

**Universitatea Babeș-Bolyai**

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Școala Doctorală**

**„Psihodiagnostic și Intervenții Psihologice Validat Științific”**



**Rezumatul Tezei de Doctorat**

**CORELATELE AUTOREGLATORII ALE PERFORMANȚEI  
ACADEMICE UNIVERSITARE: FACILITATORI, FACTORI DE  
RISC ȘI POSIBILITĂȚI DE INTERVENȚIE**

**COORDONATOR ȘTIINȚIFIC:**

Prof. Univ. dr. ȘTEFAN SZAMOSKÖZI

**AUTOR:**

Student Doctorand ESZTER ENIKŐ

MARSCHALKÓ (BACZÓ)

**CLUJ-NAPOCA**

**2018**

# CUPRINS

<b>Mulțumiri .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITOLUL 1. INTRODUCERE .....</b>	<b>6</b>
1.1 Comportamentul autoreglator: Aplicații în mediul academic.....	6
1.1.1 Autoreglarea învățării și performanța academică.....	6
1.2 Scopurile în autoreglare: Teorii și aplicații.....	8
1.2.1 Teoria stabilirii de scopuri.....	8
1.2.2 Intervenții de stabilire de scopuri în context educațional.....	8
1.2.3 Aspirațiile de viață și autodeterminarea: Abordare organică dialectică a autoreglării.....	8
1.3 Teoria Modulului Reglator.....	9
<b>CAPITOL 2. Obiectivele cercetării și metodologia aplicată .....</b>	<b>10</b>
2.1 Obiectiv general .....	10
2.2 Obiectivele generale teoretice, metodologice și aplicative ale cercetărilor .....	12
2.3 Obiective specifice și metodologie .....	12
<b>Capitol 3. Cercetare originală .....</b>	<b>14</b>
3.1 Studiu I. Intervenția de stabilire de scopuri: O examinare meta-analitică a studiilor experimentale din domeniul educației formale și informale de populație adultă .....	14
3.1.1 Introducere .....	14
3.1.2 Obiective .....	14
3.1.3 Metode.....	15
3.1.4 Rezultate.....	17
3.1.5 Discuții și Concluzii .....	18
3.2 Studiu II. Rolul aspirațiilor de viață, ai autodeterminării și a percepției abilităților la studenți din România: Corelatele Performanței Academice .....	20
3.2.1 Introducere .....	20
3.2.2 Obiective .....	21
3.2.3 Metode.....	21
3.2.4 Rezultate.....	23

3.2.5	Discuție și Concluzii.....	28
3.3	Studiu III. Modul reglator și reușita academică: Ce favorizează succesul în studiile superioare? .....	30
3.3.1	Introducere.....	30
3.3.2	Obiective.....	30
3.3.3	Metode.....	31
3.3.4	Rezultate .....	31
3.3.5	Discuții și Concluzii .....	34
3.4	Studiu IV. Rolul autoreglării și al abilităților de învățare specifice în profilul psihologic al studentului eminent din România .....	35
3.4.1	Introducere.....	35
3.4.2	Studiul IVa. Profilul studentului performant: Rolul performanței anterioare, ai autoreglării și a caracteristicilor contextuale (eșantion de minoritate).....	36
3.4.2.1	Obiective.....	36
3.4.2.2	Metode .....	36
3.4.2.3	Rezultate .....	37
3.4.2.4	Discuții și Concluzii .....	38
3.4.3	Studiu IVb. Predictorii succesului academic în facultate: Abilități actuale de învățare .....	39
3.4.3.1	Obiective.....	39
3.4.3.2	Metode .....	39
3.4.3.3	Rezultate .....	41
3.4.4	Discuții și Concluzii .....	43
3.5	Studiu V. Efectul unui program online complex de stabilire de scopuri asupra performanței academice : Studiu Clinic Randomizat Pilot.....	44
3.5.1	Introducere.....	44
3.5.2	Obiective.....	46
3.5.3	Metode.....	46
3.5.4	Rezultate .....	49
3.5.5	Discuții și Concluzii .....	51
<b>Capitol 4. CONCLUZII GENERALE ȘI DIRECȚII VIITOARE.....</b>		<b>53</b>
4.1.1	Implicații Teoretice .....	53
4.1.2	Implicații Metodologice și Practice .....	53

4.1.3 Limitări și direcții viitoare.....55

**Bibliografie selectivă .....57**

**Cuvinte cheie:** Studenți, Autoreglare, Performanță academică, Setare de scopuri, Aspirații de viață, Autodeterminare, Incertitudine în abilități, Locomoție, Evaluare, Moduri autoreglatorii, Motivație, Abilități de studiere

## MULȚUMIRI

Doresc să mulțumesc coordonatorului meu științific, domnului profesor dr. Szamosközi Ștefan, de la Universitatea Babeș-Bolyai, pentru încrederea pe care mi-a acordat-o, pentru șansa de a învăța ca student doctorand și pentru sprijinul constant în elaborarea tezei. Sunt mulți dascăli, lectori și profesori de la care am avut ocazia să învăț de-a lungul anilor, și chiar dacă nu sunt conștienți de importanța impactului lor asupra mea, totuși ei mi-au ghidat pașii și deciziile în munca științifică și în dezvoltarea mea personală.

Doresc să-mi exprim aprecierea față de Dr. Dominique Morisano, pe care am putut-o consulta de nenumărate ori în abordarea mea științifică pe stabilirea de scopuri și care m-a ajutat să lucrez cu un grup internațional de cercetători care studiază aceeași temă. Îi mulțumesc și pentru sprijinul acordat în vederea participării la simpozioanele din Loughborough și Rotterdam.

În mod deosebit doresc să le mulțumesc colegilor și prietenilor de la Departamentul de Psihologie Aplicată și celor de la Școala Doctorală de Psihodiagnostic și Intervenții Psihologice Validată Științific, pentru sprijinul și ajutorul acordat, dar și personelor care, datorită cunoștințelor și implicării, m-au ajutat în procesul de recrutare a participanților.

*Recunoștința față de familia mea este și rămâne infinită datorită sprijinului neîncetat, iubirii și încrederii lor, și vreau să știe că fără ei, nu aș fi putut termina acest proiect.*

Note: \_\_\_\_\_

Eszter Enikő Marschalkó (Baczó) certifică următoarele:

- (1) Această teză include cercetarea originală a autoarei Eszter Enikő Marschalkó (Baczó) în vederea obținerii titlului de Doctor în Psihologie;
- (2) Părți ale acestei lucrări au fost deja publicate sau trimise spre publicare; publicațiile incluse în teză au fost citate adecvat. Alți co-autori au fost incluși în publicații, în măsura în care ei au contribuit la prezentarea textului publicat, la interpretarea de date etc.;
- (3) Această teză a fost redactată conform standardelor scrierii academic (de ex. trimiteri și citări științifice adecvate au fost făcute în text, de autoarea acestei teze). Întreg textul tezei și rezumatul au fost scrise de Eszter Enikő Marschalkó (Baczó) care-și asumă responsabilitatea pentru scrierea academică, de asemenea:
  - Un software a fost folosit pentru a verifica scrierea academică (vezi <http://www.plagiarism-detector.com/>); teza a trecut examenul critic;
  - O copie a bazelor de date care stau la baza rezultatelor raportate în teză a fost predată în format electronic Școlii Doctorale
- (4) Toate tabelele și figurile au fost numerotate în capitolul sau subcapitolul de care aparțin în teză.

*Dedic această lucrare copiilor mei: Dóra Abigél și Anna Evelin. Sper că o vor citi cândva cu bucurie și înțelegere și că vor găsi aici îndrumări importante pentru autoreglarea eficientă în atingerea scopurilor lor de viață.*

# CAPITOLUL 1. INTRODUCERE

Carierea academică, anii dedicați educației acaparează un volum mare din timpul copiilor, respectiv al tinerilor care aleg educația formală pe termen lung. În ciuda faptului că la prima vedere pare a fi prezentă o creștere a interesului populației în a absolvi o facultate, totuși datele statistice oficiale arată că rata de abandon sau de prelungire a studiilor universitare în România este peste 35% și ajunge chiar la peste 50% în anumite universități acreditate<sup>1</sup>.

Această situație este multiplu determinată începând cu statutul socio-economic al studenților până la alegeri greșite sau chiar lipsa unor abilități, aptitudini sau caracteristici de bază, care sunt necesare parcurgerii anilor de studiu.

Absența performanței în mediul academic pare să fie o problemă cu miză serioasă, care necesită atenție adecvată pentru a identifica o metodologie fundamentată științific care să poată oferi rezultate mai bune studenților care caută ajutor. Comportamentul autoreglator este un facilitator al performanței academice, prin urmare l-am ales ca tematică principală pentru studiile noastre datorită faptului că acest subiect a fost rar studiat în România.

## 1.1 COMPORTAMENTUL AUTOREGLATOR: APLICAȚII ÎN MEDIUL ACADEMIC

### 1.1.1 Autoreglarea învățării și performanța academică

O cercetare longitudinală desfășurată de-a lungul vieții adulților înzestrați a subliniat că perseverența, energia intelectuală, originalitatea și ambiția joacă un rol important în dobândirea succesului academic și profesional (Cox, 1926).

Autoreglarea devine o caracteristică importantă încă din primul an de facultate. De obicei studenții din primul an universitar sunt cei care au cea mai mare problemă în adaptarea la contextul nou, radical diferit față de cel al liceului. Deși succesul academic în mediul universitar solicită anumite abilități, succesul presupune variabile autoreglatorii (Zimmerman & Schunk, 2008). Studenții prezintă autoreglare în învățare la nivelul în care *“devin participanți în mod activ la nivel metacognitiv, motivațional și comportamental la propriul proces de învățare”* (Zimmerman, 1989, p.329).

Performanța academică din facultate poate fi evaluată, în special, prin intermediul notelor și mediilor obținute de studenți (Pascarella & Terenzini, 2005). Notele mari din timpul facultății sunt predictorii importanți al finalizării studiilor de licență la timp. Literatura de specialitate conține sute de studii care își propun identificarea unor factori care au putere predictivă pentru performanța academică. De exemplu, controlul academic perceput (Perry, Hladkyi, Pekrum & Pelletier, 2001) și credința despre controlul personal al nivelului de autoeficacitate (Bandura, 1991) sunt foarte importante.

Există și rezultate științifice care pun accent pe dezvoltarea în contextul academic, experiențele și performanțele anterioare fiind printre cei mai puternici predictorii ai succesului în învățământul superior (Payne, Davidson & Sloane, 1966; DeBernard et al, 2004; Kinsantas et al, 2008; Harakiewicz et al, 2002). Astfel, media generală din liceu sau rezultatele de la ACT (echivalentul bacalaureatului) au corelat cu succesul din primul an de facultate. Alături de performanța anterioară s-au dovedit importante: mărimea vocabularului, respectiv tendința de a nu reprima sarcinile incomplete în condiții de stres, cunoscut sub denumirea *Efectul Zeigernik* (Zeigernik, 1927).

---

<sup>1</sup> Sursă: <http://cursdeguvernare.ro/abandonul-in-universitati-mai-mult-de-unul-din-trei-studenti-nu-ajunge-la-licenta.html>

Comportamentul de autoreglare se leagă direct de comportamentul proactiv al studenților, care pot participa într-o manieră conștientă și strategică la formarea de sine (Green & Azevado, 1994, Pintrich, 1988, 1989, 1999). Calitățile personale care favorizează performanța - ca de exemplu perseverența, inițiativa și acomodarea strategică - sunt în relație directă cu concepte și credințe pozitive despre sine (Bandura, 1991), respectiv cu utilizarea eficientă a strategiilor metacognitive (Zimmerman, 1986a, Zimmerman & Schunk, 2008).

Studenții performanți sunt capabili să fie proactivi și să aplice eficient strategiile de învățare (Yip, 2013). De asemenea, ei au abilități de învățare și se autoreglează eficient emoțional și comportamental (Weinstein, 1988, Weinstein et al., 2000). Competența academică, facilitatorii academici (academic enablers) și anumite trăsături de personalitate (de ex. sociabilitatea) au fost chiar sugerate pentru evaluare și diagnostic, fiind considerate importante pentru intervenții (DiPerna & Elliot, 2002).

Motivația studenților joacă un rol important în teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1985, 1991). Teoria descrie studentul performant drept o persoană care este motivată intrinsec și care obține rezultate bune, fiind animat de plăcerea de a învăța și de a asimila informații. Motivația intrinsecă a persoanei încurajează explorarea și interesul pentru activitățile conexe învățării (Piaget, 1971).

Pornind de la sute de studii, Teoria Stabilirii Obiectivelor (Locke & Latham, 1990) afirmă că stabilirea scopurilor este esențială pentru succes. Din acest motiv, stabilirea de scopuri este relevantă pentru performanța academică, atât în context specific (Pintrich, 1988, 1989), cât și la nivel general (Morisano, Hirsch, Peterson, Phil & Shore, 2010; Schnippers, Scheepers & Peterson, 2015; Travers, Morisano & Locke, 2015), ajutând studenții să își planuiască viitorul și să clarifice pașii necesari în direcția respectivă. Aplicat la randament, există două tipuri de orientări: spre performanță și spre stăpânire procedurală de cunoștințe (mastery). Primul mod este predictiv pentru notele obținute, iar al doilea pentru interesul acordat pe termen lung sarcinilor educaționale (Harackiewicz et al, 2002).

Zimmerman, Bonner & Kovach (1996) au descris competențe specifice domeniului (domain specific skills) în învățarea autoreglată, ca fiind următoarele:

- Planificare și managementul timpului;
- Strategii de înțelegere și rezumare a textelor;
- Îmbunătățirea tehnicii de a lua notițe;
- Anticiparea și pregătirea adecvată pentru examene;
- Abilități de scriere eficientă.

Abordând aceste cinci abilități în dezvoltarea autoreglării, studenții ar putea deveni studenți performanți. Importanța strategiilor de învățare, cum ar fi scrisul, s-a dovedit a fi foarte relevantă și pentru studenții cu nevoi speciale (Deshler & Schumaker, 1986; Sawyer, Graham & Harris, 1992).

Conceptul de învățare strategică se referă la o paletă largă de comportamente și activități (Pintrich, 1988; Weinstein, 1988; Zimmerman, 1990; Weinstein, Palmer & Schulte, 2002; Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Yip, 2013). Relația dintre strategiile de învățare și reușita academică a fost demonstrată în multe studii (Bennett, Dunne & Carre, 1999; Zimmerman, 2008; Corno, 1986, 1989). Yip (2007, 2013) și a arătat că strategia diferențiază între performanța din liceu și cea din facultate. Atunci când se ia în considerare această variabilă apar diferențe între elevii și studenții performanți și cei neperformanți.

Weinstein, Zimmermann & Palmer (2002) au propus trei factori ai învățării strategice reprezentate de subtestele **Inventarului de strategii de Învățare și Studiu: Abilitate/ Skill** (Procesarea Informației, Selectarea Ideilor Principale și Strategii de Testare), **Voință/ Will** (Anxietate, Atitudine și Motivație) și **Autoreglare/ Self-Regulation** (Concentrare, Autotestare, Resurse externe și Managementul Timpului). Această abordare sugerează complexitatea

factorilor interrelaționați care susțin performanța academică și ghidează autoreglarea în educație.

## **1.2 SCOPURILE ÎN AUTOREGLARE: TEORII ȘI APLICAȚII**

### **1.2.1 Teoria stabilirii de scopuri**

Într-o varietate de modele teoretice comportamentul de autoreglare include scopurile drept un element aparținând începutului acțiunii. Scopurile constituie elemente de referință pentru reglarea comportamentală (Sitzmann & Ely, 2011). Ele au un rol instrumental și contribuie la verificarea și susținerea progresului, pentru a elimina discrepanța dintre realitatea actuală și cea dorită (Locke & Latham, 1990, 2002, 2013).

### **1.2.2 Intervenții de stabilire de scopuri în context educațional**

În context educațional, dacă studentul are experiența atingerii scopurilor propuse, crește auto-eficiența, și astfel va crește și nivelul de angajament față de scopurile propuse și se va putea mobiliza autoreglarea eficientă a resurselor cognitive și motivaționale în folosul obținerii rezultatelor dorite (Pintrich, 2000; Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura & Martines-Pons, 1992). Scopurile legate de dezvoltare personală (*growth goals*) au câștigat teren în ultimii 20 de ani. Promisiunile implicite, cu relevanță personală, prezente în aceste scopuri și-au dovedit importanța în context educațional (McAdams et al, 2004). Aceste scopuri, de fapt, pot uni conceptual scopurile de învățare cu cele de performanță, descrise de Dweck (1986) ca și scopuri ale ego-ului. Caracteristica comună, care unește aceste categorii pe teren personal, este legată de dorința de autodepășire, care este la baza perseverenței personale.

Aplicând un program online complex de stabilire de scopuri, Morisano et al. (2010) au obținut o medie ponderată cu 30% mai mare pentru grupul experimental, comparativ cu grupul placebo/control. Rezultatele studiului au dovedit superioritatea procesului de stabilire de scopuri comparat cu grupul placebo, subliniind importanța detalierei și operaționalizării conceptuale a scopurilor personale într-o etapă de viață, în care identitatea nu este încă formată și studenții încă explorează. Numărul de cuvinte folosite în etapa descrierii viitorului a influențat semnificativ diferențele dintre rezultatele pre- și post-intervenție, evidențiind importanța de a concretiza conceptual scopurile personale din interiorul comportamentului motivat. Concretizarea viitorului ideal, conform literaturii, ajută creșterea performanței personale (Sherman, Skov, Hertz & Stock, 1981, Campbell & Fairey, 1985) și este influențată de motivație.

Scopurile cu valoare personală ghidează percepția, cogniția, emoțiile și comportamentul cu o intensitate mai mare, în special la adulți (Elliott, Chirkov, Kim & Sheldon, 2001). Claritatea acestor scopuri, respectiv vizualizarea viitorului, au efect pe plan personal, aflându-se la baza mobilizării comportamentului.

### **1.2.3 Aspirațiile de viață și autodeterminarea: Abordare organică dialectică a autoreglării**

Deci și Ryan (1985, 1991), autorii teoriei autodeterminării, conceptualizează autoreglarea în învățare drept un proces continuu, în care voința personală și valorile internalizate joacă un rol important. Autoreglarea la cel mai înalt nivel implică acțiuni decise în mod liber, pe care oamenii le aleg, deoarece le consideră interesante și importante. Nivelul scăzut de autoreglare implică acțiuni pe care persoanele trebuie să le facă pentru că sunt constrânși de factori externi. Astfel, un student, care își dorește să fie un bun profesionist în viitor, va învăța sârguincios, investind cel mai mult în studiul disciplinelor din domeniul de interes. Un student care nu are un obiectiv clar sau o motivație internalizată, va petrece mai mult timp cu alte activități.



Dacă privim motivația drept un construct ierarhic, putem evidenția atât scopurile și aspirațiile generale, cât și pe cele specifice. Aspirațiile sau scopurile generale de viață sunt elemente cheie în construirea unei abordări de succes, chiar și în mediul academic. Aceasta reprezintă o etapă importantă în viața cuiva (Kasser & Ryan, 1993, 1996). În cadrul unei abordări sintetice a auto-determinării, Vansteenkiste, Niemiec & Soenes (2010) au descris cinci mini-teorii în autodeterminare, inclusiv teoria aspirațiilor de viață, punând accent pe conținutul lor. Pornind de la conținut putem diferenția între aspirații intrinsece (autodezvoltare, implicare socială în comunitate, relații semnificative umane) și scopuri de viață extrinsece (avere, imagine personală, celebritate). Conform unei cercetări corelaționale (Kasser, 2002; Vansteenkiste et al., 2006), aspirațiile intrinsece vor satisface mai probabil nevoile psihologice de bază, fapt care joacă un rol important în starea de bine generală. Aceste necesități psihologice bazale pentru competență, autonomie, afiliere sunt concepte fundamentale în teoria autodeterminării. Motivația intrinsecă se bazează pe o orientare internă simplă, pe când motivația extrinsecă este dependentă de validarea externă și activitatea este motivată de recompense externe (Deci & Ryan, 1985).

Comportamentul autodeterminat se bazează pe sentimentul conștiinței de sine și pe sentimentul alegerii percepute în acțiune, de aceea ar putea juca un rol important în orice context și în progresul spre atingerea performanței, inclusiv în domeniul academic.

### 1.3 TEORIA MODULUI REGLATOR

Kruglanski, Thomson, Higgins, Atash, Pierro, Shah & Spiegel (2000) abordează comportamentul autoreglat în lumina dimensiunilor funcționale care se află la baza motivației umane. Cele două funcții sunt **evaluarea** (*Assesment*) și **locomoția** (*Locomotion*).

Evaluarea se referă la valoarea și semnificația personală pe care o are scopul. Datorită acestui element se poate face o comparație și o evaluare critică a scopurilor și a mijloacelor necesare atingerii acestora, precum și o evaluare critică a rezultatelor. Definiția a fost descrisă după cum urmează: "*Evaluarea constituie aspectul comparativ al autoreglării, preocupat de evaluarea critică a entităților sau stărilor, cum ar fi scopurile sau mijloacele, în relație cu alternativele, pentru a judeca calitatea relativă.*" (Kruglanski et al., 2000, p.794). Se bazează pe principiul "Fă-o corect!" ("Do it right!").

Locomoția este variabila care se referă la etapele mișcării conectate cu atingerea scopului, asigură activarea comportamentului, chiar dacă scopul nu este bine definit. Definiția autorilor este următoarea: "*Modul locomotor este aspectul autoreglator conectat cu mișcarea de la o stare la alta, dedicând resursele psihologice care vor iniția și menține progresul orientat spre scop, într-o manieră directă, fără distrageri sau întârzieri necuvenite.*" (Kruglanski et al., 2000, p. 794). Principiul care o ghidează e "Fă-o!" ("Just do it!")

În contextul teoriei modului reglator (Kruglanski, 1996, Kruglanski, Thomson, Higgins, Atash, Pierro & Shah, 2000), performanța implică mobilizarea eficientă a resurselor, a prioritizării, al managementului situațional într-o manieră strategică și binegândită. Îndepărtarea obstacolelor, nevoia de inițiere, monitorizarea continuă sunt esențiale pentru succes. Așa că, doar împreună, modurile de evaluare și locomoție pot duce la rezultate superioare din perspectivă calitativă și cantitativă. În studiile anterioare performanța academică în mediul militar s-a asociat pozitiv cu scoruri mari la ambele scale de evaluare și locomoție (Taylor & Higgins, 2002; Kruglanski et al., 2000).

## **2 CAPITOL 2. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA APLICATĂ**

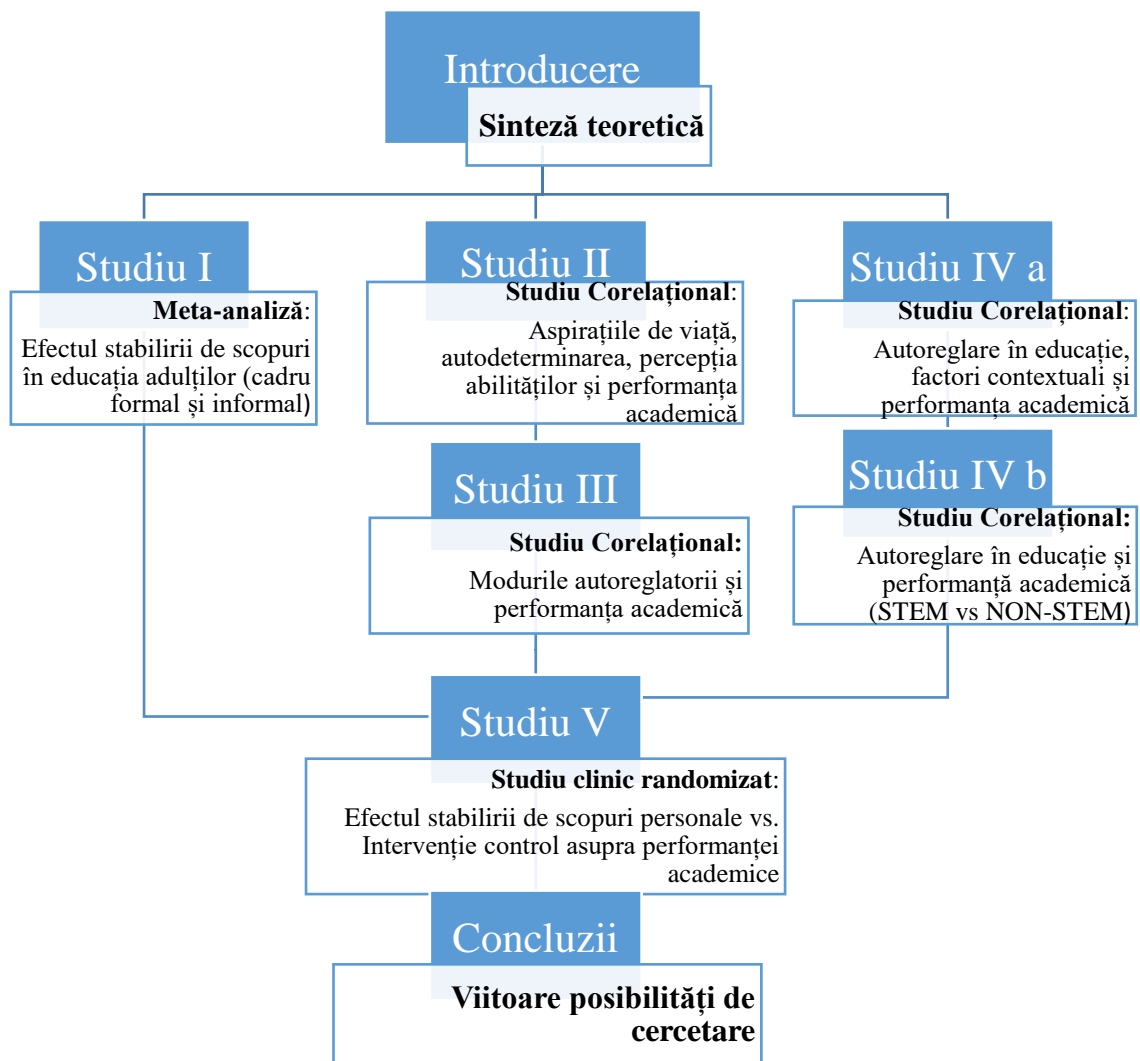
### **2.1 OBIECTIV GENERAL**

Obiectivul general al tezei urmărește sinteza teoretică a diferitelor abordări științifice legate de comportamentul de autoreglare în context academic. Teza urmărește clarificarea argumentată a eventualelor diferențe dintre teorii și paradigme și să evidențieze adaptarea lor aplicată la cultura din România.

În literatura de specialitate, studiile aplicative privind autoreglarea vizează implicații specifice, legate de abilități particulare domeniului de studiu, cu relevanță metacognitivă (Pintrich, 2000; Zimmerman, 1986 a), ce țin de strategiile de învățare și de organizare a materialului propus pentru însușire și controlul resurselor proprii (funcții executive, controlul mediului și al timpului personal). Performanța rareori a fost asociată cu aspirațiile de viață, cu identitatea personală și cu găsirea unui sens motivațional în viața studenților (Morisano et al., 2010; Chase et. al., 2013, Schippers et. al., 2015).

Ținând cont de aceste perspective radical diferite ne propunem să subliniem posibilele roluri ale abilităților specifice (de ex. tehnici de învățare specifice și autocontrol) și a unor componente mai generale, conectate la identitate și personalitate (de ex. aspirații de viață, conștiință de sine, percepția conceptelor legate de sine, mod reglator general) în profilul psihologic al studenților, în funcție de performanța academică în învățământul superior.

Explorând caracteristicile psihologice ale studenților în relație cu succesul academic, obiectivul nostru este să identificăm posibilități de intervenție, nuanțând diverse variabile fundamentate științific, predictorii sau moderatorii ai reușitei universitare în cultura noastră. Structura generală a studiilor este prezentată în Imaginea 1.



Imaginea 1. Structura schematică a tezei: Design studii și variabile principale

## **2.2 OBIECTIVELE GENERALE TEORETICE, METODOLOGICE ȘI APLICATIVE ALE CERCETĂRILOR**

Prin diverse sinteze teoretice și prin studiile planificate în design corelațional și/sau experimental, ne propunem următoarele categorii de obiective:

1. Pe plan teoretic ne propunem analiza argumentată a diferitelor teorii și paradigme ale comportamentului de autoreglare ca și concept și ca sistem de procese, conexă performanței din cadrul educației formale universitare (nivel de licență).

2. Metodologic vizăm testarea unor instrumente de evaluare specifice pentru autoreglare (LASSI), autodeterminare (SDS, Indexul Aspirațiilor), percepția abilităților (Scala Neîncrederii în Abilități) și un program online de intervenție, bazat pe stabilirea și elaborarea de scopuri personale, care abordează identitatea și motivația generală a studenților. În același timp, analizăm sistematic studiile experimentale din ultimii 25 de ani, care se referă la posibilele efecte facilitatoare ale intervențiilor de stabilire de scopuri la populația adultă, în context academic formal și informal. Abordarea lor științifică în spațiul românesc va evidenția rolul specific pe care îl au acestea în sporirea reușitei academice.

3. În modul aplicativ vom stabili profilul psihologic al studentului eminent, înmatriculat în sistemul de învățământ superior cu frecvență, nivel licență, evaluat în termeni generali (conform aspirațiilor generale, autodeterminare și mod reglator) și în termeni specifici (pe baza unor componente specifice de învățare autoreglată și strategică). Prin construirea unui profil psihologic dorim să evidențiem factorii și elementele care sunt semnificative științific în predicția succesului academic, dar să evidențiem și factorii de risc. Pornind de la date cu suport științific vom examina eficiența adaptării culturale al unui program online complex de stabilire și de elaborare a scopurilor personale, care a fost eficient în alte țări (Canada și Olanda), la populația românească de studenți neperformanți - pentru a explora efectul asupra performanței academice, într-un studiu clinic randomizat pilot.

## **2.3 OBIECTIVE SPECIFICE ȘI METODOLOGIE**

Primul obiectiv al tezei a fost analiza sistematică a datelor empirice disponibile în literatura de specialitate despre efectul stabilirii de scopuri (principala componentă a autoreglării) asupra performanței academice într-un cadru experimental. Pentru acest obiectiv am efectuat o metaanaliză cantitativă pe populație adultă. Studiile introduse în cercetare au fost experimentale sau cvasi-experimentale și raportau datele statistice necesare calculului mărimii efectului. Au fost codificate și testate o serie de variabile demografice relevante metodologic, ca moderatorii ai efectului în intervențiile de stabilire de obiective.

Al doilea obiectiv privește rolul aspirațiilor de viață, a autopercepției abilităților, a conștiinței de sine și al controlului alegerilor individuale. Acest obiectiv a fost abordat printr-un studiu explorator cu design corelațional, pentru a evidenția patternuri generale în profilul psihologic al studenților români cu rezultate excepționale și al celor cu rezultate slabe, înscriși la universitate, la studii de nivel licență.

Al treilea obiectiv al tezei s-a axat pe identificarea modului reglator dominant (Locomotor vs. Evaluator) al studentului înscris la studii în România, cu rezultate excepționale, în contextul performanței academice. În acest scop s-a propus un studiu explorator corelațional.

Al patrulea obiectiv s-a adresat rolului abilităților specifice de autoreglare în învățarea strategică : abilitate, voință, autoreglare (Skill, Will, Self-Regulation). Acest obiectiv a fost realizat prin două studii exploratoare corelaționale pe o populație minoritară și una majoritară

de studenți înscriși la diverse specializări (STEM<sup>2</sup>/non-STEM), prin analiză corelațională și analiză legată de posibiii predictorii ai performanței academice.

Al cincilea obiectiv a fost testarea în context cauzal al unui program complex de intervenție online, axat pe stabilirea și elaborarea unor obiective personale și efectul acestuia asupra performanței academice în cazul studenților cu rezultate slabe din România. Acest obiectiv a fost abordat printr-o metodologie specifică studiului experimental randomizat și conținutul a fost preluat dintr-o teză de doctorat publicată (Morisano, 2008), tradusă și adaptată în limba română cu permisiunea autoarei.

Toate studiile au fost conduse pe studenți cu vârsta peste 18 ani, înscriși la învățământ cu frecvență, nivel licență, la diferite facultăți și universități din Cluj-Napoca. Universitățile de la care provin studenții recrutați sunt acreditate în sistemul Bologna. Metodologia studiilor realizate a fost dezvoltată pe criterii obiective de performanță academică (număr de credite obținute, număr de examene nepromovate, medii ponderate semestriale, eligibilitatea pentru bursă). În funcție de apartenența etnică, populația unui singur studiu a fost minoritară (maghiară), toate celelalte fiind făcute pe populații cu apartenență etnică majoritară (română) de peste 90%. Atingerea obiectivelor propuse va face posibilă delimitarea principalelor trăsături motivaționale, de autoreglare și de personalitate ale studenților performanți și neperformanți, respectiv identificarea corelatelor și predictorilor din cadrul intervențiilor de sprijin care să susțină studenții să aibă realizări profesionale în context educațional.

---

<sup>2</sup> STEM (știință, inginerie, tehnologie și matematică/ medicină)

## 3 CAPITOL 3. CERCETARE ORIGINALĂ

### 3.1 STUDIU I. INTERVENȚIA DE STABILIRE DE SCOPURI: O EXAMINARE META-ANALITICĂ A STUDIILOR EXPERIMENTALE DIN DOMENIUL EDUCAȚIEI FORMALE ȘI INFORMALE DE POPULAȚIE ADULTĂ<sup>3</sup>

#### 3.1.1 *Introducere*

Stabilirea de scopuri este o strategie valoroasă care este frecvent utilizată în mediul organizațional (Locke & Latham, 1990, 2002; Latham & Locke, 2007). Conceptul managementului ghidat de obiective este cunoscut de mai multe decenii în contextul performanței organizaționale. Strategia stabilirii de scopuri a fost transferată în educație, unde mare parte din cercetare s-a făcut pe copii și adolescenți, dar nu și pe adulți. Scopurile sunt componentele principale ale comportamentului autoreglat (Kanfer, 1990, Gollwitzer, 1990), având importanță majoră ca strategie în educație (Zimmerman, 1989, 2003; Sitzmann & Ely, 2011). În ultimul deceniu s-a declanșat preocuparea de a utiliza această strategie și la studenții din universități (Morisano, 2008; Morisano et al., 2010).

Locke and Latham (1990, 2013) au condus cercetări de laborator privind efectul stabilirii de scopuri asupra performanței. Mărimea de efect a fost mai mare de 0.40, și până la 0.80. Mai puține studii investighează efectul stabilirii de scopuri asupra performanței în situații reale de viață. În ciuda acestui fapt, strategii de stabilire de scopuri sunt frecvent utilizate în programe universitare de mentorat și orientare academică, pentru a îmbunătăți rata de retenție și experiențele academice (Bean & Eaton, 2001-2002). În același timp stabilirea angajamentelor individuale și a planurilor de acțiune personale este motivantă, deoarece poate mobiliza niveluri de energie mai mari și o mai mare perseverență, comparativ cu scopurile impuse de alții (Wigfield & Eccles, 2000). Scopurile personale se asociază cu un mai mare angajament și pot stimula performanța (Morisano et al, 2010; Chase et al, 2013; Schippers et al, 2015; Brown & Latham, 2002; Deci & Ryan, 1985, 1991).

#### 3.1.2 *Obiective*

S-a efectuat o meta-analiză pe această temă, deoarece efectul stabilirii de scopuri în mediul educațional nu a mai fost investigat până acum prin prisma cauzalității, într-un cadru cu validitate ecologică mai ridicată. În baza unei meta-analize, examinând studii corelaționale pe învățare autoreglată, Sitzmann and Ely (2011) au identificat agentul reglator, mai exact nivelul scopului și autoeficacitatea, drept cel mai important predictor pentru succesul academic, iar un studiu clinic randomizat condus de Morisano et al. (2010) a demonstrat o mărime de efect moderat, statistic semnificativă, pe impactul unui program online de stabilire de scopuri asupra mediei generale și asupra stării emoționale în cohorta studenților nivel licență. De aceea, în analiza noastră am adunat studii din cadrul educației formale și informale pentru a calcula puterea impactului pe diverse rezultate, și pentru a identifica detalii care ar putea conta în potențiale intervenții pentru indivizii care au dificultăți de studiu.

Meta-analiza noastră calitativă a avut trei obiective:

---

<sup>3</sup> Marschalkó, E.E. & Szamosközi, S. (2015). Goal-Setting Intervention: A Meta-Analytic Examination of Experimental Studies from the Domain of Formal and Informal Education in Adult Population. *Proceedings of 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2015: Psychology & Psychiatry, Albena, Bulgaria (Vol 1, pp 85- 92)*. STEF 92 Technology Ltd., Sofia, Bulgaria

1. Măsurarea mărimii efectului intervențiilor de stabilire de scopuri pe baza scopurilor stabilite de persoană asupra performanței școlare, atât în cadru formal cât și informal. Reușita academică a fost evaluată prin criterii obiective externe din educația formală (media generală, rata de promovare, creditele obținute) sau transferul post-training în mediul educațional informal (păstrarea deprinderilor antrenate, generalizarea lor, rata repetiției deprinderilor însușite, asimilarea informației etc.)

2. Meta-analiza s-a preocupat și cu diferențele de mărime de efect ale intervențiilor de stabilire de scopuri, luând în considerare studiile care au variat în compararea factorilor metodologici. Am fost interesați de diferența rezultatelor atunci când au fost comparate grupuri cu intervenții de stabilire de scopuri cu grupuri de control, respectiv cu grupuri de intervenții alternative. Această perspectivă este relevantă în vederea elaborării unui program de intervenție pentru studenții cu rezultate slabe.

3. Scopul analizei noastre a fost și identificarea posibilităților moderatorilor ai efectului în intervențiile de stabilire de scopuri, deoarece acestea ar putea fi factori importanți în designul cercetărilor viitoare.

### 3.1.3 Metode

S-a efectuat o cercetare sistematică, în limba engleză, în bazele de date electronice PsychInfo, ProQuest, Science Direct și Scopus pentru a identifica studii din literatura educației formale și informale. Pentru a fi incluse în căutarea inițială, articolele trebuiau să conțină anumiți termeni relevanți în vederea stabilirii de scopuri în traininguri și în învățământul superior. Următorii termeni cheie și combinația lor au fost utilizați în căutare: Goal-Setting (OR Goals), Intervention (OR Training), Achievement (OR Performance), Education (Formal OR Informal), and Adults (Employees OR Undergraduates). Filtrul intervalului temporal a fost reglat între ianuarie 1990 și iunie 2015. Pentru a identifica mai multe studii, s-au căutat referințele articolelor identificate și a reviziilor importante din domeniu. Căutările inițiale au rezultat în 486 studii posibile din bazele de date. În urma procesului de selecție au fost incluse în analiza cantitativă 10 articole, întrunind criteriile de eligibilitate. Procesul selecției articolelor este prezentat în Imaginea nr. 2.

Criteriile de eligibilitate au fost:

- Populația studiului a avut peste 18 ani, spectru non-clinic;
- Studiul era bine controlat cu intervenție pe stabilire de scopuri, studiu experimental sau cvasi-experimental;
- Eșantionul consta în populație cu loc de muncă sau studenți aflați la studii de nivel licență și postuniversitar;
- Trainingurile urmăreau dezvoltarea aptitudinilor educaționale sau a abilităților profesionale;
- Studiul a fost revizuit și publicat în engleză între ianuarie 1990 – iunie 2015;
- Stabilirea de obiective a fost autoimpusă;
- Studiul includea un grup de control (fără intervenție, listă de așteptare, sau „Fă tot ce poți!”) sau intervenții alternative cu un scop similar de îmbunătățire a performanței.;
- Performanța a fost evaluată prin criterii măsurabile atât din cadrul formal (note, medii anuale, aspecte comportamentale, cognitive sau emoționale), cât și din cel informal (păstrarea aptitudinilor antrenate, generalizare, rata repetiției deprinderilor însușite, asimilarea informațiilor etc.)

Studiile au fost excluse dacă: erau studii corelaționale sau sondaje ; țineau de domeniul sport, recuperare fiziologică sau intervenție clinică; au fost experimente de laborator, fără conexiune cu empiricul; participanții erau copii, adolescenți sau adulți cu deficiențe; datele erau

neclare sau nu ofereau informațiile necesare pentru calcularea mărimii de efect, controlul experimental era inadecvat sau erau disertații care nu au fost publicate ca articole.

Am codificat studiile conform cu:

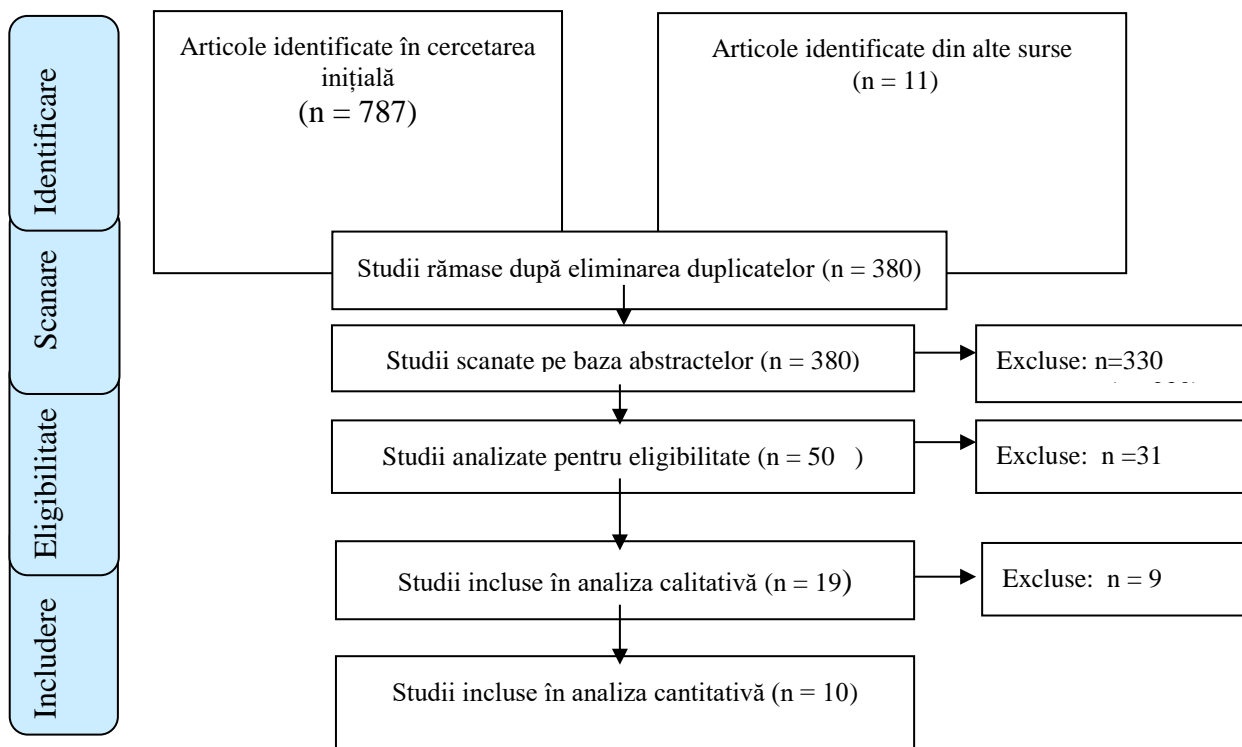
- Mărimea eșantionului;
- Domeniul profesional (student, angajat);
- Anul publicării articolului;
- Variabile independente;
- Tipul variabilelor dependente;
- Tipul variabilelor independente;
- Metoda de evaluare a variabilelor dependente (obiectiv, auto-evaluat, evaluat de alții);
- Momentul evaluării (post, follow-up);
- Tipul intervenției (față în față, online, combinat);
- Durata intervenției (în minute);
- Momentul evaluării finale (în săptămâni).

Variabila dependentă s-a concretizat în: nota de examen sau media generală, considerată a fi cel mai important predictor al succesului academic. În context organizațional, performanța a fost criteriul obiectiv. În categoria criteriilor cognitive am inclus următoarele rezultate măsurate: auto-eficacitate, păstrarea cunoștințelor, transferul cunoașterii, utilizarea strategiilor, repetarea strategiei, rezolvarea anumitor probleme din cadrul trainingului. Componenta emoțională a inclus reducerea emoțiilor negative. Categoria comportamentală a inclus aspecte comportamentale măsurate în timpul intervenției de training.

Pentru analizarea mărimii de efect și a varianței am folosit software-ul Comprehensive Meta-Analysis 2.2. (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2010), cu ajutorul calculării d a lui Cohen (Cohen, 1988). Pentru analiza datelor am folosit modelul efectului randomizat. Studiile au fost făcute pe populații multiple și doream să stabilim eterogenitatea și posibilități moderatorii pentru a identifica efecte potențial generalizabile la o populație similară (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2010; Hunter & Schmidt, 2005), printr-un model care aplică un interval de încredere mai mare. Am verificat și valoarea calculată pentru Fail-safe N pentru rezultatele noastre, ca să cuantificăm biasul publicării (Rosenthal, 1991).

Interpretarea rezultatelor a urmat sugestiile lui Cohen: o mărime de efect mai mică de .20 era considerată trivială, în intervalul .20-.50 era considerată mică, .50-.80 se consideră medie, iar peste .80 e considerată mărime de efect mare. Am testat omogenitatea prin indicii statistici  $Q$  și  $I^2$  (Borenstein et al., 2010).





Imaginea 2. Diagrama Quorum: Ilustrarea procesului de selecție de articole în Meta-analiza Cantitativă asupra efectului stabilirii de scopuri în educația formală și informală (populație adultă)

### 3.1.4 Rezultate

Folosind o meta-analiză cantitativă, am sumarizat efectele tuturor intervențiilor calculate în modelul efectului randomizat, rezultând o mărime globală de efect mică și semnificativă statistic ( $ES = 0.31$ ,  $I^2 = 50.26$ ,  $95\% CI = [0.131; 0.494]$ ,  $p = 0.001$ ,  $N = 1935$ ). Am răspuns la prima întrebare, găsiind un rezultat statistic semnificativ. Pentru eterogenitatea rezultatelor, am verificat valoarea  $Q$  și coeficientul  $I^2$  care au avut o valoare semnificativă statistic ( $Q(9) = 18.097$ ,  $I^2 = 50.268$ ,  $p = 0.034$ ) sugerând posibili moderatori ai efectelor. Valoarea calculată pentru Fail-safe a lui Rosenthal, este  $N = 59$ , care e mai mică decât  $5K + 10^2$  (unde  $K$  semnifică numărul de studii), indică o posibilitate considerabilă a biasului publicării, și avem doar 59 studii lipsă fără efecte semnificative care pot anula mărimea globală a efectului.

Cercetând efectele în comparație cu tratamentul placebo, de control sau "Fă tot ce poți" ("Do your best"), am găsit un efect similar, mic, dar semnificativ statistic. ( $ES = 0.40$ ,  $I^2 = 36.79$ ,  $95\% CI = [0.208; 0.605]$ ,  $p = 0.000$ ,  $N = 1756$ ). În acest caz, valoarea calculată pentru Fail-safe este  $N = 46$ , iar testarea omogeneității sugerează posibili moderatori:  $Q(6) = 11.25$ ,  $p = 0.000$ , care necesită o analiză suplimentară. Un studiu, care a comparat o intervenție complexă de stabilire de scopuri cu o intervenție de control placebo, în cadrul unui studiu clinic randomizat, a avut cea mai mare mărime de efect, într-o categorie moderată ( $ES = 0.65$ ,  $95\% CI = [0.243; 1.117]$ ,  $p = 0.002$ ,  $N = 85$ ).

Compararea stabilirii de scopuri cu intervenții alternative de îmbunătățire a performanței, marchează o diferență de efect nesemnificativă, care sugerează că tratamente alternative dovedeau tendința de a avea un efect mai bun, dar această diferență nu s-a dovedit semnificativă statistic pentru datele din studii ( $ES = -0.24$ ,  $95\% CI = [-0.688; 0.99]$ ,  $p = 0.280$ ,  $N = 762$ ) și a apărut doar în trei studii, cu tendință spre eterogenitate ( $Q(2) = 4.75$ ,  $p = 0.088$ ).

Grupul de control are un efect moderat semnificativ, mai important în cazul tratamentelor mixte, când stabilirea de scopuri e combinată cu alte strategii în grupul de control, subliniind efectul facilitator al scopurilor într-o perspectivă integrată (ES= 0.53,  $I^2= 27.42$ , 95% CI = [-0.105; 0.958],  $p = 0.014$ ,  $Q(3) = 0.24$ ). Diferența dintre stabilirea de scopuri și intervențiile alternative nu pare semnificativă și dificultatea de a interpreta asta e data de faptul că multe tratamente alternative includ faza de stabilire de scopuri. De asemenea, în anumite cazuri, stabilirea de scopuri include mai multe faze care integrau planificarea acțiunii sau auto-gestiunea/ auto-managementul, fapt care face dificilă considerarea stabilirii de scopuri drept cauză clară pentru mărimea efectului.

Examinând cum contextul (educație formală sau informală) modifică impactul intervenției de stabilire de scopuri, nu am găsit o diferență de efect semnificativă, iar din cauza numărului mic de studii, aspecte cum ar fi faza de intervenție, momentul evaluării post-intervenție, nu au putut contura un moderator semnificativ al mărimii de efect.

Examinând mărimea de efect în raport cu tipul variabilei dependente (rezultate post-intervenție), cel mai mare efect pare să apară la nivel comportamental, dar acest rezultat trebuie interpretat cu precauție, deoarece doar două din zece studii s-au focalizat pe acest aspect (ES= 0.86,  $I^2= 0.00$ , 95% CI = [0.295; 1.430],  $p = 0.003$ ,  $N= 82$ ). Un efect mic, dar semnificativ statistic a apărut în cazul criteriilor obiective dependente (ES= 0.32,  $I^2= 60.97$ , 95% CI = [0.196; 0.462],  $p = 0.000$ ,  $N= 1587$ ). Nivelul cognitiv al rezultatelor a avut o mărime de efect nesemnificativă (ES= 0.20,  $I^2= 36.19$ , 95% CI = [-0.080; 0.482],  $p = 0.158$ ), iar în plan emoțional apărea o mărime de efect moderată, semnificativă, oferită de un singur studiu care analiza îmbunătățirea performanței prin stabilirea de scopuri (ES= 0.45,  $I^2= 0.00$ , 95% CI = [0.022; 0.896],  $p = 0.039$ ). Singurul rezultat eterogen a fost cel legat de criteriul obiectiv ( $Q(3) = 7.688$ ,  $p=0.053$ ) și cel mai relevant impact al scopurilor a părut să fie la media generală din facultate, cu o mărime de efect moderată într-un studiu bine controlat (ES= 0.65,  $p<.01$ ). În ciuda diferențelor de rezultate, aceste tendințe nu susțin semnificativ efectul moderator al acestui component ( $Qb=2.186$ ,  $p=0.535$ ).

În privința coeficienților de eterogenitate semnificativi statistic din studii (vezi mai sus), am analizat posibیلیi moderatori, cum ar fi tipul de comparație (control, placebo și tratament alternativ), nivelul rezultatului (comportamental, emoțional, cognitiv sau altul), momentul evaluării post-intervenție și tipul eșantionului/statut socio-economic (angajați, postuniversitari, licențiați). Dintre aceste alternative, doar un singur moderator semnificativ al mărimii de efect s-a dovedit semnificativ statistic, anume statutul socio-economic ( $Qb=6.226$ ,  $p= 0.044$ ).

O altă descoperire interesantă tine de apartenența la o populație minoritară și identitatea de gen, dintr-un studiu cvasi-experimental (Schippers et al., 2015). Acesta e singurul, din 10 studii, care analiza mărimea de efect a stabilirii de scopuri în termeni de apartenență etnică și diferențe de gen și relatează un impact semnificativ mai bun asupra bărbaților și populației minoritare în termeni de reușită academică, care e de nivel moderat în cazul populației minoritare (ES= 0.38,  $p<.01$ ), iar în cazul bărbaților minoritari, atinge cel mai mare nivel (ES= 0.57,  $p<.01$ ). În populația majoritară, bărbații sunt cei care au cel mai mare beneficiu din intervenția de stabilire de scopuri (ES= 0.38,  $p<.01$ ), în timp ce efectul general al studiului e nesemnificativ.

### **3.1.5 Discuții și Concluzii**

S-au efectuat analize cantitative doar cu rezultatele a zece studii. Sunt necesare mai multe intervenții și experimente clinice controlate randomizate pentru a analiza mărimea efectului pentru intervenții de stabilire de scopuri în educația formală și informală.

Primul obiectiv al meta-analizei noastre a fost măsurarea mărimii de efect a intervențiilor de stabilire de scopuri în cadru academic. Studiile anterioare au evidențiat mărimi de efect peste 0.40 până la 0.80 (Locke & Latham, 1990; Travers, Morisano & Locke, 2015) în studii de

laborator pe stabilirea de scopuri. Sitzmann & Ely (2011) au identificat nivelul scopului drept un predictor foarte important al comportamentului autoreglator în învățarea care ține de muncă și practică, cu o putere predictivă moderată spre puternică. În contradicție cu literatura, rezultatele noastre dovedesc o mărime de efect mică, dar semnificativă statistic. Luând în considerare metodologia intervențiilor și faptul că multe din ele erau studii de teren, putem susține că mărimea de efect apare mai degrabă în cadrul cu validitate ecologică mai crescută, decât în studii de laborator, sugerând prezența unor efecte reale în aceste studii și evidențiind validitatea teoriei de stabilire de scopuri (Locke & Latham, 1990, 2002, 2013). Stabilirea scopurilor pare să conteze semnificativ într-un cadru profesional și într-un context de educație formală, dar apar moderatori ai efectului care trebuie luați în considerare, cum ar fi statusul participanților.

Când comparăm intervenția de stabilire de scopuri cu "Fă tot ce poți", placebo sau performanța grupurilor fără tratament, mărimea efectului se apropie de o mărime de efect moderată. Interesant, cea mai mare mărime de efect aparține unui studiu cu intervenție de control clinic controlat randomizat, în educația formală. Trebuie să subliniem că acest studiu a avut o intervenție de stabilire de scopuri complexă în educația formală, cu multe etape, care a insistat pe un plan de aplicare detaliat (Morisano et al., 2010; Schippers et al., 2015; Chase, Homanfar, Hayes & Ward, 2013), pe când celelalte intervenții aveau o abordare mai simplă (Gist, Bravetta & Stevens, 1990, 1991; Brown & Latham, 2000). Tipul scopurilor a variat de la aspirații de viață la obiective academice, de la scopuri proximale la distale (Chase et al., 2013; Brown, 2005), scopuri de performanță sau măiestrie/procedurale (Senko et al., 2013) și scopuri specifice dificile (Brown & Latham, 1998). Apare o variație în metodologie luând în considerare momentul post-intervenției (imediat sau follow-up după 12 luni), dar nu am găsit diferențe semnificative în puterea efectului, luând în considerare această variabilă.

Al treilea obiectiv ține de alți posibili moderatori ai mărimii efectului. Au fost analizați ca posibili moderatori tipul eșantionului (angajați, studenți), apartenență socială, vârstă, sex și contextul intervenției (educație formală sau informală). Peste 60% din participanții studiilor erau femei, dar un singur studiu a oferit rezultate specifice în termeni de gen și apartenență socială în cadrul educației formale. Aceste rezultate sunt foarte importante, deoarece subliniază o importantă variație a puterii pentru bărbații minoritari, care se pare că au avut o modificare pozitivă a performanței academice printr-o intervenție de stabilire de scopuri care adresa aspirațiile de viață și mentalitatea legată de modelele de rol social (Schippers et al., 2015).

Analiza generală a studiilor a subliniat rolul moderator al statutului socio-economic al participanților. Licențiații și angajații par să beneficieze la fel de intervențiile de stabilire de scopuri, pe când postuniversitarii, mai exact studenții masteranzi în administrarea afacerilor (MBA), par să beneficieze cel mai puțin (Gist et al., 1990, 1991). Această tendință nu este semnificativă, dar merită menționată. Studiile care s-au focalizat pe această populație, de fapt, compară stabilirea de scopuri cu strategii de management de sine și analizează transferul trainingului, legat mai ales de aspecte cognitive și generalizarea la noi contexte. Deși în general managementul de sine include stabilirea de scopuri ca instrument, există șansa ca aceasta să fi fost folosită spontan. Acest aspect necesită investigații științifice suplimentare, din cauza riscului de suprapunere între constructe.

Suprapunerea conceptuală în abordarea metodologică a fost relevantă în analiza noastră. Anumite studii includ etape metacognitive în stabilirea de scopuri, pe când altele nu. Acest lucru ridică importanța clarificării noțiunilor și se concretizează în următoarele întrebări: Oare putem plasa scopurile pe un continuum al profunzimii, din punct de vedere al procesării cognitive? Se poate că stabilirea de scopuri include etape metacognitive automate în creier, fiind o expresie a autoreglării? E important să diferențiem clarificarea de planificare sau una nu poate fi fără cealaltă?

## **3.2 STUDIU II. ROLUL ASPIRAȚIILOR DE VIAȚĂ, AI AUTODETERMINĂRII ȘI A PERCEPȚIEI ABILITĂȚILOR LA STUDENȚII DIN ROMÂNIA: CORELATELE PERFORMANȚEI ACADEMICE <sup>4</sup>**

### **3.2.1 Introducere**

Din perspectiva autodeterminării, aspirațiile extrinseci sunt descrise drept aspirații compensatorii, stabilite în momentul în care individul nu se află în poziția de a-și urma nevoile psihologice de bază din cauza unor factori contextuali. Diferite trenduri infiltrate de industria media pot avea un impact asupra construirii unor scopuri extrinseci, deoarece celebritatea, imaginea, prosperitatea și interesele materiale sunt prezentate constant ca valori umane, așa că ajung să afecteze identitatea personală (Soenes & Vansteenkiste, 2005). Persoanele care sunt lipsite de șansa de a-și realiza nevoile de bază intrinseci, aleg motive extrinseci ca acțiuni compensatorii (La Guardia, 2009). Angajamentul motivațional este determinat și de domeniul de lucru sau de studiu. De exemplu, dreptul poate fi asociat extrinsec cu imagine, succes financiar, celebritate (Krieger, 1998). În perspectiva organică dialectică (Deci & Ryan, 1985), scopurile se diferențiază după motivele de angajare pentru a le atinge (autonom vs. controlat) și depind de conținut (intrinsec vs. extrinsec). Coerența dintre acțiune, intelect și motivație devine o parte importantă a stării de bine, pentru a satisface nevoile de bază (Scheldon & Kesser, 1995).

Abilitățile personale sau chiar competențele academice, aptitudinile și potențiatorii care au fost descriși în literatură (DiPerna & Elliott, 2000) pot sta la baza raportului predictiv dintre performanța academică din liceu și cea din facultate. Anii de liceu constituie pași importanți în termenii dezvoltării personalității, pe când conceptele personale despre aptitudini și potențial se dezvoltă. Acest lucru poate facilita dezvoltarea ulterioară în educația superioară.

Având în vedere alte studii despre succesul academic în cultura noastră, am putea argumenta că există un pattern specific care conturează profilul psihologic al studenților cu de succes și a celor slabi, și acesta deține indicii importante pentru planificarea intervențiilor viitoare posibile în facilitarea performanței academice (Marschalkó, E.E. & Szamosközi I., 2016 a, b).

---

<sup>4</sup> Acest studiu a fost publicat: Marschalkó E.E., Szamosközi I. (2016 c), Life Goals, Self Determination and Perception of Ability in Romanian Undergraduate Students: Profile and Academic Performance. *Transylvanian Journal of Psychology*, 17 (1), 71-94

O parte din sinteza teoretică al acestui studiu a fost introdus în următorul articol: Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2016). Motivational Aspirations, Self-Determination and Ability Uncertainty in Struggling Undergraduate Students: exploring profiles and patterns. *Proceedings of the 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2016: Psychology & Psychiatry, (Vol 1, pp 237-244)*. STEF 92 Technology Ltd., Albena, Bulgaria.

### 3.2.2 *Obiective*

Motivația studiului constă în a explora profilul studentului din România înscris în diferite facultăți și universități din Cluj-Napoca, pentru a identifica patternuri care pot ghida dezvoltarea unor programe de intervenție pentru studenții slabi. Literatura sugerează o predicție corelativă între performanța atinsă în liceu și cea din facultate. Încrederea în abilitățile personale poate declanșa sentimentul apartenenței la un grup academic, și, alături de comportamentul autodeterminat de motivații intrinseci, poate constitui baza unui profil motivat, cu performanță înaltă. În cadrul descris mai sus am formulat trei ipoteze:

1. H1: Reușita din liceu (media generală la bacalaureat) vor dovedi o asociere pozitivă cu mulți indicatori ai performanței în mediul universitar (media ponderată, numărul de credite obținute, numărul de examene nepromovate și eligibilitatea pentru bursă)
2. H2: Studenții performanți, comparativ cu cei cu rezultate slabe, vor avea o mai mare încredere în abilitățile lor și sentimentul de afiliere la grupul academic va fi mai puternic, exprimat prin sentimentul de adecvare intelectuală.
3. H3: Studenții cu rezultate excelente, comparativ cu cei cu rezultate slabe, vor avea un comportament autodeterminat mai puternic, se vor simți competenți și vor fi conștienți de sine. Aspirațiile vor fi preponderent de natură intrinsecă, iar implementarea lor va fi percepută ca proces deja în desfășurare, deoarece acești studenți au un comportament autodeterminat.

### 3.2.3 *Metode*

#### ***Participanți și statistică descriptivă***

Participanții la studiu au fost 133 de studenți voluntari recrutați online. În eșantionul nostru am avut 71.6% femei și 28.4% bărbați. Media de vârstă a fost 21.26 (SD= 2.44). Campania online de recrutare a avut un succes mai mare la femei, dar rata femeilor înscrise la studii superioare este oricum mai mare, în general. 82.1% dintre studenții voluntari recrutați au declarat că sunt de etnie română și 17.9% au declarat că sunt de etnie maghiară. 85% dintre participanți nu aveau loc de muncă în momentul evaluării, iar 14.7% erau angajați. 24% din studenți erau înscriși în primul an, 42.1% în al doilea an, 24.2% în al treilea și 9.7% în anul patru sau mai sus (caracteristic ingineriei și domeniului medical). După afilierea universitară, 55% din voluntari erau înscriși la o facultate de la Universitatea „Babeș-Bolyai”, 15% studiau la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară și 20% erau înscriși la Universitatea Tehnică, 10% erau înscriși la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”. Toate unitățile de învățământ se află în Cluj-Napoca și sunt urmează Sistemul Bologna.

Analiza statistică adițională ne-a arătat că mai mult de 70% din studenții recrutați vorbesc cel puțin o limbă străină și 94.7% sunt înscriși la prima facultate, pe când 5.3% au deja o diplomă de studii superioară.

Analizând statistic media indicatorilor de performanță atât din liceu, cât și din facultate, am aflat că media media generală de la bacalaureat este 8.61 (SD= 0.92), media mediilor din liceu este 9.01 (SD= 1.16), media creditelor obținute este 24.63 (SD=6.98), media mediei ponderate este 7.43 (SD = 1.89) și media numărului de restanțe este 2.01 (SD= 2.6). Un număr de 29 participanți erau eligibili pentru bursă de studiu (26.31%).

#### ***Procedură și Instrumente***

Studenții care au fost de acord să participe au primit o invitație electronică prin Lime Survey 2.5., spre un set de chestionare care includeau: Scala de Autodeterminare Scale (Sheldon, 1995; Sheldon, Ryan & Reis, 1996), Indexul de Aspirații (Kasser & Ryan, 1993), Scala Neîncrederii în Abilități (Lewis & Hodges, 2015) și un chestionar demografic cu întrebări specifice despre note și statutul socioeconomic (venitul părinților, loc de muncă etc.) și motivul

pentru care au ales să meargă la facultate. Toate chestionarele au fost traduse în limba română și am calculat coeficientul Cronbach  $\alpha$  pentru a stabili consistența internă a fiecărei scale. Rezultatele au indicat o consistență internă bună.

Pentru variabila performanței academice s-a luat în calcul media ponderată a ultimului semestru (februarie 2016), numărul de credite obținute, numărul restanțelor și eligibilitatea la bursă din acel moment. Notele au fost raportate personal de studenții cu rezultate excelente, iar pentru cei cu rezultate slabe am colectat un raport semnat oficial sau un print screen trimis prin email al tabelului notelor și creditelor la care aveau acces online. Indicatorii de performanță din liceu au fost colectați prin copii scanate ale foii matricole și ale diplomelor de studii de bacalaureat. Am folosit această metodologie pentru a controla informația și pentru a asigura corectitudinea datelor.

Chestionarul demografic a inclus întrebări despre universitate, facultatea pe care o urmau, numărul de semestre încheiate, vârsta și data nașterii și sexul participanților. Dacă aveau un loc de muncă și numărul de ore de lucru, venitul părinților, dacă aveau bursă de studiu, numărul restanțelor și motivul pentru care s-au înscris la facultate. Am folosit 12 itemi pentru motivația încadrării în studii superioare (Morisano, 2008). Opțiunile care descriau motivul au fost: (1) Părinții mei au vrut să merg la facultate; (2) Nu aveam loc de muncă; (3) Doream să plec de acasă; (4) Doream o educație mai bună și gândire critică; (5) Pentru a avea un loc de muncă mai bun în viitor; (6) Nu aveam altceva mai bun de făcut; (7) Pentru a deveni o persoană mai educată; (8) Pentru a avea un venit mai mare în viitor; (9) Pentru a învăța mai multe despre lucrurile care mă interesează; (10) Pentru pregătire profesională; (11) Datorită încurajării unui model sau mentor; (12) Doream să găsesc sensul vieții mele. Participanții trebuiau să răspundă la întrebări pe o scală de la 1 la 3, în funcție de cât de adevărată era fiecare opțiune (0=deloc adevărat, 3=foarte adevărat). Doream să vedem dacă motivele se asociau semnificativ cu indicatorii de performanță academică.

Metodologia aplicată și instrumentele alese serveau la o reconstrucție longitudinală a carierei academice în termeni de rezultate și motivație. Am realizat profilul motivațional printr-o perspectivă organizată holistic, care ia în considerare aspirațiile de viață, motivul, autodeterminarea și percepția abilităților, care poate încuraja perseverența și reușita, prin raportare în termeni de compatibilitate cu abilități și siguranța.

Scala de Autodeterminare (Sheldon, 1995; Sheldon, Ryan & Reis, 1996) măsoară diferențele individuale în gradul în care oamenii funcționează autonom. Autodeterminarea este considerată un aspect relativ solid al personalității oamenilor care reflectă: (1) conștientizarea sentimentelor și conștiința de sine și (2) sentimentul alegerii percepute în acțiuni. Cu cât o persoană este mai autodeterminată, cu atât mai mult este conștientă de sine și simte o mai mare libertate când acționează și ia decizii. Participanții aleg din perechi de afirmații pe aceea care pare mai adevărată în momentul în care răspund, pe o scală din 5 puncte (1=A pare complet adevărat, 3=ambele par adevărate în mod egal și 5=B pare complet adevărat).

Indexul de Aspirații (Kasser & Ryan, 1993) a fost dezvoltat pentru a evalua aspirațiile sau scopurile în viață care pot fi definite intrinsec (relații semnificative, dezvoltare personală, sănătate, contribuții comunitare) și extrinsec (prosperitate, celebritate, imagine). Participanții cotează (1) importanța pe care o are fiecare aspirație pentru ei, (2) credințele lor despre probabilitatea de a o realiza, și (3) gradul în care le-au realizat deja pe fiecare. Participanții răspund la fiecare întrebare pe o scală de la 1 la 7 (1=deloc, 4=moderat și 7=foarte).

Scala Neîncrederii în Abilități (Lewis & Hodges, 1995) a fost concepută în contextul unei noi perspective asupra apartenenței la un colectiv academic. În concepția autorului, sentimentul apartenenței sau înrudirii cu domeniul și cu grupul academic poate fi abordat prin conceptul de sine legat de abilităților intelectuale. Conform acestui punct de vedere un student cu dificultăți academice, restanțe, medie mică etc. va avea o neîncredere mai mare în abilitățile de a obține rezultate bune sau a finaliza studiile. Participanții răspund la itemi pe o scală din 6 puncte (1=dezacord puternic și 6=acord puternic).

### 3.2.4 Rezultate

Am efectuat analize preliminare pentru a determina dacă variabilele centrale difereau în funcție de datele demografice și socioeconomice (gen, vârstă, an de studiu, loc de muncă). Rezultatele noastre nu au demonstrat diferențe semnificative în indicatorii performanței academice (media semestrului anterior, creditele semestrului anterior, totalul cumulat de restanțe în februarie 2016, eligibilitatea pentru bursă). Analizând relațiile asociative dintre variabile, am găsit multe corelații semnificative. Pentru a evita șansele de Eroare de Tip I, am ales să prezentăm doar coeficienții corelaționali care au atins un nivel de semnificație statistică de cel puțin .01. Asociațiile sunt prezentate în Tabelele 1, 2 și 3.

*Tabelul 1. Corelatele Mediei semestriale ponderate: Aspirații de viață, Controlul perceput în decizii, Motivul înscrierii și Media de bacalaureat*

<b>Variabile</b>	<b>Medie ponderată</b>
<i>Media de bacalaureat</i>	0.41***
<i>Voința părinților (motivul înscrierii la facultate)</i>	- 0.35***
<i>Obținerea Faimei</i>	0.24**
<i>Obținerea Dezvoltării personale</i>	0.28**
<i>Control perceput în decizii</i>	-0.29 **

*Notă: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$*

În cazul mediei semestriale ponderate, Media de bacalaureat, Voința părinților (motivul înscrierii la facultate), Dobândirea Faimei, Obținerea dezvoltării personale și Controlul perceput în decizii sunt asociate într-un mod semnificativ din punct de vedere statistic. Singura asociere negativă a fost prezentă în cazul Controlului perceput în decizii (Tabelul 1). Asociațiile dintre variabilele luate în vizor alături de numărul de credite obținute (Tabelul 2) ca indicator al performanței academice, situația a fost similară cu cazul mediei semestriale ponderate. O schimbare importantă a fost Importanța faimei și Probabilitatea faimei, care s-a conturat mai bine în cazul creditelor obținute. În ambele cazuri, performanța academică anterioară, exprimată prin media de bacalaureat a jucat un rol important. Dobândirea faimei, a fost principalul corelat al performanțelor academice, dintre aspirațiile de viață studiate, în timp ce studenții au considerat Dezvoltarea personală (Personal Growth) ca fiind în progres, dar nu neapărat importantă ca și aspirație de viață. În același timp, Controlul perceput în decizii, legat de nevoia psihologică de autonomie, care este relevant pentru comportamentul auto-determinant general, s-a manifestat într-o asociere negativă cu ambii indicatori de performanță academică. Cu cât a fost mai mare numărul de credite obținute și media semestrială ponderată, cu atât mai probabil că studenții au dorit să câștige faimă, au simțit că se dezvoltă, dar nu au considerat-o importantă și au simțit că au mai puțin control asupra deciziilor lor în general. Performanța lor dovedită anterior a fost congruentă cu performanța academică actuală și nu au argumentat decizia lor de a se înscrie în învățământul superior cu voința părinților lor.

Tabelul 2. *Corelatele Creditelor obținute: Aspirații de viață, Controlul perceput în decizii, Motivul înscrierii în învățământul superior și Media de bacalaureat*

<b>Variabile</b>	<b>Credite obținute</b>
<i>Media de bacalaureat</i>	0.31***
<i>Importanța faimei</i>	0.30***
<i>Probabilitatea faimei</i>	0.28**
<i>Dobândirea faimei</i>	0.38***
<i>Realizarea dezvoltării personale</i>	0.31***
<i>Controlul perceput în decizii</i>	- 0.29**

*Notă: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$*

Cel mai costisitor aspect al rezultatelor academice ține de numărul de restanțe, un alt indicator evaluat în analiza noastră corelațională. Analiza asociațiilor semnificative a fost efectuată cu ajutorul metodei de corelare Rank-Order Spearman, în acest caz singular. Am avut rezultate surprinzătoare în ceea ce privește profilul motivațional, deoarece, în cazul acestor studenți, aspirația extrinsecă pentru Faimă a apărut într-o asociere negativă cu numărul de examene nepromovate, iar importanța relațiilor cu cei apropiați a avut o asociere pozitivă. Acești studenți urmau o facultate din cauza voinței parentale, nu neapărat pentru că ei ar fi dorit o educație mai bună (Tabelul 3).



Tabelul 3. Corelate ale Examenelor nepromovate: Aspirații de viață, Controlul perceput în decizii, Motivul înscrierii în învățământul superior și Media de bacalaureat

Variabile	Număr examene nepromovate $\rho$ (rho)
Media de bacalaureat	- 0.41***
Voința părinților (motivul înscrierii)	0.28**
Importanța faimei	- 0.47***
Probabilitatea faimei	- 0.46***
Dobândirea faimei	- 0.50***
Realizare dezvoltare personală	- 0.25**
Importanța relațiilor (Important Others)	0.34***

Notă: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$

Variabila rezultată din examenele nepromovate a fost codificată și în context binar și a fost analizată cu regresie logistică. Rezultatele sunt prezentate mai jos, în Tabelul 6.

Neîncrederea (incertitudinea) în abilități nu a dovedit nici o corelație semnificativă cu media semestrială ponderată ( $r(131) = -0.15, p = .074$ ) sau cu numărul de credite obținute ( $r(131) = -0.09, p = .271$ ) nici măcar în ceea ce privește numărul de examene nepromovate ( $p(131) = 0.11, p = .202$ ).

Pentru analize predictorilor semnificativi ai performanței academice universitare, am construit un model predictiv pe baza următoarelor variabile independente: Media generală la bacalaureat, Importanța faimei, Probabilitatea faimei, Dobândirea faimei, Realizare dezvoltării personale, "Voința Părinților" ca motiv de înscriere la facultate, Controlul perceput în decizii și am folosit analiza Regresiei Ierarhice Multiple pentru a estima cât de mult a contat fiecare dintre aceste variabile independente în media semestrială ponderată. În analiza noastră am controlat genul, vârsta, anul de studiu și domeniul de studiu (STEM / non-STEM).

Modelul nostru a fost semnificativ statistic ( $F(7,121) = 9.28, p < 0.001$ ). Indicatorul  $R^2$  Change a indicat faptul că 33,5% din variațiile mediei semestriale ponderate pot fi explicate prin variațiile apărute la patru din cele șapte variabile ale modelului, care joacă un rol statistic semnificativ și unic în predicția mediei semestriale ponderate. Analiza a sugerat că media de bacalaureat ( $t = 3.29, \beta = 0.25, p = .001$ ) a fost cel mai influent predictor pozitiv, în timp ce Controlul perceput în decizii a fost cel mai influent predictor negativ ( $t = 3.70, \beta = -0.28, p < .001$ ). În același timp, Realizarea dezvoltării personale a avut un rol pozitiv semnificativ ( $t = 2.13, \beta = 0.18, p < .05$ ) iar "Voința părinților" în ceea ce privește înscrierea în sistemul de învățământ superior s-a dovedit a fi un predictor statistic negativ al mediei semestriale ponderate ( $t = -2.52, p = -0.19, p < 0.05$ ). Datele statistice sunt prezentate în Tabelul 9.

Tabelul 4. Rolul Bacalaureatului, "Voința părinților" (înscrisoare) și Controlul perceput în decizii privind predicția Mediei semestriale ponderate.

Variabile	B	SE	$\beta$	t	p	Adj. R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Chang e	F Chang e
Bacalaureat	.416	.126	.255	3.291	.001***	-	-	-
Voința părinților	-.364	.144	-.197	-2.526	.013*	-	-	-
Importanța Faimei	-.010	.100	-.014	-.095	.925	-	-	-
Probabilitatea Faimei	-.013	.135	-.017	-.097	.923	-	-	-
Dobândirea Faimei	.205	.148	.195	1.384	.169	-	-	-
Realizarea Dezvoltării Personale	.217	.102	.184	2.131	.035*	-	-	-
Control perceput în decizii	-.078	.021	-.289	-3.706	.000***	-	-	-
<b>Model</b>						.319***	.335***	9.285

Notă: B, coeficienți nestandardizați de regresie; SE, deviația standard;  $\beta$ , coeficienți standardizați de regresie; t, valoarea probei t; p, probabilitate; R<sup>2</sup>, proporție explicată în varianță  
\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Am construit un model predictiv privind eligibilitatea pentru bursă din următoarele variabile independente: Importanța faimei, Probabilitatea Faimei, Dobândirea Faimei, Realizarea dezvoltării personale, "Voința părinților" (motivul înscrierii), Media de bacalaureat și Controlul perceput în decizii. Rezultatul analizei de regresie logistică binară a fost semnificativ:  $\chi^2 = 57.167$ ,  $df = 7$ ,  $N = 133$ ,  $p < .001$  indicând faptul că variabilele independente au prezis în mod semnificativ variația rezultatului, respectiv Eligibilitatea pentru bursă. Tabelul 5 prezintă coeficienții de analiză de regresie logistică, testul Wald și raportul cotelor Odds Ratios pentru fiecare dintre variabilele independente ale predictorului. Indicele R<sup>2</sup> Nagelkerke a fost de 0,550 și a sugerat că întregul model a explicat 55% din variația rezultatelor. Modelul a clasificat corect 96,2% dintre participanți nebursieri și 59,3% bursieri, iar rata de succes a clasamentului din model a fost de 88,7%. Având în vedere datele prezentate în Tabelul 5, putem spune că numai 3 variabile din 7 joacă un rol semnificativ statistic unic în model, respectiv "Voința părinților" / motivul înscrierii (predictor negativ), Media de bacalaureat (predictor pozitiv) și Controlul perceput în decizii (predictor negativ). Variabilele legate de aspirațiile de viață nu au un rol semnificativ în modelul nostru, având în vedere posibilitatea eligibilității pentru bursă. Având în vedere coloana nr. 7 din Tabelul 5 și analizând Raportul Cotelor de predicție (Odds Ratio) pentru fiecare predictor semnificativ, putem afirma că cel mai important predictor al Eligibilității pentru bursă referitor la eșantionul nostru a fost rezultatul la bacalaureat cu un indice de 3,36, indicând faptul că atunci când se păstrează constant toți ceilalți predictorii, o persoană care a obținut o medie mare la bacalaureat este de 3,36% ori mai probabil să aibă bursă ca student decât colegii care au avut medii mai mici.

Tablul 5. Regresie logistică privind Eligibilitatea pentru bursă (Aspirații de viață, Control perceput în decizii, Motivul înscrierii în învățământul superior și Media de bacalaureat).

<b>Variabile independente:</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>Wald</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>Odds Ratio</b>	<b>95% C.I. for O.R.</b>	
							<b>Lower</b>	<b>Upper</b>
<i>Importanța Faimei</i>	-.457	.305	2.253	1	.133	.633	.348	1.150
<i>Probabilitatea Faimei</i>	.419	.402	1.089	1	.297	1.521	.692	3.343
<i>Obținerea Faimei</i>	-.071	.415	.029	1	.865	.932	.413	2.103
<i>Obținerea Dezvoltării personale</i>	.267	.310	.743	1	.389	1.306	.712	2.397
<i>Voința părinților (pentru înscriere)</i>	-1.002	.411	5.953	1	.015*	.367	.164	.821
<i>Media de la Bacalaureat</i>	1.212	.492	6.080	1	.014*	3.360	1.282	8.806
<i>Control perceput în decizii</i>	-.276	.070	15.453	1	.000***	.758	.661	.871
<i>Constant</i>	-8.073	4.879	2.737	1	.098	.000		

Note: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Regresia logistică binară a fost efectuată și în cazul Examenelor nepromovate (indicator de performanță academică). La modelul anterior am adăugat Importanța relației cu cei apropiați (Important Others), care a arătat o asociere semnificativă cu această variabilă (vezi Tabelul 3). Modelul nostru predictiv, care conținea 8 variabile independente, a fost statistic semnificativ:  $\chi^2 = 94.697$ ,  $df = 8$ ,  $N = 133$ ,  $p < .001$ . Indicele Nagelkerke R Square a fost 0.681 și a indicat că din modelul nostru predictiv propus, 68% din varianța rezultatelor poate fi prezis.

Modelul a clasificat corect 82,2% din studenții fără examene nepromovate și 76,7% din cei cu examene nepromovate. Rata generală de succes a clasificării a fost de 79,7%. Coeficienții analizei de regresie logistică, testul Wald și Raportul cotelor pentru fiecare dintre variabilele independente ale predictorului sunt prezentate în Tabelul 6. Aceștia arată că numai 3 predictorii joacă un rol semnificativ din punct de vedere statistic în modelul nostru: Media de bacalaureat (negativ), Controlul perceput în decizii (pozitiv) și Importanța relației cu cei apropiați (pozitiv). Variabilele legate de Faimă (ca aspirație de viață) și "Voința părinților" / motivul înscrierii în învățământul superior nu au un rol important din punct de vedere statistic în prezicerea posibilității ca examenele să nu fie promovate. Coloana Odd Ratio ne arată că cei mai puternici predictorii din cele semnificative descrise mai sus au fost Importanța relației cu cei apropiați, care sporește riscul de a eșua la examen cu 2,75 ori, și Controlul perceput în decizii, care crește șansa de a eșua la examen cu 1,22. Rezultatul de la bacalaureat are cea mai mică greutate, cu un Raport de cote de 0,29.

Alți factori socio-economici despre care am adunat date, cum ar fi veniturile părinților, dacă studentul are un loc de muncă etc., nu au prezentat asociere semnificativă cu performanța în mediul academic referitor la eșantionul nostru de studenți.

Tabelul 6 Regresia logistică care prezice probabilitatea nepromovării examenelor (Aspirații de viață, Control perceput în decizii, Motivul înscrierii în învățământul superior și Media de bacalaureat).

Variabile independente	B	SE	Wald	df	p	Odds Ratio	95% C.I.for O.R.	
							Lower	Upper
Importanța Faimei	-.358	.230	2.408	1	.121	.699	.445	1.099
Probabilitatea Faimei	-.252	.327	.592	1	.441	.777	.409	1.476
Dobândirea Faimei	-.486	.436	1.246	1	.264	.615	.262	1.444
Realizarea dezvoltării personale	-.525	.292	3.240	1	.072	.592	.334	1.048
Voința părinților	.552	.383	2.083	1	.149	1.737	.821	3.678
Medie Bacalaureat	-1.234	.412	8.973	1	.003**	.291	.130	.653
Controlul perceput în decizii	.199	.068	8.694	1	.003**	1.220	1.069	1.393
Importanța relațiilor apropiate	1.013	.332	9.321	1	.002**	2.754	1.437	5.278
Constant	6.970	4.407	2.501	1	.114	1063.921		

Note: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### 3.2.5 Discuție și Concluzii

Contrar literaturii de specialitate, rezultatele noastre au scos la iveală o situație complexă privind corelatele performanței academice, cuprinzând unele elemente paradoxale. Cea mai importantă aspirație de viață, care a asociat indicatorii de performanță continuă (credite obținute, media semestrială ponderată), a fost legată de Faimă, ceea ce este considerată o aspirație de viață extrinsecă. Cu toate acestea, studenții cu examene nepromovate, nu consideră Faima ca fiind importantă, aceștia apreciază mai ales relațiile cu cei apropiați în viața lor. Având în vedere aceste constatări semnificative din punct de vedere statistic, putem afirma că aspirațiile de viață intrinseci în materie de importanță nu au fost bine conturate în profilul motivațional al studenților de succes. Realizarea dezvoltării personale se asociază în mod semnificativ cu acestea, dar nu în ceea ce privește importanța acesteia.

Importanța, probabilitatea și realizarea Faimei, sunt corelatele pozitive ale performanței academice și s-ar putea explica în detrimentul motivelor intrinseci în cazul unor recompense mediate din exterior, cum ar fi notele (Deci, 1971; Deci & Ryan, 1985, 2000) în cazul celor mai performanți studenți. Totuși, în analiza de regresie, Importanța faimei nu a obținut o valoare semnificativă statistic în predicția unei performanțe de vârf. Importanța faimei, ca o aspirație de viață extrinsecă, ar putea fi o caracteristică legată de învățământul superior, bazată pe promovare, deoarece de multe ori dezvoltarea profesională și studiul în general și în multe domenii de activitate (drept, IT, inginerie, medicină) sunt legate de valori mediate extrinsec, și au legătură cu faima, imaginea și bogăția (Krieger, 1998). Studenții performanți, care se străduiesc să promoveze examenele și să obțină note bune, ar dori să devină "cineva" datorită studiilor. Deși literatura este controversată în ceea ce privește recompensele (Cameron & Pierce,

1994; Deci, Koestner & Ryan, 2000), rezultatele noastre arată că notele bune se asociază probabil cu aspirațiile extrinseci de viață în cazul studenților de succes.

Din perspectiva comportamentului autodeterminat, diferențele individuale legate de conștiința de sine (awareness of self) și libertatea personală de alegere (perceived choice), ipoteza noastră nu a fost confirmată, deoarece Controlul perceput în decizii s-a asociat negativ cu performanța academică. Cu cât a fost mai mare media semestrială ponderată, cu atât mai puțin Control perceput au avut, după cum au declarat studenții. Această variabilă s-a asociat pozitiv cu numărul de examene nepromovate, în mod paradoxal, ceea ce înseamnă că studenții care au declarat că au avut Control perceput mai mare în activitățile lor de zi cu zi, au avut de fapt o șansă mai mare de a eșua la examene. În ambele cazuri, scorul Controlului perceput a prezis semnificativ rezultatul academic, fiind mai relevant decât aspirațiile de viață. În cazul mediei ponderate, Conștientizarea factorului de sine nu a corelat sau a prezis performanțe de vârf. Aparent acest concept sau caracteristică individuală nu joacă un rol semnificativ în performanța studenților. Persoanele cu performanțe superioare nu percep să aibă prea mult control asupra alegerilor personale, în timp ce conștiința de sine lipsește în orientarea generală a studenților.

Am constatat că decizia studenților de succes nu se baza pe voința părinților lor, în timp ce studenții cu rezultate mai slabe au declarat voința părinților ca motiv pentru a se înscrie la facultate. Această variabilă s-a dovedit a fi un predictor individual negativ semnificativ privind media ponderată și un predictor pozitiv semnificativ pentru examenele nepromovate. Acest rezultat evidențiază relevanța rațiunii în dobândirea unei educații. Voința personală pentru dezvoltarea personală și voința personală ca motiv pentru înscrierea în învățământul superior ar putea fi o variabilă foarte importantă de considerat și ca un posibil factor de risc.

Datele noastre de cercetare ar putea fi relevante pentru dezvoltarea intervențiilor în cazul studenților care se confruntă cu dificultăți, precum și pentru studenții cu rezultate slabe, pe baza următoarelor argumente și concluzii. Studenții cu performanțe scăzute în liceu au nevoie probabil de ajutor în dezvoltarea abilităților și a competențelor academice. Acești studenți ar putea fi mai rezistenți la intervenție din cauza faptului că aceste schimbări au nevoie de timp îndelungat. Neîncrederea accentuată în abilități nu părea relevantă în cazul eșantionului nostru. Acest lucru ar putea fi probabil explicat prin anumite aspecte culturale, neîncrederea în abilități fiind rareori importantă în performanța academică din România.

Potrivit analizelor noastre, cu cât este mai mare eșecul (potrivit numărului de examene nepromovate), cu atât au mai mare importanță alții semnificativi în viața studenților, ceea ce înseamnă că aceștia probabil alocă mai mult timp socializării și relațiilor semnificative decât procesului de studiu. Similar cu acest rezultat, Tomlinson-Keasey & Little (1990) a publicat un studiu longitudinal cu privire la predictorii performanțelor educaționale și profesionale ale persoanelor talentați și a subliniat că sociabilitatea copiilor (în special a fetelor) a fost un predictor negativ al dezvoltării intelectuale în viața de adult sau al rezultatelor din educația superioară, chiar dacă abilitățile cognitive au fost foarte dezvoltate.

Având în vedere detaliile de mai sus, putem argumenta că în contextul nostru socio-economic principalul asociativ al performanței academice universitare este Faima, în timp ce Relația cu alții semnificativi ascunde probabilitate eșecului. Nevoia autodeterminării comportamentale autonome încapsulată în Controlul perceput în decizii nu facilitează în mod real o medie semestrială mare, probabil datorită unor caracteristici ale sistemului educațional. Rezultatele anterioare bune, cum ar fi media de bacalaureat, care este legată de o sesiune stresantă de examene, cresc șansele de performanță academică de mai bine de trei ori și rămâne cel mai bun predictor al succesului în învățământul superior, în timp ce aspectele motivaționale, neîncrederea în abilități și orientarea autodeterminantă nu se conturează deloc sau chiar arată tendințe opuse, chiar paradoxale literaturii de specialitate. Importanța contextului, a culturii (Kaczajanos, Williams, & Szamoskozi, 2017) și a caracteristicilor sistemului educațional joacă probabil un rol foarte important în moderarea acestor variabile, iar diferențele

interculturale, aspectele identității colective trebuie să fie luate în considerare în cercetările viitoare.

### **3.3 STUDIU III. MODUL REGLATOR ȘI REUȘITA ACADEMICĂ: CE FAVORIZEAZĂ SUCCESUL ÎN STUDIILE SUPERIOARE?<sup>5</sup>**

#### **3.3.1 Introducere**

Utilizarea Evaluării și a Locomoției cu frecvență ridicată (ca trăsătură în modul personal de reglare) pare cea mai avantajoasă asociere în ceea ce privește scopurile de viitor. Studii anterioare, efectuate în mediul academic și cel mediul militar, au fost asociate cu scoruri mari atât la evaluare, cât și la locomoție (Taylor & Higgins, 2002; Kruglanski et al., 2000). O evaluare crescută, dusă în exces, predispune studenții la depresie și evaluări de sine negative, dar în același timp, prin ruminare, ei pot învăța mai ușor din eșec, pentru o autoevaluare mai eficientă. Locomoția crescută predispune la optimism și pozitivitate față de viitor, care susțin experiența flow-ului (Csikszentmihalyi, 1975). Motivația intrinsecă se asociază cu modul Locomor, fiind asociată cu debutul și continuarea activității. Evaluarea Ridicată și Locomoția Ridicată pare cea mai avantajoasă asociere în ceea ce privesc scopurile de viitor. Există un corp de cercetări care sugerează că în mediul academic modul autoreglator al evaluării este asociat pozitiv cu scorul SAT, dar nu cu starea de bine, care este influențată, alături de un stil de viață sănătos, cu sport regulat, de modul regulator locomotor, care influențează indirect reușita academică (Garcia et al., 2015), echilibrează efectele nedorite ale evaluării exagerate, conectată cu pesimism, scenarii contrafactice și emoții negative.

Locomoția poate avea un impact pozitiv asupra performanței, atât direct (Kruglanski et al., 2000), cât și indirect (Garcia et al., 2015). Acest efect poate determina credințe de autoeficacitate despre abilități și potențial, care stau la baza succesului academic și nu numai (Pintrich, 2003; Bandura, 1997; Schunk, 1991; Locke & Latham, 1990, 2006). Orientarea spre scopuri optime, un stil de gândire pozitiv fac loc angajamentului pentru acțiune (Kuhl, 1985; Dweck, 1986). Utilitatea combinării modului evaluator cu cel locomotor este sugerat de câteva studii intervenționale - unde deliberarea, evaluarea, gândirea critică și comportamentul reflexiv aplicate în contextul stabilirii și elaborării scopurilor personale și un plan de acțiune pentru a le atinge - a dus la o performanță mai bună în mediul academic (Morisano et al., 2010; Schippers et al., 2015; Travers et al., 2015).

#### **3.3.2 Obiective**

Modul reglator, respectiv comportamentul autoreglat, este considerat un element cheie în reușită în multe contexte, inclusiv în universitate. Motivația cercetării este analiza relației corelaționale dintre profilul modului reglator (evaluare și locomoție) și diferite criterii de performanță academică – longitudinale (medie liceu, medie bacalaureat, media ponderată semestrială) și calitative (bursă, restanțe).

Ținând cont de cercetările și teoriile descrise anterior, ipoteza este următoarea: Profilul Reglatorului Puternic (Evaluator Puternic/Locomotor Puternic), va avea cele mai bune rezultate academice, demonstrând rolul important al ambelor moduri reglatorii pentru a angaja optim resursele personale în scopul performanței academice.

---

<sup>5</sup> Marschalkó E.E., Szamosközi I. (2016). The Role of Regulatory Mode Profile in Academic Achievement: What Fosters Success in Higher Education? *Transylvanian Journal of Psychology*, 17 (2), 227- 245

### 3.3.3 Metode

#### **Participanți și statistică descriptivă**

Au participat 146 studenți voluntari, nivel licență, care au fost recrutați printr-o campanie derulată pe social media, adresându-se diferitelor universități din Cluj-Napoca, România. S-au solicitat următoarele informații demografice: universitatea, facultatea de care aparțineau, vârsta, etnia și anul de studiu.

În eșantionul nostru am avut 24% bărbați și 76% femei. Media de vârstă a fost de 21.21 (SD= 1.57). 82% dintre participanți au declarat că sunt rde naționalitate română și 18% că sunt de etnie maghiară. 31.5% erau în anul întâi, 36.3% erau înscriși în anul doi, 25.3% în anul trei și 6.9% și 6.9% în anul patru sau peste (specializarea medicină sau inginerie). 57.5% dintre studenți au fost înscriși la cursuri de zi la una din facultățile Universității Babeș-Bolyai, 12.3% erau înscriși la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, 18.5% studiau la Universitatea Tehnică și 11.2% din participanți studiau la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară și alți 0.5% în alte instituții de învățământ superior. Aceste universități se află în Cluj-Napoca și urmează Sistemul Bologna.

Analizând statistic mediile indicilor de performanță academică, atât din liceu, cât și din facultate, am descoperit că media media de la bacalaureat a fost de 8.64 (SD= 0.86), media generală din liceu era 9.06 (SD= 1.01), media numărului de credite a fost 26.75 (SD=5.71), media mediei ponderate a fost 7.60 (SD = 1.54) și media numărului de restanțe a fost 1.26 (SD= 2.1). Aproximativ 32 din participanție au fost eligibili de bursă (21.9%).

#### **Procedură**

Studenții au fost informați că scopul cercetării era să investigheze profilul studenților performanți. Cei care au acceptat să participe au primit o invitație în format electronic în Lime Survey 2.5. Aici au specificat media din liceu, media de la bacalaureat și media semestrului anterior din facultate, număr de credite, eligibilitatea pentru bursă și numărul de restanțe. Media semestrului anterior a fost atestată de o fotografie sau o poză a tabelului oficial, format online, de sumarizare a notelor și documente oficiale care certificau ceilalți indici de performanță. Acești indicatori au fost colectați deoarece doream să analizăm relația dintre modul reglator preferat și criteriile obiective de performanță academică din mai multe unghiuri.

Profilul individual al modului reglator a fost stabilit prin Chestionarul Modulului Reglator (Kruglanski, Thomson, Higgins, Atash, Pierro & Shah, 2000). Acest instrument a fost creat pentru a distinge modul reglator preferat pentru atingerea scopurilor. Indivizii care operează predominant în modul de Evaluare preferă strategii de evaluare în contextul luării de decizie, pe când Locomotorii preferă să aplice eliminarea progresivă și acomodarea la situații intermediare. Chestionarul a fost tradus în limba română. Ambele scale au fost testate pentru consistență internă. Cronbach  $\alpha$  pentru scala de Evaluare a fost 0.70 și, după ce am eliminat itemii 13 și 24 din scala de Locomoție, Cronbach  $\alpha$  a fost 0.75.

### 3.3.4 Rezultate

Am efectuat analize preliminare pentru a identifica diferențele principale dintre variabile, având în vedere datele demografice (gen, vârstă, an de studiu) și rezultatele noastre nu au indicat diferențe semnificative, luând în calcul indicii reușitei academice (medie liceu, media bacalaureat, medie semestrială, număr credite, restanțe și eligibilitate pentru bursă).

Tabelul 7. Matricea de corelații între variabile: Moduri Autoreglatorii și Performanța Academică

		1	2	3	4	5	6	7
1	Evaluarea		.09	.06	.06	-.07	.13	.12
2	Locomoția			.33***	.19*	-.15	.19*	.21*
3	Media ponderată				.65***	.54***	.38***	.28***
4	Credite obținute Număr					-.66***	.22**	.14
5	examene nepromovate						-.25**	-.21*
7	Medie Bacalaureat							.41***
8	Medie Liceu							-

Note:  $N=146$ , \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$  in facultate.

Având în vedere asocierile corelaționale am găsit rezultate semnificative doar în cazul preferinței pentru modul reglator Locomoție, nu și în cazul preferinței pentru modul reglator de Evaluare, cu cei patru indicatori ai performanței academice. Cu cât era mai bună performanța, cu atât era mai probabilă preferința pentru modul Locomotor, în general. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 7.

Tabelul 8 Puterea predictive a Mediei de bacalaureat și a Modurilor Reglatorii asupra mediei ponderate semestriale

Predictive Models	$R^2$					
	$R^2$	$R^2$ Change	$F$ Change	$df1$	$df2$	$p$
a	.031	.031	1.500	3	141	.217
b	.223	.192***	11.398	3	137	.000***
c	.222	.191***	8.395	4	137	.000***

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

- a. Variabile controlate statistic: (Constant), Gen, Vârsta, An de studiu
- b. Model I: (Constant), Medie bacalaureat, Evaluare, Locomoție
- c. Model II: (Constant), Medie bacalaureat, scor z Evaluare, scor z Locomoție, produsul scorurilor z
- d. Variabilă dependentă: Medie ponderată

Analiza regresiei ierarhice multiple a estimat varianța din indicii performanței academice, având în vedere preferința pentru modul reglator Locomotor. În analiza de regresie am controlat statistic vârsta, genul și anul de studiu. Modurile autoreglatorii alături de Media de bacalaureat au o putere semnificativă de peste 19% asupra mediei ponderate semestriale și analiza de variabile individuale, de arată rolul deosebit al Mediei de bacalaureat și al preferinței pentru modul reglator de Locomoție în rândul studenților eminenți. Evaluarea nu pare să se contureze deloc ca și facilitator în ceea ce privește performanța. Rezultatele analizei de regresie multiplă sunt prezentate în tabelul 8 și 9



Tabelul 9. Rolul individual al Mediei de Bacalaureat și al Modurilor Reglatorii în predicția Mediei ponderate semestriale

<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Evaluarea</i>	.009	.157	.004	.059	.953
<i>Locomoția</i>	.597	.174	.267	3.440	.001***
<i>Media de Bacalaureat</i>	.558	.139	.311	4.016	.000***

**R<sup>2</sup> Change= 19.2 % , F Change = 11.39; p< .001\*\*\***

<b>Variables/ Standardized Values</b>	<b>B</b>	<b>SE</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<i>Scor-z Evaluare</i>	.031	.119	.020	.259	.796
<i>Scor-z Locomoție</i>	.397	.124	.256	3.210	.002**
<i>Produsul Scorurilor z</i>	.050	.126	.031	.398	.691
<i>Media de Bacalaureat</i>	.546	.142	.305	3.859	.000***

**R<sup>2</sup> Change= 19.1 % , F Change= 8.39; p< .001\*\*\***

Note: \*p< .05; \*\*p <.01; \*\*\*p <.001

### 3.3.5 *Discuții și Concluzii*

Cercetările anterioare asupra succesului academic au dovedit necesitatea unui Profil Reglator Puternic (Puternic Evaluator/Puternic Locomotor) pentru a atinge reușita academică sau, chiar, militară (Higgins & Kruglanski, 1995; Taylor & Higgins, 2002; Kruglanski et al, 2000; Garcia, 2011; Garcia & Lindskär, 2016). În schimb, rezultatele noastre arată un pattern diferit în profilul studentului din România. Am găsit mai ales o asociere între profilul Locomotor și indicatorii de performanță academică analizați. Coeficienții de corelație sunt mici, dar semnificativi statistic. Corelația pare să fie mai pronunțată în educația superioară, decât în liceu, sugerând o nevoie mai mare de activare a modului Locomotor în acest context. Anul de studiu din facultate pare să se asocieze pozitiv cu preferința pentru modul Locomotor, ilustrând importanța activării resurselor personale și necesitatea de a acționa pentru a avea reușite academice.

Interesant, modul Evaluator nu arată că ar avea un rol semnificativ statistic în performanța academică. Acest rezultat este controversat în relație cu rezultatele experimentale anterioare (Kruglanski et al; Garcia & Lindskär, 2016; Garcia, 2011; Taylor & Higgins, 2002; Garcia et al., 2015). Explicația poate consta în detalii contextuale sau culturale (Kruglanski et al, 2007), care, în momentul acesta, ar putea genera o orientare de tipul „Să facem!”. Motivul realizării este prezent la nivel colectiv (McClelland, 1961) și ezitarea este minimă. În spatele acestui pattern reglator pot sta variabile de personalitate și de formarea identității (Arnett, 2000; Erikson, 1963). Stabilirea scopurilor și procesul de evaluare necesită formarea identității și valori care sunt încă în dezvoltare la vârsta participanților din acest studiu, deci socializarea și gândirea critică despre scop ar putea fi dezactivată și mai puțin frecventă la această vârstă.

Aproape 90% din participanți au fost studenți la zi, fără loc de muncă, ceea ce înseamnă că nu aveau contact cu „lumea reală”, împrumuturi de studiu, valori materialiste sau loc de muncă, fiind întreținuți de părinții lor. Acest fapt ar putea întârzia activarea modului Evaluator, care are o corelație pozitivă cu valorile și interesele materialiste (Giacomantonio et al, 2013), în timp ce modul Locomotor este considerat a fi mai asociat cu motivația intrinsecă (Kruglanski et al, 2000) și ar putea declanșa experiența flow-ului mai ușor (Csikszentmihalyi, 1975). Acest lucru este benefic pentru performanța academică, deoarece studenții o trăiesc luând parte la programe de îmbunătățire a performanței (Travers et al, 2015). Gândirea critică, care ține de Evaluare, se bazează pe cunoașterea generală, care încă se dezvoltă în această etapă de viață (Halpern, 2014). Acest lucru poate întârzia activarea modului reglator Evaluare.

Având în vedere rezultatele asocierilor anterioare între trăsături de personalitate și mod reglator (Kruglanski et al, 2000), putem concluziona că studentul de succes din România probabil are o stimă de sine crescută, este pozitiv, optimist în legătură cu viitorul, deschis și se concentrează pe aspectele cantitative ale învățării, servind principiul „Acționează!”. Acest lucru, probabil, este activat de un sistem de învățământ presant, concentrat pe asimilarea informațiilor. Între timp, fenomenul echifinal și multifinal descoperit de Garcia & Lindskär (2016) poate sugera dinamica din spatele reglării comportamentului, puternic influențată de context și de caracteristicile situației. Din acest punct de vedere cerințele mari, orele complicate și deadline-urile presante pot solicita activarea automată și constantă a modului reglator de acțiune.

Rezultatele a posteriori arată o corelație pozitivă moderată spre puternică între examenul de încheiere a liceului (bacalaureat) și indicii de performanță din facultate (media ponderată semestrială, numărul de credite, eligibilitatea pentru bursă), subliniind importanța abilităților anterioare și a procesului de maturizare din spatele reușitelor academice. Solicită timp să fii pregătit; abilitatea mobilizării resurselor și locomotia trebuie antrenate, conform studiilor anterioare (DiPerna & Elliott, 2002; Stumpf & Stanley, 2002; Kitsantas et al, 2008; Kruglanski et al, 2000; Garcia and Lindskär, 2016).

Concluziile noastre sunt surprinzătoare, dar, în același timp ar putea indica o dezvoltare graduală a comportamentului autoreglat și ar putea plasa Locomoția ca stimulator principal al reușitei, în etapa de formare a identității și etapa acumulării de cunoaștere din educație. Evaluarea ar putea fi următorul nivel, mai conectat la lumea reală, valorile materialiste și autonomia. Modul reglator Evaluator are multe funcții pozitive și lipsa lui este un factor de risc pentru studenții români care ar putea opera fără scopuri și fără să reflecteze la acțiuni. Avem nevoie de mai multe studii asupra relației dintre formarea identității și activarea modului reglator în mediul academic și cel următor. „Lumea reală”, locul de muncă și autonomia vor activa modul Evaluator sau nu? Dacă da, va putea funcționa la un nivel optim sau va fi slăbit de activarea întârziată? Aceste întrebări de cercetare ar trebui adresate.

### **3.4 STUDIU IV. ROLUL AUTOREGLĂRII ȘI AL ABILITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE SPECIFICE ÎN PROFILUL PSIHOLOGIC AL STUDENTULUI EMINENT DIN ROMÂNIA**

#### **3.4.1 Introducere**

Weinstein, Zimmermann & Palmer (1988) au propus trei factori ai învățării strategice reprezentate de subtestele **Inventarului de Strategii de Învățare și Studiu: Abilitate/ Skill** (Procesarea Informației, Selectarea Ideilor Principale și Strategii de Testare), **Voință/ Will** (Anxietate, Atitudine și Motivație) și **Autoreglare/ Self-Regulation** (Concentrare, Autotestare, Resurse externe și Managementul Timpului). Această abordare sugerează complexitatea factorilor interrelaționați care susțin performanța academică și ghidează autoreglarea în educație.

De Zoysa, Chandrakumara & Rudkin (2014) au analizat diferențele dintre studenții performanți și cei slabi de la specializările management-contabilitate și au găsit diferențe semnificative în competențele de învățare de care se foloseau. În acest studiu, componenta Voință avea rezultate controversate, iar Autoreglarea nu diferenția semnificativ între cele două categorii de studenți.

Rolul abilităților formate prin experiențe de învățare anterioare s-a dovedit important. Într-un studiu, DeBernard et al. (2004) au arătat că media din liceu era unul din predictorii centrali ai succesului academic. Punctajul ACT (echivalentul bacalaureatului) era un alt predictor. Acest lucru sugerează că dezvoltarea abilităților în școală este un prerechizit important. Multe studii au ilustrat rolul predictiv al indicatorilor de performanță anteriori, cum ar fi ACT sau SAT, în relație cu succesul academic ( Wolfe & Johnson, 1995; Camara & Echternacht, 2000; Stumpf & Stanley 2002, Kitsantas, Winsler & Huie, 2008;).

Stresul sau evenimentele traumatice pun la încercare studenții (Hou & Liu, 2016; Boyraz, Horne, Owens & Amstrong, 2013) și pot să afecteze performanța mai ales în cazul lipsei de reziliență (Winfield, 1991, 1994). LASSI măsoară doar atributele interne învățării autoreglate, variabilele externe, cum ar fi trauma sau evenimentele stresante ar putea fi importante în evaluarea și identificarea factorilor de risc pentru performanța academică (McMahon & Luca, 2001).

### 3.4.2 *Studiul IVa. Profilul studentului performant: Rolul performanței anterioare, ai autoreglării și a caracteristicilor contextuale (eșantion de minoritate)*<sup>6</sup>

#### 3.4.2.1 *Obiective*

În România nu s-au făcut studii asupra succesului academic la studenții de etnie minoritară. Adresată populației expusă riscului, această cercetare poate contribui la designul intervențiilor educaționale pentru a crește performanța academică. Facultatea joacă un rol important atât în angajarea viitoare, cât și în stima de sine și starea generală de bine.

Revizia literaturii sugerează că autoreglarea deficientă și folosirea inadecvată a strategiilor de studiu împiedică performanța academică și dezvoltarea întregului potențial academic (Weinstein, 1988; 1994). Competențele academice dovedite anterior și abilitățile, care pot fi evidențiate de rezultatele la SAT și ACT, sau performanța la examene importante sunt predictive pentru succesul în studiile universitare (Payne, Davidson & Sloane, 1966, DeBernard et al, 2004, Kinsantas et al, 2008, Harakiewitz et al, 2002).

Succesul din facultate este influențat și de variabile contextuale. În situația unui loc de muncă, mai frecvent la studenții mai în vârstă, înscriși la învățământul la distanță, ne putem aștepta la o scădere a mediei notelor față de colegii mai tineri, care nu au această situație (Austin, 1993).

Având în vedere cele de mai sus, am formulat următoarele ipoteze:

1. Studenții cu rezultate excelente vor fi mai eficienți în autoreglare și învățare strategică și vor avea un scor mai mare la Chestionarul Autoreglării și Strategiilor de Învățare (LASSI), la fiecare factor (Abilitate, Voință, Autoreglare);
2. Media la bacalaureat (echivalent SAT) va fi un predictor semnificativ al performanței academice, deoarece abilitățile academice anterioare sunt un predictor important al performanței viitoare.
3. Caracteristicile contextuale cercetate (vârstă, prezența unui loc de muncă, prezența evenimentelor stresante) vor influența în sens negativ media obținută. Vârsta mai matură, prezența unui loc de muncă, respectiv evenimentele stresante vor fi asociate cu o performanță mai scăzută.

#### 3.4.2.2 *Metode*

Participanții studiului (N= 150) au fost voluntari, studenți ai Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, specializarea Psihologie în limba Maghiară. După ce s-au colectat toate datele, datorită unor răspunsuri lipsă din chestionare sau informații care lipseau despre performanță (medie) am putut analiza răspunsurile a doar 141 studenți. Eșantionul nostru avea studenți de etnie minoritară maghiară, din care 20.3% erau bărbați și 79.7% femei. Aproximativ 43.4 % erau studenți în anul 3, 21% în anul 2 și 35.7% în anul întâi. Dintre participanți, 76.9% erau înscriși la cursuri cu frecvență, iar 23.1% la învățământ la distanță. Vârsta medie a participanților era 24.68 (SD = 8.25). Media de la bacalaureat a fost M= 8.15 (SD=0.93), iar media mediei a fost M= 6.87 (SD= 1.67).

#### ***Procedură și Instrumente***

În acest studiu s-a aplicat Chestionarul de Strategii de Studiu și Învățare LASSI, deoarece a demonstrat consistență internă și validitate în măsurarea trăsăturii de învățare strategică în învățământul superior. Acest instrument a fost folosit la mai mult de 2274 unități de învățământ

---

<sup>6</sup> Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2015). Successful Undergraduate Student Profile Exploration: The Role of Skill, Will, Self-Regulation and Contextual Characteristics. 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2015 : Psychology & Psychiatry, Albena, Bulgaria (Vol 1, pp 203-210). STEF 92 Technology Ltd., Sofia, Bulgaria

conform declarațiilor autorilor. Studii anterioare făcute pe studenți de facultate au arătat că studenții care obțin note mai mari, obțin valori mai mari și pe scalele LASSI. Autorii chestionarului LASSI, Weinstein și col. (2002), au propus trei factori cumulativi, legat de Abilități – Skill - (Procesarea informației, Selectarea ideilor principale, Strategii de testare), Voința – Will (Anxietate, Atitudine și Motivație), și Autoreglare (Concentrare, Autotestare, Resurse Externe și Managementul timpului)<sup>7</sup>. Fiecare item al celor trei scale era notat de la 1 la 5, unde 1 era „Deloc caracteristic mie” și 5 era „Foarte caracteristic mie”.

A doua ediție a Chestionarului LASSI a fost tradusă în limba maghiară cu permisiunea autorilor. Pentru verificarea consistenței interne am calculat coeficientul Cronbach  $\alpha$  la fiecare scală. Singura scală problematică a fost cea a Resurselor Externe (*Study Aids*), care a necesitat adaptare, probabil din cauza unor diferențe culturale. Am eliminat 4 itemi din această scală și încă aveam consistența pusă sub semnul întrebării. Toate celelalte scale au rămas nemodificate, fiind acceptate datorită consistenței.

Am colectat informații demografice și personale prin întrebări directe, atașate acestor chestionare. Colectarea datelor s-a făcut online sau în formă tipărită. Am obținut media generală și media de la bacalaureat cu consimțământul studenților și al universității. Completarea chestionarului s-a făcut în a doua jumătate al celui de-al doilea semestru. Înainte de completare, studenții au fost informați de motivația cercetării și au primit instrucțiuni detaliate despre sarcină. Din mediile anuale am calculat o medie generală cumulată pentru fiecare student.

### 3.4.2.3 Rezultate

Analizele preliminare au determinat dacă vreuna din variabilele principale diferea în relație cu caracteristicile contextuale și demografice (gen, vârstă, formă de învățământ, an de studiu, loc de muncă, eveniment de viață stresant). Rezultatele noastre au sugerat că media la bacalaureat diferea în funcție de vârsta participanților (punct de tăiere: 24 ani),  $t(140) = 2.95$ ,  $p < 0.01$  ( $M = 8.02$ ,  $SD = 0.93$ ), arătându-ne că studenții mai în vârstă aveau o medie mai bună la bacalaureat. Acest rezultat a fost prezent la 25.2% dintre participanții peste 24 ani. Diferența ar putea fi explicată prin modificările legislative dintre generațiile de studenți în calcularea mediei de bacalaureat.

Căutând diferențe, am identificat media la bacalaureat ca fiind responsabilă de modificările în media cumulativă, la un punct de tăiere de 6.80. Astfel, am găsit o diferență semnificativă:  $t(140) = 2.86$ ,  $p < 0.05$  ( $M = 1.41$ ,  $SD = 0.49$ ), care atrage atenția că studenții cu o medie de bacalaureat mai mic de 6.80 s-ar putea confrunța cu dificultăți academice în învățământul superior, față de colegii lor cu un rezultat mai bun la examenul de absolvire al liceului.

Analizând corelațiile dintre variabile am găsit asocieri semnificative ale performanței academice (cuantificată prin media cumulativă), care sunt prezentate în Tabelul 10.

---

<sup>7</sup> Weinstein CE, Palmer DR, Shulte AC. Learning and study strategies inventory. 2nd ed. Clearwater, FL: H & H Publishing Company, Inc.; 2002.

Tabelul 10. Corelatele Mediei cumulate universitare: Medie bacalaureat, factori LASSI (Skill, Will, Self-Regulation)

<i>Variabile</i>	<i>Medie Cumulată</i>
<i>Medie Bacalaureat</i>	0.50***
<i>Scala Anxietății</i>	0.27**
<i>Strategii de teste</i>	0.28**
<i>WILL / Motivație</i>	0.22*
<i>SKILL/ Abilități de studiu</i>	0.22*

Note: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Prezența declarată a unui eveniment stresant s-a dovedit a fi într-o relație relevantă cu performanța academică,  $F(1,139) = 6.28$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .04$ . Media mediilor în cazul studenților cu evenimente de viață stresante era mai mică decât în cazul colegilor lor ( $M = 6.33$ ,  $SD = 1.66$  vs.  $M = 7.09$ ,  $SD = 1.59$ ).

Forma de învățământ (cu frecvență vs. distanță) și prezența unui loc de muncă nu a jucat un rol semnificativ statistic în moderarea performanței academice la acest eșantion.

Analiza regresiei ierarhice multiple a estimat cât din varianța mediei cumulate era explicată de principalii factori ai performanței academice pe care i-am identificat. Am controlat genul, anul de studiu, vârsta și forma de învățământ în analiza regresiei multiple și am construit un model predictiv compus din: media de bacalaureat, evenimentul de viață traumatizant și scorurile factoriale măsurate de subscalele LASSI - Abilitate și Voință. Modelul nostru predictiv a explicat 26% din varianța mediei studenților ( $R^2$  change = .260,  $F(6,134) = 11.944$ ,  $p < .001$ ). Analizând coeficienții relevanți, am aflat că doar două variabile independente jucau un rol semnificativ în predicție. Cel mai important a fost media la bacalaureat ( $\beta = .40$ ,  $t(139) = 5.06$ ,  $p < .001$ ) și prezența unui eveniment de viață traumatizant, care a afectat negativ media studenților, ( $\beta = -0.22$ ,  $t(139) = -2.97$ ,  $p = .003$ ). Componenta motivațională sau de abilitate a comportamentului autoreglat nu a jucat un rol impotant în modelul predictiv, având în vedere eșantionul nostru de studenți.

#### 3.4.2.4 Discuții și Concluzii

Prima noastră ipoteză, care asuma că studenții cu rezultate bune în liceu vor obține scoruri mai mari la Chestionarul LASSI, a fost parțial dovedită. Scorurile factoriale la Abilitate și Voință au fost cele care semnalau o relație corelațională mică, dar semnificativă statistic cu media cumulată a studenților, dar nu părea să conteze prea mult sau să se contureze ca pattern în profilul studenților din primii doi ani. Probabil, maniera de studiu din primul an este mai puțin strategică. În schimb studenții din anul trei par să dețină un portofoliu mai bun de strategii și abilități de autoreglare, care, probabil se dezvoltă odată cu maturizarea și experiența în învățare. Această descoperire, opusă față de literatură (Zimmerman, 1986 a; Weinstein & Mayer, 1986; Garcia & Pintrich, 1994; Weinstein et al., 2000; Gu, 2012), ne-a arătat că învățarea strategică și abilitățile de autoreglare nu joacă în general un rol esențial în performanța academică a studenților. În același timp, profilele diferite ale studenților din ultimul an subliniază importanța strategiei și autoreglării, acești studenți având cele mai bune rezultate și apar să fie mai strategici decât colegii mai tineri.

A doua ipoteză care asuma că media de la bacalaureat va prezice performanța academică, a fost confirmată. Acest scor a demonstrat o asociere pozitivă și a fost validat într-o analiză de regresie ierarhică multiplă drept cel mai important predictor al performanței academice din această populație. Această constatare este confirmată de literatură (Wolfe & Johnson, 1995;

Strumpf & Stanley, 2002; Camara & Echternacht, 2000), care a dovedit că scorul SAT este un important predictor al performanței viitoare. Abilitățile dovedite anterior sunt relevante pentru performanța viitoare și rezultatele la examenele importante, cum ar fi SAT (sau media la bacalaureat), sunt predictorii relevanți pentru performanța în învățământul superior.

A treia ipoteză a fost confirmată parțial, deoarece unele caracteristici contextuale au arătat o asociere semnificativă cu media cumulată. Am aflat că prezența unui eveniment traumatic autoraportat juca un rol important în reușita academică. Acest lucru a confirmat literatura de specialitate (Hou & Liu, 20016; Boyraz, Horne, Owens & Armstrong, 2013). Prezența unui eveniment stresant este important de analizat, deoarece acesta ar putea fi o variabilă obiectivă externă, care afectează rezultatele din facultate, având, după cum se vede în studiul nostru, o asociere negativă cu rezultatele (McMahon & Luca, 2001). Prezența unui eveniment stresant în viața cuiva ar trebui analizată în cercetări ulterioare deoarece, în acest caz, abordarea care țintește spre îmbunătățirea performanței ar trebui să aibă în vedere diferite aspecte și factori (Winfield, 1991, 1994).

Ca și concluzie, putem spune că performanța academică este determinată de abilitățile academice dovedite anterior, experiență, maturitate și absența evenimentelor de viață stresante. În populația noastră abilitățile specifice de autoreglare și învățare strategică dezvoltate până la finalul ciclului de licență, și mai ales factorul Abilitate, par cele mai importante. Studenții de succes învață fără a apela la strategii specifice și se descurcă bine deoarece au abilități cognitive bune, și, dacă sunt norocoși, nu sunt confrunțați cu evenimente traumatizante și nu trebuie să se întrețină singuri. Absența abordării strategice a învățării și a propriului comportament în învățământul superior românesc se datorează unor circumstanțe culturale (de ex. părinții susțin financiar studentul) și nu se prea oferă training despre cum să înveți și cum să faci față unui eveniment traumatic, lucru care ar putea folosi studenților de anul trei care fac eforturi să asimileze cunoaștere până la finalul studiilor. Studenții cu dificultăți ar beneficia cel mai mult de o perspectivă mai conștientă de sine asupra învățării și de competențe de reziliență pentru evenimente traumatice (Winfield, 1991, 1994).

### **3.4.3 Studiu IVb. Predictorii succesului academic în facultate: Abilități actuale de învățare**

#### **3.4.3.1 Obiective**

În România lipsesc instrumentele de evaluare a strategiilor de învățare și autoreglare academică și programe de intervenție pentru studenții cu rezultate slabe. Aplicând Inventarul Strategiilor de Studiu și Învățare ediția a doua - (LASSI, Weinstein, Palmer & Shulte, 2002) la eșantionul de studenți, nivel licență, putem sublinia aspectele principale ale învățării strategice, luând în calcul indicatorii de performanță cum ar fi media ponderată a semestrului anterior. Având în vedere literatura vastă asupra importanței autoreglării și a învățării strategice am formulat următoarele ipoteze:

1. Media de la bacalaureat (echivalent SAT) se va asocia pozitiv cu media ponderată, sugerând importanța abilităților și competențelor academice anterioare și se va asocia pozitiv cu scorul la factorii LASSI abilitate, voință și autoreglare.
2. Studenții de succes vor fi mai eficienți la toți itemii legați de cei 3 factori: abilitate, voință și autoreglare; cu cât este mai mare media, cu atât va fi mai mare scorul la acești factori (Skill, Will, Self-Regulation).

#### **3.4.3.2 Metode**

##### **Participanți**

Participanții au fost voluntari (N=106) și au fost recrutați dintre studenții de la Universitatea „Babeș-Bolyai”, de la Universitatea Tehnică, de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” și de la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară.

Toate instituțiile sunt în Sistemul Bologna și se află în Cluj-Napoca, România. Toți studenții recrutați erau la învățământ cu frecvență. În eșantionul nostru am avut 19.8% studenți de etnie maghiară și 80.2% română, 35.8% erau bărbați și 64.2% erau femei. Aproximativ 25.5% erau studenți în anul trei sau mai sus, 21.7% în anul doi și 45% erau în anul întâi. 7.6% din participanți erau peste anul trei, specific specializării medicale. 52% în domeniul STEM și 48% în domeniul non-STEM. Vârsta medie a participanților era 21.35 (SD = 1.85). Media generală la bacalaureat era  $M = 8.90$  (SD=0.77), media mediei ponderate a semestrului anterior (februarie 2016 și februarie 2017) era  $M = 7.89$  (SD= 1.51). Informațiile demografice și individuale au fost colectate prin întrebări directe, atașate chestionarului LASSI. Am colectat datele online folosind Lime Survey între martie 2016 – martie 2017. Media anilor de liceu și de bacalaureat au fost obținute prin consimțământul studenților, într-un formular cu date autoraportate, integrate în chestionarele online. Înainte de completare, studenții au fost informați de motivația cercetării și au primit instrucțiuni detaliate despre sarcină.

### *Procedură și Instrumente*

În studiu am ales instrumentul Inventarul Strategiilor de Învățare (LASSI), deoarece a demonstrat consistență internă și validitate în evaluarea caracteristicilor învățării strategice individuale în învățământul superior. Acest instrument a fost folosit la peste 2274 unități de învățământ conform declarațiilor autorilor. Studii anterioare făcute pe studenții de facultate au arătat că studenții care obțin note mai înalte, obțin valori mai mari și pe scalele LASSI. Autorii inventarului LASSI, Weinstein et al. (2002), au propus trei factori cumulativi, reprezentați de subtestele Abilități- Skill- (procesarea informației, selectarea ideilor principale, strategii de testare), Voința – Will (anxietate, atitudine și motivație), și Autoreglare (concentrare, autotestare, resurse externe și managementul timpului)<sup>8</sup>.

Scala Anxietății se referă la efectele interactive ale proceselor cognitive, credințe și emoții care facilitează învățarea. Scala Atitudinilor măsoară atitudinea generală față de școală și motivația generală de a avea succes. Scala Concentrării măsoară controlul general al concentrării versus distragerea. Procesarea Informației se referă la elaborare și strategii de învățare organizate strategic, care pot fi aplicate de studenți. Scala Motivației, similar cu Scala Atitudinii, se referă la atitudinea generală și motivația de a avea succes în sarcinile de învățare. Selectarea Informațiilor Principale se referă la abilitatea studenților de a selecta informația critică, de bază, din materialul de învățat. Scalele de Auto-testare și Resurse de Învățare, alături de Strategiile de Testare se referă la strategiile de autoreglare și la sugestiile pe care studenții se pot baza pentru a reuși să învețe. Scala Managementului Timpului se referă la abilitatea studenților de a face programe realiste de studiu și de atingerea scopurilor. Fiecare item de pe scală e cotate de la 1 la 5, unde 1 se referă la „Deloc caracteristic mie” până 5 „Foarte caracteristic mie”.

Scala Resurselor Externe a fost singura care necesita adaptare prin eliminarea unor itemi. Itemii eliminați au fost următorii: „Sublinierea mă ajută când revizuiesc un text”, „Dacă există un website pentru manualul meu, folosesc informația oferită acolo ca să mă ajute să învăț materialul”, „Când sunt disponibile, particip la sesiuni de revizuire pentru cursurile mele”, „Folosesc materiale ajutătoare, cum ar fi italicele și titlurile din manual.” Aceste acțiuni nu erau folosite de studenții din eșantionul nostru, probabil din cauza diferențelor culturale, așa că am decis să analizăm datele după ce am eliminat itemii din scorurile totale. Toți ceilalți itemi din Chestionar au fost folosiți identic cu versiunea originală.

---

<sup>8</sup> Weinstein CE, Palmer DR, Shulte AC. Learning and study strategies inventory. 2nd ed. Clearwater, FL: H & H Publishing Company, Inc.; 2002. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3113624/>



### 3.4.3.3 Rezultate

Am făcut o analiză preliminară pentru a identifica diferențele principale dintre variabile. În ceea ce privește datele demografice și variabilele (gen, vârstă, venit), rezultatele noastre nu au indicat diferențe semnificative considerând indicatorii performanței academice (media bacalaureat, media ponderată a semestrului anterior)<sup>9</sup>.

Anul de studiu pare să aibă un rol important, dovedind o diferență în media ponderată generală, care pare să crească cu trecerea timpului ( $t=4.17$ ,  $p<0.01$ ,  $r=0.38$ ,  $p<0.01$ ). Analizând asocierile corelaționale, am găsit o relație pozitivă semnificativă între factorii LASSI (Abilitate, Voință și Autoreglare) și media ponderată a semestrului anterior. Cu cât era mai bună performanța, cu atât studenții erau mai competenți și foloseau auto-motivarea și tehnicile de reglare. Media la bacalaureat pare să coreleze cu scorul factorial la Abilitate și Voință. Rezultatele sunt ilustrate în Tabelele 11.

Tabelul 11. Corelatele Mediei ponderate: Scorurile factoriale LASSI și Media de bacalaureat

Variabile	Media ponderată
Media de bacalaureat	0.25**
SKILL	0.62***
WILL	0.57***
SELF-REGULATION	0.51***
Scala Anxietății	0.44***
Scala Atitudinii	0.27**
Scala Concentrării	0.48***
Scala Procesării de informații	0.51***
Scala Motivației	0.61***
Scala Autotestării	0.27**
Scala Selecției ideilor principale	0.48***
Scala Time Management	0.54***
Scala Strategiilor de testare	0.61***

Notes: \*\*\*  $p<.001$ , \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$

Am făcut o regresie ierarhică multiplă pentru a estima cât din variația în performanța academică (media ponderată a semestrului anterior) conta pentru abilitățile de învățare strategice măsurate de LASSI. Am controlat genul și anul de studiu în analiza de regresie. Rezultatul nostru a arătat că 32% din variația mediei ponderate a semestrului precedent era prezisă de media generală de la bacalaureat împreună cu scalele factoriale LASSI: Autoreglare, Abilitate și Voință ( $R^2$  Change = .32,  $F(2,103)=14.62$ ,  $p<0.01$ ), iar componenta Abilitate și-a păstrat permanent rolul unic în modelul predictiv ( $t=2.33$ ,  $p<0.05$ ). Analiza datelor ne-a arătat că anul de studiu pare să aibă un rol important ( $t=4.17$ ;  $p<0.01$ ) în ambele modele și de aceea a fost important să controlăm acest factor pentru a vedea mai clar puterea predictivă a altor variabile.

Având în vedere domeniul de studiu în care erau înscriși studenții (STEM sau non-STEM), am identificat o diferență semnificativă în puterea predictivă a variabilelor analizate. Am propus un model predictiv care includea media la bacalaureat, și scorurile factoriale LASSI

Acest studiu a fost publicat: Marschalkó. E.E., Szamosközi I. (2017). Predictors of Academic Achievement in College: Actual Learning Skills. *Transylvanian Journal of Psychology*, 18 (1), 35-56

separat (Abilitate, Voință și Autoreglare), cât timp am controlat statistic vârsta, anul de studiu, și genul. Rezultatele noastre au subliniat o diferență interesantă între grupe. În cazul domeniilor non-STEM, modelul a explicat 34.2% din varianța mediei ponderate,  $R^2$  Change= .34,  $F(8, 45) = 3.03$ ,  $p < 0.05$ , dar doar o variabilă joacă un rol mai important în predicția succesului academic: autoreglarea,  $\beta = .40$ ,  $t(45) = 2.22$ ,  $p = 0.032$ . În cazul studenților STEM, puterea predictivă a modelului explică până la 36.4% din varianța în media ponderată, dar ceilalți doi predictorii par să aibă rolul cel mai important: Voința,  $\beta = .38$ ,  $t(53) = 2.38$ ,  $p = .021$  și Abilitatea,  $\beta = .37$ ,  $t(53) = 2.44$ ,  $p = .018$ . Rezultatele sunt prezentate în tabelul 12.

Tabelul 12. Rolul Factorilor LASSI (Skill, Will, Self-Regulation) în predicția mediei ponderate în funcție de domenii de studiu (STEM și non-STEM)

Domeniu studiu	Variabile	B	SE	$\beta$	t	p	R <sup>2</sup>		
							Adj. R <sup>2</sup>	Change	F Change
NON-STEM	Gen	-	.507	-	-.343	.733			
		.174		.051					
	Vârsta	-	.089	-	-.329	.744			
		.029		.046					
	An de studiu	.187	.178	.145	1.047	.302			
	Bacalaureat	.535	.276	.282	1.936	.060			
	Skill	.034	.024	.417	1.417	.164			
	Self-regulation	<b>.029</b>	<b>.013</b>	<b>.400</b>	<b>2.229</b>	<b>.032*</b>			
	Will	-	.027	-	-	.278			
		.030		.309	1.102				
	<b>Model</b>						<b>.281**</b>	<b>.342**</b>	<b>5.347**</b>
STEM	Gen	.085	.278	.029	.305	.762			
	Vârsta	-	.116	-	-	.290			
		.124		.109	1.069				
	An de studiu	<b>.419</b>	<b>.153</b>	<b>.287</b>	<b>2.736</b>	<b>.008***</b>			
	Bacalaureat	-	.196	-	-.098	.922			
		.019		.011					
	Skill	<b>.037</b>	<b>.015</b>	<b>.376</b>	<b>2.449</b>	<b>.018*</b>			
	Self-regulation	-	.012	-	-.789	.434			
	Will	.009		.106					
		<b>.039</b>	<b>.017</b>	<b>.387</b>	<b>2.388</b>	<b>.021*</b>			
	<b>Model</b>						<b>.510***</b>	<b>.364***</b>	<b>10.937***</b>

Notă: B, coeficienți nestandardizați de regresie; SE, deviația standard;  $\beta$ , coeficienți standardizați de regresie; t, valoarea probei t; p, probabilitate; R<sup>2</sup>, proporție explicată în varianță

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

Variabile controlate: Gen, Vârsta, An de studiu

Model: Medie bacalaureat Skill, Will, Self-Regulation

Variabilă dependentă: Medie ponderată

### 3.4.4 *Discuții și Concluzii*

Prima ipoteză a presupus că abilitățile academice măsurate și codificate prin media de la bacalaureat (echivalentul SAT) se va asocia pozitiv cu media ponderată a semestrului anterior. Ipoteza a fost confirmată parțial, din moment ce performanța academică în domeniile STEM nu e prezisă de media generală de la bacalaureat. Având în vedere doar licențiații non-STEM, concluzia nu este consistentă cu literatura (DeBernard et al. 2004; Stumpf & Stanley 2002; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008). Studentul de succes vine echipat la facultate cu abilități pe care le poate folosi ulterior pentru acomodare, într-o activitate complexă de reglare (Bennett et al, 1999; Corno, 1986, 1989). Folosirea adecvată a strategiilor și metacogniția se dezvoltă în timp, datorită comportamentului proactiv (Zimmerman, 2008; Pintrich, 1988). Comportamentul reflexiv și strategiile metacognitive sporesc în timp, făcând posibilă învățarea din experiență și din lipsa de performanță, prin compensare (Zimmerman, 1990; Zimmerman & Martines-Pons, 1986; Zimmerman & Campillo, 2013). Studenții devin mai buni la automonitorizare și corectarea greșelilor (Weinstein, 1988; Weinstein & Mayer, 1986). Abilitățile dobândite anterior și abilitățile academice sunt testate în situații de examen, atunci când se solicită evocarea un volum de materie considerabilă în condiții de stres, ceea ce se adresează aceluiași abilități și competențe solicitate de sesiunea de examene. Acest lucru subliniază rolul maturizării și al dezvoltării performanței academice pe termen lung. Experiența trecută este relevantă și poate clasifica studenții cu dificultăți, înainte de intervenție, pe categorii de risc. Cu cât este mai mică media la bacalaureat, cu atât este mai mare riscul de dificultăți în învățare în învățământul superior, mai ales în domeniile non-STEM.

A doua ipoteză a formulat că studenții de succes vor obține medii mai mari la toți factorii LASSI: Abilitate, Voință și Autoreglare. Informațiile ne-au confirmat parțial ipoteza în acord cu concluziile lui de Zoysa et al. (2014). Contextul academic nefamiliar, structura diferită a anului academic, sesiunile de examene, cantitatea de material par să solicite mai multe Abilități și tactici de Autoreglare decât în liceu. Studentul eminent știe cum să învețe, cum să se automotiveze, știe să se concentreze și are abilități de managementul timpului. Singura scală care nu a avut o asociere importantă cu media ponderată a fost cea a Resurselor Externe (Study Aids), care, pe eșantionul nostru, probabil din cauza diferențelor culturale, nu a primit multă importanță.

Rezultatele noastre au arătat că un procent considerabil (34-36 %) din varianța mediei ponderate a semestrului anterior era prezisă de media la bacalaureat (echivalent SAT), alături de scorurile factoriale LASSI (Autoreglare, Abilitate și Voință), dar doar componenta de Abilitate a avut un rol unic, semnificativ statistic în acest model. Chiar dacă strategiile de învățare sunt definite pe larg în literatură (vezi Gu, 2012) și autoreglarea în învățare este un fenomen complex (Boekarts, 1991; Zimmerman & Campillo), paradigma „cursant-sarcină-strategie contextuală” (Gu, 2012) este importantă pentru planificarea diferitelor programe de intervenție pentru studenții cu dificultăți. Abilitățile probabil pot fi aplicate cu eficiență variată în diferite domenii (de ex. tehnic, medical și altele) și pe diferite nivele educaționale (liceu sau facultate). Analize a posteriori au evidențiat trăsături interesante în autoreglare având în vedere domeniul în care erau înscriși studenții. Analiza a posteriori, în funcție de domeniul de studiu, a evidențiat trăsături interesante în autoreglare având în vedere domeniul în care erau înscriși studenții. Mai specific, studenții STEM tind să folosească abilități legate de factorii LASSI Voință și Abilitate, pe când studenții non-STEM preferă competențele asociate Autoreglării.

Să știi cum să înveți (cunoștințe procedurale) și cum să administrezi informația ar trebui considerată o prioritate deoarece se leagă de rezolvarea de probleme. Domeniul învățării strategice pare să fie dinamic și să depindă de context și utilizarea sa expertă devine importantă în timp. Luând în calcul posibilitatea prezicerii succesului din facultate, componentele factoriale LASSI par mai relevante decât rezultatele anterioare (media de la bacalaureat). Totodată

domeniul de intervenție urgentă la studenții neperformanți pare a fi legat de abilitățile legate de învățarea strategică.

### **3.5 STUDIU V. EFECTUL UNUI PROGRAM ONLINE COMPLEX DE STABILIRE DE SCOPURI ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE : STUDIU CLINIC RANDOMIZAT PILOT**

#### **3.5.1 Introducere**

Morisano, Hirsh, Peterson, Pihl & Shore (2010), pe baza unui program complex de stabilire de scopuri au organizat un studiu clinic randomizat și au obținut o medie ponderată cu 30% mai mare pentru grupul experimental comparat cu grupul placebo care opera pe un program alternativ, cu validitate de aspect. Rezultatele studiului au dovedit superioritatea stabilirii de scopuri într-o etapă de viață în care identitatea nu e încă formată, iar studenții (nivel licență) trec printr-o perioadă de căutare și autodefinire. Numărul de cuvinte utilizat în exercițiul viitorului ideal, un exercițiu de scriere despre sine (Pennebaker & Chung, 2011), a influențat semnificativ diferența dintre rezultatele pre- și post- intervenție, punctând importanța de a da o formă concretă scopurilor personale în comportamentul motivat. Concretizarea viitorului ideal, conform literaturii, ajută la creșterea performanței personale (Sherman, Skov, Hertz & Stock, 1981, Cambell & Faurey, 1985) și e influențată de motivație.

Luând în considerare numărul de credite obținut și numărul de examene nepromovate, Schippers, Scheepers & Peterson (2015) au descoperit că intervenția de stabilire de scopuri afectează semnificativ reușita academică a studenților de la nivel licență. Cel mai mare impact al programului online de stabilire de scopuri a apărut la studenții de gen masculin, minoritari, care au câștigat cu 44% mai multe credite după primul an universitar și rata lor de reținere a crescut cu 54%.

#### ***Mecanisme de fond posibile ale impactului intervenției de stabilire de scopuri***

Stabilirea de scopuri ca strategie și orientare pare să fie un element important în autoreglarea umană. Mecanismele de bază ale efectelor sale pot fi multe, legate de cogniție, dezvoltarea abilităților, motivație, chiar și identitate personală. Argumentarea posibilităților legături este importantă pentru identificarea mecanismelor subiacente, relevante pentru modificarea performanței.

#### ***Stabilirea de scopuri și rezolvarea creativă de probleme***

Neurologic, autoreglarea comportamentului uman este asociată cortexului prefrontal. Aria neurologică a planificării, a funcțiilor executive, a stabilirii de scopuri, a anticipării, a reglării emoționale este legată de aceeași zonă (Saver & Damasio, 1991; Olesen, Westerberg & Klingberg, 2004; Cohen & Liberman, 2010). Tehnicile de neuroimagică susțin cu dovezi științifice că cortexul prefrontal este asociat comportamentului orientat spre scop (Unterreiner & Owen, 2006), comportamentului activ orientat spre scop și autoreglării (Wagner & Heatherton, 2010). Dacă provine din control deliberat, rezolvarea de probleme în context creativ, integrarea creativă a informației, este de asemenea legată de cortexul prefrontal al creierului. Efectul intervențiilor de stabilire de scopuri, mai ales în manieră de autodefinire (Morisano et al., 2010; Chase et al., 2013; Schippers et al., 2015), legat de rezolvarea de probleme deliberată, va declanșa multe funcții executive, de la vizualizare, la luare de decizii, creativitate și rezolvare de probleme (Gollwitzer, 1990; Elliott et al., 2001;). Somnul poate facilita intuiția creativă și rezolvarea de probleme (Stickgold & Walker, 2004) și sarcina de stabilire de scopuri complexe poate fi sprijinită în metacogniție, dacă se aplică pe o perioadă mai lungă de timp.

### ***Stabilirea de scopuri și motivația***

Stabilirea de scopuri e frecvent utilizată ca potențiator al performanței (Locke & Latham, 1990), stă la baza acțiunii umane și perseverenței (Kanfer, 1990; Frese & Zapf, 1994) și este o teorie validată de sute de studii de laborator corelaționale și experimentale (Locke & Latham, 2006). Reprezentarea concretă a stării dorite (Austin & Vancouver, 1996) poate ajuta autoreglarea în domeniul academic (Zimmerman, 1986; Weinstein, 1994, Garcia & Pintrich, 1994) și nu numai. Esența individului autodeterminat se leagă de scopuri care au rădăcini interioare, fiind în concordanță cu identitatea personală (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

### ***Stabilirea de scopuri și identitatea***

Etapa crizei identitare (Erikson, 1968; Arnett, 2000) are ca principal conținut colectarea și specificarea informației relevante pentru sine, asociată cu emoții pozitive (Bandura, 1986, 1991). Înțelesuri relevante personal, reprezentate prin scopuri, pot fi conectate cu sinele ideal în general sau în mod specific (Marcus & Nurius, 1986; Dörnyei, 2009) și pot ghida comportamentul personal spre învățare continuă și adaptare în contextul a ceea ce s-a specificat (Zimmerman, 1990; Seijts et al., 2004). Intervențiile legate de scopurile personale (ex. Morisano et al., 2010; Chase et al., 2013; Schippers et al., 2015), care au fost dezvoltate pe propriul teren motivațional al cunoașterii de sine și al identității proprii par să aibă beneficii în multe domenii, demonstrând un posibil efect de generalizare, inter-domenii.

### ***Stabilirea de scopuri și modul de gândire***

Elementul central al teoriei social-cognitive (Bandura 1986, 1991), legat de autoeficacitate, demonstrează rolul unic al scopurilor în autoreglare și agenția acțiunii umane. Mai mult, studiul lui Schippers et al. (2015) evidențiază că participanții minoritari din cohorta studenților au beneficiat cel mai mult de intervenția de stabilire de scopuri. Modificarea modului de gândire și focalizarea pe posibilități, par să fie cele mai benefice pentru studenții de gen masculin din populația minoritară, probabil afectând benefic mentalitatea implicită fixă, prin flexibilizare, fapt ce este în acord cu literatura de specialitate (Dweck, 1986).

### ***Stabilirea de scopuri și dezvoltarea abilităților***

Studiile de teren și studiile controlate aveau multe obiective în planul de lucru, deci este probabil ca participanții să dezvolte o abilitate care ar fi transferabilă în alte domenii din viața de zi cu zi (Travers et al., 2015). Transferul între domenii poate fi alocat și învățării implicite, după cum s-a demonstrat într-o analiză calitativă condusă de Travers et al. (2015), care a durat un semestru, ca cercetare a jurnalelor pe stabilirea de scopuri. Calitatea stabilirii de scopuri, de a putea fi învățată, este evidențiată în teoria de sistem al scopurilor, care leagă scopurile de mijloace, în sisteme neurologice (Kruglanski, 1996; Kruglanski et al., 2003).

### 3.5.2 Obiective

În cadrul studiului clinic randomizat pilot am avut următoarele obiective:

1. Să evaluăm efectul unui program online de stabilire de scopuri creat de Morisano (2008) asupra performanței academice, în contextul nostru sociocultural, pe studenți STEM și non-STEM. Studiul a presupus că intervenția de stabilire de scopuri este superioară în efect intervenției control/placebo, indiferent de profilul facultății la care erau înscriși, și va avea un efect pozitiv asupra mediei de final de semestru a studenților.

2. Să testăm cât de prompt are efect programul, din moment ce studenții care caută ajutor doresc intervenții cu efecte rapide. Cercetările de teren publicate până acum au măsurat schimbarea după un an. Noi am măsurat modificarea performanței între două semestre.

3. Să identificăm moderatori posibili (relevanți domeniului), generali și specifici, printr-o abordare calitativă și cantitativă. Intenția noastră a fost să evidențiem cele mai relevante trăsături sau diferențe ale intervenției pentru două categorii de studenți înscriși fie într-un domeniu STEM, fie non-STEM. Mai mult, am luat în considerare numărul de cuvinte folosite și timpul petrecut în diferite etape ale intervenției (Inspirație, Vizualizare și Planificare), pentru a vedea diferențele posibil legate de mecanisme de bază ale scopurilor personale asupra performanței academice.

### 3.5.3 Metode

#### **Participanți**

S-a efectuat un studiu clinic randomizat pilot cu două grupe: Grupul de Stabilire de Scopuri și Grupul de Control (tratament placebo cu validitate de aspect). Studenții au fost recrutați printr-o campanie structurată de recrutare, prin postere în campusuri și reclame online pe social media adresându-se atât grupurilor studențești, cât și indivizilor în parte, pe o perioadă de patru luni (noiembrie 2015 - martie 2016). Procedurile vizau studenți cu rezultate slabe de la Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea Tehnică, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară. Toate instituțiile de studii superioare sunt localizate în Cluj-Napoca, România. Inițial, am avut 85 de studenți care au parcurs toate etapele intervenției, dar din cauza unor dificultăți birocratice, am obținut media generală a celui de-al doilea semestru (iulie/septembrie) doar pentru 57 studenți (27 în grupul experimental și 30 în grupul de control). Aproximativ 85% erau femei și 15% bărbați. Peste jumătate (60%) erau înscriși în domenii non-STEM și 40% în domenii STEM. Vârsta medie a fost 21.19 (SD = 1.68).

#### *Criteria de eligibilitate și includere:*

Participanții erau eligibili dacă întruneau toate criteriile următoare:

- 1) Medie ponderată sub 7.50 sau, dacă era peste, studenții se simțeau copleșiți de așteptările academice și sarcinile de învățare;
- 2) Statut de student la cursuri de zi;
- 3) Adeverință oficială, semnată de decan, care specifica informațiile demografice, notele, numărul de examene nepromovate și media ponderată a primului semestru (din anul anterior)- pentru a fi acceptat.

#### **Procedură**

Intenția de a participa era semnalată online. Apoi, studenții erau sunați ca să fie informați de scopul studiului și criteriile de selecție pentru aplicanți. Erau informați că este vorba de două intervenții online, că nu se garantează eficiența lor și că vor fi repartizați la întâmplare într-una din cele două grupe de un computer. Nu s-a oferit compensație financiară sau credite în schimbul participării, studenții fiind voluntari. Pentru mascarea informațiilor relevante studiului (metoda „blinding”), coordonatorul cercetării nu a fost întâlnit personal și întreaga comunicare

a fost menținută prin telefon sau email. Am avut 330 studenți care s-au înscris pe lista virtuală, dar doar un total de 101 și-au confirmat interesul, au întrunit criteriile de eligibilitate și au prezentat declarația oficială semnată de decan pentru înrolare, care prezenta criteriile de evaluare a performanței academice din primul semestru (numărul de examene picate, creditele obținute și media ponderată). Intervenția s-a făcut prin software-ul gratuit Lime Survey, trimis pe adresa de email a participantului.

### ***Randomizare și alocarea unui tratament***

Randomizarea a fost efectuată printr-un website de randomizare pentru cercetare ([www.randomizer.org](http://www.randomizer.org)). Listele de alocare au fost implementate în softul Lime Survey, pentru a implementa intervenția. Procedura a fost automatizată după un plan de trimitere, la dată fixă, pe emailuri.

### ***Materiale***

#### ***Reușita academică***

Performanța academică a fost codificată prin media ponderată a celor două semestre (sesiunea de examene iarnă, vară, 2016). Am colectat și numărul de examene restante și creditele obținute în ambele cazuri. Intervenția a avut loc în aprilie 2016.

### ***Conținutul Intervenției***

#### ***Grupa 1***

Conținutul intervenției noastre experimentale<sup>10</sup> a fost traducerea în limba română și adaptarea metodei publicate de Morisano (2008), care s-a bazat pe programul dezvoltat de Peterson & Mar (2004). Traducerea și adaptarea s-a făcut cu ajutorul unei echipe de lingviști și psihologi. O diferență importantă de aplicare a fost că s-au expus participanții treptat, segmentând programul în trei faze distincte, pentru a evita epuizarea resurselor personale, acordând vreme activității creative extinse și implicării meta-cognitive. Participanților li s-a cerut să petreacă cel puțin o oră la fiecare fază și aveau alocat o săptămână pentru fiecare fază, cu posibilitatea de a lua pauze în timpul activității. Între timp, conținutul programului a fost segmentat în trei, pentru a urmări mai bine mecanismele de bază: Inspirație, Vizualizare și Planificare. Conținutul acestor trei faze e prezentat în Imaginea 3.

Prima fază a fost motivațională. Participanții au contemplat variante de viitor și posibilități identitare, care, la final, au fost încapsulate în 8 sau 9 scopuri relevante personal (Pasul 1 și 2 din Programul Morisano).

A doua fază a constat în actualizarea scopurilor anterioare, participanții având șansa să le modifice. Apoi, vizualizau efectele posibile ale atingerii lor. Le ierarhizau după importanță, detaliind impactul atingerii lor (Pasul 3 și 4 din Programul Morisano). Această etapă a constat în vizualizarea efectelor, al impactului și ale rezultatelor posibile pozitive după atingerea acestor obiective.

A treia fază a constat într-o abordare meta-cognitivă a realizării scopului prin planificare. Studenții au făcut planuri cum să le atingă și au încercat să operaționalizeze toți pașii, de la provocări la puncte de reper (pasul 4 -8 din Programul Morisano).

---

<sup>10</sup> Sursa conținutului experimental din Studiul II a fost preluat din: Morisano, D. (2008). Personal Goal Setting in University Students: *Effects on Academic Achievement, Executive Functioning, Personality, and Mood* (Doctoral thesis). McGill University, Montreal, Canada.

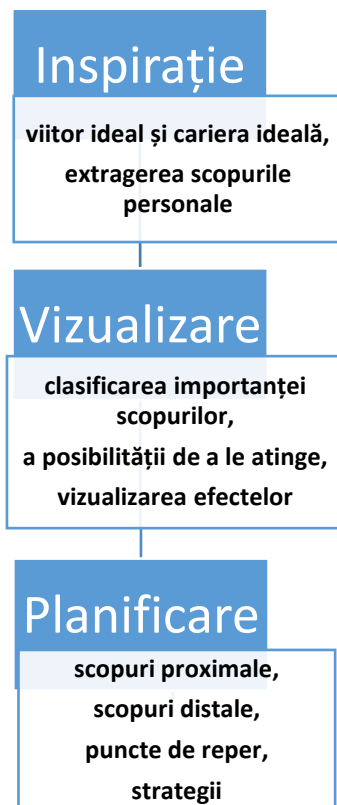
## Grupa 2

Grupa 2 (Control/Placebo) – a avut tot 3 etape. În prima etapă, participanții au răspuns la următoarele chestionare de psihologie pozitivă:

- 1) Scala Inițiativei în Dezvoltarea Personală (Robitschek, 1998);
- 2) Scala de Conștientizare a Atenției Mindful (Brown & Ryan, 2003);
- 3) Chestionarul Sensului Vieții (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006);
- 4) Chestionarul Recunoștinței (McCullogh, Emmons, & Tsang, 2002);
- 5) Scala Inspirației (Thrash & Elliot, 2003) și Inventarul Explorării (Kashdan, Rose, & Fishman, 2004).

În a doua fază, au avut un exercițiu de scriere liberă pe diferite subiecte de curs. Această fază s-a cronometrat și era o sarcină deschisă.

În a treia fază, au parcurs un exercițiu online de orientare în carieră fără consultanță, parcurgând un test complex de realizare a profilului, validat în România: Chestionarul de Orientare Profesională VIA<sup>11</sup> – care au evaluat logica (verbală și numerică), trăsăturile de personalitate și interesul profesional (Dima, Smeureanu & Petrescu, 2011). După completare, studenții primeau un raport complex, generat pe calculator ale rezultatelor și recomandări de carieră care s-ar potrivi profilului lor psihologic. Au primit trei rapoarte diferite de peste 100 pagini în total.



Imaginea 3. Ilustrarea Conținutului în Intervenția Experimentală (Inspirație, Vizualizare, Planificare)

<sup>11</sup> [http://www.via-consiliere.ro/despre\\_proiect/index/ce\\_inseamna\\_via.html](http://www.via-consiliere.ro/despre_proiect/index/ce_inseamna_via.html)



### **Codificare și Follow-up**

Scopurile stabilite și elaborate de studenți au fost codificate de două persoane diferite în trei categorii: Academic vs. Non-Academic, Aspirații Intrinseci și Extrinseci și Scopuri Emoționale vs. Factice. Orice scop care ținea de academic sau carieră a fost codificat ca Academic. Scopurile cu conținut emoțional, fără conținut concretizat, legate de fapte, cum ar fi „Vreau să fiu fericit” erau codate ca emoționale, versus conținutul concret, care a fost codificat drept factual, cum ar fi „Vreau să slăbesc 5 kg”. În ceea ce privește de scopurile de viață, categoriile de codificare s-au bazat pe Indexul Aspirațiilor dezvoltat în cadrul teoriei autodeterminării (Kasser & Ryan, 1993), care descrie aspirațiile intrinseci (relații sociale semnificative, dezvoltare personală și contribuții sociale), aspirații extrinseci (prosperitate, imagine, celebritate) și sănătate, care nu este definită clar, nici ca extrinsecă, nici ca intrinsecă.

Timpul petrecut online a fost codificat de software și numărul de cuvinte folosite de studenți în fiecare fază a intervenției (Inspirație, Vizualizare și Planificare) au fost numărate folosind un algoritm special al software-ului Lime Survey.

La aproximativ 10 săptămâni după încheierea intervenției participanții au completat Chestionarul Final online. Întrebările de feedback se adresau cât de dedicată a fost participarea lor și dacă rezultatele estimau evaluări relevante obiectiv și emoțional. Au fost întrebați dacă ar recomanda intervenția, cât de serioasă a fost abordarea lor, dacă au obținut note mai mari sau au putut să se focalizeze și să învețe mai bine și dacă au observat o reducere ale emoțiilor negative (anxietate, tristețe, depresie). Aproximativ 60% din participanți au răspuns la aceste întrebări. Prima întâlnire personală cu coordonatorul cercetării a fost opțională și a avut loc la aproximativ 20 săptămâni după începerea intervenției. Aproximativ 40% din participanți au participat la întâlnire.

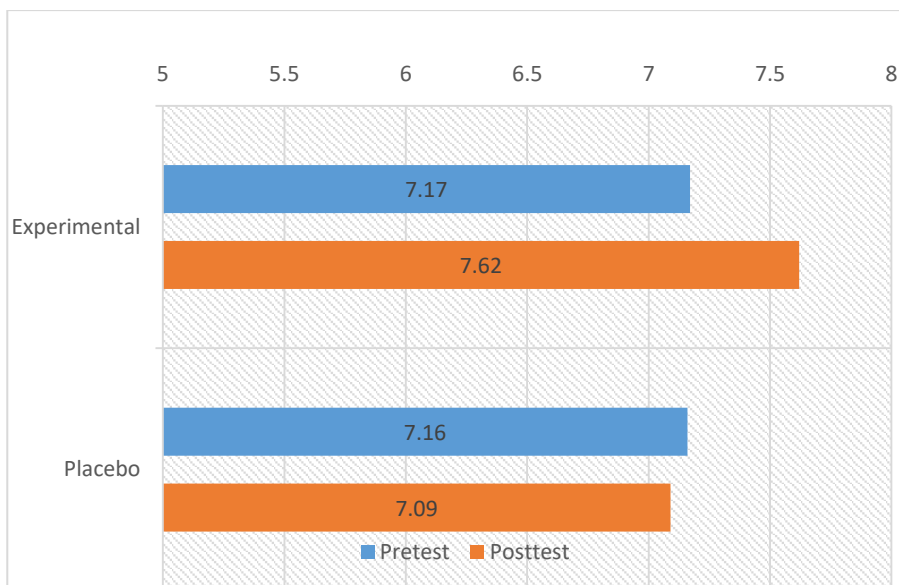
#### **3.5.4 Rezultate**

Nu a apărut nici o diferență statistică semnificativă între grupul experimental și grupul de control în ceea ce ține de vârstă, sex, etnie, venitul părinților în momentul alocării în grupe. Majoritatea participanților se identificau ca români (94%), ceilalți erau maghiari. Toți participanții au aplicat pentru o intervenție în română și aparent nu a existat nici o barieră de limbă în înțelegerea subiectului sau în scriere.

Criteriul pentru posibilul impact al intervenției a fost o posibilă modificare pozitivă a mediei ponderate între semestre. Nu am identificat diferențe în valorile de referință pentru media generală a grupului experimental ( $M = 7.17$ ,  $SD = 0.98$ ) și grupul de control ( $M=7.18$ ,  $SD=0.88$ ),  $F(1, 55) = 0.02$ ,  $p = .96$ ,  $t(55) = 0.04$ ,  $p=.96$  la începutul intervenției.

Pentru analiza efectului posibil în interiorul grupului, am aplicat testul  $t$  împerecheat (paired) și am descoperit un efect principal pozitiv, semnificativ, al intervenției de stabilire de scopuri,  $t(26) = 3.42$ ,  $p < .005$ ,  $d = 0.79$ . Nu a fost la fel pentru grupul de control  $t(29) = 0.70$ ,  $p = .47$ ,  $d = -0.19$  (vezi Figura 4). Proba  $t$  pentru eșantioane independente a arătat o diferență semnificativă statistic între cele două grupe, considerând modificarea în media ponderată între semestre (Medie semestru 2- Medie semestru 1), astfel:  $t(55)=2,29$ ,  $p<.005$ ,  $d=0.61$ .

Evaluarea între grupuri a diferenței mediei generale (pre- și post- intervenție) a fost făcută prin măsurători repetate a analizei de varianță (ANOVA) și Testul T pentru Eșantioane Independente. Am găsit un rezultat semnificativ statistic în favoarea grupului experimental,  $F(1, 55) = 8.66$ ,  $p < .05$ ,  $\text{partial } \eta^2=.13$ ,  $t(55) = 2.94$ ,  $p<.05$ ,  $d= 0.78$ .



*Imaginea 4.* Diferențe de grup în media generală semestrială. Modificare post-intervenție indiferent de domeniul de studiu.

Analiza a posteriori a luat în considerare profilul facultății. Studenții înscriși în domeniul non-STEM (științe sociale, științe economice, management, relații publice, drept etc.) par să aibă cel mai mare avantaj din Intervenția de Stabilire de Scopuri ( $F(1, 30) = 17.19, p < .01$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .34$ ) versus cei înscriși în domenii STEM ( $F(1, 23) = 1.53, p = .23$ ,  $\text{partial } \eta^2 = .07$ ). rezultatele probei t pentru eșantioane independente a dovedit aceeași situație:  $t(30) = 3.82, p < .001, d = 0.94$  și  $t(23) = 0.53, p = 0.59, d = -0.16$ .

Timpu petrecut online nu a arătat nicio asociere semnificativă statistic cu modificarea performanței academice. Interesant, această variabilă nu pare să conteze. În general, participanții au petrecut mai mult de două ore elaborând scopurile personale. Analiza datelor sugerează că nu timpul, ci cantitatea conținutului a contat mai mult.

Analiza calitativă și cantitativă a datelor a arătat o asociere pozitivă semnificativă statistic între numărul general de cuvinte din Programul de Stabilire de Scopuri. Cu cât era mai mare numărul de cuvinte scris în general, cu atât era mai mare diferența pozitivă după intervenție în media generală dintre cele două semestre, ( $r = 0.47, p < .05$ ). Luând separat cele trei faze, doar a doua și a treia s-au asociat pozitiv statistic cu corecția mediei generale, chiar dacă cele mai multe cuvinte aparțineau primei faze, partea motivațională din intervenție. Privind cele trei faze (Inspirație, Vizualizare, Planificare), se pare că există o corelație pozitivă între media ponderată modificată și numărul de cuvinte folosite în vizualizarea scopurilor personale ( $r = 0.51, p < .01$ ) și în sarcina metacognitivă ( $r = 0.44, p < .05$ ). Numărul de cuvinte din faza de Inspirație nu s-a asociat în niciun fel cu modificarea mediei ponderate dintre semestre.

Având în vedere criteriile de stabilire a performanței academice în grupul experimental, cum ar fi numărul creditelor obținute (examene restante vs. toate examenele luate), am descoperit că studenții care promovau toate examenele folosesc mai multe cuvinte în fiecare fază, comparativ cu colegii lor care au mai multe dificultăți ( $M = 1652, SD = 795, N = 11$  versus  $M = 1418, SD = 677, N = 10$ ). Această diferență a fost mai proeminentă în cazul studenților non-STEM care au promovat toate examenele ( $F(1, 15) = 5.90, p < .05, \eta^2 = .14$ ). Și în a treia fază (partea metacognitivă), acest lucru a fost proeminent ( $F(1, 15) = 7.81, p < .01, \eta^2 = .34$ ). Numărul de cuvinte din faza metacognitivă (Planificare) a ilustrat o diferență statistică semnificativă în favoarea studenților non-STEM ( $t(25) = 2.03, p < .05$ ). În același timp, având în vedere anul de studiu, studenții din anul întâi și cei din anul doi au avut tendința de a scrie mai mult, în mai multe cuvinte, față de cei din anul trei. Aceste diferențe au fost evidente mai ales în a doua fază

(Vizualizare) și în cea metacognitivă (Planificare). Analiza calitativă a tipului de scop stabilit a demonstrat o diferență între studenții STEM și non-STEM în ceea ce ține de scopuri emoționale vs. factuale. Obiectivele emoționale, cum ar fi „Vreau să fiu fericit” erau folosite mai degrabă de studenții STEM ( $t(25) = 2.24, p < .05; M = 1.13, SD = 0.61$  versus  $M = 0.45, SD = 0.93$ ), în timp ce studenții non-STEM preferau scopurile factuale, cu conținut concret ( $t(25) = 1.88, p = 0.07; M = 7.18, SD = 0.98$  versus  $M = 6.56, SD = 0.72$ ).

Pentru a identifica potențialii predictorii ai modificării performanței între cele două semestre, am folosit regresia ierarhică multiplă. Prin această analiză am descoperit că numărul de cuvinte din a doua fază a intervenției (Vizualizarea), despre posibilul impact al realizării scopurilor personale, a prezis semnificativ pozitiv modificarea în media generală ( $\beta = .51, t(27) = 2.71, p < .05$ ), chiar dacă am controlat statistic genul, profilul universității și anul de studiu. Faza de vizualizare a impactului posibil al scopurilor în viața personală a explicat o varianță în proporție de 18% a modificării pozitive a mediei ponderate,  $R^2 = .45, R^2 \text{ Change} = .18, F(4, 22) = 4.66, p < .001$ .

Tipul de obiectiv pe care studenții l-au stabilit nu a indicat o asociere semnificativă cu modificarea performanței academice. Cei cu mai multe scopuri de tip academic nu au avut neapărat o medie ponderată mai bună în al doilea semestru. Toate celelalte subtipuri de scopuri codificate, cum ar fi scopurile intrinseci și extrinseci, factuale sau emoționale au fost luate în vedere ca posibili moderatori ai efectului, dar nu am identificat nici o relație statistică semnificativă, chiar dacă apăreau diferențe în anumite privințe între studenți. De exemplu, studenții STEM păreau să prefere aspirațiile de viață extrinseci ( $M = 1.19, SD = 0.4$ ), mai mult decât colegii lor non-STEM ( $M = 0.55, SD = 0.68$ ). Aceste diferențe nu au fost semnificative statistic, dar, având în vedere eșantionul mic, ar putea indica o diferență posibilă,  $t(25) = 1.78, p = 0.08$ . Studenții STEM au stabilit mai multe scopuri emoționale ( $M = 1.13; SD = 0.61$ ), față de studenții înscriși în domeniul non-STEM ( $M = 0.45; SD = 0.93$ ) care preferau scopurile factuale. Această diferență a fost validată ca semnificativă statistic,  $t(25) = 2, 24, p < .05$ , între studenții din domeniile STEM și non-STEM.

În Chestionarul Final, aplicat după intervenție, apăreau anumite diferențe între evaluările făcute de participanți. Este evidentă o diferență de a recomanda intervenția de stabilire de scopuri în cazul studenților non-STEM ( $M = 1.00; SD = 0.00$ ) față de studenții STEM ( $M = 0.75; SD = 0.44$ ), iar aceasta e semnificativă statistic,  $t(29) = 2, 16, p < .05$ . În ambele cazuri, recomandarea intervenției a fost cotate slab. Aparent, studenților nu le era clar de ce ar trebui să lucreze pe scopurile personale pentru a avea o mai mare reușită academică. Interesant, ținând seama de seriozitatea participării, studenții non-STEM au auto-evaluat mai slab atitudinea personală legată de intervenție, decât studenții STEM ( $M = 3.73; SD = 0.79$  vs.  $M = 4.56; SD = 0.61$ ), dar diferența nu este semnificativă statistic,  $t(29) = 0.79, p = 0.43$ . Studenții non-STEM păreau să privească mai puțin serios elaborarea de scopuri decât colegii lor STEM.

Pe termen scurt nu am identificat diferențe emoționale (anxietate, tristețe) și consecințe asupra stării de bine. La factorul de wellbeing din studiul nostru, realizat pe termen scurt, nu s-au diferențiat efecte cu suport științific din acest punct de vedere.

### **3.5.5 Discuții și Concluzii**

În experimentul nostru clinic randomizat pilot am testat efectele unei intervenții online de stabilire de scopuri, intensivă, în multiple sesiuni, compusă din trei faze (Inspirație, Vizualizare, Planificare) pentru studenții de la licență, cu dificultăți academice, din România. Rezultatele noastre evidențiază că față de grupul de control, care a primit un tratament placebo, grupul experimental a beneficiat de intervenție, având o creștere semnificativă statistic de 13% a mediei ponderate dintre semestre, pe eșantionul nostru, indiferent de vârstă, anul de studiu sau profilul facultății (STEM sau non-STEM). Această modificare pozitivă a mediei ponderate a apărut

rapid, pe termen scurt (în patru luni). Rezultatul nostru a concordat cu alte descoperiri din literatură (Morisano, 2008; Morisano et al., 2010; Schippers et al., 2015).

Una din cele mai importante descoperiri ale studiului nostru se leagă de posibilul efect moderator al domeniului în care studenții sunt înscriși (STEM sau non-STEM). Cele mai multe beneficii au rezultat în domeniile non-STEM, unde media ponderată s-a modificat cu mai mult de 30% în semestrul de după intervenție. Această descoperire este în acord cu literatura și concluziile similare la care a ajuns Morisano et al. (2010) cu studenții de la științe sociale. În cazul studenților STEM, această modificare nu a fost vizibilă. Acest fapt ridică întrebări privind mecanismele care stau la baza stabilirii de scopuri în învățământul superior, care ar putea fi responsabile de diferența de impact în funcție de domeniul de studiu. Dacă stabilirea de scopuri duce la efecte diferite în funcție de aria de specializare (STEM sau non-STEM), ar putea însemna că fiecare domeniu necesită o abordare diferită. O cercetare de teren recentă (Dobronyi, Oreopoulos & Petronijevici, 2017) a dovedit că stabilirea de scopuri nu are rezultate la studenții de la științe economice. Acest domeniu nu este neapărat inclus în categoria STEM, dar cuprinde mai multe cunoștințe de matematică decât altele. Probabil un domeniu STEM necesită o tehnică de învățare adițională și instructajul unor strategii, pentru modificarea performanței (Weinstein, 1994) sau pur și simplu este necesară o aplicație bazată pe sarcini mai concrete (task-based) a scopului personal (Clark, Gill, Prowse & Rush, 2017).

Studenții din anul întâi și cei cu cele mai multe examene restante par să beneficieze cel mai mult de intervenție. Aceasta sugerează că anumite mecanisme țin de rezolvarea de probleme (Yip, 2013) și clarificarea stării curente și a celei viitoare, suficient de relevante pentru a influența performanța, probabil în legătură și cu identitatea (Arnett, 2000).

O analiză a posibililor moderatorii a scos la iveală faptul că numărul de cuvinte folosit în faza de elaborare a scopurilor personale (Inspirație, Vizualizare și Planificare) a influențat performanța academică a studenților. A doua (Vizualizarea) și a treia (Planificarea) fază par să fie cele mai relevante, demonstrând o asociere pozitivă cu modificarea performanței academice. Pe baza constatărilor noastre concluzionăm că o intervenție online de stabilire de scopuri, cu un cost scăzut, legată de aspirațiile de viață și scopurile personale ar putea fi un demers complementar important de intervenție, mai ales pentru studenții non-STEM. Atât studenții slabi, cât și cei din primul an pot beneficia de intervenție, atâta timp cât își clarifică scopurilor personale și își simplifică contextul ambiguu și uneori slab structurat în care activează.

## 4 CAPITOL 4. CONCLUZII GENERALE ȘI DIRECȚII VIITOARE

Această teză poate răspunde la întrebări importante din literatură privind impactul autoreglării asupra performanței academice, atât dintr-o perspectivă generală (aspirații de viață, autodeterminare, percepția abilităților etc.) cât și una specifică (procesul de învățare). Obiectivul general al tezei a fost realizarea profilului psihologic al studentului din România în cadrul autoreglării și performanței academice, cu intenția de a identifica variabilele posibile care pot fi folosite în intervenții specifice, adresate studenților cu dificultăți.

### 4.1.1 *Implicații Teoretice*

Dintr-o perspectivă teoretică, teza urmărește să integreze diferite teorii explicative și modele din literatura autoreglării, care ar putea fi relevante abordării noastre exploratoare asupra corelatelor și variabilelor predictive din performanța academică. Conceptele, modelele, procedurile din psihologia personalității, psihologia cognitivă, neurocognitivă și psihologia dezvoltării au fost descrise, integrate, istoric și dintr-o perspectivă developmentală. Argumentele au urmărit o logică deductivă și au intenționat identificarea aspectelor autoreglării în mediul academic. Au fost utilizați variabile specifice domeniului de învățare (Zimmerman, 1986 a; Weinstein, 1994; Zimmerman, 1986) și variabile intraindividuale legate de identitate (Arnett, 2000), comportament autodeterminat (Ryan & Deci, 1993), autoeficacitate și apartenență academică (Bandura, 1982; Lewis & Hodges, 2015) și indicatori academici din liceu (DeBernard et al., 2004; Stumpf & Stanley, 2002; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008) în planificarea conceptuală a analizei legate de profilul psihologic al studentului din România cu rezultate excelente versus al studentului neproformant. S-au identificat corelate și predictorii posibili ai reușitei academice pentru intervenții care s-ar adresa studenților cu dificultăți.

### 4.1.2 *Implicații Metodologice și Practice*

Primul studiu, bazat pe meta-analiză cantitativă, ne-a arătat faptul că setarea de scopuri ca tehnică folosită, are o mărime de efect moderat și semnificativ statistic, dacă implică și pași de ghidare metacognitivă și elaborare de planuri de acțiune.

O descoperire ține de rezultatul de la bacalaureat, un important predictor al performanței academice în universitate, mai ales pentru studenții non-STEM, dovedit de Studiul II, III și IV a. Cu cât este mai mică performanța la bacalaureat, cu atât este mai mare șansa unor dificultăți în facultate. Probabil similaritatea dintre sesiunile de examene și bacalaureat pot fi la baza acestei corelații, pentru că în ambele cazuri se testează materia de studiu cu volum considerabil într-un interval de timp relativ scurt. Acest factor (media de bacalaureat) merită evaluat atunci când un student dorește să se înscrie la facultate, fiind un factor de risc pentru performanța academică.

În al doilea studiu, bazat pe scopurile de viață și autodeterminare, s-a evidențiat că aspirația de viață care asociază performanța academică universitară în România este Faima, iar numărul de examene nepromovate se asociază cu Importanța Relațiilor Apropiate (Important Others). Caracteristicile individuale relevante pentru comportamentul autodeterminant nu sunt asociate performanței, paradoxal nivelul controlului perceput asupra propriilor decizii este chiar mai mic la studenții eminenți, decât la colegii cu restanțe. Conștiința sinelui nu se conturează deloc. Percepția propriilor abilități nu este joasă și nu denotă incertitudini nici la studenții cu cele mai multe restanțe. Studenții de top, dar și cei cu restanțe par să integreze în profilul lor unele din caracteristicile de bază ale poporului român, descrise de David (2015). Acești studenți evaluează pozitiv abilitățile lor intelectuale, cred în ei înșiși,

vor să demonstreze ce pot (studenții cu rezultate bune în liceu vor să urmeze studii superioare), nu sunt neapărat interesați de colaborarea cu alții (ajutor comunitate, persoane semnificative), tendințele comportamentale individualiste ies la suprafață de cele mai multe ori (scopul de a proiecta o imagine dorită de ceilalți). Din păcate apare o absență a conștiinței de sine atunci când operează în modul reglator locomotor, care, în timp, poate fi mai puțin benefic pentru și starea de bine și sănătate (Ryan, Sheldon, Kesser & Deci, 1996). Din perspectiva acestor rezultate putem afirma că există o posibilitate pentru un efect moderator al culturii, în ceea ce privește diferențele datelor noastre față de cele decrișe în literatură, așa cum a fost găsit și de Kalcza-Janosi, Williams & Szamoskozi (2017). Importanța relațiilor apropiate în cazul studenților restanțieri poate fi și un indicator pentru intervenții de grup, sau pentru importanța implicării cuiva important pentru student în programul de dezvoltare.

Studiul III a evidențiat că modul autoreglator de Locomoție este un predictor și asociat important al performanței academice. Studenții tind să prefere operarea fără scopuri, într-o manieră uneori negândită sau neevaluată critic, ceea ce poate genera ulterior anumite regrete vizavi de utilizarea neadecvată a resurselor în general. Partea pozitivă al acestei caracteristici însă este încrederea în propria persoană și în abilitățile personale, respectiv șansa scăzută pentru anxietate sau depresie. Având în vedere rezultatele asocierilor anterioare între trăsături de personalitate și modurile de autoreglare (Kruglanski et al, 2000), putem concluziona că studentul de succes din România probabil are o stimă de sine crescută, este pozitiv, optimist în legătură cu viitorul, deschis și se concentrează pe aspectele cantitative ale învățării, servind principiul „Acționează!”. Acest lucru, probabil, este activat de un sistem de învățământ presant, concentrat pe asimilarea informațiilor. Între timp, fenomenul echifinal și multifinal descoperit de Garcia & Lindskär (2016) poate sugera dinamica din spatele reglării comportamentului, puternic influențată de context și de caracteristicile situației. Din acest punct de vedere, cerințele mari, orele complicate și deadline-urile presante pot solicita activarea automată și constantă a modului reglator de acțiune.

Concluziile noastre sunt surprinzătoare, dar, în același timp ar putea indica o dezvoltare graduală a comportamentului autoreglat și ar putea plasa Locomoția ca stimulator principal al reușitei, în etapa de formare a identității (Arnett, 2000) și etapa acumulării de cunoștințe din educație. Evaluarea ar putea fi următorul nivel, mai conectat la lumea reală, valorile materialiste și autonomia. Modul reglator Evaluator are multe funcții pozitive și lipsa lui este un factor de risc pentru studenții români care ar putea opera fără scopuri și fără să reflecteze la acțiuni. Avem nevoie de mai multe studii asupra relației dintre formarea identității și activarea modului reglator în mediul academic și cel următor. „Lumea reală”, locul de muncă și autonomia vor activa modul Evaluator sau nu? Dacă da, va putea funcționa la un nivel optim sau va fi slăbit de activarea întârziată? Aceste întrebări de cercetare ar trebui adresate.

Cercetările care au vizat modelului Weinstein et al (2002) pe populația studenților din România (Studiul IV a și IV b), asupra autoreglării educaționale au evidențiat variabile predictive importante în performanța academică a studenților din România. S-a demonstrat că Abilitățile (cunoaștere procedurală în învățare) ar fi cei mai importanți predictorii ai performanței în general. Au avut o putere predictivă semnificativă statistic de peste 30%. În mod interesant abordarea domeniului de studiu (STEM vs. non-STEM) a subliniat diferențe importante care trebuie luate în calcul în cadrul unor intervenții posibile. În cazul studenților din domeniul STEM, aplicarea modelului Weinsten (1994) LASSI a evidențiat o frecvență mai mare a utilizării componentei abilitate și voință din autoreglare, decât în cazul studenților non-STEM, care au acordat prioritate componentei de autoreglare din învățare. Această descoperire ar sugera că intervenția ar necesita planuri de intervenție diferite în cele două domenii.

În studiul V aplicativă am testat efectul unui program de intervenție complex, de stabilire de scopuri (Morisano, 2008; Morisano et al., 2010) în țara noastră, folosind un studiu clinic randomizat. Rezultatele noastre au indicat diferențe importante de efect având în vedere contextul sau domeniul în care erau înscriși studenții (STEM sau non-STEM). Studenții non-

STEM au reușit să obțină cu 30% mai mult în media ponderată post-intervenție, în al doilea semestru, spre deosebire de studenții STEM. În plus, apar diferențe importante între categoriile de aspirații de viață pentru care au optat și în numărul de cuvinte utilizate din fiecare fază – care ar putea ține de mecanisme de fond ale efectului global – dar afirmația necesită investigații suplimentare. A doua fază a intervenției (Vizualizarea) a reieșit ca important predictor al modificării pozitive a mediei, indiferent de domeniul de studiu, vârstă sau an de studiu, fiind responsabilă de 18% modificare în performanță. Vizualizarea efectelor scopurilor personale pare să fie mai relevantă pentru eșantionul nostru, decât faza metacognitivă (Planificarea). Având în vedere aceste rezultate, putem afirma că studenții non-STEM pot beneficia mai repede și mai mult dintr-un program de stabilirea scopurilor și formularea aspirațiilor de viață, decât colegii din domeniul STEM, dar vizualizarea impactului scopurilor poate da rezultate chiar și în cazul studenților STEM. Acest rezultat sugerează necesitatea unor investigații ulterioare asupra variabilelor moderatoare intra-individuale și contextuale, legate și de domeniul de studiu. Totodată în cazul studenților STEM, o aplicare cu mai multe elemente de vizualizare sau chiar contextul de VR ar merita testat, dat fiind faptul că în cazul lor utilizarea verbalizării uneori este mai greu.

#### **4.1.3 Limitări și direcții viitoare**

Această teză a urmărit să identifice variabile autoreglatoare specifice, care au un rol în performanța din învățământul superior și să testeze un program online centrat pe aspirații de viață și identitate în țara noastră. Motivul teoretic și practic al cercetării a fost legat de dezvoltarea unor programe posibile de intervenție pentru studenții cu dificultăți, identificând factorii psihologici care au un rol în performanța academică.

Limitările studiului nostru pot fi:

- Eșantionul mic de participanți și procentul mic de bărbați. Concluziile noastre trebuie evaluate atent și prezintă un risc pentru opțiunea de a generaliza concluziile la populația studenților din România (Eroare de tip I).

- Abordarea a fost exploratoare în majoritatea studiilor și majoritatea a urmărit identificarea corelatelor și variabilelor predictive ale performanței academice. Investigații suplimentare vor putea confirma asocierile, corelatele și cauzalitatea propusă de noi.

- Performanța academică a fost reprezentată statistic de indicatorii semestriali (medie ponderată, credite obținute, număr restante, eligibilitate bursă), iar abordarea a fost transversală (cross-sectional). Doar un studiu din cinci (Studiul Vb) a luat în calcul media ponderată cumulată a studenților. Cercetările viitoare pot construi pe un design de cercetare longitudinal.

- Chestionarele (cu excepția VIA) nu au fost validate pe populația românească. Deși am verificat consistența internă a fiecărei scale și am eliminat itemii problematici, concluziile noastre trebuie evaluate cu grijă. Studii viitoare trebuie să aibă ca scop validarea, mai ales a testului LASSI (Weinstein et. al, 2002), care are o valoare aplicativă crescută în intervenții care ținesc îmbunătățirea performanței academice.

- Am folosit auto-evaluarea în chestionare, chiar dacă evaluările externe ar fi fost mai precise (de ex. Evaluările realizate de colegi). Chiar și categoria „student cu dificultăți” ar putea ridica semne de întrebare din cauza subiectivității autoevaluării. Există studenți cu note mici care nu consideră că ar avea dificultăți, pe când alții, cu toate examenele promovate, consideră dificultățile ca parte a vieții de student.

În această secțiune vom prezenta limitările specifice fiecărui studiu:

Primul nostru studiu a fost o meta-analiză calitativă sistematică asupra cercetărilor de teren experimentale și cvasi-experimentale, din educația formală și nonformală, asupra stabilirii de scopuri. Am fost interesați de studiile conduse între 1990 și 2015, deoarece au intervenit multe schimbări în educație între acești ani. Având în vedere criteriile stricte, am putut identifica doar 10 studii care au fost incluse în analiză. Variațiile metodologice și conținutul studiilor a fost

divers și nu am putut identifica toți moderatorii efectului. Tehnica de stabilire de scopuri a părut să aibă un efect mic, dar semnificativ statistic, atât în context formal, cât și informal, în timp ce studenții MBA erau singurii cu rezultate negative. Acest lucru sugerează variabile contextuale și intraindividuale, relevante unor cercetări viitoare. De exemplu, dacă stabilirea de scopuri era relaționată cu alte tehnici metacognitive (de ex. Planificare, Autoinstruire), părea să fie mai eficientă, câștigând în mărimea efectului. Din păcate, numărul mic de studii și diversitatea metodologiei de cercetare nu a favorizat identificarea tuturor moderatorilor, dar a propus întrebări importante privind mecanismele de fond ale stabilirii de scopuri. Identificarea asocierilor benefice între stabilirea de scopuri și planificare și posibilele diferențe contextuale și intraindividuale (de ex. Studenți MBA) au fost luate în calcul în modificările aplicative asupra intervenției online de stabilire de scopuri, folosită în al doilea studiu asupra studenților cu dificultăți din domeniile STEM și non-STEM.

Al doilea și al treilea studiu a identificat posibile diferențe intraindividuale și variabile care ar avea un rol în performanța academică. De cele mai multe ori, rezultatele noastre au fost asocieri slabe spre moderate. În aceste studii, nu am putut diferenția între STEM și non-STEM, pe când domeniul de studiu ar putea fi un moderator. Aceasta ar putea fi o limitare particulară. Rezultate interesante au arătat că performanța superioară ar putea fi asociată cu variabile nefavorabile autodeterminării și stării de bine. Au reieșit multe întrebări care pot fi testate în cercetări viitoare.

Cele două studii aparținând cercetării IV (a, b) au evidențiat diferențe în profilul studenților STEM și non-STEM. Abilități legate de învățarea strategică par să fie cele mai predictive, în general, indiferent de domeniul de studiu sau de anul de studiu. Aspectul procedural al învățării pare să se dezvolte în timp și studenții din România par să nu fie suficient de conștienți ce anume este învățarea autoreglată. Studenții din domeniul STEM tind să folosească mai mult din abilitățile de autoreglare LASSI, dar apare o nevoie iminentă de a optimiza strategiile de învățare, în general. Validarea viitoare a LASSI în țara noastră și aplicarea formativă periodică ar putea aduce multe beneficii studenților și profesorilor pentru a dezvolta mai multă cunoaștere semnificativă care poate fi folosită conștient în autoreglare și poate fi transferată în domeniul de studiu spre care se îndreaptă studenții sau chiar pentru atingerea scopurilor pe care și le stabilesc în viață.

Al cincilea dintre studii, în care am efectuat un studiu clinic randomizat care ne-a arătat efectul moderator al domeniului de studiu în cadrul unui program de stabilire de scopuri, cu relevanță pentru identitate și aspirații de viață. Rata de abandon a fost mare, 25% din studenții care au început intervenția nu au terminat-o, iar colectarea indicatorilor de performanță academică al celui de-al doilea semestru (medie ponderată, restante, număr credite, eligibilitate pentru bursă) a fost un factor disturbator pentru că nu am reușit să adunăm aceste date. Aproape toți participanții care ne-au furnizat informații despre performanță au fost în final femei. Acest lucru înseamnă că rezultatul nostru poate fi aplicabil doar la populația feminină. Între timp am obținut multe date calitative care diferențiau între domeniile STEM și non-STEM, dar interpretarea lor necesită sprijinul studiilor viitoare. O altă limitare a fost cea de „student cu dificultăți”, care s-a făcut subiectiv. Majoritatea participanților aveau toate examenele promovate și erau preocupați de note. Nu am putut testa această intervenție la studenți care nu au promovat anul universitar și probabil ar fi fost mult mai relevant.



## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

*\*The studies marked with a star are included in the quantitative meta-analysis made in Study I*

- Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Austin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*, San Francisco: Jossey-Bass, USA. doi: 10.2307/1176821
- Austin, J.T. & Vancouver, J.B. (1996). Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375. doi: 10.1037/0033-2909.120.3.338
- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. In: J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self. (1)*, 3-39. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1985). Explorations in self-efficacy. In S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory. Bandura in Japan*. Tokyo: Kaneko-shoho.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1-17
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. doi:10.1037/0003-066x.44.9.1175
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 725-739. doi: 10.1037//0012-1649.25.5.729
- Bandura, A. (1991). Human agency: the rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157-162.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-1
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527692.003
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. doi:10.1111/1467-8721.00064
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:/10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bean, J. & Eaton, S.B. (2002). *The psychology underlying successful retention practices. College Student Retention*, 3 (1), 73-89. doi:10.2190/6r55-4b30-28xg-l8u0
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(71). doi:10.1023/A:1003451727126
- Bersonsky, M.D., & Kuk, L.S. (2005). Identity style, psychosocial maturity and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247. doi:/10.1016/j.paid.2005.01.010
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1, 1-17. doi: 10.1016/0959-4752(91)90016-2

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2010). A basic introduction to fixed-effect and random-effects models for meta-analysis. *Research Synthesis Methods, 1*(2), 97–111. doi:10.1002/jrsm.12
- Boyratz, G., Horne, S. G., Owens, A. C., & Armstrong, A. P. (2013). Academic achievement and college persistence of African American students with trauma exposure. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 582–592. doi:10.1037/a0033672
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- \*Brown, T. C. & Latham, G. P (2002). The effect of behavioral outcome goals, learning goals, and urging people to do their best on an individual's teamwork behavior in a group problem-solving task, *Canadian Journal of Behavioral Science, 34*(4), 276-285. doi:/10.1037/h0087180\*
- Camara, W. J., & Echternacht, G. (2000). *The SAT I and High School Grades: Utility in Predicting Success in College (Research Notes RN-10)*. The College Board, Office of Research and Development.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*, 363-423. doi:10.3102/00346543064003363
- Campbell, J.D., & Fairey, P.J. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalization of expectancies on future performance. *Journal of Social and Personality Psychology, 48*, 1097-1111. doi: 10.1037/0022-3514.48.5.1097.
- \*Chase, J.A., Houtmanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T.A., Vilardaga, J.P. & Follette, V. (2013), Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance, *Journal of Contextual Behavioral Science, 2*, 79-84.\*
- Clark, D., Gill, D., Prowse, V., & Rush, M. (2017). *Using Goals to Motivate College Students: Theory and Evidence from Field Experiments*. doi:10.3386/w23638
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (1988). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.4324/9780203771587
- Cohen J.R., Lieberman M.D. (2010). The common neural basis of exerting self-control in multiple domains. *Self-control in Society, Mind, and Brain, 1*, 141– 160, doi:10.1093/acprof:oso/9780195391381.001.0001
- Corno., L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 333-346. doi:10.1016%2F0361-476x%2886%2990029-9
- Corno., L. (1989). Self-Regulated Learning: A Volitional Analysis. *Springer Series in Cognitive Development, 111* -141. doi:10.1007%2F978-1-4612-3618-4\_5
- Cox, C. M. (1926). *The genetic studies of genius: The early mental trait of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- David, D. (2015). *Psihologia Poporului Român*. Iași: Editura Polirom.
- De Zoysa, A., Chandrakumara, P., Rudkin (2014). K. Learning and study strategies affecting the performance of undergraduate management accounting students in an Australian university. *AFAANZ Conference*. Australia: AFFANZ, 1-9.

- DeBernard, M. S., Spielmans, G.I., & Julka, D. L (2004), Predictors of academic achievement and retention among college freshman: A longitudinal study, *College Student Journal*, (38), 66-80.
- Deci, E. L (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. doi:/10.1037/h0030644
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2000). Extrinsic reward and intrinsic motivation in education: Reconsidered ones again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation, *Perspectives on Motivation*, 38, 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what “and “why” of goal pursuit: Human needs and self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:/10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deshler, D.D., & Schumaker, J.B. (1986). Learning strategies: An instructional alternative for low-achieving adolescents. *Exceptional Children*, 52(6), 583-590. doi:10.1177/001440298605200611
- Dima, G., Smeureanu, M., & Petrescu, M. C. (2011). *Manualul Consilierului VIA. Profiles International SRL*. Brasov, Romania. <http://www.via-consiliere.ro/>
- DiPerna, J.C., & Elliott, S.N. (2000). *Academic Competence Evaluation Scales*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- DiPerna, J.C., & Elliott, S.N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the miniseries. *School Psychology Review*, 31, 293–297.
- Dobronyi, C., Oreopoulos, P., & Petronijevic, U. (2017). *Goal Setting, Academic Reminders, and College Success: A Large-Scale Field Experiment*. Unpublished Manuscript. doi:10.3386/w23738
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, C.S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. doi:/10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Elliot, A.J., Chirkov, V.I. & Sheldon, K.M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *American Psychological Society*, 12(6), 505-510. doi:10.1111/1467-9280.00393
- Erikson, E. H. (Ed.). (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic books.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Frese, M. and Zapf, D. (1994): Action as the core of work psychology: A German approach. In.: H.C. Triandis, M. D. Dunnette, L. M. Hough (eds.) *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, 4, CA: Consulting Psychologists Press, Palo Alto.
- Garcia D, Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson., L., Rosenberg., P. & Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological),and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils’ academic achievement. *Peer Journal*. doi:10.7717/peerj.847

- Garcia, D. & Lindskär, E. (2016). Regulatory Mode Profiles and the Organization of the Flow of Time. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3: 184. doi:10.4172/2469-9837.1000184
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications*, 132-157, NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia, D. (2011). *Adolescents' happiness: the role of the affective temperament model on memory and apprehension of events, subjective well-being, and psychological well-being*. Ph.D. Thesis, University of Gothenburg, Sweden.
- Garcia, D., Jimmefors, A., Mousavi, F., Adrianson, L., Rosenberg, P., & Archer, T. (2015). Self-regulatory mode (locomotion and assessment), well-being (subjective and psychological), and exercise behavior (frequency and intensity) in relation to high school pupils' academic achievement. *Peer Journal*. doi:10.7717/peerj.847
- Giacomantonio, M., Mannetti, L., & Pierro, A. (2013). Locomoting toward well-being or getting entangled in a material world: Regulatory modes and affective well-being. *Journal of Economic Psychology*, 38, 80-89. doi: 10.1016/j.joep.2012.07.003
- \*Gist, M.E., Bavetta, A. G. & Stevens, C. K. (1990). Transfer of training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level, *Personal Psychology*, 43(3). doi:10.1111/j.1744-6570.1990.tb02394.x\*
- \*Gist, M. E., Stevens, C. K. & Bavetta, A.G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on acquisition and maintenance of complex interpersonal skills, *Personnel Psychology*, 44. doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb00701.x\*
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In: E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, 2, 53-92
- Green, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77, 334-372. doi: 10.3102/003465430303953
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia, *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 125-148. doi:10.2190/g7m1-2734-3jrr-8033
- Gu, Y. (2012). Learning strategies: Prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 330-356.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed). NY: Psychology Press.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J.; Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi:10.1037/0022-0663.94.3.638
- Hausmann, L.R.M., Ye, F., Ward-Schofield, J., & Woods, R.L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50, 649-669.
- Higgins, E. T., & Kruglanski, A. W. (1995). *A theory of regulatory modes: When locomotion versus assessment is emphasized*. Unpublished manuscript.

- Hill, K.R. (2012). *A factor-analytic study of Learning and Study Strategies Inventory, Second Edition (LASSI-2) in a sample of university students*. Dissertation/Thesis, Proquest, UMI Dissertations Publishing.
- Hou, L. & Liu, Y. (2016). The Influence of Stressful Life Events of College Students on Subjective Well-Being: The Mediation Effect of the Operational Effectiveness. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 70-76. doi: 10.4236/jss.2016.46008.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F.L. (2004). *Methods of meta-analysis. Correcting error and bias in research findings* (2nd Ed.). Thousand Oaks. CA: Sage, USA.
- Kalcza-Janosi K., Williams G. C., Szamoskozi S. (2017). Intercultural differences of motivation in patients with diabetes. A comparative study of motivation in patients with diabetes from Transylvania and USA. *Transylvanian Journal of Psychology*. (1).3-21. RO ISSN 1454 –797.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial/organizational psychology. In.: M.D: Dunette, M.D. & Hough., L. (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology, 1*. Theory in industrial and organizational psychology (pp.75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and Exploration: Facilitating Positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291–305. doi:10.1207/s15327752jpa8203\_05
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial successes a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 123-140). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kitsantas., A., Winsler, A., & Huie. F. (2008). Self-regulation and ability predictors academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 2 (1), 42-68. doi: 10.4219/jaa-2008-867
- Krieger, L. S. (1998). What we're not telling law students—and lawyers—that they really need to know: Some thoughts-in-acting toward revitalizing the profession from its roots. *Journal of Law and Health*, 13, 1–48.
- Kruglanski, A.W. (1996). Motivated Social Cognition: Principles of the Interface. In.: E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: handbook of basic principles*, (pp. 493-520). New York, NY: Guilford.

- Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y., & Spiegel, S. (2000). To "Do the right thing" or to "Just do it": Locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of Personality & Social Psychology*, *79*, 793-815. doi:10.1037/0022-3514.79.5.793
- Kruglanski, A., Shah, J. Y., Fishback, A., Friedman, R. M., Chun, W., Y. & Sleeth–Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in Experimental Social Psychology*, *34*, 331-378.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediation of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- La Guardia, J.G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, *44*, 90–104. doi:10.1080/00461520902832350
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions for Goal-Setting Research. *European Psychologist*, *12*(4), 290–300. doi:10.1027/1016-9040.12.4.290
- Lewis, K. & Hodges, S. (2015). Expanding the concept of belonging in academic domains: development and validation of the ability uncertainty scale. *Learning and Individual Differences*, *37*, 197-202. doi: 10.1016/j.lindif.2014.12.002
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705-717. doi:10.1037/0003-066x.57.9.705
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(5), 265-268. doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2013). *New developments in goal setting and task performance*. New York: Psychology Press.
- Markus, H & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*(9), 954-969. doi:10.1037/0003-066X.41.9.954
- Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2015). Successful Undergraduate Student Profile Exploration: The Role of Skill, Will, Self-Regulation and Contextual Characteristics. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2015 : Psychology & Psychiatry, Albena, Bulgaria (Vol 1, pp 203-210)*. STEF 92 Technology Ltd., Sofia, Bulgaria. doi:10.5593/sgemsocial2015/b11/s1.027
- Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2015). Goal-Setting Intervention: A Meta-Analytic Examination of Experimental Studies From the Domain of Formal and Informal Education in Adult Population. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2015 : Psychology & Psychiatry, Albena, Bulgaria (Vol 1, pp 85- 92)*. STEF 92 Technology Ltd., Sofia, Bulgaria. doi:10.5593/sgemsocial2015/b11/s1.012

- Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2016 a). Motivational Aspirations, Self-Determination and Ability Uncertainty in Struggling Undergraduate Students: Exploring profiles and Patterns. *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2016 : Psychology & Psychiatry, (Vol 1, pp 237-244)*. STEF 92 Technology Ltd., Albena, Bulgaria. 10.5593/sgemsocial2016B11
- Marschalkó, E.E. & Szamosközi, I. (2016 b). Goal-Setting Intervention High Achieving Undergraduate Student's Self-Regulation and Use of Strategies in Learning: What matters?: *3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2016 : Psychology & Psychiatry, (Vol 1, pp 201-208)*. STEF 92 Technology Ltd., Albena, Bulgaria. 10.5593/sgemsocial2016B11
- Marschalkó E.E., Szamosközi I., (2016 c) Life Goals, Self Determination and Perception of Ability in Romanian Undergraduate Students: Profile and Academic Performance. *Transylvanian Journal of Psychology, 17 (1), 71-94*.
- Marschalkó. E.E., Szamosközi I. (2017). Predictors of Academic Achievement in College: Actual Learning Skills. *Transylvanian Journal of Psychology, 17 (2), 35-56*.
- McAdams, D.P., Anyidoho, N.A., Brown, C., Huang, Y.T., Kaplan, B., & Machado, M.A. (2004). Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality. *Journal of Personality, 72, 761–784*. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00279.x
- McClelland, D.C. (1961). *Achieving society*. Princeton, NJ, Van Nostrand.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82(1), 112–127*. doi:10.1037/0022-3514.82.1.112
- McMahon, M., Luca, J. (2001). Assessing students' self-regulatory skills, *ASCILITE 2001 Conference Proceedings*.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review, 106(1), 3-19*. doi:10.1037/0033-295X.106.1.3
- Morisano, D. (2008). *Personal goal setting in university students: Effects on academic achievement, executive functioning, personality, and mood (Doctoral thesis)*. McGill University, Montreal, Canada.
- \*Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J.B., Phil, R.O & Shore, B.M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance, *Journal of Applied Psychology, 95, 255-264*. doi: 10.1037/a0018478\*
- Olesen, P., Westerberg, H., & Klingberg, T. (2004), Increased prefrontal and parietal brain activity after training of working memory. *Nature Neuroscience, 7, 75–79*.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students, 2*. New York: Jossey-Bass.
- Payne, R.W., Davidson, P.O., & Sloane, R.B. (1966). The prediction of academic success in university students: A pilot study. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie, 20(1), 52-63*. doi:10.1037/h0082929
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2011). *Expressive Writing: Connections to Physical and Mental Health*. Oxford Handbooks Online. doi:10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0018

- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 776–789. doi:10.1037/0022-0663.93.4.776
- Peterson, J. B., & Mar, R. A. (2004). *Self-authoring program: The ideal future*. Unpublished manuscript, University of Toronto, Ontario, Canada. Retrieved from [www.selfauthoring.com](http://www.selfauthoring.com)
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pintrich, P.R. (1988). Student learning and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning, 33*, 71-86. doi: 10.1002/tl.37219883308
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments, 6*, p. 117-160. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470. doi:10.1016/s0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation, 451–502*. doi:10.1016/b978-012109890-2/50043-3
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*, 183–198.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic Procedures for Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. doi:10.4135/9781412984997
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*. New York: Guilford, 7-26.
- Saver, J.L., & Damasio, A.R. (1991). Preserved access and processing of social knowledge in a patient with acquired sociopathy due to ventromedial frontal damage. *Neuropsychologia, 29*, 1241–1249. doi:10.1016/0028-3932(91)90037-9
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 340–352. doi:10.1037/0022-0663.84.3.340
- \*Schippers, M. C., Scheepers, A. W., & Peterson, J. B. (2015). A scalable goal-setting intervention closes both the gender and ethnic minority achievement gap. *Palgrave Communications*. doi:10.1057/palcomms.2015.14\*
- Schippers, M. (2017). IKIGAI: Reflection on life goals optimizes performance and happiness. ERIM Inaugural Address Series Research in Management: Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/100484>.



- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_6
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26, 207-231. doi: /10.1080/00461520.1991.9653133
- Seijts, G.H., Latham, G.P., Tasa, K. & Latham, B.W. (2004). Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of Two Different Yet Related Literatures. *Academy of Management Journal*, 47(2), 227-239. doi: 10.2307/20159574
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 8, 25-36. doi:/10.1207/s15326934crj0801\_3
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543. doi:10.1037/0022-3514.68.3.531
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279. doi:10.1177/01461672962212007
- Sherman, S.X, Skov, R.B., Hervitz, E.E, & Stock, C.B. (1981). The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal Experimental Social Psychology*, 17, 142-158. doi:10.1016/0022-1031(81)90011-1
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self – regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137, 421-442. doi:10.1037/a0022777
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589–604. doi:10.1007/s10964-005-8948-y
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. doi:10.1037/0022-0167.53.1.80
- Stumpf, H., Stanley, J.C (2002). Group data on high school grade point average and scores on academic aptitude tests as predictors of institutional graduation rates, *Educational and Psychological Measurement*, 62, 1042-1052. doi:10.1177%2F0013164402238091
- Tomlinson-Keasey, C., & Little, T. D. (1990). Predicting educational attainment, occupational achievement, intellectual skill, and personal adjustment among gifted men and women. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 442–455. doi:10.1037/0022-0663.82.3.442
- Taylor, A. & Higgins, E. T. (2002). *Regulatory mode and activity orientations*. Unpublished manuscript, Columbia University.
- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2003). Inspiration as a psychological construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 871–889. doi:10.1037/0022-3514.84.4.871
- Travers, C. J., Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology*, 85(2), 224-241. doi: 10.1111/bjep.12059
- Unterrainer, J.M. & Owen, A.M. (2006). Planning and problem solving: from neuropsychology to functional neuroimaging. *Journal of Physiology*, 99(4-6), 308-317. doi:10.1016/j.jphysparis.2006.03.014

- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. & Soenes, B. (2010). The development of five mini-theories of self-determination theory: A historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds). *Advances in Motivation and Achievement, 16*, The decade ahead. UK: Emerald Publishing. 105-166.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Braet, C., Bachman, C., & Deci, E.L. (2006). Promoting maintained weight loss through healthy lifestyle changes among obese children: An experimental test of self-determination theory. *Manuscript submitted for publication*.
- Wagner, D.D., & Heatherton, T.F. (2010). Giving in to temptation: The emerging cognitive neuroscience of self-regulatory failure. In: Vohs, K.D., Baumeister, R.F., (eds). *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications*. 2. Guilford Press..
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 3, 315–327. New York, NY: Macmillan.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. IN: SCHMECK, R. (ed.) *Learning Strategies and Styles*. New York: Plenum.
- Weinstein, C. E, Zimmermann S.A. & Palmer., D.R. (1988). Assessing strategies: the design and development of the LASSI. *Learning and Study Strategies*, 25-40. doi: 10.1016%2F0147-0127-88-01-001
- Weinstein, C.E. (1994). Strategic learning/ strategic teaching: Flip sides of the coin. In: Pintrich, P.R., Brown D.R. & Weinstein, C.E. (Eds.). *Student motivation, cognition and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie, Hillsdale*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 257-273.
- Weinstein, N.D. (2000). "Perceived probability, perceived severity, and health-protective behavior". *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 19(1), 65-74. doi:10.1037/0278-6133.19.1.65
- Weinstein, C.E., Husman, J., and Dierking, D. (2000). Self-regulation intervention with focus on learning strategies. *Handbook of self-regulation*, 727-747. Academic Press: San Diego, CA, US.
- Weinstein C.E., Palmer, D.R., Shulte, A.C. (2002). *Learning and study strategies inventory*. 2nd ed. USA, Clearwater, FL: H & H Publishing Company.
- Wigfield, A. L., and Eccles. J. S. (2000). "Expectancy-value theory of achievement motivation." *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Winfield, L. F. (1991). Resilience, Schooling, and Development in African-American Youth. *Education and Urban Society*, 24(1), 5–14. doi:10.1177/0013124591024001001
- Winfield, L. F. & North Central Regional Educational Lab., Oak Brook, IL. (1994). *Developing Resilience in Urban Youth. Urban Monograph Series*. [Washington, D.C.]: Retrieved from: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED378289>
- Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a Predictor of College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177–185. doi:10.1177/0013164495055002002
- Yip, M.C.W. (2007). Differences in Learning and Study Strategies between High and Low Achieving University Students: A Hong Kong Study. *Educational Psychology*, 597-606. doi:10.1080%2F01443410701309126
- Yip, M.C. W. (2013). Learning strategies and their relationships to academic performance in high school students in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33, 817-827; doi: 10.1080%2F01443410.2013.794493

- Zeigarnik, B. (1927). download: <http://codeblab.com/wp-content/uploads/2009/12/On-Finished-and-Unfinished-Tasks.pdf>
- Zimmerman, B. J. (1986 a). Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313. doi:10.1016/0014-0139(86)90027-5
- Zimmerman, B.J. & Martines-Pons., M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614. doi: 10.2307/1163093
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi: 10.1037//0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi:10.1207/s15326985ep2501\_2
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martines-Pons., M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676. doi:10.2307/1163261
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association: Washington, DC.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.). *The Psychology of Problem Solving*, 233–262. doi:10.1017/cbo9780511615771.009
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: and essential dimension of self-regulated learning, In.: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1–30), USA, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.