

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI  
DEPARTAMENTUL DE PSIHOLOGIE

**DINAMICA IDENTITĂȚII ÎN CONTEXT  
EDUCAȚIONAL LA ADOLESCENȚI ȘI ADULȚI  
EMERGENȚI**

**Rezumatul tezei de doctorat**

Doctorand: POP ELEONORA IOANA

Îndrumător științific: prof. univ. dr. OPRE ADRIAN

CLUJ-NAPOCA

2015

## CUPRINS

CAPITOLUL 1. ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE DEZVOLTĂRII IDENTITĂȚII: FUNDAMENTE TEORETICE ȘI EMPIRICE .....	3
CAPITOLUL 2. STRUCTURA ȘI METODOLOGIA TEZEI DE FAȚĂ.....	10
CAPITOLUL 3. INTERACȚIUNEA DINTRE IDENTITATEA EDUCAȚIONALĂ ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ: UN STUDIU LONGITUDINAL .....	12
CAPITOLUL 4. TRAIECTORII DE DEZVOLTARE ALE IDENTITĂȚII EDUCAȚIONALE ȘI PERSONALITĂȚII ÎN ADOLESCENȚĂ .....	20
CAPITOLUL 5. TESTAREA SAU CONSERVAREA PROPRIILOR CONVINGERI: O ABORDARE CENTRATĂ PE PERSOANĂ A IDENTITĂȚII EDUCAȚIONALE A VIITORILOR PROFESORI .....	28
CAPITOLUL 6. CONCLUZII.....	34
BIBLIOGRAFIE.....	38

*Cuvinte cheie:* identitate educațională, performanță școlară, personalitate, motivație, adolescenți, adulți emergenți, longitudinal, transversal, abordare centrată pe variabile, abordare centrată pe persona

# CAPITOLUL 1. ABORDĂRI CONTEMPORANE ALE DEZVOLTĂRII IDENTITĂȚII: FUNDAMENTE TEORETICE ȘI EMPIRICE

## 1.1 Dezvoltarea identității: O abordare procesuală

Majoritatea cercetărilor asupra dezvoltării identității au la bază teoria lui Erikson (1968) despre identitate. Ca primă încercare de investigare empirică a identității, modelul statusului identitar a lui Marcia (1966) s-a concentrat mai mult pe identitate ca rezultat pe care indivizii trebuie să-l obțină până în adolescența târzie, când conflictele identitare ar trebui să fie deja rezolvate și tinerii ar trebui să aibă asumate angajamente ferme. Rezultatele inconsistente cu privire la modificările care au loc de-a lungul timpului la nivelul statusurilor identitare i-a determinat pe cercetători să apeleze la o analiză mai profundă a modului în care se dezvoltă identitatea. Astfel, abordările recente ale identității s-au axat pe procesele care stau la baza statusurilor identitare (Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008a; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006b).

Spre deosebire de modelul statusurilor identitare, conform căruia dobândirea identității personale presupune explorarea intensă a diferite alternative urmată de asumarea unor angajamente, modelul procesual dezvoltat de Meeus și Crocetti (Crocetti et al., 2008a; Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz, & Branje, 2010) subliniază faptul că dezvoltarea identității implică alegerea și revizuirea unor angajamente pe care tinerii le dețin deja prin explorarea în adâncime a angajamentelor curente și prin reconsiderarea lor (Meeus, 2011). Specific, explorarea în adâncime este procesul prin care tinerii își monitorizează și reflectează asupra angajamentelor lor curente, lucru care îi ajută să devină conștienți de alegerile făcute. Reconsiderarea angajamentului este procesul prin care tinerii compară angajamentele lor curente, pe care le consideră nesatisfăcătoare, cu alte alternative viabile și încearcă să le înlocuiască (Crocetti et al., 2008a). Astfel, dinamica celor trei procese conturează două cicluri identitare

---

<sup>1</sup> Fragmente din acest capitol au fost publicate în **Pop, E.I.**, Blaga, I., & Negru, O. (2013). Formarea identității în adolescență: O abordare procesuală. În *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*, Volumul 26 (pp. 213-226). Editura Limes & Argonaut, Cluj-Napoca.

<sup>2</sup> Fragmente din acest capitol au fost publicate în Damian, L. E., Negru-Subțirică, O., **Pop, E. I.**, & Băban, A. (în curs de publicare). The costs of being the best: Consequences of academic achievement on students' identity, perfectionism, and vocational development. In: Montgomery, A. & Kehoe, I. (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations*. Springer.

diferite: formarea identității și menținerea identității. Formarea identității (angajament-reconsiderarea angajamentului) descrie efortul de a depăși confuzia identitară generată de angajamentele prezente nesatisfăcătoare. Menținerea identității (angajament- explorare în adâncime) ilustrează dorința de menținere a angajamentelor curente ca urmare a încrederii crescânde a tinerilor în acestea. Pe măsură ce tinerii se familiarizează cu angajamentele curente prin explorarea în adâncime a acestora și constată că se potrivesc potențialului personal (Meeus, 2011), încrederea în alegerile făcute sporește.

Până acum studiile din domeniu s-au centrat preponderent pe cercetarea modului în care se dezvoltă identitatea personală. Identitatea personală implică aspecte din diferite domenii de viață (i.e., educație, relații, carieră). Întrucât educația și prietenia sunt două dintre cele mai importante domenii de viață în adolescență și perioada de emergență a vârstei adulte, se așteaptă ca acestea să fie cele mai dinamice domenii în ceea ce privește dezvoltarea identității (Crocetti, Schwartz, Fermani, & Meeus, 2010) în cele două etape de dezvoltare. Datorită validității sale factoriale și trans-culturale (Crocetti, Hale, Dimitrova, Abubakar, Gao, & Pesigan, 2015; Crocetti et al, 2008a; Dimitrova et al., 2015), majoritatea studiilor care au examinat identitatea educațională și relațională în adolescență (a se vedea Meeus, 2011 pentru o analiză extensivă) au utilizat modelul identității propus de Meeus și Crocetti (Crocetti et al., 2008a; Meeus et al., 2010). Prin urmare, în prezentul studiu am utilizat modelul lui Crocetti și Meeus ca reper teoretic și metodologic.

Conform acestui model, în context educational, pe măsură ce trec de la un an școlar la altul, elevii trebuie să realizeze o serie de alegeri (fie ca își asumă propriile alegeri, fie că aderă la alegerile altora) cu privire la educația lor (e.g., școala pe care să o urmeze, activități extracurriculare, timp petrecut în activitățile de învățare). Angajamentele educaționale ferme se referă la faptul că elevii sunt mulțumiți și au încredere în alegerile pe care le-au făcut cu privire la educația lor. În general, după ce își asumă anumite angajamente, elevii continuă să le exploreze, vorbind despre angajamentele lor și căutând mai multe informații despre acestea. Astfel devin mai conștienți de alegerile făcute și pot decide dacă acestea se potrivesc sau nu așteptărilor lor. Dacă sunt în concordanță cu așteptările lor, vor decide să le mențină (menținerea identității). Dacă alegerile educaționale curente nu sunt concordante cu așteptările lor, atunci elevii vor începe să facă eforturi pentru a le schimba cu altele satisfăcătoare (formarea identității, cf. Meeus, 2011).

Studiile anterioare transversale și longitudinale (Crocetti et al., 2008a; Crocetti et al., 2010; Schwartz, Klimstra, Luyckx, Hale, & Meeus, 2012) au pus accent pe faptul că formarea identității indică o situație de criză identitară și are efect negativ asupra stării de bine (i.e., simptome depresive și anxioase) și asupra adaptării personale și sociale a tinerilor (i.e., trăsături de personalitate dezadaptative, delincvență, relații precare părinte-copil). Spre deosebire de acesta, ciclul de menținere a identității indică o identitate conturată, care impactează în mod pozitiv starea de bine (Crocetti et al., 2008a; Meeus et al., 2012) și adaptarea personală și socială a tinerilor (i.e., claritatea conceptului de sine, sentiment de coerență, trăsături adaptative de personalitate, relații pozitive părinte-copil, adaptare școlară, implicare socială, cf. Crocetti, Scignaro, Sica, & Magrin, 2012b; Crocetti et al., 2008a; Klimstra, Luyckx, Germeijs, Meeus, & Goossens, 2012; Luyckx et al., 2006a).

## **1.2. Stabilitatea și modificarea proceselor identitare**

Cercetările longitudinale au arătat că angajamentul nu se schimbă semnificativ de-a lungul timpului, înregistrând mici creșteri (Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; Luyckx et al., 2006a), mici descreșteri (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, & Beyers, 2008) sau păstrând niveluri stabile în timp (Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2010a). Cu timpul, explorarea în adâncime tinde să crească (Klimstra et al., 2010a; Luyckx et al., 2006a, Luyckx et al., 2008; Meeus et al., 1999), în timp ce reconsiderarea angajamentului tinde să descrească în adolescența timpurie spre adolescența de mijloc și să crească în adolescența de mijloc spre adolescența târzie (Klimstra et al., 2010a). Un studiu recent (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini, & Meeus, 2013) a arătat că în grupuri specifice de adolescenți (i.e., grupuri de adolescenți cu risc crescut versus cu risc scăzut pentru probleme de externalizare) modelul de dezvoltare a identității poate fi diferit, cu descreșteri ale angajamentului în cazul unora dintre adolescenți și creșteri ale reconsiderării angajamentului în cazul altora. Prin urmare, identitatea poate înregistra patternuri diferite de dezvoltare în domenii specifice (i.e., domeniul educational) comparativ cu dezvoltarea identității globale.

Studiile anterioare cu 6 luni până la 1 an distanță între etapele de colectare a datelor au identificat niveluri ridicate de stabilitate ale proceselor identitare (Klimstra et al., 2010a; Luyckx et al., 2008; Luyckx et al., 2006a). În plus, studiile care au derivat statusurile identitare pe baza proceselor identitare au scos în evidență niveluri ridicate de stabilitate și în ceea ce privește statusurile identitare (i.e., 63% dintre participanți au înregistrat stabilitate cf. Meeus et al., 2010;

49% dintre participanți au înregistrat stabilitate, 36% au progresat la un status mai adaptativ cf. Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010).

În ciuda nivelului ridicat de stabilitate, procesele identitare înregistrează schimbări în timp. Studiile empirice au arătat că aceste schimbări sunt, în general, progresive. Specific, cu timpul adolescenței și adulții emergenți trec de la statusuri identitare dezadaptative precum difuzia identitară sau moratorium la statusuri adaptative precum identitate prescrisă și identitate conturată. În plus, aceștia încep să prezinte în timp niveluri tot mai scăzute ale proceselor identitare dezadaptative (i.e., reconsiderarea angajamentului) și creșteri ale nivelurilor proceselor identitare adaptative (i.e., angajament, explorare în adâncime) (Meeus, 2011).

### **1.3. Diferențe de gen în dezvoltarea identității**

Studiile anterioare au subliniat necesitatea luării în considerare a diferențelor de gen în analiza pattern-urilor de dezvoltare a identității, având în vedere că acestea ar putea fi influențate de decalajul temporal dintre fete și băieți în ceea ce privește maturizarea fizică și cea psihologică, cu avantajul fetelor asupra băieților (Beunen et al. 2000; Giedd et al., 1999). Rezultatele studiilor privind dezvoltarea identității adolescenților (Klimstra et al., 2010a; Meeus et al., 2010; Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012) au confirmat această ipoteză, arătând că fetele au un avans în fața băieților în formarea identității în adolescența timpurie. Astfel, fetele explorează mai mult alternativele pe care le au și își asumă mai frecvent angajamente, pe care au tendința să le reconsidere mai rar decât băieții. Cu toate acestea, spre sfârșitul adolescenței și în perioada de emergență a vârstei adulte diferențele de gen în ceea ce privește dezvoltarea identității se diminuează considerabil (Klimstra et al., 2010a).

### **1.4. Întrebări deschise în literatura cu privire la dezvoltarea identității**

În primul rând, literatura din domeniu a vizat preponderent dezvoltarea identității personale, care încorporează răspunsul la întrebarea ”Cine sunt?” relativ la diferite aspecte ale vieții (e.g., educație, religie, prietenie, valori și scopuri personale, Marcia, 1966). Totuși, în stadii de dezvoltare diferite este foarte probabil ca domeniile de viață diferite să fie explorate mai mult și să înregistreze schimbări mai mari. Astfel, o abordare domeniu-specifică (e.g., dezvoltarea identității educaționale, a identității etnice) ar putea oferi o imagine mult mai acurată a formării și schimbării în timp a identității decât o abordare generală (e.g., identitate personală/ globală). Prin urmare, în lucrarea de față am examinat modul în care identitatea

se dezvoltă în domeniul educațional, un domeniu major de viață în adolescență și perioada de emergență a vârstei adulte, având în vedere că tinerii petrec o perioadă semnificativă din timpul lor în activități educaționale. Am abordat dezvoltarea identității educaționale a elevilor (de nivel gimnazial și liceal) și a studenților, luând în considerare că niveluri diferite de pregătire educațională pot avea impact diferit asupra proceselor identitare. Elevilor de nivel gimnazial și liceal li se asigură o pregătire educațională cu un caracter mai general, pe când studenții primesc o educație domeniu-specifică (pregătire pentru domenii profesionale specifice).

În al doilea rând, majoritatea cercetărilor anterioare asupra dinamicii identității în adolescență și perioada de emergență a vârstei adulte au realizat o macro-analiză a dezvoltării identității (Meeus, 2011), surprinzând variația proceselor identitare de-a lungul unor perioade mai lungi de timp (i.e., evoluția identității pe parcursul mai multor ani, cu intervale cuprinse între 6 luni și 1 an între momentele de colectare a datelor). Datele recente au indicat necesitatea acordării unei atenții sporite fluctuațiilor pe termen-scurt ale identității, întrucât ele pot prezice fluctuațiile pe termen-lung ale identității, mai ales în domeniul educațional (Klimstra, Luyckx, Hale, Frijns, van Lier, & Meeus, 2010b). Astfel, identificarea timpurie a patternurilor dezadaptative ale identității ar putea facilita intervențiile timpurii și ar putea reduce costurile psihosociale pentru tineri. În ciuda acestui fapt, dinamica pe termen scurt a identității a fost puțin investigată până acum (Klimstra et al., 2010b). Astfel, în lucrarea de față (capitolul 3 și capitolul 4) am utilizat un design longitudinal cu trei valuri de colectare a datelor pe parcursul unui singur an școlar, cu 3-4 luni între momentele colectării datelor pentru a surprinde fluctuațiile pe perioade scurte de timp ale identității educaționale. Acest interval de timp (i.e., anul școlar) este considerat a fi normativ pentru dezvoltarea cognitivă și psihosocială a adolescenților (Rones & Hoagwood, 2000).

În al treilea rând, sunt puține studiile care au analizat fațetele adaptative și dezadaptative ale dezvoltării identității în relație cu corelate contextuale și individuale relevante pentru mediul educațional (i.e., performanță școlară, trăsături de personalitate, motivație). Spre exemplu, până în prezent există un singur studiu care a investigat modul în care identitatea educațională și performanța școlară sunt inter-relaționate longitudinal (Klimstra et al., 2012). Acest studiu a fost realizat cu studenți, majoritatea de gen feminin, iar performanța școlară a fost operaționalizată ca progres al studenților de la un an academic la următorul. Totuși, trebuie ținut cont de faptul că întârzierile

pe care le înregistrează unii studenți în parcursul lor academic pot fi cauzate de alte motive decât abilitățile sau performanțele lor academice. În plus, în acest studiu doar două procese identitare au fost evaluate (i.e., angajamentul și explorarea în adâncime a angajamentului). De asemenea, puține studii au investigat relația dintre identitate și patternurile de dezvoltare ale personalității în adolescență (Klimstra et al., 2012; Luyckx, Teppers, Klimstra, & Rassart, 2014). Cele mai multe dintre aceste studii au analizat tipuri de personalitate și au evaluat identitatea prin prisma planurile de viitor decât a acțiunilor curente ale tinerilor. Nu există date cu privire la modul în care reconsiderarea angajamentului este relaționată cu personalitate. Nu în ultimul rând, chiar dacă motivația și procesele identitare au fost relaționate teoretic în studii anterioare (Kaplan & Flum, 2012), lipsesc dovezile empirice cu privire la legătura identității cu motivația în context educațional. Astfel, prezenta lucrare își propune să abordeze toate aceste limite folosind modelul tri-factorial al dezvoltării identității propus de Crocetti și Meeus (Crocetti et al., 2008a).

### **1.5. Integrarea abordării procesuale a identității în analiza dezvoltării identității educaționale a adolescenților și adulților emergenți din România**

Abordarea centrată pe proces este cea mai adecvată pentru studierea dezvoltării identității în rândul tinerilor români (i.e., adolescenți, adulți emergenți) deoarece această abordare: (a) permite identificarea schimbărilor care apar la nivelul identității; (b) fotografiază dinamica proceselor identitare, care deși sunt distincte, sunt inter-relaționate; (c) poate fi folosită mai flexibil atât în cercetările centrate pe variabile (pentru a surprinde legături între identitate și alte variabile), cât și în cele centrate pe persoană (pentru a surprinde diferențele inter-individuale dintre cei cu statusuri identitare diferite).

Dezvoltarea identității educaționale a adolescenților și adulților emergenți români ar trebui analizată prin prisma contextului socio-economic și istoric românesc. De la căderea comunismului sistemul educațional românesc a trecut prin numeroase schimbări, care au condus atât la consecințe pozitive, cât și negative pentru beneficiarii direcți și indirecti ai serviciilor educaționale (Romanian Education for All-Review Report, 2014). De exemplu, prin intermediul reformelor educaționale recente, accesul la educație a grupurilor dezavantajate (e.g., elevi din mediul rural, elevi de etnie rromă, elevi cu dizabilități) a fost facilitat. Școlile au dobândit mai multă autonomie în gestionarea propriilor resurse umane, financiare și educaționale (The EFA 2000 Assessment: Country Report, 2000). Totuși, reformele educaționale au condus la dizolvarea învățământului profesional ca urmare a declinului industrial, ceea ce a transformat educația



românească în una preponderant teoretică (care oferă elevilor cunoștințe și deprinderi necesare pentru pregătirea pentru studiile universitare). Astfel, școlile au început să-și ghideze activitățile educaționale după modele scolastice, fără a lua în considerare cât de important este pentru elevi să fie capabili să utilizeze cunoștințele dobândite în practică și în viața de zi cu zi, în afara școlii. Aceasta a condus automat la extinderea pregătirii educaționale a elevilor înainte de a intra pe piața muncii, caracterizată în prezent de un număr redus de opțiuni și, prin urmare, o mai mare competitivitate. Prin urmare, pe de o parte, întrucât ocuparea forței de muncă și nivelul veniturilor depind de nivelul de calificare, numărul elevilor care urmează învățământul secundar superior, postliceal și terțiar a crescut în ultimii ani. Pe de altă parte, numărul locurilor de muncă disponibile pe piața muncii în sectoare economice specifice este limitat și depășit de numărul de absolvenți în domeniu. Această discordanță dintre sistemul educațional și cerințele pieței muncii a înăspriț procesul de selecție a viitorilor angajați, care trebuie să-și dovedească capacitățile mai ales prin propria performanță academică. Astfel, presiunea de a avea performanțe școlare bune a crescut întrucât elevii au fost încurajați să vadă conexiunea dintre performanțele școlare și incluziunea ulterioară pe piața muncii.

În sistemul educațional Românesc există o presiune de a fi cel mai bun (performanță școlară ridicată), care operează într-un cerc vicios. Astfel, școlile sunt presate să asigure o pregătire temeinică elevilor pentru ambele opțiuni dintre care pot alege: urmarea studiilor universitare sau integrarea pe piața muncii (Iosifescu, 2000). Reputația și prestigiul unei școli sporesc atunci când absolvenții lor își continuă studiile sau intră pe piața muncii. Astfel, pentru a atinge aceste obiective, este în interesul școlilor să-și atragă elevi cu performanțe școlare anterioare bune și să se asigure că își vor menține aceste performanțe. Întrucât prestigiul școlii depinde de performanțele elevilor, sistemul pune presiune pe profesori, a căror eficiență este adesea măsurată pe baza realizărilor elevilor lor (Iosifescu, Bălășoiu, Blendea, Mihail, & Paraschiv, 2007). La rândul lor, profesorii pun presiune pe elevi pentru a avea performanțe școlare ridicate. Întrucât se simt responsabili pentru succesul educațional și profesional al copiilor lor, părinții caută cea mai bună școală, cea mai bună clasă și cei mai buni profesori pentru a le asigura copiilor lor cele mai bune condiții de școlarizare. Accesul la toate aceste condiții speciale de școlarizare depinde de cât de bine performează elevii în școală în general. Nu este suficient ca elevii să aibă performanțe ridicate într-o arie curriculară specifică și să-și dezvolte competențele

în acea arie curriculară, este necesar ca elevii să performeze cât mai bine la toate disciplinele școlare. Astfel, performanța școlară ”conduce” sistemul educațional.

Și totuși, care sunt costurile implicate de faptul de a fi cea mai bună școală cu elevi care luptă pentru a fi cei mai buni? Costurile implică absenteismul școlar (i.e., “Decât o notă proastă, mai bine o absență.”), decizii greșite privind traseele educaționale și vocaționale ulterioare (e.g., datorită notelor mari pe care le au, uneori elevii își supraevaluează competențele și aleg specializări sau ocupații nepotrivite abilităților lor reale, Plăeșu, Dalu, & Marcovici, 2012), trișare la teste (Teixeira & Rocha, 2006), anxietate școlară (Pomerantz, Rydell Altermatt, & Saxon, 2002), sau supraevaluare (Johnson, 2003). O cultură focalizată pe note/ performanță implică riscul de a promova dezvoltarea unor valori discutabile, lipsa responsabilității și a echității în rândul tinerilor. Specific, elevii învață că rezultatele contează mai mult decât cunoștințele sau competențele, că aceste rezultate pot fi obținute mai ușor prin trișare/ înșelăciune și că efortul trebuie răsplătit extern pentru că altfel nu merită să-l faci. Mai târziu aceștia vor fi adulții de la care se așteaptă să contribuie la îmbunătățirea vieții comunității din care fac parte.

În concluzie, prezenta lucrare își dorește să aducă noi dovezi privind factorii contextuali și individuali implicați în dezvoltarea identității educaționale a tinerilor români pentru a fi utilizate ca linii directoare în construirea unor politici educaționale și intervenții specifice în context educațional.

## **CAPITOLUL 2. STRUCTURA ȘI METODOLOGIA TEZEI DE FAȚĂ**

Pornind de la limitele și întrebările identificate în literatura de specialitate cu privire la dezvoltarea identității, teza de față a avut două obiective generale. *Primul obiectiv general* a fost investigarea rolului pe care performanța școlară și trăsăturile de personalitate îl au în predicția formării identității în context educațional. Pentru a atinge acest obiectiv am realizat două studii longitudinale cu trei valuri de colectare a datelor, având 3-4 luni distanță între perioadele de colectare a datelor (Studiul 1 și Studiul 2). Eșantionul pentru cele două studii a constat în 1,151 adolescenți recrutați din șapte școli (clasele 8-12), cu o medie a vârstei de 16.45 ani la prima etapă de colectare a datelor.

Obiectivele specifice ale studiului 1 au fost: (a) investigarea modului în care identitatea educațională se dezvoltă în adolescență pe parcursul unui an școlar, testând stabilitatea și

modificările care apar și (b) examinarea direcției efectelor dintre performanța școlară și identitatea educațională (performanța școlară prezice identitatea educațională sau invers?). În plus, am testat posibilele efecte moderatoare ale grupei de vârstă căreia aparțin adolescenții (adolescență timpurie spre mijlocie versus adolescență mijlocie spre târzie), ale genului (băieți versus fete) și ale tipului de școală de proveniență (școli teroretice versus școli vocaționale) asupra patternului de dezvoltare a identității educaționale și asupra relației dintre identitatea educațională și performanța școlară.

Obiectivele specifice ale studiului 2 au fost: (a) analiza stabilității și a schimbării la nivelul trăsăturilor de personalitate ale adolescenților pe parcursul unui an școlar și (b) examinarea direcției efectelor dintre trăsăturile de personalitate și identitatea educațională de-a lungul timpului. Pentru ambele obiective, am testat posibilele efecte moderatoare ale grupei de vârstă căreia aparțin adolescenții (adolescență timpurie spre mijlocie versus adolescență mijlocie spre târzie), ale genului (băieți versus fete) și ale tipului de școală de proveniență (școli teroretice versus școli vocaționale).

*Al doilea obiectiv* general a fost acela de a testa modul în care identitatea educațională este relaționată cu motivația în context educațional, pe un eșantion de 294 de adulți emergenți înscriși într-un program de pregătire didactică, cu o medie a vârstei de 19.94 ani, utilizând un design transversal (Studiul 3). Acestui obiectiv general i-au fost subsumate două obiective specifice. Primul obiectiv specific a fost derivarea statusurilor identitare (i.e., identitate conturată, identitate prescrisă, identitate amânată, identitate difuză) pe baza celor trei procese identitare descrise de Meeus și Crocetti (Crocetti et al., 2008a) prin analiza de clusteri. Al doilea obiectiv specific a fost investigarea efectului pe care clasificarea într-un anumit status identitar o are asupra motivației, conceptualizată în termeni de convingeri depre abilitățile de predare (i.e., convingeri în natura înnăscută a abilităților de predare versus convingeri în natura dobândită a abilităților de predare, Fives & Buehl, 2008).

## CAPITOLUL 3. INTERACȚIUNEA DINTRE IDENTITATEA EDUCAȚIONALĂ ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ: UN STUDIU LONGITUDINAL<sup>3</sup>

### 3.1. Introducere

Dezvoltarea identității este una dintre sarcinile de dezvoltare dominante în perioada adolescenței, care are multiple implicații în adaptarea personală și socială a adolescenților (Erikson, 1968). Una dintre întrebările cheie ale teoriei asupra identității este de unde izvorăște aceasta. Unele teorii susțin că formarea unei imagini pozitive de sine este dependentă de feedbackul pozitiv pe care persoanele îl primesc din mediu. Spre exemplu, teoria atașamentului (Bowlby, 1982) susține că imaginea pozitivă de sine este dependentă de relațiile pozitive primare ale copilului (ex. cu părinții). Similar, teoria sociometrică (Leary, 2005) susține că o imagine pozitivă de sine este rezultatul unor interacțiuni sociale pozitive cu persoane relevante (ex. prieteni, profesori). Extinzând teoria sociometrică la contextul școlar, am putea spune că performanța școlară este feedback-ul pe care elevii îl primesc din partea mediului. Performanța școlară reprezintă măsura reușitei sau a eșecului elevilor, care poate favoriza sau amenința acceptarea socială a elevilor și, implicit, să le consolideze sau slăbească angajamentele educaționale. Astfel, în studiul de față am analizat dacă într-adevăr performanța școlară influențează dezvoltarea identității (conform teoriei sociometrice a lui Leary, 2005) sau dacă identitatea educațională influențează performanța școlară a adolescenților.

Într-o perioadă cu schimbări tehnologice și economice rapide, extinderea pregătirii educaționale a devenit o necesitate. Astfel, performanța academică a devenit un indicator important al succesului academic, dar și al succesului socio-economic (Kuncel, Credé, & Thomas, 2005; Poropat, 2009). Până acum cercetările asupra funcționării psihosociale a tinerilor a subliniat faptul că performanța școlară este atât un antecedent, cât și o consecință a numeroase caracteristici emoționale, comportamentale și sociale (e.g., simptome depresive, anxietate, probleme de externalizare, respingere și discriminare, cf. Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007; Verboom, Sijtsema, Verhulst, & Ormel, 2014).

---

<sup>3</sup> Acest capitol a fost trimis spre publicare în **Pop, E.I.**, Negru-Subțirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence (Special Issue on Identity)*

Puține cercetări au analizat legătura dintre identitate și performanța școlară și majoritatea acestora au fost limitate la studii realizate cu studenți. Dovezile studiilor transversale au scos în evidență asocierea pozitivă a identității cu performanța școlară, arătând că identitatea conturată este un predictor pozitiv semnificativ al performanței școlare ridicate în rândul studenților (Lounsbury, Huffstetler, Leong, & Gibson, 2005). Mai mult, studii longitudinale au arătat că angajamentele educaționale puternice conduc la progresul studenților de la un an academic la următorul, în timp ce angajamentele educaționale slabe duc la întârzieri în trecerea în următorul an de studii (Klimstra et al., 2012).

Prezentul studiu longitudinal cu trei valuri de colectare a datelor pe parcursul unui an școlar a avut două obiective majore. Primul obiectiv a constat în investigarea stabilității și a modificărilor care au loc în timp în ceea ce privește identitatea educațională și performanța școlară (conceptualizat ca media școlară semestrială și anuală) a adolescenților. Al doilea obiectiv a constat în examinarea relațiilor reciproce dintre procesele identitare (i.e., angajament, explorare în adâncime și reconsiderarea angajamentului) și performanța școlară la adolescenți. În abordarea ambelor obiective, am analizat posibilele efecte moderatoare ale grupeii de vârstă (i.e., adolescență timpurie spre adolescență de mijloc versus adolescență de mijloc spre adolescență târzie), genului și a școlii de apartenență a adolescenților (i.e., școli teoretice versus școli vocaționale).

## **3.2. Metodă**

### **3.2.1. Participanți și procedură**

Datele pentru prezentul studiu au fost colectate ca parte a unui proiect de cercetare în derulare (Transylvania Adolescent Identity Development Study, TRAIDES). Participanții ( $N = 1,151$  adolescenți cu vârsta cuprinsă între 13 și 19 ani,  $M_{vârsta} = 16.45$  ani;  $AS_{vârsta} = 1.40$ ; 58.7% fete) au fost elevi ai claselor 8-12 (40.1% adolescență timpurie spre adolescență de mijloc; 59.9% adolescență de mijloc spre adolescență târzie) din școli din patru orașe din nord-vestul României. Dintre aceștia, 48.5% au fost elevi din școli teoretice și 51.5% elevi din școli vocaționale.

La nivel global, 21.68% din date au lipsit de-a lungul celor trei valuri (T1-T3). Datele lipsa au variat de la 3.2% la 44.1%. Am comparat participanții cu și fără date complete, folosind testul MCAR (engl. Missing Completely at Random test, Little, 1988). Testul MCAR a relevat

un  $\chi^2$  normat ( $\chi^2/df$ ) de 1.31, care indică o bună potrivire între scorurile eșantionului cu și fără imputarea datelor (Bollen, 1989). Prin urmare, datele lipsă au fost imputate în SPSS utilizând procedura de ”maximizare a expectanței” (engl. the Expectation Maximization procedure).

Intervalul între momentele de colectare a datelor a fost de 3-4 luni. La fiecare colectare a datelor adolescenții au completat același chestionar în format creion-hârtie în clasă, în timpul orelor de școală. Pentru păstrarea confidențialității, fiecare adolescent a primit un cod unic de identificare. Participarea la studiu a fost voluntară.

### 3.2.2. Instrumente

**Identitate educațională.** Pentru măsurarea identității educaționale am folosit varianta în limba română (Negru & Crocetti, 2010) a Scalei angajamentelor identitare (engl. the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale, U-MICS, Crocetti et al., 2008a). Scala evaluează trei procese identitare: angajamentul (5 itemi; ex. ”Educația mea îmi dă siguranță în viață.”), explorarea în adâncime (5 itemi, ex. ”Mă gândesc de multe ori la aspecte legate de educația mea.”) și reconsiderarea angajamentului (3 itemi, ex. ”Mă gândesc de multe ori că ar fi mai bine să mă orientez spre un alt domeniu educațional.”). Valorile indicelui alpha Cronbach pentru cele trei subscale sunt cuprinse între .75 și .84 la valul 1 (T1), .80 și .90 la valul 2 (T2) și .82 și .90 la valul 3 (T3). Am realizat analiza factorială confirmatorie (CFA), folosind funcția de ”probabilitate maximă” (engl. the Maximum Likelihood estimation) în *Mplus* 6.12 pentru a verifica structura factorială a versiunii românești a instrumentului. În conformitate cu studiul de validare (Crocetti et al., 2008a), rezultatele au indicat că structura tri-factorială este cea mai potrivită pentru datele curente ( $\chi^2 = 118.950$ ,  $df = 24$   $p < .001$ ; CFI = .992, RMSEA = .059; SRMR = .032).

**Performanță școlară.** Pentru măsurarea performanței școlare, am rugat participanții să raporteze media generală obținută în anul școlar anterior (val 1) și media generală obținută la finalul semestrului I a anului școlar curent (val 2). Am colectat din cataloage mediile obținute de participanți la finalul semestrului al II-lea al anului școlar curent (val 3). Mediile auto-raportate corelează semnificativ cu mediile reale (Credé & Kuncel, 2013) și, la fel ca mediile reale, sunt predictorii a diferite aspecte legate de școală (e.g., Baird, 1976).

### 3.3. Rezultate

#### 3.3.1. Analize preliminare

Angajamentul a corelat pozitiv cu performanța școlară, iar reconsiderarea angajamentului a corelat negativ cu performanța școlară pe parcursul anului școlar, la toate cele trei valuri. Explorarea în adâncime a fost, de asemenea, asociată pozitiv cu performanța școlară pe parcursul anului școlar, dar doar două dintre corelații au fost semnificative statistic (i.e., explorarea în adâncime la T1 și performanța școlară la T1, respectiv explorarea în adâncime la T2 și performanța școlară la T3).

#### 3.3.2. Analiza modificărilor la nivelul identității educaționale și a performanței școlare

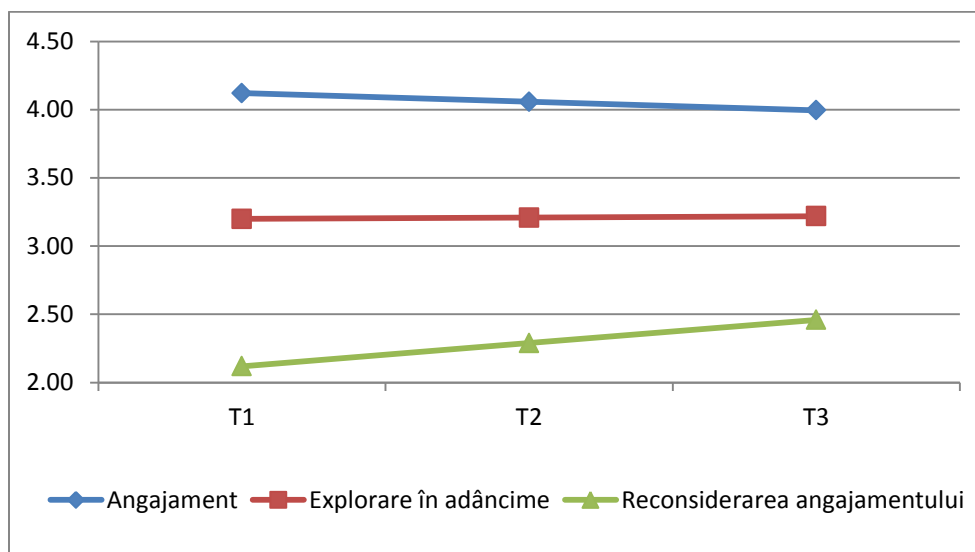
Pentru a testa modificările liniare care apar la nivelul identității educaționale și ale performanței școlare într-un an școlar, am realizat o analiză multivariată a curbei de creștere a variabilelor latente (engl. multivariate Latent Growth Curve analysis) în *Mplus* 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2010). Indicatorii de potrivire pentru modelele de creștere testate au relevat o potrivire acceptabilă către excelentă cu datele ( $\chi^2(34) = 201.48, p < .001, CFI = .971, RMSEA = .065 [.057-.074], SRMR = .024$ ). Astfel, traiectoriile individuale de creștere liniară au fost estimate adecvat atât pentru identitatea educațională, cât și pentru performanța școlară.

Analiza factorilor de creștere a scos în evidență că identitatea educațională a fost caracterizată de niveluri inițiale ridicate de angajament, niveluri inițiale moderate de explorare în adâncime și niveluri inițiale scăzute de reconsiderare a angajamentului. Angajamentul educațional a scăzut de-a lungul timpului, explorarea în adâncime a rămas relativ stabilă, iar reconsiderarea angajamentului a crescut. Performanța școlară a fost caracterizată de niveluri inițiale moderate (i.e., medii generale în jur de 8), care au scăzut pe parcursul anului școlar (a se vedea Figura 3.1).

Am verificat măsura în care grupa de vârstă (i.e., adolescența timpurie către adolescența de mijloc versus adolescența de mijloc către adolescența târzie), genul și tipul școlii de apartenență (i.e., școli teoretice versus școli vocaționale) moderează aceste modele de dezvoltare. Pentru aceasta am aplicat testul Walt pentru a identifica în ce măsură parametrii nivel inițial și panta de creștere (engl. intercept, slope) variază semnificativ de-a lungul acestor variabile.

În ceea ce privește genul, rezultatele au indicat că fetele au avut un angajament educațional mai puternic și explorau mai intens alegerea educațională prezentă comparativ cu

băieții, care manifestau un nivel mai ridicat de reconsiderare a angajamentului. Totuși, explorarea în adâncime a crescut în cazul băieților și a scăzut ușor în cazul fetelor. Reconsiderarea angajamentului a crescut în timp atât la fete, cât și la băieți, cu o creștere mai



*Figura 3.1* Evoluția proceselor identitare în domeniul educațional în cursul unui an școlar

accentuată în cazul băieților. Fetele au înregistrat performanțe școlare mai ridicate decât băieții, iar cu timpul performanța școlară a băieților a scăzut mai puternic decât cea a fetelor.

În ceea ce privește grupa de vârstă și tipul școlii de apartenență, rezultatele au arătat că performanțele școlare au scăzut pe parcursul anului școlar atât pentru adolescenții din categoria adolescență timpurie spre mijlocie, cât și pentru cei din categoria adolescență mijlocie spre târzie, dar scăderea a fost mai puternică pentru cei din prima categorie. Elevii din școlile vocaționale și-au reconsiderat mai mult angajamentele educaționale și au avut performanțe școlare mai slabe decât elevii din școlile teoretice. În plus, angajamentul educațional și performanțele școlare au scăzut mult mai brusc pentru elevii din școlile vocaționale decât pentru cei din școlile teoretice.

Pentru a măsura stabilitatea proceselor investigate (engl. rank-order stability), am realizat corelații de tip Pearson între procesele identitare cu ele însele la momente consecutive în timp (e.g., corelația între angajament la T1 și angajament la T2). Rezultatele au indicat o stabilitate ridicată a identității educaționale. Folosind testul Fisher, am verificat semnificativitatea statistică a diferențelor dintre coeficienții de corelație. Astfel, stabilitatea angajamentului (T1-T2:  $r = .64$ ,



$p < .01$ ; T2-T3:  $r = .68, p < .01$ ) și a explorării în adâncime (T1-T2:  $r = .46, p < .01$ ; T2-T3:  $r = .57, p < .01$ ) a crescut semnificativ. În schimb, stabilitatea reconsiderării angajamentului a scăzut semnificativ pe parcursul anului școlar (T1-T2:  $r = .53, p < .01$ ; T2-T3:  $r = .45, p < .01$ ).

### 3.3.3. Analiza modelelor decalate transversal autoregresive (engl. Cross-Lagged Analyses)

Folosind *Mplus*, am testat un model al predicției reciproce între identitate educațională și performanță școlară (e.g., identitate educațională măsurată la T1 ca predictor al performanței școlare la T2 și performanța școlară la T1 ca predictor al identității educaționale la T2), controlând: (a) stabilitatea constructelor investigate de la un val la altul (e.g., identitatea educațională la T1 ca predictor al identității educaționale la T2); (b) stabilitatea constructelor investigate de-a lungul celor trei valuri (e.g., identitatea educațională la T1 ca predictor al identității educaționale la T3); și (c) corelațiile dintre toate variabilele în cadrul aceluiași val. Am realizat comparații multi-grup pentru examinarea potențialului efect moderator al vârstei, genului și tipului de școală în care învață participanții.

Modelul de predicție parțial invariant a fost reținut ca model final, fiind cel mai economic. Acest model autoregresiv descrie cel mai bine datele curente ( $\chi^2 = 20.688, df = 88, CFI = 1.00, RMSEA = .011, SRMR = .011$ ). Astfel, rezultatele au indicat prezența unui efect unidirecțional între identitatea educațională și performanța școlară, performanța școlară fiind predictor semnificativ al identității educaționale. Conform așteptărilor, performanța școlară ridicată este predictor pozitiv al angajamentului educațional și predictor negativ al reconsiderării angajamentului de-a lungul celor trei valuri (a se vedea Figura 3.2.). Nu s-a găsit niciun efect semnificativ dinspre identitate înspre performanța școlară. Cu o singură excepție (angajamentul la T2 a fost predictor al performanței școlare la T3 în cazul băieților, dar nu și al fetelor), vârsta, genul și școala de proveniență a elevilor nu au moderat aceste efecte dinspre performanța școlară spre identitatea educațională.

Efectele indirecte (mediate) standardizate ale angajamentului educațional și ale reconsiderării angajamentului la T1 (variabile independente) asupra angajamentului educațional și reconsiderării angajamentului la T3 (variabile dependente) au variat între .011 și .017 pentru angajamentul educațional și între .012 și .023 pentru reconsiderarea angajamentului. Acestea au fost semnificative statistic la pragul de  $p < .05$ .

### 3.4. Discuții

Prezentul studiu aduce noi dovezi empirice cu privire la dezvoltarea identității în adolescență, identificând un nou mecanism care conduce către confuzie sau sinteză identitară în adolescență în context educațional.

Chiar dacă au început anul școlar cu încredere mare în alegerile lor educaționale, cu un set clar de expectanțe și scopuri, rezultatele studiului de față au indicat că, pe parcursul anului școlar elevii au început să devină tot mai sceptici cu privire la alegerile lor educaționale. Așa cum ne-am așteptat, unii dintre adolescenți au prezentat o vulnerabilitate mai mare la problemele legate de identitate (e.g., confuzie identitară). Este vorba despre băieți și despre elevii din școlile vocaționale, care au raportat niveluri inițiale mai ridicate de reconsiderare a angajamentului, care au continuat să crească pe parcursul anului școlar.

Pe parcursul unui an școlar, reconsiderarea angajamentului pare a fi cel mai dinamic proces identitar. Astfel, pe măsură ce se confruntă cu sarcinile academice, o parte dintre adolescenții cu angajamente educaționale ferme încep să aibă îndoieli cu privire la alegerea lor educațională, încercând să o schimbe. În același timp, alți adolescenți, care la început au fost rezervați în privința angajamentului lor educațional, încep să aibă încredere tot mai mare în alegerea educațională făcută.

Scăderile înregistrate pe parcursul anului școlar la nivelul angajamentului educațional merg în tandem cu scăderea performanței școlare, așa cum ne-am așteptat. Din nou, băieții și elevii din școlile vocaționale prezintă scăderi mai puternice ale performanței școlare de la începutul până la finalul anului școlar.

Foarte important, rezultatele studiului de față au arătat că modul în care adolescenții performează în sarcinile școlare (mediile obținute) ghidează dezvoltarea identității lor educaționale. Astfel, performanțele școlare ridicate prezic niveluri ridicate de angajament educațional (sinteză identitară), în timp ce performanțele școlare scăzute prezic niveluri ridicate de reconsiderare a angajamentului educațional (confuzie identitară), conform teoriei care ne-a ghidat investigația (teoria sociometrică, Leary, 2005). Acest model de predicție se aplică tuturor adolescenților din eșantionul nostru, indiferent de vârstă, gen sau tipul școlii în care învață.

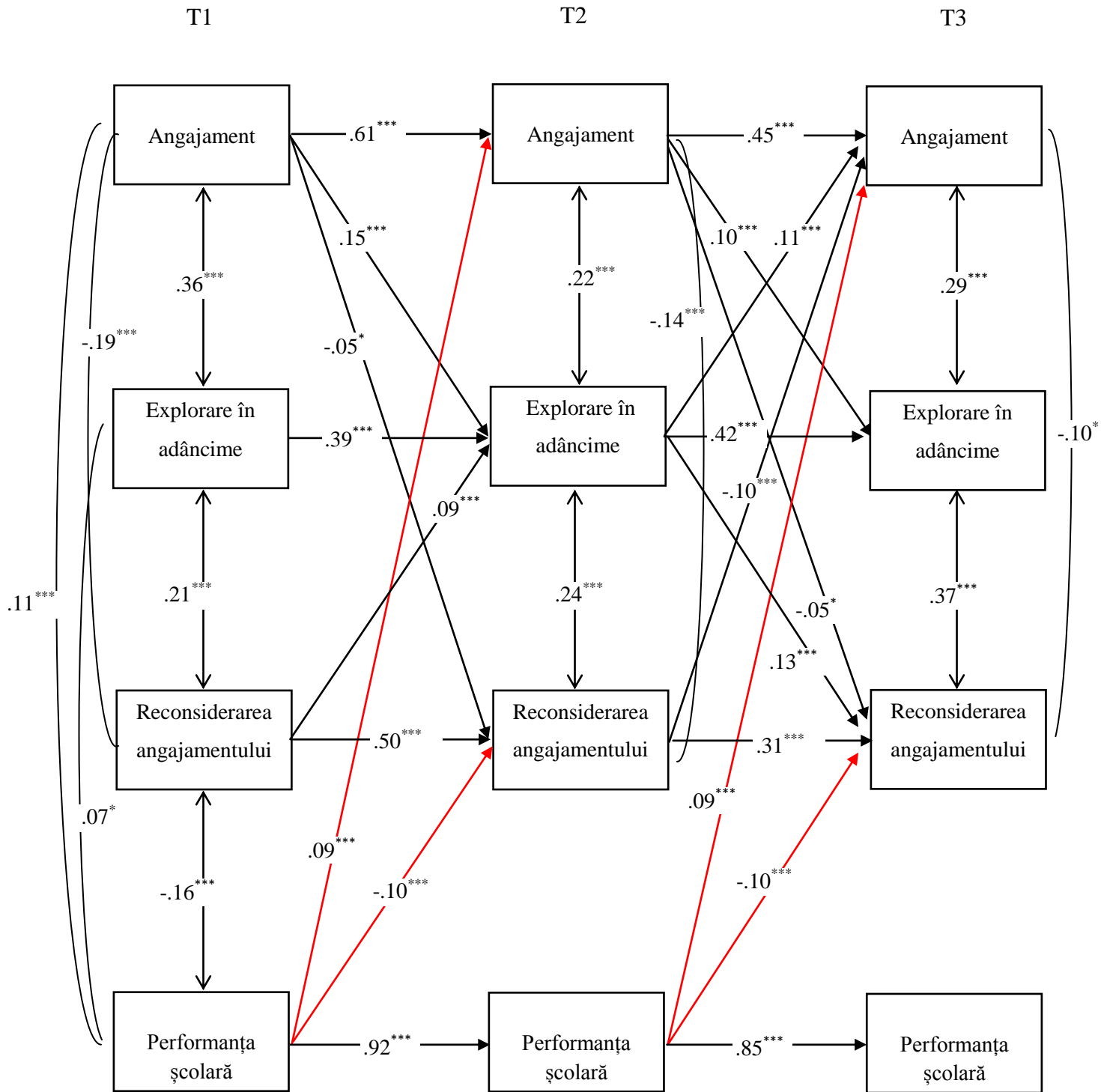


Figura 3.2 Asocierile longitudinale și direcționalitatea efectelor dintre identitatea educațională și performanța școlară. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Rezultatele prezentului studiu aduc, de asemenea, noi evidențe empirice în sprijinul celor două cicluri de dezvoltare ale identității, ciclul de menținere a identității și cel de revizuire a identității, scoțând în evidență faptul că explorarea în adâncime la T2 mediază relațiile dintre angajamane și reconsiderarea angajamentului la T1 și respectiv angajament și reconsiderarea angajamentului la T3. Astfel, explorarea în adâncime este procesul identitar care ghidează decizia adolescenților de a-și menține sau de a-și schimba angajamentele educaționale.

## **CAPITOLUL 4. TRAIECTORII DE DEZVOLTARE ALE IDENTITĂȚII EDUCAȚIONALE ȘI PERSONALITĂȚII ÎN ADOLESCENȚĂ**

### **4.1. Introducere**

Adolescența este o perioadă cu importante schimbări de ordin fizic și cognitiv, care pregătesc treptat adolescenții pentru rolurile vieții de adult. Pe parcursul acestei etape de dezvoltare adolescenții devin tot mai preocupați de modul în care se definesc pe sine (aspecte ce țin de personalitate) și de măsura în care se identifică sau nu cu anumite aspecte ale vieții lor curente (aspecte ce țin de identitatea personală) (Luyckx, Teppers, Klimstra, & Rassart, 2014).

Studiile anterioare au subliniat rolul important al trăsăturilor de personalitate în predicția a numeroase caracteristici psihologice și sociale (e.g., probleme de internalizare, relații conflictuale cu părinții, Klimstra et al., 2012; calitatea relațiilor intime, Klimstra, Luyckx, Branje, Teppers, Goossens, & Meeus, 2013; delincvență, Klimstra et al., 2010a; performanța școlară, Poropat, 2009) printre care și conturarea propriei identități (Crocetti et al., 2008b; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteenkiste, 2005). Cu toate acestea, cercetările care analizează legătura dintre personalitate și identitate sunt puține și majoritatea limitate la studii cu studenți (Klimstra et al., 2012; Luyckx, Klimstra, Duriez, Schwartz, & Vanhalst, 2012; Luyckx et al., 2005) sau sunt studii transversale (Crocetti et al., 2008a; Klimstra et al., 2013). Prin urmare, în prezentul studiu ne-am propus să investigăm dinamica trăsăturilor de personalitate pe parcursul a mai multor evaluări realizate într-un singur an școlar. Mai întâi am analizat stabilitatea și modificările care apar pe parcursul unui an școlar la nivelul trăsăturilor de personalitate la adolescenți (i.e., extraversiune, agreabilitate, conștiințiozitate, neuroticism și deschidere). În al doilea rând, am examinat relațiile longitudinale reciproce dintre trăsăturile de personalitate și identitatea educațională (i.e., angajament, explorare în adâncime și reconsiderarea angajamentului). În plus, am verificat

dacă vârsta, genul și școala în care învață elevii moderează dezvoltarea trăsăturilor de personalitate și relațiile dintre trăsăturile de personalitate și identitatea educațională.

## **4.2. Metodă**

### **4.2.1. Participanți și procedură**

Datele pentru prezentul studiu au fost colectate ca parte a unui proiect de cercetare în derulare (Transylvania Adolescent Identity Development Study, TRAIDES). Eșantionul total a constat în 1,151 adolescenți ( $M_{vârsta} = 16.45$  ani;  $AS_{vârsta} = 1.40$ ; 58.7% fete) din șapte școli localizate în patru orașe din nord-vestul României. A se vedea capitolul 3 al prezentei teze pentru o descriere mai detaliată a eșantionului.

La nivel global, 22% din date au lipsit de-a lungul celor trei valuri (T1-T3). Datele lipsa au variat de la 15.8% la 29.5%. Am comparat participanții cu și fără date complete, folosind testul MCAR (engl. Missing Completely at Random test, Little, 1988). Testul MCAR a relevat un  $\chi^2$  normat ( $\chi^2/df$ ) de 1.15, care indică o bună potrivire între scorurile eșantionului cu și fără imputarea datelor (Bollen, 1989). Prin urmare, datele lipsă au fost imputate în SPSS utilizând procedura de "maximizare a expectanței" (engl. the Expectation Maximization procedure). Procedura de colectare a datelor și spațierea în timp a momentelor de colectare a datelor au fost similare cu cele utilizate în studiul 1 (capitolul 3).

### **4.2.2. Instrumente**

**Identitate educațională.** Pentru măsurarea celor trei procese identitare în domeniul educațional am utilizat același instrument ca și în studiul 1 (a se vedea capitolul 3).

**Trăsături de personalitate.** Inventarul celor cinci factori de personalitate (engl. The Big Five Inventory, BFI, John & Strivastava, 1999) a fost utilizat pentru a măsura: extraversiunea (8 itemi; ex. "Cred despre mine că sunt o persoană vorbărească."), agreabilitatea (9 itemi; ex. "Cred despre mine că sunt o persoană de ajutor și cumsecade cu ceilalți."), conștiinciozitatea (9 itemi; ex. Cred despre mine că sunt o persoană care perseverează până termină o sarcină"), neuroticismul (9 itemi; ex. "Cred despre mine că sunt o persoană care poate fi tensionată") și deschiderea spre experiențe (10 itemi; ex. "Cred despre mine că sunt o persoană curioasă în legătură cu lucruri diferite"). Valorile indicelui de fidelitate Alpha Cronbach pentru cele cinci scale au fost cuprinse între .61 și .72 la T1, .65 și .73 la T2 și între .62 și .70 la T3.

Pentru versiunea în limba română a instrumentului (BFI; John & Srivastava, 1999) am verificat structura factorială (Exploratory Structural Equation Modeling, ESEM) în *Mplus* 6.12. We used the Maximum Likelihood estimation procedure and the geomin rotation method recommended by Browne (2001). Rezultatele analizei factoriale au indicat potrivirea datelor curente ( $\chi^2 = 1775.444$ ,  $df = 732$   $p < .001$ , CFI = .888, RMSEA = .035, SRMR = .032) cu structura originală a celor cinci factori de personalitate (John & Srivastava, 1999).

### **4.3. Rezultate**

#### **4.3.1. Analize preliminare**

Angajamentul educațional a corelat pozitiv cu toate trăsăturile pozitive de personalitate (i.e., extraversiune, agreabilitate, conștiinciozitate și deschidere spre experiențe) și negativ cu trăsăturile negative de personalitate (i.e., neuroticism) pe parcursul anului școlar. Reconsiderarea angajamentului, în schimb, a corelat negativ cu toate trăsăturile pozitive de personalitate și pozitiv cu cele negative. Explorarea în adâncime a corelat pozitiv cu toate trăsăturile de personalitate de-a lungul celor trei valuri, dar unele dintre corelații și-au pierdut semnificativitatea statistică cu trecerea timpului (i.e., explorarea în adâncime la T2 și agreabilitatea la T2, explorarea în adâncime la T3 și agreabilitatea la T3).

#### **4.3.2. Trăsături de personalitate în adolescență: stabilitate și schimbare**

Pentru a testa modificările liniare care apar la nivelul trăsăturilor de personalitate ale adolescenților într-un an școlar, am realizat o analiză a curbei de creștere a variabilelor latente (engl. multivariate Latent Growth Curve analysis) în *Mplus* 6.12 (Muthén & Muthén, 1998-2010). Indicatorii de potrivire pentru modelele de creștere testate au relevat o potrivire acceptabilă către excelentă cu datele (a se vedea Tabelul 4.1).

Analiza factorilor de creștere a scos în evidență că toate trăsăturile pozitive de personalitate (i.e., extraversiune, agreabilitate, conștiinciozitate și deschidere spre experiențe) au fost caracterizate de niveluri inițiale ridicate și moderate, în timp ce trăsăturile negative de personalitate (i.e., neuroticismul) au fost caracterizate de niveluri inițiale scăzute. Agreabilitatea și conștiinciozitatea au scăzut semnificativ pe parcursul anului școlar, în timp ce neuroticismul a crescut. Extraversiunea și deschiderea spre experiențe au înregistrat niveluri relativ stabile de-a lungul celor trei valuri.

Folosind testul Wald, am verificat dacă categoria de vârstă (i.e., adolescența timpurie spre mijlocie versus adolescența mijlocie spre târzie), genul sau tipul de școală de proveniență (i.e., școli teoretice versus școli vocaționale) moderează modelele de dezvoltare ale trăsăturilor de personalitate ale adolescenților. Rezultatele au indicat că adolescenții din categoria adolescență de mijloc spre târzie sunt mai conștiincioși decât cei din categoria adolescență timpurie spre mijlocie. Totuși, conștiinciozitatea a scăzut pentru ambele categorii de vârstă., fără diferențe semnificative între ele.

În ceea ce privește diferențele de gen, rezultatele au arătat că, la începutul anului școlar, fetele erau mai extravertite, mai agreabile și mai deschise spre experiențe noi comparativ cu băieții, care afișau niveluri mai ridicate de neuroticism decât fetele. Pe parcursul anului școlar băieții au devenit și mai puțin extravertiți decât la începutul anului școlar, în timp ce fetele au devenit ușor mai extravertite decât la început. În plus, băieții au raportat scăderi mai puternice ale agreabilității și creșteri mai puternice ale neuroticismului comparativ cu fetele.

S-au înregistrat diferențe și între adolescenții de la școlile teoretice și cei de la școlile vocaționale, cei din urmă raportând niveluri mai scăzute de extraversiune, agreabilitate și deschidere spre experiențe noi decât primii. Agreabilitatea a înregistrat o scădere mai puternică pentru elevii școlilor teoretice decât pentru elevii școlilor vocaționale într-un an școlar.

Pentru a măsura stabilitatea trăsăturilor de personalitate (engl. rank-order stability), am corelat trăsăturile de personalitate cu ele însele la momente consecutive în timp (e.g., corelarea extraversiunii la T1 cu extraversiunea la T2). Rezultatele au indicat o stabilitate ridicată a trăsăturilor de personalitate pe parcursul unui an școlar. Rezultatele testului Fisher, prin care am verificat semnificativitatea statistică a diferențelor dintre coeficienții de corelație Pearson obținuți, au indicat o scădere semnificativă a stabilității deschiderii spre noi experiențe pe parcursul anului școlar în rândul adolescenților.

Tabel 4.1

*Analiza curbei de creștere a variabilelor latente: Factori de creștere și indicatorii de potrivire pentru modelele liniare*

	Factori de creștere			Indicatorii de potrivire ai modelelor liniare testate				
	Intercept (I) $M(\sigma^2)$	Panta de creștere (S) $M(\sigma^2)$	$r(I, S)$	$\chi^2$	$df$	CFI	RMSEA 90% CI	SRMR
Extraversiune	3.45*** (0.24***)	-0.01 (0.03***)	-.03**	6.770**	1	.993	.071 [.028-.125]	.015
Agreabilitate	3.84*** (0.19***)	-0.10*** (0.02**)	-.01	2.216	1	.998	.033	.009
Conștiinciozitate	3.50*** (0.26***)	-0.04*** (0.03***)	-.03***	3.914*	1	.996	.050 [.004-.107]	.011
Neuroticism	2.64*** (0.28***)	0.07*** (0.03***)	-.03**	0.000	1	1.00	.00	.00
Deschidere	3.41*** (0.21***)	0.01 (0.02***)	-.02**	9.902**	1	.989	.088 [.044-.141]	.020

*Notă.*  $M$  = Media;  $\sigma^2$  = Varianța.  $\chi^2$  = Chi-pătrat;  $df$  = grade de libertate; CFI = indicatorul comparativ de adecvare; RMSEA = eroarea de aproximare a rădăcinii pătrate medii; SRMR = rădăcina pătrată a mediei reziduale standardizată;

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .



### 4.3.3. Asocierile longitudinale dintre identitatea educațională și trăsăturile de personalitate

Pentru a analiza relațiile longitudinale și direcționalitatea efectelor dintre identitatea educațională și trăsăturile de personalitate la adolescenți, am testat un model al predicției reciproce (e.g., identitate educațională măsurată la T1 ca predictor al trăsăturilor de personalitate la T2 și trăsăturile de personalitate la T1 ca predictor al identității educaționale la T2), folosind *Mplus*. Pentru aceasta, am controlat: (a) stabilitatea constructelor investigate de la un val la altul (e.g., identitatea educațională la T1 ca predictor al identității educaționale la T2); (b) stabilitatea constructelor investigate de-a lungul celor trei valuri (e.g., identitatea educațională la T1 ca predictor al identității educaționale la T3); și (c) corelațiile dintre toate variabilele în cadrul aceluiași val. Am realizat comparații multi-grup pentru examinarea potențialului efect moderator al vârstei, genului și tipului de școală în care învață participanții asupra acestor relații.

Modelul de predicție parțial invariant a fost reținut ca model final, fiind cel mai economic. Acest model autoregresiv descrie cel mai bine datele studiului nostru ( $\chi^2 = 272.628$ ,  $df = 112$ ,  $CFI = .984$ ,  $RMSEA = .035$ ,  $SRMR = .022$ ). Relațiile longitudinale semnificative și direcționalitatea efectelor dintre identitatea educațională și trăsăturile de personalitate sunt raportate în figura 4.1. Rezultatele au indicat prezența unui efect unidirecțional între identitatea educațională și trăsăturile de personalitate, trăsăturile de personalitate fiind predictor semnificativ al identității educaționale. Surprinzător, agreabilitatea a fost identificată ca predictor pozitiv al angajamentului educațional și ca predictor negativ al reconsiderării angajamentului de-a lungul celor trei valuri (a se vedea Figura 4.1). Nu s-a găsit niciun efect semnificativ dinspre identitate înspre performanța școlară. Aceste relații predictive au fost moderate de gen și de tipul școlii în care învățau elevii. Astfel, agreabilitatea a fost un predictor negativ semnificativ al reconsiderării angajamentelor educaționale pentru fete ( $\beta = -.09$ ,  $p < .01$ ), dar nu și pentru băieți. De asemenea, conștiinciozitatea a fost un predictor pozitiv semnificativ al angajamentului educațional pentru elevii din școlile teoretice ( $\beta = .10$ ,  $p < .01$ ), dar nu și pentru cei din școlile vocaționale.

### 4.4. Discuții

Prezentul studiu a scos în evidență rolul trăsăturilor de personalitate ca factori premergători ai identității educaționale la adolescenți.

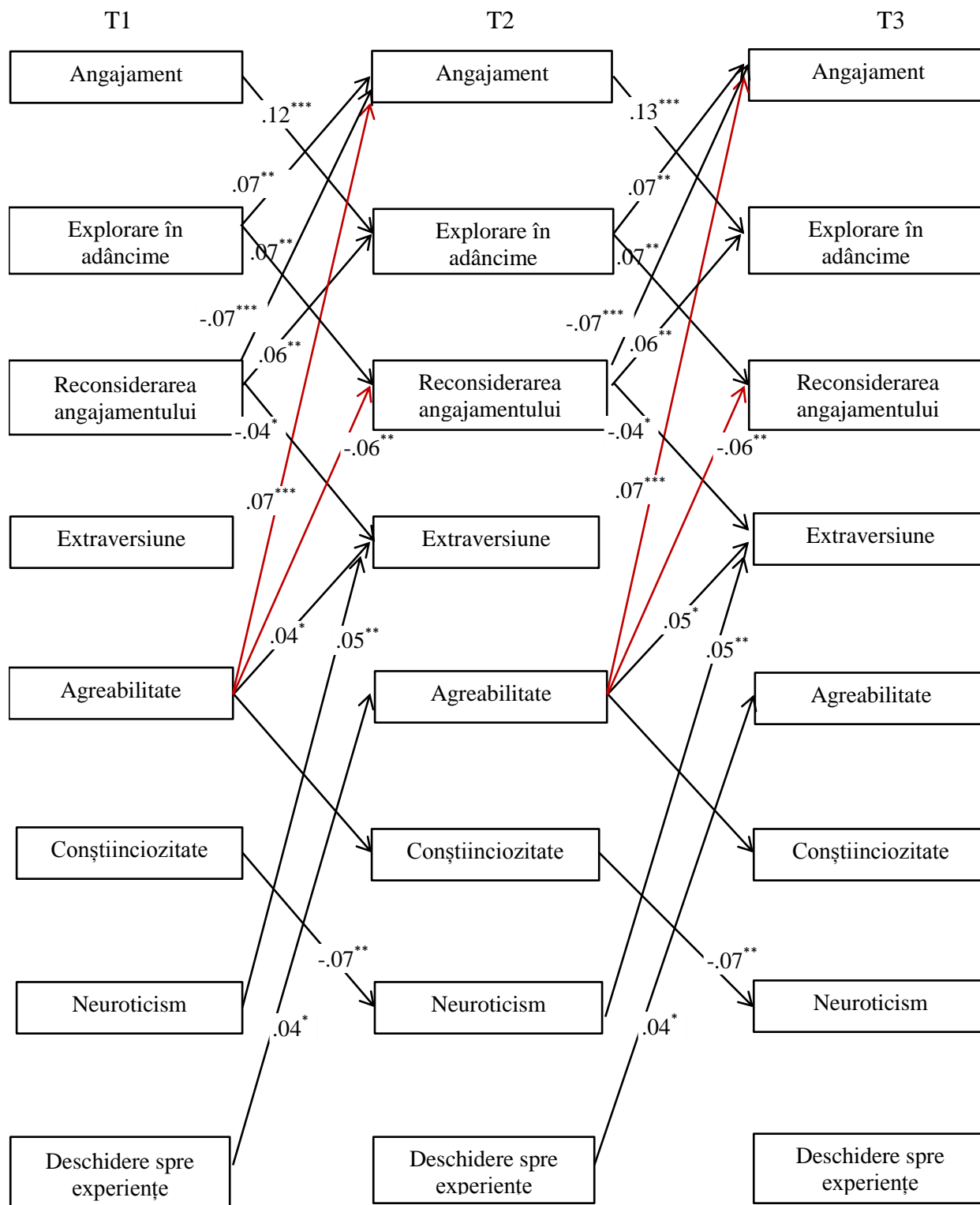


Figura 4.1 Direcționalitatea efectelor dintre identitatea educațională și trăsăturile de personalitate. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Adolescenții din eșantionul nostru au început anul școlar cu configurații de personalitate pozitive (i.e., tip rezilient de personalitate; Block & Block, 1980; Klimstra et al., 2009), caracterizate prin niveluri ridicate de agreabilitate, conștiinciozitate, extraversiune și deschidere spre experiențe și niveluri scăzute de neuroticism. Pe parcursul anului școlar însă, personalitatea adolescenților a suportat modificări importante. Astfel, contrar studiilor anterioare, rezultatele prezentului studiu au indicat scăderi semnificative ale agreabilității și conștiinciozității și creșteri semnificative ale neuroticismului pe parcursul unui an școlar, sugerând creșterea vulnerabilității adolescenților la stres și la lipsa de cooperare, demotivare și dezorganizare în desfășurarea activităților. Scăderea agreabilității și a conștiinciozității a reprezentat unul dintre cele mai neașteptate rezultate obținute întrucât studiile anterioare au indicat fie variații mici ale celor două trăsături de personalitate (Branje et al., 2007; DeFruyt, Bartels, Van Leeuwen, De Clercq, Decuyper, & Mervielde, 2006; Pullmann, Raudsepp, & Allik, 2006; Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006), fie creșteri semnificative (Klimstra et al., 2009). Rezultatele acestea se pot datora particularităților sistemului de învățământ românesc, care este bazat pe un model scolastic (preponderent teoretic) și care încurajează obediența (Damian, Negru-Subțirica, Pop, & Baban, 2015).

Agreabilitatea a scăzut pe parcursul anului școlar la nivelul întregului eșantion, cu scăderi mai puternice pentru băieți și pentru elevii de la școlile teoretice. În România, în special în școlile teoretice, care se bucură de o mai mare valorizare socială, competiția este încurajată puternic (Negru-Subțirica, Pop, & Crocetti, 2015), fapt care ar putea influența în mod negativ relațiile inter-personale.

Dintre toate trăsăturile de personalitate, care s-au dovedit a avea o stabilitate ridicată, deschiderea spre experiențe noi s-a dovedit a fi o trăsătură mai maleabilă.

În acord cu studiile empirice anterioare, rezultatele studiului de față au subliniat rolul predictiv al trăsăturilor de personalitate pentru dezvoltarea identității educaționale. Specific, agreabilitatea s-a dovedit a fi predictor pozitiv al angajamentului educațional și predictor negativ al reconsiderării angajamentului educațional. Prin urmare, cu cât sunt mai obedienți și mai simpatizați de ceilalți, cu atât adolescenții tind să-și evalueze mai pozitiv angajamentele educaționale curente. Aceasta pentru că fie pot avea anumite beneficii de pe urma faptului că sunt obedienți (e.g., relații pozitive cu profesorii, note mai mari; cf. Damian et al., 2015), fie că

încrederea pe care o au adolescenții în ceilalți (profesori, colegi) sporește încrederea în angajamentul educațional (Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002).

La fel ca și rezultatele studiilor anterioare (Wigfield, Battle, Keller, & Eccles, 2002), rezultatele prezentului studiu au arătat că fetele tind să-și evalueze angajamentele educaționale prin prisma calității relațiilor cu ceilalți. Astfel, cu cât se percep mai agreabile, cu atât își reconsideră mai puțin angajamentele educaționale.

În cazul elevilor de la școlile teoretice, școli percepute ca fiind mai prestigioase în contextul cultural românesc, și conștiinciozitatea este un predictor pozitiv al angajamentului educațional. Cei cu capacitate ridicată de autocontrol, care-și setează scopuri clare și își planifică atingerea scopurilor setate este mult mai probabil să fie siguri de alegerea educațională făcută.

## **CAPITOLUL 5. TESTAREA SAU CONSERVAREA PROPRIILOR CONVINGERI: O ABORDARE CENTRATĂ PE PERSOANĂ A IDENTITĂȚII EDUCAȚIONALE A VIITORILOR PROFESORI<sup>4</sup>**

### **5.1. Introducere**

Perioada de emergență a vârstei adulte este o perioadă de explorare intensă a carierei și a numeroase decizii relaționate cu cariera (e.g., alegerea unor programe educaționale sau a unor trasee ocupaționale specifice, cf. Arnett, 2000; Negru, Pop, Damian, & Moraru, 2011). Scopul studiului prezent este acela de a investiga identitatea educațională și motivația, operaționalizată în termeni de convingeri legate de predare, ale unui eșantion de adulți emergenți români înscriși într-un program de pregătire didactică. Conform modelului tri-factorial al identității (Crocetti et al., 2008a), procesele identitare surprind modul în care persoanele aderă la alternativele de carieră alese (i.e., angajament), adună informații despre alegerile lor (i.e., explorare în adâncime) sau renunță la alegerile care nu mai sunt satisfăcătoare (i.e., reconsiderarea angajamentului). În cazul identității, abordările centrate pe persoană surprind interacțiunile dintre cele trei procese identitare, care coexistă în fiecare individ pentru același domeniu identitar (Crocetti & Meeus, 2014). Studiile anterioare (Crocetti et al., 2008b) au identificat cinci statusuri

---

<sup>4</sup> Acest capitol a fost publicat în **Pop, E.I., Negru, O., Opre, A. (2015). Challenging or conserving your beliefs: A person-centered approach of pre-service teachers' educational identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 147-152.**

identitare pe baza celor trei procese identitare: identitate conturată (i.e., niveluri ridicate de angajament și explorare în adâncime și niveluri scăzute de reconsiderare a angajamentului), identitate amânată dezadaptativă/ moratorium (i.e., niveluri scăzute de angajament, niveluri moderate de explorare în adâncime și niveluri ridicate de reconsiderare a angajamentului), identitate amânată adaptativă/ "searching moratorium" (i.e., niveluri ridicate ale celor trei procese identitare), difuzie identitară (i.e., niveluri scăzute ale celor trei procese identitare) și identitate prescrisă (i.e., niveluri ridicate de angajament, niveluri moderate de explorare în adâncime și niveluri scăzute de reconsiderare a angajamentului).

Statusurile identitare (în domeniul educațional) ale viitorilor profesori sunt modelate parțial de teoriile lor implicite și explicite despre predare, parte dintre ele referitoare la natura abilităților de predare. Extinzând teoria motivațională a lui Dweck (2002, teoriile despre inteligență) la domeniul predării, Fives și Buehl (2008) au descris două tipuri de convingeri despre abilitățile de predare: convingeri în natura innăscută a abilităților de predare și convingeri în natura dobândită a abilităților de predare. Cei cu convingeri din prima categorie vor fi persoane mai degrabă orientate pe rezultate, concentrându-se pe măsurarea și validarea abilităților lor de predare. Cei din a doua categorie vor fi mai degrabă orientați pe proces, concentrându-se pe efortul și strategiile utilizate în abordarea sarcinilor de predare. Astfel, când se confruntă cu sarcini dificile de predare și eșuează, viitorii profesori care cred că abilitățile de predare sunt înnăscute tind să investească mai puțin efort și să evite sarcini similare pe viitor, considerând că performanța lor în astfel de sarcini nu depinde de ei, pe când cei care cred că abilitățile de predare sunt dobândite tind să investească mai mult timp și efort în sarcini similare, considerând că vor putea modifica performanța anterioară în aceste sarcini. Studiile anterioare au arătat că cele două tipuri de convingeri coexistă (Fives & Buehl, 2008). În plus, convingerile despre abilitățile de predare sunt încorporate în sistemul general de convingeri al viitorilor profesori și le ghidează în mod sistematic comportamentul în sarcini academice relaționate cu viitoarea carieră (Dweck, 2002; Fives & Buehl, 2012).

## **5.2. Metodă**

### **5.2.1. Participanți și procedură**

Participanții la acest studiu au fost 302 studenți din cinci facultăți din nord-vestul României înscriși într-un program de formare didactică inițială (modul pedagogic nivel 1). Șase

dintre participanți au fost excluși din analizele ulterioare, având scoruri cu o distanță Mahalanobis mai mare decât valoarea critică de  $\chi^2(5) = 20.51$ ,  $p < .001$  (Tabachnick & Fidell, 2007). Astfel, lotul final a fost de 294 studenți (75.5% fete) cu vârsta cuprinsă între 18 și 30 de ani ( $M_{\text{vârstă}} = 19.94$  ani,  $AS_{\text{vârstă}} = 1.28$ ).

### 5.2.2 Instrumente

**Identitate educațională.** Pentru măsurarea celor trei procese identitare în domeniul educațional am folosit același instrument ca și în studiul 1 (a se vedea capitolul 3). Valorile indicatorului de fidelitate alpha Cronbach au fost de .85 pentru angajament, .72 pentru explorare în adâncime și .88 pentru reconsiderarea angajamentului.

**Convingeri despre abilitățile de predare.** Pentru măsurarea convingerilor despre natura abilităților de predare am folosit Scala convingerilor despre abilitățile de predare (engl. Teaching Ability Belief Scale, TABS; Fives & Buehl, 2008) cu cele două subscale: subscala convingerilor despre natura înnăscută a abilităților de predare (11 itemi;  $\alpha = .88$ ; e.g., “Predarea este o chemare”) și subscala convingerilor despre natura dobândită a abilităților de predare (7 itemi;  $\alpha = .79$ ; e.g., “Predarea este o abilitate dezvoltată prin exercițiu și experiență”). Pentru versiunea în limba română a instrumentului (TABS; Fives & Buehl, 2008) am realizat analiza factorială confirmatorie (CFA), folosind funcția de ”probabilitate maximă” (engl. the Maximum Likelihood estimation) în *Mplus* 6.12 pentru a verifica structura factorială a instrumentului. Rezultatele CFA au indicat că structura bi-factorială este cea mai potrivită pentru datele curente ( $\chi^2 = 272.605$ ,  $df = 131$   $p < .001$ , CFI = .929, RMSEA = .060, SRMR = .062).

## 5.3. Rezultate

### 5.3.1. Analize preliminare

Analiza datelor descriptive și a corelațiilor bivariante dintre variabilele studiului au a scos în evidență faptul că participanții au raportat scoruri ridicate ale angajamentului educațional și ale convingerilor despre natura dobândită a abilităților de predare, pe de o parte, și scoruri mici ale reconsiderării angajamentului și ale convingerilor despre natura înnăscută a abilităților de predare, pe de altă parte. De asemenea, angajamentul a fost relaționat pozitiv cu explorarea în adâncime și convingerile despre natura înnăscută a abilităților de predare și negativ cu reconsiderarea angajamentului. Explorarea în adâncime și reconsiderarea angajamentului au fost

fost asociate pozitiv cu ambele tipuri de convingeri depre abilitățile de predare. Cele două tipuri de convingeri despre abilitățile de predare au corelat negativ, dar ne semnificativ statistic.

### 5.3.2. Analiza de clusteri

Analiza de clusteri s-a realizat urmând o procedură în doi pași (Gore, 2000). Mai întâi a fost realizată o analiză ierarhică aglomerativă folosind metoda lui Ward și distanțele euclidiene pătrate, iar apoi a fost aplicată procedura de partiționare iterativă. În acord cu studiile anterioare (Crocetti et al., 2008b; Crocetti, Fermani, Pojaghi, & Meeus, 2011; Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012a; Klimstra, Crocetti, Hale, Kolman, Fortanier, & Meeus, 2011), mai multe soluții de grupare a datelor au fost evaluate în funcție de gradul de interpretabilitate, parcimonie și putere explicativă (i.e., o soluție de grupare a datelor trebuie să explice aproximativ 50% din varianța fiecărui proces identitar).

A fost reținută ca soluție finală de grupare a datelor soluția cu cinci clusteri, care a explicat între 53% și 67% din varianța proceselor identitare (a se vedea Figura 5.1). Clusterul identitate conturată ( $n = 76$ ; 25.9%) a fost descris de scoruri ridicate pentru angajament și explorare în adâncime și scoruri scăzute pentru reconsiderarea angajamentului. Clusterul identitate prescrisă ( $n = 53$ ; 18%) a fost descris de scoruri moderate ale angajamentului, scoruri scăzute ale explorării în adâncime și ale reconsiderării angajamentului. Clusterul moratorium dezadaptativ ( $n = 41$ ; 13.9%) a fost descris de scoruri foarte scăzute ale angajamentului, scoruri moderate ale explorării în adâncime și scoruri foarte ridicate ale reconsiderării angajamentului. Clusterul moratorium adaptativ ( $n = 67$ , 22.8%) a fost descris de scoruri ridicate la nivelul tuturor proceselor identitare, iar clusterul identitate difuză ( $n = 57$ ; 19.4%) a fost descris de scoruri scăzute la nivelul tuturor proceselor identitare. Această soluție cu cinci clusteri este în acord cu soluția obținută în studiile anterioare (Crocetti et al., 2008b; Crocetti et al., 2011; Crocetti et al., 2012b; Klimstra et al., 2011).

Analiza efectelor apartenenței la unul dintre aceste clusteri (statusul identitar) asupra convingerilor depre abilitățile de predare, datele au fost supuse unei analize multivariate a varianței (MANOVA), în care apartenența la unul dintre clusteri a fost variabila independentă și convingerile despre abilitățile de predare au fost variabilele dependente. A fost găsit un efect multivariat semnificativ ( $Wilks' \lambda = .88$ ;  $(F(4, 289) = 4.57, p < .001, \eta^2 = .06)$ , prezentat în Tabelul 5.1. Astfel, s-a constatat că există diferențe semnificative statistic ( $p < .05$ ) între moratorium adaptativ și identitate prescrisă în ceea ce privește convingerile despre

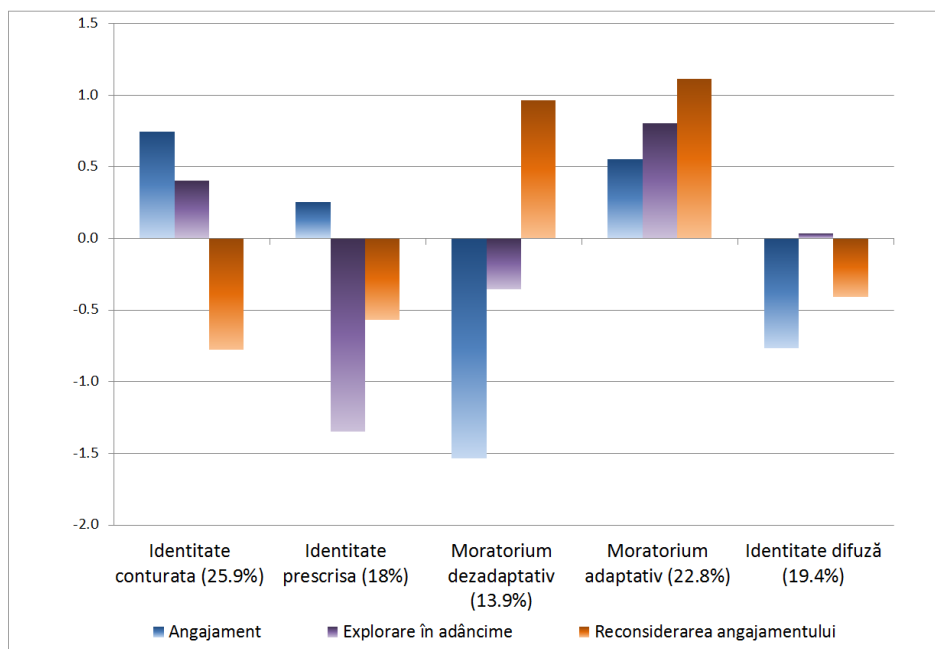


Figura 5.1 Soluția finală cu cinci clusteri pentru procesele identitare

abilitățile de predare, viitorii profesori din prima categorie obținând scoruri semnificativ mai ridicate la ambele tipuri de convingeri decât cei din a doua categorie (identitate prescrisă).

#### 5.4. Discuții

Prezentul studiu aduce dovezi cu privire la relația dintre statusurile identitare în domeniul educațional (i.e., identitate conturată, identitate prescrisă, moratorium adaptativ, moratorium dezadaptativ și identitate difuză) și motivația viitorilor profesori aflați într-un program de pregătire didactică.

În ceea ce privește statusurile identitare, rezultatele analizei de clusteri a indicat faptul că cei mai mulți dintre adulții emergenți din eșantionul nostru aveau o identitate educațională conturată (25.9%), urmați de cei cu o identitate educațională amânată adaptativă (engl. searching moratorium, 22.8%). Prin urmare, în timp ce unii dintre ei sunt siguri și mulțumiți de opțiunea de carieră asumată (cei cu identitate conturată), ceilalți încă mai evaluează alternativa de carieră aleasă și iau în considerare și opțiunea schimbării ei (i.e., identitate amânată adaptativă).

Viitorii profesori cu o identitate amânată adaptativă și cei cu o identitate conturată au raportat scoruri ridicate pentru ambele tipuri de convingeri depre predate comparativ cu cei cu o identitate amânată dezadaptativă, cu o identitate difuză sau prescrisă. Cu toate acestea, doar



Tabel 5.1

*ANOVA univariate și comparații post-hoc ale clusterilor pentru cele cinci statusuri identitare (N = 294)*

Variabile	Statusurile identității educaționale					F-value	$\eta^2$
	Identitate conturată	Identitate prescrisă	Moratorium dezadaptativ	Moratorium adaptativ	Identitate difuză		
1. Predarea ca abilitate înnăscută	3.19(0.80)	2.89(0.79) <sup>a</sup>	3.03(0.71)	3.36(0.65) <sup>b</sup>	3.11(.75)	3.33 <sup>*</sup>	.04
2. Predarea ca abilitate dobândită	3.69(0.68)	3.47(0.63) <sup>a</sup>	3.65(0.57)	3.94(0.51) <sup>b</sup>	3.65(0.56)	4.67 <sup>***</sup>	.06

*Notă.* Mediile clusterilor diferă semnificativ ( $p < .05$ ) dacă au exponenți diferiți. Abaterile standard sunt în paranteze. <sup>\*</sup>  $p < .05$ , <sup>\*\*</sup>  $p < .01$ , <sup>\*\*\*</sup>  $p < .001$ .

diferența dintre cei cu identitate amânată adaptativă și cei cu identitate prescrisă este semnificativă statistic. Adică, spre deosebire de cei care au făcut alegeri educaționale fără o informare și o explorare prealabilă a acestora (i.e., identitate prescrisă), adulții emergenți care au făcut alegeri educaționale ferme și care au continuat să reflecteze activ asupra lor (i.e. identitate amânată adaptativă) este mult mai probabil să se angajeze în diferite experiențe educaționale pentru a-și testa convingerile despre predare și pentru a evalua în ce măsură alegerea făcută li se potrivește. Întrucât au aderat necritic la convingerile altora despre abilitățile personale de predare, adulții emergenți cu o identitate prescrisă din eșantionul nostru este mult mai probabil să evite experiențele educaționale care le invalidează convingerile despre predare (i.e., sarcini dificile de predare în care probabilitatea de a eșua e mai mare). Aceste rezultate subliniază faptul că în această etapă de pregătire pentru o carieră didactică explorarea alegerilor educaționale curente este foarte importantă. Evitarea explorării și a evaluării timpurii a alegerilor educaționale poate duce la dificultăți în abordarea unor sarcini de predare ulterioare, în cariera didactică. Cercetările viitoare ar trebui să se focalizeze pe asocierile longitudinale dintre statusurile identitare și motivație (convingerile despre abilitățile de predare) pentru a surprinde modul în care acestea se modifică pe măsură ce tinerii care se pregătesc pentru cariera didactică acumulează mai multă experiență de predare.

## CAPITOLUL 6. CONCLUZII

Analiza critică a literaturii din domeniul dezvoltării identității (capitolul 1) a scos la iveală o serie de limite și întrebări deschise la care am încercat să răspundem prin intermediul studiilor realizate în cadrul acestei teze. Până în prezent foarte puține cercetări au analizat dezvoltarea identității educaționale, studiile anterioare centrându-se preponderent pe identitate în accepțiunea sa globală. Astfel, se cunosc puține lucruri despre factorii implicați în dezvoltarea identității în context educațional și despre modul în care identitatea educațională modelează comportamentul elevilor. Pentru a aborda aceste aspecte, am realizat două studii longitudinale (studiul 1 și studiul 2) și un studiu transversal (studiul 3).

Scopul prezentei teze a fost să surprindă dinamica proceselor identitare în domeniul educațional, folosind modelul tri-factorial al identității dezvoltat de Meeus și Crocetti (Crocetti et al. 2008a, Meeus et al., 2010). Am fost interesați de modul în care factorii individuali (i.e., trăsături de personalitate, motivație) și cei contextuali (i.e., performanța școlară) influențează dezvoltarea identității în context educațional. În acest scop, am folosit atât o abordare centrată pe variabile (studiul 1 și studiul 2), cât și o abordare centrată pe persoană (studiul 3) în studiul identității. Abordarea centrată pe variabile ne-a permis să analizăm cum se dezvoltă fiecare proces identitar pe parcursul unui an școlar (i.e., angajament, explorare în adâncime, reconsiderarea angajamentului) și modul în care fiecare proces identitar este relaționat cu performanța școlară și cu trăsăturile de personalitate la adolescenți. Abordarea centrată pe persoană ne-a permis să surprindem co-existența la nivelul fiecărui individ a celor trei procese identitare și modul în care statusurile identitare derivate pe baza celor trei procese identitare sunt relaționate cu motivația la adulții emergenți înscriși într-un program de pregătire didactică.

Pe scurt, rezultatele studiilor 1 și 2 au scos în evidență faptul că performanța școlară și trăsăturile de personalitate modelează dezvoltarea identității educaționale, performanța școlară ridicată și agreabilitatea fiind predictorii pozitivi ai angajamentului educațional și predictorii negativi ai reconsiderării angajamentului educațional. Rezultatele studiului 3 au relevat faptul că motivația adulților emergenți variază în funcție de statusul identitar în domeniul educațional al acestora.

## 6.1. Limite

Studiile realizate și descrise în prezenta teză au o serie de limite generale și specifice. În primul rând, studiile longitudinale realizate (studiul 1 și studiul 2) au analizat date colectate în trei momente diferite pe parcursul unui an școlar. Designul cu trei valuri de colectare a datelor permite identificarea schimbărilor liniare a variabilelor studiate. Cu toate acestea, unele dintre variabile (e.g., explorarea în adâncime, extraversiunea, deschiderea spre experiențe) s-ar putea să fie descrise mai bine de modele de dezvoltare neliniare (e.g., model de schimbare curbilinie; cf. Klimstra et al., 2009, 2010a). Astfel, includerea mai multe valuri de colectare a datelor în studii viitoare ar face posibilă identificarea acestor modele neliniare de dezvoltare ale identității educaționale și a trăsăturilor de personalitate.

În al doilea rând, investigațiile longitudinale din prezenta teză au fost extinse pe parcursul unui singur an școlar. Extinderea investigațiilor pe parcursul mai multor ani școlari ne-ar putea ajuta să diferențiem mai bine între influența proceselor de maturare și influența factorilor externi asupra dezvoltării identității și a trăsăturilor de personalitate a adolescenților și astfel, la o explicare mai complexă a motivului pentru care anumite procese identitare și trăsături de personalitate sunt mai dinamice decât altele. În plus, studiile viitoare ar putea include și alte variabile legate de școală (e.g., relația profesor-elev, strategii de predare utilizate, participarea elevilor la competiții școlare), care ar putea influența atât identitatea educațională, trăsăturile de personalitate, cât și performanța școlară pe parcursul anului școlar.

În al treilea rând, ne-am centrat pe analiza mai grosieră a relațiilor longitudinale dintre identitatea educațională, pe de o parte, și factorii contextuali (i.e., performanța școlară) și cei individuali (i.e., trăsături de personalitate), pe de altă parte, în investigația noastră. Concret, performanța școlară a fost măsurată pe baza unui indicator unic (i.e., media școlară). În plus, am evaluat cei cinci factori de personalitate, dar nu și fațetele lor. Studiile viitoare ar putea beneficia de pe urma utilizării unei analize mai detaliate a acestor aspecte (ex. indicatori multipli ai performanței școlare, evaluarea performanței pe arii curriculare specifice, trăsături subsumate fiecărui factor de personalitate) prin captarea a diferite nuanțe ale interacțiunilor dintre identitate, performanță școlară și personalitate.

În al patrulea rând, studiul 3 are un design transversal, care a surprins modul în care statusurile identitare în domeniul educațional sunt relaționate cu diferite tipuri de convingeri legate de predare (care indică diferite tipuri de motivație) la un moment dat în dezvoltarea

carierii didactice a tinerilor, dar nu informează asupra modului în care aceste relații evoluează în timp, pe măsură ce viitorii profesori dobândesc mai multă experiență practică de predare.

În final, cercetările viitoare ar trebui să investigheze măsura în care rezultatele obținute pe eșantioanele de tineri români sunt generalizabile la alte naționalități și culturi.

## **6.2. Contribuțiile cercetării**

În ciuda acestor limite, prezenta teză are contribuții teoretice, metodologice și practice semnificative.

Din punct de vedere teoretic, prezenta cercetare aduce dovezi empirice care susțin ideea celor două cicluri de dezvoltare a identității, ciclul de menținere a identității (angajament-explorare în adâncime- angajament) și cel de revizuire a identității (angajament- explorare în adâncime- reconsiderarea angajamentului), identificând explorarea în adâncime ca mediator al relațiilor dintre angajament și reconsiderarea angajamentului la T1 și angajament, respectiv reconsiderarea angajamentului la T3. Chiar dacă cele două cicluri de dezvoltare a identității au fost descrise și explicate teoretic în studii anterioare, ele au avut puțină susținere empirică (see Meeus, 2011 pentru o analiză amănunțită). De asemenea, prezenta cercetare aduce dovezi cu privire la precursorii importanți ai dezvoltării identității în context educațional. Astfel, rezultatele au arătat că performanța școlară (mediile școlare) și trăsăturile de personalitate (agreabilitatea) sunt predictorii relevanți ai identității educaționale și nu invers. În plus, teza de față aduce contribuții semnificative la înțelegerea modului în care identitatea educațională este relaționată cu motivația în context academic, arătând că motivația tinerilor care se pregătesc pentru o carieră didactică variază în funcție de statusul identitar al acestora în domeniul educațional. De exemplu, este mult mai probabil ca cei cu o identitate prescrisă (i.e., care au ales pregătirea pentru cariera didactică deoarece ceilalți semnificativi- părinți sau prieteni- au considerat că această opțiune e potrivită pentru ei) să evite experiențele didactice care să le infirme că alegerea făcută li se potrivește comparativ cu cei cu o identitate amânată (engl. searching moratorium, care explorează activ alegerile făcute, dar și alte alternative viabile). Aceștia din urmă e mult mai probabil să evalueze, prin angajarea în diferite activități, dacă alegerea făcută li se potrivește sau nu.

Din punct de vedere metodologic, prezenta cercetare aduce completări la literatura privind dezvoltarea identității adolescenților. În primul rând, spre deosebire de majoritatea studiilor anterioare, în prezenta cercetare am utilizat o abordare domeniu-specifică a identității

(i.e., identitate educațională). Această abordare are o putere explicativă mai mare decât abordarea globală (i.e., identitate personală) deoarece identitatea se dezvoltă în ritmuri diferite în domenii de viață diferite (Goossens, 2001; Meeus et al., 1999). În al doilea rând, deși s-a subliniat necesitatea adoptării unor design-uri longitudinale cu evaluări multiple pe parcursul unui an școlar, până în prezent puține studii au adoptat astfel de design-uri de cercetare. Majoritatea studiilor anterioare asupra identității în adolescență au utilizat design-uri cu evaluări la intervale de 6 luni sau 1 an a proceselor identitare. În studiile 1 și 2 cuprinse în această teză, am utilizat un design longitudinal cu trei momente de colectare a datelor în cursul unui an școlar, cu 3-4 luni între perioadele de colectare a datelor pentru a surprinde cât mai acurat modul în care identitatea educațională evoluează pe parcursul anului școlar. Anul școlar este considerat a fi unitatea de timp normativă pentru dezvoltarea adolescenților. În al treilea rând, investigațiile longitudinale au fost realizate pe un eșantion mare ( $N = 1,151$ ) și divers (fete și băieți, elevi de la școli teoretice și vocaționale etc.) de adolescenți, acoperind întreaga perioadă a adolescenței (i.e., de la adolescență timpurie până la adolescență târzie). Nu în ultimul rând, în prezenta cercetare instrumentele de evaluare a identității (i.e., the Utrecht Management of Identity Commitments Scale – UMICS, Crocetti et al., 2008a) , a trăsăturilor de personalitate (i.e., the Teaching Ability Beliefs Scale – TABS, Fives & Buehl, 2008) și a convingerilor despre predare (i.e., the Teaching Ability Beliefs Scale – TABS, Fives & Buehl, 2008) au fost testate pe populație românească. Pentru versiunile în limba română a acestor instrumente s-a realizat analiza factorială (e.g., Confirmatory Factor Analysis, Exploratory Structural Equation Modeling) pentru validarea structurii factoriale a constructelor măsurate.

Din punct de vedere practic, rezultatele studiului 1 au implicații importante în construirea programelor de intervenție pe probleme de identitate destinate adolescenților. În primul rând, rezultatele studiului 1 informează că băieții și elevii școlilor vocaționale sunt mai vulnerabili la probleme de identitate educațională (i.e., confuzie identitară) și, prin urmare, ar trebui să constituie principala țintă a acestor programe de intervenție. În al doilea rând, rezultatele studiului 1 oferă informații privind mecanismul prin care adolescenții pot fi asistați în tranziția de la confuzie identitară la sinteză identitară în domeniul educațional și anume, prin suportul oferit pentru îmbunătățirea performanțelor lor școlare.

Rezultatele studiului 2 au arătat că agreabilitatea (i.e., a avea încredere în ceilalți semnificativi, a fi politicos și chiar obedient) și într-o oarecare măsură și conștiinciozitatea (i.e.,

este doar cazul adolescenților din școli teoretice) sunt relaționate cu angajamente educaționale ferme în cazul adolescenților români din eșantionul studiat. Prin urmare, în proiectarea programelor de intervenție pentru adolescenți, aceste aspecte ar trebui luate în considerare. Spre exemplu, programele de intervenție ar putea viza consolidarea încrederii adolescenților în ceilalți semnificativi în context educațional (e.g., profesori, colegi), îmbunătățirea relațiilor cu aceștia.

Rezultatele studiului 3 pot servi ca linii directoare în proiectarea unor programe eficiente de consiliere în carieră și de pregătire didactică a viitorilor profesori. Rezultatele acestui studiu au arătat că, în pregătirea lor pentru o carieră didactică, viitorii profesori ar avea numeroase beneficii dacă ar explora angajamentele educaționale asumate (i.e., urmarea unui program de pregătire didactică). Evitarea explorării și evaluării timpurii a alegerii făcute poate conduce la dificultăți în abordarea provocărilor ulterioare legate de activitatea de predare.

În concluzie, teza de față aduce contribuții valoroase în ceea ce privește dezvoltarea identității în context educațional, în primul rând prin scoaterea în evidență a modului în care identitatea educațională se menține și se modifică în timp (mecanismul care descrie cele două cicluri ale dezvoltării identității). În al doilea rând, rezultatele tezei de față ne ajută să răspundem la una dintre întrebările cheie ale teoriei asupra identității: ”De unde izvorăște identitatea?”. În context educațional, rezultatele studiilor de față arată că identitatea are ca factori premergători importanți performanța școlară și trăsăturile de personalitate. Nu în ultimul rând, rezultatele tezei de față au arătat că studenții care se pregătesc pentru o carieră didactică cu statusuri identitare diferite în domeniul educațional sunt motivați în mod diferit pentru sarcinile academice relaționate cu cariera.

## BIBLIOGRAFIE

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bacon, D., & Bean, B. (2006). GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28, 35-42.
- Baird, L. L. (1976). Using self-reports to predict student performance. *College Entrance Examination Research Monograph*, 7, 1-17.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30, 47-62.
- Beunen, G., Thomis, M., Maes, H. H., Loos, R., Malina, R. M., Claessens, A. L., et al. (2000). Genetic variance of adolescent growth in stature. *Annals of Human Biology*, 27, 173-186.

- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Attachment* (Vol. 1, 2nd ed.). New York: Basic Books.
- Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M., & Gerris, J. R. M. (2007). Big Five personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality, 21*, 45–62.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Browne, M. W. (2001). An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 36*, 111-150.
- Caspi, A., Roberts, B.W., & Shiner, R. (2005). Personality development. *Annual Review of Psychology, 56*, 453–484.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2<sup>nd</sup> edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2013). Self-reported grades and GPA. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 49-50), New York: Routledge.
- Creed, P. A., Patton, W., & Hood, M. (2010). Career development and personal functioning differences between work-bound and non-work bound students. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 37-41.
- Crocetti, E., Fermani, A., Pojaghi, B., Meeus, W. (2011). Identity formation in adolescents from Italian, mixed, and migrant families. *Child and Youth Care Forum, 40*, 7–23.
- Crocetti, E., Hale, W. W. III, Dimitrova, R., Abubakar, A., Gao, C. H., & Pesigan, I. J. A. (2015). Generalized anxiety symptoms and identity processes in cross-cultural samples of adolescents from the general population. *Child & Youth Care Forum, 44*, 159-174.
- Crocetti, E., Jahromi, P., Meeus, W. (2012a). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence, 35*, 521–532.
- Crocetti, E., & Meeus, W. (2014). The identity statuses: Strengths of a person-centered approach. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.) (2014), *The Oxford Handbook of Identity Development* (pp. 97-114). New York: Oxford University Press.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., Meeus, W. (2008b). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 983–996.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008a). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*, 207 – 222.
- Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Meeus, W. (2010). The Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparisons. *European Journal of Psychological Assessment, 26*, 169–183.
- Crocetti, E., Scrignaro, M., Sica, L.S., Magrin, M.E. (2012b). Correlates of identity configurations: Three studies with adolescent and emerging adult cohorts. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 732–748.

- Crocetti, E., Sica, L.S., Schwartz, S.J., Serafini, T., Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63, 1–13.
- Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Baban, A. (2015). The costs of being the best: Consequences of academic achievement on students' identity, perfectionism, and vocational development. In: Montgomery, A. & Kehoe, I. (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations*. Dordrecht: Springer.
- De Clercq, B. and De Fruyt, F. (2012). A five-factor model framework for understanding childhood personality disorder antecedents. *Journal of Personality*, 80, 1533–1563.
- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M., & Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 538–552.
- De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2014). Advancements in the field of personality development. *Journal of Adolescence*, 37, 763-769.
- Dimitrova, R., Crocetti, E., Buzea, C., Kosic, M., Tair, E., Tausova, J., Uka, F., & Jordanov, V. (2015). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Measurement invariance and cross-national comparisons of youth from six European countries. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Dweck, C.S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp.57-90). San Diego, CA: Academic Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (vol.2, pp. 471-499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., et al. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861–863.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26–42.
- Goldberg, L. R., (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, 24, 681-699.
- Gore, P. A., Jr. (2000). Cluster analysis. In H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling* (pp.297-321). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549-576.
- Higgins, E. T. (1991). Expanding the law of cognitive structure activation: The role of knowledge applicability. *Psychological Inquiry*, 2, 192-193.



- Iosifescu, S. (2000). *Manual de management educational (Handbook of educational management)*. Bucuresti: ProGnosis.
- Iosifescu, S., Bălăsoiu, C., Blendea, P., Mihail, T. M., & Paraschiv, M. (2007). *Impactul competențelor cadrului didactic asupra reușitei școlare (Impact of teachers' skills on school success)*. Bucuresti: Institutul de Stiinte ale Educatiei.
- Johnson, V. E. (2003). *Grade inflation: A crisis in college education*. New York, NY: Springer-Verlag.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York, NY: Guilford.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 171-175.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology, 42*, 11-26.
- Klimstra, T., Crocetti, E., Hale, W.W., Kolman, A., Fortanier, E., Meeus, W. (2011). Identity formation in juvenile delinquents and clinically referred youth. *European Review of Applied Psychology, 61*, 123–130.
- Klimstra, T., Luyckx, K., Branje, S., Teppers, E., Goossens, L., Meeus, W. (2013). Personality traits, interpersonal identity, and relationship stability: Longitudinal linkages in late adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 1661–1673.
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale III, W. W., Frijns, T., van Lier, P. A. C., & Meeus, W. (2010b). Short-term fluctuations in identity: Introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 191–202.
- Klimstra, T.A., Hale, W.W., Raaijmakers, Q.A.W., Branje, S.J.T., Meeus, W. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 898–912.
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q., Branje, S., & Meeus, W. (2010a). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 150–162.
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Germeijs, V., Meeus, W., & Goossens, L. (2012). Personality traits and educational identity formation in late adolescents: Longitudinal associations and academic progress. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 346–361.
- Kobrin, J. L., Patterson, B. F., Shaw, E. J., Mattern, K. D., & Barbuti, S. M. (2008). *Validity of the SAT for predicting first-year college grade point average*. New York: The College Board.
- Kroger, J., Martinussen, M., Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 33*, 683–698.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research, 75*, 63-82.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin, 127*, 162-181.
- Leary, M. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology, 16*, 75-111.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association, 83*, 1198-1202.

- Lounsbury, J. W., Huffstetler, B. C., Leong, F. T., & Gibson, L. W. (2005). Sense of identity and collegiate academic achievement. *Journal of College Student Development, 46*, 501-514.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006b). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*, 361–378.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 605–618.
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1226–1239.
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 595–619.
- Luyckx, K., Teppers, E., Klimstra, T., & Rassart, J. (2014). Identity processes and personality traits and types in adolescence: Directionality of effects and developmental trajectories. *Developmental Psychology, 50*, 2144-2153.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551–558.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010. A review of longitudinal and narrative research. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 75-94.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*, 419-461.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*, 93–106.
- Meeus, M, van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1008-1021.
- Meeus, W., van de Schoot, R, Keijsers, L., Schwartz, S.J., Branje, S. (2010). On the Progression and Stability of Adolescent Identity Formation: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescence. *Child Development, 81*, 1565–1581.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2010). *Mplus User's Guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Negru, O., Crocetti, E. (2010). Dimensions of well-being and identity development in Romanian and Italian emerging adults: A cross-cultural analysis. *Psychology & Health, 25*, 286.
- Negru, O., Pop, I. E., Damian, L., Moraru, C. (2011). Aspirations and identity processes in the meaningful development of future teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 11*, 102-106.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 88*, 131-142.
- Plăeșu, A., Dalu, A. M., & Marcovici, O. (2012). *Barometrul de opinie publica-Tineret 2012 (Public opinion barometer-Youth 2012)*. Bucuresti: Institutul de Stiinte ale Educatiei.

- Pomerantz, E. M., Rydell Altermatt, E., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology, 94*, 396-404.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*, 322-338.
- Pullmann, H., Raudsepp, L., & Allik, J. (2006). Stability and change in adolescents' personality: A longitudinal study. *European Journal of Personality, 20*, 447-459.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The power of personality: The comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science, 2*, 313-345.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*, 1-25.
- Romanian Education for All-Review Report (2014), available online at <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230309e.pdf>
- Rones, M. & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 223-241.
- Roth, P. L., BeVier, C. A., Schippman, J. S., & Switzer III, F. S. (1996). Meta-analysing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology, 81*, 548-556.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications to Developmental Research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., & Meeus, W. (2012). Characterizing the self-system over time in adolescence: Internal structure and associations with internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1208-1225.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence, 35*, 401-426.
- Teixeira, A. A. C., & Rocha, M. F. (2006). Academic Cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: A comparative analysis. *Research in Comparative and International Education, 3*, 198-209.
- The EFA 2000 Assessment: Country Report (2000). *The Romanian Educational Policy in Transition*, available online at [http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/rapport\\_1.html](http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/romania/rapport_1.html)
- Verboom, G., Sijtsema, J., Verhulst, F., Penninx, B. W. J. H., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology, 50*, 247-257.
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*, 1174-1204.
- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L. B., & Eccles, J. S. (2002). Sex differences in motivation, selfconcept, career aspiration and career choice: Implications for cognitive development. In A. V. McGillicuddy-De Lisi, & R. De Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (pp. 93-124). Greenwich, CT: Ablex.