

RAPORT ȘTIINȚIFIC SINTETIC

2015-2016

Adaptarea în adolescență:

**Rolul longitudinal al dimensiunilor personale și parentale ale identității și
perfecționismului**

PN II-RU-TE-2014-4-1061; Număr contract: 287/01.10.2015

ANUL 2015

În anul **2015** am desfășurat activitățile din cadrul proiectului urmând planul de realizare al proiectului pentru acel an. Toate obiectivele și activitățile planificate au fost îndeplinite, conform Raportului pentru anul 2015, care poate fi analizat pe site-ul proiectului: <http://adolescence.ro/wp-content/uploads/2016/04/Scientific-Report-2015.pdf>.

În aceasta etapa a proiectului ne-am centrat pe două obiective, conform cererii de finanțare: (1) proiectarea design-ului longitudinal de cercetare pentru investigarea impactului identității și perfecționismului asupra adaptării școlare și vocaționale în adolescență și (2) implementarea cercetării longitudinale (N = 700), prin valul 1 de colectare de date (obiectiv parțial atins în 2015, care va continua în 2016).

OBIECTIVUL 1: Proiectarea design-ului longitudinal de cercetare pentru investigarea impactului identității și perfecționismului asupra adaptării școlare și vocaționale în adolescență

1.1. Operaționalizarea variabilelor incluse în studiu, ținând cont de limitele cercetărilor existente

Pornind de la obiectivele studiului longitudinal, echipa proiectului a realizat o analiză a literaturii de specialitate pentru variabilele vizate. Au fost extrase din bazele de date (ex. Scopus, Web of Science) articole de cercetare, de validare a instrumentelor, precum și metaanalize pentru constructele investigate. Pe baza acestor informații s-a întocmit un raport privind cele mai robuste instrumente pentru grupele de vârstă vizate în proiect, precum și pentru caracteristicile culturale și educaționale din România.

1.2. Realizarea unui studiu metodologic pilot pentru testarea proprietăților psihometrice a instrumentelor care nu au fost utilizate anterior pe tineri români

În urma analizei literaturii de specialitate au fost selectate instrumentele detaliate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Descrierea instrumentelor testate

Construct investigat	Instrument	Descriere/ proprietăți psihometrice
-----------------------------	-------------------	--

Dimensiuni parentale	Child Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI; Schaefer, 1965; Schludermann & Schludermann, 1988; Soenens, Vansteenkiste, Luyckx, & Goossens, 2006).	-7 itemi, 1 scală: receptivitatea/suportul parental ($\alpha = .79$)
	Autonomy Support Scale of the Perceptions of Parents Scale (POPS; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Soenens et al., 2006; Soenens, Park, Vansteenkiste, & Mouratidis, 2012).	-7 itemi, 1 scală: încurajarea autonomiei ($\alpha = .72 - .80$)
	Parental Expectations for Behavior Scale and Parental Monitoring of Behavior Scale from the Parental Regulation Scale – Youth Self-Report (PRS – YSR; Barber, 2002; Soenens et al., 2006).	-16 itemi, 2 scale: așteptări legate de realizarea comportamentului (8 itemi); monitorizarea comportamentului (8 itemi); $\alpha = .82$ pentru comportamentul perceput al tatălui, $\alpha = .83$ pentru comportamentul perceput al mamei
	Psychological Control Scale – Youth Self-Report (PCS-YSR; Barber, 1996; Soenens, Vansteenkiste, Smits, Lowet, & Goossens, 2007)	-8 itemi, 1 scală: control psihologic ($\alpha = .72 - .86$)
	Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Stoeber, 1998)	-9 itemi, 2 scale: expectanțe parentale (5 itemi, ($\alpha = .88$); criticism parental (4 itemi, ($\alpha = .81$))
	Parental Career-Related Behaviors (PCRB, Dietrich &	- 15 itemi, 3 scale: suport (5 itemi, $\alpha = .93$ pentru fete, $\alpha = .84$ pentru băieți);

	Kracke, 2009)	interferență (5 itemi, $\alpha = .72$ pentru fete, $\alpha = .78$ pentru băieți); lipsa implicării (5 itemi, $\alpha = .68$ pentru fete, $\alpha = .75$ pentru băieți)
Procese identitare	Dimensions of Identity Development Scale (DIDS, Luyckx et al., 2008)	– 25 itemi, 5 scale: asumarea angajamentului, (5 itemi, $\alpha = .86$); identificarea cu angajamentul asumat (5 itemi, $\alpha = .83$); explorarea în adâncime (5 itemi, $\alpha = .80$); explorarea pe orizontală (5 itemi, $\alpha = .86$); explorarea ruminativă (5 itemi, $\alpha = .85$)
	Utrecht Management of Identity Commitments Scale (UMICS, Crocetti, Rubini, & Meeus, 2008)	– 13 itemi, 3 scale: angajament educațional (5 itemi, $\alpha = .89$); explorare în adâncime a angajamentului educațional (5 itemi, $\alpha = .84$); reconsiderarea angajamentului educațional (3 itemi, $\alpha = .86$)
Perfecționism	Child–Adolescent Perfectionism Scale (CAPS; Flett, Hewitt, Boucher, Davidson, & Munro, 2000)	– 22 itemi, 2 scale: perfecționism orientat spre sine (12 itemi, $\alpha = .85$), perfecționism prescris social (10 itemi, $\alpha = .86$)
	Perfectionistic Self-Presentation Scale-Junior Form (PSPS-Jr; Hewitt et al., 2011)	– 18 itemi, 3 scale: auto-promovare perfecționistă (8 itemi, $\alpha = .90$), neafișarea imperfecțiunilor (6 itemi, $\alpha = .73$), ascunderea imperfecțiunilor (4 itemi, $\alpha = .60$).
	Other-oriented perfectionism (Stoeber, in prep.)	-5 itemi
Adaptare școlară și vocațională	School Engagement Measure (SEM; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005)	-19 itemi, 3 scale: implicare comportamentală (5 itemi); implicare emoțională (6 itemi); implicare cognitivă

		(8 items); $\alpha = .65-.88$
	Career-Adapt Abilities Scale– International Form (CAAS International Form, Savickas & Porfeli, 2012)	-24 itemi, 4 scale: preocupare (6 itemi, $\alpha = .83$); încredere (6 itemi, $\alpha = .85$); curiozitate (6 itemi, $\alpha = .79$); control (6 itemi, $\alpha = .74$).

1.3. Selectarea școlilor care vor fi incluse în studiu pe criterii de: echilibru la nivel de gen; mediu rural versus urban; nivelul socio-economic al zonei; profilul școlii (teoretic versus vocațional); distribuția egală pe nivel educațional (de la clasa a VI-a la clasa a XII-a).

Pe baza acestor criterii, au fost selectate trei școli pentru a fi incluse în studiu. Din fiecare școală au fost selectate câte 12 clase, câte două clase pe nivel (de la clasa a VI-a la clasa a XII-a).

1.4. Obținerea acordurilor din partea inspectoratelor școlare, a școlilor, a părinților și din partea elevilor.

Într-o primă etapă am înaintat câte o cerere către inspectoratele școlare pentru desfășurarea studiului în școlile selectate. Cererile i-au fost atașate descrierea proiectului de cercetare și etapele acestuia. După primirea acordului din partea inspectoratelor școlare, am solicitat și am obținut acordul școlilor, al părinților și al elevilor pentru implicarea în studiu a celor din urmă.

1.5. Realizarea unui studiu pilot pentru rafinarea instrumentelor pe baza rezultatelor studiului pilot metodologic.

Instrumentele utilizate în studiu au fost traduse folosind procedura recomandată de Brislin (1986) și utilizate într-un studiu pilot ($N = 10$ adolescenți) pentru rafinarea și adaptarea lor pentru populația românească.

OBIECTIVUL 2: Implementarea cercetării longitudinale (N = 700), prin valul 1 de colectare de date (obiectiv parțial atins în 2015, care va continua în 2016)

2.1. Pregătirea materialelor pentru cele trei etape de colectare a datelor (ex., printarea materialelor, distribuirea acordurilor parentale, distribuirea consimțământului informat elevilor)

2.2. Pregătirea operatorilor de cercetare

În scopul pregătirii materialelor pentru colectarea datelor, după elaborarea instrumentelor și a documentelor administrative, drd. Eleonora Ioana Pop a efectuat procedura de selecție a asistenților de cercetare voluntari. Am trimis anunțuri între studenții din ani terminali și masteranzii din cadrul Departamentului de Psihologie al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației. Au fost selectați 12 operatori de cercetare.

În scopul instruirii operatorilor, au fost realizate trei întâlniri în care aceștia au fost familiarizați cu obiectivul proiectului și planul de lucru. Astfel, în prima întâlnire, acestora li s-a prezentat chestionarul ce urma a fi aplicat, acordul pentru părinți și cel pentru elevi, precum și protocoalele de colaborare.

În cea de a doua întâlnire, aceștia au fost învățați să utilizeze aparatura de multiplicare a materialelor și au putut pune întrebări legate de materialele anterior prezentate. Apoi a fost realizată planificarea multiplicării materialelor (acord parental, consimțământ informat și multiplicare, capsare chestionare, introducere în plicuri). Aceștia au fost monitorizați pe tot parcursul multiplicării materialelor.

În cea de a treia întâlnire s-a realizat programul pe școli, clase și au fost împărțite materialele multiplicare anterior. Tot în această întâlnire, li s-a prezentat protocolul cu instrucțiunile pentru desfășurarea orelor de colectare a datelor pe care l-au primit și în format printat. Acesta conținea instrucțiuni legate de: (a) modalitatea în care să se prezinte elevilor și profesorilor, (b) cum să prezinte proiectul de cercetare, (c) sublinierea caracterului anonim și confidențial al informațiilor oferite de participanți, (d) importanța completării întregului chestionar, (e) cererea refuzurilor venite din partea părinților sau a elevilor, (f) prezentarea chestionarului, (g) caracterul voluntar al completării chestionarului și desfășurarea de alte activități în timpul orei în cazul refuzului.

În etapa următoare, s-a mers împreună cu asistenții de cercetare voluntari în școli pentru a distribui acordurile parentale și a consimțământului informat elevilor.

2.3. Colectarea datelor: valul unu (T1)

La valul 1 (T1) de colectare a datelor, până în prezent, eșantionul este format din 735 elevi dintre care 44% sunt băieți și 56% fete.

Au fost colectate chestionare în proporție de 81% din mediul urban și 19% din mediul rural. În privința statutului economic, după cum se poate vedea din Figura 2, 55% din

elevi au raportat un nivel mediu, 31% peste nivelul mediu, 9% un nivel ridicat și 6% au declarat că nivelul lor economic este fie sub medie, fie redus. Aceștia au provenit în proporție de 80% din școli cu profil teoretic și 20% din școli cu profil vocațional (tehnic).

Distribuția pe niveluri de școlarizare a fost aproximativ egală: 40% fiind de nivel gimnazial (clasele 6-8) și 60% de nivel liceal (clasele 9-12). Această eșantionare eterogenă a adolescenților ne va permite surprinderea caracteristicilor specifice adolescenței timpurii, de mijloc și a adolescenței târzii și a posibilelor diferențe dintre aceste etape ale adolescenței pentru variabilele investigate în studiu.

ANUL 2016

În anul **2016** am desfășurat activitățile din cadrul proiectului urmând planul de realizare al proiectului pentru acest an.

Obiectiv 1: Implementarea cercetării longitudinale (N = 700): valul 2 și valul 3 de colectare de date

În cadrul acestui obiectiv am colectat date pentru valul doi (T2 = T1+6 luni) și valul trei (T3 = T1+ 12 luni) al studiului longitudinal, urmând protocolul dezvoltat în anul 2015. Colectarea de date în școli s-a realizat sub supervizarea celor doi cercetători post-doctoranzi. Acest obiectiv a fost complet atins.

Obiectiv 2: Elaborarea bazei de date și analiza datelor

S-a realizat introducerea datelor în SPSS și analiza preliminară și avansată a datelor longitudinale folosind SPSS, Mplus și AMOS. Acest obiectiv a fost realizat sub supervizarea celor doi cercetători post-doctoranzi și a fost implementat și de doctorandul angajat în cadrul proiectului. Analizele avansate de date în programul Mplus au fost facilitate de cursul de analiză avansată a datelor longitudinale "Structural Equation Modelling and Longitudinal Analyses in Mplus" (21-25 martie 2016), la care au participat trei membri ai proiectului.

Obiectiv 3: Scrierea studiilor din cadrul cercetării

În cadrul acestui obiectiv, livrabilele pentru anul 2016 sunt 4 articole de cercetare în reviste de top indexate ISI Web of Science (3 articole publicate și 1 articol în curs de publicare). Dintre publicații, 2 articole de cercetare au fost publicate în reviste din zona roșie ISI Web of Science (*Journal of Vocational Behavior* și *Journal of Personality*), iar celelalte 2 au fost publicate în reviste consacrate, cu vizibilitate mare în comunitatea științifică (*Journal of Adolescence* și *Personality and Individual Differences*). Luând în considerare numărul total de articole propus inițial pentru întreg proiectul (5 articole publicate în perioada 2015-2017), considerăm că acest obiectiv pentru anul 2016 a fost nu doar atins, ci și depășit. Mai jos detaliem fiecare studiu publicat în anul 2016.

Studiul 1 (Revista: *Journal of Vocational Behavior*; Factor de Impact: 2.764)

Negru-Subtirica, O. & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 163-170.

În cadrul acestui studiu am analizat cum sunt relaționate longitudinal reușita școlară (măsurată prin mediile semestriale) și adaptabilitatea în carieră (măsurată prin preocuparea pentru carieră, control perceput asupra propriului traseu de dezvoltare vocațională, încrederea în propriile forțe, și curiozitatea privind cariera). Pe parcursul unui an școlar elevi din clasele a 8-a până la clasa a 12a (N = 1151; 41.3% băieți) au de trei ori completat chestionarul Career Adapt-Abilities – International Form (Savickas & Porfeli, 2012), cele trei valuri de colectare a datelor fiind spațiate la 3-4 luni.

Deoarece adolescenții și tinerii în general petrec tot mai mult timp în sistemul educațional, am pornit de la asumția că scopurile lor de carieră devin treptat strâns relaționate cu scopurile lor educaționale. Am testat ipoteza conform căreia adaptabilitatea în carieră și reușita școlară sunt relaționate pozitiv și bidirecțional în timp. Studiul nostru este unul dintre primele care testează longitudinal aceste relații în cadrul studiului am testat rolul moderator al genului, tipului de școală (filiera teoretică versus filiera vocațională/tehnologică), și al vârstei participanților (adolescența timpurie spre mijlocie versus adolescența mijlocie spre târzie).

Rezultatele au evidențiat relații longitudinale bidirecționale între preocuparea pentru propria carieră și reușita școlară. Aceasta indică faptul că adolescenții care erau orientați spre viitor, care erau deja investiți în propria lor dezvoltare și planificare vocațională aveau performanțe mai bune la școală și vice versa, un nivel ridicat al reușitei școlare a întărit mai mult o perspectivă pozitivă a adolescenților asupra propriului viitor.

De asemenea, am evidențiat relații unidirecționale de la reușita școlară la: (a) controlul perceput asupra propriei cariere și (b) încrederea privind propriile capacități. Nu am evidențiat relații longitudinale semnificative statistic între reușita școlară și curiozitatea privind cariera.

Aceste relații longitudinale nu au fost moderate de genul participanților, de filiera școlară pe care o urmau sau de grupul de vârstă în care se încadrau.

Studiul 2 (Revista: Journal of Adolescence; Factor de Impact: 2.007)

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, 47C*, 135-144.

În cadrul acestui studiu am urmărit analiza relațiilor longitudinale dintre reușita academică și procesele identității educaționale din modelul propus de Crocetti, Rubini, & Meeus (2008). În cadrul acestui model identitatea educațională cuprinde angajamentul educațional, explorarea angajamentelor educaționale, și reconsiderarea angajamentelor educaționale.

În cadrul unui design longitudinal cu trei valuri de măsurări am analizat atât traseele de dezvoltare ale identității educaționale și reușitei școlare, cât și relațiile longitudinale dintre reușita școlară și identitatea educațională.

Principalele rezultate ale studiului au evidențiat faptul că performanțele academice prezic modul în care adolescenții își rezolvă problemele identitare în domeniul educațional. Astfel, performanțele academice ridicate duc la niveluri mai ridicate de angajament (identitate conturată), în timp ce performanțele academice scăzute duc la un nivel ridicat al reconsiderării angajamentelor (identitate confuză). Acest model unidirecțional al efectelor s-a aplicat în mod egal băieților și fetelor, elevilor în perioada de adolescență timpurie spre medie și celor din perioada de adolescență medie spre târzie, și adolescenților care frecventează școli teoretice și vocaționale.

Studiul 3 (Revista: *Personality and Individual Differences*; Factor de Impact: 1.946)

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Băban, A. (2016). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 105*, 179-184.

Cu toate că perfecționismul este o dispoziție de personalitate care joacă un rol important în context educational, cercetările pe tema relației dintre perfectionism și implicare școlară sunt foarte puține. Implicarea școlară este un proces cheie în predicția variabilelor educaționale la elevi. În consecință, este important să aflăm modul în care perfecționismul se asociază cu implicarea școlară și dacă perfecționismul prezice creșteri

relative ale implicării școlare în timp. Perfecționismul ar trebui să joace un rol în implicarea școlară a elevilor deoarece diferențele interindividuale la nivelul perfecționismului sunt strâns legate de procese motivaționale care energizează, direcționează și reglează atitudinile și comportamentele indivizilor (McClelland, 1985). În plus, cercetările cu elevi au arătat că perfecționismul este asociat cu numeroase caracteristici și procese care sunt strâns legate de implicarea școlară (e.g., efortul investit în sarcinile școlare, strategii de învățare adaptative) și care prezic succesul școlar (e.g., autoeficacitatea academică, performanța școlară; Stoeber, Edbrooke-Childs, & Damian, 2016).

În acest context, studiul de față reprezintă prima investigație a rolului longitudinal al perfecționismului în implicarea școlară a elevilor. Cu ajutorul unui lot de 486 elevi ai claselor 6-12 (54% fete) și al unui design longitudinal cu trei valuri spațiate la 4-5 luni distanță, studiul de față a investigat dacă perfecționismul (standarde perfecționiste și griji perfecționiste) prezice modificări relative la nivelul implicării școlare a elevilor (implicare comportamentală, emoțională și cognitivă). Bazându-ne pe cercetările anterioare, ne-am așteptat ca standardele perfecționiste să aibă relații pozitive cu implicarea școlară și să prezică creșteri relative ale implicării școlare în rândul elevilor, pe când grijile perfecționiste să aibă relații negative cu implicarea școlară și să prezică scăderi relative ale implicării școlare.

Conform așteptărilor, rezultatele au arătat un efect pozitiv al standardelor perfecționiste asupra implicării școlare. Acest efect a fost, însă, doar la nivelul implicării cognitive. Standardele perfecționiste au prezis creșteri relative ale implicării școlare. Elevii care și-au setat standarde excesive de performanță și care aveau așteptări perfecționiste de la ei înșiși au tins să își crească implicarea cognitivă în timp. Adică, au depus tot mai mult efort pentru a înțelege materiile predate la școală, au căutat tot mai mult să își extindă cunoștințele și au utilizat tot mai mult strategiile metacognitive în învățare. Acest rezultat susține ipoteza că diferențele interindividuale în perfecționism joacă un rol în dezvoltarea implicării școlare. Standardele perfecționiste au prezis, însă, doar implicarea cognitivă, nu și pe cea comportamentală sau emoțională. Acest fapt sugerează că standardele perfecționiste ar putea să susțină doar aspectele cognitive ale proceselor motivaționale și de performanță școlară, dar nu și pe cele sociale sau emoționale.

Studiul de față a fost primul care a investigat și demonstrat efecte longitudinale ale perfecționismului asupra implicării școlare a elevilor. Implicarea școlară s-a dovedit a juca un rol cheie în succesul școlar ale elevilor. Deci, este foarte important să înțelegem care dispoziții de personalitate susțin sau subminează implicarea școlară. Rezultatele cercetării prezente indică faptul că standardele perfecționiste prezic creșteri relative ale implicării cognitive la școală într-o perioadă de nouă luni. Așadar, studiul de față aduce o contribuție semnificativă și de noutate la înțelegerea rolului pe care personalitatea și diferențele interindividuale îl joacă în implicarea școlară.

Studiul 4 (Revista: *Journal of Personality*; Factor de Impact: 3.657)

[Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, & Baban, A. \(in press\). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*.](#)

Deși perfecționismul este o dispoziție de personalitate proeminentă, puține studii longitudinale au investigat modul în care se dezvoltă perfecționismul. Flett și colab. (2002) au propus ipoteza că experiențele de succes școlar pot juca un rol în dezvoltarea perfecționismului. Astfel, performanța școlară crescută poate predispuce elevii la a deveni perfecționiști. Până în prezent, însă, această ipoteză nu a fost testată empiric. Din contră, studiile care au investigat relațiile dintre perfecționism și indicatori ai succesului școlar – precum performanța școlară și autoeficacitatea academică (i.e., convingeri legate de capacitatea personală de a învăța sau realiza sarcinile academice la un nivel anume; cf. Bandura, 1997) – interpretează de obicei rezultatele astfel că succesul școlar este văzut ca și consecință a perfecționismului (Stoeber, 2012). Majoritatea acestor studii, însă, a fost transversală sau nu a măsurat toate variabilele la valuri multiple. De aceea, relațiile nu pot fi interpretate în sens cauzal sau temporal, iar direcția relațiilor dintre perfecționism, performanță școlară și autoeficacitate academică rămâne o întrebare deschisă.

Luând în considerare aceste limite din literatură, studiul prezent a fost primul care a investigat relațiile longitudinale dintre standarde perfecționiste, griji perfecționiste, performanță școlară și autoeficacitate academică privind succesul academic ca și antecedent al perfecționismului. Studiul a fost desfășurat într-un lot de 487 adolescenți (12-

19 ani, 54% fete) utilizând un design de tip panel cu trei valuri spațiate la 4-5 luni în timp. Conform așteptărilor, rezultatele au arătat un efect pozitiv bidirecțional între standardele perfecționisme și performanța școlară atunci când autoeficacitatea academică nu a fost inclusă în model. Standardele perfecționiste au prezis creșteri relative ale performanței școlare, iar performanța școlară a prezis creșteri relative ale standardelor perfecționiste. Însă, atunci când autoeficacitatea academică a fost inclusă în model, calea de la standarde perfecționiste la performanța școlară a devenit nesemnificativă. În plus, a apărut un efect pozitiv unidirecțional de la autoeficacitate academică la standarde perfecționiste. Conform așteptărilor, autoeficacitatea academică a prezis creșteri relative ale standardelor perfecționiste. De asemenea, așa cum a fost sugerat de rezultatele studiilor calitative, a existat un efect pozitiv al performanței școlare asupra grijilor perfecționiste. Acest efect a rămas la fel și atunci când autoeficacitatea academică a fost inclusă în model.

Rezultatele studiului de față au implicații importante asupra înțelegerii dezvoltării perfecționismului și a relației acestuia cu performanța școlară și autoeficacitatea academică. În primul rând, dezvoltarea perfecționismului este încă slab înțeleasă din cauza lipsei de studii longitudinale. În al doilea rând, dezvoltarea specifică a standardelor perfecționiste este subinvestigată în comparație cu dezvoltarea grijilor perfecționiste. În al treilea rând, relațiile pozitive transversale dintre perfecționism și indicatori ai succesului școlar sunt de obicei interpretate astfel încât succesul școlar este văzut ca și consecință a perfecționismului (cf. Stoeber, 2012). Această interpretare, însă, a fost doar parțial susținută de rezultatele acestui studiu, deoarece performanța școlară, ca indicator al succesului școlar, a fost totodată antecedent și consecință a perfecționismului. Având în vedere că perfecționismul s-a dovedit a fi o dispoziție de personalitate relevantă pentru adaptarea psihologică și succesul școlar, este important să identificăm factorii care contribuie la dezvoltarea sa. În consecință, studiul de față aduce o contribuție semnificativă și de noutate la literatură, fiind primul studiu longitudinal care arată că performanța școlară crescută și autoeficacitatea academică reprezintă factori cu rol în dezvoltarea perfecționismului în adolescență.

Obiectiv 4: Diseminarea rezultatelor studiului în comunitatea științifică și în cea educațională (obiectiv care va fi parțial atins în 2016 și va continua în 2017)

În anul 2016 echipa proiectului a participat la conferințe internaționale cu 5 lucrări și la conferințe naționale cu 2 lucrări. Aceste participări la conferințe au asigurat o creștere semnificativă a vizibilității internaționale a proiectului și a echipei. Acest lucru a fost asigurat de faptul că prima manifestare internațională la care echipa a participat (dr. Lavinia E Damian și dr. Oana Negru-Subțirică) este o manifestare destinată experților din domeniul cercetării perfecționismului (Perfectionism Network Meeting, 12-13 iulie 2017). De asemenea, la cea de a doua manifestare științifică (Conferința Bienală a European Association for Research on Adolescence, 16-19 septembrie 2016), cercetările au fost prezentate în cadrul a două simpozioane invitate. Mai jos detaliem cercetările prezentate la conferințe.

Conferințe internaționale

- Damian, L. E., Negru-Subțirica, O., Stoeber, J., & Pop, E. I. (2016). *On the development of perfectionism and perfectionistic self-presentation in adolescents: The role of parental behaviors*. Prezentare orală la Perfectionism Network Meeting, Canterbury, UK, 12-13 iulie 2016.

Cercetarea de față a investigat rolul longitudinal al comportamentelor parentale percepute precum responsivitatea parentală, controlul comportamental, controlul psihologic și suportul pentru autonomie (Soenens et al., 2006) în perfecționismul adolescenților (i.e., perfecționism orientat spre sine, prescris social și orientat spre ceilalți; Hewitt & Flett, 2004) și autoprezentarea perfecționistă (i.e., autopromovarea perfecționistă, neafișarea imperfecțiunilor și ascunderea imperfecțiunilor; Hewitt et al., 2011). Lotul la valul 1 a fost compus din 735 adolescenți cu vârste cuprinse între 11 și 19 ani ($M_{vârsta} = 15.4$, $AS_{vârsta} = 2.0$), 56% fete. Am realizat analize preliminare pe datele obținute în primele două valuri (i.e., analize de regresie ierarhică pentru a prezice perfecționismul și autoprezentarea perfecționistă la valul 2 controlând efectul criteriului de la valul 1). Rezultatele au arătat că nici unul din comportamentele parentale percepute nu au prezis modificări la nivelul perfecționismului orientat spre sine și orientat spre ceilalți. Atât responsivitatea parentală percepută, cât și suportul perceput pentru autonomie au prezis scăderi relative la nivelul perfecționismului prescris social și la nivelul ascunderii

imperfecțiunilor. Controlul psihologic parental a prezis creșteri relative la nivelul perfecționismului prescris social, autopromovarea perfecționistă, neafișarea imperfecțiunilor și ascunderea imperfecțiunilor. Controlul comportamental perceput nu a prezis modificări la nivelul perfecționismului sau al autoprezentării perfecționiste.

- [Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Stoeber, J., & Pop, E. I. \(2016\). *On the longitudinal interplay between perfectionism and career adaptability in adolescents*. Prezentare orală la Perfectionism Network Meeting, Canterbury, UK, 12-13 iulie 2016.](#)

Cercetarea de față a investigat relațiile longitudinale dintre perfecționismul adolescenților (i.e., orientat spre sine și prescris social; Flett et al., 2000) și abilitățile de adaptare în carieră (i.e., preocupare, control, curiozitate și încredere; Savickas & Porfeli, 2012). Lotul la valul 1 a fost compus din 735 adolescenți cu vârste cuprinse între 11 și 19 ani ($M_{\text{vârstă}} = 15.4$, $AS_{\text{vârstă}} = 2.0$), 56% fete. Am realizat analize preliminare pe datele obținute în primele două valuri (i.e., analize de regresie ierarhică pentru a prezice perfecționismul și abilitățile de adaptare în carieră la valul 2 controlând efectul criteriului de la valul 1). Rezultatele au arătat că perfecționismul orientat spre sine a prezis creșteri relative la nivelul preocupării pentru carieră și vice versa. Perfecționismul orientat spre sine a prezis creșteri ale încrederii în carieră, pe când perfecționismul prescris social a prezis scăderi ale încrederii în carieră. Am discutat faptul că perfecționismul orientat spre sine al adolescenților și preocuparea lor pentru viitor, văzută ca valoare personală pe care o prețuiesc în pregătirea pentru viitor (i.e., preocuparea în carieră) se susțin reciproc de-a lungul timpului. De asemenea, încrederea adolescenților în capacitatea lor de a trece cu succes peste barierele în carieră (i.e., încrederea lor în carieră) au fost susținute de perfecționismul orientat spre sine și inhibate de perfecționismul prescris social.

- [Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O. & Baban, A. \(2016\). *How do adolescents get to strive for perfection? The impact of high academic achievement and efficacy on perfectionism development in adolescence*. Prezentare orală la XV Biennial](#)

Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), La Barrosa, Cádiz, Spain, 16-19 septembrie 2016.

Deși perfecționismul este o dispoziție de personalitate foarte relevantă în adolescență, până în prezent s-au derulat foarte puține studii longitudinale care să investigheze dezvoltarea perfecționismului. Modelele teoretice și studiile calitative au postulat că succesul școlar este un factor premergător al perfecționismului. Însă, studiile cantitative tind să interpreteze relațiile transversale ca și cum succesul școlar este o consecință a perfecționismului. În contextul acestor goluri în șiteratură, studiul de față a fost primul care a investigat relațiile longitudinale dintre standardele perfecționiste, grijile perfecționiste, performanța școlară și autoeficacitatea academică examinând succesul școlar ca factor premergător al perfecționismului. Studiul a utilizat un design longitudinal de tip panel cu trei valuri spațiate la 4-5 luni distanță într-un lot de 487 adolescenți (12-19 ani, 54% fete). Participanții au completat voluntar aceleași chestionare în format creion-hârtie de trei ori. Rezultatele au arătat că performanța școlară a prezis creșteri relative la nivelul standardelor perfecționiste și al grijilor perfecționiste. De asemenea, autoeficacitatea academică a prezis creșteri relative la nivelul standardelor perfecționiste. Acesta a fost primul studiu care a arătat că performanța școlară este un factor comun în dezvoltarea standardelor perfecționiste și a grijilor perfecționiste, pe când autoeficacitatea academică joacă un rol doar în dezvoltarea standardelor perfecționiste. Sunt discutate implicațiile acestor rezultate pentru înțelegerea dezvoltării perfecționismului.

- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M (2016). *Reciprocal Associations between Identity and Meaning in Life in Adolescence: A Three-Wave Longitudinal Study*. Prezentare orală în cadrul unui simpozion invitat la XV Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), La Barrosa, Cádiz, Spain, 16-19 septembrie.

Identitatea și sensul vieții reprezintă nevoi de bază în adolescență. Cu toate acestea, până în prezent știm foarte puține despre asocierile longitudinale dintre acestea. Ilustrând modul în care preocupările pentru identitate și sensul vieții se sprijină sau

se inhibă reciproc de-a lungul timpului, putem avea o imagine mai clară a dezvoltării sinelui în adolescență. Prin urmare, prezentul studiu a avut un design longitudinal în trei valuri, prin care s-au investigat asocierile încrucișate dintre procesele identitare (formarea angajamentului, identificarea cu angajamentul, explorarea de suprafață, explorarea în profunzime, explorarea ruminativă) și sensul vieții (adică, căutarea sensului, prezența sensului). Un număr de 1062 de adolescenți (59.4% fete) au completat instrumente care evaluează procesele identitare (Luyckx et al., 2006) și sensul vieții (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006) de trei ori pe parcursul unui an școlar. Rezultatele au evidențiat asocieri reciproce între procesele de angajament și prezența sensului și între procesele de explorare identitară și căutarea sensului. Aceste relații nu au fost moderate de genul și vârsta adolescenților. Aceste rezultate au multiple implicații pentru intervenții de consiliere psihologică a adolescenților.

- Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., & Meeus, W. (2016). *Conexiuni longitudinale între reușita școlară și trăsăturile de personalitate în adolescență, pe parcursul unui an școlar*. Prezentare orală în cadrul unui simpozion invitat la XV Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), La Barrosa, Cádiz, Spain, 16-19 septembrie.

Acest studiu a analizat relația dintre reușita școlară (media semestrială) și trăsăturile de personalitate ale adolescenților (modelul Big Five al personalității - Extraversiune, Agreabilitate, Conștiințiozitate, Nevrotism și Deschidere, John & Srivastava, 1999). S-a utilizat un design longitudinal cu trei valuri de colectare a datelor pe parcursul unui an școlar (N = 1151). Analizele încrucișate au evidențiat faptul că performanțele academice prezic pozitiv Extraversiunea și Deschiderea, independent de genul sau vârsta adolescenților. De asemenea, pentru adolescenții din școlile teoretice, realizările academice prezic pozitiv Conștiințiozitatea ca trăsătură de personalitate.

Conferințe naționale

- Damian, L. E., Petrut, I., Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). *Perfecționismul la elevi: Cauze și consecințe*. Poster prezentat la Sesiunea Anuală de Comunicări Științifice a Academiei Române, Cluj-Napoca, Romania, 20 mai 2016.

Perfecționismul este o caracteristică de personalitate care presupune dorința de a nu greși, setarea de standarde excesiv de înalte și evaluări foarte critice (Frost și colab., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Articolul de față prezintă atât mecanisme de dezvoltare a perfecționismului la elevi, cât și consecințe ale acestuia în context școlar. Conform lui Flett și colab. (2002), părinții joacă un rol important în dezvoltarea perfecționismului la copii. Autorii propun câteva modele teoretice de dezvoltare a perfecționismului: modelul reacției sociale, modelul expectanțelor sociale și modelul creșterii într-un mediu familial anxios. Aceste modele vor fi prezentate alături de studii din literatură care le susțin. Cercetările asupra perfecționismului la elevi au arătat că este asociat cu numeroși indicatori ai succesului academic și ai sănătății psihologice (Stoeber & Childs, 2011). Perfecționismul standardelor personale se asociază adesea cu consecințe pozitive: performanță școlară crescută, motivație, orientare spre muncă, stimă de sine crescută, niveluri scăzute de simptome depresive, orientări ale scopurilor de demonstrare și dezvoltare prin abordare, emoții pozitive în context școlar, niveluri scăzute de burnout, implicare școlară ridicată, dar și cu consecințe negative: simptome depresive și anxioase, orientare a scopurilor de demonstrare prin evitare. Perfecționismul grijilor evaluative se asociază doar cu consecințe negative: stres social, supresia furiei și furie direcționată în exterior, orientare a scopurilor de demonstrare prin evitare, emoții negative în context școlar, strategii de autosabotare, simptome de burnout, niveluri scăzute de implicare școlară.

- Pop, E. I., Negru-Subțirică, O., & Damian, L. E. (2016). *Interacțiunea longitudinală dintre personalitate și identitate în adolescență: evidențe teoretice și empirice*. Poster prezentat la Sesiunea Anuală de Comunicări Științifice a Academiei Române, Cluj-Napoca, Romania, 20 mai.

În acest poster am realizat o analiză critică al cercetărilor existente privind relația dintre identitatea educațională și trăsăturile de personalitate, investigând critic

aspecte teoretice și empirice cu privire la relațiile longitudinale dintre cele două constructe. Am discutat direcția relațiilor evidențiată de studii existente. În plus, ținând cont de contextul socio-economic și cultural românesc, am discutat și despre modul în care rezultatele acestor studii pot fi reflectate în cercetarea dezvoltării în adolescență în România.

Referințe bibliografice

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a threedimensional model. *Journal of Adolescence, 31*, 207-222.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism* (pp. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*, 449-468. doi: 10.1007/BF01172967
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., Caelian, C., et al. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the perfectionistic self-presentation scale–Junior Form. *Psychological Assessment, 23*, 125-142.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research, 2*(1999), 102-138.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence, 29*, 361–378.
- McClelland, D.C. (1985). How motives, skills, and values determine people what to do. *American Psychologist, 40*, 812-825.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behaviors: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology, 42*, 305-318.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 80–93.
- Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. In S. M. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 294-306). New York: Oxford University Press.
- Stoeber, J., Edbrooke-Childs, J.H., & Damian, L.E. (in press). Perfectionism. In R.J.R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (2nd ed.). New York: Springer.