” și „+2 – Cred în totalitate”.

Inventarul Anxietății de Evaluare (Anexa A1) reprezintă instrumentul tradus și adaptat (versiunea originală – *Test Anxiety Inventory - TAI*; Spielberger, 1980) pentru contextul competițiilor educaționale, și este alcătuit din 20 de itemi, grupați pe trei dimensiuni distincte (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală).

Test Anxiety Inventory este o scală al cărei tip de răspunsuri se măsoară prin 4 trepte (Likert), opțiunile dintre care pot alege respondenții fiind următoarele: 1 - „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des” și 4 - „Aproape întotdeauna”.

Consistența internă pentru fiecare dintre cele trei subscale este: TAI-Îngrijorare - .73; TAI-Emotivitate - .86; TAI-Total - .89.

#### 5.2.4.Rezultate

##### Analiza factorială exploratorie

În realizarea analizei factoriale exploratorii a fost utilizat programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20. Metoda de extracție utilizată în acest caz este *Principal axis factoring*, prin care vom realiza o estimare inițială a varianței comune în care comunalitățile au valoarea mai mică de 1. Rotația semnifică modalitate de rotire a spațiului de variație astfel încât varianța să se distribuie „optim” între factori. Rotația Oblimin este o formă generală pentru a obține rotații oblice utilizată atunci când se așteaptă ca factorii să coreleze, aspect vizat prin realizarea acestei analize.

În cazul de față, analiza factorială exploratorie realizată prin metoda de extragere utilizată a generat o structură reprezentată prin cinci factori, iar utilizând Metoda K1 (Kaiser) am reținut factorii ai căror indici eigenvalue  $\geq 1$ .

În urma analizei, s-a constatat distribuția celor 25 de itemi în funcție de cinci factori, confirmând astfel cele cinci scale ale instrumentului, însă unul dintre itemi (itemul 16) s-a distribuit diferit față de versiune originală, migrând de la Factorul 2 către Factorul 3. Astfel, pe Factorul 1 au avut încărcături itemii nr. 19, 14, 3, 6, 9; pe Factorul 2 itemii 4, 7, 1; pe Factorul 3 itemii 24, 16, 18, 15, 20, 25, 10, 22; pe Factorul 4, itemii 8, 5, 2, 12; și pe Factorul 5, itemii 21, 17, 13, 23, 11 (*Tabelul 5.10.*):

*Tabelul 5.10. Distribuția itemilor Inventarului de evaluare a temerii de eșec pe fiecare factor*

Itemi	Factori				
	1	2	3	4	5
Itemul 19	.909				
Itemul 14	.721				
Itemul 3	.622				
Itemul 6	.472				
Itemul 9	.443				
Itemul 4		-.809			
Itemul 7		-.705			

Itemul 1	-.680	
Itemul 24	.772	
Itemul 16	.686	
Itemul 18	.650	
Itemul 15	.592	
Itemul 20	.584	
Itemul 25	.482	
Itemul 10	.387	
Itemul 22	.340	
Itemul 8	-.771	
Itemul 5	-.759	
Itemul 2	-.644	
Itemul 12	.471	
Itemul 21		.876
Itemul 17		.612
Itemul 13		.557
Itemul 23		.522
Itemul 11		.467

#### Analiza factorială confirmatorie

În realizarea analizei factoriale confirmatorii a fost utilizat programul AMOS versiunea 20, prin care au fost analizați cei cinci factori. De asemenea, am utilizat datele identificate ale altor versiuni validate în țări diferite pentru a ilustra prin comparație rezultatele obținute de noi. Indicii de potrivire obținuți sunt prezentați în *Tabelul 5.11*. Menționăm că în ceea ce privește rezultatele furnizate de unii autori preocupați de validarea acestui chestionar sunt incomplete, în sensul că nu cuprind toate datele analizate de noi și din acest motiv unele dintre acestea lipsesc din tabelul de mai jos.

*Tabelul 5.11. Indicii de potrivire obținuți în cazul versiunii românești a Inventarului de evaluare a temerii de eșec*

	df	$\chi^2$ /df	RMSEA	CI	CFI	TLI
<b>PFAI română</b>	265	3.05	.06	.05 - .06	.93	.92
<b>PFAI original</b>			.05		.92	
<b>PFAI UK</b>	265	2.96	.06	.05 - .06		
<b>PFAI Turcia</b>			.08		.95	
<b>PFAI Portugalia</b>	134		.04		.96	

RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation

CIA – Confidence interval for RMSEA

CFI – The Comparative fit Index

#### Proprietățile psihometrice ale instrumentului

Proprietățile psihometrice ale inventarului au fost analizate prin referire la media și abaterea standard pentru fiecare dintre scale, precum și pentru întreg chestionarul. Tabelul următor indică media și abaterea standard pentru întregul instrument (*Tabelul 5.12.*). În *Tabelul 5.13.* sunt prezentate mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre scale.

*Tabelul 5.12. Media și abaterea standard pentru versiunea românească a Inventarului de evaluare a temerii de eșec*

Media	Abaterea standard
-13.3	20.63

*Tabelul 5.13. Mediile și abaterile standard pentru fiecare dintre scalele versiunii românești a Inventarului de evaluare a temerii de eșec*

Scale	Media	Abaterea standard
Teama de a experimenta rușinea	-1.69	8.41
Teama de auto-devalorizare	-1.33	3.26
Teama de un viitor incert	-1.99	3.08
Teama de a pierde influența socială	-4.57	4.97
Teama de a dezamăgi persoanele apropiate	-2.52	4.17

## Consistența internă

Inventarul de evaluare a temerii de eșec (Conroy et al., 2002) este alcătuit din 5 scale, iar consistența internă obținută pentru fiecare dintre acestea, precum și pentru teama de eșec generală, comparativ cu instrumental original este prezentată în *Tabelul 5.14*.

*Tabelul 5.14. Consistența internă pentru scalele Inventarul de evaluare a temerii de eșec (Teama de a experimenta rușinea, Teama de auto-devalorizare, Teama de un viitor incert, Teama de a pierde influența socială și Teama de a dezamăgi persoanele apropiate)*

Scale versiune românească	Alpha Cronbach	Scale versiune originală	Alpha Cronbach
Teama de rușine și jenă	.88	Teama de rușine și jenă	.80
Teama de auto-devalorizare	.82	Teama de auto-devalorizare	.74
Teama unui viitor incert	.81	Teama unui viitor incert	.80
Teama de a pierde influența socială	.88	Teama de a pierde influența socială	.81
Teama de a dezamăgi persoanele apropiate	.86	Teama de a dezamăgi persoanele apropiate	.78
Teama de eșec generală	.85	Teama de eșec generală	.78

În studiile vizând validarea Performance Failure Appraisal Inventory (Conroy et al., 2002) în rândul altor populații s-au obținut următoarele rezultate în privința coeficienților de consistență internă:

Turcia (Kahraman & Sungur, 2016): într-un prim studiu, coeficienții de consistență internă au variat de la .64 la .85; iar într-un al doilea studiu de la .70 la .86.

Portugalia (Correia, Rosado & Serpa, 2016): după eliminarea unora dintre itemi, coeficienții de consistență internă pentru fiecare scală au fost – Teama de a experimenta rușinea și jena (.78), Teama de auto-devalorizare (.75), Teama de a avea un viitor incert (.76), Teama de a pierde influența socială (.76) și Teama de a dezamăgi persoanele apropiate (.77).

Marea Britanie (Sagar & Jowett, 2010): coeficienții de consistență internă obținuți au fost: .81, .70, .71, .81 și .77.



## Validitatea externă

Pentru realizarea validității externe s-au utilizat constatările autorilor instrumentului (Conroy, Willow, & Metzler, 2002), care au susținut că teama de eșec este asociată cu nivelurile înalte de îngrijorare, anxietate, gânduri intruzive și anxietate sportivă; și cu nivelurile scăzute de optimism. În vederea testării validității externe convergente, am ales analiza relației dintre teama de eșec și anxietatea de evaluare, măsurată prin Inventarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, Spielberger, 1980).

Astfel, ipoteza de la care am pornit face referire la faptul că între anxietatea de evaluare și scorurile Inventarului de evaluare a temerii de eșec există o corelație pozitivă, în sensul că subiecții care obțineau scoruri ridicate la scala anxietății de evaluare vor obține în același timp și scoruri ridicate și la scalele de măsurare a temerii de eșec.

## Analiza corelațională

Pentru a testa relațiile existente în scalele Inventarului de evaluare a temerii de eșec și subscalele Inventarului Anxietății de Evaluare, au fost analizate corelațiile existente între acestea. În *Tabelul 5.15.* sunt prezentate corelațiile identificate între scalele celor două instrumente.

*Tabelul 5.15. Corelațiile existente între scalele Teama de a experimenta rușinea și jena, Teama de auto-devalorizare, Teama de a avea un viitor incert, Teama de a pierde influența socială, Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați, Îngrijorare și Emotivitate*

	1	2	3	4	5	6	7
(1)Teama de rușine	-	.598**	.582**	.674**	.624**	.560**	.493**
(2)Auto-devalorizare		-	.552**	.419**	.554**	.428**	.367**
(3)Viitor incert			-	.490**	.755**	.418**	.392**
(4)Pierderea influenței sociale				-	.545**	.385**	.289**
(5)Dezamăgirea celor apropiați					-	.430**	.403**
(6)Îngrijorarea						-	.678**
(7)Emotivitatea							-

\*\*p<.01

Fiecare dintre scalele Inventarului de evaluare a temerii de eșec prezintă relații pozitive cu fiecare dintre cele două subscale ale Inventarului Anxietății de Evaluare. Astfel, subiecții care manifestă un nivel înalt al temerii de a experimenta rușinea și jena în urma unui eșec prezintă un nivel înalt al îngrijorării ( $r=.56$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ), precum și un nivel înalt al emotivității ( $r=.49$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ). Subiecții care prezintă un nivel ridicat al temerii de auto-devalorizare manifestă și un nivel înalt de îngrijorare ( $r=.42$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ) și de emotivitate ( $r=.36$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ). De asemenea, participanții care experimentează un nivel înalt al temerii de a avea un viitor incert manifestă și un nivel înalt al îngrijorării ( $r=.41$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ) și al emotivității ( $r=.39$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ). Același lucru a fost observat și în cazul subiecților care prezintă un nivel ridicat al temerii de a pierde influența socială, care manifestă în același timp și un nivel crescut al îngrijorării ( $r=.38$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ) și al emotivității ( $r=.28$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ). Și nu în ultimul rând, participanții care experimentează un nivel înalt al temerii de a-i dezamăgi pe cei apropiați vor prezenta și un nivel ridicat de îngrijorare ( $r=.43$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ) și de emotivitate ( $r=.40$ ,  $df=539$ ,  $p<.01$ ).

#### Diferențele de gen

Pentru a identifica diferențele de gen în ceea ce privește teama de eșec în rândul liceenilor olimpici, a fost utilizată o analiză de varianță multivariată (MANOVA). Variabilele dependente au fost reprezentate de cele cinci scale ale instrumentului (Teama de a experimenta rușinea și jena, Teama de auto-devalorizare, Teama de a avea un viitor incert, Teama de a pierde influența socială și Teama de a dezamăgi persoanele apropiate). Rezultatele obținute indică existența unor diferențe semnificative între subiecții de gen feminin și masculin, în privința variabilelor dependente (Pillai  $F_{5,535} = 4.3$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .04$ ).

Fiecare variabilă dependentă a fost supusă unei analize ANOVA, pentru a demonstra dacă această tendință este similară fiecăreia dintre variabilele dependente luată separat. La măsurarea diferenței existente între subiecții de gen feminin și masculin în ceea ce privește Teama de a experimenta rușinea și jena, analiza ANOVA a indicat că, în ansamblu, a apărut o diferență semnificativă între medii ( $F_{1,539} = 10.28$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .02$ ) și, de asemenea, în privința variabilei Teama de a avea un viitor incert ( $F_{1,539} = 4.6$ ,  $p < .03$ ,  $\eta^2 = .08$ ). În ceea ce privește variabilele Teama de auto-devalorizare, Teama de a pierde influența socială și Teama de a dezamăgi persoanele apropiate, nu au existat diferențe semnificative între cele două grupuri.

Referitor la diferențele rezultate în cazul celor două scale, s-au utilizat testele t pentru eșantioane independente în vederea identificării diferențelor dintre subiecții de gen feminin și masculin. Astfel, în cazul scalei Teama de a experimenta rușinea și jena, scorurile medii în cazul subiecților de gen masculin ( $M = -3.29$ ,  $SD = 7.92$ ) sunt semnificativ mai mici ( $t = -3.2$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) decât cele ale subiecților de gen feminin ( $M = -.86$ ,  $SD = 8.53$ ).

În cazul scalei Teama de a avea un viitor incert, scorurile medii ale subiecților de gen masculin ( $M = -2.38$ ,  $SD = 2.93$ ) sunt semnificativ mai mici ( $t = -2.14$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) decât cele ale subiecților de gen feminin ( $M = -1.78$ ,  $SD = 3.14$ ).

#### 5.2.5. Concluzii

Studiul actual a avut ca obiectiv validarea Inventarului de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory – PFAI*, Conroy et al., 2002) într-un eșantion românesc de elevi de liceu care participă la diferite competiții educaționale. Considerăm că alegerea contextului educațional competitiv este una relevantă pentru măsurarea temerii de eșec în rândul diferiților participanți ai olimpiadelor naționale, dat fiind faptul că acest tip de concurs este unul foarte important pentru aceștia. Așadar, am fost preocupați de traducerea Inventarului de evaluare a temerii de eșec (Conroy et al., 2002) și de investigarea validității interne și externe, precum și puterea sa de discriminare.

Studiile de traducere și adaptare ale inventarului au fost efectuate și în alte limbi, susținând atât structura factorială, cât și proprietățile sale psihometrice (Sagar & Jowett, 2010; Kahraman & Sungur, 2016; Correia, Rosado & Serpa, 2016). În studiile privind validarea PFAI pe alte populații, s-au obținut următoarele rezultate cu privire la coeficienții de consistență internă: în Turcia (Kahraman & Sungur, 2016) într-un prim studiu, coeficienții au variat de la .64 la .85, iar într-un al doilea studiu, de la .70 la .86; în Portugalia (Correia, Rosado & Serpa, 2016) după eliminarea unui număr de itemi, consistența internă pentru scala Teama de a experimenta rușinea și jena a fost de .78, pentru Teama de auto-devalorizare de .75, Teama de a avea un viitor incert de .76, Teama de a pierde influența socială .76 și Teama de a dezamăgi persoanele importante de .77; iar în Marea Britanie (Sagar & Jowett, 2010) rezultatele obținute au fost .81, .70, .71, .81 și .77. Aceeași procedură a fost urmată și în acest demers, diferența a constat în faptul că inventarul a fost utilizat în contextul competițiilor educaționale. Pe baza analizei factoriale exploratorii, am constatat, luând în considerare rezultatele obținute și ghidându-ne

după comunalitățile itemilor ( $> .30$ ), că nu a fost necesar să renunțăm la nici unul dintre aceștia. Doar un singur item (itemul 16) a migrat de la un factor la altul și, mai exact, de la scala Temerii de auto-devalorizare la cea a Temerii de a experimenta rușinea și jena. Chestionarul rezultat, cu toți cei cinci factori, este identic cu versiunea originală furnizată de autori (Teama de a experimenta rușinea și jena cu itemii 24, 16, 18, 15, 20, 25, 10, 22; Teama de auto-devalorizare cu itemii 4, 7, 1; Teama de a avea un viitor incert cu itemii 8, 5, 2, 12; Teama de a pierde influența socială cu itemii 21, 17, 13, 23, 11; și de Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați cu itemii 19, 14, 3, 6, 9). Și în cazul analizei factoriale confirmatorii, indicii de potrivire au fost adecvați (RMSEA = .06, CI = .05 - .06, CFI = .93, TLI = .92), așa că am păstrat forma inițială rezultată din analizele factoriale exploratorii. De asemenea, consistența internă obținută pentru fiecare scală a fost una satisfăcătoare (Scala Temerii de a experimenta rușinea și jena a obținut un Alpha Cronbach de .88; Scala Teama de auto-devalorizare de .82; Scala Teama de a avea un viitor incert de .81; Scala Teama de a pierde influența socială de .88 și Scala Teama de a dezamăgi persoanele apropiate de .86), ca și în cazul inventarului (Alpha Cronbach de .85).

De asemenea, am comparat rezultatele obținute în ceea ce privește consistența internă și indicii de potrivire ai analizei confirmatorii prin raportare la versiunile traduse și identificate în cercetările efectuate asupra validării Inventarului de evaluare a temerii de eșec, și s-a constatat că acestea sunt similare cu cele obținute de noi pentru versiunea în limba română.

În ceea ce privește validitatea externă convergentă, aceasta a fost realizată prin investigarea relațiilor existente între teama de eșec și un alt construct apropiat, cum ar fi anxietatea și, mai exact, cu un tip de anxietate situațională, procedând în maniera sugerată de către autorii chestionarului, Conroy, Willow și Metzler, care indică faptul că teama de eșec este asociată cu nivelurile ridicate de îngrijorare, anxietate, gânduri intruzive și anxietate sportivă; și cu un nivel scăzut de optimism (Conroy, Willow, & Metzler, 2002). Astfel, a fost ales Inventarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, Spielberger, 1980) pentru a verifica ipoteza conform căreia între teama de eșec și anxietatea de evaluare (și scalele lor) există o relație pozitivă. Așa cum era de așteptat, relațiile scalelor Inventarului de evaluare a temerii de eșec și cele ale anxietății de evaluare au fost semnificative și în direcția așteptată. Astfel, subiecții care experimentează un nivel ridicat de teamă de eșec (Teama de a experimenta rușinea și jena, Teama de auto-devalorizare, Teama de a avea un viitor incert, Teama de a pierde influența socială și de Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați) prezintă niveluri ridicate de îngrijorare și

emotivitate. Ceea ce se poate observa, totuși, este că relațiile dintre cele cinci tipuri de consecințe aversive ale eșecului și dimensiunea cognitivă a anxietății de evaluare sunt mai puternice decât cele cu emotivitatea. Acest lucru pune sub semnul discuției faptul că itemii din acest inventar evaluează teama față de consecințele aversive ale eșecului, prin raportare la gândurile intruzive care generează teama de eșec, iar acest aspect este similar cu scala anxietății cognitive de evaluare care măsoară îngrijorarea cu care se confruntă elevii în timpul unui test. Același aspect a fost menționat și de către autorii chestionarului, care au indicat faptul că teama de eșec a fost asociată cu nivelurile ridicate de anxietate, gânduri intruzive și anxietate sportivă; și cu un nivel scăzut de optimism (Conroy, Willow, & Metzler, 2002).

Aceleași rezultate au fost obținute și de Wilt (2016), care a investigat modul în care anxietatea competitivă este asociată cu teama de eșec. Rezultatele sale au arătat că doar componenta cognitivă a anxietății competitive a arătat relații foarte puternice cu teama de eșec, dar acest lucru nu a fost valabil și în cazul anxietății somatice, aspect argumentat prin faptul că scala temerii de eșec nu include itemi cu referire la simptomele fiziologice ale anxietății. Autorul a explicat această relație puternică dintre teama de eșec și anxietatea cognitivă prin faptul că subiecții care se gândesc la eșec au mai multe gânduri negative înainte de concurs, ceea ce contribuie la nivelul lor ridicat de anxietate cognitivă manifestată.

Rezultatele acestui studiu au arătat, de asemenea, că Inventarul de evaluare a temerii de eșec prezintă o putere de discriminare în funcție de variabila gen (Pillai  $F_{5,535} = 4.3$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .04$ ). În ceea ce privește Teamă de a experimenta rușinea și jena și Teamă de a avea un viitor incert, s-a observat că participanții de gen feminin prezintă niveluri mai ridicate comparativ cu cei de gen masculin. Diferențele existente între băieți ( $M = -2.38$ ,  $SD = 2.93$ ) și fete ( $M = -1.78$ ,  $SD = 3.14$ ) în ceea ce privește scala temerii de a avea un viitor incert nu au fost foarte mari, însă nu se poate spune același lucru și despre scala temerii de a experimenta rușinea și jena. În acest caz, fetele ( $M = -.86$ ,  $SD = 8.53$ ) au obținut scoruri mult mai ridicate decât băieții ( $M = -3.29$ ,  $SD = 7.92$ ). Aceleași rezultate au fost obținute și de Kahraman și Sungur (2016). În cazul celorlalte trei scale, nu au existat diferențe semnificative între scorurile fetelor și ale băieților. Aceste rezultate pot fi considerate a fi în concordanță cu constatările anterioare care indică faptul că nu există diferențe între fete și băieți în privința temerii de eșec (Caraway et al., 2003, Conroy, Elliot, & Pincus, 2009).

În concluzie, rezultatele studiului prezent sunt în concordanță cu cercetările anterioare care susțin noua conceptualizare reprezentată prin cei cinci factori ai temerii de eșec. Prin analizele realizate am obținut rezultatele necesare pentru a arăta că Inventarul de evaluare a temerii de eșec utilizat în contextul competițiilor educaționale prezintă o structură factorială solidă și o consistență internă bună și poate reprezenta un instrument util pentru a evalua consecințele aversive ale confruntării cu eșecul într-un context educațional și nu doar în domeniul sportiv.

Acest instrument poate fi util atât în cunoașterea originii temerii de eșec în rândul elevilor, prin abordarea celor cinci consecințe aversive asociate cu eșecul, cât și prin studierea lui în relație cu alte constructe cum ar fi factorii de personalitate, obiectivele de realizare sau cu simptomele unor patologii diferite cum ar fi anxietatea sau depresia. Un motiv pentru care acest instrument poate fi utilizat în detrimentul altora (cum ar fi scalele pentru anxietate) se referă la faptul că studierea originii temerii de eșec poate reprezenta un punct de plecare în înțelegerea manifestărilor unor patologii precum anxietatea. Inventarul de evaluare a temerii de eșec poate fi, de asemenea, utilizat în examinarea rolului pe care părinții, profesorii sau alte persoane din mediul apropiat elevilor îl au în dezvoltarea temerii de eșec (de exemplu în relațiile părinți-copii, profesori-elevi, antrenori/mentori-elevi etc.). De asemenea, poate fi util în testarea diferitelor tipuri de tratament (de exemplu, efectul terapiei cognitiv-comportamentale, al terapiei rațional-emoțională, Sagar et al., 2009). Din punct de vedere clinic, prin utilizarea acestui inventar, teama de eșec poate fi identificată, tratată sau prevenită prin descoperirea pattern-urilor de gândire asociate cu eșecul, astfel încât specialiștii vor propune anumite tipuri de programe în funcție de nevoile persoanelor.

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

#### 5.3.1. Introducere

Cercetările referitoare la rolul emoțiilor în obținerea performanțelor s-au concentrat în special asupra fenomenului anxietății de evaluare. În general, rezultatele studiilor realizate au indicat faptul că îngrijorarea interferează cu performanța în timpul evaluărilor în rândul elevilor

cu un nivel ridicat de anxietate, deoarece le distrage atenția de la sarcina primită (Hembree, 1988; Williams, 1991; Zeidner, 1998). În literatura de specialitate au fost studiați diferiți factori care ar putea contribui la manifestarea anxietății de evaluare. Deși aproape orice situație care implică evaluarea performanței unei persoane poate provoca un anumit grad de anxietate, experiențele anterioare ale indivizilor și factorii care ar putea afecta percepțiile și gândurile lor despre situația în cauză pot determina reacția într-un context evaluativ (McDonald, 2001).

Rezultatele studiilor privind perfecționismul susțin teoria multidimensională a acestuia, indicând dispunerea acestuia pe un continuum, de la comportamente sănătoase până la cele disfuncționale (Hamachek, 1978; Silverman, 1999; 2007). Într-un review referitor la diferențele dintre aceste două tipuri de perfecționism, s-a constatat că dimensiunea pozitivă a perfecționismului este legată de rezultatele academice, atât în ceea ce privește examenele specifice, cât și performanțele academice generale: elevii cu niveluri mai ridicate de perfecționism pozitiv au obținut note mai mari într-un examen semestrial comparativ cu cei care prezentau niveluri mai scăzute ale acestui tip de perfecționism (Bieling et al., 2003). Referitor la elevii care manifestau un perfecționism negativ, s-a constatat că această dimensiune era în strânsă relație numai cu aspecte negative, dintre care cele mai proeminente fiind depresia și anxietatea (Stoeber & Otto, 2006). Într-un alt studiu realizat de către Stoeber și colaboratorii (Stoeber et al., 2007) în rândul atleților, scalele asociate cu perfecționismul negativ (preocupările față de greșeli, expectațiile parentale și criticismul parental), au corelat pozitiv cu anxietatea manifestată în context competițional.

Studiile indică faptul că atât perfecționiștii sănătoși, cât și cei disfuncționali sunt reprezentați de efortul depus în atingerea unor standarde înalte stabilite de ei înșiși, dar primii dintre aceștia acceptă posibilitatea existenței unor limite sau imperfecțiuni, în timp ce, cei disfuncționali nu acceptă imperfecțiunile și sunt adesea nemulțumiți de performanțele lor.

Într-un studiu privind evitarea exercițiilor sportive, Ellis (1994) a constatat că mulți dintre subiecți evitau să-și exercite exercițiile fizice de teama unui eșec în fața publicului; astfel, evitarea acestora este, în esență, o strategie de combatere a rușinii. Pentru un atlet, amenințarea unui posibil eșec și rușinea asociată acestuia pot, de asemenea, să provoace sentimente de anxietate, prin faptul că intervine teama de a se confunda cu rușinea sau cu o amenințare la adresa stimei de sine (Spielberger, 1966 apud Elison & Partridge, 2012 ).

În domeniul sportiv, Conroy, Kaye și Fifer (2007) au examinat, legătura dintre perfecționism și teama de eșec în rândul studenților înscriși la cursurile de educație fizică. Constatările lor susțin legătura dintre perfecționismul prescris social (fațetă a perfecționismului disfuncțional) și credințele că eșecul va conduce către experimentarea unor consecințe negative, cum ar fi dezamăgirea persoanelor importante. Sagar și Stoeber (2009) au identificat de asemenea că teama de confruntare cu rușinea și jena reprezintă legătura centrală în relația dintre teama de eșec și perfecționism, precum și o relație între anumite forme de perfecționism și stările afective negative experimentate după un eșec, în rândul unui eșantion de sportivi de colegiu.

De asemenea, este susținută și ipoteza referitoare la faptul că indivizii cu un nivel ridicat de perfecționism - deoarece au standarde excesiv de înalte și sunt prea autocritici - sunt deosebit de vulnerabili la eșec și reacționează negativ în urma experimentării acestuia în privința performanței, a cognițiilor și afectului, comparativ cu cei cu un nivel scăzut de perfecționism (Besser, Flett, & Hewitt, 2004).

Frost și Henderson (1991) au investigat relația dintre perfecționism și orientarea către succes și eșec în rândul sportivilor de gen feminin. Perfecționismul a fost măsurat utilizând Scala Multidimensională a Perfecționismului a lui Frost (FMPS, Frost et al., 1990), prin care s-au măsurat două aspecte ale perfecționismului - standardele personale și preocupările față de greșeli - care au fost identificate ca reprezentând fațetele principale ale perfecționismului adaptativ și maladaptativ (Stoeber & Otto, 2006). Frost și Henderson au indicat faptul că perfecționismul ca scor general a corelat puternic atât cu orientarea către succes, cât și cu eșecul, susținând natura paradoxală a perfecționismului la atleți (Flett & Hewitt, 2005). Cu toate acestea, în ceea ce privește fiecare dimensiune dintre cele analizate, corelațiile au fost mult mai diferențiate: în timp ce standardele personale au corelat atât cu orientarea către succes, cât și cu eșecul, corelația cu orientarea spre succes a fost semnificativ mai mare decât cu cea din urmă. În privința scalei preocuparea față de greșeli, aceasta a corelat semnificativ mai puternic cu orientarea către eșec decât cu orientarea către succes, ceea ce indică faptul că aspectele negative ale perfecționismului la sportivi sunt mai strâns legate de teama de eșec decât de speranța în obținerea succesului, în timp ce fațetele pozitive ale perfecționismului sunt mai strâns legate de speranța în obținerea unui succes decât de teama de eșec (Flett & Hewitt, 2005).

Kaye și colaboratorii (2008) au investigat modul în care standardele personale (dimensiune considerată a fi una pozitivă a modelului perfecționismului lui Frost) și preocuparea



față de greșeli (considerată fi reprezenta perfecționismul disfuncțional) relaționează cu cele cinci scale ale temerii de eșec, ale modelului lui Conroy (2001). Analiza relațiilor dintre acestea a evidențiat faptul că standardele personale au arătat corelații pozitive numai cu scalele temerii de a pierde influența socială și cu teama de a experimenta rușinea și jena. În schimb, preocuparea față de greșeli a arătat corelații pozitive cu toate cele cinci tipuri de temeri față de eșec.

Relația dintre perfecționism în sport și teama de eșec este evidențiată prin constatările care sugerează faptul că aspecte ale ambelor dimensiuni ale perfecționismului - perfecționismul adaptativ și cel disfuncțional/maladaptativ – indică corelații pozitive cu teama de eșec, sugerând că teama de eșec este asociată cu toate aspectele perfecționismului (Kaye, Conroy, & Fifer, 2008). Însă, într-o analiză mai detaliată, scalele referitoare la perfecționismul disfuncțional sunt cele care în principal corelează pozitiv cu teama de eșec.

Conroy (2004) afirmă că teama de eșec apare atunci când convingerile privind consecințele negative ale eșecului sunt declanșate de situații în care acesta este posibil (de exemplu, într-o competiție). Studiile indică faptul că această teamă de a experimenta un eșec provoacă sentimente de anxietate atât cognitivă cât și somatică, tulburări cognitive și îngrijorare (Conroy, 2001; Conroy et al., 2002). Într-un studiu realizat de Wilt (2016), al cărui lot a fost alcătuit din 77 de subiecți de gen feminin participanți ai probelor de alergare, au fost analizate relațiile existente între anxietatea manifestată în context competițional și teama de eșec, operaționalizată după modelul lui Conroy (2001). Rezultatele studiului au arătat faptul că scorurile totale ale inventarului temerii de eșec au corelat semnificativ cu anxietatea cognitivă și mai puțin cu anxietatea somatică, aspect argumentat prin faptul că itemii inventarului nu fac referire la simptome fiziologice. Relația dintre teama de eșec și anxietatea cognitivă poate sugera că subiecții care se gândesc la eșec au mai multe gânduri negative înainte de probe, ceea ce contribuie la nivelul lor de anxietate cognitivă. În acest studiu au fost incluși doi factori (vârsta și experiența raportată la ani de participare în cadrul competițiilor sportive) considerați că ar putea avea o influență asupra nivelului de anxietate resimțit. Presupunerea inițială a fost că odată cu creșterea vârstei și a experienței, anxietatea și teama de eșec ar scădea. Cu toate acestea, vârsta și anii de participare nu au prezis semnificativ scorurile de anxietate cognitivă sau pe cele ale temerii de eșec, chiar dacă studiile anterioare au corelat vârsta și experiența cu anxietatea și teama de eșec. Hanton, Neil, Mellalieu și Fletcher (2008) au susținut că sportivii de elită cu

niveluri ridicate de experiență au raportat niveluri crescute de încredere în sine și niveluri mai scăzute de anxietate.

Atât perfecționismul adaptativ cât și cel maladaptativ/disfuncțional au arătat corelații pozitive cu teama de eșec (Flett, Davis & Hewitt, 2003) și cu anxietatea de evaluare (Mills & Blankstein, 2000). Relația dintre perfecționismul adaptativ și anxietatea de evaluare, totuși, nu a fost foarte puternică, comparativ cu relația existentă între anxietatea de evaluare și perfecționismul maladaptativ. Până în prezent, toate studiile privind perfecționismul și anxietatea de evaluare au fost orientate numai către analize care luau în calcul scorurile totale ale anxietății de evaluare (de exemplu, Bieling et al., 2003, Mills & Blankstein, 2000), chiar dacă acest construct este unul multidimensional, fațetele acestuia nu au fost supuse cercetării în mod individual în ceea ce privește relațiile posibil existente cu perfecționismul.

Rezultatele unor studii realizate de către Hejazi și Khalili (2015) și Stoeber, Feast și Hayward (2009) arată că anxietatea de evaluare a fost asociată atât cu perfecționismul adaptativ cât și cu cel maladaptativ. În plus, concluziile studiului indică faptul că în ceea ce privește cele două forme ale perfecționismului, acestea au prezentat corelații diferite cu dimensiunile anxietății de evaluare atunci când acestea au fost analizate separat, în sensul că relațiile mai puternice au fost întâlnite în cazul perfecționismului disfuncțional.

Alte studii identificate care au analizat relația dintre perfecționism și anxietatea competițională au fost realizate în domeniul sportiv. Dintre acestea le vom menționa pe cele ale următorilor: Frost și Henderson (1991), Hall, Kerr și Matthews (1998) și Koivula, Hassmén și Fallby (2002). Frost și Henderson (1991) au investigat perfecționismul și anxietatea manifestată în context competițional la sportivii de gen feminin. Rezultatele au arătat că perfecționismul general prezintă o corelație pozitivă cu anxietatea competitivă, iar atunci când fațetele perfecționismului au fost analizate, numai preocuparea față de greșeli (perfecționismul maladaptativ) a fost corelată pozitiv cu anxietatea. Standardele personale (perfecționismul adaptativ) nu a prezentat nicio relație cu anxietatea. Hall și colaboratorii (1998) au analizat relația dintre perfecționism și anxietatea competitivă la sportivii de liceu care urmau să concureze, măsurând anxietatea cognitivă, anxietatea somatică și auto-încrederea în patru momente: la 1 săptămână, la 2 zile, la 1 zi și cu 30 de minute înainte de competiție. În toate cele patru momente, perfecționismul general a arătat o corelație pozitivă cu anxietatea cognitivă. La nivelul fațetelor, totuși, numai preocuparea față de greșeli a arătat o corelație pozitivă cu

anxietatea cognitivă. Standardele personale nu au prezentat o corelație pozitivă cu anxietatea cognitivă (cu excepția celor 30 de minute înainte de concurs), dar au arătat o corelație pozitivă cu încrederea în toate cele patru momente (inclusiv cu 30 de minute înainte de competiție). În cele din urmă, în studiul realizat de către Koivula și colaboratorii (2002) în rândul sportivilor de elită suedezi, care a vizat anxietatea competitivă, au fost comparate trei grupuri diferențiate în funcție de tipologia de perfecționism identificată: (a) perfecționiștii adaptativi, adică sportivii cu un nivel ridicat al standardelor personale și cu niveluri scăzute de preocupare față de greșeli; (b) perfecționiștii maladaptativi, adică sportivii cu niveluri scăzute ale standardelor personale și niveluri ridicate de preocupare în ceea ce privește greșelile; și (c) perfecționiștii generali, adică sportivii cu niveluri ridicate de perfecționism. Atunci când cele trei grupuri au fost comparate în ceea ce privește anxietatea competitivă, perfecționiștii adaptativi au arătat o mai mare încredere în sine și o anxietate cognitivă mai scăzută decât perfecționiștii maladaptativi, cât și față de perfecționiștii generali. În plus, cei dintâi manifestau, de asemenea, o anxietate somatică mai mică decât perfecționiștii maladaptativi.

### *5.3.2. Obiectivele și ipotezele studiului*

Obiectivul principal al acestui studiu este de a identifica efectul relațiilor existente între tipologiile de perfecționism și teama de eșec asupra nivelului anxietății de evaluare experimentat de către adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte în cadrul competițiilor educaționale. Subsidiar acestui obiectiv, ne-am propus analiza relației dintre teama de eșec și perfecționism, iar în această privință, ne vom raporta la tipologiile perfecționismului (adaptativ și disfuncțional) și modalitatea în care acestea relaționează cu cele cinci consecințe asociate eșecului (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) definite de către Conroy (2001). Astfel, dorim să identificăm modalitatea în care standardele personale (perfecționismul adaptativ) și preocuparea față de greșeli (perfecționismul disfuncțional) relaționează cu cele cinci consecințe ale eșecului, iar ipoteza de la care pornim este că participanții din cadrul competițiilor educaționale care manifestă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli vor prezenta și niveluri înalte ale celor cinci tipuri de temeri de eșec, comparativ cu acei participanți care manifestă un nivel mai ridicat al standardelor personale.

Un al doilea obiectiv secundar al acestui studiu constă în investigarea relației existente între teama de eșec și anxietatea de evaluare. Suntem interesați de măsura în care cele cinci consecințele aversive asociate experimentării unui posibil eșec relaționează cu dimensiunile anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Studiile realizate până în acest moment în domeniul academic s-au concentrat foarte puțin asupra acestei problematici, singurele rezultate identificate fiind cele din domeniul sportiv unde, a fost susținută relația puternică dintre teama de eșec și componenta cognitivă a anxietății de evaluare. Astfel, putem presupune că participanții care experimentează un nivel ridicat al temerii de eșec (și a celor cinci tipuri de consecințe aversive asociate acestuia) vor manifesta și un nivel înalt al îngrijorării cu privire la competițiile educaționale la care participă. De asemenea, o altă ipoteză propusă în acest caz, face referire la faptul că ne așteptăm ca relațiile identificate între teama de eșec (și cele cinci consecințe aversive ale acestuia) și componenta cognitivă a anxietății de evaluare (îngrijorarea) să fie mai puternice comparativ cu cele dintre teama de eșec și componenta emotivității.

De asemenea, studiile la care ne raportăm au testat și rolul unor variabile precum vârsta și experiența sportivilor (calculată în ani de participare) în relația dintre teama de eșec experimentată și anxietate, iar rezultatele obținute nu au susținut existența unor influențe ale acestora. Din acest motiv, vom testa în cadrul acestui studiu rolul vârstei și al experienței (exprimată în număr de participări în cadrul olimpiadelor naționale), presupunând că subiecții de vârste mai mari și/sau cu o experiență mai mare vor prezenta un nivel mai scăzut al temerii de eșec și al anxietății de evaluare.

Un al treilea obiectiv secundar propus în cadrul acestui studiu este de a identifica tipul relațiilor existente între perfecționism și anxietatea de evaluare. Rezultatele studiilor prezentate au identificat relații diferite între cele două aspecte analizate. Diferențele existente în rezultatele acestora sunt datorate fie operaționalizării diferite a perfecționismului, fie a relațiilor investigate între fațetele celor două, unele analizând doar legăturile dintre anumite scale, altele utilizând doar scorurile totale ale anxietății de evaluare. Există totuși și elemente comune identificate în ceea ce privește rezultatele cercetărilor vizând relația dintre perfecționism și anxietatea de evaluare, și anume că perfecționismul disfuncțional a prezentat corelații puternice atât cu scorurile totale ale anxietății de evaluare, cât, mai ales cu componenta cognitivă a acesteia (îngrijorarea). Din acest motiv ne propunem să analizăm relația existentă între cele două tipologii de perfecționism (adaptativ și disfuncțional) și componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea

și emotivitatea). Astfel, vom presupune că participanții din cadrul competițiilor educaționale care manifestă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli vor experimenta niveluri mai ridicate ale îngrijorării, comparativ cu acei participanți care prezintă standarde personale înalte.

În finalul acestui studiu ne propunem să testăm efectul relației dintre perfecționismul reprezentat prin cele două tipologii (adaptativ și disfuncțional) și teama de eșec asupra celor două componente ale anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Astfel, putem presupune că un nivel ridicat de perfecționism (adaptativ/disfuncțional) determină și manifestarea unui nivel ridicat de teamă de eșec care va avea un efect asupra fiecăreia dintre cele două componente ale anxietății de evaluare.

### 5.3.3. Metodă

Pentru acest studiu au fost selectați participanții din cadrul olimpiadelor de la nivel național, desfășurate în perioada aprilie 2017, aprobate de către Ministerul Educației Naționale și al Cercetării Științifice din România. Aceștia au fost selectați prin consultarea listelor publice regăsite pe site-urile oficiale ale concursurilor, și au fost contactați prin intermediul rețelei de socializare Facebook. După identificarea participanților, a fost utilizat instrumentul Google Forms în vederea transpunerii chestionarelor selectate în format electronic pentru a putea fi transmise acestora. Cele trei chestionare utilizate au fost Inventarul de evaluare a temerii de eșec (validat într-un studiu precedent), Inventarul Anxietății de Evaluare (adaptat și validat într-un studiu precedent) și Scala Multidimensională a Perfecționismului a lui Frost (a cărei versiune tradusă în limba română nu prezintă un autor). Scala Multidimensională a Perfecționismului a lui Frost (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale - FMPS*, Frost et al., 1990) tradusă în limba română a fost utilizată în cadrul acestui studiu după verificarea proprietăților sale psihometrice și a structurii factoriale (datele vor fi prezentate în secțiunea *Instrumente*). În realizarea analizelor acestui studiu, necesare testării ipotezelor propuse a fost utilizat programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20.

#### 5.3.3.1. Participanți

Lotul de subiecți ales a fost constituit din 541 de adolescenți, elevi ai claselor IX-XII, participanți în cadrul diverselor olimpiade naționale, din orașe și județe diferite. Distribuția în funcție de variabilele *gen* (Figura 10), *vârstă* (Figura 11) și *clasă* (Figura 12) a fost următoarea:

Figura 10: Distribuția participanților în funcție de variabila gen

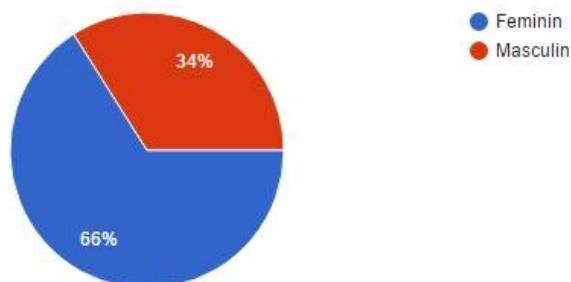


Figura 11: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă

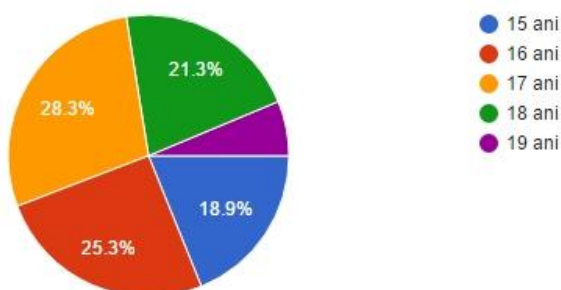
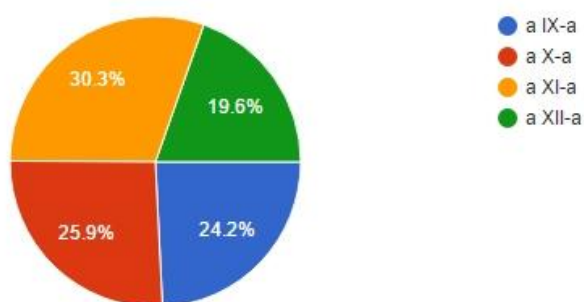
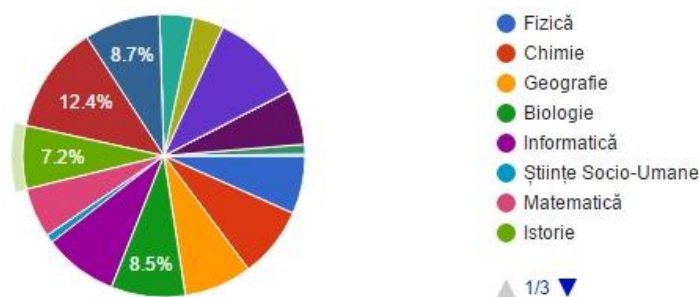


Figura 12: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă



În cadrul studiului au fost selectați elevi participanți la olimpiadele naționale ce vizau următoarele discipline: Limba și literatura română, Limba Engleză, Limba Franceză, Limba Italiană, Limba Portugheză, Limba Spaniolă, Lectura ca abilitate de viață, Științe Socio-Umane, Religie, Geografie, Istorie, Matematică, Biologie, Informatică, Fizică, Chimie. Distribuția în funcție de variabilă *disciplină* este următoarea (Figura 13):

Figura 13: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină



### 5.3.3.2. Instrumente

Inventarul de evaluare a temerii de eșec (Anexa B1) este versiunea tradusă în limba română a *Performance Failure Appraisal Inventory – PFAI* (Conroy et al., 2002) și a fost conceput pentru a constitui un instrument clinic util în evaluarea motivației unui individ de a se teme de eșec. Acesta este format din 25 de itemi dispuși pe cinci scale, după cum urmează: Teamă de a experimenta rușinea și jena (7 itemi), Teamă de auto-devalorizare (4 itemi), Teamă de a avea un viitor incert (4 itemi), Teamă de a pierde influența socială (5 itemi), și Teamă de a dezamăgi persoanele apropiate (5 itemi).

Tipul de răspuns la itemii chestionarului este dispus pe o scală Likert în 5 trepte și vizează măsura în care respondenții cred sau sunt de acord cu afirmațiile prezentate, opțiunile dintre care pot alege fiind următoarele: „-2” care reprezintă „Nu cred deloc”, „0-Cred într-o proporție de 50%” și „+2 – Cred în totalitate”. Inventarul a fost tradus și validat într-un studiu anterior care a confirmat structura sa factorială dispusă pe cele cinci scale, iar consistența internă pentru fiecare scală a fost (pentru versiunea românească) următoarea: Teamă de a experimenta rușinea și jena (.88), Teamă de auto-devalorizare (.82), Teamă de a avea un viitor incert (.81), Teamă de a pierde influența socială (.88) și Teamă de a dezamăgi persoanele apropiate (.86), iar pentru întreg chestionarul de .85.

Inventarul Anxietății de Evaluare (Anexa A1) reprezintă instrumentul tradus și adaptat (versiunea originală – *Test Anxiety Inventory - TAI*; Spielberger, 1980) pentru contextul competițiilor educaționale, și este alcătuit din 20 de itemi, grupați pe trei dimensiuni distincte (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală).

Test Anxiety Inventory este o scală al cărei tip de răspunsuri se măsoară prin 4 trepte (Likert), opțiunile dintre care pot alege respondenții fiind următoarele: 1 - „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des” și 4 - „Aproape întotdeauna”.

Consistența internă pentru fiecare dintre cele trei subscale este: TAI-Îngrijorare - .73; TAI-Emotivitate - .86; TAI-Total - .89, iar pentru întreg chestionarul de .86.

Scala Multidimensională a Perfecționismului (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale - FMPS*, Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) (*Anexa C1*) este un instrument format din 35 itemi, proiectat să măsoare mai multe componente ale perfecționismului. FMPS s-a dezvoltat de odată cu abordarea dimensiunilor majore ale perfecționismului. Un total de 67 itemi a rezultat din alte măsurători care a fost redus la 35 în urma unui șir de studii. Versiunea tradusă în limba română și utilizată în acest studiu a fost verificată printr-o analiză exploratorie în vederea testării structurii sale factoriale, iar cei 35 itemi care acoperă 6 factori au fost dispuși după cum urmează: Scala *Preocuparea față de greșeli* este alcătuită din itemii 9, 10, 13, 14, 18, 21, 23, 25, 34; Scala *Standarde personale* cuprinde itemii 4, 6, 12, 16, 19, 24, 30; Scala *Expectațiile parentale*, itemii 1, 11, 15, 20, 26; Scala *Criticismul părinților*, itemii 3, 5, 22, 35; Scala *Nesiguranța (îndoiala) în acțiune*, itemii 17, 28, 32, 33; și Scala *Organizarea*, itemii 2, 7, 8, 27, 29, 31.

Scorurile pentru fiecare scală și cel total sunt rezultate prin însumarea itemilor individuali. Valorile sunt cuprinse între 35 și 175 puncte (scală de tip Likert-cu 5 puncte), unde scorul mare semnifică cote înalte ale perfecționismului. Consistența internă pentru fiecare scală variază după cum urmează: pentru scala *Preocuparea față de greșeli* (.86), Scala *Standarde personale* (.75), Scala *Expectațiile parentale* (.84), Scala *Criticismul părinților* (.80), Scala *Nesiguranța (îndoiala) în acțiune* (.72) și Scala *Organizarea* (.89) iar coeficientul alfa pentru scorul total a fost .88.

#### 5.3.4.Rezultate

##### Analiza corelațiilor

O primă etapă a acestui studiu este cea de identificare a modalității în care standardele personale (dimensiune considerată a fi una pozitivă a modelului perfecționismului lui Frost) și



preocuparea față de greșeli (perfecționismul disfuncțional) relaționează cu cele cinci consecințe ale eșecului (teama de a experimenta rușinea, teama de auto-devalorizare, teama de a avea un viitor incert, teama de a pierde influența socială, teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați).

Având în vedere că între scalele celor două instrumente, Scala Multidimensională a Perfecționismului a lui Frost (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990) și Inventarul de evaluare a temerii de eșec (Conroy et al., 2002) au fost identificate corelații foarte puternice ( $> .70$ ) s-a decis realizarea unor analize suplimentare. Astfel, a fost realizată o analiza factorială exploratorie în care au fost introduși itemii scalelor Preocuparea față de greșeli, Standardele personale, Teama de a experimenta rușinea, Teama de auto-devalorizare, Teama de un viitor incert, Teama de a pierde influența socială și Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați pentru a verifica distribuția lor pe cei 7 factori. Astfel, a fost observată gruparea itemilor în 6 factori după cum urmează: 2 factori reprezentând fațetele perfecționismului (Preocuparea față de greșeli și Standardele personale) și 4 ai temerii de eșec (Teama de a experimenta rușinea, Teama de auto-devalorizare și Teama de un viitor incert, iar cel de-al patrulea factor format a fost alcătuit prin unificarea scalelor Teama de a pierde influența socială și Teama de a-i dezamăgi pe cei apropiați. Având în vedere ultimul factor menționat, s-a decis redenumirea acestuia prin Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați. În continuarea analizelor a fost realizat un model de ecuații structurale în componența căruia s-au introdus cele 6 variabile rezultate din analiza exploratorie (Preocuparea față de greșeli, Standardele Personale, Teama de a experimenta rușinea, Teama de auto-devalorizare, Teama de a avea un viitor incert și Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați). În urma analizei covarianțelor dintre variabile, au fost eliminați mai mulți itemi, iar indicii de potrivire ai modelului final rezultat au fost:  $df = 171$ ,  $\chi^2/df = 1.75$ ,  $RMSEA = .03$ ,  $CI = .03-.04$ ,  $CFI = .975$ ,  $TLI = .969$ ,  $GFI = .950$ . Distribuția finală a itemilor pentru fiecare factor a fost următoarea: Preocuparea față de greșeli (itemii 9, 13, 23), Standardele Personale (itemii 12, 19, 24), Teama de a experimenta rușinea (itemii 16, 20, 25), Teama de a avea un viitor incert (itemii 5, 8, 12), Teama de auto-devalorizare (itemii 4, 7) și Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați (itemii 3, 9, 13, 14, 17, 19, 21). După realizarea acestui pas au fost continuate analizele statistice care au interesat referitor la obiectivele propuse în cadrul studiului.

În *Tabelul 5.16.* sunt prezentate corelațiile dintre aceste scale. Teama de a experimenta rușinea corelează pozitiv atât cu Preocuparea față de greșeli ( $r = .508$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), cât și cu

Standardele personale ( $r = .208$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Teama de auto-devalorizare corelează pozitiv cu Preocuparea față de greșeli ( $r = .496$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), dar nu și cu Standardele personale ( $r = .063$ ,  $df=539$ ,  $p = .146$ ). Teama de a avea un viitor incert corelează pozitiv atât cu Preocuparea față de greșeli ( $r = .474$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), cât și cu Standardele personale ( $r = .144$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați corelează pozitiv atât cu Preocuparea față de greșeli ( $r = .515$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), cât și cu Standardele personale ( $r = .187$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

*Tabelul 5.16. Coeficienții de corelație dintre preocuparea față de greșeli, standardele personale, teama de a experimenta rușinea, teama de auto-devalorizare, teama unui viitor incert, teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Preocuparea față de greșeli	-					
(2) Standarde personale	.229**	-				
(3) Teama de rușine	.508**	.208**	-			
(4) Teama de auto-devalorizare	.496**	.063	.496**	-		
(5) Teama de viitor incert	.474**	.144**	.490**	.502**	-	
(6) Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați	.515**	.187**	.593**	.458**	.520**	-

\*\* $p < .01$

Al doilea obiectiv al acestui studiu constă în analiza relațiilor existente între cele cinci consecințe asociate eșecului (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) și anxietatea de evaluare, precum și cu fiecare dintre componentele sale (îngrijorarea și emotivitatea).

În *Tabelul 5.17.* sunt prezentate corelațiile existente între aceste scale. Anxietatea de evaluare (scor total) este pozitiv corelată cu fiecare scală a temerii de eșec: teama de a experimenta rușinea și jena ( $r = .524$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de auto-devalorizare ( $r = .443$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a avea un viitor incert ( $r = .421$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați ( $r = .400$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

Îngrijorarea este pozitiv corelată cu fiecare dintre scalele temerii de eșec: teama de a experimenta rușinea și jena ( $r = .517$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de auto-devalorizare ( $r = .434$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a avea un viitor incert ( $r = .394$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați ( $r = .406$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

Emotivitatea este pozitiv corelată cu fiecare dintre scalele temerii de eșec: teama de a experimenta rușinea și jena ( $r = .428$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de auto-devalorizare ( $r = .375$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a avea un viitor incert ( $r = .367$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați ( $r = .316$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

*Tabelul 5.17. Coeficienții de corelație dintre anxietatea de evaluare (totală), îngrijorare, emotivitate, teama de a experimenta rușinea, teama de auto-devalorizare, teama de a avea un viitor incert și teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1)Anxietatea de evaluare (total)	-						
(2)Îngrijorare	.885**	-					
(3)Emotivitate	.923**	.678**	-				
(4)Teama de rușine	.524**	.517**	.428**	-			
(5)Teama de auto-devalorizare	.443**	.434**	.375**	.496**	-		
(6)Teama de a avea un viitor incert	.421**	.394**	.367**	.490**	.502**	-	
(7) Teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați	.400**	.406**	.316**	.593**	.458**	.520**	-

\*\* $p < .01$

În cadrul aceluiași obiectiv ne-am propus și identificarea influenței pe care variabilele vârstă și experiență (exprimată în număr de participări în cadrul olimpiadelor naționale) o au asupra anxietății de evaluare și a temerii de eșec.

În *Tabelul 5.18.* sunt prezentate corelațiile existente între acestea. Vârsta corelează negativ doar cu teama de a experimenta rușinea și jena ( $r = -.093$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și cu teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați ( $r = -.097$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ). Experiența corelează pozitiv doar cu emotivitatea ( $r = .113$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

*Tabelul 5.18. Coeficienții de corelație dintre (1) anxietatea de evaluare (scor total), (2) îngrijorare, (3) emotivitate, (4) teama de a experimenta rușinea și jena, (5) teama de auto-devalorizare, (6) teama de a avea un viitor incert, (7) teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați și variabilele vârstă și experiență*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Vârstă	.000	-.005	-.012	-.093*	-.073	-.040	-.097*
Experiență	.065	0.10	.113**	.015	-.059	-.024	-.038

\*\*p< .01 \*p< .05

Al treilea obiectiv al studiului constă în analizarea relației existente între cele două tipologii de perfecționism (adaptativ și disfuncțional) și componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea).

În *Tabelul 5.19.* sunt prezentate corelații existente între scalele perfecționismului (adaptativ și disfuncțional) și cele ale anxietății de evaluare. Anxietatea de evaluare (scor total) corelează pozitiv cu cele două scale ale perfecționismului: Preocuparea față de greșeli ( $r = .446$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ) și cu Standardele personale ( $r = .166$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

Îngrijorarea corelează pozitiv cu cele două scale ale perfecționismului, de asemenea: Preocuparea față de greșeli ( $r = .444$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ) și cu Standardele personale ( $r = .158$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Și Emotivitatea corelează pozitiv cu cele două scale ale perfecționismului, după cum urmează: cu Preocuparea față de greșeli ( $r = .362$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ) și cu Standardele personale ( $r = .135$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

*Tabelul 5.19. Coeficienții de corelație dintre preocuparea față de greșeli, standarde personale, anxietate de evaluare (scor total), îngrijorare și emotivitate*

	Anxietate de evaluare (scor total)	Îngrijorare	Emotivitate
Preocuparea față de greșeli	.446**	.444**	.362**
Standarde personale	.166**	.158**	.135**

\*\*p< .01

### Testarea relației de mediere

Pentru testarea relației de mediere inițial am dorit să identificăm măsura în care perfecționismul disfuncțional și cel adaptativ reprezintă, pe rând, predictorii pentru teama de eșec și pentru componentele anxietății de evaluare (îngrijorare și emotivitate). Apoi, vom testa măsura în care teama de eșec reprezintă un predictor pentru anxietatea de evaluare și componentele sale. După realizarea acestor etape vom examina relația existentă între teama de eșec, cele două forme ale perfecționismului și componentele anxietății de evaluare printr-o relație de mediere, unde teama de eșec este considerată ca fiind un mediator între formele perfecționismului și componentele anxietății de evaluare. *Tabelul 5.20.* prezintă rezultatele obținute pentru fiecare dintre predictorii menționați.

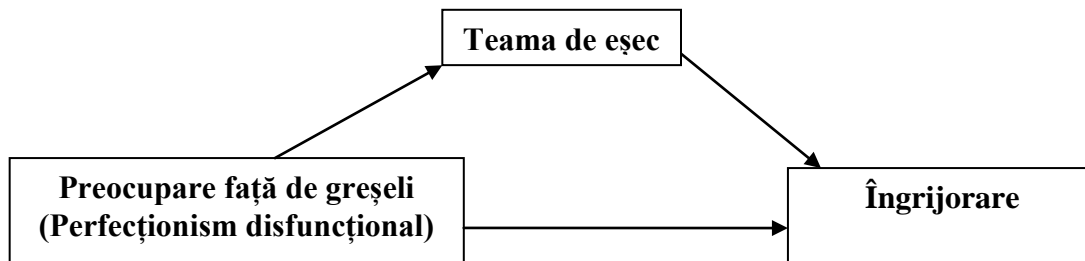
*Tabelul 5.20. Predictorii preocupare față de greșeli, standarde personale și teama de eșec*

Variabila	Predictor	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Eroarea standard	Beta	t
Teama de eșec	Preocuparea față de greșeli	.619	.384	.382	2.62	.144	.619**	18.31
Teama de eșec	Standarde personale	.201	.040	.038	.949	.200	.201**	4.75
Îngrijorare	Preocuparea față de greșeli	.444	.197	.195	.723	.063	.444**	11.49
Îngrijorare	Standarde personale	.158	.025	.023	.287	.077	.158**	3.71
Emotivitate	Preocuparea față de greșeli	.362	.131	.129	.687	.076	.362**	9.00
Emotivitate	Standarde personale	.135	.018	.016	.286	.090	.135**	3.17
Îngrijorare	Teama de eșec	.533	.284	.283	.205	.014	.533**	14.62
Emotivitate	Teama de eșec	.445	.198	.196	.199	.017	.445**	11.52

\*\*p< .01

Relația de mediere:

Model 1



a. Perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru îngrijorare  $F(1, 539) = 132.02$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .20$ ;  $b = .72$ ,  $t(539) = 11.49$ ,  $p < .01$

b. Perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru teama de eșec  $F(1, 539) = 335.34$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .38$ ;  $b = 2.63$ ,  $t(539) = 18.31$ ,  $p < .01$ .

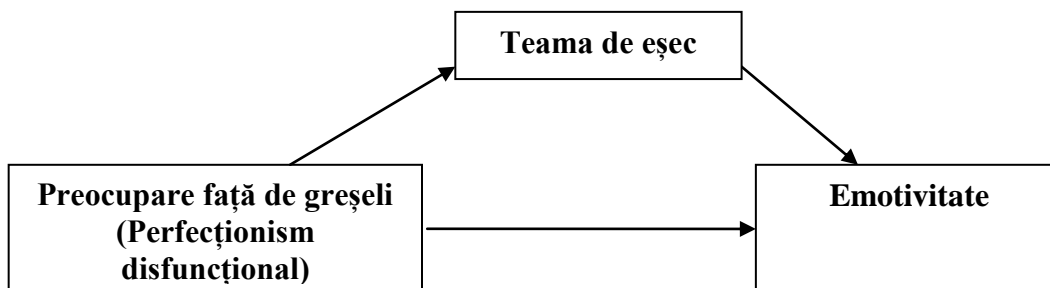
c. Perfecționismul disfuncțional și teama de eșec sunt predictorii pentru îngrijorare  $F(2, 538) = 118.06$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .31$ ; unde

c.1. teama de eșec este un predictor pentru îngrijorare  $b = .16$ ,  $t(538) = 9.15$ ,  $p < .01$

c.2. perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru îngrijorare  $b = .30$ ,  $t(538) = 4.02$ ,  $p < .01$

Efectul indirect al perfecționismului disfuncțional asupra îngrijorării: .43, CI [.3146, .5417]; testul Sobel  $z = 8.17$ ,  $p < .01$ .

Model 2



a. Perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru emotivitate  $F(1, 539) = 81.08$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .13$ ;  $b = .69$ ,  $t(539) = 9.00$ ,  $p < .01$ .

b.Perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru teama de eșec  $F(1,539)=335.34$ ,  $p< .01$ ),  $R^2= .38$ ;  $b= 2.62$ ,  $t(539)=18.31$ ,  $p< .01$ .

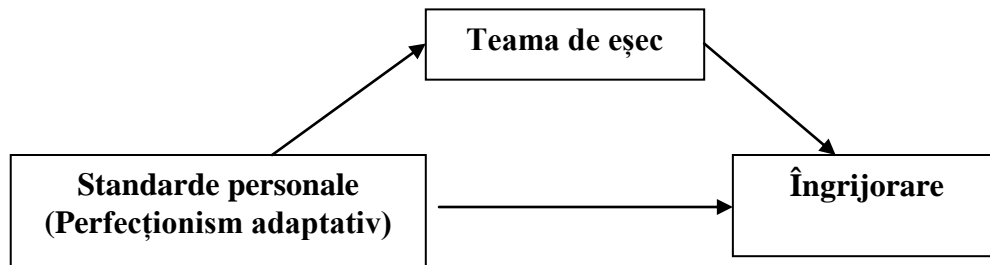
c.Perfecționismul disfuncțional și teama de eșec sunt predictorii pentru emotivitate  $F(2, 538)= 71.34$ ,  $p< .01$ ,  $R^2= .21$ ; unde

c.1.teama de eșec este un predictor pentru emotivitate  $b= .16$ ,  $t(538)=7.33$ ,  $p< .01$

c.2.perfecționismul disfuncțional este un predictor pentru emotivitate  $b= .27$ ,  $t(538)=2.87$ ,  $p< .01$

Efectul indirect al perfecționismului disfuncțional asupra emotivității: .42, CI[ .3005, .5631]; testul Sobel  $z=6.80$ ,  $p< .01$ .

### Model 3



a.Perfecționismul adaptativ este un predictor pentru îngrijorare  $F(1,539)=13.80$ ,  $p< .01$ ,  $R^2= .03$ ;  $b= .29$ ,  $t(539)=3.72$ ,  $p< .01$ .

b.Perfecționismul adaptativ este un predictor pentru teama de eșec  $F(1, 539)=22.60$ ,  $p< .01$ ),  $R^2= .04$ ;  $b= .95$ ,  $t(539)=4.75$ ,  $p< .01$ .

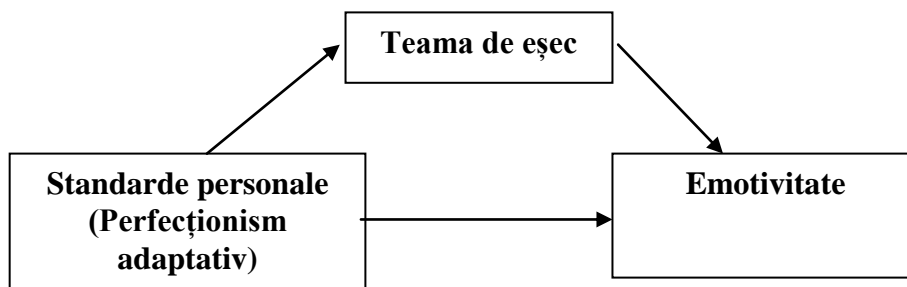
c.Perfecționismul adaptativ și teama de eșec sunt predictorii pentru îngrijorare  $F(2, 538)= 108.21$ ,  $p< .01$ ,  $R^2= .29$ ; unde

c.1.teama de eșec este un predictor pentru îngrijorare  $b= .20$ ,  $t(538)=14.06$ ,  $p< .01$

c.2.perfecționismul adaptativ nu este un predictor pentru îngrijorare  $b= .10$ ,  $t(538)=1.43$ ,  $p= .1526$

Efectul indirect al perfecționismului adaptativ asupra îngrijorării: .19, CI[ .1141, .2806]; testul Sobel  $z=4.49$ ,  $p< .01$ .

Model 4



a.Perfecționismul adaptativ este un predictor pentru emotivitate  $F(1,539)=10.05$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .02$ ;  $b = .29$ ,  $t(539)=3.17$ ,  $p < .01$ .

b.Perfecționismul adaptativ este un predictor pentru teama de eșec  $F(1, 539)=22.60$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .04$ ;  $b = .95$ ,  $t(539)=4.75$ ,  $p < .01$ .

c.Perfecționismul adaptativ și teama de eșec sunt predictori pentru emotivitate  $F(2, 538)= 67.18$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .20$ ; unde

c.1.teama de eșec este un predictor pentru emotivitate  $b = .19$ ,  $t(538)=11.05$ ,  $p < .01$

c.2.perfecționismul adaptativ nu este un predictor pentru emotivitate  $b = .10$ ,  $t(538)=1.22$ ,  $p = .2227$

Efectul indirect al perfecționismului adaptativ asupra emotivității: .18, CI[ .1083, .2697]; testul Sobel  $z=4.35$ ,  $p < .01$ .

### 5.3.5.Concluzii

O primă etapă a acestui studiu a constatat în investigarea relației existente între teama de eșec și perfecționism. În această privință, ne-am raportat la tipologiile de perfecționism identificate în literatură (perfecționismul adaptativ și perfecționismul disfuncțional) și modalitatea în care acestea relaționează cu cele cinci consecințe asociate eșecului (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) definite de către Conroy (2001). Astfel, ne-am dorit să identificăm modalitatea în care standardele personale (dimensiune considerată a fi una pozitivă a modelului perfecționismului lui Frost) și preocuparea față de greșeli (considerată a reprezenta perfecționismul disfuncțional) relaționează cu cele cinci consecințe ale eșecului.



Ceea ce s-a constatat a fost că atât tipologia perfecționismului adaptativ (reprezentată prin standardele personale ridicate) cât și cea a perfecționismului disfuncțional (reprezentată prin preocuparea față de greșeli) au prezentat relații pozitiv semnificative cu cele cinci consecințe asociate eșecului (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate). Singura excepție a fost întâlnită în cazul scalelor Standarde Personale și Teama de auto-devalorizare a căror relație nu a fost una semnificativă statistic ( $r = .063$ ,  $df = 539$ ,  $p = .146$ ). Acest aspect poate însemna faptul că standardele personale înalte ale participanților din cadrul olimpiadelor naționale îi determină pe aceștia să nu considere experimentarea unui posibil eșec ca reprezentând o amenințare pentru viitorul lor. Silverman (1999; 2007) susține faptul că perfecționiștii sănătoși afișează o auto-acceptare a greșelilor și de asemenea, văd efortul personal ca fiind o parte importantă a perfecționismului lor. În cazul elevilor care prezintă standarde personale înalte și iau parte la concursuri educaționale în mod curent, experiența unui astfel de concurs constituie o modalitate de a-și îmbunătăți abilitățile și de a căpăta experiență, iar astfel, posibilele eșecuri reprezintă de fapt modalități de exersare și perfecționare a talentului lor, și nu o stigmă în viitoarele participări.

Însă, așa cum am presupus inițial, relațiile existente între cele două fațete ale perfecționismului și consecințele aversive ale temerii de eșec au evidențiat faptul că tipologia disfuncțională a perfecționismului prezintă asocieri mult mai puternice cu acestea. De exemplu, preocuparea față de greșeli (perfecționismul disfuncțional) a prezentat relații mult mai puternice cu teama de a experimenta rușinea și jena ( $r = .508$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) comparativ cu standardele personale (perfecționismul adaptativ) ( $r = .208$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ); teama de auto-devalorizare a prezentat asocieri numai cu preocuparea față de greșeli ( $r = .496$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ); teama de a avea un viitor incert și preocuparea față de greșeli au o relație mult mai puternică ( $r = .474$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) decât cea cu standardele personale ( $r = .144$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), la fel ca și în cazul celei dintre teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați și preocuparea față de greșeli ( $r = .515$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), comparativ cu relația dintre aceasta și standardele personale ( $r = .187$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ). Rezultatele obținute indică faptul că participanții olimpiadelor naționale care afișează un perfecționism disfuncțional experimentează niveluri mult mai ridicate de temeri precum experimentarea rușinii, auto-devalorizarea, teama de a avea un viitor incert și cea de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei din jur, comparativ cu participanții care manifestă un perfecționism adaptativ. Flett și Hewitt (2005), în studiul lor

privind relația dintre perfecționism și orientarea către succes și eșec au obținut rezultate similare, în sensul că standardele personale au fost asociate atât cu orientarea spre succes, cât și cu eșecul, doar că, cea dintâi a fost mult mai puternică. De asemenea, preocuparea față de greșeli a relaționat mult mai puternic cu orientarea spre eșec, ceea ce indică faptul că aspectele negative ale perfecționismului sunt mai strâns legate de teama de eșec decât de speranța în obținerea succesului, în timp ce fațetele pozitive ale perfecționismului sunt mai strâns legate de speranța pentru obținerea unui succes decât de teama de eșec. Pacht (1984) și Schuler (2000) susțin faptul că perfecționiștii disfuncționali au standarde extrem de ridicate și nerealiste, percep așteptările înalte și criticile negative de la ceilalți și au îndoieli cu privire la propriile judecăți. Astfel, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care manifestă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli experimentează o teamă de eșec mult mai ridicată decât acei concurenți cu standarde personale înalte deoarece aceștia prezintă o încredere scăzută în propriile abilități, precum și o vulnerabilitate din punct de vedere social, considerând că vor fi aspru criticați de către cei din jurul lor. Burns și Fedewa (2005) afirmă că perfecționiștii disfuncționali nu au strategii eficiente de coping și prezintă o nevoie constantă de aprobare, iar aceste caracteristici sunt asociate, cel mai adesea, așa cum susțin și Stoeber și Otto (2006) cu anxietatea de evaluare, teama de evaluare negativă și stima de sine scăzută.

Aceleași aspecte au fost evidențiate și de către Conroy, Kaye și Fifer (2007), a căror analiză a relevat faptul că ambele forme ale perfecționismului au prezentat corelații similare; dar că atunci când au fost realizate analizele de regresie, numai perfecționismul disfuncțional a prezentat legături strânse cu scalele temerii de eșec, și nu dimensiunea pozitivă a perfecționismului. De asemenea, Kaye și colaboratorii (2008) au indicat prin rezultatele obținute că preocuparea față de greșeli a arătat relații puternice cu toate cele cinci tipuri de temeri de eșec.

Cel de-al doilea obiectiv al acestui studiu a constatat în identificarea relațiilor existente între cele cinci consecințe aversive asociate eșecului și dimensiunile anxietății de evaluare. Rezultatele susțin concluziile studiilor precedente care s-au concentrat asupra acestui aspect. Astfel, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care experimentează o anxietate de evaluare ridicată sunt cei care manifestă în aceeași măsură și o teamă de eșec puternică. Conroy (2001; Conroy et al., 2002) a susținut că toate cele cinci forme de teamă de eșec (teamă de a experimenta rușinea și jena, teama de auto-devalorizare, teama de a avea un viitor incert, teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați) sunt puternic corelate cu

scorurile anxietății ca trăsătură și ale anxietății manifestată în contexte competiționale, iar acest aspect poate fi explicat prin faptul că indivizii au învățat că eșecul este asociat cu consecințe aversive.

În ceea ce privește relația existentă între dimensiunile anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) și teama de eșec, au fost identificate relații semnificative între acestea. Conroy (2001; Conroy et al., 2002) a susținut că această teamă de a experimenta un eșec a provocat sentimente de anxietate atât cognitivă cât și somatică, tulburări cognitive și îngrijorare în rândul sportivilor participanți la diverse competiții. În cazul nostru, cele mai puternice relații au fost regăsite în cazul dimensiunii cognitive ale anxietății de evaluare (îngrijorarea) și scalele temerii de eșec, spre deosebire de asocierile cu emotivitatea, care au fost mai slabe. Astfel, între teama de a experimenta rușinea și jena și îngrijorare au fost identificate asocieri mai puternice ( $r = .517$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) comparativ cu emotivitatea ( $r = .428$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ); între teama de auto-devalorizare și îngrijorare relațiile au fost de asemenea mai puternice ( $r = .434$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) comparativ cu cele dintre aceasta și emotivitate ( $r = .375$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ). Aceeași tendință a fost observată și în cazul legăturilor rezultate între teama de a avea un viitor incert și îngrijorare ( $r = .394$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) și cea dintre aceasta și emotivitate ( $r = .367$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ). Și în ceea ce privește relația dintre teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați și îngrijorare ( $r = .406$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) și cea cu emotivitatea ( $r = .316$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) au fost observate aceleași diferențe.

Așadar, în cazul participanților la olimpiadele naționale, relațiile dintre cele două componente, îngrijorarea și emotivitatea și scalele temerii de eșec a fost una semnificativă, însă rezultatele indică faptul că îngrijorarea prezintă asocieri mai puternice cu acestea. Relația puternică dintre teama de eșec și îngrijorare poate sugera faptul că participanții care sunt orientați către eșec și consecințele sale aversive (precum experimentarea rușinii și a jenei, auto-devalorizarea, posibilitatea de a avea un viitor incert, pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) au mai multe gânduri intruzive, ceea ce contribuie la nivelul lor ridicat de îngrijorare. Conroy (2004) afirmă că teama față de eșec apare atunci când convingerile privind consecințele negative ale eșecului sunt declanșate de situații în care acesta este posibil (de exemplu, într-o competiție).

În ceea ce privește modalitatea în care anxietatea de evaluare și dimensiunile sale (îngrijorarea și emotivitatea) relaționează cu scalele temerii de eșec, se poate constata că atât

scorurile totale ale anxietății, cât și ale celor două dimensiuni (îngrijorarea și emotivitatea) corelează cel mai puternic cu scala temerii de a experimenta rușinea și jena în urma unui eșec, apoi cu teama de auto-devalorizare. Rușinea reprezintă o emoție care deseori a fost plasată în centrul temerii de eșec (McGregor & Elliot, 2005) și implică o apreciere negativă a întregului sine și a sentimentelor de incompetență (Tangney, 2002). Rușinea este o experiență dureroasă, deoarece este asociată cu sentimentul că întregul sine este un eșec, iar acest aspect determină individul să caute o scăpare din acea situație cauzatoare de rușine (Lewis, 1992; Tangney, 2002). Rușinea și jena apar atunci când se constată, prin procese cognitive de autoevaluare, că cineva a eșuat. Din acest motiv este posibil ca participanții din cadrul olimpiadelor naționale să prezinte scorurile cele mai ridicate la această scală, rușinea reprezentând consecința cea mai puternic asociată cu eșecul, iar aceasta la rândul ei determină și experimentarea unor niveluri înalte de anxietate, atât la nivel cognitiv cât și emoțional. Faptul că prin experimentarea unui eșec la olimpiadele naționale, participanții consideră că valoarea atribuită către propria persoană ar scădea, determină de asemenea, manifestarea unei anxietăți de evaluare ridicată. Cel mai adesea participanții olimpiadelor naționale sunt pregătiți în cadrul Centrelor de Excelență sau prin activități extrașcolare de către profesori, pe parcursul întregului an școlar, luând parte la diverse concursuri naționale și internaționale, iar majoritatea dintre aceștia dețin un palmares bogat atât în ceea ce privește numărul de participări la diverse competiții cât și al premiilor obținute, iar acest aspect reprezintă cu siguranță și o modalitate de validare permanentă a abilităților înalte în domeniul ales. Din aceste motive, experimentarea unui eșec poate constitui o amenințare pentru acei participanți care consideră că nivelul lor de competențe necesită o formă de validare prin intermediul concursurilor câștigate, iar posibilitatea ca acest lucru să nu aibă loc poate reprezenta o formă de auto-devalorizare a propriei persoane și a abilităților.

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

de a experimenta rușinea, și același lucru a fost identificat și în cazul temerii de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați, care este mai crescută în cazul adolescenților de vârstă mai mică. Putem considera faptul că lipsa experienței poate conduce către o lipsă a încrederii în propriile abilități, astfel încât acest aspect poate determina și nivelurile mai ridicate de teamă în rândul concurenților de vârste mai mici. De asemenea, lipsa unei experiențe datorate vârstei poate reprezenta și existența unui palmares insuficient care să contribuie la nivelul încrederii în propriile competențe precum și la feed-backul necesar în perfecționarea talentului.

În cazul experienței, aceasta a prezentat o relație pozitivă doar cu emotivitatea ( $r = .113$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), acest lucru însemnând faptul că participanții cu o experiență mai mare manifestă și niveluri mai ridicate de anxietate somatică (tulburări ale ritmului cardiac, transpirații, tremur etc.). Chiar dacă cele două variabile discutate au prezentat asocieri semnificative cu emotivitatea și teama de eșec, nu toate studiile preocupate de influența acestora au obținut aceleași rezultate. Wilt (2016) prin rezultatele sale a presupus inițial că odată cu creșterea vârstei și a experienței, anxietatea și teama de eșec ar scădea, dar cu toate acestea, vârsta și anii de participare nu au prezis semnificativ scorurile de anxietate cognitivă sau scorurile temerii de eșec. În schimb, Hanton, Neil, Mellalieu și Fletcher (2008) au obținut rezultate care au susținut că sportivii de elită cu niveluri ridicate de experiență au raportat niveluri crescute de încredere în sine și niveluri mai scăzute de anxietate.

Un al treilea obiectiv propus în cadrul acestui studiu a fost cel de a identifica tipul relațiilor existente între perfecționism și anxietatea de evaluare. Astfel, ne-am propus să analizăm relația dintre cele două tipologii de perfecționism (adaptativ și disfuncțional) și componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea).

Anxietatea de evaluare a prezentat relații pozitive cu ambele forme ale perfecționismului, iar în ceea ce privește analizele realizate pentru fiecare dintre dimensiunile anxietății (îngrijorare și emotivitate), rezultatele obținute au fost asemănătoare. Au existat însă diferențieri între scorurile obținute pentru fiecare dintre scalele perfecționismului și dimensiunile anxietății de evaluare. Astfel s-a observat că îngrijorarea a prezentat asocieri atât cu preocuparea față de greșeli ( $r = .444$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), cât și cu standardele personale ( $r = .158$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ), dar acestea au fost mult mai puternice comparativ cu cele obținute între preocuparea față de greșeli și emotivitate ( $r = .362$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ) și standardele personale și emotivitate ( $r = .135$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ). Aceste rezultate indică faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care prezintă

niveluri înalte de preocupare față de greșeli experimentează și o îngrijorare mult mai accentuată, comparativ cu acei concurenți care au standarde personale ridicate. De asemenea, rezultatele obținute arată că ambele tipologii ale perfecționismului sunt asociate cu cele două componente ale anxietății de evaluare, în schimb relațiile cele mai puternice au fost întâlnite în cazul participanților care prezintă într-o măsură mai mare preocupări față de greșeli. Acest aspect susține faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care manifestă un perfecționism disfuncțional experimentează niveluri de îngrijorare și emotivitate mult mai ridicate comparativ cu perfecționiștii adaptativi. Mills și Blankstein (2000) și Stoeber, Feast și Hayward (2009) au susținut de asemenea, că atât perfecționismul adaptativ cât și cel disfuncțional corelează pozitiv cu anxietatea de evaluare, dar că relația dintre perfecționismul adaptativ nu a fost totuși atât pe puternică. În studiul realizat de către Hejazi și Khalili (2015), rezultatele obținute au indicat, de asemenea, relații pozitive între anxietatea de evaluare și perfecționism, cele mai puternice dintre acestea fiind identificate în special în ceea ce privește scalele preocuparea față de greșeli, expectanțele părinților, criticismul părinților și nesiguranța în acțiune. Acest aspect indică faptul că olimpicii care manifestă un perfecționism disfuncțional experimentează o neîncredere în propriile competențe și nu acceptă posibilitatea comiterii unor greșeli, iar aceste caracteristici îi determină să perceapă contextul competițional ca pe o amenințare, ceea ce va genera în rândul acestora gândurile intruzive, sentimentele de anxietate cognitivă și somatică, tulburările cognitive și îngrijorarea. Koivula și colaboratorii (2002) au analizat relația existentă între diferitele dimensiuni ale anxietății manifestată în context competitiv și tipologiile perfecționismului în rândul a trei grupuri diferite, iar rezultatele au indicat faptul că perfecționiștii adaptativi au arătat o mai mare încredere în sine și o anxietate cognitivă și somatică mai scăzută decât perfecționiștii disfuncționali.

Un ultim aspect care a interesat în cadrul acestui studiu a fost cel de a identifica efectul relației dintre perfecționismul reprezentat prin cele două tipologii (adaptativ și disfuncțional) și teama de eșec asupra celor două componente ale anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Având în vedere ca atât perfecționismul cât și anxietatea de evaluare prezintă fațete diferite, iar literatura de specialitate face o distincție clară între tipologiile perfecționismului (adaptativ și disfuncțional) și anxietatea manifestată la nivel cognitiv și emoțional, am decis realizarea unor modele de mediere distincte pentru a putea analiza tipul relațiilor existente între diferitele dimensiuni ale conceptelor discutate precum și efectul de

mediere cel mai puternic dintre acestea. Astfel, am creat 4 modele de mediere: primul model în care au fost incluse variabilele perfecționism disfuncțional, teama de eșec și îngrijorarea, al doilea pentru perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea, al treilea pentru perfecționismul adaptativ, teama de eșec și îngrijorarea, și cel de-al patrulea unde am introdus perfecționismul adaptativ, teama de eșec și emotivitatea. Rezultatele obținute arată că relațiile sunt diferite, în funcție de tipologia perfecționismului. Astfel, în primele două modele care au inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și fiecare dintre componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea), atât efectul total cât și cel direct al variabilei independente asupra celei dependente au fost semnificative statistic, astfel, modelele obținute au susținut existența unei medieri parțiale. De exemplu, în Modelul 1, efectul total al perfecționismului disfuncțional asupra îngrijorării a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}=132.02$ ,  $p < .01$ ;  $b = .72$ ,  $p < .01$ ), la fel ca și cazul efectului direct identificat ( $F_{(2,538)}=118.06$ ,  $p < .01$ ;  $b = .30$ ,  $p < .01$ ). Astfel, rezultatele indică faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli vor experimenta și o teamă de eșec ridicată care la rândul ei va avea un efect asupra nivelului de îngrijorare al acestora. Aceeași ipostază a fost identificată și în cazul Modelului 2 în care a fost analizată relația dintre perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea. În acest model, efectul total al perfecționismului disfuncțional asupra emotivității a fost semnificativ statistic ( $F_{(1,539)}=81.08$ ,  $p < .01$ ;  $b = .69$ ,  $p < .01$ ), la fel ca și cazul efectului direct identificat ( $F_{(2,538)}=71.34$ ,  $p < .01$ ;  $b = .27$ ,  $p < .01$ ).

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

statistic, relația dintre perfecționismul adaptativ și îngrijorare sau emotivitate este ne semnificativă. Altfel spus, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care au standarde personale înalte vor experimenta îngrijorare sau emotivitate doar atunci când manifestă o teamă de eșec.



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

### 6.1. Introducere

Cercetările din trecut realizate în mediul educațional, s-au concentrat doar asupra emoțiilor asociate rezultatelor școlare neglijându-le astfel pe cele experimentate de către elevi în cadrul activităților de învățare. În contextul competițiilor educaționale aceste emoții pot reprezenta un facilitator sau inhibitor al învățării, raportându-ne la perioada prelungită necesară pregătirii elevilor pentru participarea în cadrul concursurilor desfășurate la nivel național și internațional. Această pregătire, cel mai adesea, este inițiată odată cu începerea anului școlar, și continuă cu etapele de selecție organizate la nivel de școală, județ și național. Cercetarea desfășurată în domeniul educațional cu privire la problematica și rolul emoțiilor în activitățile de învățare și evaluare ale elevilor a evidențiat efectul pe care acestea îl au asupra rezultatelor școlare. Emoțiile au un efect substanțial asupra motivației, cogniției și acțiunii elevilor prin orientarea energiei mentale și fiziologice în realizarea sarcinilor și de asemenea prin ghidarea atenției asupra aspectelor pozitive sau negative legate de ei înșiși și de sarcini (Pekrun et al., 2002a).

Dintre teoreticienii interesați de problematica emoțiilor școlare, îi putem menționa pe Linnenbrink, Ryan și Pintrich (1999) care specifică faptul că emoțiile neplăcute sunt negativ corelate cu funcțiile memoriei; Aspinwall (1998) și Pekrun (Pekrun et al., 2002b) au arătat că emoțiile pozitive, în ciuda potențialului lor în stimularea creativității, sunt adesea maladaptative pentru performanță, ca urmare a inducerii aprecierilor pozitive nerealiste, promovând în acest mod o prelucrare mai puțin analitică a informațiilor; Pekrun (2006) afirmă că emoțiile pozitiv - dezactivatoare, cum ar fi ușurarea sau relaxarea, pot avea efecte negative asupra performanței, în timp ce emoțiile pozitiv - activatoare, cum ar fi plăcerea legată de realizarea unei sarcini ar trebui să aibă efecte pozitive.

În general, autorii menționați sugerează că plăcerea menține resursele cognitive și concentrarea atenției asupra sarcinii; facilitează procesarea informațiilor relaționale; induce motivația intrinsecă; și favorizează utilizarea strategiilor flexibile de învățare și de auto-reglare, exercitând astfel un efect pozitiv probabil asupra performanței globale în cadrul multor tipuri de

sarcini. Cu toate acestea, există și rezultate care arată că emoțiile pozitive pot conduce către o dezangajare a comportamentului, iar acest aspect are loc fie pentru că persoana progresează într-o manieră pe care o consideră a fi suficientă în atingerea propriilor obiective (Carver, Lawrence & Scheier, 1996), fie pentru că atenția este orientată către acele semnale care indică faptul că situația prezentă este confortabilă și că nu mai este necesară investirea efortului (Schwartz & Clore, 1996).

Carver (Carver et al., 1996) susține că emoțiile negative cum ar fi tristețea și anxietatea pot semnaliza că persoana nu realizează progrese suficiente în direcția obiectivelor propuse sau că există o amenințare a acestora, ceea ce poate determina o intensificare a efortului depus în vederea atingerii rezultatului dorit. Au existat însă și studii care au arătat că efectele s-au dovedit a fi variate pentru emoțiile negativ - activatoare cum ar fi furia, anxietatea și rușinea. Aceste emoții prezintă adesea corelații globale negative cu efortul, dar, în unele cazuri, ele pot susține angajamentul comportamental, deoarece pot servi în motivarea elevilor (Linnenbrink, 2007; Pekrun et al., 2002a ; Turner & Schallert, 2001).

Sintetizând rezultatele studiilor identificate în literatură cu privire la impactul emoțiilor din mediul școlar (*academic emotions*) asupra rezultatelor elevilor, putem concluziona prin faptul că majoritatea dintre acestea evidențiază aportul benefic pe care emoțiile pozitiv – activatoare (precum bucuria) îl au asupra efortului și performanței școlare, iar la polul opus, se regăsesc emoțiile negativ – dezactivatoare (precum ușurarea sau relaxarea). În ceea ce privește emoțiile precum furia și anxietatea, rezultatele raportate sunt ambivalente, dar pentru majoritatea elevilor au cu siguranță consecințe nefavorabile.

Cu toate că dovezile empirice sunt limitate, există totuși în literatura de specialitate premise care susțin că emoțiile și reglarea emoțională sunt asociate cu performanțele academice, și indirect cu motivația și gradul de implicare. Există unele rezultate care indică faptul că reglarea emoțională reprezintă un predictor al performanței în sarcinile cognitive, în special la adulți (Phillips et al., 2002), și că există o asocieră între modul elevilor de gestionare al emoțiilor și rezultatele academice pozitive (Eisenberg et al., 2004; Graziano et al., 2006; Howse et al., 2003). Utilizând aceste argumente dorim să analizăm modalitatea în care emoțiile și gestionarea acestora relaționează în contextul competițional al adolescenților participanți, precum și aportul lor asupra performanței obținute.

## 6.2. Obiectivele studiului

Obiectivul principal al acestui studiu implică analiza emoțiilor evocate de către liceenii participanți la olimpiadele naționale școlare, precum și strategiile de gestionare a acestora, raportându-ne la două momente diferite – cel al perioadei premergătoare și al celei ulterioare concursului. De asemenea, am fost interesați și de identificarea unor factori care ar putea fi considerați potențiali generatori ai emoțiilor experimentate în cele două momente distincte. Un alt obiectiv a constat în realizarea unei analize asupra emoțiilor manifestate precum și a modalității de gestionare a acestora în funcție de anumite variabile precum genul și experiența dobândită în cadrul olimpiadelor naționale. În finalul acestui demers exploratoriu, a fost propusă discutarea principalelor aspecte care au fost remarcate prin analiza tematic-categorială, precum și relațiile evidențiate între temele identificate în urma interviurilor realizate.

## 6.3. Metodă

Acest studiu s-a desfășurat în perioada 15 Aprilie – 1 Mai 2017, interval în care au avut loc etapele naționale ale olimpiadelor școlare. Utilizând listele publice ale participanților din cadrul olimpiadelor naționale ale diverselor discipline școlare, au fost selectați 41 de elevi, ai claselor IX-XII, din 21 de orașe din România. Aceștia au fost contactați online și informați cu privire la studiul demarat. După ce am primit acordul acestora pentru a participa la ambele interviuri (cel anterior participării la olimpiadă și cel ulterior acesteia), au fost stabilite împreună cu aceștia detaliile privind ziua și ora desfășurării interviurilor. În etapa inițială, subiecților li s-a prezentat un set de instrucțiuni necesar în buna desfășurare a interviului (*Anexa D1*). După realizarea tuturor interviurilor ante- și post- olimpiadă, au fost redactate transcripturile care urmau a fi supuse analizei de conținut.

### 6.3.1. Participanți

Participanții acestui studiu au fost 41 de elevi ai claselor IX-XII, cu vârste cuprinse între 16-19 ani, dintre care 24 subiecți de gen masculin și 17 de gen feminin. Orașele din care au fost selectați participanții sunt: Pitești (județul Argeș), Beiuș (județul Bihor), Câmpulung (județul Argeș), Brăila, București, Cluj-Napoca, Târgoviște (județul Dâmbovița), Drobeta-Turnu Severin (județul Mehedinți), Constanța, Târgu-Jiu (județul Gorj), Ploiești (județul Prahova), Vaslui, Sibiu, Focșani (județul Vrancea), Slobozia (județul Ialomița), Alba Iulia, Iași, Onești (județul

Bacău), Galați, Satu-Mare și Brașov. Olimpiadele naționale la care au participat subiecții din cadrul interviurilor au fost următoarele: Olimpiada Națională de Informatică, Olimpiada Națională de Chimie, Olimpiada Națională de Biologie, Olimpiada Națională de Fizică, Olimpiada Națională de Geografie, Olimpiada Națională de Limbi Romanice (Italiană și Franceză), Olimpiada Națională de Matematică, Olimpiada Națională de Istorie, Olimpiada Națională de Religie, Olimpiada Națională de Lingvistică și Olimpiada Națională de Limba și Literatura Română. Subiecților le-a fost solicitat să raporteze experiența pe care o au în cadrul olimpiadelor naționale, constând în numărul de participări avut, până în prezent, indiferent dacă în alți ani au ales o olimpiadă națională diferită decât cea din prezent.

### 6.3.2. Instrumente

În realizarea acestui studiu au fost concepute câte o grilă de interviu pentru fiecare dintre cele două momente – *cel anterior olimpiadei* (perioada de pregătire a elevilor pentru concurs) și *cel ulterior olimpiadei*. Fiecare dintre cele două grile este alcătuită din mai multe secțiuni, în acord cu obiectivele propuse pentru acest studiu. Astfel, Interviuul 1 (anterior olimpiadei, *Anexa D1*) este format din 11 de întrebări organizate sub forma a 3 secțiuni, după cum urmează: *Secțiunea I* care a avut ca obiectiv identificarea și descrierea emoțiilor pe care subiecții le experimentează în perioada premergătoare olimpiadei, cuprinde 4 întrebări; *Secțiunea II* cuprinde 3 întrebări care fac referire la modalitatea de manifestare a anxietății de evaluare operaționalizată prin cele două componente ale sale – îngrijorarea și emotivitatea; și *Secțiunea III* alcătuită din 4 întrebări care acoperă teme precum importanța pe care participanții o atribuie olimpiadei. Al doilea interviu (*Anexa D2*), realizat după întoarcerea participanților de la olimpiade este alcătuit din 3 secțiuni diferite. *Secțiunea I* formată din 3 întrebări a avut ca obiectiv identificarea și descrierea emoțiilor activității (emoțiile experimentate în timpul probelor din cadrul olimpiadelor) precum și modul de apreciere al influenței acestora asupra performanței obținute. *Secțiunea II*, formată din 4 întrebări, care au făcut referire la componentele anxietății de evaluare – îngrijorarea și emotivitatea – manifestate de către participanți în timpul probelor din cadrul concursului. Ultima dintre acestea, *Secțiunea III*, a fost dedicată strategiilor de reglare emoțională utilizate de către elevi în timpul probelor și a cuprins 2 întrebări.

#### 6.4.Rezultate

După realizarea transcripturilor, acestea au fost codificate utilizând sistemul numeral (de la 1 la 41) reprezentând numărul subiectului și cel literar (A și B), care face distincția între momentul interviului realizat (A constituind Interviuul 1 și B Interviuul 2). Astfel fiecărui participant i-au revenit drept coduri câte un număr alăturat uneia dintre cele două litere care constituie cele două interviuri la care a luat parte (de exemplu, transcripturile Subiectului 1 au fost codificate astfel „1A” și „1B”, până la Subiectul 41 după același model, și anume „41A” și „41B”). De asemenea, a fost creat și un tabel (*Tabelul 6.1.*) în care sunt specificate variabilele care ne-au interesat și anume „genul” și „experiența”, pe care le vom utiliza în realizarea unor analize distincte (de exemplu Subiectul 1 a fost codificat în funcție de cele două variabile astfel: „1-M”, care semnifică subiectul cu numărul 1, gen masculin; și „1-1”, care semnifică subiectul cu numărul 1, care se află la prima participare în cadrul unei olimpiade naționale). După realizarea celui de-al doilea interviu, cel ulterior participării la olimpiadă, din listele publicate de către site-urile oficiale ale olimpiadelor, au fost extrase rezultatele (premiul) obținute de fiecare subiect, pe care le vom considera o variabilă în analizele finale.

*Tabelul 6.1. Codificarea transcripturilor participanților în funcție de variabilele gen, experiență și premiu*

Participant	Gen	Experiență	Loc obținut	Premiu
1	M	1	29	FĂRĂ PREMIU
2	M	5	17	BRONZ
3	F	1	16	BRONZ
4	F	1	43	FĂRĂ PREMIU
5	M	10	20/15	ARGINT/ARGINT*
6	F	2	92	FĂRĂ PREMIU
7	M	3	56	FĂRĂ PREMIU
8	M	2	93	FĂRĂ PREMIU
9	M	5	58	FĂRĂ PREMIU
10	M	2	74	FĂRĂ PREMIU
11	M	8	1	AUR

12	M	4	22	FĂRĂ PREMIU
13	F	2	50	FĂRĂ PREMIU
14	M	4	27	BRONZ
15	F	5	26	BRONZ
16	M	4	31	BRONZ
17	F	5	37	BRONZ
18	M	2	51	FĂRĂ PREMIU
19	F	5	26	BRONZ
20	F	2	17	FĂRĂ PREMIU
21	M	6	24	BRONZ
22	F	13	39/31	FĂRĂ PREMIU/ FĂRĂ PREMIU*
23	M	1	63	FĂRĂ PREMIU
24	M	2	56	FĂRĂ PREMIU
25	F	13	3	AUR
26	M	3	42	FĂRĂ PREMIU
27	M	9	20	FĂRĂ PREMIU
28	F	1	40	FĂRĂ PREMIU
29	F	3	12	FĂRĂ PREMIU
30	M	9	34	FĂRĂ PREMIU
31	F	2	31	FĂRĂ PREMIU
32	M	8	56	FĂRĂ PREMIU
33	F	1	4	MENTIUNE SPECIALĂ
34	M	4	53	FĂRĂ PREMIU
35	F	2	14	FĂRĂ PREMIU
36	M	3	3	PREMIUL III
37	M	8	31	MENTIUNE SPECIALĂ
38	F	2	2	PREMIUL II
39	M	4	26	FĂRĂ PREMIU
40	F	4	5	MENTIUNE

41	M	3	25	BRONZ
----	---	---	----	-------

\*participant în cadrul a două olimpiade naționale

După realizarea acestei etape, cea de codificare a interviurilor și variabilelor, a fost utilizat un demers deductiv, care presupune existența unor categorii prestabilite, formulate de către cercetător, în care vor fi regrupate temele și specificațiile. A fost aleasă această metodă deoarece obiectivele stabilite pentru studiu au fost formulate din etapa inițială, și de asemenea, sunt cele care au condus și către conceperea unor grile de interviu structurat. În acest prim pas au fost denumite categoriile identificate, pentru ca într-un pas următor să fie organizate temele regăsite. Acest pas a fost unul important pentru a putea realiza o analiză tematică punctuală, în special în privința variabilelor care ne-au interesat. Bardin (1993) denumește categoriile ca fiind acele rubrici sau clase de elemente care adună sub un titlu generic, în grupări, unități de înregistrare care au caracteristici comune. Tema în schimb, este o unitate de semnificație complexă, de lungime variabilă care se situează într-o serie de raporturi cu conținutul textului (d'Unrug, 1974). Astfel, categoriile stabilite pentru analiza tematic-categorială a acestui studiu sunt prezentate în *Tabelul 6.2*.

*Tabelul 6.2. Categoriile identificate și temele aferente acestora*

Categoria	Tema
Emoții prospective	Evocarea emoției Forme de manifestare Influența emoției
Emoții ale activității	Evocarea emoției Interpretarea emoției Influența emoției
Componentele anxietății resimțită în etapa de pregătire	Aspecte care îngrijorează Compararea situației test-olimpiadă Manifestări fiziologice ale anxietății
Componentele anxietății resimțită în timpul probelor	Aspecte care au îngrijorat Compararea situației test-olimpiadă Manifestări fiziologice ale anxietății
Strategii de reglare emoțională	Strategii de reglare emoțională utilizate în perioada de pregătire Strategii de reglare emoțională pe care le-au

	utilizat la olimpiadă
Importanța atribuită olimpiadei	De ce este importantă Expectanțele celor din jur și personale

Pentru fiecare dintre categoriile și temele aferente acestora au fost extrase din conținutul transcripturilor specificațiile identificate. Ghiglione și colaboratorii (1980) definesc specificațiile ca reprezentând aspectul particular al temei, diverse propoziții care conțin o temă, reținând un element minor (dar definitoriu) din generalitatea temei și a categoriei. După extragerea acestora a fost întocmit un tabel care are ca scop organizarea sistematică și facilitarea tuturor aspectelor care vor fi supuse analizelor.

În ceea ce privește aspectele identificate în cadrul fiecărei teme, le vom selecta și exemplifica pe cele a căror frecvență calculată a fost cea mai mare, considerând că astfel ne vor servi drept repere în analiza relațiilor menționate în obiectivele acestui studiu.

În cadrul acestui studiu ne-a interesat să identificăm tipurile de emoții experimentate de către participanții de la olimpiadele naționale în două momente diferite, și anume *înaintea concursului* și *în timpul probelor*. În teoria control-valoare (Pekrun et al., 2007) primele dintre acestea sunt denumite, *emoții prospective*, și se referă la acele sentimente pe care subiecții le experimentează atunci când anticipează un posibil succes sau eșec. Identificarea emoțiilor prospective s-a realizat prin intermediul primului interviu unde am dedicat o secțiune acestei problematice.

Astfel, în cadrul primei teme identificate denumită „Evocarea emoției” au fost incluse răspunsurile oferite de către participanți la întrebarea „Ce simți în acest moment când te gândești la faptul că vei participa peste puține zile la faza națională a olimpiadei?”. Analiza frecvenței acestora arată că 21 de adolescenți au afirmat că simt „stres” în această perioadă de pregătire pentru olimpiadă („Trăiesc un sentiment de panică amestecat cu stres.” – 4A; „Sunt destul de stresată.” – 20A; „Niște emoții destul de puternice și mult stres.”- 25A; „Sunt extrem de stresată.”- 31A), ceilalți evocând emoții diversificate, precum „relaxare” „nerăbdare” sau „nesiguranță”.

În ceea ce privește „Formele de manifestare” ale emoției, care reprezintă a doua temă din cadrul categoriei „Emoții prospective”, participanții, în marea lor majoritate, au răspuns la întrebarea „Poți descrie în câteva cuvinte fiecare dintre sentimentele trăite?” prin referire la intensitatea („Destul de intens.” – 14A; „Extrem de stresat.” – 8A; „Nu este chiar atât de



puternic.” – 41A) sau frecvența („Nu este permanent ... doar seara mă gândesc la asta.” – 21A; „Uneori mă simt așa ... atunci când fac pauze și nu mai învăț.” – 34 A) emoțiilor experimentate. Cea de-a treia temă și ultima totodată din cadrul categoriei „Emoții prospective” a fost denumită „Influența emoției” și cuprinde toate acele specificații care fac referire la maniera în care participanții consideră că sentimentele/emoțiile pe care le experimentează ar putea să le afecteze pozitiv sau negativ performanța în cadrul olimpiadei. Astfel, 37 dintre adolescenți consideră că emoțiile experimentate în timpul probelor le pot afecta performanța, făcând referire la faptul că acestea îi pot determina să greșească sau pot avea o influență asupra gradului de concentrare necesar în rezolvarea sarcinilor („Da, pentru că încep să mă panichez și asta mă determină să mă grăbesc, apoi îmi dau seama că pierd din informații sau că fac greșeli.” – 37A; „Da, contează foarte mult starea de dinaintea probelor, moralul cu care începi proba și cum te concentrezi atunci, iar emoțiile pot afecta toate astea.” – 20A; „Probabil că da, dacă se vor manifesta și la nivel fizic și nu doar psihic, este posibil să-mi influențeze și performanța.” – 28A; „Dacă va fi să am emoții foarte mari, și nu o să mi le pot controla, da, cred că mă vor afecta.” – 26A; „Da, se poate, dacă mă voi concentra prea mult asupra emoțiilor cred că voi pierde mult timp și nu mă voi putea concentra la problemele pe care le am de rezolvat.” – 21A; „Sigur că o să-mi afecteze performanța, dacă am emoții am senzația că intru într-o criză de timp. Și la proba orală ar putea să mă afecteze, la pronunție, la exprimare, coerența în vorbire.” – 20A).

*Emoțiile activității*, cele care au fost investigate în cel de-al doilea interviu, realizat după încheierea olimpiadelor, sunt definite de Pekrun și colaboratorii (2007) ca fiind acele emoții care depind de controlul perceput asupra activității desfășurate precum și de valoarea atribuită acesteia. În cadrul categoriei „Emoțiile activității” au fost integrate trei teme principale: „Evocarea emoției” care se referă la identificarea tipului de emoție experimentat în cadrul probelor de la olimpiadă, „Interpretarea emoției” în cadrul căreia care am solicitat participanților să ofere o expunere a propriilor interpretări asupra emoțiilor experimentate în timpul probelor, și „Influența emoției” care a avut ca scop identificarea modalității în care participanții consideră că performanța obținută a fost influențată pozitiv sau negativ de emoțiile experimentate în timpul probelor. Astfel, în ceea ce privește emoțiile experimentate în timpul probelor concursului, 28 de participanți au afirmat că au simțit în anumite momente sau perioade scurte de timp „stres” sau „panică”. Factorii care i-au determinat pe aceștia să manifeste aceste emoții au fost incluși în cea de-a doua temă a acestei categorii, și anume „Interpretarea emoției” în care au fost incluse

răspunsurile adolescenților la întrebarea „Poți să explici de ce te-ai simțit așa?”. Motivele expuse de aceștia au făcut referire, în principal la dificultatea subiectelor primite, modul de organizare a timpului, sau factori de ordin logistic-tehnic. Ultima temă a acestei categorii, „Influența emoției” face referire la considerațiile participanților cu privire la modul în care performanța obținută în cadrul concursului a fost sau nu influențată pozitiv sau negativ de sentimentele experimentate. Analizând frecvența răspunsurilor primite la această întrebare s-a constatat că 34 de adolescenți au considerat că emoțiile au avut un impact asupra modului în care s-au descurcat pe parcursul probelor și în privința rezultatului obținut („Cred că m-am grăbit și eram prea încrezătoare și asta m-a determinat să greșesc în unele locuri.” – 4B; „Cred că da, am fost prea sigur pe mine, cred că m-am supraapreciat. Dacă nu eram atât de relaxat că o să mă descurc foarte bine poate că ar fi fost mai bine.” – 1B; „Da, cred că dacă aș fi fost mai liniștită aș fi avut o putere de concentrare mai mare încât să fac cât mai puține greșeli, sau deloc.” -6B; „Sincer, cred că da. Dacă nu mă panicam în prima zi pentru că am pierdut timpul, probabil aș fi gândit mai bine celelalte probleme.” -10B; „După proba practică mi-am dat seama că nu mai am multe șanse la un premiu, iar la proba teoretică nu m-am mai concentrat la fel de mult și s-a instalat o delăsare.” – 27B; „Evident că este mai bine să fii mai relaxat pentru că poți gândi mai limpede și poți analiza mai bine ceea ce ai de făcut. Atunci când m-am panicat nu mai gândeam bine și de aceea mi-am dat seama că trebuie să mă relaxez.” -30B; „Dacă nu aș fi avut acele momente pierdute din cauza panicii probabil aș fi obținut mai multe puncte la proba practică.” -39B; „...m-au ajutat pentru că am reușit până la urmă să mă concentrez și asta a contat.” -36B; „A doua zi, când m-am relaxat pentru că m-am gândit că nu mai am șanse în a recupera din punctaj, surprinzător m-am descurcat mai bine.” -19B; „Eu cred că m-au ajutat în sens pozitiv. M-au determinat să nu renunț.” -15B; „Eu cred că m-au ajutat în sens pozitiv.” -25B).

În cadrul emoțiilor studiate, cea care ne-a interesat în principal a fost anxietatea, și mai precis, anxietatea manifestată în context evaluativ. Prin intermediul celor două interviuri am dorit să identificăm măsura în care sunt regăsite componentele anxietății de evaluare – îngrijorarea și emotivitatea – pe care literatura de specialitate le invocă. Astfel, în ambele interviuri au fost identificate răspunsuri a căror conținut făceau referire la una sau ambele componente ale anxietății de evaluare. În ceea ce privește primul interviu, răspunsurile participanților au inclus aspecte cu privire la *incidența îngrijorării* („Mă gândesc mereu la olimpiadă și îmi este teamă să nu mă fac de râs” – 14A; „Noaptea stau și mă gândesc cum mă voi descurca, dacă o să fie

subiecte abordabile și ce rezultat voi obține.” – 21A; „Mă preocupă rezultatul pe care îl voi obține. Mi-am propus să mă întorc cu un premiu de acolo.” – 34A), *difficultatea de concentrare în învățare* („Simt că nu mai dau randament...cred că mă stresiez prea mult în perioada asta.” – 33A; „Mă gândesc destul de des la ce rezultat voi obține și asta îmi distrage atenția și de la învățat.” – 23A; „Îmi doresc să nu mai fiu așa stresată și să mă concentrez mai mult pe ce ar trebui să fac acum de fapt.” – 40A), *permanența gândurilor asociate olimpiadei* („Nu știu la ce să mă aștept acolo și stau să mă gândesc fără să vreau la asta.” – 17A; „Mi-ar plăcea să reușesc să mă relaxez pentru că oricum faptul că mă gândesc mereu la olimpiadă nu mă ajută în momentul ăsta.” – 29A), *peocupări cauzate de factori organizatorici* („...referitor la condițiile de acolo, am auzit de la cei din anii trecuți că nu au fost prea bune, și mă preocupă asta.” – 15A; „Drumul este lung și nu știu nici unde voi fi cazat, am auzit că pot exista condiții mai puțin bune.” -37A), precum și *manifestări fiziologice* specifice componentei emotivității („Dorm destul de puțin...” -11A; „...programul de somn a fost puțin afectat.” -17A; „...sunt mai obosit pentru că învăț mult în această perioadă.” -37A; „...sunt mai obosit fizic și mental pentru că depun mult efort pentru a învăța.” -27A; „Mă simt ca o legumă. Depun multă muncă și starea mea fizică este deteriorată.” -1A; „...în perioada aceasta cred că am o poftă de mâncare mai mare.” – 4A; „...mănânc mai mult pentru că fac efort intelectual.” -18A).

Aceleași aspecte au fost analizate și în cazul celui de-al doilea interviu, și ceea ce a fost remarcat este că toți participanții au făcut referire fie la manifestări ale uneia dintre componentele anxietății (îngrijorarea sau emotivitatea), fie la la ambele. Astfel, analiza a relevat faptul că majoritatea adolescenților au avut *gânduri care au interferat* cu sarcinile primite referitoare la dificultatea acestora („...subiectele erau destul de complicate.” – 13B; „Materia pe care am pregătit-o era insuficientă pentru ce se cerea în subiecte. Au fost mult prea complicate și mi-am dat seama de la început că n-am să mă descurc.” – 20B; „N-am știut să rezolv un subiect și asta m-a blocat pe moment, deja nu mai aveam încredere și știam că nu mai am șanse la premiu pentru că dificultatea era prea ridicată.” – 24B) sau la rezultatul pe care îl vor obține („...oarecum eram frustrată pentru că am muncit mult pentru olimpiadă și simțeam că a fost în zadar.” – 28B; „Mă gândeam la consecințe în cazul în care voi obține un punctaj mic.” -16B; „...aveam un scop legat de olimpiadă și la un moment dat conștientizam că nu îl voi atinge.” -39B; „Mă gândeam la timp, la subiecte și la ce rezultat voi obține.” -36B; „...mă gândeam la punctaj pentru că îmi doream un premiu.” -41B), și de asemenea, *manifestări de ordin fiziologic*

(„...îmi bătea inima mai tare, dar m-am liniștit la un moment dat.” -14B; „...poate doar îmi bătea inima mai tare în momentele în care eram mai atent sau mai implicat.” -18B; „Din cauza emoțiilor îmi tremurau mâinile.” -22B; „...tremuram și aveam un gol gigantic în stomac.” -29B; „...îmi tremurau și transpirau mâinile, aveam un gol în stomac, parcă aveam frisoane.” -32B; „Transpiram și eram tensionat.” -36B; „Am avut un gol în stomac.” -37B; „...spre finalul probei simt mereu că obosesc.” -39B).

Atât în primul interviu, cât și în cel de-al doilea a fost alocată o temă denumită „Compararea situației test-olimpiadă” care a inclus o întrebare prin care li se solicita participanților să compare emoțiile implicate în contexte diferite – cel al olimpiadei și al unui test de la școală. În ceea ce privește modul de manifestare al emoțiilor în perioada de pregătire a unui test din timpul anului școlar comparativ cu cea a olimpiadei, toți cei 41 de participanți au afirmat că acestea implică sentimente foarte diferite („În general la teste nu sunt stresat. Este mai puțin de învățat și am o stare de liniște. La olimpiade este diferit.” – 2A; „O olimpiadă este mult mai importantă și de aceea este și mai stresantă decât un test.” -5A; „La teste sunt mult mai relaxată, nu simt presiune, comparativ cu olimpiadele.” -13A; „Înainte de o olimpiadă sunt mai stresat, dar este și un eveniment mult mai important. La teste mă pregătesc mai puțin și nu am de ce să îmi fac griji. Sunt mai <<tari>> emoțiile de la olimpiadă.” -18A; „Sunt lucruri total diferite. La olimpiade îmi dau interesul foarte mult, pe când la școală nu mă implic atât de mult.” -24A; „Nu se compară. La teste primești o notă care nu contează și nu este atât de importantă și te pregătești cu o zi înainte pentru el, dar la olimpiadă este diferit. Trebuie să te pregătești continuu pentru o olimpiadă și trebuie să fie o pasiune pentru a lucra cu pasiune. La olimpiadă mergi pentru tine, pentru a vedea cât de departe te poate duce pasiunea ta, pentru a învăța mai mult la o disciplină.” – 34A). Și în ceea ce privește tipul răspunsurilor primite în cel de-al doilea interviu în care adolescenții au comparat cele două situații din perspectiva emoțiilor experimentate în timpul unui test și olimpiadă, cu toții au susținut faptul că există o diferență între acestea („Este diferit. La olimpiadă subiectele sunt mult mai grele și materia mai complexă. Apoi este și presiunea rezultatului.” -16B; „Stresul de la olimpiadă este mult mai mare decât la un test pentru că la olimpiadă sunt multe în joc, cum ar fi timpul alocat pregătirii, meditațiile, miza rezultatului. La teste stresul este mult mai scăzut.” – 21B; „În timpul unui test sunt mult mai relaxată, pentru că dacă iau o notă mare sau mică nu este nimic semnificativ. Dar la o olimpiadă este altceva, pentru că îmi place mai mult conținutul materiei, iar pierderea ar fi mult mai dureroasă, mai ales că este

mult timp investit în pregătire.” -28B; „La testele de la școală simt că îmi este somn. Testele nu sunt foarte provocatoare și mai sunt și discipline care nu îmi plac, iar dificultatea este redusă. La olimpiadă în schimb este o miză mai mare și m-am pregătit multă vreme.” -32B; „Nu se pot compara deloc. Testele de la școală nu mi se par importante. În general nu mă interesează așa de mult notele, fie că iau o notă proastă sau una bună.” -37B; „Dacă la olimpiadă am trecut prin panică, resemnare, emoții, la teste nu mi se întâmplă acest lucru. Dacă nu știu, trec ușor peste asta la teste.” -41B).

Categoria „Strategii de reglare emoțională” este alcătuită din două teme, fiecare dintre acestea însumând strategiile a căror frecvență a fost cea mai mare în urma analizării răspunsurilor pe care participanții le-au oferit. Prima temă „Strategiile de reglare emoțională utilizate în perioada de pregătire” cuprinde strategiile pe care adolescenții le utilizează în perioada anterioară olimpiadei în vederea gestionării emoțiilor experimentate, iar dintre acestea, cel mai des menționate au fost cele de *schimbare a focusului atențional* („Mă concentrez pe alte lucruri – muzică, sport.” -37A; „Cea mai utilă tehnică pe care o folosesc e cea de a cânta la vioară și de a asculta muzică cu valuri alfa.” -27A; „...mă concentrez pe alte lucruri – fac sport...” – 18A; „Da, sunt o persoană care face mult sport, ies mult în natură și găsesc în asta o relaxare...” – 28A; „...mă rog sau citesc din Biblie. Asta mă relaxează mereu.” -41A; „Mă uit la seriale, filme, citesc.” -14A) și cele de *modificare a evaluărilor* („...vorbesc cu mine și-mi spun că va fi bine, e ca un echilibru interior...” -39A; „Apoi mă gândesc că nu se întâmplă nimic rău dacă voi greși ceva acolo.” -31A; „Încerc să mă gândesc că nimic rău nu se poate întâmpla.” -26A; „Stau și mă gândesc că nu se întâmplă nimic dacă nu obțin un rezultat foarte bun.” -19A; „...știu că emoțiile negative nu vor conduce către un rezultat pozitiv, de aceea mă gândesc că nu am de ce să fiu afectată indiferent de rezultat.” – 13A). În cel de-al doilea interviu, am fost interesați de „Strategiile de reglare emoțională pe care le-au utilizat la olimpiadă”, iar în cadrul acesteia au fost identificate ca fiind cel mai des menționate cele de *schimbare a focusului atențional* („Am băut apă și am făcut pauze de câteva minute.” -11B; „M-am uitat pe geam...am luat o pauză.” – 17B; „Am ieșit pe sală câteva minute, am mâncat ciocolată, m-am spălat pe față, m-am uitat pe pereți.” -34B; „M-am jucat cu pixul și am dat din picior.” – 41B) și cele de *modificare a evaluărilor* („Mi-am zis că indiferent de rezultat o să fie bine.” -21B; „Îmi spuneam că e un simplu concurs și că rezultatul nu mă va afecta.” -23B; „M-am gândit că am experiența necesară și că am lucrat mult și m-am pregătit foarte bine de-a lungul anilor.” -15B; „M-am

gândit că indiferent de punctaj rezultatul reflectă ceea ce știu eu, ce am învățat eu singură și faptul că m-am pregătit singură. M-am resemnat și mi-am spus că nu se rezumă totul la această olimpiadă.” -19B; „De obicei mă gândesc la cel mai negativ scenariu posibil <<să nu iau niciun premiu, să fiu dezamăgită>> Și gândindu-mă la acest scenariu îmi dau seama că pot trece peste această situație orice ar fi, că nu depinde totul de acest concurs.” – 4B).

În cadrul primului interviu am considerat că este necesară și o secțiune de întrebări dedicată importanței sau a valorii atribuite olimpiadei de către participanți, raportându-ne astfel la teoria control-valoare (Pekrun et al., 2007 ) care susține că atunci când valoarea atribuită activității este una ridicată dar controlul perceput este unul scăzut atunci elevul experimentează anxietate. Astfel, categoria „Importanța atribuită olimpiadei” este alcătuită din mai multe teme, care considerăm că fac referire la diverse aspecte sau factori care pot influența tipul emoției experimentate de participanți. O primă temă din cadrul acestei categorii a fost denumită „De ce este importantă” în care am inclus acele specificații a căror frecvență ridicată a făcut referire la motivul principal pentru care aceștia atribuie o valoare ridicată concursului. Dintre adolescenții intervievați, 32 au afirmat că atribuie o importanță olimpiadei din punct de vedere profesional („Este importantă pentru că mi-ar aduce un loc la facultate fără admitere” -1A; „...învățând mai mult a început să îmi placă și mai tare conținutul, iar pe viitor chiar îmi doresc să mă concentrez pe acest domeniu.” – 7A; „În cazul de față semnifică foarte mult pentru că anul acesta îmi doresc să mă calific la faza internațională.” -18A; „Contează pentru că rezultatele mă pot ajuta la admiterea la facultate sau în viitoarea meserie.” -21A; „Pe viitor, în CV-ul meu ar conta aceste experiențe.” -36A; „Am nevoie de această materie pentru Bacalaureat, pentru viitoarea mea carieră.” -39A; „Rezultatele anterioare m-au ajutat foarte mult, de exemplu am ajuns la o școală de vară la Oxford.” -41A). Cea de-a doua temă din cadrul acestei categorii face referire la așteptările personale și a celor din jurul participanților de la olimpiadele naționale, și a fost denumită „Expectanțele personale și a celor din jur”. Am considerat ca fiind importantă introducerea unei întrebări care să solicite adolescenților identificarea așteptărilor cu privire la participarea lor în cadrul concursului pentru a putea analiza măsura în care acestea influențează nivelul anxietății experimentată atât în perioada de pregătire cât și în cadrul probelor. Astfel, cei mai mulți dintre adolescenți (18 dintre aceștia) au susținut că ei înșiși sunt cei care au așteptări ridicate („Eu am așteptări mari de la mine.” -14A; „Familia nu pune presiuni pe mine, dar eu o fac.” – 21A; „...eu am așteptări de la mine...” – 32A; „Cred că eu sunt cea care are așteptări

ridicate și vreau să mă întorc cu un premiu.” – 35A), iar 14 dintre aceștia au afirmat că apropiații au expectanțe înalte („Se așteaptă să iau un premiu și să fiu în prima parte a clasamentului.” - 13A; „Cei din jurul meu au așteptări mari de la mine.” -27A; „Toți se așteaptă să obțin un loc bun...Profesorii se așteaptă să iau un loc bun și să vin cu un premiu pentru prestigiul școlii, cu toate că ei nu știu cât de mult efort implică o astfel de olimpiadă.” -29A; „Cred că în general se așteaptă să iau un premiu acolo.” -39A; „Profesorul meu se așteaptă să iau un premiu acolo.” - 36A; „Cred că destul de mari și asta aduce multă presiune.”-2A; „Sincer, sunt foarte mari, pentru că m-am pregătit mult și s-au obișnuit cu faptul că am mai avut rezultate și se așteaptă să mă întorc cu o medalie acasă.” -22A; „Profesorii și părinții se așteaptă să iau premiu pentru că în trecut am avut suficiente rezultate bune.” -9A).

În privința modalității în care răspunsurile participanților cu privire la emoțiile experimentate în perioada anterioară olimpiadei și în timpul probelor, s-a constatat că acestea au variat în funcție de variabila *gen*, iar rezultatele analizei frecvenței lor au indicat că toate fetele (cu excepția uneia) prezintă un nivel ridicat de stres înainte de concurs („Trăiesc un sentiment de panică amestecat cu frică.”-3A; „...mă simt nesigură pe mine. Sunt destul de stresată...Sunt extrem de stresată.”-20A; „Niște emoții destul de puternice, stres...”-25A) comparativ cu băieții, a căror emoții evocate au variat. În cazul emoțiilor experimentate în timpul olimpiadei, 15/17 fete au susținut că au simțit „stres” sau „panică” comparativ cu 13/24 băieți. Majoritatea dintre aceștia (atât fete cât și băieți) au afirmat că la un moment dat în timpul probelor au reușit să se liniștească și să se concentreze la subiecte, sau că panica și stresul au fost resimțite doar pe anumite perioade scurte ale concursului și nu permanent („La început eram foarte stresată, dar după ce am văzut subiectele și am văzut că nu sunt chiar atât de grele m-am liniștit.”-33B; „Un stres extrem de mare, dar am încercat să mă relaxez pe cât posibil și să mă gândesc la altceva. M-am relaxat până la urmă pentru că am gândit pozitiv.”-36B; „Am intrat la un moment dat în criză de timp și m-am panicat puțin.”-17B).

Într-un pas următor am analizat aceleași teme asociindu-le cu variabila *experiență*, pe care noi am operaționalizat-o ca fiind reprezentată de numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale. Așa cum se observă în *Tabelul 6.1.* participanții acestui studiu au prezentat o experiență destul de diferită, de la 1 participare (ceea ce semnifică că nu au experiență, aceștia fiind la prima participare în cadrul unei etape naționale a concursului), 2 participări, până la adolescenți cu 13 participări. Fiind suficient de variată lista, am decis să

selectăm pentru această analiză pe acei participanți care se află, din punct de vedere al experienței la nivelurile minime și maxime. Astel, vom analiza răspunsurile subiecților cu numerele 1, 3, 4, 23, 28, 33 care se află la prima participare (nu au experiență) și pe cei cu numerele 22, 25 (care au în palmares 13 participări), 5 (cu 10 participări), 27 și 30 (cu 9 participări). Analizând răspunsurile participanților cu privire la sentimentele experimentate în perioada de pregătire, premurgătoare olimpiadei, atât subiecții care se află la prima experiență (4/6 adolescenți) cât și cei care au o experiență mai mare (4/5 adolescenți) au evocat în aproximativ aceeași proporție că simt „stres”. În ceea ce privește „stresul” resimțit în timpul probelor, au fost indentificate aceleași aspecte, și anume că atât adolescenții cu experiență mare cât și cei aflați la prima participare au experimentat în aproximativ aceeași măsură această emoție.

Referitor la tipul strategiilor utilizate în gestionarea emoțiilor atât în perioada anterioară olimpiadei cât și în timpul olimpiadei nu au fost observate diferențe existente între adolescenții aflați la prima participare și cei cu experiență mai mare. Ambele grupuri au utilizat în proporție aproximativ egală, în ambele momente, strategiile de schimbare a focusului atențional (6/6 dintre cei fără experiență și 5/5 dintre cei cu experiență mare, în perioada de pregătire și 3/6 dintre cei fără experiență și 4/5 dintre cei cu experiență, în timpul probelor) și cele de modificare a evaluărilor (3/6 dintre cei fără experiență și 3/5 dintre cei cu experiență, în perioada de pregătire și 2/6 dintre cei fără experiență și 1/5 dintre cei cu experiență, în timpul probelor).

Ultimul aspect care ne-a interesat a fost cel de identificare a asocierilor existente între performanța obținută de către adolescenți în cadrul olimpiadelor și tipul emoțiilor experimentate în timpul probelor. Analizând rezultatele celor intervievați, au fost realizate două grupuri, și anume cel al participanților care au obținut premii și cel format din adolescenții nepremiați. Astfel, 14 din 17 participanți care au obținut premii au susținut că au simțit „frică”, „panică”, „stres” în timpul probelor, pe durate de timp mai scurte/lungi sau repetate, comparativ cu 18 din 24 de participanți care nu au obținut niciun premiu.

### *6.5. Concluzii*

Analiza tematic-categorială realizată și cea a influenței anumitor factori asupra aspectelor urmărite au evidențiat o serie de elemente care pot fi supuse discuțiilor. Așa cum a fost specificat încă de la începutul acestui demers, am indentificat șase categorii, dintre care enumerăm:



„Emoții prospective”, „Emoții ale activității”, „Componentele anxietății resimțită în etapa de pregătire”, „Componentele anxietății resimțită în timpul probelor”, „Strategii de reglare emoțională” și „Importanța atribuită olimpiadei”. În cadrul fiecăreia dintre aceste categorii au fost stabilite mai multe teme care reprezintă caracteristici sau componente ale categoriei asociate. Analizând răspunsurile participanților au fost selectate aspectele a căror frecvență evidențiază problematica supusă discuției în acest studiu.

În ceea ce privește tipurile de emoții experimentate de către participanți în cele două momente distincte, s-a constatat că „stresul” a fost cel mai frecvent menționat atât în etapa premergătoare olimpiadei cât și pe parcursul probelor concursului. Faptul că 21 de adolescenți din 41 intervievați au evocat această emoție ca fiind cea predominantă în perioada de pregătire, făcând în același timp referire la gradul de intensitate sau frecvența sa, sugerează că nivelul de control perceput asupra evenimentului este unul slab. De asemenea, analiza răspunsurilor primite indică faptul că toate fetele, cu excepția uneia, au evocat „stresul” ca fiind emoția cel mai frecvent experimentată în această perioadă. Stresul, care poate fi considerată o emoție din cadrul categoriei celor negativ-activatoare, generează anumite forme de manifestare, atât la nivel cognitiv cât și fiziologic. Astfel, în cadrul răspunsurilor oferite de către participanți au fost identificate referiri la aceste componente ale anxietății, cum sunt dificultățile de concentrare în învățare, îngrijorarea, preocupările cauzate de factorii organizatorici, precum și starea de epuizare, tulburările de somn și alimentație. Stresul a fost emoția evocată cel mai frecvent și în cel de-al doilea interviu, fiind prezent pe parcursul probelor din cadrul concursului. Dintre cei intervievați, 28 de adolescenți au menționat că au experimentat această emoție fie pe perioade mai lungi sau scurte de timp, fie în mod repetat, iar factorii care au condus către această stare au făcut referire, în principal la dificultatea subiectelor primite, modul de organizare a timpului, sau la cei de ordin logistic-tehnic. Dintre aceștia, 15/17 fete au susținut că au simțit „stres” sau „panică” comparativ cu 13/24 de băieți, ceea ce semnifică, din nou, că adolescentele experimentează într-un număr mai mare această emoție. Analizând tipurile de emoții manifestate în cele două momente (înainte și în timpul olimpiadei) s-a constatat că atât participanții aflați la primul concurs cât și cei cu o experiență mai mare (13, 10 sau 9 participări) evocă „stresul” ca principală emoție. Putem constata faptul că emoția cel mai frecvent evocată de către participanții din cadrul olimpiadelor a fost „stresul”, în două dintre momentele acesteia, și anume în cel anterior și în timpul concursului. Așa cum a fost menționat, stresul sau anxietatea reprezintă o

emoție din categoria celor negativ-activatoare, a căror influență asupra performanței este adesea una negativă, conform majorității teoreticienilor. Unele studii realizate (de exemplu Zeidner, 1998, 2007) au arătat că anxietatea reduce resursele cognitive disponibile pentru rezolvarea activității, și subminează motivația intrinsecă a elevilor. De asemenea, Hembree (1988), Seipp (1991) și Schwarzer (1990) prin meta-analizele realizate au indicat relații negative între anxietatea de evaluare și performanța obținută de către elevi, la toate nivelurile de școlaritate. Un număr semnificativ de cercetători (Cassady & Johnson, 2002; Smith & Smith, 2002; Nicholson, 2009) preocupați de problematica anxietății manifestată în contexte evaluative au concluzionat prin faptul că în special, componenta cognitivă a acesteia este cea care produce un efect negativ asupra randamentului elevilor fiind cauzat de interferențele gândurilor intruzive asupra capacității de concentrare și de accesare a informațiilor solicitate prin sarcinile de lucru. Cu toate acestea, au existat însă și rezultate contradictorii, cum sunt cele ale lui Linnenbrink (2007), Pekrun (Pekrun et al., 2002a) și Turner și Schallert (2001) care au indicat o asociere pozitivă între anxietate și performanță, aspect care susține efectul ambivalent al emoțiilor negative care pot spori angajamentul comportamental, deoarece pot servi în motivarea elevilor de a evita eșecul, facilitând utilizarea strategiilor de învățare mai rigide cum ar fi repetarea excesivă a materialului și orientarea către detalii (Isen, 2000; Fiedler, 2001; Pekrun et al., 2002a; Clore & Huntsinger, 2007, 2009).

În ceea ce privește componentele anxietății de evaluare (cognitivă și emoțională), ambele au fost identificate în cadrul răspunsurilor participanților acordate în cele două interviuri. Astfel, în perioada anterioară concursului, adolescenții manifestă îngrijorare, dificultăți de concentrare, preocupări referitoare la organizare, precum și tulburări ale somnului și alimentației și epuizare fizică. În timpul probelor, aceștia au acuzat tulburări ale ritmului cardiac, tremur, transpirații, oboseală și tensiune musculară, precum și gânduri intruzive independente de sarcinile de lucru, preocupări asociate gradului de dificultate al subiectelor și posibilele rezultate obținute. Aceste aspecte susțin emoția asociată concursului, atât în perioada anterioară acestuia cât și în timpul probelor, iar faptul că adolescenții realizează o diferențiere a evenimentului la care iau parte de altele cotidiene (precum susținerea unui test școlar) este evidențiată prin intermediul răspunsurilor integrate în cadrul temei „Compararea situației test-olimpiadă”. Toți cei intervievați au susținut faptul că alocă o importanță mai mare olimpiadelor comparativ cu testele

școlare datorită valorii atribuite acestora, a gradului de complexitate a conținutului și a efortului implicat în învățare.

Având în vedere faptul că toți adolescenții au susținut că atribuie olimpiadei o importanță crescută, a fost alocată o categorie distinctă acestei problematici. Astfel, analizând răspunsurile acestora s-a constatat că 32 dintre participanți asociază acest concurs cu domeniul profesional ales în vederea exercitării unei viitoare meserii, iar pregătirea intensă necesară acestui eveniment reprezintă modalitatea prin care tinerii își pot exersa și perfecționa cunoștințele și abilitățile. Pekrun (2006) în teoria control-valoare specifică modalitatea prin care valoarea atribuită unei activități influențează tipul emoției experimentat. Mai precis, teoria face o distincție între valorile intrinseci și cele extrinseci. Valoarea intrinsecă atribuită se referă la aprecierea unei activități pentru ceea ce implică și semnifică ea, chiar dacă aceasta nu produce rezultate relevante. Valoarea extrinsecă se referă la utilitatea instrumentală a activităților pentru a produce rezultate, și maniera în care acestea pot la rândul lor genera rezultate suplimentare. Astfel, putem constata că adolescenții atribuie o valoare ridicată olimpiadelor datorită oportunității pe care aceasta o oferă în pregătirea lor pentru o viitoare meserie. De asemenea, importanța ridicată atribuită concursului explică într-o anumită măsură tipul de emoție experimentat atât în perioada de pregătire cât și cea din timpul concursului. Teoria susține faptul că elevii manifestă anxietate atunci când valoarea atribuită activității este una ridicată, dar controlul perceput asupra rezultatului acesteia este parțial.

O altă temă analizată în cadrul acestei categorii („Importanța atribuită olimpiadei”) a făcut referire la expectanțele personale și a celor apropiați asociate participării în cadrul olimpiadelor. Astfel, 18 dintre adolescenți au afirmat că au așteptări înalte cu privire la obținerea unor rezultate și premii, iar alți 14 au susținut că percep presiunea celor din jur (părinți și profesori) în legătură cu acest aspect, ceea ce determină o intensificare a emoțiilor experimentate. În ultimii ani, cercetătorii au acordat o atenție sporită studierii efectului expectanțelor părinților asupra progreselor academice ale copiilor. În general, s-a constatat că așteptările părintești joacă un rol esențial în succesul academic al elevilor, în sensul că elevii ai căror părinți prezintă expectanțe înalte au obținut note mai mari la școală, scoruri mai mari la teste standardizate și își continuă studiile o perioadă mai lungă de timp decât cei ai căror părinți au așteptări relativ scăzute (Davis-Kean, 2005; Pearce, 2006; Vartanian et al., 2007). De asemenea, expectanțele înalte ale părinților au fost asociate cu motivația elevilor de a obține

performanță în mediul școlar, cu reziliența școlară și socială și aspirațiile de a urma studii superioare (Hossler & Stage, 1992; Peng & Wright, 1994; Reynolds 1998). Cu toate acestea, se pare că participanții din cadrul olimpiadelor percep expectanțele înalte ale părinților ca reprezentând o sursă suplimentară de stres, prin accentuarea emoțiilor deja experimentate.

Categoria „Strategii de reglare emoțională” cuprinde două teme referitoare la strategiile utilizate în perioada de pregătire a olimpiadelor și cele din timpul probelor concursului. Analiza frecvenței acestora a evidențiat faptul că atât în perioada anterioară evenimentului cât și în timpul acestuia adolescenții au utilizat aceleași tipuri de strategii, și anume cele de schimbare a focusului atențional și de modificare a evaluărilor. Aceste aspecte ilustrează că participanții încearcă în această manieră să-și controleze emoțiile generate astfel încât efectul lor asupra capacității de concentrare în activitate să fie unul minim. Analizând aceste aspecte din punctul de vedere al experienței adolescenților, s-a constatat că indiferent de număr de participări din cadrul olimpiadelor, atât cei aflați la primul concurs cât și cei mai experimentați (13, 10 sau 9 participări) utilizează în perioada anterioară evenimentului și în timpul probelor același tip de strategii (schimbarea focusului atențional și modificarea evaluărilor).

Ultimele două teme supuse discuției sunt cele care au interesat în principal în cadrul acestei analize tematice. Prima dintre acestea este reprezentată de „Influența emoției” care a avut ca scop identificarea măsurii în care adolescenții consideră că emoțiile pot influența performanța obținută în cadrul olimpiadelor. Astfel, 37 dintre adolescenți consideră că emoțiile experimentate în timpul probelor le pot afecta performanța, făcând referire la faptul că acestea îi pot determina să greșească sau pot avea o influență asupra gradului de concentrare necesar în rezolvarea sarcinilor („Da, pentru că încep să mă panichez și asta mă determină să mă grăbesc, apoi îmi dau seama că pierd din informații sau că fac greșeli.” – 37A; „Da, contează foarte mult starea de dinaintea probelor, moralul cu care începi proba și cum te concentrezi atunci, iar emoțiile pot afecta toate astea.” – 20A; „Probabil că da, dacă se vor manifesta și la nivel fizic și nu doar psihic, este posibil să-mi influențeze și performanța.” – 28A; „Dacă va fi să am emoții foarte mari, și nu o să mi le pot controla, da, cred că mă vor afecta.” – 26A; „Da, se poate, dacă mă voi concentra prea mult asupra emoțiilor cred că voi pierde mult timp și nu mă voi putea concentra la problemele pe care le am de rezolvat.” – 21A; „Sigur că o să-mi afecteze performanța, dacă am emoții am senzația că intru într-o criză de timp. Și la proba orală ar putea să mă afecteze, la pronunție, la exprimare, coerență în vorbire.” – 20A).

Același aspect a fost identificat și în cadrul celei de-a doua teme, denumită identic „Influența emoției”, dar care a făcut referire la experiența din cadrul probelor olimpiadei. Răspunsurile celor intervievați au fost obținute după încheierea concursului, iar analizând frecvența acestora s-a constatat că 34 de adolescenți au considerat că emoțiile au avut un impact asupra modului în care s-au descurcat pe parcursul probelor și a rezultatului obținut („Cred că m-am grăbit și eram prea încrezătoare și asta m-a determinat să greșesc în unele locuri.” – 4B; „Cred că da, am fost prea sigur pe mine, cred că m-am supraapreciat. Dacă nu eram atât de relaxat că o să mă descurc foarte bine poate că ar fi fost mai bine.” – 1B; „Da, cred că dacă aș fi fost mai liniștită aș fi avut o putere de concentrare mai mare încât să fac cât mai puține greșeli, sau deloc.” -6B; „Sincer, cred că da. Dacă nu mă panicam în prima zi pentru că am pierdut timpul, probabil aș fi gândit mai bine celelalte probleme.” -10B; „După proba practică mi-am dat seama că nu mai am multe șanse la un premiu, iar la proba teoretică nu m-am mai concentrat la fel de mult și s-a instalat o delăsare.” – 27B; „Evident că este mai bine să fii mai relaxat pentru că poți gândi mai limpede și poți analiza mai bine ceea ce ai de făcut. Atunci când m-am panicat nu mai gândeam bine și de aceea mi-am dat seama că trebuie să mă relaxez.” -30B; „Dacă nu aș fi avut acele momente pierdute din cauza panicii probabil aș fi obținut mai multe puncte la proba practică.” -39B; „...m-au ajutat pentru că am reușit până la urmă să mă concentrez și asta a contat.” -36B; „A doua zi, când m-am relaxat pentru că m-am gândit că nu mai am șanse în a recupera din punctaj, surprinzător m-am descurcat mai bine.” -19B; „Eu cred că m-au ajutat în sens pozitiv. M-au determinat să nu renunț.” -15B; „Eu cred că m-au ajutat în sens pozitiv.” -25B).

Aceste ultime aspecte discutate evidențiază faptul că adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale consideră emoțiile ca reprezentând un factor al cărui efect asupra performanței poate fi determinant atât prin afectarea nivelului de concentrare solicitat activității și a resurselor cognitive necesare rezolvării acesteia, cât și prin modul de organizare a timpului alocat probelor și a numărului de erori produse. Dar cu toate acestea, analizând asocierile dintre tipul emoției evocat de către adolescenți ca fiind experimentată în timpul probelor și performanța obținută, se poate observa că 14 din 17 participanți care au obținut premii au susținut că au simțit „frică”, „panică”, „stres”, pe durate de timp mai scurte/lungi sau repetate, comparativ cu 18 din 24 de participanți care nu au obținut niciun premiu, ceea ce semnifică faptul că un număr mai mare dintre cei premiați au experimentat anxietate spre deosebire de cei a căror performanță

obținută a fost mai slabă. Din aceste motive, apreciem ca fiind necesară investigarea relației existente între tipul strategiilor de reglare emoțională utilizate, emoția experimentată în timpul probelor de concurs și modalitatea în care acestea generează un efect asupra performanței obținute.

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

Analiza exploratorie prezentată anterior a evidențiat faptul că 34 de adolescenți participanți în cadrul olimpiadelor naționale au considerat că emoțiile au avut un impact asupra rezultatului obținut. Din aceste considerente considerăm că este necesară realizarea unui demers statistic, în cadrul unui lot numeros de participanți ai acestor concursuri, prin care ne propunem să analizăm tipul relațiilor existente între strategiile de reglare emoțională utilizate, anxietatea competițională și performanța obținută. Cercetarea desfășurată la nivel internațional cu privire la efectul pe care reglarea emoțională îl are asupra performanței este suficient de limitată, iar cea raportată la mediul educațional competițional este inexistentă. Din aceste motive în literatura existentă a fost identificat un singur instrument destinat strategiilor de reglare emoțională utilizate în context evaluativ, mai precis *Emotional Regulation during Test-Taking Scale* (Schutz et al., 2008) pe care intenționăm să-l utilizăm în cadrul acestui studiu. Astfel, într-un prim pas ne propunem traducerea, adaptarea și validarea Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării.

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

#### 7.1.1.Introducere

Reglarea emoțională asociată cu evaluarea implică variate procese utilizate de către elevi în vederea monitorizării, evaluării, și modificării experiențelor lor emoționale (Gross, 1998b; Thompson, 1994; Schutz & Davis, 2000; Schutz & DeCuir, 2002; Gross et al., 2006). Elevii își direcționează aceste eforturi în realizarea obiectivelor proprii prin influențarea tipului de emoții și a intensității acestora. Prin urmare, reglarea emoțională eficientă implică strategii flexibile, care pot răspunde situației experimentate și care îmbunătățesc performanța, scopul acestora fiind cel de a direcționa elevul către împlinirea obiectivelor sale.

Conceptualizarea curentă a reglării emoționale asociate evaluării implică patru mari dimensiuni, după cum urmează: 1). *Strategii/procese de concentrare asupra sarcinii* asociate evaluării (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Lazarus, 1991; Schutz & Davis, 2000); 2).

*Strategii/procese de concentrare asupra emoției* asociate evaluării (Carver et al., 1989; Lazarus, 1991; Schutz & Davis, 2000; Schutz & DeCuir, 2002); 3). *Strategii/procese de redobândire a concentrării asupra sarcinii* asociate evaluării (Schutz & al., 2004); și 4). *Strategii/procese de evaluare cognitivă* asociate tranzacției dintre obiectivul-dirijat al persoanei și mediu (Boekaerts, 2001; Ellsworth & Scherer, 2003; Frijda, 1993; Lazarus, 1991; Roseman, 1991; Scherer, 1993; Schutz & Davis, 2000; Smith & Kirby, 2001 apud Schutz et.al, 2008).

#### Strategiile de concentrare asupra sarcinii (*Task-focusing Processes*)

În domeniul evaluării performanței academice, cercetările cu privire la reglarea emoțională au avut tendința de a se concentra asupra modului în care elevii fac față anxietății de evaluare (Bolger, 1990; Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985; Zeidner, 1998; Kondo, 2007 apud Schutz et al., 2008). Coping-ul se referă la o formă specifică a reglării emoționale care are loc în momentul pregătirii, confruntării și gestionării emoțiilor neplăcute asociate unui eveniment amenințător. În literatura referitoare la anxietatea de evaluare, termenul de coping a fost utilizat deoarece situația evaluativă se presupune că oferă o ocazie propice studierii modului în care elevii se confruntă cu situațiile stresante (Oaten & Cheng, 2005).

O formă a coping-ului, sau la ceea ce ne referim noi a fi reglare emoțională asociată evenimentului, implică și strategiile de concentrare asupra sarcinii. Elementul cheie al acestei dimensiuni constă în încercarea elevului de a dobândi și menține focusarea/concentrarea asupra sarcinii de lucru. Cu alte cuvinte, ceea ce gândește elevul în acel moment face referire la activitățile prin care el poate să dobândească și să-și mențină concentrarea asupra evaluării și sarcinilor pe care le are de realizat în timpul acesteia. De exemplu, în timpul evaluării, elevii care utilizează strategiile de concentrare asupra sarcinii, cum ar fi „gestionarea timpului” sau „identificarea ideii principale din cadrul exercițiului/activității”, au mai multe șanse în a rămâne concentrați în timpul evaluării.

#### Strategiile de concentrare asupra emoției (*Emotion-focusing Processes*)

A doua dimensiune a reglării emoționale implică strategiile/procesele de concentrare asupra emoției asociate evaluării. Acestea implică o concentrare asupra sinelui și asupra emoțiilor asociate sarcinilor de lucru. Poate face referire la o decuplare de la sarcină și o focusare asupra emoțiilor (plăcute sau neplăcute) și asupra gândurilor cu privire la modul în care elevul își



desfășoară activitatea în cadrul sarcinii de lucru și asupra potențialelor cauze a derulării acesteia în maniera respectivă. Cercetările în dezvoltarea ERT-ului (*Emotion Regulation during Test-Taking Scale*) au identificat două strategii/procese cheie de concentrare asupra emoțiilor, și anume: Gândirea inspirată de dorințe/Gândirea magică (*Wishful Thinking*), care implică gânduri referitoare la dorința elevului ca problema să dispară pur și simplu sau speranța acestuia ca profesorul/evaluatorul să nu ia în considerare rezultatele obținute; și Auto-blamarea (*Self-blame*), care implică criticile pe care și le aduc elevii către propria persoană cu privire la modul în care se descurcă în timpul evaluării sau asupra modului în care s-au pregătit pentru acea evaluare (Schutz et al., 2004, 2008).

Strategiile de concentrare asupra sarcinii și asupra emoției reprezintă cele două arii cel mai des discutate în literatura tradițională referitoare la coping. Totuși, prin eforturile de a dezvolta constructul măsurat prin scala ERT, și anume cel al reglării emoționale asociate evaluării, au fost diferențiate două dimensiuni adiționale asociate acesteia. Aceste dimensiuni fac referire la Strategiile/procese de redobândire a concentrării asupra sarcinii și Strategiile/procese de evaluare cognitivă.

#### Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii (*Regaining Task-focusing Processes*)

Cea de-a treia dimensiune a reglării emoționale asociată evaluării implică încercările elevilor de a-și redobândi concentrarea asupra sarcinii de lucru (Schutz et al., 2004, 2008). De exemplu, încercările elevilor în a-și reduce tensiunea în timpul evaluării prin controlul ritmului respirației sau prin a-și acorda un minut de pauză, pot împiedica sau opri gândurile irelevante sarcinii de lucru primite. Prin urmare, acest lucru poate să-i ajute pe elevi în redobândirea concentrării asupra activității pe care o au de realizat. Potențiala utilitate a încercării de reducere a tensiunii constă în sporirea șanselor de a redirecționa atenția dinspre sine și sentimentele pe care le au cu privire la modul în care se descurcă în timpul evaluării către efectuarea concretă a sarcinilor primite.

În plus, reaprecierea importanței evaluării, care implică încercările de a menține activă semnificația acesteia sau evidențierea aspectelor pozitive din cadrul acesteia sunt, de asemenea activități care pot opri gândurile irelevante ale elevului și, prin urmare, pot facilita reorientarea asupra atenției necesare în realizarea sarcinilor primite. Un astfel de exemplu poate fi cel prin care elevul își menține în perspectivă importanța evaluării prin asocierea sa cu alte aspecte din

viața cotidiană, acțiune care poate redirecționa gândirea irelevantă referitoare la propria persoană spre cea orientată către concentrarea asupra sarcinii (Schutz et al, 2004, 2008).

### Strategiile de evaluare cognitivă (*Cognitive-appraising Processes*)

Emoțiile și potențiala lor reglare începe în momentul în care elevii fac comparații între obiectivele și percepțiile lor asupra unei situații particulare. În ultimii ani, acest proces de evaluare/apreciere a reprezentat un interes pentru cercetările realizate în domeniul emoțiilor. Aceste cercetări sugerează faptul că alegerile pe care elevii le fac în timpul acestor evaluări sunt asociate cu emoțiile care apar (Boekaerts, 2001; Ellsworth & Scherer, 2003; Frijda, 1993; Lazarus, 1991; Morris, 1989, Morris & Reilly, 1987 apud Schutz, 2004). Aceste aprecieri au loc rapid și fără o conștientizare și sunt privite ca fiind esențiale pentru ca emoțiile să apară.

În domeniul specific al contextului evaluativ, Schutz și colaboratorii (Schutz et al., 2004, 2008) indică faptul că există patru tipuri-cheie de evaluare/apreciere care sunt asociate emoțiilor experimentate în timpul evaluării. Primul tip, face referire la importanța sau relevanța obiectivului aferentă evaluării. Lazarus (1991) se referă la importanță ca reprezentând o evaluare/apreciere primară și o consideră a fiind o evaluare cheie în procesele emoționale. Ca de exemplu, dacă elevul apreciază evaluarea respectivă ca fiind una neimportantă, o experiență emoțională este puțin probabilă. Cu alte cuvinte, pentru ca emoțiile să se ivească, tranzacția persoană-mediul necesită să fie privită ca având o relevanță în ceea ce privește obiectivul sau importanța sa.

Un al doilea tip de evaluare-cheie face referire la congruența obiectivului, iar o potențială întrebare ar putea fi următoarea - „Ceea ce se întâmplă în timpul evaluării mă ajută pe mine în a-mi atinge obiectivele?”. Dacă răspunsul la această întrebare este „Nu”, emoțiile obiectivului-incongruent, cum ar fi furia sau anxietatea vor fi experimentate de către elev. Dacă răspunsul la această întrebare ar fi fost „Da”, atunci elevul va experimenta emoțiile obiectivului-congruent, precum bucuria sau mândria (Smith, 1991; Smith & Ellsworth, 1987; Schutz & Davis, 2000; Schutz & DeCuir, 2002 apud Schutz et al., 2004, 2008).

În vederea realizării unor distincții mai specifice referitoare la ce tip de emoții asociate congruenței sau incongruenței obiectivului vor experimenta elevii, autorii au propus câteva procese adiționale. De exemplu, controlul (*agency*), sau aprecierea elevilor cu privire la cine este cel care deține controlul sau cine a cauzat ceea ce se întâmplă în tranzacție, va tinde să

influențeze experiența emoțională. În teoria atribuirii, aceasta reprezintă problematica locus-ului (Weiner, 1994). Dacă elevii apreciază evaluarea ca fiind relevantă pentru obiectivul lor, dar aceasta nu se desfășoară așa cum trebuie și consideră că este vina altcuiva, cel mai probabil acest lucru va declanșa furie. Astfel, dacă elevii vor aprecia că evaluarea este relevantă obiectivului propus, dar nu se desfășoară bine, și consideră că acest lucru se întâmplă din vină proprie, cel mai probabil se va ivi sentimentul de vină (Smith & Ellsworth, 1987; Smith, 1991 apud Schutz, 2004). Aprecierile cu privire la cine este sau ce anume controlează ceea ce se întâmplă va influența experiența emoțională și modul de reglare a acelei experiențe.

Al patrulea tip de evaluare face referire la eficiența în rezolvarea problemelor întâmpinate în timpul evaluării sau potențialul de gestionare a oricărei probleme care poate apărea în timpul evaluării. Literatura din domeniul motivației se referă la acest aspect ca reprezentând problematica „expectanțelor” (Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1992) sau a „auto-eficienței” (Bandura, 1997). Potrivit literaturii, modul prin care elevii își răspund la această întrebare poate reprezenta diferența dintre sentimentele de anxietate (obiectiv relevant, eficiență scăzută) și sentimentele de curiozitate sau optimism (obiectiv relevant, eficiență ridicată) (Smith & Ellsworth, 1987; Smith, 1991 apud Schutz, 2004).

Luate împreună, aceste procese de evaluare cognitivă implică interpretările elevilor în legătură cu cât de bine se realizează tranzacțiile persoană-mediul în timpul unei încercări particulare auto-direcționate în vederea atingerii obiectivelor. Însă, aceste aprecieri pe care elevii le întreprind sunt influențate de către modalitatea în care ei își reprezintă ceea ce se întâmplă în jurul lor și alcătuiesc un aspect potențial controlabil al reglării lor emoționale. Cu alte cuvinte, reglarea emoțională începe odată cu aprecierile pe care elevii le realizează cu privire la tranzacția din timpul evaluării. Prin urmare, dacă elevii ar putea să-și modifice aceste aprecieri, atunci aceștia ar modifica și experiențele lor emoționale. De exemplu, Zeidner (1998) a prezentat câteva intervenții care s-au dovedit a reprezenta un real succes în ceea ce privește reglarea anxietății de evaluare, prin includerea în tratament a abordărilor privind modificările cognitive.

#### Dezvoltarea Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării (*Emotional Regulation during Test-Taking - ERT*)

Pentru a răspunde nevoii măsurării valide și solide a reglării emoționale în timpul evaluării, Scala Reglării Emotional Regulation during Test-Taking (ERT) prezintă cel puțin

patru îmbunătățiri comparativ cu instrumentele existente cu privire la măsurarea strategiilor generale de coping. Prima îmbunătățire constă în includerea subscalelor în măsurarea strategiilor evaluării cognitive. Exceptând câteva încercări (de exemplu Boekaerts, 2001), majoritatea instrumentelor referitoare la reglarea emoțională sau coping nu au inclus itemi referitori la modalitatea prin care elevii evaluează tranzacția persoană-mediul. Dacă emoțiile potențiale apar odată cu aprecierile elevilor în relație cu această tranzacție, atunci înseamnă că potențiala reglare emoțională începe tot din acel punct.

O a doua îmbunătățire a ERT-ului constă în faptul că reprezintă o scală a unui context-specific, mai precis, măsurarea reglării emoționale în timpul evaluării. Una dintre problemele cercetărilor actuale referitoare la reglarea emoțională constă în faptul că instrumentele curente sunt în natura lor mult prea generale (Lazarus & Folkman, 1984; Carver et al., 1989 apud Schutz, 2004).

O a treia îmbunătățire face referire la faptul că acest instrument se poate adresa lipsei cercetărilor vizând strategiile utilizate în timpul evaluărilor. În prezent, majoritatea studiilor s-au axat pe ceea ce se întâmplă înainte și după evaluare (Scherer, Drumheller, & Owens, 1994 apud Schutz, 2004). Studiile cu privire la încercările elevilor de reglare emoțională în timpul evaluărilor au fost evitate din pricina constrângerilor de tip metodologic și etic.

În final, majoritatea cercetărilor privind evaluarea din contextul academic au avut tendința de a privi reglarea emoțională din perspectiva coping-ului. Concentrarea asupra coping-ului reflectă ideea că evaluările reprezintă o modalitate bună de a studia cum anume gestionează elevul o situație generatoare de stres. Totuși, situațiile de evaluare prezintă și un potențial în a experimenta emoții mai plăcute care însă nu au fost investigate din perspectiva coping-ului.

#### Studii preliminare realizate utilizând ERT-ul

Încercările inițiale în dezvoltarea instrumentului au avut ca scop înțelegerea relației dimensiunilor din cadrul acestuia. Până în prezent au fost realizate 5 studii care au avut ca obiectiv dezvoltarea și rafinarea acestei scale. Primele trei studii, realizate pe o populație de 771 de studenți (N=353 pentru Studiul 1, N=388 pentru Studiul 2 și N=30 pentru Studiul 3), au condus la revizuirea subscalelor inițiale și a celor introduse ulterior, prin intermediul analizelor univariate, a analizelor de itemi și a celor factorial exploratorii (Schutz et al., 1999). În fiecare

dintre aceste cazuri deciziile au fost teoretic fundamentate. Aceste studii au condus la realizarea unei scale alcătuită din 43 de itemi, cuprinzând 4 dimensiuni și 8 subscale.

Schimbarea majoră referitoare la versiunea originală reprezentată prin cele 3 dimensiuni a constat în reconceptualizarea dimensiunii strategiilor de concentrare asupra emoției. Inițial au fost incluse 2 subscale (Reducerea tensiunii și Reevaluarea importanței) în cadrul acestei dimensiuni. Însă, luând în considerare teoriile utilizate și analizele de date, a fost introdusă o a patra dimensiune, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii, care include două subscale. Această dimensiune face referire la încercările elevilor de a-și reorienta atenția asupra sarcinii de lucru, nefiind una care implică concentrarea asupra sarcinii sau emoției.

Un al patrulea studiu (N=505 studenți) prezintă o nouă încercare realizată în scopul rafinării instrumentului, vizând validarea acestuia, atât prin analize factorial exploratorii și confirmatorii, cât și verificarea constructului prin raportarea acestuia la altele asemănătoare, dar mai generale. Acest studiu a condus la o formă a ERT-ului reprezentată prin 43 de itemi, alcătuind 4 dimensiuni și 8 subscale.

Un ultim studiu (N=425 studenți) realizat s-a concluzionat prin definirea unei scale cuprinzând 34 de itemi, ca rezultat al analizelor exploratorii, confirmatorii, precum și a celor de validitate externă. Eliminarea itemilor din scala inițială este susținută de analizele realizate și în principal de similaritatea în formularea unora dintre aceștia.

### *7.1.2. Obiectivele studiului*

Scala Emotional Regulation during Test-Taking (ERT, Schutz et al., 2008) este singurul instrument identificat în literatura dedicată problematicii reglării emoționale realizată în context evaluativ. Având în vedere faptul că în cadrul studiului următor vom utiliza această scală împreună cu altele în scopul testării relațiile existente între anxietatea de evaluare, strategiile de reglare emoțională și performanța obținută în cadrul olimpiadelor naționale, și datorită faptului că instrumentul nu a mai fost utilizat în rândul populației românești, am considerat necesară traducerea și adaptarea Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării, ca etapă premergătoare.

Astfel, în studiul prezent ne propunem traducerea, adaptarea și testarea proprietăților psihometrice ale Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării, a structurii sale factoriale și a validității externe convergente, în cadrul unui lot de adolescenți, participanți ai competițiilor educaționale din România.

Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării (*Emotional Regulation during Test-Taking Scale - ERT*, Schutz et al., 2008) este alcătuită din patru dimensiuni - 1). *Strategiile de concentrare asupra sarcinii* asociate evaluării (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Lazarus, 1991; Schutz & Davis, 2000 apud Schutz et al., 2008); 2). *Strategiile de concentrare asupra emoției* asociate evaluării (Carver et al., 1989; Lazarus, 1991; Schutz & Davis, 2000; Schutz & DeCuir, 2002 apud Schutz et al., 2008); 3). *Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii* asociate evaluării (Schutz et al., 2004, 2008); și 4). *Strategiile de evaluare cognitivă* asociate tranzației dintre obiectivul-dirijat al persoanei și mediu (Boekaerts, 2001; Ellsworth & Scherer, 2003; Frijda, 1993; Lazarus, 1991; Roseman, 1991; Scherer, 1993; Schutz & Davis, 2000; Smith & Kirby, 2001 apud Schutz et.al, 2008).

Fiecare dimensiune cuprinde una sau mai multe subscale după cum urmează:

- Dimensiunea Strategii de concentrare asupra sarcinii formată din subscala cu același nume
- Dimensiunea Strategii de concentrare asupra emoției: formată din Subscala Gândirea inspirată de dorințe și Subscala Auto-blamare
- Dimensiunea Strategii de redobândire a concentrării asupra sarcinii: Subscala Reevaluarea importanței și Subscala Reducerea tensiunii
- Dimensiunea Strategii de evaluare cognitivă: Subscala Congruența obiectivului, Subscala Control și Subscala Eficienței în rezolvarea de probleme

Răspunsul la itemii chestionarului vizează frecvența cu care respondenții utilizează acel tip de strategie enunțată, și se notează pe o scală Likert în 5 trepte, unde 1 semnifică „Aproape niciodată”, 2 - „În puțină măsură/Destul de rar”, 3 - „Uneori”, 4 - „Frecvent” și 5 reprezintă „Aproape întotdeauna”.

### 7.1.3. Metodă

Am început demersul de adaptare al Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării (*Emotional Regulation during Test-Taking Scale - ERT*, Schutz et al., 2008) prin traducerea în limba română a instrumentului original. Acesta a fost tradus simultan de câte trei persoane, absolvente ale Facultății de Psihologie și Științe ale Educației care dețin cunoștințe de limbă engleză. Urmând comentariile acestora s-a stabilit forma finală a chestionarului, astfel încât acesta să includă corecțiile și sugestiile impuse de diferențele semantice sesizate de fiecare

traducător în parte. Versiunea finală a chestionarului a fost tradusă din nou în limba engleză pentru a fi confruntată cu cea originală. Versiunea românească a instrumentului este prezentată în tabelul următor (*Tabel 7.1.*). În cadrul acesteia au fost înlocuiți termenii de „test” și „notă” prin „competiție” și „rezultat”, prin raportare la contextul în care a fost utilizată scala. Răspunsul la itemii chestionarului vizează măsura în care respondenții au utilizat în contexte competiționale strategiile enunțate, și se notează pe o scală Likert în 5, unde 1 semnifică „Aproape niciodată”, 2-„În puțină măsură/Destul de rar”, 3-„Uneori”, 4-„Frecvent” și 5 reprezintă „Aproape întotdeauna”. În *Tabelul 7.2.* este prezentată dispunerea itemilor pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni și subscalele aferente acestora.

*Tabelul 7.1. Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării (versiunea tradusă și adaptată contextului competițional)*

<p><i>Chestionarul prezent este alcătuit din enunțuri pe care persoanele le utilizează în descrierea strategiilor adoptate în cadrul situațiilor evaluative din domeniul academic la care au luat parte. Aceste situații evaluative fac referire la contextele competițiilor educaționale de la nivel național și/sau internațional (de exemplu: olimpiade, concursuri interdisciplinare etc.). Vă rugăm să citiți cu atenție următoarele enunțuri și raportându-vă la experiența dvs. cu privire la competițiile la care ați participat să alegeți unul dintre răspunsurile pe care îl considerați că vi se potrivește cel mai bine. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. Deoarece răspunsurile sunt confidențiale, vă rugăm să vă exprimați opiniile cât mai sincer cu putință. Citiți fiecare enunț și apoi încercuiți numărul din partea dreaptă a paginii pe care-l considerați că exprimă cel mai bine felul în care vă simțiți. Tipurile de răspuns sunt următoarele:</i></p> <p><i>1 – Aproape niciodată</i>  <i>2 – În puțină măsură/Destul de rar</i>  <i>3 – Uneori</i>  <i>4 – Frecvent</i>  <i>5 – Aproape întotdeauna</i></p>					
--	--	--	--	--	--

1. Depun mai mult efort pentru a găsi ideea principală în sarcinile pe care le am de efectuat.	1	2	3	4	5
2. Atunci când întâmpin probleme încerc să reformulez întrebările prin utilizarea propriilor cuvinte.	1	2	3	4	5
3. Îmi blochez gândurile care îmi distrag atenția prin a mă concentra asupra sarcinilor pe care le am de rezolvat.	1	2	3	4	5
4. La întrebările/sarcinile la care întâmpin probleme caut răspunsuri/rezolvări în cadrul (prin intermediul) celorlalte	1	2	3	4	5

întrebări pe care le-am rezolvat deja.					
5. Elimin răspunsurile pe care le știu că sunt incorecte/greșite.	1	2	3	4	5
6. Încerc să rezolv/să răspund la sarcinile/întrebările avute prin a-mi imagina unde erau specificate acele lucruri în materialele pe care le-am studiat.	1	2	3	4	5
7. Sper ca un miracol să se întâmple în timpul competiției.	1	2	3	4	5
8. Mă regăsesc/surprind dorindu-mi ca, competiția să se fi terminat deja.	1	2	3	4	5
9. Îmi doresc ca un răspuns/o rezolvare să „apară” în mintea mea.	1	2	3	4	5
10. Îmi doresc ca evaluatorul/evaluatorii/juriul să decidă eliminarea unora dintre întrebările/sarcinile de rezolvat existente.	1	2	3	4	5
11. Mă critic pe mine însumi pentru ceea ce mi se întâmplă în timpul competiției.	1	2	3	4	5
12. Mă înfurii pe mine însumi pentru faptul că nu știu bine materia.	1	2	3	4	5
13. Mă cert pe mine însumi pentru faptul că trebuia să învăț diferit/altfel materia.	1	2	3	4	5
14. Mă supăr pe mine însumi pentru faptul că nu am fost mai bine pregătit(ă).	1	2	3	4	5
15. Îmi reamintesc mie însumi faptul că această competiție nu este decât una dintre cele ce vor mai urma.	1	2	3	4	5
16. Încerc să acord competiției o importanță din perspectiva celorlalte aspecte/lucruri ale vieții mele.	1	2	3	4	5
17. Îmi spun mie însumi că rezultatele bune obținute la competiții nu sunt foarte importante.	1	2	3	4	5
18. Îmi amintesc mie însumi faptul că prin aceste competiții nu pot reda/arăta tot ceea ce am învățat eu.	1	2	3	4	5
19. Încerc să-mi limpezesc mintea.	1	2	3	4	5
20. Încerc să mă calmez.	1	2	3	4	5
21. Respir profund.	1	2	3	4	5



22.Îmi dau un minut de relaxare.	1	2	3	4	5
23.M-aș descurca mult mai bine în competiții dacă aș ști că acestea nu se finalizează cu acordarea unor rezultate/premii/ierarhii. (Reverse)	1	2	3	4	5
24.Rezultatele acestor competiții stau în calea îndeplinirii planurilor mele personale/profesionale de viitor. (Reverse)	1	2	3	4	5
25.Rezultatele acestor competiții îmi știrbesc imaginea de elev bun față de propria-mi persoană. (Reverse)	1	2	3	4	5
26.Nu mă descurc bine în cadrul competițiilor. (Reverse)	1	2	3	4	5
27.Eu controlez cât de bine mă descurc în timpul unei competiții.	1	2	3	4	5
28.Eu sunt responsabil(ă) de propriile rezultate ale unei competiții.	1	2	3	4	5
29.Este vina mea dacă nu mă descurc bine în timpul unei competiții.	1	2	3	4	5
30. Depinde doar de mine cât de bine mă descurc într-o competiție.	1	2	3	4	5
31.Pot să mă descurc cu orice s-ar ivi în timpul competițiilor.	1	2	3	4	5
32.De obicei pot să-mi dau seama de modul în care trebuie să rezolv unele sarcini dificile.	1	2	3	4	5
33.Sunt încrezător/încrezătoare în faptul că pot să mă descurc în cazul în care apar sarcini la care nu mă așteptam în timpul unei competiții.	1	2	3	4	5
34.În cazul în care devin confuz(ă) în timpul unei competiții, pot să-mi dau seama de ceea ce trebuie să fac pentru a mă lămurii în acel aspect.	1	2	3	4	5

*Tabelul 7.2. Dispunerea itemilor pe subscalele Strategii de concentrare asupra sarcinii, Gândire inspirată de dorințe, Auto-blamare, Reevaluarea importanței, Reducerea tensiunii, Congruența obiectivului, Controlul și Eficiența în rezolvarea de probleme*

<i>Strategii de concentrare asupra sarcinii</i>	<i>Strategii focusate pe sarcină</i>	<p>1.Depun mai mult efort pentru a găsi ideea principală în sarcinile pe care le am de efectuat.</p> <p>2.Atunci când întâmpin probleme încerc să reformulez întrebările prin utilizarea propriilor cuvinte.</p>
---	--------------------------------------	--

		3.Îmi blochez gândurile care îmi distrag atenția prin a mă concentra asupra sarcinilor pe care le am de rezolvat.
		4.La întrebările/sarcinile la care întâmpin probleme caut răspunsuri/rezolvări în cadrul (prin intermediul) celorlalte întrebări pe care le-am rezolvat deja.
		5. Elimin răspunsurile pe care le știu că sunt incorecte/greșite.
		6.Încerc să rezolv/să răspund la sarcinile/întrebările avute prin a-mi imagina unde erau specificate acele lucruri în materialele pe care le-am studiat.
<i>Strategii de concentrare asupra emoției</i>	<i>Gândirea inspirată de dorințe</i>	7.Sper ca un miracol să se întâmple în timpul competiției.
		8.Mă regăsesc/surprind dorindu-mi ca, competiția să se fi terminat deja.
		9.Îmi doresc ca un răspuns/o rezolvare să „apară” în mintea mea.
		10.Îmi doresc ca evaluatorul/evaluatorii/juriul să decidă eliminarea unora dintre întrebările/sarcinile de rezolvat existente.
	<i>Auto-blamarea</i>	11.Mă critic pe mine însumi pentru ceea ce mi se întâmplă în timpul competiției.
		12.Mă înfurii pe mine însumi pentru faptul că nu știu bine materia.
		13.Mă cert pe mine însumi pentru faptul că trebuia să învăț diferit/altfel materia.
		14.Mă supăr pe mine însumi pentru faptul că nu am fost mai bine pregătit(ă).
<i>Strategii de redobândire a concentrării asupra sarcinii</i>	<i>Reevaluarea importanței</i>	15.Îmi reamintesc mie însumi faptul că această competiție nu este decât una dintre cele ce vor mai urma.
		16.Încerc să acord competiției o importanță din perspectiva celorlalte aspecte/lucruri ale vieții mele.
		17.Îmi spun mie însumi că rezultatele bune obținute la competiții nu sunt foarte importante.

<i>Strategii de evaluare cognitivă</i>	<i>Reducerea tensiunii</i>	18.Îmi amintesc mie însumi faptul că prin aceste competiții nu pot reda/arăta tot ceea ce am învățat eu.
		19. Încerc să-mi limpezesc mintea.
		20.Încerc să mă calmez.
		21.Respir profund.
	<i>Congruența obiectivului</i>	22.Îmi dau un minut de relaxare.
		23.M-aș descurca mult mai bine în competiții dacă aș ști că acestea nu se finalizează cu acordarea unor rezultate/premii/ierarhii.
		24.Rezultatele acestor competiții stau în calea îndeplinirii planurilor mele personale/profesionale de viitor.
		25.Rezultatele acestor competiții îmi știrbesc imaginea de elev bun față de propria-mi persoană.
	<i>Controlul</i>	26.Nu mă descurc bine în cadrul competițiilor.
		27.Eu controlez cât de bine mă descurc în timpul unei competiții.
		28.Eu sunt responsabil(ă) de propriile rezultate ale unei competiții.
		29.Este vina mea dacă nu mă descurc bine în timpul unei competiții.
<i>Eficiența în rezolvarea de probleme</i>		30. Depinde doar de mine cât de bine mă descurc într-o competiție.
		31.Pot să mă descurc cu orice s-ar ivi în timpul competițiilor.
		32.De obicei pot să-mi dau seama de modul în care trebuie să rezolv unele sarcini dificile.
		33.Sunt încrezător/încrezătoare de faptul că pot să mă descurc în cazul în care apar sarcini la care nu mă așteptam în timpul unei competiții.
		34. În cazul în care devin confuz(ă) în timpul unei competiții, pot să-mi dau seama de ceea ce trebuie să fac pentru a mă lămurii în acel aspect.

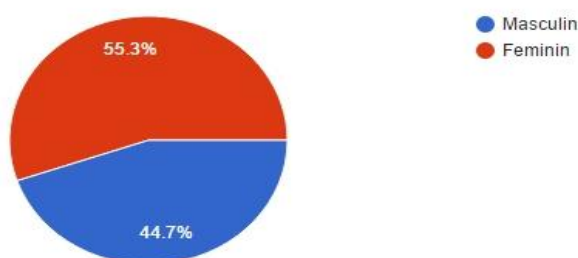
După stabilirea versiunii finale a Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării, au fost selectați subiecții care au luat parte la studiu, prin consultarea listelor participanților din cadrul competițiilor educaționale de la nivel național și internațional regăsite pe site-urile oficiale ale acestora. Prin competiții educaționale de la nivel național și internațional înțelegem acele concursuri interdisciplinare sau monodisciplinare și olimpiade desfășurate, în perioada aprilie – mai a anului 2016, prin aprobarea Ministerului Educației Naționale și al Cercetării Științifice din România. După identificarea participanților, a fost utilizat instrumentul Google Forms în vederea transpunerii scalei în format electronic pentru a putea fi transmisă acestora prin intermediul rețelei de socializare Facebook. Împreună cu Scala de Reglare Emoțională în timpul Evaluării au mai fost utilizate Chestionarul de Reglare Emoțională (*Emotion Regulation Questionnaire - ERQ*, Gross & John, 2003) și Inventarul COPE (*COPE Inventory*, Carver et al., 1989) pentru realizarea validității externe convergente.

În realizarea analizelor necesare validării Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării au fost utilizate programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20 și programul AMOS versiunea 20. Astfel, datele obținute prin completarea celor trei chestionare au fost prelucrate pentru a realiza analizele factoriale exploratorii și confirmatorii, cele ale consistenței interne pentru fiecare subscală și validitatea externă convergentă.

#### 7.1.3.1.Participanți

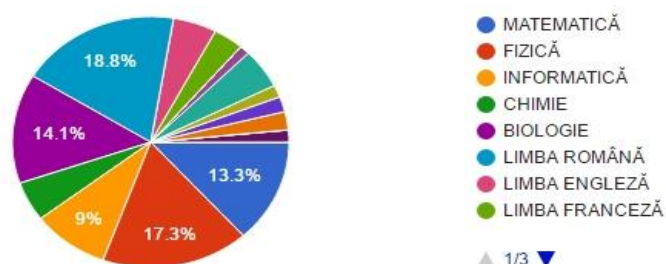
Lotul de subiecți ales a fost constituit din 253 de adolescenți, elevi ai claselor IX-XII, participanți în cadrul diverselor olimpiade și concursuri naționale și/sau internaționale din 41 de județe și Municipiul București. Distribuția în funcție de variabila *gen* (Figura 14) a fost următoarea: 55,3% fete și 44,7% băieți.

Figura 14: Distribuția participanților în funcție de variabila *gen*



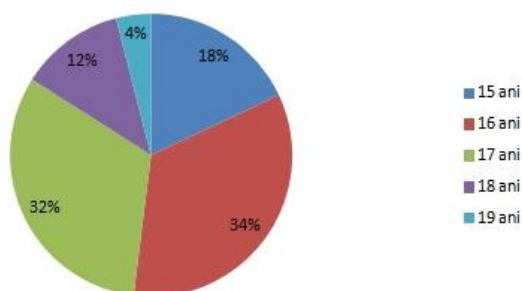
În cadrul studiului au fost selectați elevi participanți la diversele competiții ce vizau următoarele discipline: Limba și literatura română, Limba Engleză, Limba Franceză, Limba Italiană, Limba Neogreacă, Religie, Geografie, Filosofie, Istorie, Matematică, Biologie, Informatică, Fizică, Chimie. Distribuția în funcție de variabilă *disciplină* este următoarea (Figura 15):

*Figura 15: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină*



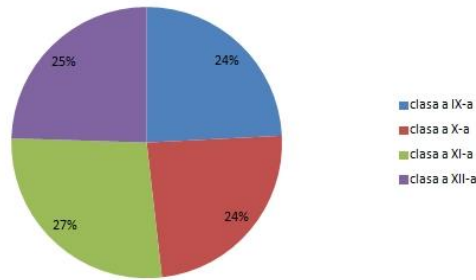
În cadrul studiului au fost selectați elevi cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani. Distribuția în funcție de variabilă *vârstă* este următoarea (Figura 16):

*Figura 16: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă*



În cadrul studiului au fost selectați elevi ai claselor IX - XII. Distribuția în funcție de variabilă *clasă* este următoarea (Figura 17):

Figura 17: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă



#### 7.1.3.2. Instrumente

În realizarea demersului de validare a versiunii românești a Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării au fost utilizate următoarele instrumente:

Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării (*Emotional Regulation during Test-Taking Scale - ERT*, Schutz et al., 2008) (*Anexa E1*) este alcătuită din patru dimensiuni - 1). *Strategiile de concentrare asupra sarcinii* care cuprinde o singură subscală, având același nume; 2). *Strategiile de concentrare asupra emoției* alcătuită din subscalele Gândirea inspirată de dorințe și Auto-blamarea; 3). *Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii* formată din subscalele Reevaluarea importanței și Reducerea tensiunii; și 4). *Strategiile de evaluare cognitivă* care cuprinde subscalele Congruența obiectivului, Control și Eficiența în rezolvarea de probleme. Consistența internă a subscalelor *Scalei Emotional Regulation during Test-Taking* (ERT, Schutz et al., 2008) variază de la .64 la .84.

Răspunsul la itemii chestionarului vizează frecvența cu care respondenții utilizează acel tip de strategie enunțată, și se notează pe o scală Likert în 5 trepte, unde 1 semnifică „Aproape niciodată”, 2 - „În puțină măsură/Destul de rar”, 3 - „Uneori”, 4 - „Frecvent” și 5 reprezintă „Aproape întotdeauna”.

Inventarul COPE (*COPE Inventory*, Carver et al., 1989) (*Anexa E2*), reprezintă o scală multidimensională care are ca scop evaluarea modurilor diferite prin care persoanele răspund la stres. Inventarul este alcătuit din următoarele dimensiuni și scale aferente: (1) *Coping focalizat pe problemă* (incluzând următoarele strategii de coping: abordarea activă, planificarea și suprimarea activităților concurente); (2) *Coping focalizat pe emoții* (interpretare pozitivă și

creștere, abținerea, acceptarea și abordarea religioasă); (3) *Coping focalizat pe căutarea sprijinului social* (folosirea suportului social instrumental, folosirea suportului social emoțional și focalizarea pe exprimarea emoțiilor) și (4) *Coping evitativ, de evitare a problemei sau emoțiilor asociate* (negarea, dezangajarea mentală și dezangajarea comportamentală). De asemenea, unele versiuni ale acestuia includ și scalele consumul de substanțe și umorul, ca strategii de coping. Inventarul a fost tradus și validat pentru populația românească de către Crașovan (2011) și a obținut valori ale indicelui de consistență internă între .48 (pentru subscala abținere) și .92 (subscala consumul de substanțe), iar valoarea medie a coeficientului alfa Cronbach pentru cele 15 subscale este de .70, iar la nivelul celor patru factori de .84 pentru copingul focalizat pe problemă, .72 pentru copingul focalizat pe emoții, .82 pentru copingul focalizat pe suportul social și .73 pentru copingul evitativ.

Inventarul este format din 60 de itemi, al căror tip de răspuns este dispus sub forma unei scale Likert, în 4 trepte, unde „1 – De obicei nu fac asta deloc”, „2 – De obicei fac asta într-o oarecare măsură”, „3 – De obicei fac asta moderat” și „4 – De obicei fac asta des”. Pentru fiecare subscală se însumează scorurile pentru itemii din care este alcătuită.

Chestionarul de Reglare Emoțională (*Emotion Regulation Questionnaire - ERQ*, Gross & John, 2003) (*Anexa E3*), este compus din 10 itemi dispuși pe două scale ce măsoară folosirea habituală a reevaluării și supresiei.

Rezultatele prezentate până acum indică faptul că ERQ este un instrument valid pentru a măsura diferențele individuale în reevaluare și supresie. În ultimii ani, acest instrument a fost tradus și adaptat în multe limbi, toate aceste versiuni având indicatori de consistență internă acceptabili pentru scalele de supresie și reevaluare.

Răspunsul la itemii chestionarului vizează nivelul de acord cu afirmațiile date și se notează pe o scală Likert cu 7 puncte, unde 1 înseamnă „dezacord puternic”, iar 7 reprezintă „acord puternic” cu afirmația respectivă. Pentru calcularea scorului final al fiecărei scale se realizează media aritmetică a scorurilor itemilor corespunzători acesteia.

Coeficienții de consistență internă Alpha Cronbach ai scalelor traduse în limba română (Heilman, 2011) au fost de .74 pentru reevaluare cognitivă și de .72 pentru supresie.

#### 7.1.4.Rezultate

##### Analiza factorială exploratorie

În realizarea analizei factoriale exploratorii a fost utilizat programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20. Metoda de extracție utilizată în acest caz este *Principal axis factoring*, prin care vom realiza o estimare inițială a varianței comune în care comunalitățile au valoarea mai mică de 1. Rotația semnifică modalitate de rotire a spațiului de variație astfel încât varianța să se distribuie „optim” între factori. Rotația Oblimin este o formă generală pentru a obține rotații oblice utilizată atunci când se așteaptă ca factorii să coreleze, aspect vizat prin realizarea acestei analize.

În cazul de față, analiza factorială exploratorie realizată prin Metoda K1 (Kaiser) de extragere a generat o structură reprezentată prin opt factori, dintre care am reținut factorii ai căror indici eigenvalue  $\geq 1$ .

Astfel, în urma analizei, a fost eliminat unul dintre itemii subscalei Control ( itemul 27, „Eu controlez cât de bine mă descurc în timpul unei competiții.”), deoarece acesta prezenta încărcături pe doi dintre factori. De asemenea, și în cazul subscalei Strategii de concentrare asupra sarcinii au fost eliminați trei dintre itemi (itemii cu numărul 1 „Depun mai mult efort pentru a găsi ideea principală în sarcinile pe care le am de efectuat”, 2 „Atunci când întâmpin probleme încerc să reformulez întrebările prin utilizarea propriilor cuvinte” și cel cu numărul 3 „Îmi blochez gândurile care îmi distrag atenția prin a mă concentra asupra sarcinilor pe care le am de rezolvat”), deoarece aceștia prezentau comunalități sub valoarea .30. În cazul celorlalte subscale au fost reținuți toți itemii inițiali, aceștia păstrându-și distribuția pe fiecare factor. Distribuția itemilor în cazul fiecărei dimensiuni și subscale este prezentată în *Tabelul 7.3*.

*Tabelul 7.3. Distribuția itemilor pentru fiecare dintre subscalele versiunii traduse și adaptate a Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării*

Itemi	Factor							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Item 33	.817							
Item 34	.731							
Item 31	.667							
Item 32	.666							



Item 25	.825	
Item 24	.524	
Item 23	.487	
Item 26	.451	
Item 29	.825	
Item 28	.793	
Item 30	.763	
Item 12	.887	
Item 13	.843	
Item 14	.840	
Item 11	.568	
Item 9	.726	
Item 7	.710	
Item 10	.559	
Item 8	.484	
Item 20	.835	
Item 21	.784	
Item 19	.735	
Item 22	.538	
Item 17	.670	
Item 18	.588	
Item 15	.546	
Item 16	.424	
Item 5		.571
Item 6		.551
Item 4		.406

## Analiza factorială confirmatorie

În realizarea analizei factoriale confirmatorii a fost utilizat programul AMOS versiunea 20, prin care au fost analizați cei patru factori (Strategiile de concentrare asupra sarcinii, Strategiile de concentrare asupra emoției, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și Strategiile de evaluare cognitivă) și scala totală. Indicii de potrivire obținuți sunt prezentați în *Tabelul 7.4*.

*Tabelul 7.4. Indicii de potrivire obținuți pentru dimensiunile versiunii românești ale Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării*

	$\chi^2$	df	$\chi^2$ /df	RMSEA	CI	CFI	TLI
Strategiile de concentrare asupra emoției (două subscale)	49	19	2.6	0.7	.05 - .10	.96	.92
Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii (două subscale)	106	41	2.6	.07	.06 - .09	.90	.90
Strategiile de concentrare asupra sarcinii (o subscală)							
Strategiile de evaluare cognitivă (trei subscale)	100	41	2.4	.07	.05 - .09	.93	.90
Scala totală	613	377	2.1	.05	.04 - .05	.90	.90

RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation

CIA – Confidence interval for RMSEA

CFI – The Comparative fit Index

Comparativ cu instrumentul original (Schutz et al., 2008), există unele variații ale indicilor de potrivire pentru fiecare dintre dimensiuni. Diferența majoră constă în faptul că noi am analizat Dimensiunea *Strategii de concentrare asupra sarcinii* (alcătuită dintr-o subscală) împreună cu cea a *Strategiilor de redobândire a concentrării asupra sarcinii* (două subscale). A fost aleasă această metodă deoarece prima dintre acestea era formată dintr-o singură subscală, iar după analiza factorială exploratorie aceasta a avut în componența sa doar 3 itemi.

Pentru a realiza o comparație a celor două versiuni ale Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării (versiunea tradusă în limba română și cea originală, Schutz et al., 2008), redăm în continuare rezultatele analizei factoriale confirmatorii obținute de către autorii scalei. În

Tabelul 7.5. sunt redați indicii de potrivire ale Scalei Emotion Regulation during Test-Taking (Schutz et al., 2008).

*Tabelul 7.5. Indicii de potrivire ai Scalei Emotion Regulation during Test-Taking (Schutz et al., 2008)*

	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	CI	TLI
Strategiile de concentrare asupra emoției (două subscale)	42	19	2.21	0.5	.03 - .08	.97
Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii (două subscale)	68	19	3.58	.08	.06 - .10	.90
Strategiile de concentrare asupra sarcinii (o subscală)	26	9	2.89	.07	.04 - .10	.89
Strategiile de evaluare cognitivă (trei subscale)	106	51	2.08	.05	.04 - .06	.95

RMSEA- Root Mean Square Error of Approximation

CIA – Confidence interval for RMSEA

CFI – The Comparative fit Index

#### Consistența internă

Scala de măsurare a Reglării Emoționale în timpul Evaluării este formată din patru dimensiuni: Strategiile de concentrare asupra sarcinii, Strategiile de concentrare asupra emoției, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și Strategiile de evaluare cognitivă.

Pentru fiecare dintre acestea s-a calculat consistența internă a subscalelor din care este alcătuită, după cum urmează:

- Strategiile de concentrare asupra sarcinii (subscală) (Alpha Cronbach = .56)
- Strategiile de concentrare asupra emoției: Subscală Gândirea inspirată de dorințe (Alpha Cronbach = .72) și pentru Subscală Auto-blamare (Alpha Cronbach = .86)
- Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii: Subscală Reevaluarea importanței (Alpha Cronbach = .64) și Subscală Reducerea tensiunii (Alpha Cronbach = .81)
- Strategiile de evaluare cognitivă: Subscală Congruența obiectivului (Alpha Cronbach = .65), Subscală Control (Alpha Cronbach = .82), și pentru cea a Eficienței în rezolvarea de probleme (Alpha Cronbach = .82).

Consistența internă pentru întreaga Scală a Reglării Emoționale în timpul Evaluării a fost de .706.

Comparativ cu versiunea instrumentului original (Schutz et al., 2008), au fost obținute rezultate relativ diferite, în ceea ce privește consistența internă pentru fiecare dintre subscalele existente. Astfel, în cazul unor dintre acestea -*Gândirea inspirată de dorințe* și *Auto-blamare*- indicele Alpha Cronbach obținut a fost de .79 și respectiv, .84 (iar în versiunea noastră acestea au fost de .72 și .86). În cazul subscalelor *Reevaluarea importanței* și *Reducerea tensiunii*, în versiunea originală a instrumentului au fost obținute valori Alpha Cronbach de .68 și respectiv .74 (iar în versiunea noastră acestea au fost de .64 și .81). În cazul subscalelor *Congruența obiectivului*, *Control* și *Eficiența în rezolvarea de probleme*, pentru versiunea originală au fost obținute valori Alpha Cronbach de .72, .79 și respectiv .75 (iar în cazul nostru s-au obținut valori de .65, .82 și respectiv .82).

În cazul Dimensiunii *Strategii de concentrare asupra sarcinii*, alcătuită dintr-o singură subscală cu același nume, indicele Alpha Cronbach a fost de .64, iar în cazul nostru, acesta a obținut o valoare de .56.

#### Validitatea externă

Pentru realizarea acestei etape ne-am raportat la constatările autorilor (Schutz et al., 2008), care au utilizat în vederea testării validității convergente analiza relațiilor existente între această scală și cele ale strategiilor de reglare emoțională și coping, considerate forme de reglare emoțională generale. Din aceste motive, au fost selectate Chestionarul de Reglare Emoțională (*Emotion Regulation Questionnaire - ERQ*, Gross & John, 2003) și Inventarul COPE (*COPE Inventory*, Carver et al., 1989) pentru a verifica ipoteza existenței unei relații pozitive între strategiile de reglare emoțională utilizate în timpul evaluării, strategiile de coping și strategiile de reglare emoțională habituală, în sensul că ne așteptăm ca subiecții care vor obține scoruri ridicate la scala reglării emoționale în timpul evaluării vor obține în același timp și scoruri ridicate la scalele de măsurare ale strategiilor de reglare emoțională habituală și a celor de coping. În realizarea acestui proces, Schutz și colaboratorii au selectat din cadrul Inventarului COPE doar 7 scale dintre cele 15, iar din acest motiv, în cadrul acestui studiu am procedat în mod similar. Astfel, dintre cele 15 scale ale inventarului menționat, au fost selectate următoarele: *Focusare pe*

*exprimarea emoțiilor, Căutarea sprijinului social emoțional, Căutarea sprijinului social instrumental, Negare, Acceptare, Suprimarea activităților concurente, Planificare.*

#### Analiza corelațiilor

Pentru a verifica această ipoteză, au fost analizate corelațiile existente între scalele Inventarului COPE, ale Chestionarului de Reglare Emoțională și ale Scalei Reglării Emoționale în timpul Evaluării. *Anexa E4* prezintă corelațiile existente între scalele Strategii de concentrare asupra emoției, Strategii de concentrare asupra sarcinii, Strategii de redobândire a concentrării asupra sarcinii, Strategii de evaluare cognitivă, Suprimare, Reevaluare cognitivă, Focusare pe exprimarea emoțiilor, Căutarea sprijinului social emoțional, Căutarea sprijinului social instrumental, Negare, Acceptare, Suprimarea activităților concurente, Planificare.

Rezultatele obținute indică faptul că subiecții care utilizează într-o măsură ridicată strategiile de concentrare asupra emoției, folosesc în același timp și suprimarea într-o măsură ridicată ( $r = .123$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ), și de asemenea strategiile de focusare asupra exprimării emoțiilor ( $r = .235$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Subiecții care utilizează într-o măsură ridicată strategiile de concentrare asupra sarcinii, folosesc în același timp, într-o măsură ridicată strategiile de suprimare a activităților concurente ( $r = .243$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), de acceptare ( $r = .141$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ) și de planificare ( $r = .226$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Participanții care utilizează într-o mare măsură strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii, folosesc și strategiile de reevaluare cognitivă ( $r = .42$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), strategiile de acceptare ( $r = .215$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), de suprimare a activităților concurente ( $r = .242$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ) și de planificare ( $r = .356$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Și, în cele din urmă, subiecții care utilizează într-o măsură ridicată strategiile de evaluare cognitivă, folosesc deopotrivă și strategii de reevaluare cognitivă (Gross & John, 2003) ( $r = .237$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), de căutarea sprijinului social instrumental ( $r = .130$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ), de acceptare ( $r = .176$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ) și de planificare ( $r = .238$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). De asemenea, observăm că acei subiecți care utilizează într-o mare măsură strategiile de evaluare cognitivă, folosesc într-o măsură scăzută strategiile de focusare pe exprimarea emoțiilor ( $r = -.200$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ) și pe cele de negare ( $r = -.129$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ).

### 7.1.5. Concluzii

Obiectivul acestui studiu a constat în traducerea și adaptarea versiunii originale a Scalei Emotion Regulation during Test-Taking (Schutz et al., 2008) în rândul adolescenților români participanți în cadrul competițiilor educaționale.

Așa cum în începutul acestui demers am amintit de faptul că autorii au realizat în cadrul a 5 studii independente construirea și validarea acestei scale, versiunea preluată de către noi (cea din 2008), ultima publicată până în prezent a suferit modificări în structura sa. În primul rând, în acest studiu scala a fost adaptată pentru contextul competițiilor educaționale, renunțând astfel la noțiunile de „test” și „note”, și înlocuindu-le cu cele de „competiție” și „premii/rezultate”. De asemenea, în urma analizei factoriale exploratorii am decis, luând în considerare rezultatele obținute în privința comunalităților itemilor ( $>.30$ ), că a fost necesară renunțarea la trei dintre itemii subscalei Strategii de concentrare asupra sarcinii (Itemul 1, 2 și 3), și la unul dintre cei ai subscalei Control (Itemul 27).

Astfel am obținut forma finală a instrumentului, care corespunde cerințelor de susținere a validității și a proprietăților psihometrice necesare utilizării acestuia. Ceea ce este de remarcă referitor la scalele chestionarului constă în faptul că una dintre acestea (Strategii de concentrare asupra sarcinii) a obținut un coeficient de consistență Alpha Cronbach scăzut (.56), comparativ cu cel al versiunii originale (.64). În versiunea instrumentului validat în anul 2004, de către autori (Schutz et al., 2004) această subscală a obținut un coeficient de consistență internă de .57. De asemenea, în realizarea unei traduceri și adaptări ale scalei ERT în Turcia, această subscală a obținut, ca și în cazul nostru un Alpha Cronbach scăzut (de .50 într-un prim studiu și .52 într-un al doilea studiu) (Emmioglu & Aydin, 2008).

În ceea ce privește rezultatele analizei factoriale confirmatorii realizată pentru versiunea finală tradusă și adaptată, rezultatele obținute au prezentat ușoare variațiuni comparativ cu scala originală a ERT-ului. Aceasta a fost realizată atât pentru fiecare dimensiune în parte, cât și în cazul întregului model, obținându-se indici de potrivire satisfăcători ( $RMSEA = .05$ ,  $CI = .04 - .05$ ,  $CFI = .90$ ,  $TLI = .90$ ).

Având în vedere că Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării reprezintă un instrument construit în scopul măsurării gradului de utilizare a diverselor strategii de reglare emoțională în context evaluativ, a fost realizată și o analiză a acesteia în privința relațiilor prezentate cu strategiile de reglare emoțională în domenii mai generale. Obiectivul nostru a

constat în verificarea constructului prin analizarea unor posibile relații existente între reglarea emoțională dintr-un context specific și alte constructe similare. Astfel, au fost selectate două instrumente (*Emotion Regulation Questionnaire* și *COPE Inventory*) pentru realizarea unor corelații între scalele acestora. Prin utilizarea Chestionarului de Reglare Emoțională (*Emotion Regulation Questionnaire*) au fost evidențiate corelațiile pozitive între strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .123$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$  cu scala suprimare), strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii ( $r = .42$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$  cu scala reevaluare cognitivă) și strategiile de evaluare cognitivă ( $r = .237$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$  cu scala reevaluare cognitivă) și cele două subscale ale ERQ-ului (reevaluare cognitivă și suprimare), apoi au fost analizate relațiile existente cu scalele Inventarului COPE. Dintre acestea, strategiile de concentrare asupra sarcinii au prezentat relații pozitive cu strategiile de suprimare a activităților concurente ( $r = .243$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), de acceptare ( $r = .141$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ) și de planificare ( $r = .226$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Strategiile de concentrare asupra emoției au fost asociate cu strategiile de focusare asupra exprimării emoțiilor ( $r = .235$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii au corelat pozitiv cu strategiile de acceptare ( $r = .215$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ), de suprimare a activităților concurente ( $r = .242$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ) și de planificare ( $r = .356$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Iar strategiile de evaluare cognitivă au prezentat relații pozitiv semnificative cu strategiile de de căutarea sprijinului social instrumental ( $r = .130$ ,  $df=251$ ,  $p < .05$ ), de acceptare ( $r = .176$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ) și de planificare ( $r = .238$ ,  $df=251$ ,  $p < .01$ ). Altfel spus, în cazul relațiilor existente între scalele strategiilor de concentrare asupra sarcinii și cele de suprimare a activităților concurente, rezultatele arată existența unor corelații pozitive, în sensul că participanții din cadrul olimpiadelor care utilizează strategii de concentrare asupra sarcinii într-o măsură ridicată, vor folosi, în aceeași măsură și strategii de suprimare a activităților concurente, de acceptare și de planificare. De asemenea, adolescenții care folosesc strategiile de concentrare asupra emoțiilor vor utiliza în aceeași măsură și strategiile de suprimare și de focusare pe exprimarea emoțiilor. Același tip de relații a fost identificat și în cazul participanților care utilizează strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii, care folosesc într-o măsură ridicată strategiile de reevaluare cognitivă, suprimare a activităților concurente, planificare și strategiile de acceptare. În cazul celor care utilizează strategiile de evaluare cognitivă, aceștia folosesc într-o măsură ridicată strategiile de căutare a sprijinului social instrumental, de acceptare, de planificare și de reevaluare cognitivă, și într-o măsură scăzută strategiile de focusare pe exprimarea emoțiilor și

de negare. Schutz și colaboratorii (2008) au obținut relații similare, însă aceștia au analizat relațiile dintre cele șapte scale ale Inventarului COPE și fiecare dintre subscalele celor patru dimensiuni ale Scalei Reglării Emoționale din timpul Evaluării. Astfel, Strategiile de planificare, de căutare a sprijinului social instrumental și de acceptare au prezentat relații pozitive cu fiecare dintre subscalele dimensiunii strategiilor de evaluare cognitivă (Congruența obiectivului, Control și Eficiența în rezolvarea de probleme). De asemenea, relații pozitive au fost identificate de către aceștia între subscala Reducerea Tensiunii (Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii) și scala Planificare; între subscala Gândirea inspirată de dorințe (Strategiile de concentrare asupra emoției) și strategiile de focusare asupra exprimării emoțiilor; și între Strategiile de concentrare asupra sarcinii și planificare, acceptare și de suprimare a activităților concurente.

Astfel, rezultatele obținute susțin existența unor corelații pozitiv semnificative între subscalele celor trei instrumente, susținând astfel soliditatea din punct de vedere al constructului măsurat, al consistenței interne și structurii factoriale a Scalei de Reglare Emoțională în timpul Evaluării tradusă și adaptată contextului competițional al adolescenților.

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

### 7.2.1. Introducere

Pekrun și colaboratorii (2002a) au definit emoțiile din mediul școlar (*academic emotions*) ca fiind acele emoții experimentate în contexte academice și care sunt asociate cu activitățile de învățare și evaluare. Astfel de emoții, de exemplu sunt cele referitoare la plăcerea de a învăța, mândria oferită de succes, furia manifestată atunci când sarcinile primite sunt mult prea dificile sau nu pot fi realizate, sau anxietatea de evaluare. În trecut, emoțiile academice au fost în mare parte neglijate în cercetarea din domeniul psihologiei educației, cu excepția anxietății de evaluare. Pekrun (2005) a susținut că emoțiile elevilor sunt multiple și mult mai bogate în natură decât sugerează anumite puncte de vedere tradiționale.



Pekrun (Pekrun et al., 2002a), în cadrul teoriei control-valoare menționează existența a patru grupuri de emoții experimentate în mediul școlar, și anume: *emoțiile pozitiv-activatoare* (bucuria, optimismul, mândria); *emoțiile pozitiv-dezactivatoare* (relaxarea, satisfacția, ușurarea); *emoțiile negativ-activatoare* (furia, frustrarea, anxietatea, rușinea); și *emoțiile negativ-dezactivatoare* (plictiseala, tristețea, dezamăgirea, neajutorarea). Într-o formă cât mai restrânsă, teoria control-valoare specifică faptul că factorii determinanți ai emoțiilor experimentate în context academic implică aprecierile pe care elevii le fac asupra controlului și a valorii/valenței atribuite activităților de învățare și a rezultatelor acestora. Altfel spus, elevul experimentează anumite emoții academice atunci când acesta consideră că deține sau nu controlul asupra activităților de învățare sau a rezultatelor acestora care sunt considerate ca fiind importante pentru sine. Astfel, se presupune că atunci când controlul perceput este unul parțial, ceea ce implică faptul că succesul și eșecul sunt incerte, optimismul este sentimentul cel mai probabil în a fi experimentat în situația în care atenția este orientată asupra succesului, și anxietatea în cazul în care atenția este către eșec.

În cele mai multe dintre condiții, se presupune că emoțiile pozitiv activatoare exercită efecte pozitive asupra performanței (Pekrun et al., 2002a, Pekrun et al., 2004), în timp ce emoțiile negativ dezactivatoare exercită efecte negative (Pekrun, 2006; Daniels et al., 2009), în contrast cu emoțiile pozitiv dezactivatoare și cele negativ activatoare, care se presupune că au efecte ambivalente asupra motivației și procesării cognitive (Pekrun, 2006; Ganotice, Datu, & King, 2016).

Majoritatea studiilor care au analizat impactul anxietății de evaluare asupra performanței indică faptul că aceasta afectează activitatea în sarcini complexe sau dificile, care solicită resurse cognitive, cum ar fi itemii dificili ai unui test de inteligență, în timp ce activitatea desfășurată în cadrul sarcinilor ușoare, mai puțin complexe și repetitive nu este afectată, dimpotrivă fiind îmbunătățită (Hembree, 1988; Zeidner, 1998, 2007). În conformitate cu rezultatele experimentale, studiile din domeniu arată că anxietatea manifestată în context evaluativ corelează negativ cu performanțele academice ale elevilor (Hembree, 1988; Zeidner, 1998). Mai mult decât atât, au existat și rezultate ambigue în unele studii referitoare la efectul anxietății manifestată în context evaluativ asupra performanței academice, astfel fiind obținute și corelații pozitive. Mai precis, anxietatea probabil are efecte negative în rândul multor elevi, dar poate

facilita performanța generală la cei care sunt mai flexibili și pot utiliza în mod productiv energia motivațională furnizată de anxietate (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

În studiile realizate privind problematica anxietății de evaluare au fost analizați diverși predictorii. Deși aproape orice situație care implică evaluarea performanței unei persoane poate provoca un anumit grad de anxietate, experiențele anterioare ale indivizilor și factorii care ar putea afecta percepțiile și gândurile lor despre situația în cauză pot determina reacția într-un context evaluativ (McDonald, 2001). Genul, vârsta și experiența reprezintă de asemenea variabile discutate în relație cu anxietatea de evaluare. De exemplu, rezultatele studiilor care au vizat diferențele de gen în ceea ce privește nivelurile de anxietate de evaluare sugerează că subiecții de gen feminin au raportat în mod repetat scoruri mai ridicate față de cei de gen masculin (Deffenbacher, 1980; Hembree, 1988; Zeidner, 1990; Cassady & Johnson, 2002; Chapell et al., 2005). Variația nivelului de anxietate de evaluare în funcție de vârstă a fost studiată atât la clasele primare, gimnaziu, liceu, cât și în rândul studenților, iar rezultatele studiilor indică faptul că la clasele primare relațiile existente între anxietate și performanță au fost modeste, în schimb, odată cu creșterea nivelului clasei, și nivelul anxietății a suferit modificări, de la corelații moderate cu performanța la gimnaziu, până la unele puternice în rândul liceenilor și studenților. În domeniul competițional, Hanton, Neil, Mellalieu și Fletcher (2008) au arătat că sportivii de elită cu niveluri ridicate de experiență au raportat niveluri crescute de încredere în sine și niveluri mai scăzute de anxietate, indicând faptul că experiența reprezintă un factor care determină posibilele variații ale nivelului de anxietate experimentat.

Rezultatele studiilor care au vizat influența emoțiilor în domeniul academic indică faptul că stările afective influențează procesele motivaționale și cognitive care sunt relevante pentru performanțele cognitive. Mai exact, s-a arătat că starea de spirit și emoțiile facilitează procesele memoriei congruente cu dispoziția (Olafson & Ferraro, 2001), ceea ce sugerează că stările afective pozitive pot spori motivația în abordarea sarcinilor, în timp ce stările afective negative pot spori o motivație în evitarea acestora. Mai mult, rezultatele indică faptul că stările afective pozitive favorizează modalități de gândire mai creativă, flexibilă, și holistică, în timp ce stările afective negative induc o prelucrare a informației într-un mod mai analitic, detaliat și rigid (Fiedler, 2001).

În ceea ce privește cercetările realizate în domeniul academic asupra emoțiilor și al reglării emoționale, subiectul care a acaparat atenția a fost cel al anxietății manifestată în context

evaluativ (Pekrun et al., 2002a; Schutz & Pekrun, 2007) și maniera în care elevii își gestionează anxietatea în procesul examinării (Kondo, 2007). Concluziile studiilor sugerează că funcția de reglare este asociată cu rezultatele academice prin comportamentele și atitudinile față de sarcini. De exemplu, elevii care au manifestat un nivel mai ridicat al controlului tind să participe mai activ în cadrul orelor, iar acest aspect a condus la niveluri mai ridicate de performanță academică (Valiente et al., 2014). Phillips, Bull, Adams și Fraser (2002) au arătat în studiul lor că reglarea emoțională influențează pozitiv performanța în sarcinile cognitive, în special la adulți, iar Blair (2002) sugerează că o reglare emoțională inefficientă inhibă fiziologic modul în care copilul folosește procesele cognitive de ordin superior (de exemplu, memoria de lucru, atenția și planificarea). O consecință a acestei perturbări în procesele cognitive de ordin superior constă în incapacitatea de a participa activ în sarcinile de lucru și de a păstra informațiile noi. De asemenea, elevii care au prezentat niveluri mai înalte de reglare emoțională dețineau și abilități mai bune în realizarea anumitor sarcini academice, și un nivel mai înalt de competență academică (Trentacosta & Izard, 2007).

Dintre strategiile de reglare emoțională cel mai des studiate se remarcă cele propuse de către Gross și John (1998), mai precis reevaluarea cognitivă și suprimarea expresivă. Gross și John (2003) definesc suprimarea ca fiind încercarea de a ascunde, inhiba sau reduce comportamentul expresiv al emoției, dar cu toate acestea, nu reprezintă o strategie utilă în reducerea experienței emoționale negative, persoana fiind nevoită să-și gestioneze tendințele de răspuns emoțional pe măsură ce acestea apar în mod continuu, iar aceste eforturi repetate pot consuma resursele cognitive care altfel ar putea fi folosite pentru performanțe optime. Richards și Gross (2000) au obținut aceleași rezultate într-un studiu experimental privind resursele cognitive pe care acest tip de strategie le implică în funcționarea eficientă a memoriei din cauza incapacității de a utiliza informațiile necesare pentru a răspunde în mod corespunzător solicitărilor. Reevaluare cognitivă este definită de către Gross și John (2003) ca reprezentând încercarea unei persoane de a reinterpretă o situație care provoacă emoții într-un mod în care sensul și impactul emoțional al acesteia să fie unul diferit, astfel constituind o strategie eficientă în funcționarea interpersonală mai bună și în experimentarea unor emoții pozitive.

În literatura preocupată de studiul reglării emoționale în mediul școlar, Schutz și colaboratorii (2008) disting între patru categorii diferite ale coping-ului pe care le utilizează elevii în gestionarea dificultăților întâmpinate în timpul evaluărilor, și anume: strategiile de

concentrare asupra sarcinii (*task-focused processes*), strategiile de concentrare asupra emoției (*emotion-focused processes*), strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii (*regaining task focus processes*) și strategiile de evaluare cognitivă (*cognitive-appraising processes*). Schutz și colaboratorii săi (Schutz et al., 2004, 2008) definesc strategiile de concentrare asupra sarcinii ca reprezentând încercările persoanei de a-și dobândi și menține atenția asupra sarcinii de lucru. Cu alte cuvinte, elevul se gândește în timpul evaluării la modalitățile prin care poate să-și mențină concentrarea asupra sarcinilor pe care le are de realizat în cadrul acesteia. Exemple de astfel de strategii pot fi cele de gestionare a timpului sau de identificare a ideii principale din cadrul exercițiului. În ceea ce privește categoria strategiilor de concentrare asupra emoției, Schutz și Davis (2000) au afirmat că acestea tind să intensifice emoțiile experimentate în timpul evaluărilor deoarece pot implica o decuplare de la sarcină și o focusare asupra emoțiilor (plăcute sau neplăcute) și asupra gândurilor cu privire la modul în care elevul își desfășoară activitatea și asupra potențialelor cauze ale derulării acesteia în maniera respectivă. În cadrul acestui tip de strategii sunt incluse gândirea inspirată de dorințe (gândirea magică) și auto-blamarea. Prima dintre acestea implică dorința elevului ca problema cu care se confruntă în timpul evaluării să dispară pur și simplu sau ca evaluatorul să nu ia în considerare rezultatele obținute, iar cea de-a doua face referire la criticile pe care și le aduc elevii către propria persoană cu privire la modul în care se descurcă în timpul evaluării sau asupra modului în care s-au pregătit pentru acea evaluare (Schutz et al., 2004, 2008).

Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii implică încercările elevilor de a reduce tensiunea din timpul evaluării prin realizarea unor exerciții de echilibrare a ritmului respirației sau prin a-și acorda un minut de pauză, aspect care poate împiedica sau opri gândurile irelevante sarcinii de lucru primite. Schutz (Schutz et al., 2004, 2008) afirmă că acest lucru poate să-i ajute pe elevi în redobândirea concentrării asupra activității pe care o au de rezolvat și că potențiala utilitate a încercării de reducere a tensiunii constă în sporirea șanselor de a redirecționa atenția dinspre sine și sentimentele pe care elevii le au cu privire la modul în care se descurcă în timpul evaluării, către efectuarea concretă a sarcinilor primite. Reevaluarea importanței evaluării, care implică încercările de a menține activă semnificația acesteia sau evidențierea aspectelor pozitive din cadrul acesteia sunt, de asemenea, activități care pot opri gândurile irelevante ale elevului și, prin urmare, pot facilita reorientarea atenției necesare în realizarea sarcinilor primite.

Însă, acest ultim aspect, al menținerii active a semnificației evaluării poate determina și o intensificare a anxietății experimentată.

Ultima categorie a strategiilor, cele de evaluare cognitivă, implică aprecierile pe care elevii le realizează în timpul evaluării cu privire la trei aspecte: controlul perceput asupra activității și cine este responsabil de maniera în care decurge evaluarea; măsura în care evaluarea este importantă sau relevantă pentru elev și dacă ceea ce se întâmplă în timpul acesteia îl ajută în realizarea obiectivului propus; și aprecierile referitoare la eficiența în rezolvarea de probleme apărute în timpul evaluării sau potențialul în gestionarea acestora (Schutz et al., 2004, 2008).

### *7.2.2. Obiectivele și ipotezele studiului*

Obiectivul principal al acestui studiu este cel de a identifica relațiile existente între strategiile de reglare emoțională utilizate de către adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale și anxietatea competițională, precum și efectul acestora asupra performanței obținute.

De asemenea, suntem interesați să analizăm și modul în care nivelul anxietății competiționale variază în funcție de genul și vârsta participanților. În această privință, rezultatele regăsite în literatură raportează existența unor diferențe ale nivelului de anxietate de evaluare în funcție de cele două variabile. Astfel, presupunem că fetele vor manifesta un nivel al anxietății de evaluare generale și al emotivității mai ridicat comparativ cu cel al băieților. De asemenea, o altă ipoteză constă în faptul că adolescenții de vârste mai mici vor experimenta un nivel al anxietății mai ridicat decât cei de vârste mai mari, în contextul competițiilor educaționale la care iau parte.

Un alt obiectiv al studiului constă în testarea unor posibili predictorii ai anxietății de evaluare. Unele studii au menționat predictorii precum rezultatele academice și controlul perceput, însă dorim să testăm și alte variabile, cum ar fi timpul alocat studiului, experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) și valoarea atribuită disciplinei studiate. Astfel, presupunem că vom obține un model predictiv valid al anxietății de evaluare în care variabilele precum rezultatele academice (media generală a anilor de liceu), controlul academic perceput, timpul alocat studiului, experiența și valoarea atribuită disciplinei studiate vor avea o pondere semnificativă.

Ca ultim obiectiv al acestui demers ne propunem testarea efectului strategiilor de reglare emoțională utilizate de către adolescenți în cadrul olimpiadelor naționale și a anxietății de evaluare asupra performanței obținute, printr-o relație de mediere, presupunând că utilizarea unui anumit tip de strategie de reglare emoțională va determina și manifestarea unui nivel ridicat de anxietate de evaluare care la rândul său va avea un efect asupra performanței obținute.

### 7.2.3. Metodă

Pentru acest studiu au fost selectați participanții din cadrul olimpiadelor de la nivel național, desfășurate în perioada aprilie 2017, aprobate de către Ministerul Educației Naționale și al Cercetării Științifice din România. Aceștia au fost selectați prin consultarea listelor publice regăsite pe site-urile oficiale ale concursurilor, și au fost contactați prin intermediul rețelei de socializare Facebook. După identificarea participanților, a fost utilizat instrumentul Google Forms în vederea transpunerii chestionarelor selectate în format electronic pentru a putea fi transmise acestora. Cele cinci chestionare utilizate au fost *Inventarul Anxietății de Evaluare* (validat într-un studiu precedent), *Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării* (adaptat și validat într-un studiu precedent), *Chestionarul de Reglare Emoțională*, *Scala Controlului Academic* și *Scala Valorii atribuite conținutului disciplinei*. În realizarea analizelor acestui studiu, necesare testării ipotezelor propuse a fost utilizat programul SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versiunea 20.

#### 7.2.3.1. Participanți

Lotul de subiecți ales a fost constituit din 541 de adolescenți, elevi ai claselor IX-XII, participanți în cadrul diverselor olimpiade naționale, din orașe și județe diferite. Distribuția în funcție de variabilele *gen* (Figura 18), *vârstă* (Figura 19) și *clasă* (Figura 20) a fost următoarea:

Figura 18: Distribuția participanților în funcție de variabila gen

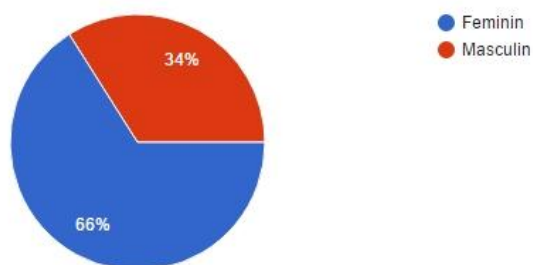


Figura 19: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă

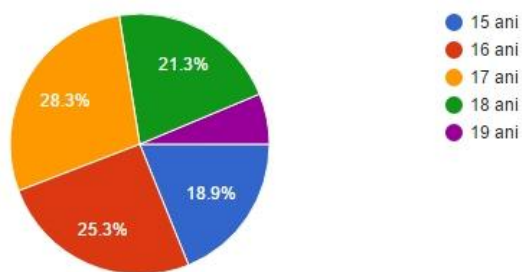
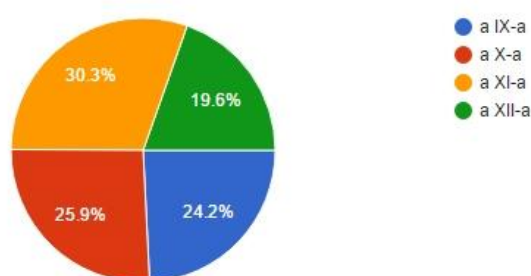
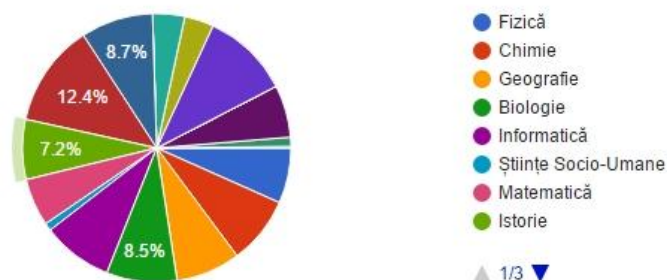


Figura 20: Distribuția participanților în funcție de variabila clasă



În cadrul studiului au fost selectați elevi participanți la olimpiadele naționale ce vizau următoarele discipline: Limba și literatura română, Limba Engleză, Limba Franceză, Limba Italiană, Limba Portugheză, Limba Spaniolă, Lectura ca abilitate de viață, Științe Socio-Umane, Religie, Geografie, Istorie, Matematică, Biologie, Informatică, Fizică, Chimie. Distribuția în funcție de variabilă *disciplină* este următoarea (Figura 21):

Figura 21: Distribuția participanților în funcție de variabila disciplină



#### 7.2.3.2. Instrumente

Inventarul Anxietății de Evaluare (*Anexa A1*) reprezintă instrumentul tradus și adaptat (versiunea originală – *Test Anxiety Inventory - TAI*; Spielberger, 1980) pentru contextul competițiilor educaționale, și este alcătuit din 20 de itemi, grupați pe trei dimensiuni distincte (Îngrijorare, Emotivitate și Anxietatea-totală).

Inventarul Anxietății de Evaluare este o scală al cărei tip de răspunsuri se măsoară prin 4 trepte (Likert), iar opțiunile dintre care pot alege respondenții sunt următoarele: 1 - „Aproape niciodată”, 2 - „Uneori”, 3 - „Des” și 4 - „Aproape întotdeauna”. Consistența internă pentru fiecare dintre cele trei subscale în cazul versiunii traduse și adaptate pentru contextele competiționale a fost: .89 pentru Subscala Anxietatea-totală de evaluare; .73 pentru Subscala Îngrijorare; și .86 pentru Subscala Emotivitate, iar pentru întregul instrument de .86.

Chestionarul de Reglare Emoțională (*Emotion Regulation Questionnaire - ERQ*, Gross & John, 2003) (*Anexa E3*), este compus din 10 itemi dispuși pe două scale ce măsoară folosirea habituală a reevaluării cognitive și suprimării.

Rezultatele prezentate până acum indică faptul că ERQ este un instrument valid pentru a măsura diferențele individuale în reevaluare și suprimare. În ultimii ani, acest instrument a fost tradus și adaptat în multe limbi, iar toate aceste versiuni au indicatori de consistență internă acceptabili pentru ambele scale.

Răspunsul la itemii chestionarului vizează nivelul de acord cu afirmațiile enunțate și se notează pe o scală Likert cu 7 puncte, unde 1 înseamnă „dezacord puternic”, iar 7 reprezintă „acord puternic” cu afirmația respectivă. Pentru calcularea scorului final al fiecărei scale se realizează media aritmetică a scorurilor itemilor corespunzători acesteia.

Coeficienții de consistență internă Alpha Cronbach ai scalelor traduse în limba română (Heilman, 2011) au fost .74 pentru reevaluare cognitivă și de .72 pentru suprimare.

Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării (*Emotional Regulation during Test-Taking Scale - ERT*, Schutz et al., 2008) (*Anexa E1*), tradusă și adaptată în limba română este alcătuită din patru dimensiuni - 1). *Strategiile de concentrare asupra sarcinii* care cuprinde o singură subscală, având același nume; 2). *Strategiile de concentrare asupra emoției* alcătuită din subscalele Gândirea inspirată de dorințe și Auto-blamarea; 3). *Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii* formată din subscalele Reevaluarea importanței și Reducerea



tensiunii; și 4). *Strategiile de evaluare cognitivă* care cuprinde subscalele Congruența obiectivului, Control și Eficiența în rezolvarea de probleme.

Răspunsul la itemii chestionarului vizează frecvența cu care respondenții utilizează acel tip de strategie enunțată, și se notează pe o scală Likert în 5 trepte, unde 1 semnifică „Aproape niciodată”, 2 - „În puțină măsură/Destul de rar”, 3 - „Uneori”, 4 - „Frecvent” și 5 reprezintă „Aproape întotdeauna”.

Consistența internă pentru fiecare dintre subscalele celor patru dimensiuni a fost următoarea:

- Strategiile de concentrare asupra sarcinii (subscala) (Alpha Cronbach = .56)
- Strategiile de concentrare asupra emoției: Subscala Gândirea inspirată de dorințe (Alpha Cronbach = .72) și pentru Subscala Auto-blamare (Alpha Cronbach = .86)
- Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii: Subscala Reevaluarea importanței (Alpha Cronbach = .64) și Subscala Reducerea tensiunii (Alpha Cronbach = .81)
- Strategiile de evaluare cognitivă: Subscala Congruența obiectivului (Alpha Cronbach = .65), Subscala Control (Alpha Cronbach = .82), și pentru cea a Eficienței în rezolvarea de probleme (Alpha Cronbach = .82).

Consistența internă pentru întreaga Scală a Reglării Emoționale în timpul Evaluării a fost de .706.

Scala Controlului Academic (*Academic Control Scale*, Perry et al., 2001) (*Anexa F1*) este un instrument alcătuit din 8 itemi utilizat pentru a măsura percepția studenților asupra controlului academic. Respondenții au ca sarcină aprecierea gradului în care sunt de acord cu afirmații precum „Cu cât depun mai multe eforturi la această materie, cu atât mă descurc mai bine.” și „Am un mare control asupra performanței mele academice în privința acestei discipline/materii.”

Tipul de răspuns este evaluat pe o scară Likert în cinci puncte, variind de la 1 („Nu sunt de accord”) până la 5 („Sunt de accord”). Coeficientul Alpha Cronbach al scalei este de .70.

Scala Valorii atribuite conținutului disciplinei din cadrul Chestionarului strategiilor motivaționale de învățare la elevi (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire - MSLQ*, Pintrich et al., 1993) (*Anexa F2*), este un instrument de auto-raportare destinat evaluării

orientărilor motivaționale ale elevilor și modalitățile lor de utilizare a diferitelor strategii de învățare. MSLQ se bazează pe o viziune cognitivă generală a strategiilor de învățare și a motivației. Scala valorii atribuite conținutului învățat se referă la percepția elevilor asupra materialului cursului în ceea ce privește interesul, importanța și utilitatea sa. Consistența internă raportată pentru această scală este de .90.

#### 7.2.4.Rezultate

##### Analiza corelațiilor

Pentru a identifica relațiile existente între anxietatea de evaluare și componentele sale (îngrijorarea și emotivitatea) și variabilele gen și vârstă, au fost analizate corelațiile dintre acestea. În *Tabelul 7.6.* sunt prezentate corelațiile existente scalele anxietății de evaluare și vârstă. În cazul anxietății de evaluare (scor total) și vârstă relațiile obținute nu sunt semnificative statistic ( $r = .000$ ,  $df=541$ ,  $p = .996$ ). Nici între componentele sale, îngrijorarea ( $r = -.005$ ,  $df=541$ ,  $p = .915$ ) și emotivitatea ( $r = -.012$ ,  $df=541$ ,  $p = .783$ ) și variabila vârstă nu există asocieri semnificative.

*Tabelul 7.6. Coeficienții de corelație dintre scalele anxietatea de evaluare (scor total), îngrijorare, emotivitate și vârstă*

	1	2	3	4
(1)Anxietatea de evaluare	-	.885**	.923**	.000
(2)Îngrijorare		-	.678**	-.005
(3)Emotivitate			-	-.012
(4) Vârstă				-

\*\* $p < .01$

Pentru a putea identifica modalitatea în care nivelul anxietății de evaluare și a componentelor sale variază în funcție de variabila gen, au fost utilizate testele t pentru eșantioane independente.

Scorurile medii ale anxietății de evaluare în cazul subiecților de gen feminin ( $M = 43.3$ ,  $SD = 10.91$ ) sunt semnificativ mai mari ( $t = -2.92$ ,  $df=415$ ,  $p < .01$ ) decât cele ale subiecților de gen masculin ( $M = 40.63$ ,  $SD = 9.56$ ).

Scorurile medii ale emotivității în cazul subiecților de gen feminin ( $M= 17.98$ ,  $SD= 5.58$ ) sunt semnificativ mai mari ( $t= -3.23$ ,  $df=539$ ,  $p< .01$ ) decât cele ale subiecților de gen masculin ( $M= 16.37$ ,  $SD= 5.27$ ). În cazul îngrijorării, nu au existat diferențe semnificative între cele două grupuri ( $t= -.88$ ,  $df=539$ ,  $p= .378$ ).

#### Testarea predictorilor

Un alt obiectiv al studiului a constat în identificarea unor predictorii ai anxietății de evaluare. Unele studii au menționat variabile precum rezultatele academice și controlul perceput, însă ne dorim să testăm și alții, cum ar fi timpul alocat studiului, experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) și valoarea atribuită disciplinei studiate.

#### Analiza corelațiilor

În *Tabelul 7.7.* sunt prezentate corelațiile dintre scalele anxietate de evaluare, experiență, medii generale din liceu, număr de ore alocat studiului/zi, controlul academic perceput și valoarea atribuită disciplinei. Anxietatea de evaluare corelează semnificativ negativ cu numărul de ore alocat studiului/zi ( $r= -.144$ ,  $df=539$ ,  $p< .01$ ) și cu controlul academic perceput ( $r= -.282$ ,  $df=539$ ,  $p< .01$ ). Relațiile dintre anxietatea de evaluare și experiență ( $r= .065$ ,  $df=539$ ,  $p=.128$ ), medii generale din liceu ( $r= -.016$ ,  $df=539$ ,  $p=.709$ ) și valoarea atribuită disciplinei ( $r= -.036$ ,  $df=539$ ,  $p=.400$ ) au fost nesemnificative statistic.

*Tabelul 7.7. Coeficienții de corelație între scalele anxietate de evaluare, experiență, medii generale liceu, număr de ore alocat studiului/zi, controlul academic perceput și valoarea atribuită disciplinei*

	1	2	3	4	5	6
(1)Anxietatea de evaluare	-	.065	-.016	-.144**	-.282**	-.036
(2)Experiență		-	-.199**	-.104*	.041	.016
(3)Medii generale liceu			-	.103*	-.083	.065
(4)Număr ore studiu/zi				-	-.064	-.089*
(5)Control perceput					-	.351**
(6)Valoare atribuită						-

\* $p< .05$  \*\* $p< .01$

Într-o regresie multiplă, predictorii potențiali ai anxietății de evaluare au fost asociați în blocuri. Variabila controlul academic perceput a fost introdusă prima, apoi numărul de ore alocat studiului/zi a fost adăugată în al doilea bloc. Modelul final a indicat faptul că variabila control academic perceput a explicat 7% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,539} = 46.55$ ,  $p < .01$ ). Aceeași variabilă împreună cu numărul de ore alocat studiului/zi au explicat 10.6% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,538} = 15.90$ ,  $p < .01$ ). În *Tabelul 7.8.* sunt prezentate rezultatele obținute ale predictorilor controlul academic perceput și numărul de ore alocat studiului/zi pentru variabila anxietate de evaluare.

*Tabelul 7.8. Regresia multiplă a predictorilor controlul academic perceput și numărul de ore alocat studiului/zi*

Variabila	Predictor	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Eroarea standard	Beta	t
Anxietatea de evaluare	Control perceput	.282	.079	.078	-.723**	.106	-.282	-6.82
Anxietatea de evaluare	Număr ore studiu/zi	.325	.106	.103	-1.87**	.469	-.163	-3.98

\*\* $p < .01$

#### Testarea relației de mediere

Pentru a identifica strategiile de reglare emoțională care prezintă relații cu anxietatea de evaluare au fost efectuate analizele corelaționale între cele șase tipuri de strategii (reevaluarea cognitivă, suprimarea, strategiile de concentrare asupra sarcinii, strategiile de concentrare asupra emoției, strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și cele de evaluare cognitivă) și fiecare dintre componentele anxietății de evaluare. În *Tabelul 7.9.* sunt prezentate corelațiile dintre cele șase tipuri de strategii și cele două componente ale anxietății de evaluare.

*Tabelul 7.9. Coeficienții de corelație între scalele îngrijorare, emotivitate, reevaluare cognitivă, suprimare, strategiile de concentrare asupra sarcinii, strategiile de concentrare asupra emoției, strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și strategiile de evaluare cognitivă*

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1)Îngrijorare	-	.678	-.014	.173**	.157**	.627**	.092*	-.441**
(2)Emotivitate			.096*	.046	.097*	.484**	.045	-.418**
(3)Reevaluarea cognitivă				.026	.241**	.020	.312**	.165**
(4)Suprimarea					-.012	.093*	-.042	-.080
(5)Strategiile de concentrare asupra sarcinii						.241**	.187**	-.011
(6)Strategiile de concentrare asupra emoției							.155*	-.415**
(7)Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii								-.011
(8)Strategiile de evaluare cognitivă								-

\*\*p< .01 \*p< .05

Îngrijorarea a prezentat relații pozitive cu suprimarea ( $r = .173$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra sarcinii ( $r = .157$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .627$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ) și strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii ( $r = .092$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și relații negative cu strategiile de evaluare cognitivă ( $r = -.441$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

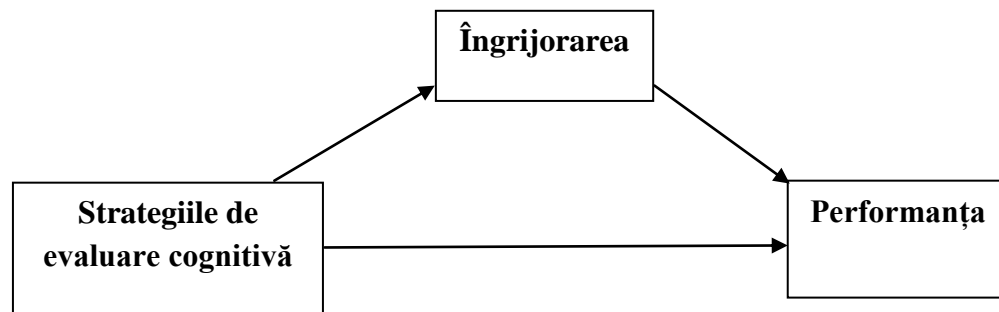
Emotivitatea a prezentat relații negative cu reevaluarea cognitivă ( $r = -.096$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și cu strategiile de evaluare cognitivă ( $r = -.418$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), și relații pozitive cu strategiile de concentrare asupra sarcinii ( $r = .097$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și cu strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .484$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ).

Pentru a identifica strategia de reglare emoțională care reprezintă predictorul cel mai puternic pentru performanță, au fost realizate două regresii ordinale deoarece vor fi testate două modele de mediere diferite, primul dintre acestea având îngrijorarea ca variabilă mediator, iar cel de-al doilea emotivitatea. Din aceste motive prima regresie ordinală va analiza strategiile de reglare emoțională care au prezentat relații semnificative cu îngrijorarea, iar cea de-a doua, acele strategii care au prezentat relații cu emotivitatea. În cadrul primei regresii ordinale pentru predictorii suprimare, strategiile de concentrare asupra sarcinii, strategiile de concentrare asupra

emoției, strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și strategiile de evaluare cognitivă s-a obținut un model statistic semnificativ ( $\chi^2 = 35.17$ ,  $df=10$ ,  $p < .01$ ), unde strategiile de evaluare cognitivă reprezintă predictorul statistic semnificativ (testul Wald = 13.97,  $p < .01$ , CI [-.086, -.027]).

În cadrul regresiei ordinale pentru predictorii reevaluare cognitivă, strategiile de evaluare cognitivă, strategiile de concentrare asupra sarcinii și strategiile de concentrare asupra emoției, s-a obținut un model statistic semnificativ ( $\chi^2 = 31.54$ ,  $df=9$ ,  $p < .01$ ), unde strategiile de evaluare cognitivă reprezintă predictorul statistic semnificativ (testul Wald = 13.96,  $p < .01$ , CI [-.086, -.027]).

Model 1



a.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru performanță  $F(1, 539)=16.93$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .030$ ;  $b = -.034$ ,  $t(539)=-4.11$ ,  $p < .01$ .

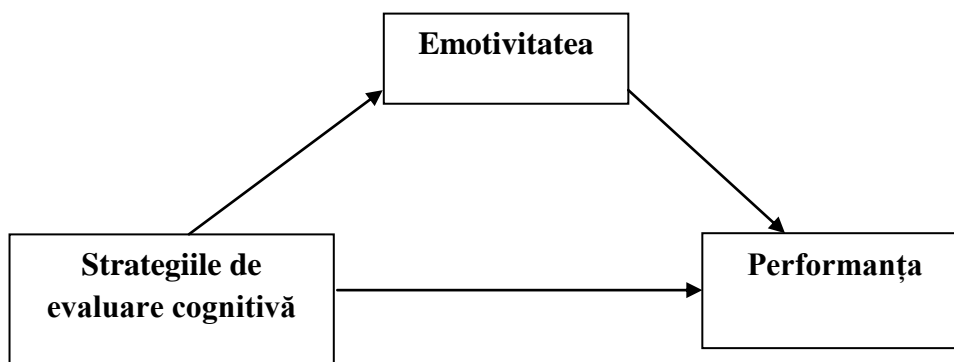
b.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru îngrijorare  $F(1,539)=129.81$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .194$ ;  $b = -.353$ ,  $t(539)=-11.39$ ,  $p < .01$ .

c.Strategiile de evaluare cognitivă și îngrijorarea sunt predictori pentru performanță  $F(1,539)=8.73$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .031$ ; unde

c.1.Îngrijorarea nu este predictor pentru performanță  $b = .008$ ,  $t(538)=.74$ ,  $p = .458$

c.2.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru performanță  $b = -.031$ ,  $t(538)=-3.36$ ,  $p < .01$ .

## Model 2



a.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru performanță  $F(1, 539)=16.93$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .030$ ;  $b = -.034$ ,  $t(539) = -4.11$ ,  $p < .01$ .

b.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru emotivitate  $F(1,539)=113.93$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .174$ ;  $b = -.390$ ,  $t(539) = -10.67$ ,  $p < .01$ .

c.Strategiile de evaluare cognitivă și emotivitatea sunt predictorii pentru performanță  $F(1,539)=9.28$ ,  $p < .01$ ,  $R^2 = .033$ ; unde

c.1.Emotivitatea nu este predictor pentru performanță  $b = -.012$ ,  $t(538) = -1.27$ ,  $p = .204$

c.2.Strategiile de evaluare cognitivă reprezintă un predictor pentru performanță  $b = -.039$ ,  $t(538) = -4.27$ ,  $p < .01$ .

### 7.2.5.Concluzii

Primul obiectiv propus pentru acest studiu a fost cel de identificare a relațiilor existente între anxietatea de evaluare și dimensiunile sale (îngrijorare și emotivitate) și variabilele gen și vârstă. Analizele realizate în privința identificării modului în care nivelul anxietății de evaluare variază în rândul participanților de gen feminin și masculin, au arătat că există diferențe între cele două grupuri, însă într-o analiză mai detaliată a fiecăreia dintre componentele anxietății de evaluare, rezultatele obținute indică că acestea sunt datorate componentei emotivității a căror medii au fost mai ridicate în cazul adolescentelor ( $M = 43.3$ ,  $SD = 10.91$ ;  $t = -2.92$ ,  $df = 415$ ,  $p < .01$ ) comparativ cu cele ale subiecților de gen masculin ( $M = 40.63$ ,  $SD = 9.56$ ), iar în ceea ce privește nivelurile de îngrijorare, nu au existat diferențe semnificative între băieți și fete ( $r = .38$ ,  $df = 539$ ,  $p = .378$ ). Chiar dacă rezultatele unor studii au susținut această ipoteză, și anume că există diferențe de gen identificate în privința anxietății manifestată în contexte evaluative,

acestea pot fi explicate prin faptul că atât subiecții de gen masculin cât și cei de gen feminin se confruntă cu niveluri similare de îngrijorare, dar cei din urmă prezintă niveluri mai ridicate ale emotivității care generează scoruri mai mari ale anxietății de evaluare globale (Deffenbacher, 1980). Au existat totuși și autori (Hembree, 1988; Zeidner, 1990) care au arătat că în unele cercetări subiecții de gen feminin au obținut scoruri mai ridicate ale componentei cognitive a anxietății de evaluare comparativ cu subiecții de gen masculin. Explicațiile care susțin nivelurile ridicate ale emotivității în rândul subiecților de gen feminin fac referire la percepția acestora asupra amenințării resimțită în situațiile evaluative. Arch (1987 apud Cassady & Johnson, 2002) prin studiul său experimental a arătat că atunci când evaluarea performanțelor este una evidentă, subiecții de gen feminin au mai multe șanse de a se autoevalua ca fiind mai puțin capabile și încrezătoare în abilitățile lor, dar în situația în care condiția experimentală nu a avut o componentă evaluativă evidentă, subiecții de gen feminin au manifestat sentimente pozitive asupra tuturor acestor percepții cu privire la eveniment și abilitățile lor.

Unii cercetători au fost preocupați de analiza modului în care variază nivelul anxietății de evaluare în rândul elevilor de toate vârstele. Rezultatele acestora indică faptul că nivelul anxietății crește odată cu etapele de școlaritate, cele mai ridicate fiind întâlnite la elevii de liceu și studenți (Hill & Sarason, 1966; Hill, 1979; Sud & Sujata, 2006), însă în studiul de față, analizele au arătat că, în rândul adolescenților participanți în cadrul olimpiadelor naționale, nivelul anxietății de evaluare nu a variat semnificativ ( $r = .00$ ,  $df = 539$ ,  $p = .996$ ). Acest lucru poate fi datorat și faptului că lotul de subiecți al acestui studiu nu a fost unul care să includă elevi din cicluri diferite de învățământ, ci doar pe cei ai claselor IX-XII, astfel, diferențele de vârstă dintre aceștia nefiind unele considerabile pentru a putea surprinde această tendință.

Un alt obiectiv al studiului a constat în identificarea unor predictorii ai anxietății de evaluare. Unele studii au menționat predictorii precum rezultatele academice (Hembree, 1988; Hancock, 2001; Burns, 2004) și controlul perceput (Moore, 2006), însă am dorit să testăm și alte variabile, cum ar fi timpul alocat studiului, experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) și valoarea atribuită disciplinei studiate. Rezultatele obținute au arătat că relațiile dintre anxietatea de evaluare și experiență ( $r = .065$ ,  $df = 539$ ,  $p = .128$ ), medii generale din liceu ( $r = -.016$ ,  $df = 539$ ,  $p = .709$ ) și valoarea atribuită disciplinei ( $r = -.036$ ,  $df = 539$ ,  $p = .400$ ) nu au fost semnificative statistic. Modelul predictiv final a indicat faptul că variabila control academic perceput a explicat 7% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,539} = 46.55$ ,  $p <$



.01;  $R^2 = .079$ ,  $\beta = -.723$ ). Aceeași variabilă împreună cu numărul de ore alocat studiului/zi au explicat 10.6% din varianța anxietății de evaluare ( $F_{1,538} = 15.90$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .106$ ,  $\beta = -1.87$ ). Acest model indică faptul că variabilele analizate, controlul perceput și numărul de ore alocat studiului/zi, au prezentat relații semnificativ negative cu anxietatea de evaluare. Astfel, rezultatele arată că adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel scăzut al controlului perceput și alocă un număr redus de ore studiului/zi vor manifesta un nivel mai ridicat de anxietate de evaluare. Rezultatele acestui studiu care arată că variabila control academic perceput reprezintă un predictor negativ al anxietății experimentată în context competițional sunt susținute și de Pekrun (Pekrun et al., 2002a) în teoria control-valoare care afirmă că factorii determinanți ai emoțiilor experimentate în context academic implică aprecierile pe care elevii le fac asupra controlului și a valorii atribuite activităților de învățare și a rezultatelor acestora. Altfel spus, elevul experimentează anumite emoții academice atunci când acesta consideră că deține sau nu controlul asupra activităților de învățare sau a rezultatelor acestora care sunt considerate ca fiind importante pentru sine. Haine și colaboratorii săi (Haine et al., 2003) și Sisney și colaboratorii (Sisney et al., 2000) au raportat rezultate care susțin efectul controlului academic perceput asupra performanței prin faptul că acesta face apel la convingerile pe care indivizii le creează despre ei înșiși și interacțiunile lor cu mediul social care pot acționa ca o resursă interpersonală. Modelul lui Barlow (2002) specifică, prin referire la problematica anxietății, că indivizii care se simt ca și cum nu ar avea control asupra evenimentelor externe sau asupra reacției lor emoționale sau fizice la un stresor tind să manifeste un nivel ridicat de anxietate. O serie de studii au constatat că percepțiile scăzute ale controlului asupra amenințărilor externe și asupra reacțiilor emoționale și fiziologice sunt asociate cu creșterea nivelului de anxietate (Zeidner & Schleyer, 1999; Weems, Silverman, & Rapee, 2003). De asemenea, Skinner (1995) afirmă că, controlul perceput este legat de o varietate de răspunsuri afective pozitive, cum ar fi starea de spirit pozitivă, interesul, curiozitatea, mândria și de comportamente pozitive, precum persistența și efortul susținut.

În cadrul ultimului obiectiv al acestui studiu ne-am propus indentificarea relațiilor existente între strategiile de reglare emoțională utilizate în contextul competițiilor educaționale, anxietatea de evaluare și performanța obținută. Astfel am dorit să testăm efectul pe care îl au strategiile de reglare emoțională și componentele anxietății de evaluare asupra performanței obținute de către adolescenți printr-o relație de mediere. În realizarea analizelor necesare, au fost

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

În cazul Modelului 2, au fost analizate aceleași aspecte. Într-un prim pas au fost identificate relațiile existente între emotivitate și strategiile de reglare emoțională, iar rezultatele au indicat că există corelații între emotivitate și strategiile de reevaluare cognitivă ( $r = -.096$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ), strategiile de evaluare cognitivă ( $r = -.418$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ), strategiile de concentrare asupra sarcinii ( $r = .907$ ,  $df=539$ ,  $p < .05$ ) și strategiile de concentrare asupra emoției ( $r = .484$ ,  $df=539$ ,  $p < .01$ ). Apoi a fost realizată o regresie ordinală prin care a fost identificată strategia a cărei putere de predicție a fost cea mai mare (testul Wald = 13.96,  $p < .01$ , CI [-.086, -.027]). Astfel, a fost creat un model alcătuit din variabila independentă strategiile de evaluare cognitivă, variabila dependentă performanță și variabila emotivitate, considerată mediatorul relației. Efectul total al strategiilor de evaluare cognitivă asupra performanței a fost identic cu cel al Modelului 1, iar efectul indirect preluat de către mediator, nu a fost statistic semnificativ, emotivitatea nefiind un predictor pentru performanță ( $b = -.012$ ,  $t(538) = -1.27$ ,  $p = .204$ ). Având în vedere rezultatele obținute, nici în acest caz, variabila aleasă nu a mediat relația dintre strategiile de evaluare cognitivă și performanță. Așadar, rezultatele obținute prin analiza regresiiilor

multiple realizate în cadrul celor două modele propuse evidențiază faptul că strategiile de evaluare cognitivă reprezintă singura variabilă care afectează în mod negativ performanța participanților din cadrul olimpiadelor naționale. Schutz și colaboratorii săi (Schutz et al., 2008) specifică, prin referire la strategiile de evaluare cognitivă, că există patru moduri principale de evaluare care sunt asociate tipului de emoții apărute în timpul unei evaluări. Primul dintre acestea se referă la *importanța sau relevanța obiectivului* aferent evaluării. Ca de exemplu, dacă elevul apreciază evaluarea respectivă ca fiind una neimportantă, atunci o experiență emoțională este puțin probabilă. Cu alte cuvinte, o emoție poate apărea atunci când tranzacția persoană-mediul este privită ca având o relevanță în ceea ce privește obiectivul sau importanța sa. Un al doilea tip de evaluare cognitivă vizează modul în care un elev realizează aprecieri cu privire la *congruența* dintre obiectivul evaluării și ceea ce se întâmplă în timpul acesteia. De exemplu, un elev se poate întreba dacă ceea ce se întâmplă în timpul evaluării îl ajută în atingerea obiectivului propus, iar acest aspect poate influența modul de manifestare al emoției (dacă elevul apreciază că ceea ce se întâmplă în timpul evaluării nu îl ajută în atingerea obiectivului propus atunci va experimenta furie sau anxietate). Un al treilea tip de evaluare cognitivă face referire la *controlul* sau aprecierea realizată de către elevi cu privire la cine este cel care deține controlul sau cine a cauzat ceea ce se întâmplă în această tranzacție, iar acesta va tinde să influențeze experiența emoțională. Dacă elevii apreciază evaluarea ca fiind relevantă pentru obiectivul lor, dar aceasta nu se desfășoară așa cum trebuie și consideră că este vina altcuiva, cel mai probabil acest lucru va declanșa furie. Astfel, dacă elevii vor aprecia că evaluarea este relevantă obiectivului propus, dar nu se desfășoară bine, și consideră că acest lucru se întâmplă din vină proprie, cel mai probabil se va declanșa sentimentul de vinovație (Schutz et al., 2008). Al patrulea tip de evaluare se referă la *eficiența în rezolvarea de probleme* apărute în timpul evaluării sau potențialul în gestionarea oricărei probleme care poate apărea în timpul evaluării. Modul prin care elevii își răspund la această întrebare poate reprezenta diferența dintre sentimentul de anxietate (obiectiv relevant, obiectiv incongruent, eficiență scăzută) și optimism (obiectiv relevant, obiectiv incongruent și eficiență ridicată).

Astfel, putem considera că modalitatea în care adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale realizează aceste patru tipuri de evaluări influențează în mod negativ performanța obținută. Mai precis, rezultatele obținute indică relații negative între strategiile de evaluare cognitivă și performanță, iar acest aspect arată că adolescenții care au obținut niveluri

ridicate ale celor patru categorii de evaluări cognitive (relevanța obiectivului evaluării, congruența obiectivului propus, controlul perceput asupra evaluării și eficiența în rezolvarea de probleme) sunt cei care au obținut și rezultate mai slabe în cadrul concursului. Având în vedere cele patru tipuri de evaluări menționate, putem presupune că adolescenții consideră olimpiada ca fiind foarte importantă pentru obiectivele lor viitoare, iar modul în care se descurcă pe parcursul probelor îi determină să aprecieze că acest eveniment va conduce către îndeplinirea obiectivului propus. De asemenea, aceștia manifestă un nivel prea ridicat al încrederii în propria eficiență și în controlul perceput, aspect care îi determină să greșească în sarcinile de lucru primite. Faptul că emoțiile pozitive pot avea și un efect negativ asupra performanței a fost remarcat și de către autori precum Aspinwall (1998) și Pekrun (Pekrun et al., 2002b). Aceștia au specificat că în ciuda potențialului lor în stimularea creativității, emoțiile pozitive sunt adesea maladaptative pentru performanță, ca urmare a inducerii aprecierilor pozitive nerealiste, promovând în acest mod o prelucrare mai puțin analitică a informațiilor. Mai multe modele psihologice sugerează că emoțiile pozitive pot conduce către o dezangajare a comportamentului, iar acest aspect are loc fie pentru că persoana progresează într-o manieră pe care o consideră a fi suficientă în atingerea propriilor obiective (Carver, Lawrence & Scheier, 1996), fie pentru că atenția este orientată către acele semnale care indică faptul că situația prezentă este confortabilă și că nu mai este necesară investirea efortului (Schwartz & Clore, 1996). Pekrun și Linnenbrink-Garcia (2012) susțin că emoțiile negativ-activatoare (precum anxietatea) pot facilita performanța generală la cei care sunt mai flexibili și pot utiliza în mod productiv energia motivațională generată de către acestea. Având în vedere constatările menționate am dorit să testăm tipul relației existente între o emoție negativă precum anxietatea de evaluare și performanță, printr-o analiză corelațională. Astfel, rezultatele obținute indică o asociere pozitivă între componenta cognitivă a anxietății (îngrijorarea) și performanță ( $r = .105$ ,  $df = 541$ ,  $p < .05$ ), aspect care arată că acei adolescenți care au obținut rezultate mai bune au experimentat și un nivel al îngrijorării mai ridicat comparativ cu cei a căror performanță a fost mai slabă. Aceste rezultate pot fi asociate cu afirmațiile lui Hebb (1966 apud Coon, 2001) care susținea în cadrul teoriei sale asupra activării „că există niveluri ideale de activare pentru diverse activități. În plus, se presupune că oamenii încearcă să-și mențină activarea cât mai aproape de nivelurile ideale.” (p.415). De asemenea, Carver (Carver et al., 1996) afirmă că emoțiile negative cum ar fi tristețea și anxietatea pot semnala faptul că persoana nu realizează progrese suficiente în direcția obiectivelor propuse sau că există o

amenințare a acestora, ceea ce poate determina o intensificare a efortului depus în vederea atingerii rezultatului dorit și facilitează utilizarea strategiilor de învățare mai rigide cum ar fi repetarea excesivă a materialului învățat și orientarea către detalii.

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

### 8.1. Introducere

În perioada școlarității, elevii se confruntă cu diverse situații evaluative care presupun măsurarea nivelului de cunoștințe și a capacității lor de aplicare, având cel mai adesea ca scop realizarea unei diagnoze a stadiului formării elevului, aprecierea acestuia prin atribuirea unui simbol, precum și integrarea lui într-o ierarhie valorică. Astfel de contexte evaluative întâlnite în procesul de formare al elevului pot fi de la cele școlare, reprezentate prin teste, lucrări semestriale, evaluări orale și practice, până la examenele de atestare a diverselor competențe și cele de tip concurs/competiție.

Unul dintre factorii menționați în literatura de specialitate care poate influența procesul evaluativ al elevului este nivelul ridicat de anxietate de evaluare. Zeidner (1998) definește anxietatea de evaluare ca reprezentând acel tip de răspunsuri emoționale, fiziologice și comportamentale care survin odată cu atribuirea unor consecințe negative evaluării. Lucrările recente ale domeniului sugerează că factorii bio-psiho-sociali, incluzându-i pe cei biologici (activarea fiziologică), psihologici (factori emoționali sau cognitivi) și sociali (presiunea parentală), contribuie la dezvoltarea și exprimarea anxietății de evaluare (Lowe & Lee, 2008; Lowe et al., 2008). În asociere cu acești factori, elevii cu anxietate de evaluare prezintă gânduri, sentimente sau comportamente de detașare față de sarcinile de lucru solicitate care vor interfera cu randamentul acestora determinând o compromitere a performanței finale (Cizek & Burg, 2006). În plus, atunci când un elev anxios percepe un test ca fiind amenințător și are performanțe mai puțin optime, acele cogniții maladaptative sunt întărite și în acest fel anxietatea de evaluare se intensifică. Gregor (2005) estimează că un procent cuprins între 10% și 40% dintre elevi experimentează diverse niveluri ale anxietății de evaluare, iar acest procent crește în cazul populațiilor minoritare, a femeilor sau cele afectate de diverse dizabilități. Chiar dacă unii elevi mai flexibili pot utiliza în mod productiv energia motivațională generată de anxietatea experimentată în cadrul evaluativ, majoritatea dintre aceștia sunt adeseori influențați în mod negativ.

În ceea ce privește modalitățile de intervenție utilizate în scopul reducerii anxietății de evaluare, acestea au inclus, în general, fie intervenții orientate asupra antecedentelor fie de

reducere concretă a anxietății. Odată cu înțelegerea timpurie a anxietății de evaluare în termeni de fenomen fiziologic/emoțional, eforturile în proiectarea unor scheme de tratament au fost îndreptate spre reducerea excitării fiziologice prin metode comportamentale. Ulterior, tratamentele s-au orientat mai mult în direcția abordărilor cognitive și cognitiv-comportamentale (Sapp & Farrell, 1994; Gregor, 2005), dar cu toate acestea, eșantioanele reduse ale studiilor limitează generalizarea rezultatelor (von der Embse, 2011). Metaanaliza lui Ergene (2003) privind cercetarea realizată în domeniul intervențiilor asupra reducerii anxietății de evaluare a cuprins 56 de studii desfășurate în perioada 1973-1998, și a comparat metodele utilizate în această direcție, iar rezultatele sale au arătat că abordările comportamentale și cognitive au fost cele mai eficiente în reducerea anxietății, apoi abordările combinate precum cele de formare a abilităților comportamentale sau cognitive. Majoritatea intervențiilor prezentate în aceste studii au fost realizate în rândul studenților și doar 12 dintre acestea au utilizat eșantioane de elevi din școli gimnaziale și liceu. Dintre cele mai cunoscute proceduri utilizate în cadrul acestor intervenții sunt (a) abordările comportamentale, implicând desensibilizarea sistematică, formare în tehnici de relaxare, biofeedback, modelare, inducerea anxietății, traininguri în managementul anxietății și alte tehnici comportamentale; (b) abordările cognitive, implicând terapia rațional - emoțională, restructurarea cognitivă și alte tehnici cognitive; (c) abordări cognitiv-comportamentale, incluzând modificări cognitiv-comportamentale precum și alte tehnici; și (d) abordările privind trainingul abilităților deficitare care implică învățarea și deprinderea elevilor cu tehnicile eficiente de studiu, de rezolvare a testelor, precum și tehnici care combină aceste strategii (Jones & Petruzzi, 1995; Sanghvi, 1995; Beck et al., 1996; Onwuegbuzie & Daley, 1996; Sud & Prabha, 1996; Kondo & Gifu, 1997).

Chiar dacă tehnicile menționate s-au dovedit a fi eficiente în intervenția asupra anxietății de evaluare în rândul elevilor, acestea nu pot fi mereu abordate în mediul școlar de către specialiștii educaționali. Din acest motiv, considerăm că abordarea acestei problematice în procesul formării elevilor este una necesară. Majoritatea tehnicilor anterior menționate sunt integrate terapiilor cognitiv-comportamentale, care, din păcate nu pot fi realizate în instituțiile școlare, ci doar în cadrul ședințelor de psihoterapie. Cu toate acestea, literatura preocupată de problematica reglării emoționale realizată de către elevi în mediul școlar a manifestat în ultimii ani un interes în această direcție. Cercetătorii au fost orientați către studiul emoțiilor din mediul școlar și identificarea unor strategii de reglare emoțională eficiente în gestionarea anxietății

experimentată în context evaluativ. Dintre aceștia îl menționăm pe Pekrun (2000) care exemplifică în cadrul teoriei control-valoare tipologia emoțiilor manifestate de către elevi în mediul școlar precum și modul în care emoțiile sunt determinate de către aprecierile pe care aceștia le realizează cu privire la controlul și valoarea asociate activităților de învățare și evaluare. De asemenea, Schutz și colaboratorii au fost preocupați de identificarea unor strategii utilizate de către elevi în timpul evaluărilor în vederea realizării unei reglări emoționale a cărei impact produce o eficientizare a gestionării anxietății precum și a performanței obținute. Schutz și colaboratorii săi (2008) au conceput și rafinat în cadrul mai multor studii o scală a cărei obiectiv este de a identifica măsura în care elevii utilizează strategiile de reglare emoțională considerate eficiente în procesul evaluativ, dintre care amintim strategiile de concentrare asupra sarcinii, strategiile de concentrare asupra emoției, strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și strategiile de evaluare cognitivă. Gross și John (2003) au propus Chestionarul Reglării Emoționale, iar prin intermediul celor două scale ale acestuia, măsurarea a două strategii de reglare emoțională - reevaluarea cognitivă și suprimarea.

În studiul anterior prezentat (Studiul IIIb) a fost identificat faptul că strategiile de evaluare cognitivă care implică modul în care elevii realizează aprecieri cu privire la patru aspecte diferite, și anume: dacă evaluarea este relevantă obiectivului propus, dacă modul în care aceasta se desfășoară conduce către realizarea obiectivului propus, modul în care percep controlul asupra sarcinii și gradul în care consideră că sunt eficienți în rezolvarea unor posibile probleme ivite în timpul evaluării, pot influența negativ performanța în situația în care nivelul acestora este unul prea ridicat prin inducerea aprecierilor pozitive nerealiste.

## *8.2. Obiectivele studiului*

În cadrul acestui studiu ne propunem identificarea unor tipuri de activități pe care profesorii și consilierii școlari le pot desfășura cu elevii, în vederea formării și dezvoltării unor strategii de reglare emoțională eficiente în gestionarea emoțiilor negative, precum și a celor necesare în realizarea unor auto-evaluări realiste. Astfel, intenționăm să concepem o listă care să cuprindă exemple de activități care pot fi desfășurate de către profesioniștii educaționali în vederea dezvoltării în rândul elevilor a competențelor necesare auto-cunoașterii și auto-controlului.



### 8.3. Metodă

Pentru acest studiu au fost selectați consilieri școlari și cadre didactice (gimnaziu și liceu) din cadrul școlilor gimnaziale și liceelor din Municipiul Iași, cărora li s-a distribuit un chestionar conținând prezentarea succintă a celor patru tipuri de aprecieri care alcătuiesc strategiile de evaluare cognitivă a căror impact asupra performanței a fost unul negativ, conform rezultatelor studiului precedent. De asemenea, prezentarea acestora a fost urmată de două întrebări deschise care solicitau participanților propunerea unor activități pe care aceștia le pot realiza împreună cu elevii pentru a descuraja utilizarea strategiilor cu impact negativ asupra performanței (strategiile de evaluare cognitivă) și a unora care pot forma și dezvolta strategii eficiente în auto-cunoașterea și auto-controlul acestora. Chestionarul utilizat este prezentat în *Anexa G1*.

După realizarea acestei etape, răspunsurile participanților au fost analizate și clasificate în funcție de frecvența acestora, astfel fiind concepută o listă alcătuită din exemple de activități propuse pentru a fi utilizate în practica educațională.

#### 8.3.1. Participanți

Lotul de subiecți a fost constituit din 75 de participanți de gen feminin (38 cadre didactice gimnaziu, 26 cadre didactice liceu și 11 consilieri școlari) din Municipiul Iași, cu vârste cuprinse între 26 și 52 de ani. Experiența acestora în activitatea cu elevii variază, de la 2 până la 30 de ani vechime. În procesul de alcătuire al lotului s-a avut în vedere includerea unor participanți diferiți din punct de vedere al vârstei și experienței în învățământ în încercarea de a realiza o sinteză cât mai cuprinzătoare a diverselor metode și activități pe care aceștia le desfășoară cu elevii. Distribuția în funcție de variabilele *vârstă* (Figura 22) și *vechime* (Figura 23) este următoarea:

Figura 22: Distribuția participanților în funcție de variabila vârstă

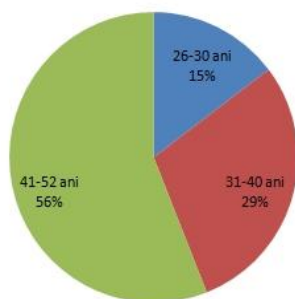
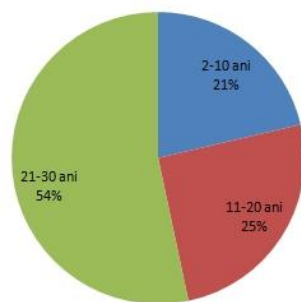


Figura 23: Distribuția participanților în funcție de variabila vechime



### 8.3.2. Instrumente

Pentru realizarea acestui studiu a fost conceput un chestionar alcătuit din prezentarea celor patru aprecieri care alcătuiesc strategiile de evaluare cognitivă a căror impact negativ asupra performanței a fost identificat în cadrul studiului precedent. Acestea au fost urmate de solicitarea prin intermediul unei întrebări deschise a unor exemple de activități pe care profesorii le pot desfășura în vederea descurajării utilizării acestora de către elevi. De asemenea, a fost inclusă o a doua întrebare deschisă care solicita respondenților să propună activități care pot forma și dezvolta competențele necesare elevilor de auto-cunoaștere și auto-control. Chestionarul realizat este regăsit în *Anexa G1*.

### 8.4. Rezultate

În procesul de întocmire al listei, inițial au fost analizate răspunsurile oferite de către participanți în vederea identificării unor categorii de activități clasificate în funcție de anumite elemente comune. Astfel, dintre sintagmele cel mai des întâlnite în cadrul răspunsurilor formulate putem să le menționăm pe următoarele: „joc didactic”, „grupe de lucru”, „învățare prin joc”, „jocuri de rol”, „auto-cunoaștere”, „identificarea emoțiilor”, „comunicare”, „exprimarea emoțiilor”, „realizarea unor simulări”, „exersare subiecte”, „povești terapeutice”, „exerciții de antrenare”, „exerciții de atenție”, „conștientizare senzații fiziologice”, „responsabilizare”, „mediu securizant”, „autoevaluare”, „ore de dirigentie”, „diversificare evaluări”, „tehnici de lucru”, „stimă de sine”, „consiliere”, „tehnici de relaxare”, „dezbateri”, „parteneriat părinte-elev”.

Aceste sintagme identificate au fost clasificate după criteriul domeniului de activitate implicat după cum urmează: *Activități de consiliere*, *Tehnici de lucru* și *Sprijin social*. Odată cu identificarea celor trei domenii care vor fi abordate în listele propuse, activitățile prezentate de

către participanții studiului au fost selectate și organizate după acest criteriu, constituind astfel lista activităților propuse în vederea formării și dezvoltării competențelor de gestionare a emoțiilor negative, auto-cunoaștere și auto-control.

Prezentăm în cele ce urmează componența listei concepute.

*Activități propuse în scopul formării și dezvoltării strategiilor necesare auto-cunoașterii și auto-controlului*

1. Activități de consiliere:

a). Autocunoaștere și adoptarea unui stil de învățare corespunzător:

- Utilizarea unor teste, chestionare de personalitate, identificare abilități, valori etc.
- Realizarea unor activități de dezvoltare personală (exemplu: Autoaprecierea atunci și acum, Inventare ale realizărilor personale, Povești terapeutice etc.)
- Identificarea factorilor care facilitează sau blochează învățarea
- Identificarea stilului de învățare (prin chestionare, interviu)
- Realizarea unor activități de dezvoltare a stilurilor de învățare (utilizarea unor tehnici de învățare variate pentru realizarea unei sarcini și reflectarea asupra preferinței pentru unele dintre acestea)

b). Analiza resurselor și limitelor personale:

- Prezentarea propriilor abilități, domeniile de cunoștințe, pasiuni, caracteristici pozitive
- Prezentarea unor metode personale de ameliorare a competențelor deficitare
- Completarea unor chestionare conținând întrebări precum: „Cine sunt?”, „Ce pot face?”, „Ce știu să fac?”, „La ce mă descurc cel mai bine?” etc.

c). Analiza resurselor necesare în gestionarea emoțiilor negative (stres, furie, anxietate ș.a.):

- Identificarea emoțiilor negative și conceptualizarea acestora
- Identificarea emoțiilor negative prin crearea unor contexte imaginare în care personajele se confruntă cu emoții negative

- Identificarea unor situații reale în care elevul s-a confruntat cu emoții negative
- Analiza resurselor necesare în gestionarea emoțiilor negative din contexte imaginate/reale
- Analiza resurselor proprii disponibile în gestionarea emoțiilor negative experimentate în diverse contexte imaginate/reale
- Identificarea unor metode concrete de gestionare a contextelor generatoare de emoții negative

d). Recunoașterea varietății emoțiilor experimentate în contexte școlare și gestionarea eficientă a acestora:

- Identificarea categoriilor de emoții (pozitive și negative) experimentate în contexte școlare sau generate de diversele situații confruntate în mediul școlar (utilizarea unor secvențe din filme, imagini, texte etc.)
- Identificarea modalităților de exprimare a emoțiilor experimentate (utilizarea unor carduri care simbolizează culori/imagini asociate emoțiilor, exprimarea emoțiilor prin desen sau terapie ocupațională, muzică, dans, realizarea unor hărți a emoțiilor umane, identificarea emoțiilor persoanelor din jur etc.)

e). Dezvoltare socio-emoțională:

- Managementul conflictelor (Identificarea factorilor care stau la baza fundamentării unui conflict, metode de gestionare a conflictelor, tipuri de conflicte: elev-elev, profesor-elev, părinte-elev)
- Tehnici de comunicare utilizate în diverse contexte (Activități de identificare și reflectare asupra unor situații concrete de viață)
- Feed-back-ul (Tipuri de feed-back, necesitatea feed-back-ului în evoluția personală și profesională)
- Metode de autocontrol și de gestionare a emoțiilor generate de diverse situații concrete de viață (Consiliere individuală, workshop-uri, ateliere de lucru)

## 2. Tehnici de lucru:

a). Managementul timpului:

- Împărțirea sarcinii complexe în unele mai simple
- Alocarea unui interval de timp bine stabilit pentru fiecare sarcină

- Stabilirea resurselor necesare în realizarea fiecărei sarcini (ce informații sunt solicitate, ce algoritm este necesar în rezolvare etc.)
- Stabilirea unei priorități în rezolvarea sarcinilor: care dintre sarcini pot fi rezolvate mai ușor/repede
- Posibilitatea realizării unor relații între sarcinile solicitate și informațiile solicitate prin intermediul acestora

b). Tehnici de studiu:

- Realizarea unor hărți conceptuale, scheme, asociații/relații între termeni, liste structurate, tabele, diagrame
- Utilizarea culorilor pentru evidențierea termenilor cheie
- Realizarea unui plan de idei al temei studiate
- Exerciții de verificare a gradului de înțelegere al sarcinii solicitate
- Utilizarea unor suporturi electronice (softuri), mulaje, mijloace didactice diversificate care să susțină stilul de învățare preponderent al elevului (auditiv, vizual, kinestezic)
- Utilizarea surselor bibliografice/de informare diversificate și atractive (linkuri, atlase, laboratoare etc.)
- Utilizarea asocierilor dintre conținutul învățat și contexte reale de viață ale elevului
- Utilizarea exercițiilor/exemplelor similare celor solicitate
- Realizarea unor simulări repetate de evaluări școlare
- Utilizarea jocului de rol în vederea exersării unor abilități
- Utilizarea metodelor activ-participative în predare și învățare
- Utilizarea metodei de studiu în grup, prin auto-predare între elevi, metoda Mozaicului etc.

3. Sprijinul social:

a). Consilierea părinților:

- Identificarea rolului părinților în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor (dezbatere, ședințe de consiliere individuală)

- Identificarea abilităților, competențelor, resurselor personale ale propriilor copii
- Identificarea limitelor propriilor copii și a metodelor de sprijinire în compensarea acestora (chestionare, întocmire liste, vizionare interviuri, secvențe film, consiliere)
- Metode de eficientizare a comunicării părinte – copil (consiliere familială, ateliere de lucru părinți – copii)
- Recompensele și pedepsele (activități pentru dezvoltarea unor tehnici de negociere, stabilirea obiectivelor/activităților prioritare în dezvoltarea copilului)
- Conceptualizarea succesului și a eșecului (definire/redefinire succes și eșec din perspectiva părinților și a elevilor, realizarea unor diagrame a aspectelor comune identificate între părinți și elevi cu privire la modalitatea de conceptualizare a succesului și eșecului și redefinirea diferențelor regăsite, stabilirea unor „standarde comune” acceptate de către părinți și copii)
- Rolul părinților în alegerea carierei copilului (redefinirea propriilor standarde în vederea realizării unor concordanțe între alegerile copiilor și cele ale părinților, acceptarea limitelor părinților în deciziile copilului, dezbateri părinți-copii etc.).

### 8.5. Concluzii

În cadrul acestui studiu ne-am propus identificarea unor tipuri de activități pe care profesorii și consilierii școlari le pot desfășura cu elevii, în vederea formării și dezvoltării competențelor necesare în gestionarea eficientă a emoțiilor negative, auto-cunoaștere și auto-control. Scopul acestui demers a fost cel de colectare a activităților propuse de către specialiștii educaționali care desfășoară o activitate curentă cu elevii și de surprindere a elementelor comune identificate prin analiza răspunsurilor primite. Astfel, în etapa ulterioară colectării acestora au fost extrase sintagmele a căror frecvență a fost una ridicată cu privire la tipul activităților propuse, apoi acestea au supuse unor analize suplimentare. Așadar, s-a constatat faptul că sintagmele extrase fac referire la trei domenii diferite, și anume la cel al consilierii, tehnici de lucru și sprijin social. De asemenea, în cadrul fiecăruia dintre domeniile surprinse au fost

identificate activități care implică direcții de acțiune subordonate acestora. Având în vedere constatările realizate, lista concepută a fost structurată sub forma domeniilor generale de acțiune, al subdomeniilor adiacente și a activităților asociate, necesare în realizarea obiectivelor urmărite.

Așadar, analizele realizate au condus către întocmirea unei liste denumită *Activități propuse în scopul formării și dezvoltării strategiilor necesare auto-cunoașterii și auto-controlului* care cuprinde tipurile de activități propuse de către cadrele didactice și consilierii școlari participanți în cadrul studiului. Analizând organizarea finală a acesteia constatăm faptul că în vederea formării și dezvoltării în rândul elevilor a strategiilor necesare în realizarea unei reglări emoționale eficiente sunt necesare crearea unor oportunități de autocunoaștere, analiză a resurselor disponibile și a limitelor personale, identificarea varietății emoțiilor experimentate în mediul educațional, analiza resurselor necesare în gestionarea emoțiilor negative, activități de dezvoltare socio-emoțională, deprinderea tehnicilor eficiente de lucru precum cele de management al timpului, tehnici și metode de studiu. Ceea ce putem constata până în acest punct este faptul că regăsim în analiza realizată asupra propunerilor cadrelor didactice și consilierilor școlari similarități cu tipurile de intervenții identificate în literatura de specialitate referitoare la gestionarea emoțiilor negative în mediul școlar. De exemplu, Sapp și Farrell (1994) și Gregor (2005) evidențiază eficiența abordărilor cognitiv-comportamentale în tratamentul anxietății de evaluare. Analizând propunerile cadrelor didactice și ale consilierilor școlari, putem observa că regăsim activități în cadrul listei care implică modificări cognitive și comportamentale, precum „Analiza resurselor necesare în gestionarea emoțiilor negative din contexte imaginate/reale”, „Analiza resurselor proprii disponibile în gestionarea emoțiilor negative experimentate în diverse contexte imagine/reale”, „Identificarea factorilor care facilitează sau blochează învățarea”, „Realizarea unor activități de dezvoltare a stilurilor de învățare”, „Realizarea unor activități de dezvoltare personală”, „Metode de autocontrol și de gestionare a emoțiilor generate de diverse situații concrete de viață”.

Ergene (2003) a identificat în studiile analizate privind intervențiile asupra emoțiilor negative că abordările care aveau ca obiectiv trainingul abilităților deficitare care implică învățarea și deprinderea elevilor cu tehnicile eficiente de studiu, de rezolvare a testelor, precum și tehnici care combină aceste strategii, că acestea au un impact pozitiv în tratament. Printre tipurile de activități propuse de către participanții studiului nostru regăsim, de asemenea, referiri la necesitatea deprinderii elevilor în utilizarea unor metode eficiente de organizare a studiului, de

abordare a testelor, de management al timpului și de utilizare a resurselor informaționale disponibile.

Chiar dacă rezultatele studiile regăsite în literatura cu privire la anxietatea de evaluare și alte emoții negative evidențiază eficiența abordărilor cognitiv-comportamentale și a celor orientate către formarea unor tehnici de lucru și studiu în rândul elevilor afectați de acest fenomen, analiza realizată în cadrul studiului nostru reliefează importanța sprijinului social, așa cum și Sarason (1981) susținea. A existat un număr semnificativ de activități propuse de către cadrele didactice și consilierii școlari care făceau referire la implicarea părinților în formarea strategiilor de reglare emoțională a elevilor. Printre acestea amintim: identificarea rolului părinților în dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, activitate ce poate fi realizată prin intermediul unor dezbateri sau ședințe de consiliere familială; identificarea abilităților, competențelor și a resurselor personale ale propriilor copii; identificarea limitelor copilului și a metodelor de sprijinire în compensarea acestora, care pot fi realizate prin aplicarea unor chestionare, întocmirea unor liste, vizionare de interviuri, secvențe de film sau prin consiliere; metode de eficientizare a comunicării părinte – copil (prin consiliere familială, ateliere de lucru părinți – copii); activități pentru dezvoltarea unor tehnici de negociere, stabilirea obiectivelor/activităților prioritare în dezvoltarea copilului; și redefinirea noțiunilor de „succes” și „eșec” precum și stabilirea unor „standarde comune” acceptate de către părinți și copii. Astfel, considerăm că realizarea unor activități prin care părinții și elevii reușesc să identifice aspectele comune și diferențele existente în ceea ce privește modul de conceptualizare a succesului și eșecului, vor contribui la experimentarea unui nivel mai scăzut de anxietate de evaluare și alte emoții negative, în special prin redefinirea acestora și evidențierea rolului pe care adulții îl pot avea prin sprijinul acordat copiilor. Există cercetători care s-au preocupat de studiul relației existente între emoțiile negative și presiunea parentală. Într-un studiu realizat de către Shadach și Ganor-Miller (2013), atitudinea părinților față de rezultatele școlare și gradul de implicare al acestora în activitățile de învățare ale elevilor au prezentat relații foarte strânse cu nivelul de anxietate de evaluare, în sensul că între cele trei aspecte cercetate au existat corelații foarte ridicate. Ringeisen și Raufelder (2015) au indicat faptul că fetele care experimentează niveluri ridicate de îngrijorare și emotivitate percep într-o măsură ridicată presiune din partea mamei, iar în cazul băieților care au obținut scoruri ridicate la aceste scale presiunea resimțită era din partea tatilor. Deb, Strodl și Sun (2015) au identificat același tip de relații existente între stresul



academic și presiunea parentală, precum și corelații între acestea și tulburările emoționale. Campbell (1994) și Ketsetzis, Ryan și Adams (1998) au arătat prin studiile realizate că presiunea parentală exercită o influență negativă asupra conceptului de sine academic al elevilor. Putwain (2009) susține că părinții sunt percepuți ca surse de presiune de către elevi atunci când aceștia le comunică în mod indirect care sunt condițiile acceptate în privința notelor și realizărilor academice, ignorând astfel un aspect important precum aprecierea efortului depus într-o măsură mai mare decât pe cel al rezultatelor obținute. Din aceste motive, nu este surprinzător faptul că studiile realizate în această direcție evidențiază relațiile negative identificate între presiunea parentală și abilitățile sociale ale elevilor precum și abilitățile de adaptare la mediul școlar (Baumrind, 1978; Campbell & Mandell, 1990; Maccoby & Martin, 1983 apud Putwain, Woods, & Symes, 2009), și cu nivelul ridicat de anxietate de evaluare (Singh & Broota, 1992). Campbell (1994) și Ketsetzis, Ryan și Adams (1998) de exemplu, au arătat că presiunea parentală are un efect negativ asupra conceptului de sine academic al elevilor și rezultatele acestora, pe când sprijinul parental a prezentat relații pozitive cu cele două. Proost și colaboratorii săi (2008) specifică faptul că presiunea parentală va determina intensificarea emoțiilor negative prin inducerea unor credințe referitoare la existența unui nivel scăzut al competențelor și abordarea unor obiective de evitare a performanței, în timp ce sprijinul parental va reduce emoțiile negative prin determinarea elevului de a avea încredere în propriile abilități.

Așadar, rezultatele analizei realizate în urma colectării răspunsurilor acordate de către cadrele didactice și consilierii școlari indică faptul că în abordarea unor strategii de reglare emoțională eficiente care au ca scop gestionarea emoțiilor negative experimentate în mediul școlar, sunt necesare desfășurarea, în principal, a unor activități care să răspundă nevoilor elevilor de dezvoltare personală și autocunoaștere, de identificare a varietății emoțiilor întâlnite în spațiul educațional, formarea și dezvoltarea unor metode de exprimare a acestora și de auto-control, de cunoaștere și antrenare a variatelor tehnici de studiu, precum și crearea contextului necesar în responsabilizarea și conștientizarea rolului pe care părinții îl au în generarea unor emoții în rândul copiilor prin modalitatea de conceptualizare a succesului și eșecului școlar.

## 9. Concluzii generale

### 9.1. Sumarul celor mai importante concluzii ale lucrării

Obiectivul general al lucrării de față a constat în investigarea modalității în care anxietatea manifestată în contextul competițiilor educaționale impactează performanța obținută de către adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte care iau parte la astfel de evenimente. Subsidiar acestui obiectiv am fost interesați și de alte aspecte pe care analiza literaturii domeniului le evidențiază ca fiind relevante în cadrul acestei relații, fiind asociate particularităților populației selectate. De asemenea, am fost preocupați și de modul în care adolescenții reușesc să utilizeze strategii de reglare emoțională eficiente astfel încât performanța obținută să nu fie compromisă. Nu în ultimul rând, un aspect pe care noi l-am considerat a fi valoros face referire la modul în care specialiștii educaționali care se regăsesc într-o interacțiune directă cu adolescenții pot reprezenta o resursă eficientă în formarea și dezvoltarea unor strategii de gestionare a emoțiilor negative, precum și de auto-cunoaștere și auto-control, prin activități desfășurate în mediul școlar. În finalizarea întregului demers propus în cadrul acestei lucrări a fost necesară realizarea a șapte studii concepute în jurul obiectivelor stabilite, iar prin intermediul analizei rezultatelor acestora vom sumariza în cele ce urmează principalele concluzii considerate a fi relevante scopului menționat.

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

Având în vedere faptul că în realizarea acestui studiu am vizat trei concepte diferite care au necesitat o instrumentație corespunzătoare în măsurarea acestora, au fost selectate chestionarele cel mai frecvent utilizate în studiile regăsite în literatură, și anume, cel al lui Spielberger pentru măsurarea anxietății de evaluare – Inventarul Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, 1980), apoi Scala Multidimensională a Perfecționismului (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale*, Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990) și Inventarul de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory*, Conroy et al., 2002). După etapa de selectare a instrumentelor necesare s-a constatat că două dintre acestea nu au fost traduse și utilizate pe loturi ale populației românești, iar din acest motiv s-a decis realizarea a două studii independente în vederea traducerii, adaptării și validării acestora.

Într-un prim studiu desfășurat în acest scop a fost realizată traducerea, adaptarea și validarea Inventarului Anxietății de Evaluare (*Test Anxiety Inventory*, 1980), al cărui autor este Spielberger. Am selectat acest chestionar deoarece este utilizat în majoritatea studiilor privind anxietatea de evaluare, pentru loturi de subiecți de vârste și culturi diferite, astfel confirmând de fiecare dată structura sa factorială reprezentată prin cele două componente, îngrijorarea și emotivitatea. Demersul realizat a respectat toate etapele necesare în analiza validității acestuia, precum utilizarea metodelor statistice exploratorii și confirmatorii, cele ale consistenței interne pentru fiecare dintre scale, proprietățile psihometrice și relația sa cu alte concepte, precum stima de sine și auto-eficiența. De menționat este și faptul că, în etapa inițială procesului de validare chestionarul a fost tradus de către trei persoane, absolvente de psihologie, iar varianta finală a acestuia a fost stabilită în urma corecțiilor și sugestiilor impuse de diferențele semantice sesizate de fiecare traducător în parte. Versiunea finală a chestionarului a fost tradusă din nou în limba engleză pentru a fi confruntată cu cea originală. Adaptarea instrumentului a constat în înlocuirea termenilor de „test” și „notă” cu cei de „competiție” și „rezultat”, prin raportare la contextul în care a fost utilizată scala. Rezultatele analizelor sunt în acord cu cercetările anterioare care susțin conceptualizarea anxietății de evaluare prin componența celor trei factori (îngrijorare, emotivitate și anxietate-totală). Prin analizele realizate, considerăm că au fost obținute rezultatele necesare pentru a susține că Inventarul Anxietății de Evaluare adaptat pentru contextul competițional prezintă o structură solidă și o consistență internă bună, astfel acesta poate reprezenta un instrument util în măsurarea anxietății cu care se confruntă elevii de liceu în cadrele competiționale la care iau parte.

Un al doilea studiu demarat în vederea validării instrumentelor necesare realizării primului obiectiv propus în cadrul acestei lucrări a constat în traducerea și testarea proprietăților psihometrice ale Inventarului de evaluare a temerii de eșec (*Performance Failure Appraisal Inventory*, Conroy et al., 2002). Consultând studiile în care instrumentul a fost utilizat s-a constatat faptul că acesta a fost aplicat doar în cercetarea realizată cu preponderență în domeniul sportiv, motiv pentru care nu am vizat doar traducerea lui ci și analiza structurii sale factoriale. Procedul traducerii inventarului a fost aceeași ca și în cazul precedent, precum și lotul de subiecți reprezentat de participanții din cadrul olimpiadelor naționale. Rezultatele obținute sunt în concordanță cu cercetările anterioare care susțin noua conceptualizare reprezentată prin cei cinci factori ai temerii de eșec. Prin analizele realizate am obținut rezultatele necesare pentru a arăta că Inventarul de evaluare a temerii de eșec utilizat în contextul competițiilor educaționale prezintă o structură factorială solidă și o consistență internă bună și poate reprezenta un instrument util pentru a evalua consecințele aversive ale confruntării cu eșecul într-un context educațional și nu doar în domeniul sportiv. Astfel, cele cinci consecințe aversive asociate eșecului care constituie scalele inventarului au fost păstrate, precum și itemii fiecăreia dintre acestea, iar proprietățile sale psihometrice precum și relația sa cu anxietatea de evaluare care a făcut obiectul testării validității externe convergente, contribuie la confirmarea solidității instrumentului.

După realizarea celor două studii preliminare necesare testării instrumentelor a fost desfășurat cel de-al treilea studiu, care a vizat analiza relațiilor existente între trei variabile, perfecționismul, teama de eșec și anxietatea manifestată în context competițional. Așa cum am menționat și în etapa anterioară prezentării concluziilor studiilor dedicate validărilor, am fost interesați de investigarea relațiilor existente între cele trei concepte amintite și scalele acestora, vizând în principal identificarea unor relații prin care am presupus că unele dintre caracteristicile populației înalt aptitudinală reprezintă variabile care relaționează puternic cu nivelul anxietății de evaluare experimentat în contexte competiționale.

Rezultatele obținute arată că atât perfecționiștii adaptativi cât și cei disfuncționali experimentează teamă de eșec, reprezentată prin cele cinci scale ale acesteia (experimentarea rușinii și a jenei; auto-devalorizarea; posibilitatea de a avea un viitor incert; pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate), aspect care a confirmat presupunerea noastră inițială. Singura excepție a fost întâlnită în cazul scalelor Standarde Personale și Teama de auto-

devalorizare a căror relație nu a fost una semnificativă statistic. Cu toate acestea, relațiile cele mai puternice au fost identificate între perfecționiștii disfuncționali și cele cinci consecințe aversive ale temerii de eșec. Acest aspect indică faptul că participanții olimpiadelor naționale care afișează un perfecționism disfuncțional experimentează niveluri mult mai ridicate de teamă (precum cea de a experimenta rușinea, auto-devalorizare, teamă de un posibil viitor incert, de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei din jur) comparativ cu participanții care manifestă un perfecționism adaptativ. Același aspect este specificat și în cadrul literaturii, și anume că standardele personale sunt asociate atât cu orientarea spre succes, cât și cu eșecul, doar că relație cu prima dintre acestea a fost mult mai puternică, iar preocuparea față de greșeli a relaționat mai puternic cu orientarea spre eșec, ceea ce indică faptul că aspectele negative ale perfecționismului sunt mai strâns legate de teama de eșec decât de speranța în obținerea succesului, în timp ce fațetele pozitive ale perfecționismului sunt mai strâns legate de speranța în obținerea unui succes decât de teama de eșec.

Un alt aspect urmărit în cadrul acestui studiu a constat în analiza relațiilor existente între cele cinci consecințe aversive ale eșecului și componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea). Rezultatele susțin concluziile studiilor precedente care s-au concentrat asupra acestei asocieri. Astfel, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care experimentează o anxietate de evaluare ridicată sunt cei care manifestă în aceeași măsură și o teamă de eșec puternică. În ceea ce privește relația existentă între dimensiunile anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) și teama de eșec, au fost identificate relații semnificative între acestea. Cele mai puternice relații au fost regăsite în cazul dimensiunii cognitive a anxietății de evaluare (îngrijorarea) și scalele temerii de eșec, spre deosebire de asocierile cu emotivitatea, care au fost mai slabe. Rezultate similare sunt prezentate și în cercetarea preocupată de acest aspect, și chiar dacă majoritatea studiilor au fost realizate doar în domeniul sportiv, se pare că, și în cazul olimpicilor școlari acestea sunt confirmate. Așa cum se specifică și în cazul sportivilor, cei care experimentează o anxietate competițională ridicată manifestă și o teamă de eșec crescută, însă atunci când sunt analizate relațiile existente cu fiecare dintre scalele acestora, se pare că îngrijorarea prezintă asocieri mai puternice. În cazul participanților din cadrul competițiilor educaționale, relația puternică dintre teama de eșec și îngrijorare poate sugera faptul că adolescenții care sunt orientați către eșec și consecințele sale aversive (precum experimentarea rușinii și a jenei, auto-devalorizarea, posibilitatea de a avea un viitor incert,

pierderea influenței sociale și dezamăgirea persoanelor apropiate) au mai multe gânduri intruzive, ceea ce contribuie la nivelul lor ridicat de îngrijorare. În ceea ce privește modalitatea în care anxietatea de evaluare și dimensiunile sale (îngrijorarea și emotivitatea) relaționează cu scalele temerii de eșec, se poate constata că atât scorurile totale ale anxietății, cât și cele două dimensiuni ale sale corelează cel mai puternic cu scala temerii de a experimenta rușinea și jena în urma unui eșec, apoi cu teama de auto-devalorizare, ceea ce semnifică faptul că rușinea reprezintă consecința cea mai puternic asociată cu eșecul, iar aceasta la rândul ei determină și experimentarea unor niveluri înalte de anxietate, atât la nivel cognitiv cât și emoțional. De asemenea, nivelurile ridicate de anxietate de evaluare se pare că sunt determinate și de teama de auto-devalorizare, acest lucru însemnând că participanții consideră că valoarea atribuită către propria persoană scade odată cu experimentarea unui eșec.

S-a considerat că vârsta și experiența (raportată la numărul de participări în cadrul olimpiadelor naționale) pot reprezenta factori care influențează nivelul de anxietate și de teamă de eșec în rândul participanților. Astfel, am presupus că subiecții de vârste mai mari și cu o experiență mai mare vor prezenta niveluri mai scăzute de anxietate de evaluare și teamă de eșec. Chiar dacă rezultatele au indicat existența unor relații între acestea, doar teama de a experimenta rușinea și teama de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați și vârsta au fost asociate. Astfel, s-a constatat că participanții de vârste mai mici din cadrul olimpiadelor prezintă o teamă mai mare de a experimenta rușinea, și același lucru a fost identificat și în cazul temerii de a pierde influența socială și de a-i dezamăgi pe cei apropiați, care este mai crescută în cazul adolescenților de vârstă mai mică. În cazul experienței, aceasta a prezentat o relație pozitivă doar cu emotivitatea, acest lucru însemnând că participanții cu o experiență mai mare manifestă și niveluri mai ridicate de anxietate somatică (tulburări ale ritmului cardiac, transpirații, tremur etc.).

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

emotivitate comparativ cu perfecționiștii adaptativi. Aceste rezultate indică faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care prezintă niveluri înalte de preocupare față de greșeli experimentează și o îngrijorare și tulburări somatice mult mai accentuate comparativ cu acei concurenți care au standarde personale înalte.

Un ultim aspect vizat în cadrul acestui studiu a constat în testarea unor modele de mediere în care s-a presupus că relația dintre perfecționism și anxietatea de evaluare poate fi mediată de teama de eșec. Astfel, au fost create patru modele, după cum urmează: primul în care am inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și îngrijorarea, al doilea pentru perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și emotivitatea, al treilea pentru perfecționismul adaptativ, teama de eșec și îngrijorarea, și cel de-al patrulea în care am introdus perfecționismul adaptativ, teama de eșec și emotivitatea. Rezultatele obținute au indicat faptul că teama de eșec reprezintă un mediator pentru toate cele 4 cazuri, însă în condiții diferite. Astfel, în primele două modele care au inclus perfecționismul disfuncțional, teama de eșec și fiecare dintre componentele anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea), atât efectul total cât și cel direct al variabilei independente asupra celei dependente au fost semnificative statistic, astfel, modelele obținute au susținut existența unei medieri parțiale. Așadar, rezultatele indică faptul că participanții din cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel ridicat al preocupărilor față de greșeli vor experimenta și o teamă de eșec ridicată care la rândul ei va avea un efect asupra nivelului de îngrijorare și emotivitate al acestora. În ceea ce privește modelele 3 și 4, analizele au indicat rezultate diferite, iar acest aspect arată faptul că în cazul perfecționiștilor adaptativi relațiile dintre variabile sunt distincte. În cazul acestor modele, relația dintre perfecționismul adaptativ și cele două componente ale anxietății de evaluare (îngrijorarea și emotivitatea) este mediată complet de teama de eșec. Mai precis, atunci când variabila teama de eșec este controlată statistic, relația dintre perfecționismul adaptativ și îngrijorare sau emotivitate este nesemnificativă. Altfel spus, participanții din cadrul olimpiadelor naționale care au standarde personale înalte vor experimenta îngrijorare sau emotivitate doar atunci când manifestă o teamă de eșec.

Cel de-al patrulea studiu al lucrării reprezintă o analiză exploratorie asupra emoțiilor evocate de către liceenii participanți la olimpiadele naționale școlare, precum și strategiile de gestionare a acestora, raportându-ne la două momente diferite – cel al perioadei premergătoare și al celei ulterioare concursului. Un alt aspect vizat în acest studiu a constat în analiza tipului de

emoții experimentat și strategiile de reglare emoțională utilizate din perspectiva unor variabile precum experiența și genul participanților. Ceea ce s-a observat, în principal, este faptul că majoritatea adolescenților intervievați evocă „stresul” ca fiind ceea ce experimentează în perioada de pregătire pentru olimpiadă, precum și în timpul probelor concursului. În ceea ce privește modul în care această emoție variază în funcție de gen, s-a constatat că adolescentele sunt cele care resimt „stres” într-o măsură mai frecventă decât băieții, atât în perioada anterioară olimpiadei cât și în timpul acesteia. Din punctul de vedere al experienței, atât cei aflați la primul concurs cât și cei care aveau în palmares mai multe participări evocă „stresul” ca principală emoție în ambele momente ale interviurilor. În ceea ce privește componentele anxietății de evaluare (cognitivă și emoțională), ambele au fost identificate în cadrul răspunsurilor participanților acordate în cele două interviuri. Astfel, în perioada anterioară concursului, adolescenții manifestă îngrijorare, dificultăți de concentrare, preocupări referitoare la organizare, precum și tulburări ale somnului și alimentației și epuizare fizică. În timpul probelor, aceștia au acuzat tulburări ale ritmului cardiac, tremur, transpirații, oboseală și tensiune musculară, precum și gânduri intruzive independente de sarcinile de lucru, preocupări asociate gradului de dificultate al subiectelor și posibilele rezultate obținute. Aceste aspecte susțin emoția asociată concursului, atât în perioada anterioară acestuia cât și în timpul probelor, iar faptul că adolescenții realizează o diferențiere categorică a evenimentului la care iau parte de altele cotidiene (precum susținerea unui test școlar) este evidențiată prin efortul implicat în învățare, volumul conținutului materiei, timpul alocat pregătirii precum și gradul de dificultate al subiectelor.

În demersul nostru am considerat că importanța pe care o atribuie adolescenții olimpiadelor reprezintă un factor esențial în explicarea anxietății manifestată în contextul competițional. Teoria control-valoare (Pekrun et al., 2007) postulează că atunci când valoarea atribuită activității desfășurate este una ridicată dar controlul perceput este unul parțial atunci elevul experimentează anxietatea. Astfel, am constatat că o posibilă cauză a manifestării anxietății în privința concursului o poate reprezenta și importanța crescută pe care participanții o atribuie acestui concurs. Din acest motiv a fost dedicată o categorie distinctă acestui aspect, iar rezultatele observate susțin faptul că tinerii valorizează acest eveniment din vaste motive, dar în principal acestea sunt de ordin *profesional* (alegerea domeniului viitoare cariere, pregătirea intensă pentru examene precum Bacalaureat sau admiterea la facultate). Și din punctul de vedere



al expectanțelor asociate olimpiadei au existat aspecte demne de luat în considerație, și anume că atât persoanele apropiate (profesorii și părinții) cât și adolescenții înșiși și-au exprimat dorința de a câștia un premiu în cadrul competiției sau ocuparea unui loc fruntaș în ierarhia finală.

Analiza frecvenței tipurilor de strategii de reglare emoțională evocate de către adolescenți a evidențiat faptul că atât în perioada anterioară evenimentului cât și în timpul acestuia adolescenții au utilizat aceleași strategii, și anume cele de schimbare a focusului atențional și de modificare a evaluărilor. Aceste aspecte ilustrează că participanții încearcă în această manieră să-și controleze emoțiile generate astfel încât efectul lor asupra capacității de concentrare în activitate să fie unul minim. Analizând aceste aspecte din punctul de vedere al experienței adolescenților, s-a constatat că indiferent de număr de participări din cadrul olimpiadelor, atât cei aflați la primul concurs cât și cei mai experimentați utilizează în perioada anterioară evenimentului și în timpul probelor același tip de strategii (schimbarea focusului atențional și modificarea evaluărilor).

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

Având în vedere faptul că analiza calitativă desfășurată în acest studiu prin intermediul interviurilor a evidențiat că există o asociere între performanța obținută și emoțiile experimentate în timpul competițiilor, am decis realizarea unui studiu statistic al cărui obiectiv a constat în investigarea acestei relații. Consultând cercetarea realizată în această direcție s-a observat că nu există o literatură bogată.. De asemenea, a fost remarcat și faptul că nu există instrumente care să măsoare nivelul de utilizare al strategiilor de reglare emoțională în timpul evaluărilor, singurul identificat fiind cel al lui Schutz și colaboratorii săi a cărui rafinare a fost prezentată în cadrul mai multor studii, noi preluând ultima sa versiune, și anume pe cea din 2008.

În cel de-al cincilea studiu am fost interesați de traducerea, adaptarea și validarea Scalei Reglării Emoționale în timpul evaluării necesară în realizarea obiectivului propus privind analiza statistică a relațiilor existente între strategiile de reglare emoțională utilizate în timpul evaluării, anxietatea de evaluare și performanța obținută. Astfel, scopul acestui studiu a constat în traducerea, adaptarea și validarea scalei pentru contextul competițional prin testarea acesteia pe un lot de participanți din cadrul olimpiadelor naționale. Metoda traducerii și adaptării scalei a fost aceeași ca și în cazul celorlalte două instrumente validate anterior (Inventarul Anxietății de Evaluare și Inventarul de evaluare a temerii de eșec). În obținerea rezultatelor au fost utilizate analizele factoriale exploratorii, confirmatorii, cele ale consistenței interne (coeficientul Alpha Cronbach) și relația sa cu două concepte similare, precum strategiile de reglare emoțională (reevaluarea cognitivă și suprimarea, Gross & John, 2003; și șapte dintre scalele Inventarului COPE). Rezultatele obținute susțin structura factorială reprezentată prin cele patru tipuri de strategii (Strategiile de concentrare asupra sarcinii, Strategiile de concentrare asupra emoției, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii și Strategiile de evaluare cognitivă), precum și consistența internă a acestora care a fost satisfăcătoare în cazul majorității scalelor și subscalelor, și relația pozitivă cu scalele celor două instrumente utilizate în vederea realizării unei validități externe convergente.

Cel de-al șaselea studiu prezintă testarea relațiilor existente între cele patru categorii de strategii de reglare emoțională regăsite în modelul lui Schutz (Schutz et al., 2008), cele două propuse de către Gross și John (reevaluarea cognitivă și suprimarea), anxietatea de evaluare și componentele sale (îngrijorarea și emotivitatea) și performanța obținută în cadrul olimpiadelor la care iau parte adolescenții cu aptitudini intelectuale înalte. Rezultatele arată că fetele experimentează niveluri mai ridicate ale emotivității, comparativ cu băieții, iar această diferență este cea care determină nivelul general de anxietate de evaluare mai ridicat în cazul reprezentantelor de gen feminin, rezultate care sunt susținute și de literatura preocupată de studiul anxietății de evaluare. În schimb, nivelurile anxietății de evaluare nu au variat în funcție de vârstă, cu toate că rezultatele altor studii au evidențiat astfel de diferențe. Acest lucru poate fi datorat și faptului că lotul de subiecți al acestui studiu nu a fost unul care să includă elevi din cicluri diferite de învățământ, ci doar pe cei ai claselor IX-XII, astfel, diferențele de vârstă dintre aceștia nefiind unele considerabile pentru a putea surprinde această tendință. Un alt aspect identificat constă în faptul că variabilele precum controlul academic perceput și numărul de ore

alocate studiului/zi au explicat 10.6% din varianța anxietății de evaluare. Acest model indică faptul că variabilele analizate, controlul perceput și numărul de ore alocat studiului/zi, au prezentat relații semnificativ negative cu anxietatea de evaluare. Astfel, rezultatele arată că adolescenții participanți în cadrul olimpiadelor naționale care prezintă un nivel scăzut al controlului perceput și alocă un număr redus de ore studiului/zi vor manifesta un nivel mai ridicat de anxietate de evaluare.

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

negativă dintre emoțiile pozitive (precum încrederea) și performanță, a fost testată și relația directă dintre anxietatea de evaluare și performanță printr-o analiză corelațională, iar aspectul care a atras atenția face referire la faptul că îngrijorarea (componenta cognitivă a anxietății de evaluare) prezintă o asociere pozitivă cu aceasta, susținând astfel unele teorii cu privire la efectul pozitiv pe care nivelul moderat de activare îl poate avea asupra rezultatelor.

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

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

## 9.2. Implicații practice ale rezultatelor, limite și direcții viitoare

Considerăm că rezultatelor obținute în cadrul studiilor realizate pot avea o aplicabilitate reală în practica educațională în special prin modalitatea de abordare a unor subiecte precum succesul și eșecul de către fiecare dintre părțile implicate în procesul formării elevilor, precum cadrele didactice, consilierii școlari, managerii educaționali și părinții acestora.

Rolul consilierilor școlari este de a veni în sprijinul evoluției armonioase a elevului, prin realizarea unei dezvoltări personale în principal, care presupune cunoaștere de sine și valorificare, și de asemenea, prin sprijinul acordat în exersarea unor tehnici de învățare eficientă și a unor abilități de auto-control. Acesta poate identifica acei elevi care prezintă caracteristicile perfecționiștilor disfuncționali, predispuși adesea către experimentarea nivelurilor cele mai ridicate de anxietate și teamă de eșec. Consilierea acestora din perspectiva unei dezvoltări personale poate reprezenta mijlocul prin care adolescenții capătă încrederea de sine și în propriile abilități necesare în explorarea ocaziilor propice prin care aceștia își pot exersa și rafina aptitudinile, fără a se auto-sabota prin manifestarea unor exigențe și idealuri nerealiste care, cel mai adesea determină teama de un posibil eșec. Modul în care adolescenții își contruiesc propriile obiective poate constitui de asemenea o prioritate în rândul consilierilor. Stabilirea unor standarde realiste ancorate potențialului lor presupune deținerea unui nivel superior de autocunoaștere și dorință de auto-valorizare. Considerăm că abordările acestor problematici pot fi realizate prin intermediul unor modalități variate, de la ședințe de consiliere individuală, până la cele de grup, workshop-uri, dezbateri, studii de caz, vizionări de secvențe de film etc.

Cadrele didactice reprezintă probabil resursa cea mai importantă de care un elev poate dispune atât în formarea sa intelectuală cât și în cea personală. Profesorii sunt cei care interacționează în mod continuu cu elevii, atât în cadrul orelor de curs cât și prin activități extrașcolare organizate în vaste ocazii. Din acest motiv, aceștia pot transmite mesaje prin atitudinea și comportamentul manifestat atât direct cât și indirect față de proprii elevi. Modul în care cadrele didactice definesc competiția, succesul și eșecul reprezintă mijlocul prin care elevii își pot însuși aceste noțiuni și semnificația lor. De asemenea, rezultatele analizei calitative au arătat faptul că participanții olimpiadelor percep cel mai adesea presiune din partea celor care îi antrenează pentru astfel de concursuri, prin afișarea unor expectanțe înalte care reprezintă una dintre sursele generatoare de anxietate. Faptul că în ultimul studiu al lucrării, în care participanții

reprezențați în majoritar de cadre didactice, au identificat și propus activități prin care pot veni în sprijinul formării strategiilor eficiente în gestionarea emoțiilor ilustrează că aceștia cunosc metode prin care pot antrena elevii în dobândirea lor. Ceea ce considerăm că poate fi recomandat acestora face referire în special la încurajarea și oferirea suportului necesar elevilor în abordarea activităților fără a insufla posibilele consecințe asociate experimentării unui eșec, prin promovarea evaluării ca mijloc de rafinare și progres individual și nu prin raportare la un set de obiective sau idealuri alimentate de dorința pătrunderii în cadrul unei ierarhii.

Părinții constituie, de asemenea, o resursă pentru copii, în special prin gradul lor de implicare în viața școlară și în formarea armonioasă a personalității acestora. Modul în care părinții conștientizează mesajele transmise direct sau indirect propriilor copii cu privire la standardele de performanță pe care aceștia trebuie să le atingă, precum și asocierea lor cu semnificația unor noțiuni precum succesul și eșecul va reprezenta, fie sursa care facilitează formarea unei încrederi în propriile abilități și a imaginii de sine adecvate, fie factorul inhibitor, generator al temerii de a experimenta un posibil eșec care va conduce către nerealizarea talentului. Din aceste motive, recomandăm părinților informarea cu privire la atelierele, workshop-urile și programele de consiliere a căror scop îl reprezintă familiarizarea cu diferitele metode și activități prin care aceștia își pot descoperi și valorifica propriul copil prin raportare la potențialul său real, oferindu-i astfel sprijinul necesar în formarea dorinței de auto-depășire.

Așadar, prin referire la rezultatele obținute în cadrul acestei lucrări, considerăm că atât specialiștii educaționali care se regăsesc într-o interacțiune continuă cu elevii, precum și părinții acestora necesită orientarea atenției asupra tuturor aspectelor care pot contribui la obținerea performanței dorite, prin încercarea de a prioritiza nu doar învățarea ci și tehnicile eficiente de realizare a acesteia și nu în ultimul rând, universul afectiv al adolescenților prin implicarea activităților de auto-cunoaștere și de dezvoltare personală.

În ceea ce privește limitele cercetării, putem menționa următoarele: lipsa investigațiilor referitoare la antecedentele participanților în cadrul competițiilor anterioare prin raportare la emoțiile experimentate și performanțele obținute care să surprindă relația dintre acestea; lipsa unei măsurători repetate a anxietății competiționale realizată după fiecare zi/probă din cadrul olimpiadei; bariere metodologice și etice determinate de imposibilitatea de a realiza un interviu cu privire la emoțiile experimentate în timpul probelor sau imediat după finalizarea acestora; lipsa de timp, presiunea pregătirii adolescenților pentru concurs care ne-a determinat să realizăm

primul interviu (al emoțiilor prospective) cu mult înainte de începerea concretă a olimpiadei (cu 5-7 zile înainte) și imposibilitatea de a realiza interviurile într-un spațiu real.

Direcțiile viitoare în cercetarea problematicii strategiilor de reglare emoțională și relația acestora cu emoțiile experimentate în cadrul competițiilor și performanța obținută ar putea include loturi de participanți din cadrul olimpiadelor de la gimnaziu în scopul identificării posibilelor variații ale anxietății și al tipurilor de emoții datorate vârstei; analiza antecedentelor olimpicilor privind participările acestora în cadrul unor astfel de evenimente și realizarea unor asocieri ale acestora cu emoțiile experimentate în prezent; studierea influenței presiunii parentale și a cadrelor didactice asupra nivelului de anxietate sau tipul emoției resimțit precum și a altor variabile precum stima de sine, auto-eficiența, motivația etc.; analiza eficienței concrete a utilizării unor strategii de reglare emoțională în contextul competițiilor în urma formării și dezvoltării acestora în cadrul unor activități de consiliere sau psihoterapie; și nu în ultimul rând, testarea eficienței activităților propuse în cadrul listei prezentate în cel de-al șaptelea studiu al lucrării.

### 9.3.Contribuții personale

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

Un al doilea argument care susține ideea menționată face referire la sinteza teoretică realizată asupra unui număr consistent de studii ale literaturii preocupată de cercetarea

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

Un alt aspect care necesită a fi menționat este reprezentat de traducerea, adaptarea și validarea celor trei chestionare utilizate în cadrul acestei lucrări. Inventarul Anxietății de Evaluare și Scala Reglării Emoționale în timpul Evaluării au fost adaptate contextului competițiilor educaționale și testate în cadrul unui eșantion de participanți ai concursurilor naționale și internaționale, confirmând astfel structura factorială și proprietățile psihometrice ale acestora. De asemenea, rezultatele analizelor realizate asupra proprietăților psihometrice ale Inventarului de evaluare a temerii de eșec susțin faptul că acesta poate fi utilizat pe populația românească, și mai mult decât atât, lucrarea de față a propus testarea acestuia prin raportare la domeniul educațional, fiind primul studiu care a realizat acest lucru, cele identificate în literatură fiind orientate doar asupra domeniului sportiv.

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

De remarcat este și analiza exploratorie realizată în cadrul Studiului II care evidențiază complexitatea trăirilor participanților olimpiadelor naționale, și care a avut în vedere atât explorarea tipologiei emoțiilor experimentate în cele două momente considerate relevante studiului (înainte și în timpul concursului) și influența acestora asupra performanței, cât și alte aspecte precum măsura în care relatările adolescenților cu privire la sentimentele trăite includ



referiri ale prezenței componentelor anxietății (îngrijorarea și emotivitatea), tipurile de strategii de reglare emoțională utilizate și importanța atribuită competiției. Analiza propusă nu a fost orientată doar asupra identificării unor teme, cât mai ales asupra asocierii acestora cu variabile precum performanța, experiența și genul.

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

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

## Bibliografie

- Adderholt-Elliot, M. (1989). Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today*, 12, 19–21.
- Adler, A. (1956). Striving for superiority. In H. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433–447.
- Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. *Social Behaviour and Personality*, 39(1), 101-112.
- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Akinboye, J. O., Akinboye, D. O., & Adeyemo, D. A. (2002). Coping with stress in life and work place. Ibadan: Stirling-Horden Publishers (Nig) Ltd.
- Al-Shabatat, A. M. (2013). A review of the contemporary concepts of giftedness and talent. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2 (12), 1336-1346.
- Albert, R. S. (1978). Observations and suggestions regarding giftedness, familial influence, and the achievement of eminence. *Gifted Child Quarterly*, 22, 201-211.
- Alexander, J. M., Carr, M., & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Development Review*, 15, 1-37.
- Ali, M. S. (2012). Establishing the construct validity and reliability of an Urdu translation of the Test Anxiety Inventory. *The Assessment Handbook*, 9, 15-26.
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Amabile, T. (1989). Growing up creative: Nurturing lifetime of creativity. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.

- Anderson, R. S. (1975). *Education in Japan: A century of modern development*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Anthony, J., Devito, Tryon, G. S., & Kane, A. (1983, April). *Validation of TAI using items of the Mooney Problem Checklists*. Paper presented at a symposium of the annual meeting of Eastern Psychological Association, Philadelphia, Pennsylvania. Retrieved on November 12, 2015 from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED250336>.
- Arch, E. (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress: Anxiety, self-esteem, efficacy and willingness to participate. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp. 97–106). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Asher, J. W. (1997). The role of measurement, some statistics, and some factor analysis in family psychology research. *Journal of Family Psychology*, 11, 351–360.
- Aspinwall, L. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1–32.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, R. (1995). The effects of math-self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for success and failure on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 611-624.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 -215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bardin, Laurence (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France Le Psychologue.
- Barlow, D. H. (1986). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55, 1247-1263.
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-

- being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 781-799.
- Baumrind, D. (1978) Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3), 239-276.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1996). Cognitive Therapy for Evaluation Anxieties. In C. G. Lindmann (ed.), *Handbook of the Treatment of the Anxiety Disorders*, 2nd (pp. 235–60). Northvale, NJ: Jason Arnson Inc.
- Bedell, J. R., & Marlowe, H. A. (1995). An evaluation of test anxiety scales: Convergent, divergent and predictive validity. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 35–46). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Benbow, C.P., & Lubinski, D. (Eds.). (1997). Intellectual talent: Psychometric and social issues. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Benito, Y. (2003). *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: Polirom.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816–824.
- Benson, J., & Bandalos, D. L. (1992). Second-order confirmatory factor analysis of the Reactions to Tests scale with cross-validation. *Multivariate Behavioral Research*, 27, 459-487.
- Benson, J., Moulin-Julian, M., Schwarzer, C., Seipp, B., & El-Zahhar, N. (1992). Cross validation of a revised test anxiety scale using multi-national samples. In K. A. Hagtvet & T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 62–83). Lisse, The Netherlands: Swetts & Zeitlinger.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Berndt, D.J., Kaiser, C. F., & Aalst, F. V. (2006). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Clinical Psychology*, 38, 142-150.
- Berndt, D. J., Kaiser, C. F., & van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 142-150.

- Berridge, K.C., & Winkielman, P. (2003). What is an unconscious emotion: The case for unconscious “liking”. *Cognition and Emotion*, 17, 181-211.
- Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure versus success. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22, 301–328.
- Betts, G. (1986). Development of the emotional and social needs of gifted individuals. *Journal of Counseling and Development*, 64, 587-589.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: the behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163-178.
- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- Bishop, K. & Walters, H. (2007). The National Ocean Sciences Bowl: Extending The Reach of a High School Academic Competition to College, Careers, and a Lifelong Commitment to Science. *American Secondary Education* 35(3), 288-294.
- Blackburn, A. C., & Erickson, D. B. (1986). Predictable crises of the gifted student. *Journal of Counseling and Development*, 64, 552-555.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48, 510-521.
- Boden, J.M., & Baumeister, R.F. (1997). Repressive coping: Distraction using pleasant thoughts and memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 45-62.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In: S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (pp.17-31) Amsterdam: Elsevier Science.

- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Bond, M., Gardner, S.T., Christian, J., & Sigal, J.J. (1983). Empirical study of self-rated defense styles. *Archives of General Psychiatry*, 40, 333-338.
- Borkovec, T. D., Roemer, L., & Kinyon, J. (1995). Disclosure and worry: Opposite sides of the emotional processing coin. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 47-70). Washington, DC: American Psychological Association.
- Borkowski, J. G., & Kurtz, B. E. (1987). Metacognition and executive control. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), *Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness* (pp. 123-152). Norwood, NJ: Ablex.
- Boufard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1993). Self-regulation on a concept formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Brandon, T. H. (1994). Negative affect as motivation to smoke. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 33-37.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 838-855.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J.B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.
- Bumpus, M. A., Olbeter, S., & Glover, S. H. (1998). Influences of situational characteristics on intrinsic motivation. *Journal of Psychology*, 132 (4), 45 –463.
- Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80, 119-124.
- Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103-113.
- Burton, D. (1988). Do anxious swimmers swim slower? Reexamining the elusive anxiety-performance. *Journal of Sport Psychology*, 10, 45–61.

- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Cacioppo, J.T., Berntson, G.G., & Klein, D.J. (1992). What is an emotion? The role of somatovisceral afference, with special emphasis on somatovisceral “illusions”. *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 63-98.
- Calkins, S. D. & Dollar, J. M. (2014). Caregiving influences on emotion regulation: Educational implications of a biobehavioral perspective. In R. Pekrun & L. Linnenbrink – Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 520-538). New York, NY: Taylor & Francis.
- Callahan, C.M., Cornell, D., & Lloyd, B.A. (1990). Perceived competence and parent–adolescent communication in high ability adolescent females. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 246–269.
- Calvo, M. G., & Carreiras, M. (1993). Selective influence of test anxiety on reading processes. *British Journal of Psychology*, 84, 375-388.
- Campbell, J.R. (1994) Developing cross-cultural/ cross-national instruments: Using cross-national methods and procedures. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 675-684.
- Campell, J.R., & Mandell, F. (1990) Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15(1), 64-74.
- Canter, D. E. (2008). *Self-appraisals, perfectionism and academics in college undergraduate*. Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
- Caraway , K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall , C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417–427.
- Carter, T. (1958). The play problems of gifted children. *School Sociology*, 86, 224-225.
- Carver, C. S., Lawrence, J. W., & Scheier, M. F. (1996). A control-process perspective on the origins of affect. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 11–52). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1984). Self-focused attention in test anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol 3, pp. 3-20). Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cassady, J. C. (2004a). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311–325. doi: 10.1002/acp.968.
- Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295. doi:10.1006/ceps.2001.1094.
- Chan, D. W. (2008). Perfectionism and the striving for excellence. *Educational Research Journal*, 20(1). 1-19.
- Chan, L. K. (1988). The perceived competence of intellectually talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 310–314.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268.
- Cherkes-Julkowski, M., Groebel, J., & Kuffner, H. (1982). Social comparison and emotional reactions in the classroom. In R. Schwarzer, H. M. Van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, Vol. 1 (pp. 105–114). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Chovan, W. & Freeman, N.L. (1993). Moral reasoning and personality components in gifted and average students. *Perceptual and Motor Skills*, 77(3), 1297-1298.
- Cizek, G., & Burg, S. (2006). *Addressing test anxiety in a high stakes environment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.



- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Clark, B. (2006). *Growing up gifted (7th ed.)*, Prentice Hall.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67–76.
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 393–399.
- Clore, G. L., & Huntsinger, J. R. (2009). How the object of affect guides its impact. *Emotion Review*, 1, 39–54.
- Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M. J. (2008). Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 289-303. doi:10.1037/1072-5245.15.3.289.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 595-607). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Colangelo, N., & Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted child. *Exceptional Child*, 5, 20-27.
- Coleman, L.J. & Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41–56.
- Coleman, M., & Fults, B. (1985). Special-class placement, level of intelligence, and the self-concept of gifted children: A social comparison perspective. *Remedial and Special Education*, 6, 7-12.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 431–452.
- Conroy, D. E. (2004). The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(3), 484-491.

- Conroy, D. E. & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 271-285.
- Conroy, D.E., Elliot, A.J., & Pincus, A.L. (2009). The expression of achievement motives in interpersonal problems. *Journal of Personality*, 77(2), 495-526.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 237-253.
- Conroy, D.E., Poczwadowski, A. & Henschen, K.P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 300-322.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Coon, D. (2001). *Introduction to Psychology*. (9th ed.). USA: Wadsworth Thomson.
- Cornell, D. (1984). *Families of Gifted Children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cornell, D. O., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., & Blant, L. C. (1992). Characteristics of elementary students entering gifted programs: The learning outcomes project at the University of Virginia. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(4), 309–331.
- Correia, M., Rosado, A., & Serpa, S. (2016). Fear of failure in sport: a Portuguese cross-cultural adaptation. *Motriz: Revista de Educação Física*, 22(4). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-6574201600040024>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Covington, M. V. (1985). Test anxiety: causes and effects over time. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*, Vol. 4 (pp. 55–68). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge Univ. Press.

- Covington, M.V., & Roberts, B.W. (1995). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. In P. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 157 - 187 ). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cox, C. M. (1977). Background characteristics of 456 gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 21, 261-267.
- Cox, F. N. (1968). Some relationships between test anxiety, presence or absence of male persons, and boys' performance on a repetitive motor task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 6, 1-12.
- Cox, R. L. (1981). Personal, physical, and family traits of gifted children. In B. S. Miller & M. Price (Eds.), *The gifted child, the family and the community* (pp. 107-113). New York: Walker & Company.
- Cramond, B. & Martin, C. E. (1987). In service and preservice teachers' attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31, 15–19.
- Crașovan, D. I. (2011). *Rolul mecanismelor de apărare/coping în tulburarea depresivă majoră*. Rezumat al tezei de doctorat. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației.
- Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom.
- Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Cross, T.L., Coleman, L.J. & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 44–55.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- d'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu*. Paris: Éd. Universitaires.

- Dabrowski, K. (1967). *Personality-shaping through positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dai, D. Y., & Feldhusen, J. F. (1996). Goal orientations of gifted students. *Gifted and Talented International*, 11, 84-88.
- Damon, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: Free Press.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R. H., Haynes, T. L., Newall, N. E., & Perry, R. P. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948–963.
- Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 201-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4<sup>th</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). New York: Pearson.
- Davis, H. A., Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (1999, August). “*They can’t tell me I’m stupid*”: *Undergraduate students coping with test anxiety*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.
- Davis-Kean, P. D. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and application* (pp. 111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Delbridge-Paker, L., & Robinson, D. C. (1988). Type and academically gifted adolescents. *Journal of Psychological Type*, 17, 66–72.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Delisle, J. R., & Renzulli, J. S. (1982). The revolving door identification and programming model: Correlates of creative production. *Gifted Child Quarterly*, 26, 89–95.
- Depreeuw, E. A. M. (1984). A profile of the test-anxious student. *International Review of Applied Psychology*, 33, 221–232.
- Derryberry, D., & Rothbart, M.K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Deutsch, W. (2000). It's (im)possible to become a genius! The development of drawing. In C.F.M. van Lieshout & P.G. Heymans (Eds.), *Developing talent across the life span* (pp. 185–199). Hove: Psychology Press.
- Diefendorff, J.M., Hall, R.J., Lord, R.G., & Streat, M.L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 250-263.
- Dockery, D. J. (2005). *Ways in which counseling programs at specialized high schools respond to social and emotional needs of gifted adolescents* (Doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville, VA). Available from ProQuest Dissertations & Theses database (Publication No AAT 3161256).
- Dover, A., & Shore, B. M. (1991). Giftedness and flexibility on a mathematical set-breaking task. *Gifted Child Quarterly*, 35, 99-105.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48, 275–286.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behavior. In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

- Eddles-Hirsch, K. (2010). Just challenge those high ability learners and they'll be all right!. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 106-128.
- Efklides, A., & Volet, S. (Eds.). (2005). Feelings and emotions in the learning process [Special issue]. *Learning and Instruction*, 15, 377–515.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 259-282). New York: Guilford Press.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197–211.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Elison, J. & Partridge J. (2012). Shame coping, fear of failure, and perfectionism in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35(1). 19-39.
- Elliot, A. J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotive behavior therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 5, 248-261.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. Hill Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.
- El-Zahhar, N. E., & Hovecar D. (1991). Cultural and sexual differences in test anxiety, trait anxiety and arousability: Egypt, Brazil and the USA. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 238-249.

- Emmioglu, E. & Aydin, Y.C. (2008). *High School Students' Emotions and Emotion Regulation During Test Taking*. Paper presented at EERA- Emerging Researchers' Conference, September, 8.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy. In Spielberger C. D. (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Erber, R. (1996). The self-regulation of moods. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions between goals and affect* (pp. 251-275). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Erber, R., & Erber, M. W. (2000). The self-regulation of moods: Second thoughts on the importance of happiness in everyday life. *Psychological Inquiry*, 11, 142-148.
- Erber, R., & Tesser, A. (1992). Task effort and the regulation of mood: The absorption hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 339-359.
- Erber, R., Wegner, D.M., & Theriault, N. (1996). On being cool and collected: Mood regulation in anticipation of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 757-766.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Everson, H. T., Millsap, R. E., & Rodriguez, C. M. (1991). Isolating gender differences in test anxiety: A confirmatory factor analysis of the test anxiety inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 243-251. doi: 10.1177/0013164491511024.
- Eysenck, H. J. (1971). Relation between intelligence and personality. *Perceptual Motor Skills*, 32, 637-638.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1964). *The Eysenck Personality Inventory*. San Diego: Educational and Testing Service.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Fabes, R.A., Martin, C.L. & Hanish, L. (1999). Peers and the transition to school. Paper presented at the Successful Transition to School Conference; Birmingham, AL.

- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidso (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46(6), 6–11.
- Feldhusen, J. F., Dai, D. Y., & Clinkenbeard, P. R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 23 (3), 328-42.
- Feldman, D. H. (1992). Intelligences, symbol systems, skills, domains, and fields: A sketch of a developmental theory of intelligence. In H.C. Roselli & G.A. MacLauchlan (Eds.), *Proceedings from the Edyth Bush Symposium on Intelligence: Theory into practice, blue printing for the future* (pp. 37–43). Tampa: University of South Florida.
- Feldman, D. H. (2000). The development of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 169–189). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Feldman, L. A. (1993). *The role of positive affect in discriminating self-reported depression from anxiety*. Unpublished manuscript.
- Ferrando, P.J., Varea, M.D., & Lorenzo, U. (1999). A psychometric study of the Test Anxiety Scale for Children in a Spanish sample. *Personality and Individual Differences*, 16, 26-33.
- Fiedler, K. (2001). Affective states trigger processes of assimilation and accommodation. In L. L. Martin & G. L. Clore (Eds.), *Theories of mood and cognition: A user's guidebook* (pp. 85–98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 395–417.
- Flett, G.L., Blankstein, K.R., Boase, P. (1987). Self-focused attention in test anxiety and depression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 259-266.
- Flett, G. L., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, Vol. 21(2). 119-138.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.



- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14-18.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117, 39-66.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2015). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: a systematic literature review. *Exceptional Children*, 1-24.
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Huda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17, 68-97.
- Fredrickson, B. I. (1998). What good are positive emotions?? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Freehill, M. F. & McDonald, J. (1981). Zeal: Essential to superior intellectual achievements? *Gifted Child Quarterly*, 25, 123-127.
- Freeman, J. (1985). *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley.
- French, L.R., Walker, C.L., & Shore, B.M. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? In *Roeper Review*, 33, 145-159.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the Academic Emotions Questionnaire-Mathematics (AEQ-M). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 302-309.
- Freud, S. (1924). Collected papers (Vol. 1). London: Hogarth Press. (Original work published 1895).
- Freud, S. (1936). The problem of anxiety. Psychoanalytic Quarterly Press : W. W. Norton.

- Freud, S. (1949). *Introductory lectures on psychoanalysis*. London, England: Allen & Unwin Ltd.
- Frey, D. E. (1991). Psychosocial needs of the gifted adolescent. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.). *The gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues*. (pp. 35-49). New York: Teachers College Press.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-387.
- Frijda, N. (2006). *The laws of emotion*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Frost, R. O., & Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and reactions to athletic competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 323-335.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 98-120). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Galassi J. P., Frierson H. T., & Sharer R. (1981). Behavior of high, moderate, and low test anxious students during an actual test situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 51-62.
- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, 8, 115-119.
- Gallagher, S. A. (1990). Personality patterns of the gifted. *Understanding Our Gifted*, 3, 11-13.
- Ganotice, F. A, Datu, J. A. D., & King, R. B. (2016). Which emotional profiles exhibit the best learning outcomes? A person-centered analysis of students' academic emotions. *School Psychology International*, 37(5), 498-518. DOI: 10.1177/0143034316660147.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Genshaft, J. L., Greenbaum, S., & Borovsky, S. (1995). Stress and the gifted. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: a resource for school personnel* (pp. 257–268). Austin, TX: Pro-Ed.
- Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol C., & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Gilbert, P., Broomhead, C., Irons, C., McEwan, K., Bellew, R., & Mills, A. (2007). Development of a striving to avoid inferiority scale. *British Journal of Social Psychology*, 46, 633–648.
- Goertzel, V. & Goertzel, M.G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715–733.
- Goff, M., & Ackerman, P. L. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537-552.
- Gorzowski, W. (1999). International Physics Olympiad (IPhO): Their history, structure and future. In *International Physics Competitions: International Physics Olympiads and First Step to Nobel Prize in Physics*, Ed. by Waldemar Gorzowski, Warszawa: Instytut Fizyki PAN, pages: 7 – 24.
- Gorzowski, W. & Tichy-Rács, A. (2010). *List of Winners in 1st – 41st International Physics Olympiads*. <http://ipho.org/statistics.pdf>
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually developed children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179–183.

- Gottsdanker, J. S. (1968). Intellectual interest patterns of gifted college students. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 361-366.
- Gould, D., & Krane, V. (1992). The arousal-performance relationship: Current status and future directions. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 119-141). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Petlichkoff, L. and Weinberg, R.S. (1984). Antecedents of, temporal changes in, and relationships between CSAI-2 subcomponents. *Journal of Sport Psychology*, 6, 289–304.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2006). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greenlaw, M. J., & McIntosh, M. E. (1988). *Educating the gifted: A source book*. Chicago: American Library Association.
- Greenspon, T. S. (2000). “Healthy perfectionism” is an oxymoron! Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 197-208.
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, 26, 617 – 635.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: A psychiatrist’s view. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 199-210.
- Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). The relationship between gifted adolescents’ overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29, 240-248.
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.

- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Gross, J.J., Feldman Barrett, L., & Richards, J.M. (1998). *Emotion regulation in everyday life*. Manuscript in preparation.
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of emotional expressivity: Multi-method evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 170–191.
- Gross, J.J. & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J.J., & Muñoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. Snyder, Douglas K. (Ed); Simpson, Jeffry (Ed); Hughes, Jan N. (Ed). In *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*, (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association, xiv, 332 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/11468-001>
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- Gross, M.U.M. (1998). Issues in assessing the highly gifted. *Understanding Our Gifted*, Winter, 3-8.
- Gross, M.U.M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. IN K.A. Heller, F.J. Monks, R. J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.) *International handbook of research and development of giftedness and talent(second edition)*. New York: Pergamon.
- Gross, M.U.M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 19-29). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gubbins, J. (1982). *Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.
- Guignard, J.-H., Jacquet, A.-Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: A paradox in intellectual giftedness? *PLOS ONE*, 7(7), 1–6.

- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22, 28–35.
- Hagtvet, K. A., & Sipos, K. (2004). Measuring anxiety by ordered categorical items in data with subgroup structure: The case of the Hungarian version of the trait anxiety scale of the state-trait anxiety inventory for children (STAIC-H). *Anxiety, Stress and Coping*, 17, 49-67.
- Haier, R. J., & Denham, S. A. (1976). A summary profile of the nonintellectual correlates of mathematical precocity in boys and girls. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent; Research and development* (pp. 225-241). Baltimore; Johns Hopkins University Press.
- Haine, R. A., Ayers, T. S., Sandler, I. A., Wolchick, S. A., & Weyer, J. L. (2003). Locus of control and self-esteem as stress-moderators or stress-mediators in parentally bereaved children. *Death Studies*, 27(7), 619-641.
- Hall, H. K., Kerr, A. W., & Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 194-217.
- Halpin, G., Payne, D., & Ellett, C. (1975). Life history antecedents of current personality traits of gifted adolescents. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8(1), 29-36.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27–33.
- Hancock, D. R. (2001). Effect of test anxiety and evaluative threats on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 284-290.
- Hanton, S., Neil, R., Mellalieu, S. D., & Fletcher, D. (2008). Recent developments in competitive anxiety direction and competition stress research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 45-57.
- Harrison, G. E., & Van Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 669–697.

- Harter, S. (1988). *Self perception profile for adolescents*. Unpublished manual. University of Denve.
- Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology*. Philadelphia, PA: W.B. Saunders.
- Heckhausen, H . (1991 ). *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heckhausen, H., Schmalt, H., & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective* (M. Woodruff & R. Wicklund, Trans.). San Diego, CA: Academic Press.
- Hejazi, M. & Khalili, V. (2015). The relationship between students' test anxiety and attachment styles and perfectionism. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 2(1), 65-79.
- Heller, K. A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47–77.
- Hewitt, P.L.,& Flett, G.L.(1991). Perfectionism in the self and social context: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Heylighen, F. (2006). *Characteristics and Problems of the Gifted: neural propagation depth and flow motivation as a model of intelligence and creativity*.  
<http://pespmc1.vub.ac.be/HEYL.html>
- Hill, K. T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. W. Hartup (Ed.), *The young child*. Vol. 2. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hill, K. T. (1979). Eliminating motivational testing error by developing optimal testing procedures and teaching test-taking skills. Paper presented at the Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary school years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2, Serial No. 104).

- Hill, K. T. & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: a major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Hocevar, D., & El-Zahhar, N. E. (1985). Test Anxiety in the USA and Egypt: A paradigm for investigating psychometric characteristics across cultures. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4, pp. 203–214). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hocevar, D. & El-Zahhar, N. E. (1988). Arousability, trait anxiety and the worry and emotionality components of *test anxiety*. *Anxiety Research*, 1, 99-113.
- Hodapp, V. (1989). Anxiety, fear of failure, and achievement: Two path-analytical models. *Anxiety Research*, 1, 301–312.
- Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress and Coping*, 10, 219-244
- Hoge, R. D., & Renzulli, J.S. (1991). *Self-concept and the gifted child*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut.
- Hoge, R. D., & Renzulli, J.S. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63, 449– 465.
- Holland, J. L. (1975). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkerson-Hudson, NY: World Book.
- Hong, E. (1998). Differential stability of individual differences in state and trait anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10, 51- 69.
- Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test anxiety, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-447.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319–351.



- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425–451.
- Howse, R. B., Lange, G, Farran, D. C, & Boyles, C. D. (2003). Motivation and selfregulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71, 151-174.
- Huberty, T. J. (2008). Best practices in school-based interventions for anxiety and depression. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1473–1486). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hull, J. G., & Bond, C. F., Jr. (1986). Social and behavioral consequences of alcohol consumption and expectancy: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 99, 347-360.
- Husman, I. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113 - 125.
- Isen, A M. (2000). Positive affect and decision making. I n M. Lewis & J, M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 417-435). New York: Guilford Press.
- Izard, C.E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Izard, C. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796–824.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260-280.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2, 156–163.
- Jackaway, R. & Teevan, R. (1976). Fear of failure and fear of success. *Sex Roles*, 2(3), 283-293.
- Jacobsen, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Janos, P.M., Fung, H.C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel “different”. *Gifted Child Quarterly*, 29, 78–82.

- Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jerusalem, M. (1984). Reference group, learning environment and self-evaluations: A dynamic multi-level analysis with latent variables. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress and depression* (pp. 61–73). Elsevier Science.
- Jones, L. & Petruzzi, D. C. (1995). Test Anxiety: A Review of Theory and Current Treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*, 10(1), 3–15.
- Just, N., & Alloy, L. B. (1997). The response styles theory of depression: Tests and an extension of the theory. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 221-229.
- Kahraman, N. & Sungur, S. (2016). Adaptation of the Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI) into Turkish. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 223-239.
- Kanevsky, L. S. (1992). The learning game. In P. Klein & A. J. Tannenbaum, *To be young and gifted* (pp. 204-241). Norwood, NJ: Ablex.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kay, K. (Ed.). (2000). *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice exceptional student*. Gilsum, NH: Avocus Publishing.
- Kaye, D. B., & Sternberg, R. J. (1983). *Development of lexical decomposition ability*. Unpublished thesis. New Haven, CT: Yale University.
- Kaye, M. P., Conroy, D. E., & Fifer, A. M. (2008). Individual differences in incompetence avoidance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 110-132.
- Keating, D. P., & Stanley, J. C. (1972). Extreme measures for the mathematically gifted in mathematics and science. *Educational Researcher*, 1, 3-7.
- Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Cross sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(3), 251–270. doi:10.1080/1061580031000095416.

- Kelly, J. R., & Karau, S. J. (1993). Entrainment of creativity in small groups. *Small Group Research*, 24(2), 179-198.
- Kelly, K.R., & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general, and special students. *Exceptional Children*, 50, 551–554.
- Ketsetzis, M., Ryan, B.A., & Adams, G.R. (1998) Family processes, parent-child interactions, and child-characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60(2), 374-387.
- Khantzian, E. J. (1985). The self-medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and cocaine dependence. *The American Journal of Psychiatry*, 142, 1259-1264.
- King, N.J., Ollendick, T. H., & Prins, P. J. M. (2000). Test-anxious children and adolescents: psychopathology, cognition, and psychophysiological reactivity. *Behaviour Change*, 17, 134-142.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J. (1980). Effective test taking: Skills-acquisition versus anxiety-reduction techniques. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 48, 431-439.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (4), 345-379.
- Koivula, N., Hassmén, P., & Fallby, J. (2002). Self-esteem and perfectionism in elite athletes: Effects on competitive anxiety and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 32, 865-875.
- Kondo, D.S. (2007). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 10(2), 203-215, DOI: [10.1080/10615809708249301](https://doi.org/10.1080/10615809708249301)
- Kondo, S. S. & Gifu, K. U. (1997). Strategies Coping with Test Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 10(2), 203–15.
- Koole, S. L.(2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. <http://dx.doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kramer, H. J. (1988). Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students. *Dissertation Abstracts International*, 48, 3077A. (University Microfilms No. 88-03-891).

- Krohne, H. W. (1996). Individual differences in coping. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 381-409). New York: Wiley.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology: The Minnesota Symposium on learning and individual differences* (pp. 373-374). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kurtz, B. E., & Borkowski, J. G. (1987). Development of strategic skills in impulsive and reflective children: A longitudinal study of metacognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 129-148.
- Kwan, P. C. (1992). On a pedestal: Effects of intellectual-giftedness and some implications for program planning. *Educational Psychology*, 12(1), 37-62.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 129-141.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leahu, I. (2015). Concursul de Creativitate „Ștefan Procopiu” (în fizică și tehnologiile înrudite). Regulament de organizare și desfășurare. [http://www.concursul-procopiu.ro/files/organizare.php?open\\_right=11&orgid=1](http://www.concursul-procopiu.ro/files/organizare.php?open_right=11&orgid=1)
- Leahu, I. (2015). Scurtă istorie a edițiilor concursului. <http://www.concursul-procopiu.ro/files/gallery/english/Scurta%20istorie%20a%20editiilor%20concursului.pdf>

- Leary, M. R. (1986). Affective and behavioral consequences of shyness: Implications for theory, measurement, and research. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 27-38). New York: Plenum.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education* 45, 480-496.
- Lee, S.Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitude toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48, 42-53.
- Lehman, D., Chiu, C. Y., & Schaller, M. (2004), Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 55, 689-714.
- Lehman, E. B., & Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 134-137.
- Leroux, J.A. (1994). An asset or a liability? Voices of gifted women. In K.A. Heller & E.A. Hand (Eds.), *Competence and responsibility* (pp. 181-189). Proceedings from the Third European Conference of the European Council for High Ability. Munich, Germany: Hogrefe & Huber.
- Levine, E. S. & Tucker, S. (1986). Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 156-165.
- Lewis A. (1970) The ambiguous word "anxiety". *International Journal of Psychiatry*, 9, 62-79.
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: Free Press.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J.M., Barrett, L.F. (2008). *Handbook of emotions* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.  
<http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Lingswiler, V. M., Crowther, J. H., & Stephens, M. A. P. (1989). Affective and cognitive antecedents to eating episodes in bulimia and binge eating. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 533-539.

- Linnenbrink, E. A. (Ed.). (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition [Special issue]. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315–341.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 107–124). San Diego, CA: Academic.
- Linnenbrink, E. A., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11, 213–230.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 1–3.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182–185.
- Lovecky, D. V. (1992). The exceptionally gifted child. *Understanding our Gifted*, 3(3), 7-9.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning; Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silvejnnan (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver: Love Publishing.
- Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, 17, 116–120.
- Lowe, P.A., & Lee, S.W. (2008). Factor structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231 – 246.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., et al. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215 – 230.

- Lubinski, D., Benbow, C. P., Shea, D. L., Eftekhari - Sanjani, H., & Halvorson, M. B. J. (2001). Men and women at promise for scientific excellence. *American Psychological Society*, 12, 309–317.
- Ludlow, B. L., & Woodrum, D. T. (1982). Problem-solving strategies of gifted and average learners on a multiplediscrimination task. *Gifted Child Quarterly*, 26, 99-104.
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and non-gifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37–39.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43, 236-249.
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 176-184.
- Lufting, R. L., & Nichols, M. L. (1990). Assessing the social status of gifted students by their age peers. *Gifted Child Quarterly*, 34, 111-115.
- Lysy, K. Z., & Piechowski M. M. (1983). Personal growth: An empirical study using Jungian and Dabrowskian measures. *Genetic Psychology Monographs*, 108, 267-320.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.M. Etherington (Ed.) *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173.
- Manley, M. J., & Rosemier, R. A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 120(2), 219-226.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 244-253.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285–319.

- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213–231.
- Martens, R., Vealey, R. S., & Burton, D. (1990a). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A., & Smith, D.E. (1990b). Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). In R. Martens, R.S. Vealey, & D. Burton (Eds.), *Competitive anxiety in sport* (pp. 193-208). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martin, J. J. & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 149–159.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Masten, A., Roisman, G., Long, J., Burt, K., Obradovic, J., Riley, J., et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of emotion: More methodological problems and a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 769-774.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175-190.
- Mauss, I. B., & Robinson, M. D. (in press). Measures of emotion: A review. *Cognition and Emotion*.
- May, R. (1950). *Meaning of anxiety*. New York: Ronald Press Co.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 437–449). New York: Cambridge University Press.
- McAuliffe, E. A., Trueblood, C. R. (1986, April). *Factor analysis: A tool for studying mathematics anxiety*. Paper presented at a symposium of the annual meeting of American



Educational Research Association, San Francisco, USA. Retrieved on May 10, 2016 from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED 270497>.

McCoy, N. (1965). Effects of test anxiety on children's performance as a function of instruction and type of task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 634-641.

McCurdy, H. G. (1957). The childhood pattern of genius. *Journal of Elisha Mitchell Science Society*, 73, 448-462.

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.

McIntosh, W. D. (1996). When does goal nonattainment lead to negative emotional reactions, and when doesn't it? The role of linking and rumination. In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 53-77). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70, doi:10.1037/0022-0663.82.1.60.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, selfregulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 121-131. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033546>

Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17, 169-172.

Mendaglio, S. (2003). Heightened multifaceted sensitivity of gifted students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 72-82.

Merrell, K. W., & Gill, S. J. (1994). Using teacher ratings of social behavior to differentiate gifted from non-gifted students. *Roeper Review*, 16, 286-289.

Meyer, A. E. (1965). *An educational history of the Western world*. New York: McGraw-Hill.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.

Miles, C. C. (1958). Gifted children. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (pp. 984-1008). New York; Wiley.

- Milgram, R. M. (Ed.). (1989). Teaching gifted and talented learners in regular classrooms. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Milgram, R. M. (1990). Creativity: An idea whose time has come and gone? In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 215–233). Newbury Park, CA: Sage.
- Miller, N. B., Silverman, L. K., & Falk, R. E (1994). Emotional development, intellectual ability, and gender. *Journal of the Education of the Gifted*, 18, 20-38.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191–1204. doi:10.1016/S0191-8869(00)00003-9.
- Methia, R. A. (2004). Help your child overcome test-anxiety and achieve higher test scores. College Station, TX: VBW.
- Mönks, F.J. (1992). Ein interaktionales Modell der Hochbegabung [An Interaction Model of High Ability]. In E.A. Hany & H. Nickel (Eds.), *Begabung und Hochbegabung* (pp. 17- 22). Bern: Huber.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut.
- Moors, A., & De Houwer, J. (2006). Automaticity: A theoretical and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 297-326.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. J. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Morris, W. N. (1989). *Mood: The frame of mind*. New York: Springer-Verlag.
- Morris, W. N., & Reilly, N. P. (1987). Toward the self-regulation of mood: Theory and research. *Motivation and Emotion*, 11, 215-249.
- Morrow, W., & Wilson, P. (1961). Family relations of bright, high-achieving, and under-achieving high school boys. *Child Development*, 32, 507-510.

- Mulvey, P. W., & Ribbens, B. A. (1999). The effects of intergroup competition and assigned group goals on group efficacy and group effectiveness. *Small Group Research*, 30, 651–677.
- Murray, S. L. (2005). Regulating the risks of closeness: A relationship-specific sense of felt security. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 74-78.
- Myers, I. B., & McCaulley, M. H. (1985b). *Gifted students from Arlington County: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Narvaez, D. (1993). High achieving students and moral judgment. *Journal for the Education of the Gifted*, Spring 16(3), 268-279.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134–139.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., & Lin, Y. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131–136.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Neumann, R., Förster, J., & Strack, F. (2003). Motor compatibility: The bidirectional link between behavior and evaluation. In J. Musch & K. C. Klauer (Eds.), *The psychology of evaluation: Affective processes in cognition and emotion* (pp. 7-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nicholson, A. M. (2009). Effects of Test Anxiety on Student Achievement (ACT) for College bound Students. Dissertation Abstract International.
- Nicholson, A. M. (2010). Effects of test anxiety on student achievement (ACT) for college bound students. *Dissertation Abstracts International*, 70(7), pp. 2400.
- Niedenthal, P.M., Barsalou, L.W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 184-211.

- Nix, G., Watson, C, Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1995). Reducing depressive affect through external focus of attention. *Journal of Social and Clinical Psychology, 14*, 36-52.
- Nolen-Hoeksema, S. (1993). Sex differences in control of depression. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 306-324). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nowak, A., Vallacher, R.R., Tesser, A., & Borkowski, W. (2000). Society of self: The emergence of collective properties in self-structure. *Psychological Review, 107*, 39-61.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, M. & Hermelin, B. (1979). Intelligence differences and conceptual judgment. *Psychological Research, 41*, 91- 100.
- O'Neil, H. F., & Fukumura T. (1992). Relationship of worry and emotionality to test performance in the Juku environment. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, 5*, 241-251.
- Oaten, M., & Cheng, K. (2005). Academic examination stress impairs self-control. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 254-279.
- Ohman, A. (2008). Fear and anxiety. In M. Lewis, J. M. Haviland, & Barrett-Feldman, L. (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 709–728). New York: Guilford Press.
- Olafson, K. M., & Ferraro, F. R. (2001). Effects of emotional state on lexical decision performance. *Brain and Cognition, 45*, 15–20.
- Oludipe, B. (2009). Influence of test anxiety on performance levels on numerical tasks of secondary school physics students: *Academic Leadership: Online Journal, 7*(4).
- Onwuegbuzie, A. (1995). The effect of time constraints and statistics test anxiety on test performance in a statistics course. *Journal of Experimental Education, 63*(2), 115-125.
- Onwuegbuzie, A. L.& Daley, C. E. (1996). The Relative Contributions of Examination-Taking Coping Strategies and Study Coping Strategies to Test Anxiety: A Concurrent Analysis. *Cognitive Therapy and Research, 20*(3), 287–303.

- Osterhouse, R. A. (1970). Desensitization and study skills as treatment for two types of test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 301-307.
- Overtom-Corsmit, R., Dekker, R., & Span, P. (1990). Information processing in intellectually highly gifted children by solving mathematical tasks. *Gifted Education International*, 6, 143-148.
- Ozturk, M. & Debelak, C. (2008) Affective benefits from academic competitions for middle school gifted students. *Gifted Child Today*. 7, 48-53.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39, 386–390.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. New York: Oxford University Press.
- Parkinson , B., Totterdell, P., Briner, R .B., & Reynolds, S. (1996). Changing moods: The psychology of mood and mood regulation. Harlow, UK: Longman.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781 -791 .
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75–101.
- Pekrun, R. (1984). An expectancy-value model of anxiety. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3, pp. 53-72). Usse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Pekrun, R. (1988). Emotion, Motivation und Persoillcflkeit (Emotion, motivation and personality). Munichl/Veinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R (1992a). The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research* (pp. 23-41). Washington, DC: Hemisphere
- Pekrun, R. (1992b). Expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, & K. Wrzesniewski (Eds.), *Anxiety: Recent developments in self-*

*appraisal, psychophysiological and health research* (pp. 23–41). Washington, DC: Hemisphere.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford: Elsevier.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15(5), 497–506.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). San Diego, CA: Academic.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., & Hochstadt, M. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 287–316.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–174). Oxford, UK: Elsevier.

- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7\_12.
- Peleg-Popko, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 451-466.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement in Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Perry, R. P. (1991). Perceived control in college students: Implications for instruction in higher education, In J. Smart (Eds), *Higher education' Handbook of theory and research* (Vol 7, pp. 1 -56), New York: Agathon,
- Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychologist*, 44, 312- 331.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776-789.
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.
- Phillips, L., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2, 12-22.
- Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In. N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *A handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.
- Piechowski, M. M. (1992). Etty Hillesum: "The thinking heart of the barracks." *Advanced Development*, 4, 105-118.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. *Encyclopaedia of Creativity*, 1(2), 325-334.
- Piechowski, M. M. & Cunningham, K. (1985). Patterns of overexcitability in a group of artists. *Journal of Creative Behavior*, 19(3), 153-174.

- Piechowski, M. M., Silverman, L. K., & Falk, R. F. (1985). Comparison of intellectually and artistically gifted on five dimensions of mental functioning. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 539-549.
- Piirto, J. (1998). *Understanding those who create* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. *Theories of emotion*, 1.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89, 344-350.
- Powell, P., & Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6, 13-15.
- Pressey, S. L. (1949). Educational acceleration: Appraisal and basic problems. *Bureau of Educational Research Monographs*, no. 31. Columbus, Ohio: Ohio State University Press.
- Proost, K., Derous, E., Schreurs, B., Hagtvet, K. A., & De Witte, K. (2008). Selection test anxiety: Investigating applicants' self- versus other-referenced anxiety in a real selection setting. *International Journal of Selection and Assessment*, 16(1), 14-25.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK school children: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 579-593.
- Putwain, D. W. (2008). Test anxiety and GCSE performance: The effect of gender and socio-economic background. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 319-334.
- Putwain, D.W. (2009) Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*, 35(3), 391-411.
- Putwain, D., Woods, K., & Symes, W. (2009). *Do teachers and parents influence a students' tendency to perceive examinations as threatening?* Examination Anxiety in Primary, Secondary and Sixth Form Students Symposium presented at the British Educational Research Association Conference 2nd – 5th September 2009.



- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Prager.
- Reynolds, A. J. (1998). Resilience among black urban youth prevalence, intervention effects, and mechanisms of influence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(1), 84–100.
- Ricca, J. (1984). Learning styles and preferred instructional strategies of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 28, 121-126.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 410–424.
- Riley, T. L. & Karnes, F. A. (2005). Competitions: One solution for meeting the needs of New Zealand's gifted students. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 11/12(1), 21–26.
- Rimm, S. (1986). *Underachievement syndrome: Causes and cures*. Watertown, WI: Apple Publishing Co.
- Rimm, S. B. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Three Rivers Press.
- Ringeisen, T., Buchwald, P., & Hodapp, V. (2010). Capturing the multidimensionality of test anxiety in cross-cultural research: An English adaptation of the German Test Anxiety Inventory. *Cognition, Brain, Behaviour: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 347–364.
- Ringeisen, T. & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety – Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79.
- Risi, S., Gerhardstein, R., & Kistner, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 351–361.

- Robinson, N. M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S. M. Reis, S. G. Assouline, & M. Gross (Eds.), *A national deceived: Vol. 2* (pp. 59-68). Iowa City: IA: University of Iowa.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social-emotional development and adjustment of gifted children. In Wang, M. C., Reynolds, M. C., and Walberg, H. J. (eds.) *Handbook of Special Education, Research and Practice (Vol. 4): Emerging Programs*. Oxford: Pergamon Press.
- Robu, V. & Ciudin, M. (2013). Inteligența emoțională și socială în rândul adolescenților înalt dotați. Studiu comparativ. In *Psihologie Revistă Științifico-Practică*, 3, 3-19.
- Roeper, A. (1977). Normal Phases of Emotional Development and the Young Gifted Child. *Roeper Publications*, 12(4).
- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review*, 5, 21–24.
- Roeper, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development* 3, 85-98.
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184–256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, K. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 17-39.
- Rohrmann, S., Bechtoldt, M., Schnell, K., & Hodapp, V. (2010). Validation of the German Test Anxiety Inventory by self-concept scales. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 401–412.
- Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 161-200.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (1992). Reaction to tests (RTT) and Manifestations of test-anxiety (DAI-MAN): Same or different concepts? In K. A. Hagtvet, & T. Backer Johnsen (Eds.),

- Advances in Test Anxiety Research, Vol. 7* (pp. 114–129). Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and its regulation in early development* (pp. 7-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rothbaum, F., Weisz, J.R., & Snyder, S.S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rothermund, K., Voss, A., & Wentura, D. (2008). Counter-regulation in affective attentional bias: A basic mechanism that warrants flexibility in motivation and emotion. *Emotion*, 8, 34-46.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2012). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57, 15–24.
- Ruebush, B. K. (1963). Anxiety. In H. W. Stevenson, J. Kagan, & C. Spiker (Eds.), *Sixtysecond yearbook of the National Society for the Study of Education, part I: child psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. In D.T Kenny (Guest Editor) (2005). Special edition: Performance anxiety in human endeavor. *International Journal of Stress Management*.
- Sagar, S. S., Boardley, I. D., & Kavussanu, M. (2010). Fear of failure and student athletes' interpersonal antisocial behaviour in education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 391–408.
- Sagar, S. S. & Jowett, S. (2010). Validation of a Multidimensional Measure of Fear of Failure in a British Sample: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *International Journal of Coaching Science*, 4(1), 49-63.
- Sagar, S. S., Lavallee, D., & Spray, C. M. (2009). Coping with the effects of fear of failure: A preliminary investigation of young elite athletes. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 3, 73-98.

- Sagar, S. S. & Stoeber, J. S. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(5), 602-627.
- Sak, U. (2004). A Synthesis of Research on Psychological Types of Gifted Adolescents, *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79.
- Sanghvi, C. (1995). Efficacy of Study Skills Training in Managing Study Habits and Test Anxiety of High-Test Anxious Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology* 21(1), 71-75.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotional regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Sapp, M., Durand, H., & Farrell, W. (1995). Measures of actual test anxiety in educationally and economically disadvantaged students. *College Student Journal*, 29, 65-72.
- Sapp, M., & Farrell, W. (1994). Cognitive-behavioral interventions: Applications for academically at-risk and special education students. *Preventing School Failure*, 38(2), 19 – 24.
- Sarason, I.G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research (Vol.2)*. New York: Academic Press.
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.
- Sarason, I. G. (1980). Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 3-14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1981). Test anxiety, stress and social support. *Journal of Personality*, 49, 101-114.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.
- Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by non linear appraisal processes. In M. D. Lewis & I. Granic (Eds.), *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 70 – 99). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.). *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 136–157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Emotion*, 23, 1307-1351.
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G., & Summerfeld, A. B. E. (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scherer, R.F., Drumheller, P.M., & Owen, C.L. (1994). Examining the linkages between cognitive appraisal and coping from a process perspective: an investigation of stages. *A Journal of Human Behaviour*, 31, 1-11.
- Schick, H. & Phillipson, S. N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters?. *High Ability Studies*, 20, 15–37.
- Schetky, D. H. (1981). A psychiatrist looks at giftedness: The emotional and social development of the gifted child. *G/C/T*, 18, 2-4.
- Schmitt, D. P. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.

- Schneider, W., Borkowski, J. G., Kurtz, B. E., & Kerwin, K. (1986). Metamemory and motivation: A comparison of strategy use and performance in German and American Children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 315-336.
- Schonwetter, d. J. (1995). An empirical investigation of effective college teaching behaviours and students difference: Lecture organization and test anxiety. Paper presented at the annual meeting 1 *American Educational Research Association* (San Franscisco) Canada.
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-5.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–196.
- Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. T. (2008). Approach/Avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(3), 263-281.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-255.
- Schutz, P. A., & DeCuir J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37, 125-134.
- Schutz, P. A., DiStefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The Emotional Regulation During Test Taking Scale. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 253–259.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (Eds.). (2002). Emotions in education [Special issue]. *Educational Psychologist* 37 (2), 67-135.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic.
- Schwartz, G. E. (1975). Biofeedback, self-regulation, and the patterning of physiological processes. *American Scientist*, 63, 314-324.
- Schwartz, N., & Clore, G. L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 433–465). New York: The Guilford Press.
- Schwarzer, R. (1980). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. Retrieved on November 12, 2015 from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED202903>.

- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205–220.
- Schwarzer, R. (1990). Current trends in anxiety research. In P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant, & R. J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 2, pp. 225-244). Chichester, England: Wiley.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1992). Advances in anxiety theory: A cognitive process approach. In K. A. Hagtvet & T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 2–31). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R., & Lange, B. (1983). Test anxiety development from grade 5 to grade 10: A structural equation approach. In H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research, Vol. 2* (pp. 147–157). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R., & Quast, H. (1985). Multidimensionality of the anxiety experience: evidence for additional components. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety and research, Vol. 4* (pp. 3–14). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Seel, N. M. (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York, NY: Springer.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance. A meta-analysis of findings. *Anxiety research*, 4, 27-41.
- Seipp, B., & Schwarzer, C. (1996). Cross-cultural anxiety research: A review. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.), *Stress, anxiety, and coping in academic settings* (pp. 13-68). Tubingen, Germany: Francke-Verlag.
- Shadach, E. & Ganor-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 585-596.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 134-150.

- Shah, C., Trevechi, R. S., Diwan, J. Dixit, R., & Anand, A. K. (2012). Common stressors and coping with stress by medical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*.
- Sharma, S., & Sud, A. (1990). Examination stress and test anxiety: Across-cultural perspective. *Psychology & Developing Societies*, 2, 183-201.
- Shaunessy, E., Suldo, S. M., & Friedrich, A. (2011). Mean levels and correlates of perfectionism in international baccalaureate and general education students. *High Ability Studies*, 22(1), 61-77.
- Sheldon, P. M. (1959). Isolation as a characteristic of highly gifted children. *Journal of Educational Sociology*, 32, 215-222.
- Shobe, E., Brewin, A., & Carmack, S. (2005). A Simple Visualization Exercise for Reducing Test Anxiety and Improving Performance on Difficult Math Tests. *Journal of Worry & Affective Experience*, 1(1), 34-52.
- Silverman, L. K. (1985). Personality and learning styles of the gifted children. In J. Van Tassel - Baska (Ed.), *Excellence in educating the gifted and talented learners* (pp. 29–65). Denver: Love.
- Silverman, L. K. (1986). Parenting young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 73-87.
- Silverman, L. K. (1993a). A developmental model for counseling the gifted. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 51-78). Denver: Love Publishing.
- Silverman, L. K. (1999). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13, 216–225.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2007). *What we have learned about gifted children: 1979-2007*. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: the crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233-245.



- Silverman, L. K. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted. In T. L. Cross & J. R. Cross (Eds.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (pp. 261-279). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K., & Ellsworth, B. (1980). The theory of positive disintegration and its implications for giftedness. In N. Duda (Ed.), *Theory of positive disintegration: Proceedings of the third international conference* (pp. 179-194). Miami, FL: University of Miami School of Medicine.
- Sisk, D. A. (1988). The bored and disinterested gifted child: Going through school lockstep. *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 5–18.
- Sisney, S., Strickler, B., Tyler, M. A., Wilhoit, C, Duke, M. & Nowicki, S. Jr., (2000). *Reducing the dropout rates of at-risk high school students: The effective learning program*. Emory University.
- Skaavik, F. M., & Rankin, R. J. (1995). A test on internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self perceptions. *American Educational Research*, 32(1), 161–184.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping* (Vol. 8). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, C. A. (1991). The self, appraisal and coping. In: Snyder, C.R. and Forsyth, D.R. (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 116-137). Pergamon, Elmsford, NY.
- Smith, C.A. & Ellsworth, P.C. (1987). Patterns of appraisal and emotions related to taking exams. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 475-488.
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2001). Toward delivering on the promise of appraisal theory. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 121-138). New York: Oxford University Press.
- Smith, L. F., & Smith, J. K. (2002). Relation of test-specific motivation and anxiety to test performance. *Psychological Reports*, 91, 1011–1021.
- Sousa, D. A. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Crown Press, INC. Thousand Oaks, California.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3–20). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1973). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. In M. Zuckerman, & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and Anxiety-New Concepts, Methods and Application* (pp. 317-345). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spielberger, C. D., & Diaz-Guerrero, R. (1975). *State-Trait Anxiety Inventory: Manual and Instructions*. Mexico: El Manual Moderno.
- Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. K., & Westberry, L. G. (1980). *Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. & Reheiser, E.C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*, 271-302.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Stanislavski, C. (1965). *An actor prepares*. New York: Theater Arts Books. (Original work published 1948).
- Stanley, J. C. (1996). SMPY in the beginning. In C.P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent: Psychometric and social issues* (pp. 225–235). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stanne, M. B., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*(1), 133-154.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder*. Muenchen: Beck.
- Stănculescu, E. (2003). Anxietatea. In S. Chelcea, P. Iluț (Eds.), *Enciclopedie de psihosociologie*. București: Editura Economică.

- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 269–287.
- Sternberg, R. J. (1982). Lies we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted. *Gifted Child Quarterly* 26(4), 157-161.
- Sternberg, R. J. (1997b). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–243), New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1982). The mind of the puzzler. *Psychology Today*, 16, 37-44.
- Stevenson, H. W., & Odom, R. D. (1965). The relation of anxiety to children's performance on learning and problem-solving tasks. *Child Development*, 36, 1003-1012.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47, 423-428.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42, 959-969.
- Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 267–283.
- Strack, F., Martin, L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 768-777.

- Subotnik, R. F., Miserandino, A. D., & Olszewski-Kubilius, P. (1996). Implications of the Olympiad studies for the development of mathematical talent in schools. *International Journal of Educational Research*, 25, 563–573.
- Subotnik, R. F., Summers, E., Kassan, L., & Wasser, A. (1993). *Genius revisited; High 10 children grown up*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Sud, A. & Prabha, I. (1996). Efficacy of Cognitive/Relaxation Therapy for Test Anxiety. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 12(1), 37–47.
- Sud, A. & Sujata, S. (2006). Academic performance in relation to self-handicapping, test anxiety and study habits of high school children. *Psychological Studies*, 51(4), 304-309.
- Suinn, R. M. (1969). The STABS, a measure of test anxiety for behavior therapy: Normative data. *Behavior Research and Therapy*, 7, 335-339.
- Suinn, R. M., & Richardson, R. (1971). Anxiety management training: A non-specific behavior therapy for anxiety control. *Behavior Therapy*, 2, 498-510.
- Swiatek, M.A. (1995). An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 154–160.
- Sword, L. (2001a). *Emotional intensity in gifted children*. Victoria, Australia: Gifted and Creative Services.
- Tallent-Runnels, M. K. & Candler-Lotven, A. C. (2008). *Academic Competitions for Gifted Students: A Resource Book for Teachers and Parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (199-215). Washington, DC: APA.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York, NY: McMillan.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Tauer, J. M. & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849-861.
- Taylor, S.E., & Armor, D.A. (1996). Positive illusions and coping with adversity. *Journal of Personality*, 64, 873-898.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Taylor, S.E., & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569-575.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children (Vol.1)* Stanford, California: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1935). *The promise of Youth: Genetic Studies of Genius, Vol. 3.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Vol. 4. The gifted child grows up.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at midlife: Thirty-five years' follow-up of a superior group.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thayer, R. E. (1996). *The origin of everyday moods: Managing energy, tension, and stress.* New York: Oxford University Press.
- Thayer, J.F., & Lane, R.D. (2007). The role of vagal function in the risk for cardiovascular disease and mortality. *Biological Psychology*, 74, 224-242.
- Thayer, R. E., Newman, J. R., & McClain, T. M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 910-925.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, pp. 383–483). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotional regulation: Biological and behavioral considerations* (pp. 25-52). Chicago: The University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis: A development and expansion of the vectors of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tice, D.M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R.F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 53-67.
- Tidwell, R. (1980). A psycho-educational profile of 5,593 gifted high school students. *Gifted Child quarterly*, 24, 63– 68.
- Tobias, S. 1985. Test Anxiety: Interference, Defective Skills, and Cognitive Capacity. *Educational Psychologist*. 20, 135-142.
- Topp, R. (1989). Effect of relaxation or exercise on undergraduates' test anxiety. *Perceptual and motor Skills*, 69, 35-41.
- Treat, A. R. (2006). Overexcitability in gifted sexually diverse populations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 244-257.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77–88. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Tsuin-chen, O. (1961). Some facts and ideas about talent and genius in Chinese history. In G. Z. F. Bereday & J. A. Lauwerys (Eds.), *Concepts of excellence in education: The yearbook of education*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child quarterly*, 41, 66-75.
- Turner, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320–329.
- Turner, J. E. & Waugh, R. M. (2007). A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: Shame reactions and emergent self-organizations. In P. A. Schutz and R. Pekrun, (Eds.), *Emotion in education*. San Diego: Academic Press.

- Tuttle, F. B. Jr., & Becker, L. A. (1980). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National Education Association.
- Tyrer, P. J. (1999). *Anxiety: A multidisciplinary review*. London: World Scientific Publications.
- Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. H. (2014). Children's effortful control and academic achievement: Do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators? *Journal of School Psychology, 52*, 433–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.005>
- Vartanian, T. P., Karen, D., Buck, P. W., & Cadge, W. (2007). Early factors leading to college graduation for Asians and non-Asians in the United States. *The Sociological Quarterly, 48*(2), 165–197.
- Vasey, M.W., Crnic, K.A. & Carter, W.G. Cogn (1994). Worry in childhood: A developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research, 18*(6), 529-549. doi: 10.1007/BF02355667.
- Vasiliu, D., Pascal, D. A., & Marinescu, G. (2015). Evaluarea autoeficacității. Proprietăți psihometrice pentru Self-Efficacy Scales: SES. *Revista de Studii Psihologice, 2*, 210-222.
- Verhoeff, T. (1997). The role of competitions in education. <http://olympiads.win.tue.nl/loi/loi97/ffutwrlld/competit.html>
- Vogel, H. L., & Collins, A. L. (2002). *The relationship between test anxiety and academic performance*. Retrieved April 16, 2018, from <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/333.php>
- von der Embse, N. (2011). Evaluating a test anxiety intervention group in a high-stakes context. *The Ohio School Psychologist, 56*(2), 21 – 27.
- Walberg, H. J. & Zeiser, S. (1997). Productivity, accomplishment, and eminence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 328–334). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Wallace, B., & Pierce, J. (1992). The changing nature of giftedness: An examination of various strategies for provision. *Gifted Education International, 8*, 4–9.
- Ware, B. W., Galassi, J. P., & Dew, K. M. H. (1990). The test anxiety inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research, 3*, 205–212.

- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), 193-210.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.
- Webb, J. T., Meckstroth, E., & Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted child*. Columbus: Ohio Psychology Publishing.
- Weems, C. F., Silverman, W. K., & Rapee, R. M. (2003). The role of control in childhood anxiety disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 557-568.
- Wegner, D.M., & Bargh, J.A. (1998). Control and automaticity in social life. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 446-496). New York: McGraw-Hill.
- Wegner, D. M., Erber, R., & Zanakos, S. (1993). Ironic processes in the mental control of mood and mood-related thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1093-1104.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of Sport & Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Weiner. B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548- 573.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner. B. (2007), Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions, In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 55-84). San Diego: Academic Press.
- Westen, D. (1994). Toward an integrative model of affect regulation: Applications to socialpsychological research. *Journal of Personality*, 62, 641-647.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness. conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.



- Whitty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted* (pp. 42–63). Chicago: University of Chicago Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Test anxiety in the school setting. In M. Wooding, G. S., & Bingham, R. D. (1988). Gifted children's response to a cognitive stressor. *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 330–333.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Meece, J. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216.
- Williams, J. E. (1991). Modeling test anxiety, self-concept and high school students' academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 51-57.
- Williams, R. (1992). Personality characteristics of talented and gifted students as measured by the Myers-Briggs Type Indicator and Murphy- Meisgeir Type Indicator for children. (Doctoral dissertation, East Texas State University, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53-111.
- Wills, T. A. (1981). Downward social comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90, 245-271.
- Wilt, K. M. (2016). The Role of Fear of Failure in Competitive Anxiety and the Mediating Role of 2 x 2 Achievement Goals in Female High School and Collegiate Runners. *Ithaca College Theses*. Paper 319.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin* 76, 92-104.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American psychologist*, 55(1), 159–169.
- Wynstra, S., & Cummings, C. (1990). *Science anxiety: Relation with gender, year in chemistry class, achievement, and test anxiety*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, USA. Retrieved on May 11, 2016 from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED\\_331837](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED_331837).

- Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55, 145–160.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink – Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 265-288). New York, NY: Taylor & Francis.
- Zeidner, M. & Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress & Coping*, 12, 163–189.
- Zeidner, M., & Shani-Zinovitch, I. (2011). How Do Gifted and Nongifted Students Compare on the Big-Five? Recent Data and Conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570.
- Zimmermann, E. (Ed.). (2004). *Artistically and musically talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 330–340.

#### Pagini Web

Concursul Interdisciplinar ProSoft@NT (2018) <http://cni.nt.edu.ro/new/index.php/concursul-pluridisciplinar-prosoftnt-2018/>

Concursul Național de Matematică Laurențiu Panaitopol (2018) <http://www.concurspanaitopol.ro/>

InfoEducație (2018). <https://infoeducatie.ro/>

International Biology Olympiad, IBO (2016) [http://www.ibo-info.org/results/Results\\_final\\_2016/view](http://www.ibo-info.org/results/Results_final_2016/view)

International Biology Olympiad, IBO (2017) <http://ibo2017.org/>

International Biology Olympiad, IBO (2018) <http://www.ibo2018.org/>

International Chemistry Olympiad, IChO (2016) <http://www.icho2016.chemistry.ge/>

International Chemistry Olympiad, IChO (2017) <https://icho2017.sc.mahidol.ac.th/>

International Chemistry Olympiad, IChO (2018) <https://50icho.eu/>

*International Geography Olympiad*, IGeO (2016) <http://www.igeo2016.org/>

*International Geography Olympiad*, IGeO (2018) <http://igeo2018.ulaval.ca/>

International Olympiad in Informatics, IOI (2016) <http://stats.ioinformatics.org/olympiads/2016>

International Olympiad in Informatics, IOI (2017) <http://ioi2017.org/>

International Olympiad in Informatics, IOI (2018) <http://ioinformatics.org/index.shtml>

International Mathematical Olympiad, IMO (2016) [https://www.imo-official.org/year\\_info.aspx?year=2016](https://www.imo-official.org/year_info.aspx?year=2016)

International Mathematical Olympiad, IMO (2017) [https://www.imo-official.org/year\\_info.aspx?year=2017](https://www.imo-official.org/year_info.aspx?year=2017)

International Mathematical Olympiad, IMO (2018) <http://www.imo2018.org/>

International Physics Olympiad, IPhO (2016) <http://www.ipho2016.org/?lan=en>

International Physics Olympiad, IPhO (2017) <https://www.ipho2017.id/>

International Physics Olympiad, IPhO (2018) <http://ipho2018.pt/>

Ministerul Educației Naționale – Olimpiade și concursuri <http://edu.ro/olimpiade-si-concursuri>

Olimpiada Națională de Biologie, ONB (2016) <http://onb2016.satmar.ro/>

Olimpiada Națională de Biologie, ONB (2017) <http://www.onb2017baiamare.ro/>

Olimpiada Națională de Biologie, ONB (2018) <https://onb2018neamt.wordpress.com/>

Olimpiada Națională de Chimie, ONCh (2016) <https://onch2016.wordpress.com/>

Olimpiada Națională de Chimie, ONCh (2017) <http://onc.isj-db.ro/>

Olimpiada Națională de Chimie, ONCh (2018) <https://olimpiadanationala.wixsite.com/chimie2018>

Olimpiada Națională de Engleză, ONLE (2016) <https://olimpiadaengleza2016.weebly.com/>

Olimpiada Națională de Engleză, ONLE (2017) <http://isjarges.ro/o-n-limba-engleza-2017/>

Olimpiada Națională de Engleză, ONLE (2018) <https://sites.google.com/site/onle2018constantat>

Olimpiada Națională de Fizică, ONF (2016) <https://onf2016.uvt.ro/>

Olimpiada Națională de Fizică, ONF (2017) <https://olimpiadafizica2017.wordpress.com/>

Olimpiada Națională de Fizică, ONF (2018) <https://olimpiadafizica2018.wordpress.com/>

Olimpiada Națională de Geografie, ONG (2016) <http://geo-sgr.ro/olimpiada-nationala-de-geografie-sibiu-2016/>

Olimpiada Națională de Geografie, ONG (2017) <http://www.lego.rdsor.ro/ong2017/index.html>

Olimpiada Națională de Geografie, ONG (2018) <http://www.ongeo2018.cngmm.ro/>

Olimpiada Națională de Informatică, ONI (2016) <http://oni2016craiova.ro/>

Olimpiada Națională de Informatică, ONI (2017) <https://oni.isjbrasov.ro/>

Olimpiada Națională de Informatică, ONI (2018) <http://oni2018.liceulovidius.ro/>

Olimpiada Națională de Istorie, ONIs (2016) <https://brailachirei.wordpress.com/2016/04/17/olimpiada-nationala-de-istorie-2016-editia-xl-la-braila/>

Olimpiada Națională de Istorie, ONIs (2017) <https://www.facebook.com/olimpiadadeistorie/>

Olimpiada Națională de Istorie, ONIs (2018) <https://alba24.ro/rezultate-la-olimpiada-nationala-de-istorie-de-la-alba-iulia-punctajele-elevilor-si-cine-a-urcat-pe-podium-642490.html>

Olimpiada Națională de Limba și Literatură Română, OLLR (2016) <http://olimpiadaromana.wixsite.com/ollr-liceu2016>

Olimpiada Națională de Limba și Literatură Română, OLLR (2017) <https://olimpiadaromana2017.wixsite.com/site>

Olimpiada Națională de Limba și Literatură Română, OLLR (2018) <https://limbaromanadb.wixsite.com/profesori/concursuri-si-olimpiade-scolare>

Olimpiada Națională de Limbi Romanice, ONLR (2016) <http://onlr2016.wixsite.com/onlr>

Olimpiada Națională de Limbi Romanice, ONLR (2017) <http://onlr.lme.ro/index.html>

Olimpiada Națională de Limbi Romanice, ONLR (2018) <https://onaa2018.wixsite.com/onlr>

Olimpiada Națională de Matematică, ONM (2016) <http://onm2016.mateinfomures.org/>

Olimpiada Națională de Matematică, ONM (2017) <http://www.tmmate.ro/onm/>

Olimpiada Națională de Matematică, ONM (2018) <http://onm2018.satmar.ro/>

#### Documente legislative

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (3035/10.01.2012). *Metodologia - cadru de organizare și desfășurare a competițiilor școlare.*

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (3035/10.01.2012). *Regulamentului de organizare a activităților cuprinse în calendarul activităților educative, școlare și extrașcolare.*

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 30127/17.02.2012). *Regulament specific al organizării și desfășurării al Concursului Național „Memoria Holocaustului”.* Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. <http://www.istorie->

[bucuresti.ro/e107\\_files/downloads/Concursuri%20scolare/Regulament%20Memoria%20Holocaustului%202012.pdf](http://bucuresti.ro/e107_files/downloads/Concursuri%20scolare/Regulament%20Memoria%20Holocaustului%202012.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 102342/07.12.2012). Regulament privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de limba engleză. Clasele IX – XII/XIII. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. [http://www.iscj.ro/htm/2014/Olimpiade\\_2014/Engleza/Regulament%20Olimpiada%20Engleza%20cls.%20IX-XIII.pdf](http://www.iscj.ro/htm/2014/Olimpiade_2014/Engleza/Regulament%20Olimpiada%20Engleza%20cls.%20IX-XIII.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 25397/15.01.2014). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei Naționale de Matematică*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 64127/19.10.2012). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei de Limbă și Literatură Română, clasele IX– XII*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. <http://ismb.edu.ro/documente/discipline/lro/olimpiade/Regulament%20olimpiada%20romana%20liceu%202013.pdf>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 64126/19.10.2012). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei Internaționale de Limbă, Literatură și Spiritualitate Românească, clasele VII – XII*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. <http://olimpiadainternational.wixsite.com/oradea-2013/regulament>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 27169/27.01.2014). *Regulament specific privind desfășurarea olimpiadei de chimie*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. [https://onch2016.files.wordpress.com/2016/01/regulament\\_specific\\_olimpiada\\_nationala\\_chimie.pdf](https://onch2016.files.wordpress.com/2016/01/regulament_specific_olimpiada_nationala_chimie.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. MENCS (Nr. 57471/29.09.2014). Regulamentul specific privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de istorie. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. <https://nationalaistorie2015.files.wordpress.com/2015/03/regulement-specific-pentru-organizarea-si-desfasurarea-olimpiadei-de-istorie.pdf>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 20966/07.10.2014). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Concursului Național de Matematică „Laurențiu Panaitopol”*. Inspectoratul Școlar al Municipiului București. <http://www.concurspanaitopol.ro/wp-content/uploads/2015/11/regulament.pdf>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 6412/18.11.2014). *Regulament specific privind desfășurarea Olimpiadei de Informatică*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. <http://olimpiada.info/oji2016/regulament.pdf>

Ministerul educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr.27990 /03.02.2015). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de fizică*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții. [http://onf2016.uvt.ro/wp-content/uploads/2016/03/Regulament\\_olimpada-fizica.pdf](http://onf2016.uvt.ro/wp-content/uploads/2016/03/Regulament_olimpada-fizica.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 30848/26.02.2015). *Regulament specific al Concursului de Informatică „Urmasii lui Moisi”*. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS ( Nr.32375 /10.03.2015). *Regulamentul specific de organizare și desfășurare a Concursului AcadNet*. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr.51711/29.09.2015). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei de limbi romanice (franceză, spaniolă, italiană, portugheză)*. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar. [http://media.wix.com/ugd/4020f4\\_be2cd0b2f2fa406cafc686b4d305977f.pdf](http://media.wix.com/ugd/4020f4_be2cd0b2f2fa406cafc686b4d305977f.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 53698/ 19.10.2015). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea olimpiadei de geografie*. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar. <http://isj.vs.edu.ro/download/Geografie/2016/Regulament%20olimpiada%20de%20geografie%202015-2016%20.pdf>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 28947 /10.02.2015). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Concursului Interdisciplinar ProSoft@NT*. Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 1724/25.02.2015). *Regulament al Concursului Național de Engleză „Quest”, Ediția a VI-a*. Inspectoratul Școlar Județean Neamț. [http://www.isjneamt.ro/fisiere/comunicari/limbi\\_straine/nr.1724.pdf](http://www.isjneamt.ro/fisiere/comunicari/limbi_straine/nr.1724.pdf)

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS ( Nr. 33696/20.03.2015). *Regulamentul specific de organizare și desfășurare a Concursului Infoeducația*. Direcția Generală Învățământ Preuniversitar.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr.53696 / 19.10.2015). *Regulament specific de organizare și desfășurare a Concursului de comunicări științifice ale elevilor din învățământul liceal, la disciplina Geografie.* Direcția Generală Învățământ Preuniversitar

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 58414/ 10.12.2015). *Regulament specific privind desfășurarea Olimpiadei de Biologie și a Olimpiadei Internaționale de Științe a Uniunii Europene, valabil începând cu anul școlar 2015-2016.* Direcția Generală Învățământ Preuniversitar.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (Nr. 24820/14.01.2016). *Regulament de organizare și desfășurare a Concursului de comunicări științifice ale elevilor din învățământul liceal, la disciplina Biologie, valabil începând cu anul școlar 2015 – 2016.* Direcția Generală Învățământ Preuniversitar.

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, MENCS (2015). *Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Concursului Național de Jurnalism Cultural „Mihail Iordache” pentru clasele a IX-a – a XII-a.* Direcția Generală Educație și Învățare pe Tot Parcursul Vieții.

Statutes of the International Physics Olympiads (2008).  
<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/olympiads/statutes.html>



### *ANEXA A1: Inventarul Anxietății de Evaluare*

1. Mă simt încrezător/încrezătoare și relaxat/relaxată în timpul competițiilor.
2. În timpul competițiilor am un sentiment de incomoditate, neliniște.
3. Gândul la rezultatul pe care îl voi obține îmi afectează efortul depus în timpul competiției.
4. Mă blochez în timpul competițiilor importante.
5. În timpul competiției mă întreb dacă voi reuși să o finalizez cu bine.
6. Cu cât muncesc mai mult în timpul unei competiții pentru a obține un rezultat bun, cu atât am sentimentul că sunt mai confuz(ă).
7. Gândurile că voi da greș îmi afectează concentrarea din timpul competiției.
8. Mă simt foarte neliniștit/neliniștită când susțin o competiție
9. Chiar și atunci când sunt foarte bine pregătit(ă) pentru o competiție, mă simt foarte neliniștit/neliniștită în privința ei.
10. Încep să mă simt foarte tensionat(ă) chiar înainte de a primi rezultatul obținut.
11. În timpul competițiilor mă simt foarte tensionat(ă).
12. Mi-aș dori ca aceste competiții să nu mă frământa atât de mult.
13. În timpul competițiilor mă simt atât de tensionat(ă) încât mi se face rău la stomac.
14. Mi se pare că mă înving pe mine însumi atunci când lucrez efectiv în timpul unei competiții importante.
15. Mă simt foarte panicat(ă) atunci când sunt în timpul unei competiții.
16. Îmi fac multe griji înainte de a susține o competiție importantă.
17. În timpul competițiilor mi se întâmplă să mă gândesc în mod involuntar la consecințele eșecului.
18. Îmi simt inima bătând foarte repede când sunt în timpul unei competiții importante.
19. Atunci când competiția s-a sfârșit încerc să nu îmi mai fac griji în legătură cu ea, dar nu reușesc.
20. În timpul competițiilor devin atât de emoționat(ă) încât uit informații pe care chiar le știu.

*ANEXA A2: Scala Rosenberg – scala de evaluare a stimei de sine*

Tip de răspuns: 1 – „Total dezacord”, 2 – „Dezacord”, 3 – „Acord”, 4 – „Total acord”

1. În general sunt mulțumit(ă) de mine
2. Câteodata ma gândesc că nu valorez nimic.
3. Cred că am o serie de calități bune.
4. Sunt capabil(ă) sa fac lucrurile la fel de bine ca ceilalți.
5. Simt că nu am în mine prea multe de care sa fiu mândru(ă).
6. Câteodată mă simt realmente inutil.
7. Mă gândesc că sunt un om de valoare, cel puțin la fel ca alte persoane.
8. Mi-ar plăcea să am mai mult respect față de mine însumi.
9. Ținând cont de toate, am tendința sa cred ca sunt un(o) ratat(ă).
10. Am o părere pozitivă despre mine.

### *ANEXA A3: Scala Auto-Eficienței (Self-Efficacy Scale)*

Te rugăm să citești cu atenție instrucțiunile!

Mai jos sunt enumerate o serie de afirmații referitoare la activitatea ta profesională. Citește cu atenție afirmațiile de mai jos și evaluează măsura în care ești de acord cu fiecare dintre ele, făcând în permanență referire la activitatea ta profesională.

Notează răspunsurile pe foaia de răspuns, punând un “X” în dreptul răspunsului care te reprezintă cel mai bine.

Citește cu atenție enunțul fiecărei întrebări și variantele de răspuns! Te rugăm să alegi la fiecare afirmație câte o singură variantă!

Tip de răspuns:

- 1 - Complet neadevărat în ceea ce mă privește
- 2 - În cea mai mare parte neadevărat în ceea ce mă privește
- 3 - În cea mai mare parte adevărat în ceea ce mă privește
- 4 - Perfect adevărat în ceea ce mă privește

- 1. Întotdeauna reușesc să rezolv problemele dificile dacă mă străduiesc suficient de mult.
- 2. Chiar dacă cineva mi se opune, reușesc să identific modalitățile și mijloacele necesare pentru a obține ceea ce vreau.
- 3. Este ușor pentru mine să fiu consecvent(ă) pentru atingerea obiectivelor mele.
- 4. Am încredere că aș putea face față cu succes evenimentelor neprevăzute.
- 5. Datorită abilităților mele știu cum să fac față situațiilor neașteptate.
- 6. Pot rezolva majoritatea problemelor dacă investesc efortul necesar.
- 7. Pot să rămân calm(ă) când mă confrunt cu dificultăți pentru că mă pot baza pe abilitățile mele de rezolvare.
- 8. Când mă confrunt cu o problemă pot de regulă să găsesc mai multe soluții.
- 9. De regulă, când am o problemă delicată, știu ce trebuie să fac pentru a o rezolva.
- 10. De obicei sunt pregătit(ă) să mă descurc în orice situație sau problemă cu care m-aș confrunta.

*ANEXA B1: Inventarul pentru evaluarea temerii de eșec*

1. Atunci când nu reușesc, se întâmplă adesea pentru că nu sunt suficient de inteligent (ă) pentru a efectua cu succes acea activitate.
2. Atunci când nu reușesc, viitorul meu pare incert.
3. Atunci când nu reușesc, acest lucru îmi supără pe ceilalți.
4. Atunci când nu reușesc, dau vina pe lipsa mea de abilitate.
5. Atunci când nu reușesc, cred că planurile mele viitoare se vor schimba.
6. Atunci când nu reușesc, mă aștept să fiu criticat(ă) de persoanele importante.
7. Atunci când nu reușesc, mă tem că este posibil să nu dețin suficientă capacitate/abilitate.
8. Atunci când nu reușesc, mi se perturbă „planul” ce urma.
9. Atunci când nu reușesc, pierd încrederea unor oameni care sunt importanți pentru mine.
10. Atunci când nu am succes, sunt mai puțin valoros(oasă) decât atunci când reușesc.
11. Atunci când nu am succes, oamenii sunt mai puțin interesați de mine.
12. Atunci când nu reușesc, nu mă îngrijorează că acest lucru va afecta planurile mele viitoare.
13. Atunci când nu am succes, oamenii par să vrea să mă ajute mai puțin.
14. Atunci când nu reușesc, persoanele importante nu sunt fericite.
15. Atunci când nu am succes, acest lucru pare să mă copleșească repede.
16. Atunci când nu reușesc, urăsc faptul că nu am controlul asupra rezultatului.
17. Atunci când nu am succes, oamenii tind să mă lase singur(ă).
18. Atunci când nu reușesc, este jenant dacă alții sunt acolo ca să vadă acest lucru.
19. Atunci când nu reușesc, persoanele importante sunt dezamăgite.
20. Atunci când nu reușesc, cred că toată lumea știe că acest lucru se întâmplă.
21. Atunci când nu am succes, unele persoane nu mai sunt interesate de mine deloc.
22. Atunci când nu reușesc, cred că acele persoane care nu aveau încredere în mine simt că aveau dreptate în privința mea.
23. Atunci când nu am succes, valoarea mea scade pentru unii oameni.
24. Atunci când nu reușesc, mă îngrijorează ce cred alții despre mine.
25. Atunci când nu reușesc, îmi fac griji că alții ar putea crede că nu încerc.

*ANEXA C1: Scala Multidimensională a Perfecționismului*

*(FROST)*

Încercuiți numărul care corespunde cel mai bine cu părerea dumneavoastră pentru fiecare afirmație de mai jos. Folosiți acest system de cotare:

puternic dezacord   1   2   3   4   5   puternic de acord

1. Părinții mei au standarde de stabilitate foarte înalte pentru mine.
2. Organizarea este foarte importantă pentru mine.
3. În copilărie, am fost pedepsit dacă făceam lucruri mai puțin decât perfect.
4. Dacă nu îmi stabilesc standarde foarte înalte, probabil că voi sfârși ca un nimeni.
5. Părinții mei nu au încercat niciodată să-mi înțeleagă greșelile.
6. Este foarte important pentru mine să fiu cu adevărat competent în tot ceea ce fac.
7. Sunt o persoană ordonată.
8. Încerc să fiu o persoană organizată.
9. Dacă greșesc la muncă/școală sunt un ratat ca persoană.
10. Sunt supărat dacă greșesc.
11. Părinții mei doreau să fiu cel mai bun, în toate.
12. Mi-am stabilit scopuri mai înalte decât majoritatea oamenilor.
13. Dacă cineva face o temă la muncă/școală mai bine decât mine, atunci simt că am greșit întreaga temă.
14. Dacă greșesc parțial, este la fel de rău că și când am greșit de tot.
15. Doar performanțele deosebite sunt destul de bune în familia mea.
16. Sunt foarte bun în a focaliza efortul pentru atingerea unui scop.
17. Chiar și când fac ceva cu mare atenție, deseori simt că nu este tocmai în regulă.
18. Urăsc să nu fiu cel mai bun în a face ceva.
19. Am scopuri extrem de înalte.
20. Părinții au așteptat numai rezultate excelente din partea mea.
21. Oamenii, probabil că mă apreciază mai puțin dacă greșesc.
22. Niciodată nu am simțit că aș putea atinge așteptările părinților mei.
23. Dacă nu fac lucrurile la fel de bine ca ceilalți oameni înseamnă că sunt o ființă inferioară.
24. Alți oameni par să-și impună standarde inferioare celor stabilite de mine.
25. Dacă nu aș face lucrurile bine de fiecare dată, oamenii nu mă vor respecta.
26. Părinții mei au avut întotdeauna așteptări mai mari decât mine, pentru viitorul meu.
27. Încerc să fiu o persoană ordonată.
28. De obicei mă îndoiesc de lucrurile simple, de toată ziua, pe care trebuie să le fac.
29. Claritatea (exactitatea) este foarte importantă pentru mine.

- 30. Aștept performanțe mai înalte în programul meu zilnic, față de majoritatea persoanelor.
- 31. Sunt o persoană organizată.
- 32. Am tendința de a rămâne în urmă în munca mea pentru că repet și repet lucrurile.
- 33. Îmi trebuie mult timp să fac ceva „cum trebuie”.
- 34. Cu cât greșesc mai puțin, cu atât mai mulți oameni mă vor place.
- 35. Nu am simțit niciodată că aș putea să ating standardele impuse de părinți.

## *ANEXA D1: Ghid Interviu 1 - Emoții prospective*

Informații demografice:

- Gen
- Experiență: a câta participare este

Instrucțiuni:

1. Urmează să-ți adresez câteva întrebări referitoare la experiențele tale din ultima perioadă, mai precis cea de pregătire pentru participarea ta la această olimpiadă
2. Te rog să încerci să răspunzi la aceste întrebări cât mai sincer și deschis. De asemenea, amintește-ți că tot ceea ce vei spune este confidențial și că noi, vom utiliza aceste informații strict pentru realizarea acestui studiu
3. Dacă vei avea întrebări suplimentare referitoare la aceste demers, te rog să mi le adresezi la final, iar eu îți voi răspunde cu plăcere
4. Dacă vei considera că nu vrei să răspunzi la o întrebare dintre cele care vor urma te rog să îmi semnalezi acest lucru și vom trece mai departe
5. Reamintește-ți că în răspunsurile pe care mi le vei oferi trebuie să te raportezi strict la această perioadă, și anume, cea de pregătire pentru participarea la olimpiadă
6. Până în acest moment ai vreo întrebare pe care vrei să mi-o adresezi? Putem începe?

Întrebări:

### **Secțiunea I: Identificarea și descrierea emoțiilor**

Obiectiv: Identificarea și modul de descriere al emoțiilor experimentate în procesul de pregătire pentru participarea la olimpiadă

1. Ce simți în acest moment când te gândești la faptul că vei participa peste puține zile la faza națională a olimpiadei?
2. Poți descrie în câteva cuvinte fiecare dintre sentimentele trăite?
3. Poți să îți explici de ce te simți așa?
4. Crezi că aceste sentimente îți vor afecta performanța din timpul olimpiadei?

### **Secțiunea II: Componentele anxietății de evaluare**

Obiectiv: Identificarea manifestărilor specifice anxietății de evaluare și asocierea acestora cu componentele sale cognitive, emoționale, motivaționale și fiziologice

1. Ce aspecte legate de participarea la olimpiadă te îngrijorează mai mult?
2. Maniera în care te simți în această perioadă este diferită decât de obicei (în alte aspecte cotidiene... de exemplu *la un test de la școală*)? Cum ai descrie comparativ cele două situații?
3. Din punct de vedere fizic, consideri că s-au produs unele modificări?

### **Secțiunea III: Strategiile de reglare emoțională:**

Obiectiv: Identificarea strategiilor de reglare emoțională utilizate de către participanții la olimpiadă în contextul etapei premergătoare acesteia și importanța alocată olimpiadei

1. Cum îți gestionezi concret (cu exemple) în prezent aceste sentimente/trăiri pe care le experimentezi?
2. Care este importanța pe care o atribui acestei olimpiade?
3. Consideri că această olimpiadă reprezintă un obiectiv asociat cu cele referitoare la viitorul tău profesional/personal?
4. Care consideri că sunt așteptările/expectanțele celor din jurul tău cu privire la această olimpiadă? (familie, prieteni, profesori)

Acestea au fost întrebările!

Îți mulțumesc pentru participare și sinceritate!



### **Secțiunea I:**

Obiective: Identificarea și modul de descriere al emoțiilor experimentate în timpul probelor din cadrul olimpiadei.

1. Cum te-ai simțit în timpul probelor? Ce sentimente ai experimentat?
2. Poți să îți explici de ce te-ai simțit așa?
3. Crezi că aceste sentimente ți-au influențat performanța din timpul olimpiadei?

### **Secțiunea II:**

Obiectiv: Identificarea manifestărilor specifice anxietății de evaluare și asocierea acestora cu componentele sale cognitive, emoționale, motivaționale și fiziologice.

1. Ce gânduri independente de sarcinile de lucru aveai?
2. Dacă ai compara situația unui test de la școală cu cea a olimpiadei, cum te simți în timpul testului și cum în timpul probelor de la olimpiadă? Care sunt diferențele/aseamănările în cazul tău?
3. Ai întâmpinat dificultăți în a te concentra asupra a ceea ce aveai de făcut legat de evaluare? Cum s-au manifestat aceste dificultăți?
4. Din punct de vedere fizic, consideri că s-au produs unele modificări?

### **Secțiunea III:**

Obiective: Identificarea strategiilor de reglare emoțională utilizate de către participanți în timpul probelor din cadrul olimpiadei, precum și a modalității în care aceștia consideră că și-au gestionat eficient emoțiile.

1. Cum ți-ai gestionat concret (cu exemple) aceste sentimente/trăiri pe care le-ai experimentat în timpul probelor?
2. În ce măsură consideri că strategiile abordate în gestionarea situației te-au ajutat (sau nu) în timpul probelor?

*ANEXA E1: Chestionar ERT (Reglarea Emoțională în timpul Evaluării)*

1. La întrebările/sarcinile la care întâmpin probleme caut răspunsuri/rezolvări în cadrul (prin intermediul) celorlalte întrebări pe care le-am rezolvat deja.
2. Elimin răspunsurile pe care le știu că sunt incorecte/greșite.
3. Încerc să rezolv/să răspund la sarcinile/întrebările avute prin a-mi imagina unde erau specificate acele lucruri în materialele pe care le-am studiat.
4. Sper ca un miracol să se întâmple în timpul evaluării/competiției.
5. Mă regăsesc/surprind dorindu-mi ca evaluarea/competiția să se fi terminat deja.
6. Îmi doresc ca un răspuns/o rezolvare să „apară” în mintea mea.
7. Îmi doresc ca evaluatorul/evaluatorii/juriul să decidă să elimine unele dintre întrebările/sarcinile de rezolvat existente.
8. Mă critic pe mine însumi pentru ceea ce mi se întâmplă în timpul evaluării/competiției.
9. Mă înfurii pe mine însumi pentru faptul că nu știu bine materia.
10. Mă cert pe mine însumi pentru faptul că trebuia să învăț diferit/altfel materia.
11. Mă supăr pe mine însumi pentru faptul că nu am fost mai bine pregătit(ă).
12. Îmi reamintesc mie faptul că această competiție nu este decât una dintre cele ce vor mai urma.
13. Încerc să acord competiției importanță din perspectiva celorlalte aspecte/lucruri ale vieții mele.
14. Îmi spun mie însumi că rezultatele mari obținute la competiții nu sunt foarte importante.
15. Îmi amintesc mie însumi faptul că prin aceste competiții nu pot reda/arată tot ceea ce am învățat eu.
16. Încerc să-mi limpezesc mintea.
17. Încerc să mă calmez.
18. Respir profund.
19. Îmi dau un minut de relaxare.
20. M-aș descurca mult mai bine în competiții dacă aș ști că acestea nu se finalizează cu acordarea unor rezultate/premii/ierarhii. (R)
21. Rezultatele acestor competiții stau în calea îndeplinirii planurilor mele personale/profesionale de pe viitor. (R)
22. Rezultatele acestor competiții îmi știrbesc imaginea de elev bun față de propria-mi persoană. (R)
23. Nu mă descurc bine în cadrul competițiilor. (R)
24. Eu sunt responsabil(ă) de propriile rezultate ale unei competiții.
25. Este vina mea dacă nu mă descurc bine în timpul unei competiții.
26. De modul în care mă descurc într-o competiție depinde doar de mine.
27. Pot să mă descurc cu orice s-ar ivi în timpul competițiilor.
28. În mod obișnuit pot să-mi dau seama de modul în care trebuie să rezolv unele sarcini dificile.
29. Sunt încrezător/increzătoare de faptul că pot să mă descurc în cazul în care apar sarcini la care nu mă așteptam în timpul unei competiții.
30. În cazul în care devin confuz(ă) în timpul unei competiții, pot să-mi dau seama cum să mă lămuresc în acel aspect.

## ANEXA E2: INVENTAR COPE

(itemii scalelor utilizate)

### Instrucțiuni:

Suntem interesați cu privire la modalitatea în care oamenii răspund atunci când se confruntă cu evenimente dificile sau stresante în viața lor. Există o multitudine de moduri în încercarea de a gestiona situațiile stresante. Prin acest chestionar ne dorim ca dvs. să indicați cum procedați și cum vă simțiți în general, atunci când experimentați situații/evenimente stresante. În mod evident, evenimente diferite vor evidenția și metode diferite de a acționa, dar gândiți-vă la ceea ce faceți de obicei atunci când sunteți foarte stresați.

Vă rugăm să răspundeți la fiecare dintre itemii următori prin alegerea uneia dintre variantele care urmează:

Fac acest lucru:

- 1 – Deloc
- 2 – Rareori
- 3 - Uneori
- 4 - Deseori

3. Mă supăr și dau frâu liber emoțiilor.

4. Încerc să obțin un sfat de la altcineva cu privire la ce anume să fac/cum să procedez.

6. Îmi spun mie însumi „nu este adevărat”.

11. Discut despre ceea ce simt cu cineva.

13. Mă obișnuiesc cu ideea că s-a întâmplat.

14. Vorbesc cu cineva pentru a afla mai multe lucruri despre acea situație.

15. Mă țin departe în a nu fi distras de alte gânduri sau activități.

17. Mă supăr și sunt foarte conștient de acest lucru.

19. Îmi fac un plan de a acționa.

21. Accept faptul că acest lucru s-a întâmplat și că nu mai poate fi schimbat.
23. Încerc să obțin sprijin emoțional de la prieteni sau rude.
27. Refuz să cred că s-a întâmplat.
28. Dau frâu liber emoțiilor.
30. Vorbesc cu cineva care ar putea să facă ceva concret cu privire la acea problemă.
32. Încerc să gândesc o strategie cu privire la ce anume să fac.
33. Mă concentrez asupra modului de a gestiona problema, și dacă este necesar, las alte lucruri în planul al doilea.
34. Obțin simpatie și înțelegere de la cineva.
39. Mă gândesc care ar fi modul cel mai oportun de a aborda problema.
40. Mă prefac că nu s-a întâmplat cu adevărat.
42. Încerc din greu să previn ca alte lucruri să interfereze cu eforturile mele depuse în gestionarea acestei probleme.
44. Accept realitatea faptului că s-a întâmplat.
45. Întreb persoane care au trăit experiențe similare cum anume au procedat.
46. Simt mult stres emoțional și conștientizez faptul că exprim aceste sentimente foarte mult.
52. Vorbesc cu cineva despre ceea ce simt/cum mă simt.
54. Învăț să trăiesc cu acest lucru.
55. Am pus deoparte alte activități pentru a mă concentra pe această problemă.
56. Mă gândesc mult la ce pași să urmez.
57. Mă comport ca și cum nici măcar nu s-a întâmplat.

### ANEXA E3: CHESTIONAR ERQ

Dorim să vă adresăm câteva întrebări referitoare la viața dvs. emoțională, și în mod special, la modul cum vă controlați emoțiile. Întrebările care vor urma vizează două aspecte distincte ale vieții dvs. emoționale. Una dintre ele face referire la experiența dvs. emoțională, sau mai bine spus la cum vă simțiți cu dvs. înșivă. Iar cealaltă vizează expresivitatea emoțională, sau mai bine spus, cum vă exprimați/arătați emoțiile prin modalitatea de a vorbi, prin gesturi sau prin comportament. Chiar dacă unele dintre următoarele întrebări vor părea a fi similare între ele, acestea diferă într-un mod important. Pentru fiecare item, vă rugăm să răspundeți folosind următoarea scală, unde 1 semnifică „Dezacord total”, 4 - „Neutru” și 7 - „Acord total”.

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7

1. Atunci când vreau să simt o emoție mai pozitivă (cum ar fi bucurie sau amuzament), schimb lucrul/aspectul la care mă gândesc.
2. Păstrez pentru mine emoțiile pe care le simt.
3. Atunci când vreau să simt o emoție mai puțin negativă (cum ar fi tristețe sau furie), schimb lucrul/aspectul la care mă gândesc.
4. Atunci când simt emoții pozitive, sunt precaut(ă) în a nu le exprima.
5. Atunci când mă confrunt cu o situație stresantă, mă determin pe mine însumi să gândesc acea situație într-un fel care să mă ajute să rămân calm(ă).
6. Îmi controlez emoțiile prin a nu le exprima.
7. Atunci când vreau să simt emoții mai pozitive, îmi schimb modul de a gândi situația.
8. Îmi controlez emoțiile prin a-mi schimba modul de a gândi cu privire la situația în care mă regăsesc.
9. Atunci când simt emoții negative, mă asigur să nu le exprim/arăt.
10. Atunci când vreau să simt emoții mai puțin negative, îmi schimb modul de a gândi situația.

*ANEXA E4. Corelațiile existente între Strategiile de concentrare asupra emoției, Strategiile de concentrare asupra sarcinii, Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii, Strategiile de evaluare cognitivă, Suprimare, Reevaluare cognitivă, Focusare pe exprimarea emoțiilor, Căutare sprijin social emoțional, Căutarea sprijinului social instrumental, Negare, Acceptare, Suprimarea activităților concurente, Planificare*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) Strategiile de concentrare asupra emoției	-	.185**	.144*	-.431**	.123*	-.077	.235**	.080	-.068	.325**	-.096	.142*	-.097
(2) Strategiile de concentrare asupra sarcinii		-	.310**	.022	.103	.231**	.073	.057	.139*	.106	.141*	.243**	.226**
(3) Strategiile de redobândire a concentrării asupra sarcinii			-	.105	.031	.420**	.141*	.114	.169**	.048	.215**	.242**	.356**
(4) Strategiile de evaluare cognitivă				-	.038	.237**	-.200**	-.036	.130*	-.129*	.176**	-.004	.238**
(5) Suprimare					-	.192**	-.352**	-.424**	-.277**	.152*	-.018	.147*	.048
(6) Reevaluare cognitivă						-	-.002	.056	.240**	.049	.269**	.295**	.383**
(7) Focusare pe exprimarea emoțiilor							-	.491**	.322**	.147*	.038	.178**	.018
(8) Căutare sprijin social emoțional								-	.669**	.073	.096	.136*	.190**
(9) Căutarea sprijinului social instrumental									-	.008	.172**	.270**	.366**
(10) Negare										-	-.156*	.120*	-.196**
(11) Acceptare											-	.129*	.316**
(12) Suprimarea activităților concurente												-	.508**
(13) Planificare													-

*ANEXA F1: Scala controlului academic (Academic Control Scale)*

Tip de răspuns: 1 - „Dezacord total”, 2 - „Dezacord”, 3 - „Neutru”, 4 - „Acord”, 5 - „Acord total”

1. Am un mare control asupra performanței mele academice în privința acestei discipline/materii.
2. Cu cât depun mai mult efort la această materie, cu atât mă descurc mai bine.
3. Indiferent de ceea ce fac, nu mi se pare că mă descurc bine la această materie.
4. Mă văd răspunzând în mare măsură de performanța mea pe parcursul liceului.
5. Cât de bine mă descurc la această materie ține adesea de noroc.
6. Nu pot face prea multe în privința performanței mele din liceu.
7. Când se întâmplă să nu mă descurc bine la vreo materie, se întâmplă de obicei pentru că nu am depus cel mai mare efort.
8. Notele mele sunt, în principiu, determinate de lucruri dincolo de controlul meu și nu pot face prea multe pentru a schimba asta.

*ANEXA F2: Scala Valorii atribuite conținutului disciplinei (din cadrul Chestionarului strategiilor motivaționale de învățare la elevi (The Motivated Strategies for Learning Questionnaire))*

Tip de răspuns: 1 - „Total dezacord”, 4 - „Neutru”, 7-„Total acord”.

**1-----2-----3-----4-----5-----6-----7**

1. Cred că voi putea să folosesc ceea ce am învățat la această materie și în cadrul altor materii.
2. Este important pentru mine să învăț conținutul acestei materii.
3. Sunt foarte interesat(ă) de conținutul acestei discipline.
4. Cred că, conținutul acestei discipline este util pentru mine.
5. Îmi place conținutul acestei discipline.
6. Înțelegerea conținutului acestei materii este foarte importantă pentru mine.



### ANEXA G1. Chestionar – Strategiile de reglare emoțională

Vă invităm să citiți cu atenție prezentarea următoarelor strategii utilizate de către elevi în contextul școlar. La finalul prezentării sunteți rugați să răspundeți la întrebările propuse prin enumerarea unor activități pe care dvs le-ati realiza cu elevii din școala/liceul în care lucrați.

#### **Strategiile de reglare emoțională care influențează negativ performanța**

##### Strategii de evaluare cognitivă:

- a).elevul se gândește la importanța evaluării (acest lucru va determina elevul să experimenteze emoții puternice cu privire la acea evaluare)
- b).elevul se gândește la ceea ce se întâmplă în timpul evaluării (de exemplu, elevul își dă seama că nu se descurcă bine în timpul evaluării și rămâne blocat asupra faptului că, „ceva” nu merge bine în acel moment și din acest motiv rezultatul nu va fi unul bun sau este prea încrezător în activitatea sa)
- c). elevul se gândește la măsura în care deține controlul sau nu asupra evaluării (de exemplu, dacă elevul consideră acea evaluare ca fiind una foarte importantă pentru el dar că nu se desfășoară așa cum dorea și că acest lucru se întâmplă din vina altcuiva sau din vină proprie; sau are o încredere prea mare în controlul său asupra activității, ceea ce îl va determina să comită erori)
- d). elevul se gândește dacă că va fi capabil sau nu să gestioneze posibilele dificultăți pe care le va întâmpina pe parcursul evaluării (de exemplu, elevul se gândește dacă va putea să se descurce în cazul în care va întâmpina dificultăți pe parcursul activității; sau devine prea încrezător în abilitățile sale de gestionare a dificultăților)

*Prin ce tipuri de activități pot profesorii/consilierii școlari descuraja elevii să utilizeze astfel de strategii?*

- 
- 
- 

*Prin ce tipuri de activități profesorii/consilierii școlari pot dezvolta în rândul elevilor competențele necesare gestionării eficiente a emoțiilor negative?*

- 
- 
- 

Vârstă: \_\_\_\_\_

Vechime la catedră: \_\_\_\_\_