



UNIVERSITATEA BABES-BOLYAI
BABES-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABES-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABES-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ

TEZĂ DE DOCTORAT
MOTIVAȚIA BAZATĂ PE IDENTITATE: PROCESE ȘI CORELATE
ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ROMÂNIA

DOCTORAND: ANTONESCI (căs. FLOREA) ANDREEA

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR OANA-MARIA NEGRU-SUBȚIRICĂ

CLUJ-NAPOCA

2025



UNIVERSITATEA BABES-BOLYAI
BABES-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABES-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABES-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ

TEZĂ DE DOCTORAT

**MOTIVAȚIA BAZATĂ PE IDENTITATE: PROCESE ȘI CORELATE
ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ROMÂNIA**

DOCTORAND: ANTONESEI (căs. FLOREA) ANDREEA

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR OANA-MARIA NEGRU-SUBȚIRICĂ

CLUJ-NAPOCA

2025

Anexa 1. Declarație anexată tezei de doctorat

MULȚUMIRI

Tot ceea ce sunt astăzi și ce am realizat este darul lui Dumnezeu prin oamenii din jurul meu!

În primul rând, îi sunt profund recunoscătoare doamnei profesoare prof. univ. dr. Oana Negru-Subțirică pentru că mi-a oferit oportunitatea de a mă înscrie la doctorat, pentru sprijinul și îndrumarea constantă și pentru tot ceea ce am învățat pe parcursul demersului de cercetare. Entuziasmul, dedicarea, coordonarea riguroasă și disciplina dumneaei mi-au stârnit interesul și dorința de a continua cercetarea și colaborarea în viitor. Sub îndrumarea doamnei profesoare am lucrat în echipă împreună cu alți colegi doctoranzi, cărora le mulțumesc.

Mulțumesc membrilor comisiei de îndrumare pentru feedback-ul valoros prof. univ. dr. Oana Benga, lect. univ. dr. Lavinia Damian-Ilea și lect. univ. dr. Georgiana Susa-Erdogan. Îi mulțumesc Ioanei Eleonora Pop pentru deschiderea cu care m-a sprijinit în prima etapă a studiilor cât și conf. univ. dr. Sebastian Pintea pentru îndrumare în analiza datelor. Îi sunt recunoscătoare prof. univ. dr. Andrei C. Miu care în anul I ne-a introdus în scrierea științifică, rămânând în lista mea de profesori de la care am învățat lucruri semnificative.

Le mulțumesc domnilor directori, colegilor profesori, consilierilor școlari și elevilor din județul Suceava pentru ajutorul acordat în colectarea datelor. Mă voi strădui ca ceea ce am învățat și am realizat în cadrul doctoratului să se întoarcă în folosul școlii.

Nimic din tot ceea ce am realizat în acești ani nu ar fi fost posibil fără încurajarea, răbdarea și sprijinul continuu al soțului meu. Deși am rupt din timpul nostru, el mi-a bucurat fiecare dimineață și seară, dându-mi echilibrul necesar să continui acest demers deopotrivă anevoios și incitant de cercetare. Datorz ceea ce sunt astăzi părinților, bunicilor și surorii mele, pe care îi port mereu în suflet și le sunt recunoscătoare. Nu în ultimul rând, le mulțumesc prietenilor pentru susținerea, feedback-ul și înțelegerea acordate în toți acești ani.

Notes

(1) This is to certify by Antonesei (căs. Florea) Andreea that:

(a) The thesis includes the original research work of Antonesei (căs. Florea) Andreea towards the Ph.D.;

(b) Parts of the thesis have been already published, in press, or submitted for publication; appropriate citations for these publications were included in the thesis. Other co-authors have been included in the publications, if they contributed to the exposition of the published text, data interpretation etc.

(c) The thesis was written according to the academic writing standards (e.g., appropriate scientific acknowledgements and citations have been made in the text by the author of the thesis). All the text of the thesis and its summary was written by Antonesei (căs. Florea) Andreea who assumes the all responsibility for the academic writing;

Also:

- A software was used to check for the academic writing; the thesis has passed the critical test;

Antonesei (căs. Florea) Andreea

CUPRINS

CAPITOLUL I. CADRU TEORETIC	6
1.1. Introducere și problematica cercetării.....	6
1.2. Relevanța cercetării.....	7
1.3. Teoria motivației bazate pe identitate	10
CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ	12
CAPITOLUL III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE	17
3.1. Studiul 1. Cine conduce? Interacțiunea longitudinală dintre rezultatele școlare, mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și convingerile legate de efort într-un context educațional influențat de note	17
Metode	18
Rezultate	19
Discuții și Concluzii.....	26
3.2. Studiul 2. Profilurile motivaționale bazate pe identitate și legăturile lor cu sursele de inegalitate educațională.....	28
Metodă	29
Rezultate	30
Discuții și concluzii.....	31
3.3. Studiul 3. Consolidarea identității educaționale: asocierea unei intervenții centrate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate cu procesele identitare educaționale.....	33
Metode	35
Rezultate	35
Discuții și concluzii.....	36
3.4. Studiul 4. Invarianța de măsurare longitudinală a patru scale din PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) la adolescenții din România	39
Metode	40
Rezultate	40
Discuții și concluzii.....	41
CAPITOLUL IV. DISCUȚII GENERALE ȘI CONCLUZII	43
4.2. Contribuții teoretice	43
4.3. Contribuții metodologice	45
4.2. Recomandări și implicații practice.....	47
4.4. Limite și direcții de cercetare.....	50
4.5. Concluzii finale.....	51
CAPITOLUL V. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	53

Cuvinte-cheie: motivația bazată pe identitate; convingeri legate de efort; rezultate școlare; obiective de dezvoltare și învățare; adolescență; intervenție în școală; cross-lagged; studiu longitudinal; latent profile analysis; invarianța longitudinală;

CAPITOLUL I. CADRU TEORETIC

1.1. Introducere și problematica cercetării

Educația are un rol semnificativ în viața de zi cu zi a elevilor și în dezvoltarea identității lor, aceștia petrecând mult timp la școală sau învățând și făcând teme în timpul liber. Cu toate acestea, uneori elevii nu percep școala ca fiind importantă pentru dezvoltarea lor. Sarcinile școlare sunt adesea percepute de unii elevi ca fiind dificile și neplăcute deoarece realizarea lor necesită efort susținut. Aceștia trebuie să își folosească abilitățile și cunoștințele pentru a învăța și pentru a-și dezvolta competențe noi.

Fiecare elev are o perspectivă subiectivă asupra dificultății sarcinilor școlare. Mulți elevi se luptă să facă față necunoscutului și provocărilor din școală. O parte dintre ei renunță să mai învețe sau să rezolve sarcini școlare, deoarece percep dificultățile drept obstacole care le pun în evidență abilitățile lor scăzute. Aceștia consideră că sarcinile grele sunt destinate doar elevilor cu performanțe înalte. În schimb, alți elevi interpretează sarcinile școlare dificile ca fiind normale în procesul de învățare. Ei consideră că sarcinile grele îi ajută să-și atingă obiectivele, motivându-i să se implice și să investească efort în rezolvarea lor (Fisher & Oyserman, 2017).

Teoria motivației bazate pe identitate explică faptul că modul în care elevii se definesc pe sine prin educație are rol motivațional și conturează un cadru prin care aceștia interpretează dificultățile școlare (Oyserman et al., 2017). Experiențele educaționale anterioare și actuale influențează în mod dinamic convingerile elevilor cu privire la rolul școlii. Acestea pot contribui la construirea unei legături între prezentul și viitorul pe care elevii și-l doresc, prin școală (Oyserman, 2024; Oyserman & Horowitz, 2023; O'Donnell & Oyserman, 2023).

Valorile sistemului de învățământ sunt profund înrădăcinate în convingerile elevilor cu privire la semnificația educației și în atitudinile lor față de școală (Negru-Subțirica, 2024).

Sistemul educațional din România oferă oportunități limitate de explorare a identității educaționale, ceea ce limitează capacitatea elevilor de a percepe școala ca fiind relevantă pentru viitorul lor. În plus, școala acordă o atenție sporită obținerii de notelor mari, lucru care conduce la divizarea implicită a elevilor în două grupuri: elevi cu performanțe înalte care pot face față sarcinilor dificile și elevi cu performanțe scăzute care, în ciuda eforturilor lor, nu reușesc să gestioneze provocările școlare (Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018).

Datele din cercetările anterioare în teoria motivației bazate pe identitate au stârnit interesul nostru de a explora modul în care elevii percep rolul școlii, într-un context educațional (e.g. România) care nu încurajează auto-reflecția și expunerea propriilor convingeri și care nu sprijină dezvoltarea identității educaționale (Negru-Subțirica, 2024). În acest sens, ne-am propus să explorăm impactul motivațional al identității educaționale și a modului în care elevii interpretează sarcinile școlare dificile.

1.2. Relevanța cercetării

Lipsa de motivație și tendința de scădere a semnificației școlii, reprezintă unele dintre cele mai importante provocări pentru sistemele de învățământ din întreaga lume (OCDE, 2017). S-a demonstrat că elevii percep școala ca fiind importantă atunci când înțeleg că viitorul lor depinde de parcursul lor educațional (Fisher & Oyserman, 2017; Oyserman et al., 2017) și când școala le oferă oportunități de a explora și dezvolta propria identitate (Oyserman, 2013, 2015; Reber, 2019). Cu toate acestea, sarcinile școlare dificile sunt o provocare și pot conduce la pierderea motivației. Cercetările anterioare au arătat că elevii se angajează în sarcini dificile atunci când cred că au competențele necesare și le percep ca fiind relevante pentru viitorul lor (îi ajută să își atingă obiectivele pe termen lung) (Landau et al., 2014; Nurra & Oyserman, 2018).

Prin urmare, ne-am propus să examinăm relațiile longitudinale dintre rezultatele școlare și modul în care elevii percep sarcinile școlare dificile și ușoare. De asemenea, am investigat dacă interacțiunile identificate sunt influențate de convingerile elevilor legate de efort. Rezultatele acestui studiu pot aduce contribuții importante la dezvoltarea unor intervenții școlare menite să ghideze elevii pe trasee educaționale de succes și să întrerupă ciclul eșecului școlar.

Totodată, am investigat dacă elevii pot fi clasificați în mai multe grupuri în funcție de nivelul motivației lor bazată pe identitate (e.g. plauzibilitatea sinelui posibil academic și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile; *engl. plausibility of academic possible selves and difficulty mindsets*). Clasificarea elevilor în funcție de nivelul lor de motivație, precum și identificarea grupurilor vulnerabile, pot oferi informații relevante pentru adaptarea și implementarea unor intervenții în contextul educațional din România, caracterizat de un nivel ridicat al inegalităților educaționale. Rezultatele acestui studiu ne ajută să înțelegem în esență relația dintre scopurile academice ale elevilor și modul în care ei interpretează dificultățile școlare.

În plus, am testat o intervenție centrată pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate (*Pathways-to-Success*; Oyserman., 2015) în contextul școlar din România, unde angajamentele educaționale sunt adesea rigide, iar elevii au oportunități limitate de a explora identitatea educațională și de a-și modifica alegerile școlare care nu sunt satisfăcătoare (Negru-Subtirica, 2024; Negru-Subtirica et al., 2018). Cercetările experimentale anterioare au demonstrat că această intervenție îi ajută pe elevi să își stabilească scopuri academice și să le asocieze cu strategii concrete și detaliate, favorizând mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și reducând mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil (Oyserman et al., 2002; 2006, 2007, 2021). Asocierea celor două abordări teoretice ale identității, teoria motivației bazate pe identitate (Oyserman et al., 2021) și modelul trifactorial al identității (Crocetti et

al., 2008), ne-a permis să explorăm impactul intervenției asupra percepției elevilor privind rolul școlii pentru viitor. Prin această intervenție am urmărit să dezvoltăm mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și identitatea educațională la elevii de gimnaziu.

În ceea ce privește contribuțiile aduse în cercetarea motivației bazate pe identitate este de remarcat faptul că studiul de față a asociat pentru prima dată *teoria motivației bazate pe identitate* (engl. *Identity-based motivation theory*; Oyserman, 2024) cu convingerile legate de efort (engl. *Effort beliefs*; Blackwell et al., 2007), centrarea clasei de elevi pe obiective de dezvoltare și învățare (engl. *Classroom mastery goal structure*; Kaplan & Maehr, 1997) și modelul trifactorial al identității (engl. *The three-factor model of identity*; Crocetti et al., 2008). În plus, ca element de noutate, am folosit o abordare centrată pe persoană în studiul acestei teorii, care ne-a permis să grupăm elevii pe baza similitudinilor în ceea ce privește motivația lor bazată pe identitate. Având în vedere că cercetările anterioare asupra intervenției *Pathways-to-Success* au fost desfășurate în contextul Nord-American, testarea acesteia în contextul educațional din România poate oferi informații utile pentru adaptarea sa culturală.

Nu în ultimul rând, am analizat pentru prima dată proprietățile psihometrice ale instrumentelor utilizate care nu au fost testate anterior în contextul din România. Am testat invarianța longitudinală a scalelor *Difficulty-as-importance Mindset*, *Difficulty-as-impossibility Mindset*, *Ease-as-possibility*, *Ease-as-Triviality Mindset* (Fisher & Oyserman, 2017) și *Effort beliefs* (Blackwell et al, 2007) cât și a celor patru subscale PALS (Midgley et al., 2000), *Mastery goal orientation*, *Classroom mastery goal structure*, *Academic efficacy* și *Skepticism about the relevance of school for future*.

Teza de față folosește o abordare metodologică complexă care aduce o serie de contribuții teoretice, empirice și metodologice în studiul teoriei motivației bazate pe identitate. Ne așteptăm ca rezultatele cercetărilor să sporească înțelegerea modului în care identitatea și percepția elevilor privind dificultățile școlare influențează parcursul lor academic.

1.3. Teoria motivației bazate pe identitate

Teoria motivației bazate pe identitate explică modul în care identitatea educațională influențează motivația și autoreglarea comportamentului de învățare în atingerea obiectivelor academice îndepărtate (Horowitz et al., 2018). Aceasta subliniază faptul că elevii dau sens experiențelor lor educaționale și sarcinilor dificile, își stabilesc obiective academice și acționează prin prisma sinelui actual (cum se percep pe sine în prezent) sau prin prisma sinelui lor posibil (cine ar putea deveni în viitor). Componentele teoriei motivației bazate pe identitate sunt: sinele academic posibil, strategiile de atingere a sinelui academic posibil și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile (Oyserman, 2015).

Sinele academic posibil

Sinele academic posibil (engl. Academic possible selves) reprezintă modul în care elevii se percep pe ei înșiși în raport cu propria educație și cuprinde aspirațiile, obiectivele și preocupările lor academice (Oyserman, 2013). Acesta are un rol motivațional semnificativ în reglarea comportamentului legat de școală, modelând alegerile elevilor, modul în care aceștia percep rolul școlii și în care interpretează sarcinile dificile, în cele din urmă, având un impact semnificativ asupra efortului și performanței (Destin & Oyserman, 2010; Elmore & Oyserman, 2012).

Plauzibilitatea sinelui posibil academic

Plauzibilitatea sinelui posibil academic (engl., Plausibility of academic possible selves) se referă la măsura în care elevii stabilesc strategii concrete și detaliate pentru obiectivele lor academice. Plauzibilitatea prefigurează un traseu academic care conectează modul în care elevii se văd pe sine în prezent de modul în care și-ar dori să devină. Fiecare pas de-a lungul acestui traseu este esențial deoarece reușita în sarcinile școlare este dependentă de cunoștințele și abilitățile elevilor și modelează traseul educațional în viitor, implicit dezvoltarea de noi cunoștințe și competențe (Landau et al., 2014).

Mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare

Mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare (engl. difficulty and ease mindsets) reflectă modul în care elevii interpretează nivelul lor de dificultate (Fisher & Oyserman, 2017), fiind modelată de percepția elevilor asupra șanselor lor de succes și a rolului școlii pentru viitorul lor (Destin & Oyserman, 2009; Oyserman & Lewis, 2017). Cercetările au demonstrat că mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și ușor-înseamnă-posibil conduc la creșterea motivației. În schimb, mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și ușor-înseamnă-inutil conduc la scăderea motivației (Yan & Wang, 2021).

Elevii sunt mai motivați atunci când consideră că activitățile școlare curente sunt esențiale pentru progresul și dezvoltarea lor. Prin urmare, ei înțeleg că merită să depună efort atât în sarcinile ușoare, cât și în cele dificile, deoarece fiecare etapă a traseului lor educațional este semnificativă. Sarcinile ușoare stimulează *mentalitatea de tip ușor-înseamnă-posibil (engl. ease-as-possibility mindset)*, care derivă dintr-un sentiment înalt de competență. Sarcinile dificile stimulează *mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important (engl. difficulty-as-importance mindset)*, care provine din convingerea că rezolvarea acestora îi aduce pe elevi mai aproape de succes.

Elevii își pot pierde motivația atunci când percep că activitățile școlare ușoare sunt ne semnificative pentru progresul lor, iar cele grele imposibil de rezolvat prin raportare la abilitățile lor. O sarcină școlară simplă poate stimula *mentalitatea de tip ușor-înseamnă-inutil (engl. ease-as-triviality mindset)*, care apare din sentimentul că aceasta nu merită efortul pentru că nu îi va ajuta pe elevi pe termen lung. O sarcină școlară dificilă poate stimula *mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil*, care derivă din convingerea elevilor că abilitățile lor sunt insuficiente și că sporirea efortului nu îi va ajuta să reușească (Oyserman et al., 2017).

CAPITOLUL II. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI METODOLOGIA GENERALĂ

Sistemele educaționale, prin politicile și experiențele educaționale pe care le propun, influențează semnificativ modul în care elevii percep importanța sarcinilor școlare curente pentru viitorul lor, convingerile lor cu privire la importanța rezultatelor școlare (în special a notelor) și atitudinile lor față de învățare și educație în general (Negru-Subțirica, 2024; Yan & Oyserman, 2018). Teza de față cuprinde patru studii originale desfășurate în contextul din România. În aceste studii ne-am propus să aprofundăm cercetarea în domeniul motivației bazate pe identitatea elevilor, explorând în special legătura dintre identitatea educațională și modul în care elevii interpretează sarcinile școlare.

Lucrarea de față și-a propus să exploreze predictorii și consecințele mentalității prin care elevii interpretează sarcinile școlare ușoare și dificile. Ne-am concentrat în special asupra rezultatelor școlare, convingerilor legate de efort, identitatea educațională și obiectivele de dezvoltare și învățare. Astfel, am structurat teza în jurul a trei obiective principale, menite să contribuie semnificativ la dezvoltarea și implementarea unor intervenții axate pe dezvoltarea motivației în școală.

În primul rând, am explorat cum se modifică în timp mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare. În al doilea rând, am urmărit să identificăm profilurile motivaționale bazate pe identitatea elevilor, analizând modul în care scopurile academice și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile pot defini diferite profiluri de elevi. În al treilea rând, am testat efectul unei intervenții (*Pathways-to-Success*; Oyserman., 2015) axate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate asupra mentalităților cu privire la sarcinile dificile și asupra proceselor identitare educaționale (Crocetti et al., 2008).

Obiectivul secundar a fost testarea proprietăților psihometrice ale scalelor utilizate în studiile desfășurate, care nu au fost validate anterior în contextul din România. Primele trei

studii au fost realizate în jurul obiectivelor principale, în timp ce obiectivul secundar a fost abordat atât în Studiul 1 cât și în Studiul 4.

Cine conduce? Interacțiunea longitudinală dintre rezultatele școlare, mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și convingerile legate de efort într-un context educațional influențat de note

Studiul 1 a urmărit primul obiectiv al acestei teze. Acest studiu longitudinal cu patru valuri a explorat modul în care mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare se schimbă pe parcursul a trei ani școlari, investigând impactul notelor și al convingerilor legate de efort. Studiul s-a desfășurat pe un eșantion de 1036 de adolescenți din România (la T1). Obiectivele noastre au fost: (1) să investigăm modul în care variabilele studiului interacționează în timp; (2) să examinăm relațiile bidirecționale indirecte dintre note și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare, precum și dintre note și convingerile legate de efort; (3) să explorăm posibilele trasee de succes și eșec școlar influențate sau susținute de mentalitatea prin care elevii interpretează sarcinile dificile și ușoare cât și de rezultatele școlare.

În acest studiu am efectuat analize de tip *cross-lagged panel model*. Pentru a investiga posibilele efecte indirecte, am utilizat analize de mediere. Acest studiu ne ajută să înțelegem cum pot fi modelate rezultatele școlare de relațiile dinamice dintre modul în care elevii interpretează sarcinile școlare dificile și ușoare și convingerile acestora privind legătura dintre efort și performanță. Rezultatele au fost analizate prin raportare la sistemul educațional din România, care pune accent semnificativ pe obținerea de note mari și tinde să separe elevii în două grupuri distincte: cei cu performanțe înalte, care pot face față sarcinilor școlare dificile și cei cu performanțe scăzute, care pot face față doar sarcinilor școlare ușoare (Negru-Subțirica, 2024).

Profilurile motivaționale bazate pe identitate și legăturile lor cu sursele de inegalitate educațională

Studiul 2 a abordat cel de-al doilea obiectiv principal al tezei. Am analizat datele printr-o abordare centrată pe persoană pentru a descrie modul în care cele trei componente ale motivației bazate pe identitate sunt configurate în cadrul fiecărui individ, cu scopul de a clasifica elevii în funcție de profilul lor asemănător. Obiectivele studiului au fost: (1) să identificăm profilurile motivaționale ale elevilor bazate pe identitatea acestora, (2) să analizăm dacă apartenența la anumite profiluri poate fi prezisă de genul elevilor, mediul de proveniență (rural sau urban) și de profilul lor liceal (tehnologic sau teoretic) și (3) să analizăm dacă profilurile motivaționale bazate pe identitate sunt legate de orientarea elevilor către obiective de dezvoltare și de măsura în care aceștia îi percep pe colegii lor de clasă ca fiind centrați pe același tip de obiective.

Studiul s-a desfășurat pe un eșantion de 940 de elevi de liceu din România. Am folosit analize de tipul *latent profile analysis* pentru a explora dacă elevii pot fi grupați pe baza plauzibilității sinelui posibil academice și a mentalității de tip dificil-înseamnă-important și cea de tip dificil-înseamnă-imposibil. În plus, am folosit regresia logistică multinomială pentru a explora măsura în care inegalitățile sociale influențează apartenența la anumite profiluri motivaționale. Metoda automată BCH în Mplus 8.8 (Muthén & Muthén 1998-2017) a fost utilizată pentru a evalua dacă profilurile motivaționale identificate au valoare predictivă asupra obiectivelor de dezvoltare și învățare.

Prin asocierea teoriei motivației bazate pe identitate (*engl. Identity-based motivation theory*; Oyserman., 2024) cu teoria obiectivelor academice (*engl., Achievement goal theory*; Ames, 1992; Dweck, 1986; Midgley et al., 2001; Nicholls, 1984), am explorat dacă sinele posibil academic și orientarea spre obiective de dezvoltare și învățare interacționează în viața

academică a elevilor, conducând la creșterea sentimentului de semnificație a școlii pentru viitor.

Consolidarea identității educaționale: asocierea unei intervenții centrate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate cu procesele identitare educaționale

Studiul 3 a abordat cel de-al treilea obiectiv principal al tezei. Scopul acestui studiu a fost de a explora impactul implementării în școală a intervenției *Pathways-to-Success* (Oyserman, 2015) asupra mentalității elevilor cu privire la sarcinile dificile și asupra proceselor identitare educaționale. Am efectuat un studiu experimental cu o evaluare pre-post intervenție.

Eșantionul a fost format din 182 de adolescenți timpurii (elevi de clasa a 7-a), 100 de elevi fiind în grupul experimental, iar 82 în grupul de control. Intervenția a constat în implementarea în fiecare clasă de elevi din grupul experimental, a 11 activități a câte 50 de minute sub forma unui program *after-school*, de două ori pe săptămână, la începutul semestrului al doilea.

Obiectivele studiului au fost: (1) să explorăm dacă intervenția focalizată pe dezvoltarea motivației bazată pe identitate are impact semnificativ asupra elevilor din sistemul de învățământ din România, dezvoltând mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și reducând mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil; (2) să investigăm impactul intervenției asupra proceselor identitare educaționale (angajamentul educațional, explorarea în profunzime a angajamentului și reconsiderarea angajamentului); (3) să explorăm dacă impactul intervenției diferă la elevii proveniți din mediul urban comparativ cu cei proveniți din mediul rural.

Am folosit analiza de varianță cu măsurători repetate (*engl. repeated measure ANOVA*) pentru variabilele care nu au fost diferite din punct de vedere statistic la pretest (mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și cea de tip dificil-înseamnă-imposibil și reconsiderarea angajamentului), precum și analiza de covarianță (*engl. one-way ANCOVA*) în

care am controlat scorurile inițiale pentru variabilele care au fost diferite din punct de vedere statistic la pretest (angajament educațional și explorare în profunzime). Acest studiu a asociat două abordări teoretice a identității educaționale, explorând totodată dacă în sistemul educațional din România, o intervenție în școală centrată pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate are impact atât asupra mentalității cu privire la sarcinile dificile cât și asupra proceselor identitare educaționale.

Invarianța de măsurare longitudinală

Obiectivul secundar al acestei teze a fost abordat prin testarea invarianței de măsurare longitudinală a scalelor care nu au fost testate anterior în contextul din România: scalele de evaluare a mentalităților cu privire la sarcinile dificile și ușoare și a convingerilor legate de efort (în Studiul 1; *Difficulty-as-importance Mindset*, *Difficulty-as-impossibility Mindset*, *Ease-as-possibility*, *Ease-as-Triviality Mindset* (Fisher & Oyserman, 2017) și *Effort beliefs* (Blackwell et al, 2007)) și patru subscale PALS, orientarea spre obiectivele de dezvoltare și învățare, centrarea clasei pe obiectivele de dezvoltare și învățare, eficacitatea academică și scepticismul cu privire la relevanța școlii pentru viitor (în Studiul 4: *Longitudinal Measurement Invariance of Four Patterns of Adaptive Learning Scales in Romanian Adolescents; Mastery goal orientation, Classroom mastery goal structure, Academic efficacy și Skepticism about the relevance of school for the future*).

Ambele studii au fost desfășurate pe patru valuri de date, pe un eșantion de 1036 de elevi din România (la T1), selectați din douăsprezece școli (clasele 5-12; gimnaziu (44,9%), liceu (55,1%); $M_{\text{vârstă}} = 15,25$ ani, $SD_{\text{vârstă}} = 2,03$, 57,2% fete). Am efectuat analize factoriale confirmatorii pentru a ne asigura că datele se potrivesc cu modelele teoretice de măsurare. Apoi, am testat invarianța longitudinală pentru a examina dacă diferențele observate de-a lungul timpului rezultă din modificări ale constructelor și nu din modificări ale proprietăților psihometrice ale instrumentelor.

CAPITOLUL III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE

3.1. Studiul 1. Cine conduce? Interacțiunea longitudinală dintre rezultatele școlare, mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și convingerile legate de efort într-un context educațional influențat de note ¹

Contextul cultural și educațional influențează modul în care elevii percep rolul școlii. Mentalitatea elevilor cu privire la importanța sarcinilor ușoare și dificile, precum și modul în care aceștia percep relația dintre efort și performanță influențează efortul de autoreglare a comportamentului de învățare. La rândul lor, acești factori au un impact semnificativ asupra performanței academice. Un sistem educațional care pune presiune pe elevi să obțină note maxime, creează o diviziune între elevii cu performanțe înalte și cei cu performanțe scăzute, predefinind astfel trasee de reușită sau de eșec școlar. În acest studiu am analizat rezultatele școlare în dinamica interacțiunii dintre mentalitatea în care elevii interpretează sarcinile dificile (*engl. difficulty mindsets*) și convingerile lor legate de relația dintre efort și performanță (*engl. effort beliefs*). În ceea ce privește mentalitatea care conduce la creșterea motivației, convingerile pozitive legate de efort mediază relația bidirecțională pozitivă dintre rezultatele școlare și mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important, precum și cea de tip ușor-înseamnă-posibil. Relațiile negative dintre rezultatele școlare și mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și mentalitatea de tip ușor-înseamnă-inutil au fost mediate de convingerile pozitive legate de efort. Mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil a fost un mediator în relațiile dintre convingerile legate de efort și rezultatele școlare. Rezultatele studiului de față indică faptul că notele prezic și derivă din relația dinamică dintre modul în care elevii percep atât sarcinile dificile cât și rolul efortului școlar.

¹ Manuscrisul studiului 1 este în curs de pregătire pentru publicare.

În prezent, sunt insuficiente cercetări longitudinale privind modul în care interacționează rezultatele școlare cu percepția elevilor despre sarcinile școlare dificile și rolul efortului școlar. Acest studiu s-a desfășurat într-un cadru cultural și educațional care este marcat de accentul pus pe tendința spre perfecțiune în școală (de exemplu, România; Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018; Negru-Subțirica et al, 2022). Studiul de față a utilizat un design longitudinal de tip *cross-lagged panel model* cu patru valuri de date pe un eșantion de adolescenți din România și a explorat modul în care mentalitatea cu privire la sarcinile școlare dificile și ușoare se schimbă pe parcursul a trei ani de școală, analizând rolul notelor și al convingerilor legate de efort. Plecând de la teoria motivației bazate pe identitate, am analizat ipoteza unor efecte directe și indirecte pentru a explica relațiile dinamice dintre variabilele studiului.

Metode

Participanți și procedură

Un număr de 1036 de adolescenți au participat la primul val de colectare a datelor (T1; $M_{\text{vârstă}} = 15,33$ ani; $SD_{\text{vârstă}} = 2,01$; 59,7 % fete), 1188 la al doilea val (T2; $M_{\text{vârstă}} = 15,24$ ani; $SD_{\text{vârstă}} = 2,03$; 57,6% fete), 1023 la al treilea val (T3; $M_{\text{vârstă}} = 15,16$ ani; $DS_{\text{vârstă}} = 2,05$; 56,9% fete) și 777 la al patrulea val (T4; $M_{\text{vârstă}} = 14,97$ ani; $DS_{\text{vârstă}} = 1,97$; 57,1% fete). Din eșantionul total de 1285 de elevi (56,7%) au provenit din comunități rurale și respectiv (43,3%) din comunități urbane din nord-estul României.

Instrumente de măsurare

Difficulty and Ease Mindset Scales. Mentalitatea a fost evaluată cu scalele de măsurare a mentalității cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile: *Difficulty-as-importance Mindset Scale*, *Difficulty-as-impossibility Mindset Scale*, *Ease-as-Possibility Mindset Scale* și *Ease-as-triviality Mindset Scale* (Fisher & Oyserman, 2017).

Rezultate școlare. Pentru a măsura rezultatele școlare, școlile participante au raportat media elevilor obținută în semestrul anterior (pentru primele două valuri de date) și în ultimul an (pentru ultimele două valuri de date, deoarece începând cu anul școlar 2022-2023, au dispărut mediile semestriale, fiind raportată în cataloage doar media anuală la sfârșitul anului școlar). Sistemul educațional din România atribuie note pe o scară de la 1 la 10.

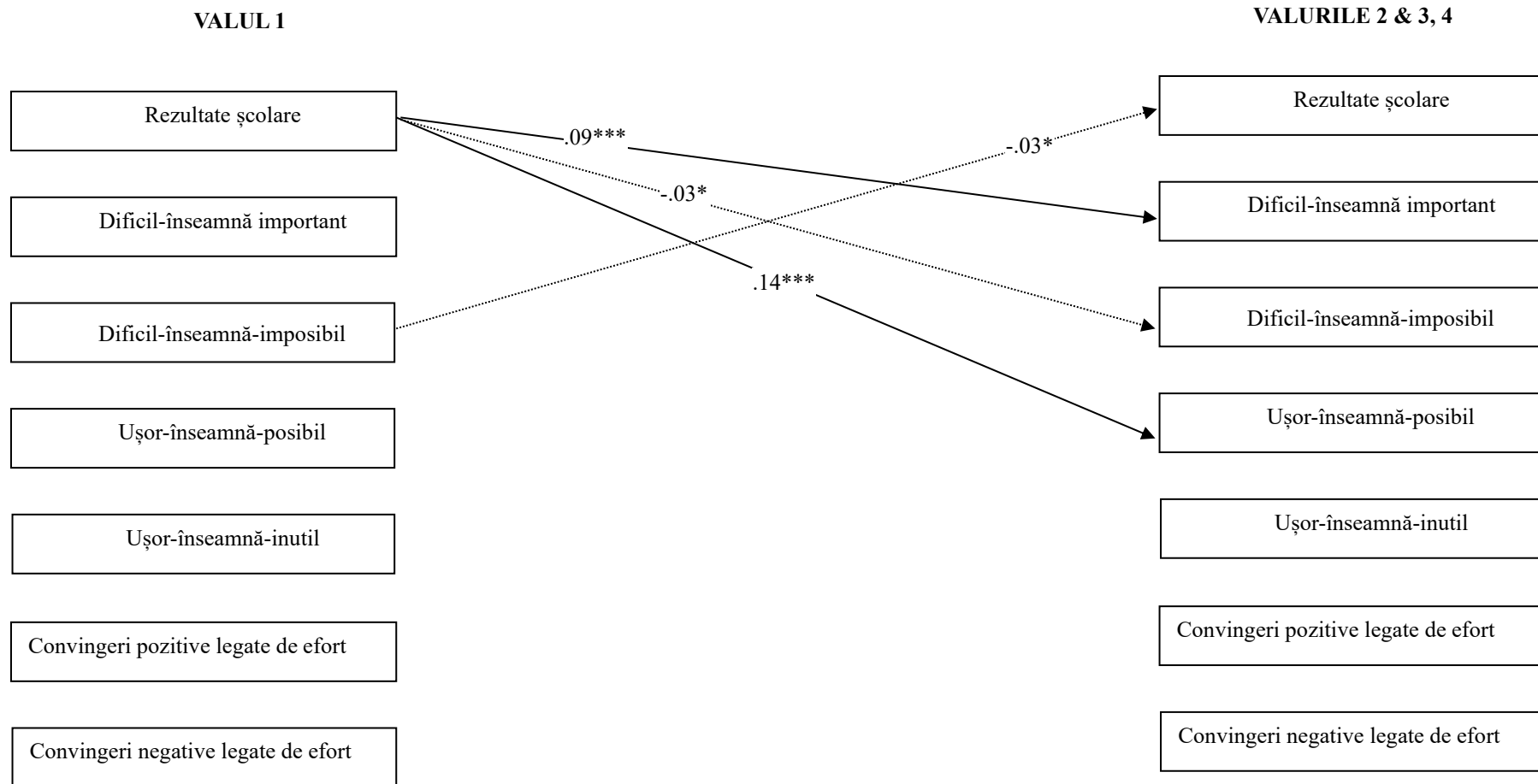
Effort Beliefs Scale. Aceste scale măsoară convingerile elevilor legate de efort, conform cărora un efort sporit poate îmbunătăți performanța elevilor (Blackwell et al., 2007) și conține două subscale: *Positive Effort Beliefs Scale* și *Negative Effort Beliefs Scale*.

Rezultate

Rezultatele studiului privind efectele longitudinale directe dintre variabilele analizate sunt prezentate în Figura 1.1 și Figura 1.2, iar cele privind efectele longitudinale indirecte sunt prezentate în Figura 2.1 și Figura 2.2. În general, rezultatele noastre indică faptul că relația dintre note și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare este mediată de convingerile pozitive legate de efort. Mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile dificile și ușoare a mediat relația dintre note și convingerile legate de efort. Au fost observate relații complexe în legătură cu mentalitatea privind sarcinile școlare dificile care conduce la scăderea motivației. Analizele au indicat relații bidirecționale între mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și convingerile pozitive legate de efort. Rezultatele studiului privind posibile trasee de reușită și eșec sunt accesibile în Figura 3 și în Figura 4. Mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și ușor-înseamnă-posibil și convingerile pozitive legate de efort cresc motivația și susțin succesul școlar. De asemenea, prin scăderea mentalității de tip dificil-înseamnă-imposibil și creșterea convingerilor pozitive legate de efort, elevii pot ieși din ciclul eșecului școlar când întâlnesc sarcini școlare dificile. În schimb, când elevii întâlnesc sarcini școlare ușoare, ciclul eșecului poate fi întrerupt prin creșterea convingerilor pozitive legate de efort și a mentalității de tip ușor-înseamnă-posibil.

Figura 1. 1.

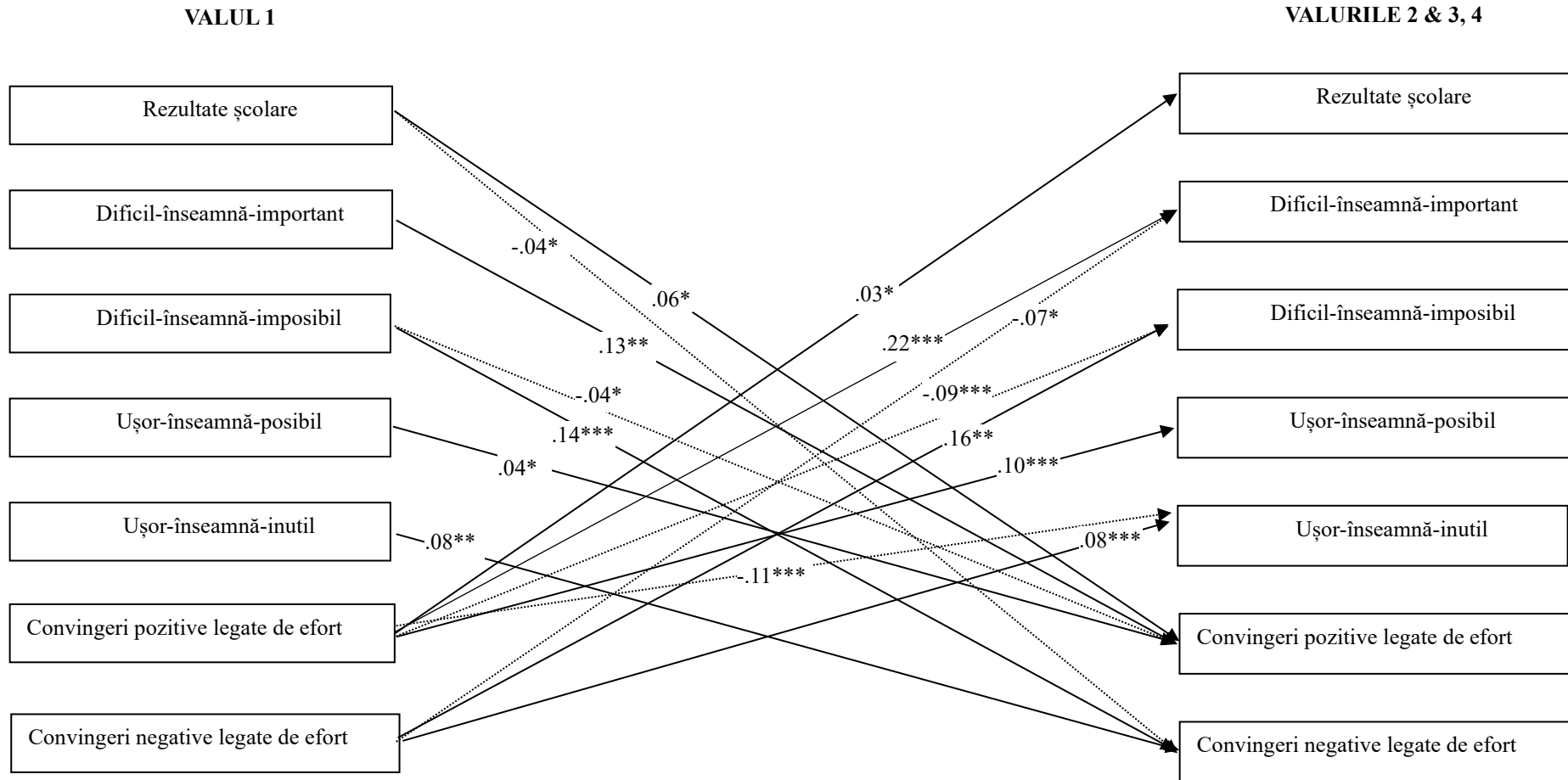
Relațiile directe cross-lagged între mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare și rezultatele școlare (modelul 3)



Notă: Pentru a facilita vizualizarea, am împărțit figura care reprezintă modelul cross-lagged în două părți: Figura 1.1. care ilustrează relațiile longitudinale dintre rezultatele școlare și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare. Figura 1.2. ilustrează relațiile dintre convingerile legate de efort și rezultatele școlare și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare. Sunt ilustrate doar relațiile longitudinale semnificative ($p < .05$). Efectele pozitive au fost marcate prin linii simple, iar efectele negative au fost marcate prin linii punctate. Raportăm doar două puncte temporale, iar valorile reprezintă media coeficienților standardizați. Aceleași relații directe sunt identificate în toate valurile. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Figura 1.2.

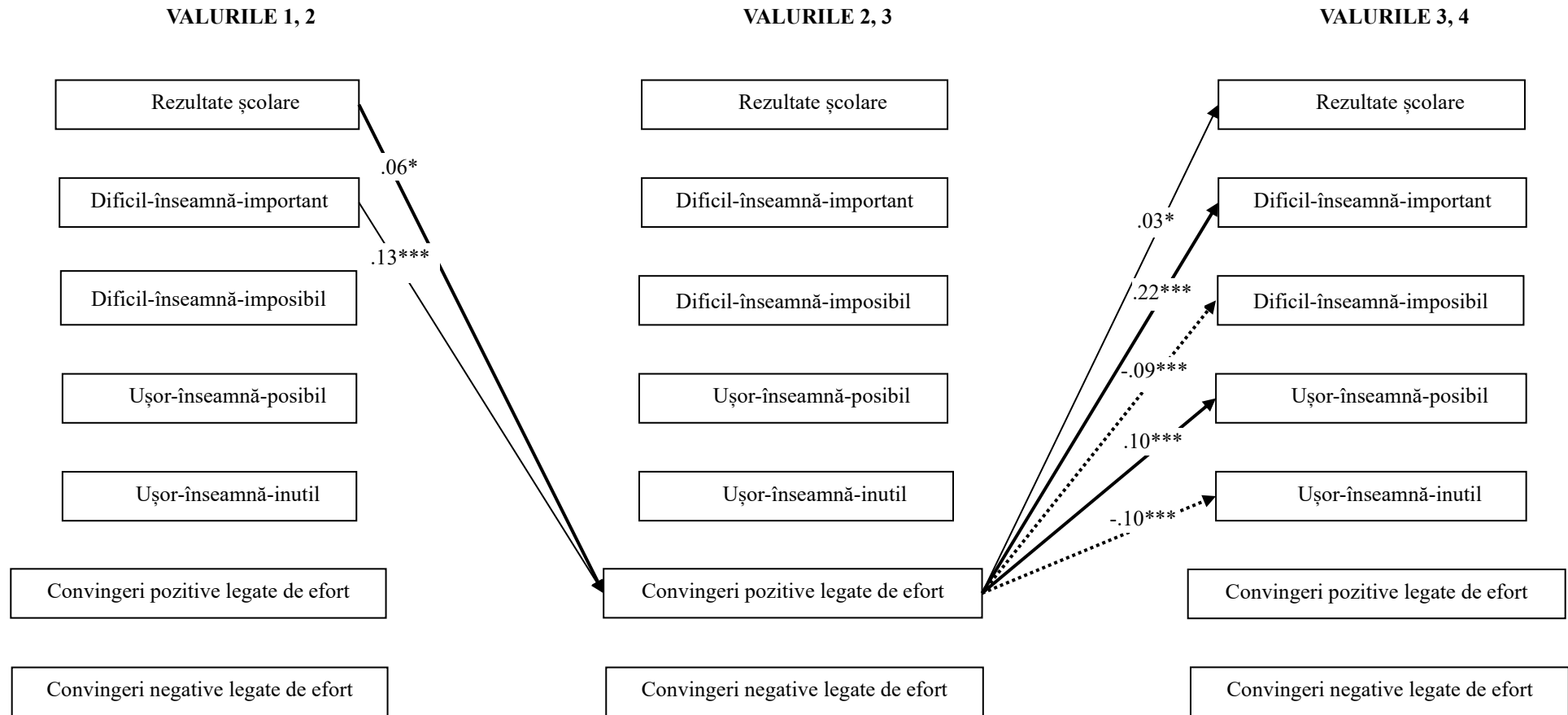
Relațiile directe cross-lagged între convingerile legate de efort și rezultatele școlare și mentalitatea cu privire la dificultatea și sarcinile ușoare (modelul 3)



Notă: Sunt ilustrate relațiile longitudinale semnificative ($p < .05$). Efectele pozitive au fost marcate prin linii simple, iar efectele negative au fost marcate prin linii punctate. Raportăm doar două momente temporale, iar valorile menționate reprezintă media coeficienților standardizați. Aceleași relații directe sunt identificate în toate valurile. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Figura 2.1.

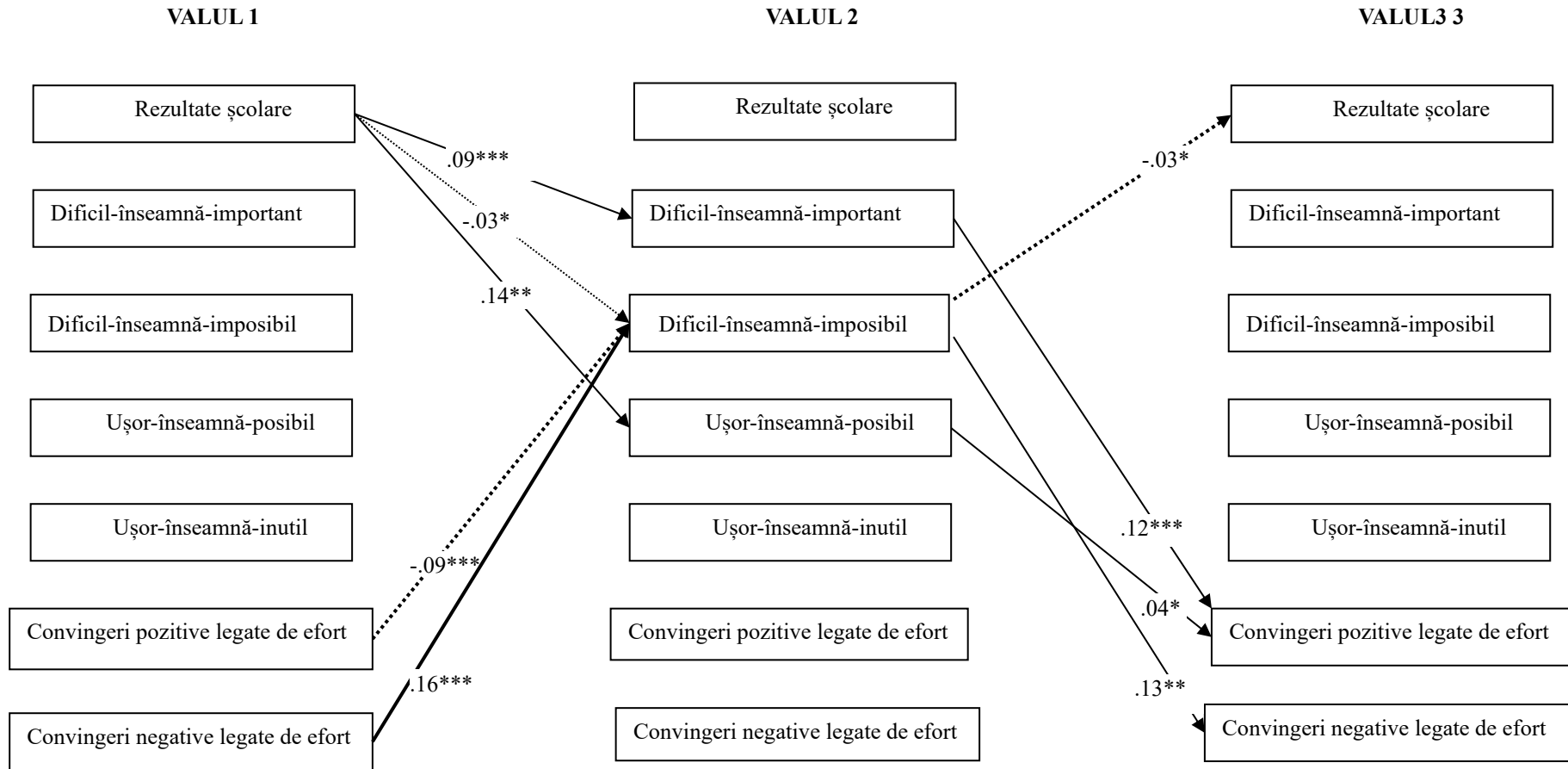
Relațiile indirecte între mentalitatea cu privire la sarcinile ușoare și dificile și rezultatele școlare (convingerile legate de efort ca mediatori).



Notă: Pentru a facilita înțelegerea, am împărțit figura care descrie modelul indirect în două figuri separate. Figura 2.1 ilustrează relațiile indirecte dintre rezultatele școlare și convingerile legate de efort, mentalitatea servind drept mediator. Figura 2.2 ilustrează relațiile dintre rezultatele școlare și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare, convingerile legate de efort fiind mediatori. Aceleași relații indirecte sunt identificate între valorile 2 și 4. Valorile reprezintă media coeficienților standardizați. Sunt ilustrate efectele longitudinale pozitive semnificative ($p < 0,05$) (linii simple) și efectele longitudinale negative (linii punctate). Săgețile groase reprezintă efectul indirect al notelor asupra fiecărei mentalități cu privire la sarcinile dificile și ușoare. $^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$.

Figura 2.2.

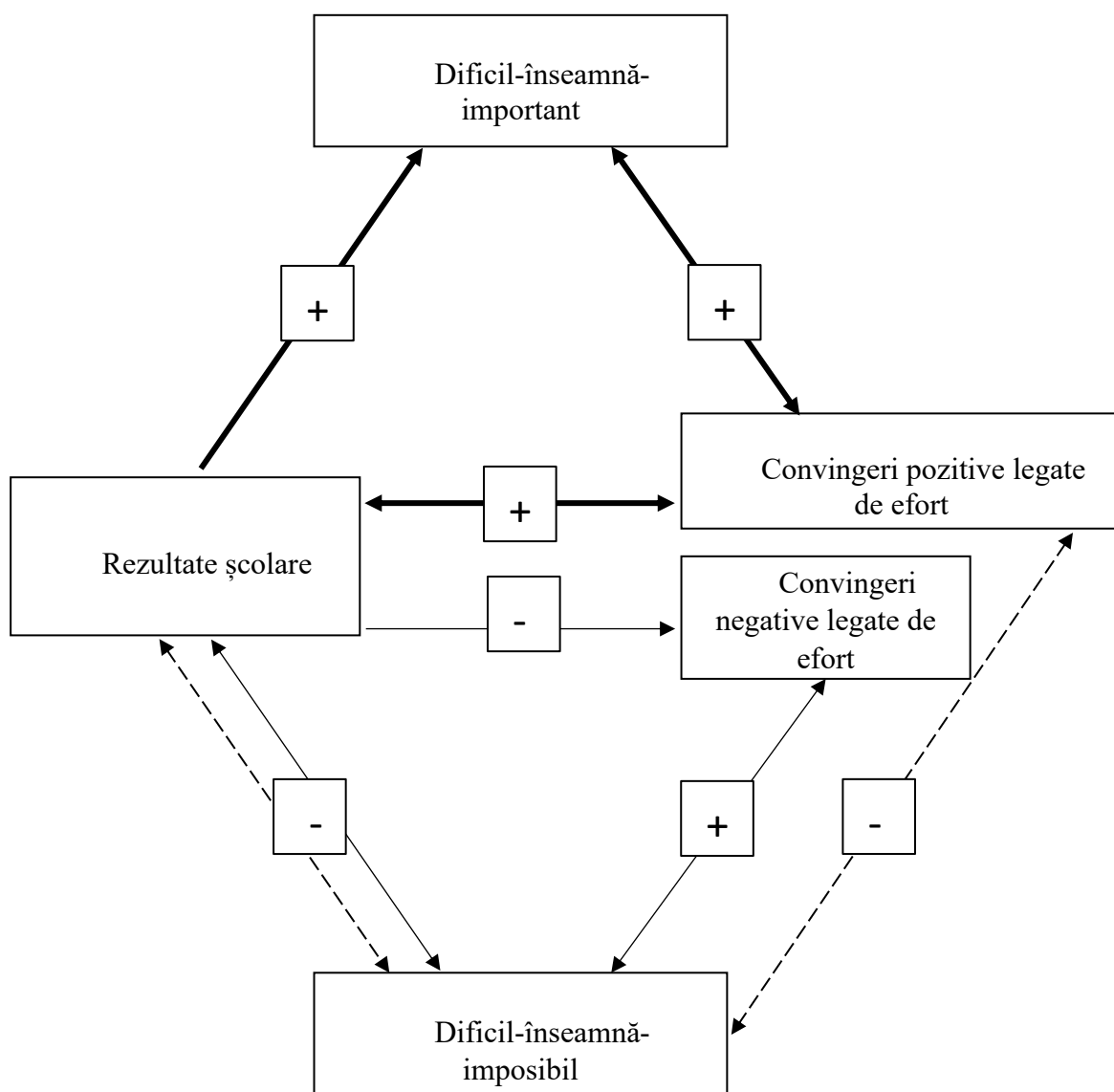
Relațiile indirecte între rezultatele școlare și convingerile legate de effort (mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare ca mediator).



Notă: Sunt ilustrate numai efectele longitudinale pozitive semnificative ($p < 0.05$) (linii simple) și efectele longitudinale negative (linii punctate). Aceleași relații indirecte sunt identificate între valorile 2 și 4. Valorile reprezintă media coeficienților standardizați. Liniile groase reprezintă efectul indirect al convingerilor legate de effort asupra notelor. $^*p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$.

Figura 3

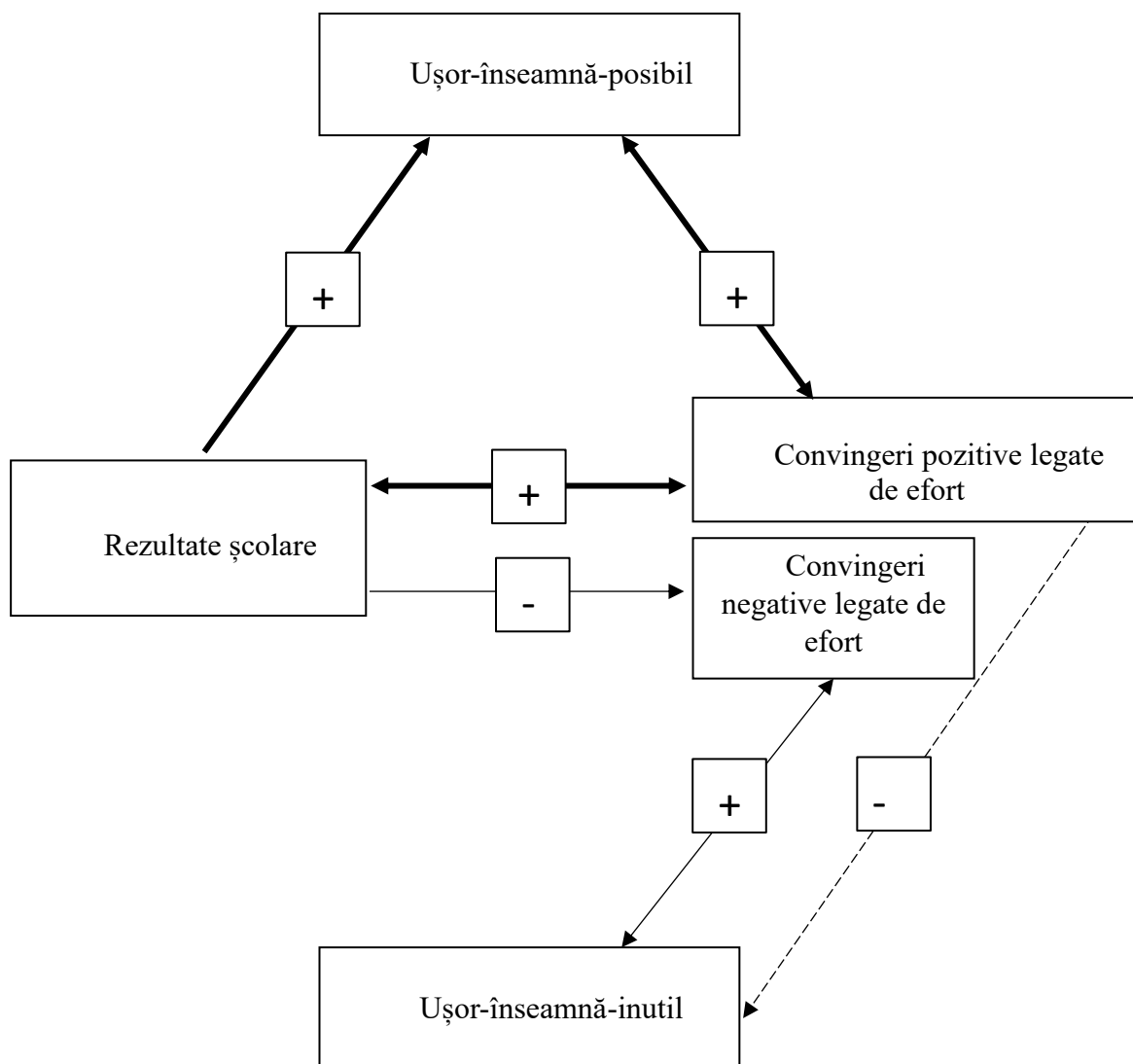
Succesul și eșecul școlar atunci când elevii se confruntă cu sarcini școlare dificile.



Notă. Liniile îngroșate subliniază succesul școlar. Liniile subțiri evidențiază ciclul eșecului școlar. Săgețile întrerupte descriu modul în care ciclul eșecului școlar poate fi întrerupt prin consolidarea convingerilor pozitive legate de efort și diminuarea mentalității de tip dificil-înseamnă-imposibil.

Figura 4

Succesul și eșecul școlar atunci când elevii se confruntă cu sarcini școlare ușoare.



Notă. Liniile groase subliniază succesul școlar. Liniile subțiri evidențiază ciclul eșecului școlar. Săgețile întrerupte descriu modul în care ciclul eșecului școlar poate fi atenuat atunci când elevii își dezvoltă convingeri pozitive legate de efort.

Discuții și Concluzii

Experiențele educaționale directe și indirecte îi ajută pe elevi să dezvolte convingeri specifice cu privire la semnificația sarcinilor școlare ușoare și dificile, precum și cu privire la legătura dintre efort și performanță (Oyserman et al., 2017). Performanțele ridicate prezintă un traseu educațional de succes pentru elevi, în timp ce elevii cu performanțe scăzute par a fi neputincioși în a întrerupe ciclul eșecului școlar. Studiul de față contribuie la înțelegerea teoriei motivației bazate pe identitate, explorând relațiile longitudinale dintre note, mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare și convingerile legate de efort, într-un context cultural și educațional caracterizat de standarde care tind spre perfecțiune în școală (de exemplu, România; Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018; Negru-Subțirica et al., 2022).

Atunci când elevii se angajează în activități școlare dificile sau ușoare, performanța lor anterioară influențează percepția gradului de dificultate și a legăturii dintre efort și performanță. Studiul de față indică existența a două trasee diferite de reușită și eșec școlar. Diminuarea mentalității de tip dificil-înseamnă-imposibil și creșterea mentalității de tip ușor-înseamnă-posibil cât și a convingerilor pozitive legate de efort, pot fi strategii adecvate pentru întreruperea ciclului eșecului școlar, atunci când elevii se confruntă atât cu sarcini școlare ușoare cât și dificile.

Perspective culturale ale rezultatelor studiului

Sistemul educațional din România pune accent pe obținerea notelor maxime. În plus, cultura școlii promovează ideea că doar elevii cu performanțe ridicate pot rezolva sarcini școlare dificile (Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018). Valorile și standardele sistemului de educație sunt profund înrădăcinate în convingerile elevilor cu privire la sensul școlii, în mentalitatea, atitudinile și comportamentul lor față de școală (Negru-Subțirica, 2024).

Elevii par să fie într-o luptă continuă pentru note mari, fapt care are un impact semnificativ asupra dezvoltării personalității și identității educaționale a acestora. Acest lucru duce, de asemenea, la creșterea perfecționismului orientat spre sine (Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018; Negru-Subțirica et al., 2022; Pop et al., 2016).

Rezultatele studiului nostru indică faptul că, în cadrul contextului cultural din România, rezultatele școlare au un impact semnificativ asupra dezvoltării elevilor. În mod specific, modelează convingerile elevilor cu privire la modul de interpretare a sarcinilor școlare ușoare și dificile. De asemenea, acesta le influențează convingerile legate de relația dintre efort și performanță. Contrar așteptărilor noastre, rezultatele școlare sunt influențate de mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și nu de mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important. Aceste constatări sugerează că, în contextul educațional din România este mai probabil ca elevii să interpreteze sarcinile școlare dificile prin prisma șanselor lor de succes.

În plus, este important de remarcat faptul că relația dintre mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și note este mediată de convingerile pozitive legate de efort. Pentru elevii care sunt de acord că rezolvarea sarcinilor școlare dificile este importantă, notele bune depind de convingerea lor că sporirea efortului va duce la performanță. Aceste rezultate se aliniază cu cercetările anterioare privind teoria motivației bazate pe identitate, care arată că mentalitatea cu privire la sarcinile dificile este influențată de contextul educațional și cultural (Yan & Oyserman, 2018). Așadar, în practica educațională este important să se pună accent pe cele două aspecte care pot conduce la creșterea motivației și a rezultatelor școlare: mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și convingerile pozitive legate de efort.

3.2. Studiul 2. Profilurile motivaționale bazate pe identitate și legăturile lor cu sursele de inegalitate educațională²

Acest studiu a folosit un design transversal pentru a explora modul în care componentele motivației bazate pe identitate (sinele posibil academic și mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și cea de tip dificil-înseamnă-imposibil) configurează diferite profiluri de elevi. De asemenea, am examinat modul în care genul elevilor, mediul de proveniență (rural versus urban) și profilul liceal (tehnologic versus teoretic) prezic apartenența la profilul motivațional bazat pe identitate. Totodată, am analizat modul în care profilurile motivaționale bazate pe identitate sunt legate de orientarea elevilor spre obiective de înțelegere și dezvoltare. În cele din urmă, am investigat dacă elevii care aparțin anumitor profiluri își percep colegii de clasă ca fiind de asemenea orientați spre același tip de obiective. Analizele de tip *latent profile analysis* au conturat patru profiluri ale motivației bazate pe identitate: motivație scăzută, medie, peste medie și ridicată. Rezultatele au arătat că majoritatea elevilor fac parte din profilul cu un nivel scăzut al motivației bazate pe identitate, grupurile vulnerabile fiind reprezentate de băieți, elevii care trăiesc în comunități rurale și elevii înscriși la liceele tehnologice. Elevii care aparțin profilurilor cu un nivel ridicat de motivație bazate pe identitate sunt mai predispuși să fie orientați spre scopuri centrate pe dezvoltare și învățare și să își perceapă colegii de clasă în același mod. Rezultatele acestui studiu indică faptul că atunci când elevii consideră că sarcinile școlare curente sunt importante pentru viitorul lor, este mai probabil ca aceștia să investească efort în scopurile academice și în cele centrate pe dezvoltare.

²Studiul 2 este în curs de revizuire pentru publicare.

Atunci când elevii consideră că învățarea ar trebui să fie ușoară și rapidă, ei petrec puțin timp angajați în sarcini școlare dificile sau reflectând asupra sinelui lor academic (Oyserman & Dawson, 2021). Motivația academică poate fi stimulată prin stabilirea scopurilor academice și prin concentrarea asupra obiectivelor de dezvoltare și învățare. În acest studiu, am investigat dacă elevii pot fi grupați în funcție de nivelul motivației bazate pe identitate.

Metodă

Participanți și procedură

La studiu au participat 940 de adolescenți din România ($M_{vârsta} = 17.31$ ani; $SD_{vârsta} = 1.16$; 52,6% fete; 69.3% mediul rural). Elevii au fost selectați din opt licee, din clasele a 9-a până la a 12-a, fiind înscriși la profilul teoretic (47,2%) respectiv la cel tehnologic (52,8%).

Instrumente de măsurare

Instrumentul de măsurare a plauzibilității sinelui posibil academic (*engl. Plausibility of academic possible selves*) (Oyserman et al., 2004) solicită elevii să stabilească patru scopuri și patru temeri academice și să le asocieze cu strategii concrete. Răspunsurile au fost codificate pe o scală de la 0 (nici un scop sau un scop neclar și general fără nicio strategie), la 5 (patru sau mai multe scopuri cu patru sau mai multe strategii) (Horowitz et al., 2020).

Scalele de măsurare a mentalității cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile au fost *Difficulty-as-importance* și *Difficulty-as-impossibility Mindset Scales* (Fisher & Oyserman, 2017).

Mastery Goal Orientation Scale (din *Patterns of Adaptive Learning Scales*, Midgley et al., 2000) a fost folosită pentru a evalua scopurile elevilor de înțelegere și dezvoltare.

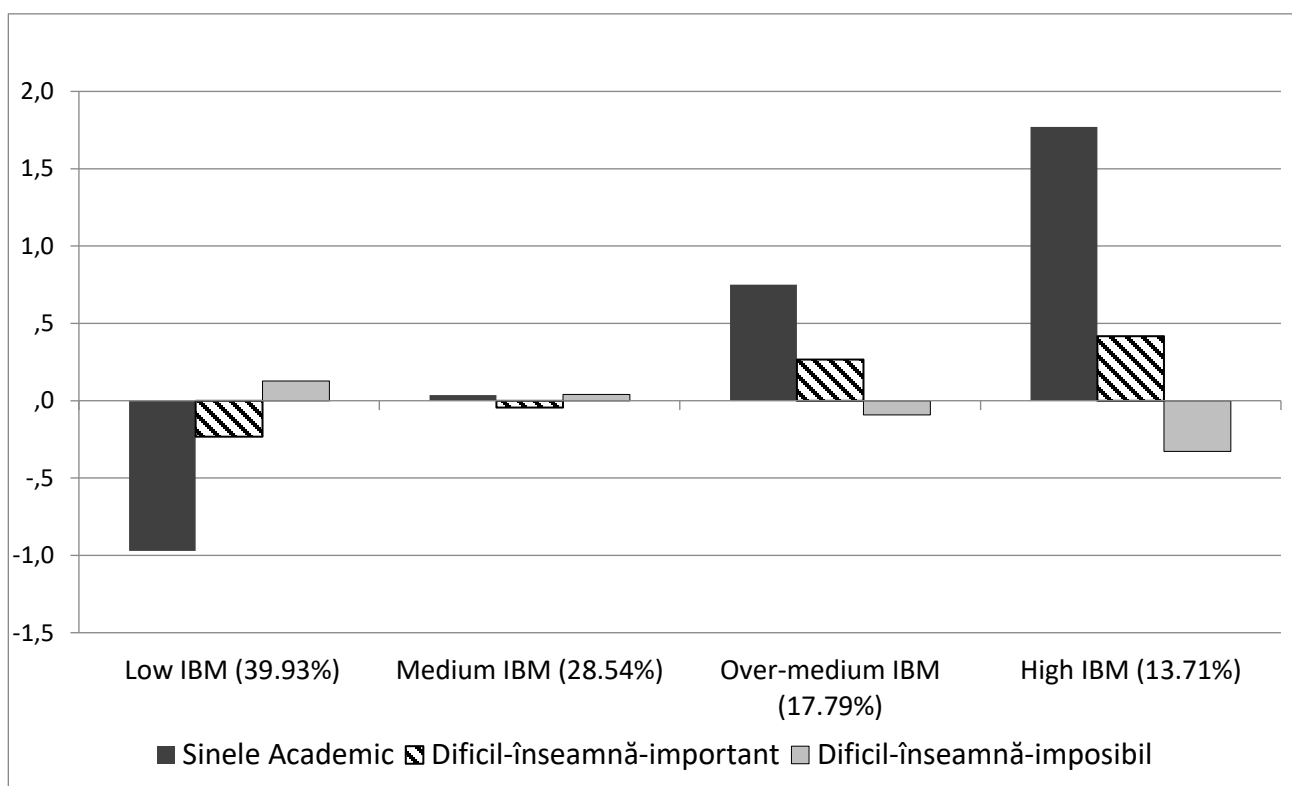
Classroom Mastery Goal Structure (din *Patterns of Adaptive Learning Scales*, Midgley et al., 2000) a evaluat măsura în care elevii își percep colegii de clasă ca având scopuri de înțelegere și dezvoltare.

Rezultate

Plauzibilitatea sinelui academic corelează pozitiv cu mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și negativ cu mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil. Cele două tipuri de mentalitate corelează negativ între ele. Cele 4 profiluri motivaționale bazate pe identitate sunt prezentate grafic în Figura 1.

Figura 1.

Profilurile motivaționale bazate pe identitate construite în baza scorurilor Z (soluția finală cu 4 profiluri).



Discuții și concluzii

Conform teoriei motivației bazate pe identitate, elevii motivați de identitatea lor educațională sunt mai dispuși să se implice și să persiste în sarcini școlare dificile (Oyserman, 2015). Motivația de a investi un efort constant în activitățile școlare indică un sentiment de continuitate (*engl. self-continuity*) care derivă din convingerea că școala este parte a traseului dintre prezent și viitor (Oyserman & Dawson, 2021). Motivația bazată pe identitate este puternic influențată de diverse surse de inegalitate (Oyserman et al., 2011) care trebuie investigate în diferite contexte culturale și educaționale (Florea & Negru-Subțirica, 2024).

Prevalența motivației scăzute bazate pe identitate în rândul elevilor de liceu într-un context educațional rigid (e.g. România) poate sugera faptul că elevii nu percep sarcinile școlare actuale ca fiind semnificative pentru viitorul lor (Florea & Negru-Subțirica, 2024; Negru-Subțirica, 2024). Este posibil ca elevii să nu fie obișnuiți să își asume un rol activ în învățare, să își stabilească scopuri academice apropiate și îndepărtate și să persiste în sarcinile școlare dificile (Oyserman & Horowitz, 2023). De asemenea, elevii ar putea fi descurajați de sarcinile școlare dificile, interpretând că acestea pot fi abordate doar de către elevii buni (Damian et al., 2016; Negru-Subțirica & Damian, 2018).

Grupurile vulnerabile au fost reprezentate de băieți, elevii din mediul rural și elevii de la liceele tehnologice. Comunitatea poate influența motivația elevilor, accentuând legătura între educație și carieră și ajutându-i să își mențină angajamentul față de obiectivele academice, chiar dacă școala este dificilă uneori (Aelenei et al., 2017; Destin & Oyserman, 2009; Oyserman et al., 2017). Motivația bazată pe identitate poate fi influențată de contextele școlare și sociale, prin promovarea rolului sarcinilor școlare actuale în dezvoltarea unei cariere care depinde de nivelul

de școlarizare (Yan & Oyserman, 2018). Rezultatele studiului sunt relevante pentru sistemele educaționale rigide care sunt caracterizate prin oportunități educaționale limitate (Negru-Subtirica, 2024).

Studiul arată faptul că motivația bazată pe identitate este interconectată cu orientarea către obiective de dezvoltare și învățare. Înțelegerea, învățarea și dezvoltarea competențelor presupun adesea abordarea sarcinilor academice dificile. Motivația bazată pe identitate poate susține urmărirea obiectivelor de dezvoltare și învățare (Oyserman & Horowitz, 2023).

Rezultatele noastre au indicat faptul că elevii care au abilitatea de a stabili scopuri academice pe termen scurt și pe termen lung și de a le asocia cu strategii concrete și detaliate care să îi ajute în atingerea acestora, interpretează sarcinile dificile cu precădere prin mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important. Acești elevi înțeleg că sarcinile școlare curente sunt importante pentru că ele contribuie la dezvoltarea de cunoștințe și competențe. Toate aceste aspecte îi ajută pe elevi să identifice și să lucreze în atingerea obiectivelor complexe orientate către dezvoltare.

Studiile anterioare au arătat că orientarea către obiective de dezvoltare și învățare reflectă standardele proprii de performanță și este prezisă de o preferință pentru sarcinile dificile (Guo et al., 2023). De asemenea, elevii au un cadru cognitiv adecvat pentru stabilirea obiectivelor de dezvoltare și învățare atunci când colegii lor își propun scopuri academice, preferă sarcinile complexe și interpretează dificultățile ca fiind pași esențiali pentru progres (Oyserman & Horowitz, 2023).

Asociind cele două teorii care abordează obiectivele academice, putem deduce că elevii se angajează în obiective de dezvoltare și învățare atunci când consideră că acestea sunt importante pentru viitorul lor, contribuind la atingerea sinelui academic posibil.

3.3. Studiul 3. Consolidarea identității educaționale: asocierea unei intervenții centrate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate cu procesele identitare educaționale³

Școala poate fi dificilă și uneori neplăcută, punându-i adesea pe elevi în situații complicate. Atunci când elevii visează la un viitor care depinde de parcursul lor educațional, înțeleg că sarcinile școlare curente sunt importante pentru viitorul lor. Folosind un design experimental am abordat procesele identitare educaționale prin implementarea intervenției centrate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate (*Pathways-to-Success*; Oyserman., 2015). Am urmărit să analizăm relația dintre motivația bazată pe identitate (mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil) și procesele identitare educaționale (angajamentul, explorarea în profunzime și reconsiderarea angajamentului). Intervenția a întărit mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important în grupul experimental, în timp ce în grupul de control aceasta a scăzut. Mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil a crescut în ambele grupuri. Intervenția a atenuat scăderea angajamentului educațional. Explorarea în profunzime a identității educaționale a crescut semnificativ la grupul experimental. Reconsiderarea angajamentului a scăzut la grupul de control și a crescut la cel experimental. Intervenția a avut efecte pozitive mai mari asupra elevilor din zona urbană decât asupra elevilor din zona rurală.

³ Studiul 3 a fost publicat ca studiu original

Florea, A., & Negru-Subtirica, O. (2024). Strengthening educational identity: linking an identity-based motivation intervention to educational identity processes. *Identity*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2387600>

Atunci când elevii întâmpină dificultăți în parcursul lor academic, se pot descuraja și pot abandona sarcinile școlare curente. Dacă aceștia nu înțeleg rolul școlii pentru viitor, nu reușesc să își stabilească scopuri îndepărtate legate de școală sau renunță la visele lor. Autoreglarea învățării, efortul susținut și perseverența nu sunt promovate în sistemele educaționale în care doar elevii cu aptitudini înalte au performanțe academice și în care dificultățile școlare sunt un indicator al eșecului personal (Yan & Oyserman, 2018). Percepția sarcinilor școlare dificile poate contribui la formarea sinelui, ajutându-i sau împiedicându-i pe elevi să-și formeze identități educaționale adaptative și de lungă durată. În plus, mentalitatea cu privire la sarcinile școlare dificile are rol motivațional (O'Donnell et al., 2023).

Pentru a răspunde acestor preocupări presante, studiul actual a asociat *teoria motivației bazate pe identitate* (Oyserman et al., 2021) cu *modelul trifactorial al identității* (Crocetti et al., 2008), prin implementarea intervenției *Pathways-to-Success* (Oyserman, 2015). Intervenția își propune: (a) să conecteze sinele viitor cu sinele actual prin școală, (b) să îi ajute pe elevi să găsească strategii concrete pentru a-și atinge scopurile academice apropiate și îndepărtate, respectiv (c) să promoveze o mentalitate de tip dificil-înseamnă-important, pentru a interpreta sarcinile școlare dificile ca fiind normale și importante în atingerea scopurilor (Oyserman, 2015; Oyserman & Destin, 2010).

În această intervenție, elevii învață să își propună scopuri academice apropiate și îndepărtate. Fiecare pas al traseului educațional este important deoarece depinde de experiențele și rezultatele școlare anterioare ale acestora și influențează traseul educațional în viitor. Elevii sunt încurajați să construiască o relație între prezent și viitorul îndelungat prin școală, în care realizarea sarcinilor școlare zilnice este esențială (Oyserman, 2015).

Metode

Participanți și procedură

La studiu au participat 182 de elevi din România (Mage = 13.35 ani, SDage = 0.55), 54,4% fete, 44% din zone rurale și 56% din zone urbane). Elevii de clasa a 7-a au fost selectați din șase școli din nord-estul României (grupul experimental n = 100 cu 34% elevi din zonele rurale, grupul de control n = 82 cu 56.11% elevi din zonele rurale).

Intervenția a fost implementată în școală de către primul autor al acestui studiu, în conformitate cu recomandările din manualul de intervenție (Oyserman, 2015). Grupul de control a participat doar la cele două evaluări. Toți elevii au completat un chestionar anonim înainte de intervenție și unul la sfârșitul celui de-al doilea semestru, la două luni după încheierea intervenției.

Instrumente de măsurare

Identitatea educațională. Am folosit scala *Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* pentru identitatea educațională (U-MICS; Crocetti et al., 2008; validată în România: Crocetti et al., 2015) pentru a evalua procesele identitare educaționale. Cele trei scale au fost: *Angajament, Explorare în profunzime și Reconsiderarea angajamentului* (engl. *Commitment, In-depth exploration, Reconsideration of commitment*).

Mentalitatea cu privire la sarcinile dificile. Am folosit cele două scale de măsurare a mentalității cu privire la sarcinile dificile: *Difficulty-as-Importance Scale* și *Difficulty-as-Impossibility Scale* (Fisher & Oyserman, 2017).

Rezultate

În primul rând, efectul de interacțiune a arătat că impactul intervenției asupra mentalității

de tip dificil-înseamnă-important a fost marginal semnificativ. Mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important a crescut pentru grupul experimental și a scăzut pentru grupul de control. Pentru mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil, efectul de interacțiune a arătat că impactul intervenției nu a fost semnificativ. Cu toate acestea, pentru acest tip de mentalitatea, am observat o creștere între cele două etape de măsurare atât pentru grupul experimental cât și pentru cel de control.

În al doilea rând, efectul de interacțiune nu a indicat un impact semnificativ al intervenției asupra reconsiderării angajamentului. A existat o creștere a acestui proces identitar între cele două etape de măsurare pentru grupul experimental și o scădere pentru grupul de control.

În al treilea rând, rezultatele au arătat că în urma intervenției, angajamentul educațional a fost semnificativ mai mare pentru grupul experimental decât pentru grupul de control. Totodată acesta a scăzut pentru ambele grupuri, efectul fiind mai mic pentru grupul experimental. Rezultatele au arătat, de asemenea, că a existat o diferență semnificativă din punct de vedere statistic între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește procesul de explorare a identității. Explorarea în profunzime a crescut semnificativ mai mult pentru grupul experimental decât pentru cel de control.

În al patrulea rând, pentru elevii care locuiesc în zone urbane, angajamentul educațional și explorarea în profunzime au crescut în grupul experimental comparativ cu grupul de control, în timp ce în zonele rurale impactul intervenției a fost invers.

Discuții și concluzii

Rezultatele arată că intervenția a contribuit la creșterea mentalității de tip dificil-

înseamnă-important, acesta fiind unul dintre obiectivele sale principale (Oyserman, 2015). Am arătat că mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important crește atunci când elevii au încredere că își pot atinge scopurile academice, percepând educația ca fiind relevantă pentru prezent și pentru viitor și atunci când construiesc obiective și strategii legate școală (Destin & Oyserman, 2009; Nurra & Oyserman, 2018; Oyserman et al., 2015). Este posibil ca elevii de gimnaziu să nu fie obișnuiți să interpreteze sarcinile școlare dificile ca fiind importante pentru atingerea scopurilor academice îndepărtate (Yan & Oyserman, 2018).

Intervenția nu a redus tendința elevilor de a interpreta dificultățile școlare ca fiind un semn al lipsei de abilități. Mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil ar putea fi influențată de cultura sistemului educațional din România. Acest lucru este susținut de studii anterioare care au arătat că mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și convingerile legate de rolul școlii ar putea fi dependente de cultură (Yan & Oyserman, 2018). Așadar, atunci când întâmpină dificultăți în realizarea sarcinilor școlare, elevii pot fi dominați de mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil. Rezultate studiului indică faptul că este posibil ca elevii să fi început să înțeleagă nuanțele modului în care pot interpreta dificultatea sarcinilor școlare, fapt care poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării identității educaționale.

Este important de remarcat faptul că, deși angajamentul educațional a scăzut în timp, intervenția *Pathways-to-Success* a atenuat acest declin. Aceste rezultate ar putea fi explicate prin faptul că intervenția sprijină elevii în identificarea etapelor cronologice în atingerea scopurilor academice îndepărtate, accentuând faptul că rezolvarea sarcinile școlare curente este importantă.

În ceea ce privește explorarea în profunzime, intervenția a avut un efect pozitiv asupra grupului experimental. În general, intervenția *Pathways-to-Success* a sprijinit auto reflecția,

explorarea rolului educației și identificarea etapelor și strategiilor necesare în atingerea scopurilor îndepărtate.

Creșterea reconsiderării angajamentului la grupul experimental ar putea indica o valență pozitivă a acestui proces identitar. În sistemul educațional din România, elevii de gimnaziu nemulțumiți de școală nu au opțiuni pentru a-și schimba traseul educațional actual (Negru-Subțirica et al., 2017, 2018). Construirea în programul de intervenție a traseului dintre prezent și viitor prin școală îi ajută pe elevi să înțeleagă faptul că educația are un rol esențial în atingerea scopurilor îndepărtate. Ca urmare, grupul experimental e posibil să fi devenit conștient de faptul că trebuie să își schimbe obiectivele academice și să se concentreze mai mult pe anumite domenii de cunoaștere relevante pentru scopurile pe termen lung.

În zonele urbane, angajamentul și procesul identitar de explorare în profunzime au fost semnificativ mai mari pentru grupul experimental decât pentru cel de control, în timp ce în zonele rurale impactul intervenției a fost invers. Prin urmare, contextul de viață al elevilor ar putea promova valori diferite cu privire la rolul educației pentru viitor și le-ar putea modela obiectivele, aspirațiile și temerile legate de școală (Oyserman et al., 2018). În zonele urbane, elevii ar putea aspira la cariere de succes care depind de educație, urmând modelul persoanelor din mediul lor social. În comunitățile defavorizate (de exemplu mediul rural), cu niveluri scăzute de educație, șomaj ridicat sau locuri de muncă necalificate, elevii au mai puține modele de urmat, iar școala poate fi percepută ca irelevantă pentru viitorul lor (Oyserman & Fryberg, 2006).

În general, rezultatele noastre arată că rolul școlii pentru elevi este în scădere, iar sarcinile școlare dificile par să-i descurajeze. Acest studiu poate fi folosit ca punct de plecare pentru cercetătorii interesați de testarea intervenției *Pathways-to-Success* în contexte culturale diverse.

3.4. Studiul 4. Invarianța de măsurare longitudinală a patru scale din PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales) la adolescenții din România ⁴

Acest studiu longitudinal a analizat invarianța de măsurare longitudinală (*engl. longitudinal measurement invariance*) a patru scale din *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS). Desfășurată pe parcursul a patru etape, cercetarea a implicat un eșantion de 1285 de adolescenți din România ($N = 1036$ la T1), cu vârsta medie de 15,25 ani, $SD_{vârsta} = 2,03$ din care 57,2% fiind fete. La studiu au participat atât elevi de gimnaziu (44,9%) cât și elevi de liceu (55,1%). Participanții au fost aleși din douăsprezece școli, din clasele 5-12. Pentru a înțelege modul în care motivația și obiectivele academice ale elevilor se schimbă în timp, scalele trebuie să măsoare constructe echivalente. Am rulat analize factoriale confirmatorii și am testat invarianța longitudinală pentru cele patru subscale PALS: orientarea către obiectivele de dezvoltare și învățare, centrarea clasei de elevi pe obiectivele de dezvoltare și învățare, eficacitatea academică și scepticismul cu privire la relevanța școlii pentru succesul viitor (*engl. Mastery goal orientation, Classroom mastery goal structure, Academic efficacy și Skepticism about the relevance of school for the future*). Rezultatele au arătat că subscalele PALS analizate

⁴ Studiul 4. Manuscris acceptat pentru publicare în *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*

Florea, A., & Negru-Subțirica, O. (2025). Longitudinal measurement invariance of four patterns of Adaptive Learning Scales in Romanian adolescents.

în acest studiu sunt potrivite pentru a studia motivația și obiectivele academice ale adolescenților din România atât în studii transversale cât și în studii longitudinale.

Metode

Instrumente de măsurare

Toate scalele de măsurare au fost extrase din *Patterns of Adaptive Learning Scales*, (Midgley et al., 2000).

Mastery Orientation Goal Scale. Acest instrument evaluează implicarea elevilor în învățare pentru a-și îmbunătăți competențele și înțelegerea.

Classroom Mastery Goal Scale. Această scală a fost utilizată pentru a evalua percepția elevilor cu privire la implicarea colegilor lor în sarcini școlare cu scopul dezvoltării și învățării.

Academic Efficacy Scale. Această scală evaluează convingerile elevilor cu privire la propria capacitate de a îndeplini sarcinile școlare.

Skepticism About the Importance of School for Future Scale. Scala a fost utilizată pentru a evalua percepția elevilor privind rolul școlii în viitorul îndepărtat.

Rezultate

Analizele factoriale confirmatorii au indicat o potrivire excelentă a datelor cu scalele de măsurare *Mastery goal orientation*, *Classroom mastery goal structure scale* și *Skepticism about the importance of school for future*, iar pentru *Academic efficacy* analizele au indicat o potrivire acceptabilă. Totodată analizele longitudinale au indicat că toate cele patru subscale PALS prezintă invarianță din punct de vedere longitudinal.

Discuții și concluzii

Studiul actual a confirmat invarianța longitudinală a celor patru subscale PALS în rândul elevilor de gimnaziu și de liceu din România, de-a lungul a patru etape de măsurare. Pentru a înțelege modul în care aspectele motivaționale măsurate variază în timp, este necesară testarea psihometrică pentru a verifica dacă scalele măsoară constructe echivalente în timp. Invarianța longitudinală, indică faptul că diferențele observate de-a lungul timpului provin din modificări ale constructului măsurat și nu din modificări ale proprietăților psihometrice ale scalei.

Invarianța longitudinală a celor patru subscale PALS

Cercetările anterioare au demonstrat validitatea și fidelitatea instrumentului PALS pe eșantioane extrase din grupuri diferite ca vârstă și culturi (Midgley et al., 2000; Zhao et al., 2020; Urdan & Schoenfelder, 2006; Urdan & Kaplan, 2020). Cu toate acestea, puține cercetări au testat invarianța longitudinală a acestui instrument (Hernandez et al., 2013; Lee et al., 2017).

În primul rând, analiza factorială confirmatorie a confirmat validitatea subscalelor PALS . Din ceea ce știm, în afară de studiile inițiale de validare, niciun studiu anterior nu a testat validitatea scalei *Skepticism about the relevance of school for future*. În România, studiile anterioare au testat doar validitatea scalelor *Mastery goal orientation* (Gherasim et al., 2011) și *Academic efficacy* (Macovei, 2018). Rezultatele noastre confirmă modelul de măsurare ale scalelor PALS pe un eșantion de elevi de gimnaziu și liceu din România (Midgley et al., 2000).

În al doilea rând, constatările acestui studiu demonstrează invarianța longitudinală a celor patru subscalele PALS analizate în patru valuri de date. Studiile anterioare efectuate pe eșantioane de elevi și absolvenți de liceu s-au concentrat doar asupra invarianței longitudinale a scalelor care măsoară orientarea către scopuri de dezvoltare și către scopuri centrate pe

performanță. Rezultatele noastre sunt în ton cu cercetările anterioare, care arată că scala *Mastery goal orientation* prezintă invarianță longitudinală. Studiul nostru a testat, pentru prima dată, invarianța longitudinală a scalelor *Classroom mastery goal structure*, *Academic efficacy*, and *Skepticism about the importance of school*, pe un eșantion de elevi de gimnaziu și de liceu. Rezultatele obținute sunt importante pentru cercetările viitoare care își propun să evalueze evoluția în timp a celor patru aspecte motivaționale.

Relevanța studierii proprietăților psihometrice ale PALS

Cercetările existente au arătat că variabilele analizate în studiul de față sunt interconectate și asociate semnificativ cu rezultatele academice, motivația, angajamentul școlar și sentimentul de apartenență la școală, reflectând semnificația pe care elevii o atribuie propriei educații (Kenny et al., 2010; Lee & Bong., 2023; Mooris et al., 2020; Walker & Greene, 2009). Concentrarea elevilor asupra obiectivelor de dezvoltare și învățare, eficacitatea academică și scepticismul cu privire la relevanța școlii pentru viitor pot fi promovate de școală, de profesori prin experiențele educaționale directe și indirecte (Bong, 2008; Friedel et al., 2007; Hemi et al., 2024; Kaplan & Maehr, 1999; Lee & Bong., 2023; Midgley & Urdan, 2001; Givens Rolland, 2012).

Având în vedere impactul pozitiv al orientării elevilor asupra obiectivelor de dezvoltare și învățare și a eficacității academice, precum și impactul scepticismului cu privire la rolul școlii asupra dezvoltării elevilor, este necesar să înțelegem care sunt factorii care prezic aceste variabile și care este efectul lor asupra dezvoltării elevilor pe termen lung. Utilizarea celor patru scale PALS poate surprinde semnificația pe care elevii din contexte educaționale și culturale specifice o atribuie școlii, aducând astfel contribuții importante pentru construirea unor intervenții școlare menite să îmbunătățească percepția elevilor cu privire la rolul școlii.

CAPITOLUL IV. DISCUȚII GENERALE ȘI CONCLUZII

4.2. Contribuții teoretice

Studiile prezentate în această teză aprofundează teoria motivației bazate pe identitate, aducând o serie de contribuții teoretice și empirice în cercetarea acesteia. În această teză am folosit o abordare metodologică complexă (design transversal, longitudinal și experimental) pentru a studia motivația bazată pe identitate în contextul educațional din România.

Mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și rezultatele școlare

Studiul 1 a adus contribuții teoretice și empirice suplimentare, explorând impactul convingerilor legate de efort în interacțiunea dintre note și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare. Rezultatele studiului au evidențiat că: (1) notele sunt predictor și totodată derivă din mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile cât și din convingerile lor legate de efort; (2) mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile și convingerile lor legate de efort sunt factori motivaționali care se influențează reciproc; (3) convingerile legate de efort mediază relația dintre rezultatele școlare și mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile; totodată, mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile școlare ușoare și dificile mediază relația dintre convingerile legate de efort și rezultatele școlare.

Relațiile observate sugerează că rezultatele școlare îi poate angrena pe elevi într-un traseu de succes școlar. Impactul major al notelor asupra motivației elevilor poate îi împinge într-un cerc vicios de eșec școlar, întărindu-le convingerea că sarcinile dificile indică o lipsă de abilități iar efortul școlar este zadarnic în creșterea performanței. Relațiile bidirecționale dintre mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și convingerile pozitive legate de efort ar putea fi un factor cheie în atenuarea declinului academic atunci când elevii se confruntă cu sarcini dificile.

Profiluri motivaționale bazate pe identitate

Teza de față a adus o serie de contribuții empirice prin explorarea pentru prima dată a teoriei motivației bazate pe identitate printr-o abordare statistică centrată pe persoană. Rezultatele susțin această teorie, arătând că există o relație de interdependență între componentele motivației bazate pe identitate (Oyserman & Horowitz, 2023). Asociind surse multiple de inegalitate educațională cu profilurile motivaționale ale elevilor definite prin configurații similare ale componentelor motivației bazate pe identitate, putem deduce faptul că grupurile vulnerabile de elevi tind să se îndoiască de rolul școlii și să abandoneze sarcinile școlare dificile. O altă contribuție în cercetare constă în analiza, pentru prima dată, a tuturor componentelor motivației bazate pe identitate în raport cu orientarea elevilor către obiective de învățare și dezvoltare. Elevii care aparțin profilurilor motivaționale ridicate se văd pe ei înșiși și pe colegii lor de clasă ca fiind preocupați de atingerea obiectivelor de dezvoltare și învățare, care presupune adesea implicarea în sarcini școlare dificile.

Motivația bazată pe identitate și procesele identitare educaționale

În această teză, am studiat pentru prima dată teoria motivației bazate pe identitate (Oyserman, 2024) în relație cu modelul trifactorial al identității (Crocetti et al., 2008). În studiul 2 am testat o intervenție care vizează dezvoltarea motivației bazate pe identitate.

Principalele rezultate au arătat că pentru grupul de intervenție, mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și explorarea în profunzime a identității au crescut, iar declinul angajamentului educațional a fost atenuat. În general, studiul nostru aduce dovezi empirice cu privire la faptul că mentalitatea elevilor în fața sarcinilor dificile are rolul motivațional în dezvoltarea identității educaționale.

O particularitate a rezultatelor noastre este că, împotriva așteptărilor noastre bazate pe cercetări anterioare (Oyserman et al., 2021), mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil a crescut pentru ambele grupuri. Cercetările anterioare au arătat că mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile dificile poate fi influențată de cultura școlii. Putem deduce astfel faptul că elevii din România tind să interpreteze dificultatea sarcinilor școlare cu precădere prin mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil (Yan & Oyserman, 2018).

Invarianța de măsurare longitudinală

Rezultatele studiilor au arătat că datele noastre longitudinale susțin toate modelele teoretice de măsurare ale instrumentelor care nu au fost testate anterior în contextul educațional din România (scalele de măsurare a mentalității cu privire la sarcinile dificile, a convingerilor legate de școală și cele patru subscale PALS).

4.3. Contribuții metodologice

În această teză am folosit o abordare metodologică complexă, cu scopul de a înțelege modul în care mentalitatea elevilor în fața sarcinilor școlare dificile afectează parcursul lor academic. Cercetarea noastră aduce o serie de contribuții metodologice în studiul motivației bazate pe identitate.

În primul rând, Studiul 1 aduce contribuții metodologice importante în literatura de specialitate privind teoria motivației bazate pe identitate. În această cercetare am folosit un design longitudinal de tip *cross-lagged panel model* pentru a explora interacțiunile longitudinale dintre note, mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare și convingerile legate de efort. Din ceea ce știm, studiul nostru analizează pentru prima dată într-un design longitudinal, mentalitatea elevilor în fața sarcinile dificile și ușoare, explorând în plus și interacțiunea complexă a acestora cu convingerile legate de efort și rezultatele școlare. O altă contribuție

metodologică importantă a acestui studiu este utilizarea rezultatelor academice oficiale raportate de școală (medii semestriale și anuale). Acest lucru ne-a permis să testăm ipotezele noastre într-un context educațional ecologic.

În al doilea rând, folosind un design transversal, am analizat în Studiul 2 teoria motivației bazate pe identitate printr-o abordare metodologică centrată pe persoană. Am utilizat analize statistice de tipul *latent profile analysis* cu scopul de a identifica profilurile motivaționale bazate pe identitatea educațională a elevilor. Această metodologie ne-a permis să explorăm modul în care componentele motivației bazate pe identitate coexistă la fiecare student. Analizând astfel datele, putem identifica grupuri de elevi cu configurații similare ale motivației bazate pe identitate, distingându-i de cei care au configurații diferite. Rezultatele noastre susțin teoria motivației bazate pe identitate, arătând că plauzibilitatea ridicată a sinelui posibil academic este asociată cu un nivel ridicat de mentalitate de tip dificil-înseamnă-important și cu nivel scăzut de mentalitate de tip dificil-înseamnă-imposibil (Oyserman et al., 2021). Această metodă ne-a permis, de asemenea, să identificăm grupurile vulnerabile de elevi care sunt asociate cu profiluri de elevi caracterizate de o motivație academică scăzută.

În al treilea rând, am utilizat în studiul 3 un design experimental pentru a testa impactul unei intervenții școlare axate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate, asupra mentalității elevilor cu privire la sarcinile dificile și asupra proceselor identitare educaționale. Din câte știm, studiul nostru a explorat pentru prima dată relația dintre cele două abordări teoretice ale identității educaționale: teoria motivației bazate pe identitate (Oyserman, 2024) și modelul trifactorial al identității (Crocetti et al., 2008). Acest design ne-a permis să explorăm dacă o intervenție axată pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate, poate influența în același timp procesele identitare educaționale. În plus, este prima dată când această intervenție a fost testată în

contextul educațional și cultural din România, caracterizat de un nivel ridicat de inegalități educaționale și de o scădere a sentimentului de semnificație a școlii la elevi (Negru-Subțirica., 2024).

În al patrulea rând, rezultatele studiilor noastre au arătat că scalele de măsurare a mentalității prin care elevii interpretează sarcinile dificile și ușoare, *Difficulty-as-importance Mindset Scale*, *Difficulty-as-impossibility Mindset Scale*, *Ease-as-possibility Mindset Scale*, *Ease-as-triviality Mindset Scale* (Fisher & Oyserman, 2017), scalele de măsurare a convingerilor legate de efort *Efort beliefs Scales* (Blackwell., 2007) și cele patru subscale PALS- *Mastery goal orientation Scale*, *Classroom mastery goal structure Scale*, *Academic efficacy Scale* și *Skepticism about the relevance of school for the future Scale*- (Midgley et al., 2000), prezintă invarianță în analizele longitudinale.

Toate cele patru studii prezentate în această teză au fost realizate în contextul educațional din România, pe eșantioane mari și diverse de elevi. Participanții, fete și băieți, proveniți atât din mediul urban, cât și din cel rural, sunt înscriși în învățământul gimnazial și liceal, clasele 5-12. Toate aceste aspecte susțin faptul că rezultatelor noastre privind teoria motivației bazate pe identitate pot fi generalizate, oferind un fundament pentru cercetări interculturale în viitor.

4.2. Recomandări și implicații practice

Teza de față a adus o înțelegere de ansamblu a impactului motivației bazate pe identitate a elevilor asupra experienței lor academice (rezultate școlare, orientarea către obiective de dezvoltare și învățare, convingerile legate de efortul școlar și procesele identitare educaționale). Studiul motivației academice a elevilor într-un context ecologic, ne permite să interpretăm rezultatele studiilor din această teză prin prisma caracteristicilor contextului educațional din România și să propunem o serie de recomandări și implicații practice.

Cultura, contextul școlar, experiențele educaționale trecute, recente și actuale au un impact semnificativ asupra motivației bazate pe identitate (Oyserman., 2024). Normele și valorile culturale și educaționale promovate de sistemul de învățământ sunt înrădăcinate în practicile școlare, precum predarea și învățarea. Pe de o parte, aceste constatări sunt descurajatoare având în vedere faptul că atitudinile și convingerile elevilor legate de școală, precum și sentimentul semnificației școlii pentru viitor, pot fi puternic influențate de deficiențele sistemului educațional în care elevii învață (Negru-Subțirica, 2024; Yan & Oyserman, 2018). Pe de altă parte, este încurajator pentru practică faptul că motivația bazată pe identitate este flexibilă, fiind ușor influențabilă de contextul actual în care se află elevii (Oyserman et al., 2015).

Rezultatele tezei de față pot fi o sursă utilă de recomandări pentru: (1) sistemele educaționale care pot dezvolta politici educaționale eficiente plecând de la rezultatele cercetărilor în domeniul psihologiei educației, (2) școlile care promovează în practica educațională valori și atitudini legate de școală, (3) profesorii care pot oferi elevilor modalități specifice de a interpreta rolul școlii și pot influența mentalitatea prin care aceștia interpretează sarcinile dificile și convingerile privind relația dintre efort și performanță, (4) consilierii școlari care pot implementa programe de prevenție și intervenție fundamentate științific pentru a îmbunătăți motivația elevilor și pentru a le oferi o modalitate adecvată de interpretare experiențelor lor educaționale. Astfel, formulăm o serie de recomandări aplicabile în sistemul de învățământ.

Sistemele educaționale ar trebui să elaboreze o serie de politici și să adapteze intervenții școlare fundamentate științific, cu scopul de a dezvolta motivația academică a elevilor. În plus, acestea ar trebui să se concentreze asupra formării inițiale și continue a profesorilor și consilierilor școlari, aplicând datele din literatura de specialitate legate de dezvoltarea motivației și creșterea semnificației școlii la elevi. Toate acestea pot conduce la creșterea performanței

academice și la scăderea eșecului școlar, segregării și inegalităților educaționale în cazul grupurilor vulnerabile de elevi.

Școlile pot motiva elevii prin promovarea unei culturi instituționale, care acordă prioritate dezvoltării de cunoștințe și competențe în detrimentul notelor. Sarcinile complexe și cele dificile ar trebui tratate ca oportunități de a învăța lucruri noi, în care performanța este rezultatul efortului. În plus, școlile ar putea încuraja în mod activ explorarea identității educaționale și vocaționale. Programele remediale și educaționale pentru grupurile vulnerabile de elevi și pentru elevii cu performanțe scăzute ar trebui să fie axate asupra creșterii mentalității de tip dificil-înseamnă-important și scăderii mentalității de tip dificil-înseamnă-imposibil.

Profesorii pot sprijini dezvoltarea motivației bazate pe identitatea elevilor prin sublinierea în activitatea didactică a faptului că activitățile școlare sunt importante atât pentru prezent (ex. prin faptul că elevii învață lucruri noi și își dezvoltă competențe) cât și pentru a avea un viitor bun (Oyserman, 2015). În plus, profesorii trebuie să promoveze în mod constant mentalitatea de tip dificil-înseamnă-important și cea de tip ușor-înseamnă-posibil și să pună la îndoială mentalitatea de tip dificil-înseamnă-imposibil și cea de tip ușor-înseamnă-inutil. În cele din urmă, în activitatea de evaluare, profesorii trebuie să pună în evidență relația dintre efort și performanță. Aceste aspecte îi pot motiva pe elevi să se angajeze în viitor în sarcini școlare dificile.

Nu în ultimul rând, consilierii școlari pot sprijini motivația elevilor prin implementarea în școală a intervenției *Pathways-to-Success*. Această intervenție este validată științific și vizează creșterea motivației bazate pe identitate. În plus, în activitatea lor, consilierii școlari ar trebui să îi ajute pe elevi să dezvolte o mentalitate sănătoasă prin care să interpreteze dificultatea sarcinilor școlare și convingerea că efortul conduce la performanță.

4.4. Limite și direcții de cercetare

Rezultatele noastre aduc contribuții importante în înțelegerea teoriei motivației bazate pe identitate în contextul educațional din România. Cu toate acestea, cercetările viitoare ar trebui să ia în considerare limitele studiilor prezentate în această teză.

În primul rând, deși studiul nostru longitudinal a evidențiat relația dintre mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și note, arătând rolul de mediator al convingerilor legate de efort, rezultatele nu conțin dovezi cauzale cu privire la relațiile identificate. Cercetările experimentale viitoare ar trebui să abordeze această problemă. În al doilea rând, Studiul 3 a relaționat teoria motivației bazate pe identitate cu procesele identitare educaționale, dar nu a investigat asocierea directă dintre mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și identitatea educațională, o limită care ar trebui abordată în cercetările viitoare. În al treilea rând, studiul experimental avut doar două etape de măsurare, cu aproximativ 3 luni distanță între pretest și posttest. Într-un sistem educațional rigid care nu sprijină dezvoltarea identității educaționale și a autorefecției, această perioadă poate fi prea scurtă pentru a surprinde schimbările așteptate (Negru-Subțirica, 2024). Cercetările viitoare pot fi desfășurate pe o perioadă mai lungă, cu cel puțin 6 luni între etapele de măsurare. În al patrulea rând, studiile noastre au fost efectuate pe elevii de gimnaziu și liceu. Cercetările viitoare ar trebui să ia în considerare dezvoltarea motivației bazate pe identitate de la școala primară până la liceu. De asemenea, analiza evoluției relațiilor identificate în studiile noastre, începând cu școala primară până la liceu ar putea oferi informații utile pentru intervențiile școlare viitoare axate pe dezvoltarea motivației bazate pe identitate. În al cincilea rând, având în vedere că rezultatele noastre au arătat că motivația bazată pe identitate este asociată cu convingerile elevilor legate de efort, orientarea acestora către obiective de dezvoltare

și învățare și cu rezultatele școlare, studiile experimentale viitoare ar trebui să testeze efectul intervenției *Pathways-to-Success* asupra acestor variabile.

4.5. Concluzii finale

Însumând rezultatele celor patru studii desfășurate, putem concluziona că această teză a adus contribuții semnificative în studiul teoriei motivației bazate pe identitate. Ne-am focalizat în principal pe analiza proceselor și corelatelor motivației bazate pe identitate, explorând în special factorii care prezic și care sunt influențați de mentalitatea elevilor cu privire la sarcinile dificile.

În primul rând, în Studiul 1, rezultatele au evidențiat relațiile longitudinale dintre rezultatele școlare și mentalitatea cu privire la sarcinile dificile și ușoare, precum și rolul convingerilor legate de efort în interacțiunile anterioare. Așadar, notele sunt un predictor important pentru ambele variabile. Totodată, relația dinamică dintre mentalitatea elevilor cu privire la gradul de dificultate al sarcinilor școlare și convingerile lor despre legătura dintre efort și performanță are un impact motivațional puternic, conducând la creșterea sau scăderea rezultatelor școlare.

Studiul 2 a demonstrat că elevii pot fi clasificați în funcție de nivelul lor de motivație bazată pe identitate. Majoritatea elevilor se încadrează în profilurile cu motivație scăzută. Rezultatele studiului indică faptul că aceste profiluri sunt reprezentate în mare parte de grupuri vulnerabile (băieți, elevi din zonele rurale și de la profilul liceal tehnologic). Elevii cu un profil motivațional ridicat au fost orientați mai mult înspre obiective de înțelegere și cunoaștere, percepându-și colegii ca având obiective asemănătoare.

Studiul 3 a evidențiat impactul unei intervenții în contextul educațional din România, menite să dezvolte motivația bazată pe identitate. Aceasta a facilitat dezvoltarea mentalității de tip dificil-înseamnă-important și explorarea în profunzime a identității educaționale, reducând totodată declinul angajamentului educațional.

În plus, în studiile 1 și 4 am arătat că scalele utilizate în studiile noastre și care nu au fost testate anterior în contextul din România, prezintă invarianță longitudinală.

În general, studiile noastre au arătat că un nivel ridicat al mentalității de tip dificil-înseamnă-important și un nivel scăzut al mentalității de tip dificil-înseamnă-imposibil au fost asociate cu alte constructe motivaționale, precum orientarea elevilor și a clasei din care fac parte către obiective de dezvoltare și învățare și convingerile pozitive ale elevilor legate de efort. Teza de față aduce dovezi empirice suplimentare cu privire la motivația academică a elevilor din contextul cultural și educațional din România evidențiind următoarele aspecte: (1) notele servesc ca un predictor semnificativ al succesului și eșecului școlar la elevi, modelând mentalitatea lor cu privire la sarcinile dificile și convingerile legate de efort; (2) profilurile motivaționale scăzute sunt cele mai frecvente în rândul elevilor din România, ceea ce poate indica faptul că aceștia percep școala ca având o semnificație limitată pentru viitorul lor; (3) elevii tind să folosească mai degrabă mentalitatea dificil-înseamnă-imposibil în interpretarea sarcinilor școlare decât mentalitatea dificil-înseamnă-important, ceea ce poate fi asociat cu preocuparea pentru obținerea de note mari.

În concluzie teza de față a facilitat înțelegerea de ansamblu a motivației bazate pe identitate în contextul educațional din România. Rezultatele studiilor desfășurate sunt un punct de plecare pentru cercetări viitoare și oferă o fundamentare științifică pentru intervențiile școlare axate asupra dezvoltării motivației și identității educaționale, cât și asupra îmbunătățirii rezultatelor școlare la elevi.

CAPITOLUL V. REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Aelenei, C., Lewis, N. A., & Oyserman, D. (2017). No pain no gain? Social demographic correlates and identity consequences of interpreting experienced difficulty as importance. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.004>
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2018). Personal and classroom achievement goals: their structures and relationships. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 354–365. <https://doi.org/10.1177/0734282916679758>
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anderman, E. M., Urda, T., & Roeser, R. (2005). The patterns of adaptive learning survey. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 223–235). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_14
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: a longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.191-217>
- Burbidge, A., Zhu, S., Cheung, S.-H., & Oyserman, D. (2024). Believing that difficulty signals importance improves school outcomes by bolstering academic possible identities, a recursive analysis. *PLOS ONE*, 19(10), e0308376. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308376>

- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: the dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11(2), 145–150.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E., Cieciuch, J., Gao, C.-H., Klimstra, T., Lin, C.-L., Matos, P. M., Morsünbül, Ü., Negru, O., Sugimura, K., Zimmermann, G., & Meeus, W. (2015). National and gender measurement invariance of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): A 10-nation study with university students. *Assessment*, 22(6), 753–768. <https://doi.org/10.1177/1073191115584969>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Baban, A. (2016). The costs of being the best: Consequences of academic achievement on students' identity, perfectionism, and vocational development. In: Montgomery, A. & Kehoe, I. (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations* (pp. 173–188). Springer. International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4_13
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2017). On the development of perfectionism: the longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85(4), 565–577. <https://doi.org/10.1111/jopy.12261>
- Destin, M., & Oyserman, D. (2009). From assets to school outcomes. *Psychological Science*, 20(4), 414–418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02309.x>

- Destin, M., & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 846–849.
<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elmore, K. C., & Oyserman, D. (2012). If ‘we’ can succeed, ‘I’ can too: Identity-based motivation and gender in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 176–185.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.003>
- Elmore, K., Oyserman, D., Smith, G., & Novin, S. (2016). When the going gets tough. *AERA Open*, 2(3), 233285841666471. <https://doi.org/10.1177/2332858416664714>
- Fisher, O., O’Donnell, S. C., & Oyserman, D. (2017). Social class and identity-based motivation. In *Current Opinion in Psychology* (Vol. 18, pp. 61–66). Elsevier B.V.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.035>
- Fisher, O., & Oyserman, D. (2017). Assessing interpretations of experienced ease and difficulty as motivational constructs. *Motivation Science*, 3(2), 133–163. <https://doi.org/10.1037/mot0000055>
- Florea, A., & Negru-Subtirica, O. (2024). Strengthening educational identity: linking an identity-based motivation intervention to educational identity processes. *Identity*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2387600>
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434–458.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>

- Gherasim, L. R., Butnaru, S., & Iacob, L. M. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *The International Journal of Learning*, 17(12), 353–363.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools. *Review of Educational Research*, 82(4), 396–435.
<https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Guo, J., Hu, X., Elliot, A. J., Marsh, H. W., Murayama, K., Basarkod, G., Parker, P. D., & Dicke, T. (2023). Mastery-approach goals: A large-scale cross-cultural analysis of antecedents and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(2), 397–420.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000436>
- Hemi, A., Madjar, N., Daumiller, M., & Rich, Y. (2024). Achievement goals of the social peer-group and the entire class: Relationships with Students' individual achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 115, 102524. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102524>
- Hernandez, P. R., Schultz, P. W., Estrada, M., Woodcock, A., & Chance, R. C. (2013). Sustaining optimal motivation: A longitudinal analysis of interventions to broaden participation of underrepresented students in STEM. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 89–107.
<https://doi.org/10.1037/a0029691>
- Horowitz, E., Sorensen, N., Yoder, N., & Oyserman, D. (2018). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.004>
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.004>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330–358. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>

- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1997). School cultures. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (Chapter 16, pp. 342–355). Berkeley, CA: McCutchan
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 205–212.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.005>
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679–698. <https://doi.org/10.1037/a0036414>
- Lee, H. J., & Bong, M. (2023). Self-efficacy. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 250–257). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14028-X>
- Lee, Y., Wormington, S. V., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. J. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences*, 55, 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.02.002>
- Macovei, C. M. (2018). Academic self-efficacy in military higher education: assessment of the psychometric qualities of perceived academic efficacy scale. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24(2), 311–316. <https://doi.org/10.1515/kbo-2018-0108>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 487–503.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113–131.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E. M., Anderman, L. H., Freeman, K. E., Urdan, T. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75.
<https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Millsap, R. E., & Cham, H. (2012). Investigating factorial invariance in longitudinal data. In B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.) *Handbook of Development Research Methods* (pp., 109-126). New York, NY: Guilford.
- Morris, K. S., Seaton, E. K., Iida, M., & Lindstrom Johnson, S. (2020). Racial discrimination stress, school belonging, and school racial composition on academic attitudes and beliefs among black youth. *Social Sciences*, 9(11), 191. <https://doi.org/10.3390/socsci9110191>
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus user's guide*. Eighth Edition.
Los Angeles, CA: Muthén & Muthén

- Negru-Subtirica, O. (2024). Educational identity processes in adolescence: An analysis of longitudinal evidence and the role of educational systems. *Child Development Perspectives*.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12504>
- Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2022). The complex story of educational identity in adolescence: Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. *Journal of Personality*, 91(2), 299–313. <https://doi.org/10.1111/jopy.12720>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2018). Good omens? The intricate relations between educational and vocational identity in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 83–98. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1313160>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2017). A longitudinal integration of identity styles and educational identity processes in adolescence. *Developmental Psychology*, 53(11), 2127–2138.
<https://doi.org/10.1037/dev0000325>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. *Self and Identity*, 17(3), 343–364. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1375003>
- O'Donnell, S. C., & Oyserman, D. (2023). Apt and actionable possible identities matter: The case of academic outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(2), 354–371. <https://doi.org/10.1002/jad.12118>
- O'Donnell, S. C., Yan, V. X., Bi, C., & Oyserman, D. (2023). Is difficulty mostly about impossibility? what difficulty implies may be culturally variant. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(2), 309–328. <https://doi.org/10.1177/01461672211065595>

- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*, PISA, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- Oyserman, D. (2001). Self-Concept and Identity. In A. Tesser & N. Schwarz. The *blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 499–517). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470998519.ch23>
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179–190.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.002>
- Oyserman, D. (2015). *Pathways to Success through identity-based motivation*. Oxford University Press.
- Oyserman, D. (2024). Identity-based motivation and the motivational consequences of difficulty. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(12). <https://doi.org/10.1111/spc3.70028>
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56(5), 479–489. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x>
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188–204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
- Oyserman, D., & Dawson, A. (2021). Successful learning environments support and harness students' identity-based motivation: A Primer. *The Journal of Experimental Education*, 89(3), 508–522.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873091>

- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001–1043. <https://doi.org/10.1177/0011000010374775>
- Oyserman, D., Destin, M., & Novin, S. (2015). The context-sensitive future self: possible selves motivate in context, not otherwise. *Self and Identity*, 14(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.965733>
- Oyserman, D., Elmore, K., Novin, S., Fisher, O., & Smith, G. C. (2018). Guiding people to interpret their experienced difficulty as importance highlights their academic possibilities and improves their academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00781>
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 17–39). Nova Science Publishers.
- Oyserman, D., & Horowitz, E. (2023). From possible selves and future selves to current action: An integrated review and identity-based motivation synthesis. *Advances in Motivation Science* (pp. 73–147). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.003>
- Oyserman, D., Johnson, E., & James, L. (2011). Seeing the destination but not the path: effects of socioeconomic disadvantage on school-focused possible self content and linked behavioral strategies. *Self and Identity*, 10(4), 474–492. <https://doi.org/10.1080/15298868.2010.487651>
- Oyserman, D., & Lewis, N. A., Jr. (2017). Seeing the destination AND the path: Using identity-based motivation to understand and reduce racial disparities in academic achievement. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 159–194. <https://doi.org/10.1111/sipr.12030>

- Oyserman, D., Lewis, N. A., Yan, V. X., Fisher, O., O'Donnell, S. C., & Horowitz, E. (2017). An identity-based motivation framework for self-regulation. *Psychological Inquiry*, 28(2–3), 139–147. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2017.1337406>
- Oyserman, D., O'Donnell, S. C., Sorensen, N., & Wingert, K. M. (2021). Process matters: Teachers benefit their classrooms and students when they deliver an identity-based motivation intervention with fidelity. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101993. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101993>
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313–326. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0474>
- Patrick, H., & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? an examination of young adolescents' explanations. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 99–124. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.2.99-124>
- Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47(1), 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>
- Reber, R. (2019). Making school meaningful: linking psychology of education to meaning in life. *Educational Review*, 71(4), 445–465. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1428177>
- Smith, G. C., & Oyserman, D. (2015). Just Not worth my time? experienced difficulty and time investment. *Social Cognition*, 33(2), 85–103. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.2.1>
- Tepper, S. J., & Lewis, N. A., Jr. (2021). When the going gets tough, how do we perceive the future? *Social Cognition*, 39(4), 526–541. <https://doi.org/10.1521/soco.2021.39.4.526>

- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331–349.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463–472.
<https://doi.org/10.3200/JOER.102.6.463-472>
- Yan, V. X., & Oyserman, D. (2018). The world as we see it: The culture-identity-metacognition interface. In J. Proust & M. Fortier (Eds.), *Metacognitive diversity: An interdisciplinary approach* (pp. 225–244). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198789710.003.0011>
- Yan, V. X., & Wang, L. (2021). What predicts quality of learners' study efforts? implicit beliefs and interest are related to mastery goals but not to use of effective study strategies. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643421>
- Zhao, N., Zhai, Y., Chen, X., Li, M., Li, P., Ye, K., & Wen, H. (2020). Psychometric properties of achievement goal constructs for Chinese students. *Frontiers in Psychology*, 11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.531568>