

PROPRIETĂȚI PSIHOMETRICE ALE VERSIUNII ÎN LIMBA ROMÂNĂ PENTRU SCHOOL ATTITUDE ASSESSMENT SURVEY-REVISED

NARCISA-GIANINA CARANFIL*
Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Abstract

The assessment of attitude toward school among adolescents has become an important area of research in educational psychology. One of the measures available is the School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R; McCoach & D. Siegle, 2003). This instrument was designed to measure factors that may distinguish underachievers from achievers in a secondary school setting, i.e. academic self-perception, general attitude toward school, attitude toward teachers, goal valuation, and motivation/self-regulation. The objective of the current study is to test the validity and internal consistency of the Romanian version of the SAAS-R. Data were collected from 823 Romanian adolescents attending different theoretical and vocational/technical high schools. Global academic achievement was obtained from school records ($N = 121$). Using confirmatory factor analysis with AMOS 20.00, three hypothetical metric models were tested. We also examined the Cronbach's alpha in order to estimate the internal consistency. The metric model with five first-order correlated factors and six pairs of correlated errors fitted the input data the most satisfactory. The scores in our study showed internal consistency reliability coefficient of at least .81 on each of the five factors. Convergent validity is supported through correlations in the expected directions between the SAAS-R factors and students' engagement with school and school satisfaction. Criterion-related (predictive) validity is proven through significant correlations between scores for goal valuation and motivation/self-regulation and adolescents' grade point average at the end of 2018-2019 school year. Compared with boys, girls obtained significantly higher scores on goal valuation and motivation/self-regulation. The results indicate that the Romanian version of the SAAS-R is a measure that can be used to explore the dimensions of attitude toward school among adolescents.

Cuvinte-cheie: atitudine față de școală, SAAS-R, versiune în limba română, proprietăți psihometrice, adolescenți.

Keywords: attitude toward school, SAAS-R, Romanian version, psychometric properties, adolescents.

1. INTRODUCERE

Studiul atitudinilor pe care elevii de diferite vârste le manifestă în domeniul vieții școlare este important din mai multe motive: a) constructul este intrinsec relaționat cu alte dimensiuni, precum percepția pe care elevii o au în legătură cu activitatea de învățare și interesul pe care îl manifestă în acest scop, imaginea pe

* Doctorand, Universitatea Liberă Internațională din Moldova, str. Vlaicu Pîrcălab, nr. 52, Chișinău, Republica Moldova, 2012; E-mail: caranfilgianina@gmail.com.

care o au față de propriile lor competențe în domeniul școlar, motivația pentru participarea la activitățile școlare (Candeias și Rebelo, 2010; Moè *et al.*, 2009; Pourfeiz, 2016; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008); b) studiile efectuate, începând cu anii 1980, au evidențiat existența unei relații pozitive între atitudinea favorabilă pe care elevii o au față de școală (în general) sau față de diverse domenii ale vieții școlare, respectiv rezultatele bune pe care le obțin în activitatea școlară (Chang și Le, 2005; Cheng și Chan, 2003; McCoach și Siegle, 2003b; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008); c) în ultimii ani, în multe dintre țările care fac parte din Uniunea Europeană (inclusiv România), dar și în alte state ale lumii (de exemplu, SUA), s-a evidențiat scăderea motivației pentru școală în rândul tinerilor și a implicării constante în activitățile școlare și extrașcolare (Aud *et al.*, 2011; Ikeda și Garcia, 2014; Sandu, Stoica și Umbreș, 2014).

Într-un sens generic, atitudinea față de domeniul vieții școlare poate fi privită ca un ansamblu psihologic complex ce include evaluările, emoțiile și tendințele acționale ale elevilor, care sunt orientate spre propria lor activitate școlară, precum și spre școală ca instituție socială și culturală cu o misiune specifică și a cărei funcționare este guvernată de anumite reguli interne (Sandovici și Robu, 2014). Cu alte cuvinte, constructul referitor la atitudinea față de școală include sentimentele pe care elevii le exprimă cu privire la domeniul activității școlare, experiențele pe care le trăiesc în mediul școlar din care fac parte, precum și comportamentele care decurg din acestea. Alți cercetători au definit atitudinea față de viața școlară prin concentrarea pe componenta emoțională, considerând că acest domeniu include interesul față de activitățile școlare și emoțiile pozitive pe care un elev le resimte față de școală în general (McCoach și Siegle, 2003b; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). Conform experților care lucrează în cadrul proiectului internațional pentru evaluarea achizițiilor elevilor de diferite vârste, denumit Programme of International Student Achievement (PISA), componenta cognitivă este foarte importantă pentru înțelegerea semnificațiilor conceptuale și operaționale ale atitudinii față de școală (OECD, 2004). În documentele PISA, este evidențiat rolul cognițiilor pe care elevii le au despre: a) ceea ce învață la școală; b) cum anume îi pregătește școala pentru viața adultă; c) modul în care școala le conferă încrederea în propria lor capacitate de a adopta decizii; d) importanța pe care educația o are în procesul achiziționării cunoștințelor care sunt utile pentru viața profesională de mai târziu. Atunci când este evaluată global pe un continuum bipolar, atitudinea față de școală poate varia de la polul favorabil (pozitiv) la cel nefavorabil (negativ).

Evaluarea atitudinii față de școală în rândul adolescenților a devenit un sector important al cercetării în psihologia educației. În literatura internațională, domeniul atitudinii față de școală a fost măsurat printr-o varietate de instrumente standardizate, uni- sau multidimensionale, care au vizat componentele cognitivă și/sau comportamentală, însă mai rar pe cea emoțională. Unele studii au utilizat explicit termenul referitor la atitudinea față de școală, în timp ce altele și-au concentrat

atenția pe termeni relaționați din punct de vedere conceptual cu atitudinea față de școală (Libbey, 2004). Acești termeni au fost utilizați pentru a acoperi dimensiuni care au vizat, mai degrabă, relația afectivă pe care elevii o au cu propria lor viață școlară. Este vorba despre variabile precum: atașamentul față de școală (sentimentul unui elev de a fi conectat cu mediul educativ și socio-afectiv din școala în care învață), legătura emoțională și implicarea în colectivitatea școlară pe care un elev o manifestă (engl. *school bonding*), identificarea elevului cu școala în care învață (prin sentimentul de apartenență și valorizare) sau impresia elevului că membrii colectivității școlare din care face parte și profesorii țin cont de nevoile lui și îi plac și că între el și ceilalți elevi și/sau profesori din școala în care învață există anumite afinități sociale și emoționale (engl. *school connectedness*).

S.-T. Cheng și A. C. Chan (2003) au conceptualizat atitudinea față de școală și au definit-o din punct de vedere operațional prin itemi care au vizat trei componente, și anume: cognitivă (de exemplu, „Cred că școala mă poate ajuta să devin o persoană matură”), afectivă (de exemplu, „Viața școlară este plictisitoare și neinteresantă”), respectiv comportamentală (de exemplu, „Mă străduiesc să învăț o mulțime de lucruri”). Autorii pe care i-am citat au justificat necesitatea construirii și a perfecționării unor instrumente scurte destinate măsurării atitudinii față de școală, care să poată fi aplicate pe scară largă în cadrul studiilor ce vizează un număr mare de variabile.

Un concept foarte apropiat de atitudinea favorabilă față de școală este reprezentat de orientarea pozitivă în raport cu domeniul școlar. Autorii l-au utilizat într-un studiu care a urmărit examinarea factorilor protectivi în raport cu angajarea în comportamente problematice, precum activitatea sexuală precocă, abuzul de droguri sau delincvența (Jessor *et al.*, 1995). Orientarea pozitivă în raport cu domeniul școlar presupune respectul pentru realizarea în activitatea școlară, loialitatea față de îndeplinirea scopurilor și plăcerea de a merge la școală. Elevii orientați pozitiv în domeniul școlar cred că eforturile de învățare și realizare personală sunt relevante pentru succesele pe care le vor obține în propria lor viață.

În binecunoscutul studiu longitudinal realizat între anii 1988 și 1992, în rândul copiilor și al adolescenților americani rezidenți în orașul Denver (din SUA), D. Huizinga (1992) a operaționalizat atitudinea (atașamentul) față de școală prin șapte itemi la care subiecții intervievați au răspuns pe o scală cu cinci trepte (de la 1 – dezacord puternic la 5 – acord puternic). Itemii s-au referit la: a) „Rezolvarea temelor pentru acasă este o pierdere de timp”; b) „Mă străduiesc să fac față cerințelor de la școală”; c) „Educația este atât de importantă, încât merită să trec peste lucrurile de la școală care nu îmi plac”; d) „În general, îmi place școala”; e) „Nu-mi pasă ce cred profesorii mei despre mine”; f) „Notele sunt foarte importante pentru mine”; g) „Obişnuiesc să-mi termin temele pentru acasă”.

2. INSTRUMENTUL SAAS-R

În domeniul măsurării și al evaluării atitudinilor față de școală, unul dintre instrumentele disponibile este School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R; McCoach și Siegle, 2003b). Instrumentul include 35 de itemi care sunt distribuiți pe cinci scale, după cum urmează: percepția despre sine în domeniul școlar (7 itemi), atitudinea generală față de școala de apartenență (5 itemi), atitudinea față de profesori și ore (7 itemi), valorizarea scopurilor specifice activității școlare (6 itemi), respectiv motivarea și autoreglarea în procesul învățării (10 itemi).

Prima dimensiune se referă la imaginea pe care un elev o are despre propriile sale abilități în domeniul școlar. De asemenea, include credințele generale și nivelul autovalorizării asociate competențelor în această arie a funcționării. Percepția despre sine în legătură cu activitatea școlară se bazează pe comparații interne și externe. Elevii își compară propriile lor performanțe cu cele ale colegilor de clasă, dar și cu rezultatele pe care le obțin în alte domenii. Atitudinea generală față de școala de apartenență constă în interesul și sentimentele pe care elevii le manifestă față de instituția școlară în care învață. Constatările studiilor arată că elevii care au reușite școlare tind să fie mai interesați de învățatură și mai atașați de școală. Atitudinea față de profesori și ore a fost inclusă printre dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R, deoarece s-a pornit de la premisa că personalitatea profesorilor, modul în care aceștia se organizează și calitatea orelor pe care le susțin pot influența comportamentele elevilor și nivelul achizițiilor (McCoach și Siegle, 2003b). Mulți dintre elevii subrealizați în domeniul școlar întâmpină probleme cu autoritatea, prin comportamente ostile și nepoliticoase pe care le manifestă față de profesori și față de alți membri ai *staff*-ului școlar. De asemenea, interesul pe care elevii îl alocă cursurilor este relaționat cu utilizarea strategiilor autoreglatorii în procesul învățării și cu motivația pentru pregătirea temeinică. Valorile pe care elevii le internalizează cu privire la realizarea în domeniul școlar le influențează comportamentele orientate spre autoreglarea procesului învățării și motivația (McCoach și Siegle, 2003b). Scopurile pe care elevii și le propun mediază modul în care aceștia se angajează în sarcinile școlare, precum și stilul în care răspund solicitărilor și provocărilor. Atunci când un elev valorizează o disciplină de studiu, este mai predispus să se angajeze constant în rezolvarea îndatoririlor, să depună mai mult efort și să se străduiască pentru a rezolva bine sarcinile. Elevul muncește cu perseverență și are expectanțe mai ridicate în ceea ce privește succesul în activitatea școlară. Aceste considerații justifică includerea valorizării scopurilor specifice activității școlare printre dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS-R. Motivația intrinsecă și autoreglarea sunt două dintre componentele prin care poate fi caracterizat procesul învățării. Autoreglarea se referă la gândurile, sentimentele, acțiunile și comportamentele elevilor, care sunt orientate sistematic spre atingerea scopurilor specifice învățării și nu numai (Schunk și Zimmerman, 1994). Autoreglarea include procese prin care indivizii

umani ajung (din punct de vedere metacognitiv, motivațional și comportamental) participanți activi la propriile lor activități de învățare. Unii cercetători sugerează că învățarea autoreglată include componente, precum: strategiile metacognitive, managementul propriilor resurse, acțiuni și comportamente, la care se adaugă controlul eforturilor, respectiv utilizarea strategiilor cognitive planificate (Pintrich și DeGroot, 1990). Autoreglarea este un predictor consistent al succesului în domeniul școlar, însă elevii trebuie să fie motivați intrinsec pentru a utiliza strategii cognitive și metacognitive, precum și pentru a-și regla propriile cogniții și efortul pe care îl depun în procesul învățării. Din acest motiv, cele două componente (motivația intrinsecă și autoreglarea) trebuie luate în considerare împreună, atunci când conceptualizăm atitudinea pe care elevii o au față de domeniul activității școlare.

Instrumentul SAAS-R a fost conceput la Universitatea din Connecticut (SUA) pentru a măsura diferențele dintre elevii de gimnaziu/liceu care sunt supradotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, însă subrealizați în plan școlar, și cei care au succes. Obiectivul cercetătorilor a fost să identifice adolescenți care prezentau riscul subrealizării în domeniul școlar. Autorii au pornit de la rezultatele mai multor investigații (McCoach și Siegle, 2003a; Siegle și McCoach, 2009), potrivit cărora adolescenții care au potențial de învățare (evaluat prin teste de inteligență și/sau aptitudini speciale), dar obțin performanțe școlare slabe sau evidențiază un nivel precar al achizițiilor școlare tind: a) să manifeste atitudini negative față de învățătură și mediul școlar; b) să prezinte un nivel scăzut și/sau fluctuații mari ale implicării în sarcinile școlare; c) să prezinte un nivel deficitar al abilităților necesare pentru învățarea autoreglată; d) să-și exprime neîncrederea în propriile abilități și competențe, inclusiv în domeniul școlar.

Versiunea inițială a instrumentului (SAAS) a fost proiectată pentru a măsura patru factori asociați subrealizării în domeniul școlar (McCoach, 2002): a) percepția pe care elevii o au despre propriile abilități în domeniul școlar; b) atitudinea generală față de școală; c) motivația intrinsecă pentru utilizarea strategiilor cognitive și a celor orientate spre reglarea cognițiilor și a eforturilor implicate în procesul învățării; d) atitudinea pe care covârșnicii o manifestă față de școală (percepția pe care elevii o au despre modul în care ceilalți colegi valorizează succesul școlar). Instrumentul SAAS a inclus 45 de itemi, însă, în urma analizelor factoriale, a fost redus la 20 de itemi. Eșantionul pe care a fost experimentat a inclus 1738 de elevi de liceu din SUA. McCoach (2002) a raportat corelații semnificative între scorurile pentru dimensiunile operaționalizate prin itemii instrumentului SAAS și nivelul realizării în domeniul școlar (media anuală). Instrumentul SAAS a fost contravalidat utilizându-se un al doilea eșantion format din 420 de elevi de clasa a IX-a dintr-un liceu multiethnic din SUA. Rezultatele analizei factoriale confirmatorie au indicat o adecvare statistică acceptabilă ($CFI = 0.94$, $TLI = 0.92$, $RMSEA = 0.07$). Fiecare dintre cei patru factori a evidențiat o valoare a consistenței interne ≥ 0.80 (cf. McCoach, 2002). De asemenea, scorurile pentru SAAS au clasificat corect 90 %

dintre elevii care aveau medii generale ridicate, respectiv dintre cei cu rezultate școlare slabe. Totuși, rezultatele studiului întreprins de către McCoach au indicat anumite suprapuneri conceptuale între o parte dintre scalele operaționalizate prin itemii din SAAS.

În vederea îmbunătățirii structurii factoriale a instrumentului SAAS și a unei mai bune delimitări a scalelor din punct de vedere conceptual, McCoach și Siegle (2003b) au elaborat o versiune revizuită, în care factorul referitor la atitudinile covârșnicilor față de școală a fost eliminat și au fost adăugați doi noi factori: unul a vizat valorizarea scopurilor specifice activității școlare și altul atitudinea față de profesori și ore. Al doilea factor a fost adăugat pornindu-se de la premisa că elevii pot manifesta sentimente pozitive față de școală în general, fără a avea, în mod necesar, o atitudine pozitivă față de profesori și ore. Versiunea pilot a instrumentului SAAS-R a inclus 48 de itemi care au operaționalizat cinci factori. Aceasta a fost administrată unui eșantion format din 942 de elevi de liceu care aveau caracteristici socio-demografice diverse și rezultate școlare diferite. În urma mai multor analize factoriale confirmatorii, versiunea pilot a fost redusă la 35 de itemi. Dintre aceștia, 24 au fost reținuți din versiunea originală, doi itemi au fost reformulați parțial și nouă itemi au fost complet noi (cf. McCoach și Siegle, 2003b). Această versiune a fost administrată unui nou eșantion format din 537 de elevi de liceu americani care erau talentați în diferite domenii și care fie aveau potențial școlar peste medie, fie erau subrealizați în domeniul școlar. Datele analizei factoriale confirmatorii au indicat o adecvare satisfăcătoare din punct de vedere statistic ($CFI = 0.91$, $TLI = 0.91$, $RMSEA = 0.05$). Scalele corespunzătoare factorilor latenți au evidențiat valori > 0.85 ale consistenței interne.

Pentru examinarea validității de criteriu, au fost investigate două eșantioane de elevi de liceu din SUA, dintre care unul a inclus 178 adolescenți dotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, care fie aveau rezultate școlare foarte bune, fie erau subrealizați (McCoach și Siegle, 2003a), iar celălalt eșantion a inclus 244 de elevi, dintre care o parte aveau performanțe școlare foarte bune, iar cealaltă parte rezultate școlare slabe (McCoach și Siegle, 2001). În primul studiu, grupul elevilor subrealizați a evidențiat atitudini mai negative față de școală, cu excepția scorului pentru percepția despre sine în domeniul școlar. În al doilea studiu, elevii cu performanțe școlare foarte bune au evidențiat atitudini față de școală mai favorabile.

Într-un alt studiu de factură psihometrică, S. M. Suldo, E. J. Shaffer și E. Shaunessy (2008) au testat proprietățile instrumentului SAAS-R într-un eșantion format din 321 adolescenți americani, dintre care doar o parte erau dotați din punct de vedere cognitiv-intelectual. Datele analizei factoriale confirmatorii au susținut structura factorială stabilită de către McCoach și Siegle ($CFI = 0.96$, $TLI = 0.94$, $RMSEA = 0.08$). Valorile consistenței interne pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți au fost cuprinse între 0.88 și 0.93. Corelațiile dintre scorurile pentru scale au fost cuprinse între 0.28 și 0.72. Autorii studiului pe care l-am citat au mai investigat corelațiile dintre scorurile pentru scalele din SAAS-R și alte variabile referitoare la

autoeficacitatea în domeniul școlar, satisfacția față de școală, timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă, numărul absențelor de la ore, problemele de comportament, respectiv media semestrială. Cele mai consistente corelații au fost evidențiate pentru dimensiunile referitoare la atitudinea generală față de școală, atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivarea și autoreglarea în procesul învățării. Pe de altă parte, calitatea relațiilor cu profesorii și covârșnicii, percepția cu privire la autoeficacitatea în domeniul școlar, respectiv satisfacția față de școală au prezentat cele mai consistente asocieri cu scorurile pentru SAAS-R. Timpul alocat rezolvării temelor pentru acasă a evidențiat corelații ≥ 0.30 atât cu scorul pentru dimensiunea referitoare la valorizarea scopurilor specifice activității școlare, cât și cu cel pentru motivare și autoreglare. Corelațiile dintre scorurile pentru cele cinci dimensiuni operaționalizate prin itemii SAAS-R și media semestrială au fost cuprinse între 0.24 și 0.39 ($p < 0.001$). Aceste date au fost considerate dovezi suplimentare ale validității de construct (convergentă) a instrumentului SAAS-R. Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) au prezentat probe și pentru validitatea de criteriu (concurentă), raportând pentru toate dimensiunile scoruri semnificativ mai scăzute în rândul elevilor care aveau rezultate școlare slabe, comparativ cu grupurile de elevi care aveau performanțe satisfăcătoare sau foarte bune.

P. Miñano Pérez, J. L. C. Costa și R. G. Corbí (2014) au studiat proprietățile psihometrice ale versiunii în limba spaniolă pentru SAAS-R. Eșantionul în care a fost administrat instrumentul a inclus 1398 de elevi de liceu. Autorii acestui studiu au evidențiat din punctul de vedere al adecvării statistice superioritatea modelului metric ipotetic care a inclus cinci factori latenți de ordinul I intercorelați ($CFI = 0.95$, $TLI = 0.94$, $RMSEA = 0.04$), comparativ cu un al doilea model metric care a inclus tot cinci factori latenți de ordinul I (necorelați între ei) și un al șaselea factor de ordinul II ($CFI = 0.94$, $TLI = 0.93$, $RMSEA = 0.04$). Corelațiile dintre factorii latenți de ordinul I au fost cuprinse între 0.42 și 0.70. Acest rezultat sugerează că factorii operaționalizați prin itemii instrumentului SAAS-R sunt relaționați între ei, însă satisfăcător diferențiați din punct de vedere conceptual. Pentru scalele corespunzătoare factorilor, valorile consistenței interne au fost cuprinse între 0.85 și 0.90. Validitatea de criteriu (concurentă) a fost analizată prin compararea scorurilor medii obținute de către 228 elevi, ale căror rezultate școlare globale (media pentru anul școlar 2011–2012) erau peste propriul potențial cognitiv general, 933 elevi ale căror rezultate școlare erau egale cu potențialul lor cognitiv, respectiv 237 elevi ale căror performanțe erau sub nivelul propriului lor potențial cognitiv. Pentru toate scalele instrumentului SAAS-R, datele obținute în urma efectuării analizei de varianță multivariată au evidențiat scoruri semnificativ mai scăzute pentru subeșantionul elevilor ale căror rezultate școlare erau sub nivelul propriului lor potențial cognitiv, comparativ cu subeșantionul elevilor ale căror performanțe erau egale cu potențialul lor cognitiv, respectiv cu cel al elevilor ale căror rezultate școlare erau peste propriul potențial cognitiv general (cf. Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014).

3. PREZENTUL STUDIULUI

3.1. SCOP

Studiul, ale cărui rezultate sunt prezentate în acest articol, a urmărit determinarea proprietăților psihometrice ale versiunii tradusă în limba română și adaptată pentru contextul școlar și cultural autohton a instrumentului SAAS-R. Simpla căutare pe Internet, utilizându-se expresii precum „versiunea în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised”, „proprietăți psihometrice ale versiunii în limba română pentru School Attitude Assessment Survey-Revised” sau „adaptarea în România a instrumentului School Attitude Assessment Survey-Revised”, nu ne-a indicat nicio referință. Din acest motiv, am dedus că, în comunitatea academică autohtonă, măsurarea și evaluarea atitudinii față de școală cu SAAS-R nu au suscitât, încă, niciun interes.

Deoarece instrumentul SAAS-R poate fi util atât pentru proiectele de cercetare din domeniul psihologiei educației, cât și consilierilor școlari, primul obiectiv pe care l-am urmărit a fost traducerea în limba română și adaptarea pentru aceasta, precum și pentru contextul școlar și cultural autohton a versiunii originale în limba engleză a instrumentului vizat.

Al doilea obiectiv a constat în evaluarea validității de construct (structura factorială, validitatea convergentă) a validității de criteriu (predictivă), precum și a fidelității (consistența internă) a versiunii în limba română pentru SAAS-R, utilizându-se un eșantion de adolescenți reprezentativ pentru populația generală de elevi de liceu. Justificăm acest obiectiv prin faptul că, până în prezent, majoritatea studiilor care au fost interesate de evaluarea calităților psihometrice ale instrumentului SAAS-R l-au utilizat pentru evaluarea componentelor atitudinii față de domeniul școlar, au fost realizate pe eșantioane de elevi de liceu supradotați din punct de vedere cognitiv-intelectual (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). În investigația noastră, am urmărit evaluarea proprietăților psihometrice ale instrumentului SAAS-R într-un eșantion de adolescenți extras din populația școlară generală, despre care putem presupune că este mai eterogenă în ceea ce privește potențialul cognitiv-intelectual și performanțele pe care elevii le obțin în procesul învățării.

3.2. TRADUCEREA ȘI ADAPTAREA INSTRUMENTULUI SAAS-R

Versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R a fost tradusă în limba română și adaptată pentru aceasta utilizându-se tehnica retroversiunii paralele (Hambleton, 1994; Hambleton și De Jong, 2003), respectiv principiile, regulile și indicațiile prevăzute în ghidul elaborat de către experții Comisiei Internaționale pentru Testare (Muñiz, Elosua și Hambleton, 2013).

Într-o primă etapă, versiunea originală a instrumentului SAAS-R a fost tradusă în limba română în paralel de către autoarea prezentului articol, respectiv de către un cadru didactic specializat în domeniul psihologiei educației (îi mulțumim pe această cale domnului lector universitar doctor Viorel Robu pentru suportul pe care ni l-a acordat).

În a doua etapă, cele două versiuni în limba română, care au rezultat în urma demersului de traducere din limba engleză a versiunii originale, au fost retraduse în limba engleză de către alți doi vorbitori nativi de limba română, care dețineau certificate de competență pentru limba engleză (nivelurile C1, respectiv C2). Unul dintre aceștia era cadru didactic universitar la Facultatea de Litere (programul de studii *Limba și literatura engleză-limba și literatura franceză*), Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, iar celălalt psiholog cu drept de liberă practică în specialitatea *Psihologie educațională, consiliere școlară și vocațională*.

În a treia etapă, versiunea originală a instrumentului SAAS-R a fost comparată cu versiunile rezultate în urma demersului de retraducere în limba engleză a versiunilor în limba română stabilite în prima etapă. În acest demers, au fost operate mai multe modificări și corecturi minore în cele două versiuni în limba română, stabilindu-se o versiune de lucru finală.

În demersul de traducere în limba română și adaptare pentru aceasta a itemilor din versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R, s-a urmărit ca itemii să-și păstreze semnificațiile stabilite de către autori și, prin aceasta, să se evite alterarea validității de conținut și a celei de aspect. În acest sens, au fost depuse toate eforturile necesare pentru asigurarea criteriilor lingvistice, culturale și psihometrice care contribuie la calitatea adaptării unui instrument de măsurare și evaluare util într-un anumit domeniu al psihologiei aplicate (Hambleton și De Jong, 2003; Schweizer, 2010).

Pe parcursul procesului de traducere din limba engleză în limba română a instrumentului SAAS-R, niciun item nu a fost eliminat sau modificat în mod semnificativ în ceea ce privește conținutul. Versiunea finală în limba română a instrumentului SAAS-R (administrată elevilor de liceu care au participat la studiul nostru) este redată în anexa prezentului articol. Itemii sunt distribuiți pe cele cinci componente ale atitudinii față de școală. Formulările originale în limba engleză pentru itemii instrumentului SAAS-R sunt disponibile în articolul publicat de D.B. McCoach și D. Siegle (2003b).

3.3. PARTICIPANȚI ȘI PROCEDURĂ

Datele pe care le vom prezenta în acest articol provin din prelucrarea răspunsurilor pe care 823 de elevi de liceu le-au dat la versiunea de lucru în limba română a instrumentului SAAS-R (Rusnac, Caranfil și Robu, 2019). Au fost 433 fete (52.6% din totalul eșantionului) și 390 băieți (47.4%). În momentul colectării datelor, participanții aveau vârste cuprinse între 14 și 19 ani ($M = 16.42$; $AS = 1.09$). Distribuția în funcție de treapta școlară s-a prezentat, după cum urmează: elevi în clasa a IX-a – 215, elevi în clasa a X-a – 304, elevi în clasa a XI-a – 176, elevi în clasa a XII-a – 128. Profilurile liceale în care elevii se specializau au inclus: real (matematică-informatică, științe ale naturii) – 194, uman (filologie, pedagogic, științe sociale) – 211, tehnic (construcții, electronică și automatizări, tehnician electronist auto, tehnician proiectant CAD, resurse naturale și protecția mediului) –

211, servicii (tehnician în administrația publică) – 21, economic – 98, profil teologic – 85, neprecizat – 3.

Baza care a inclus datele brute exploatare din punct de vedere cantitativ în prezentul articol a fost realizată prin cumularea bazelor de date obținute în două investigații separate: a) prima dintre ele (N = 289) a urmărit evaluarea calităților psihometrice pentru versiunile în limba română ale mai multor instrumente standardizate; b) a doua (N = 534) a avut ca scop determinarea variabilelor psihosociale care contribuie la predicția dimensiunilor angajamentului în activitățile școlare în rândul adolescenților români, precum și a efectelor acestui domeniu al adaptării la sarcinile școlarității. În contextul celor două studii, elevii au fost recrutați prin strategia eșantionării de conveniență din șapte instituții publice de învățământ liceal din mediul urban (regiunea Moldovei). Au fost chestionați toți elevii care, în zilele în care s-a intrat în instituțiile de învățământ, erau prezenți la programul școlar și care și-au dat acordul verbal de a participa la studiu. Anterior demersului de colectare a datelor, au fost elaborate cereri în vederea obținerii acordului pentru administrarea chestionarelor din partea directorilor instituțiilor de învățământ liceal din care au fost recrutați adolescenții. Administrarea chestionarelor a fost realizată în timpul programului activităților școlare obișnuite.

Pentru 121 (67 băieți și 54 fete) dintre elevii care au fost recrutați din două unități școlare, a fost colectată media generală pe care aceștia au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019, în vederea evaluării validității de criteriu a versiunii în limba română pentru instrumental SAAS-R. Indicatorii statistici descriptivi pentru distribuția acestei variabile au fost: $M = 8.48$, mediana = 8.54, minim = 6.76, maxim = 9.89, $AS = 0.68$, *skewness* = - 0.19, *kurtosis* = - 0.36. Pe de altă parte, 534 dintre cei 823 de elevi au completat, pe lângă SAAS-R, alte chestionare și scale printre care au fost incluse versiunile în limba română pentru Student Engagement in School/4-Dimension Scale (SES/4-DS; Veiga, 2016) și Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-School (MSLSS-School; Huebner, 1994, 2001).

3.4. ASPECTE TEHNICE ALE ANALIZELOR STATISTICE

Datele brute au fost analizate utilizându-se aplicațiile informatizate SPSS for Windows 20.00 (IBM SPSS, Chicago, IL), respectiv AMOS 20.00 (Arbuckle, 2011). Parametrii modelelor metrice ipotetice pentru versiunile în limba română ale instrumentelor SAAS-R și MSLSS-School au fost estimați utilizându-se analiza factorială confirmatorie prin metoda verosimilității maxime. Aceasta este mai robustă în raport cu mărimea eșantionului din care provin datele și cu abaterea distribuțiilor variabilelor observate de la condiția normalității (Byrne, 2010). Adecvarea din punct de vedere statistic a modelelor testate a fost evaluată utilizându-se următorii indicatori (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003): a) χ^2 (testul exact al lui Fisher) și gradul de libertate (df), respectiv pragul semnificației statistice (p) asociate acestui test; b) raportul χ^2/df ; c) SRMR

(engl. *standardized root mean square residual*); d) NNFI/TLI (engl. *non-normed fit index/Tucker-Lewis index*); e) NFI (engl. *normed fit index*); f) CFI (engl. *comparative fit index*); g) RMSEA (engl. *root mean square error of approximation*). RMSEA reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori care arată în ce măsură parametrii estimați pentru un model factorial ipotetic sunt reprezentativi pentru întreaga populație din care a fost extras eșantionul de subiecți. Cu alte cuvinte, RMSEA permite estimarea erorii pe care ne-o asumăm pentru modelul rezultat în urma analizei factoriale confirmatorii. Deoarece valoarea indicatorului RMSEA este sensibilă la specificațiile inadecvate cu privire la relațiile dintre variabilele observate și este însoțită de un interval de încredere, utilizarea sa pentru evaluarea adecvării statisticii a unui model metric ipotetic este puternic încurajată (MacCallum și Austin, 2000).

Se consideră că un model factorial are o adecvare statistică foarte bună, atunci când (Byrne, 2010): a) valoarea testului χ^2 este nesemnificativă statistic, iar raportul $\chi^2/df < 2.00$; b) valorile lui NNFI/TLI, NFI și CFI > 0.95 ; c) valoarea lui SRMR este cât mai apropiată de zero; d) valoarea lui RMSEA < 0.05 , limitele intervalului de încredere sunt cât mai apropiate de valoarea lui RMSEA, iar limita inferioară este cât mai apropiată de zero. Unii autori (Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003) sugerează că valori pentru raportul χ^2/df cuprinse între 2.00 și 3.00, o valoare pentru RMSEA cuprinsă între 0.05 și 0.08, respectiv o valoare pentru CFI cuprinsă între 0.90 și 0.95 sunt indicatori ai unui nivel satisfăcător al adecvării statistice.

Pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți, a fost calculată consistența internă. Atunci când itemii au răspunsuri posibile distribuite pe o scală cu mai multe ancore verbale graduale, dintre care subiectul trebuie să selecteze doar una (alegere multiplă), coeficientul α conceptualizat de J.L. Cronbach este cel mai adecvat pentru estimarea consistenței interne. Acesta poate lua valori cuprinse între 0 și 1. Pentru a concluziona că un instrument unidimensional are consistență internă și este util în scopuri de cercetare, este necesară o valoare a coeficientului $\alpha \geq 0.70$ (Nunnally, 1978). Pentru instrumentele care conțin un număr scăzut de itemi (de exemplu, cuprins între 3 și 5), sunt acceptabile valori ale coeficientului α cuprinse între 0.60 și 0.70.

Pentru dimensiunile atitudinii față de școală, comparațiile mediilor scorurilor, în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu, au fost efectuate utilizându-se testul t-Student pentru două eșantioane independente ($p = 0.05$ a fost considerată valoarea de referință în vederea stabilirii semnificației statistice). Pentru diferențele semnificative din punct de vedere statistic, a fost calculată mărimea efectului, utilizându-se coeficientul d propus de J. Cohen (1992). Interpretarea semnificației valorii coeficientului d din punct de vedere calitativ a fost realizată ținându-se cont de următoarele repere: 0.20 – efect de mărime scăzută, 0.50 – efect de mărime moderată, 0.80 – efect de mărime ridicată.

3.5. ALTE INSTRUMENTE CARE AU FOST ADMINISTRATE ELEVILOR

Pentru operaționalizarea dimensiunilor angajamentului în domeniul școlar, a fost utilizat instrumentul SES/4-DS (Veiga, 2016). Scala a fost tradusă în limba română, testată în ceea ce privește structura factorială și utilizată în scopuri de cercetare (Veiga și Robu, 2014). Instrumentul include 20 de itemi care permit măsurarea a patru dimensiuni ale angajamentului în domeniul școlar (câte cinci itemi pentru fiecare dimensiune), după cum urmează: a) dimensiunea cognitivă care vizează strategiile și metodele pe care un elev le utilizează în procesul învățării, precum și atunci când studiază pentru școală (exemplu de item: „Petrec mult din timpul meu liber căutând informații suplimentare despre ceea ce mi s-a predat la școală”); b) dimensiunea afectivă care se referă la plăcerea de a merge la școală, precum și la sentimentul de siguranță personală și integrare, pe care elevul îl resimte în mediul școlar (exemplu de item: „Școala în care învăț este un loc în care mă simt singur/-ă”); c) dimensiunea comportamentală care include indisciplina manifestată în clasă și în pauze, chiulul de la ore, neatenția, absențele de la programul școlar și alte atitudini contraproductive (exemplu de item: „Lipsesc de la școală fără un motiv întemeiat.”); d) dimensiunea agentică care se referă la elev ca la un agent activ, implicat în procesul instructiv-educativ desfășurat în clasă (exemplu de item: „Când mă interesează ceva, dezbăt subiectul cu profesorii mei”). La fiecare dintre itemi, elevii au răspuns pe o scală graduală cu șase ancore verbale, după cum urmează: 1 – dezacord total, 2 – dezacord, 3 – mai degrabă în dezacord decât de acord, 4 – mai degrabă în acord decât în dezacord, 5 – acord, 6 – acord total. În prezentul studiu, a fost calculat câte un scor pentru fiecare dintre cele patru dimensiuni ale angajamentului în activitatea școlară (domeniul de variație posibil: 1–6). Media scorurilor pentru toți itemii instrumentului SES/4-DS a fost considerată indicator al nivelului global al angajamentului în domeniul școlar. Scorurile ridicate pentru cele patru dimensiuni au fost interpretate ca indicatori ai nivelurilor ridicate pentru angajamentul cognitiv, afectiv, comportamental, respectiv agentic.

Într-un studiu intercultural realizat de către F. H. Veiga și V. Robu (2014), instrumentul SES/4-DS a fost administrat simultan unui eșantion format din 377 elevi de liceu portughezi, respectiv 365 liceeni români. Autorii au urmărit testarea congruenței structurii factoriale în cele două contexte culturale. Datele analizelor factoriale exploratorii au evidențiat, pentru ambele eșantioane, câte patru factori latenți care au explicat 58.42%, respectiv 53.98% din varianța totală a scorurilor pentru itemi. Factorii au fost bine diferențiați atât pentru eșantionul de adolescenți portughezi, cât și pentru cel din România. Valorile coeficientului ϕ_{Tucker} , care a fost utilizat pentru testarea congruenței structurii factoriale, au indicat o similaritate rezonabilă. Pentru adolescenții din Portugalia, corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între - 0.06 și 0.40, iar pentru adolescenții din România, între - 0.05 și 0.43. Pentru eșantionul portughez, valorile consistenței interne au fost cuprinse între 0.69 și 0.87. Pentru eșantionul românesc, consistența internă a variat între 0.73 și 0.78.

În prezentul studiu, valorile coeficientului α au fost: angajament cognitiv – 0.66, angajament afectiv – 0.78, angajament comportamental – 0.72, angajament agentic – 0.72.

Satisfacția față de școală se referă la evaluarea cognitivă subiectivă pe care un elev o realizează cu privire la calitatea propriei sale vieți în domeniul școlar (Baker și Maupin, 2009). Elevii de liceu care au participat la studiul prin care am urmărit determinantele psihosociale și efectele angajamentului în activitatea școlară au completat versiunea în limba română pentru subscala *Școală* din MSLSS (Huebner, 1994, 2001). Instrumentul include opt itemi (de exemplu: „Îmi place să merg la școală”, „Sunt multe lucruri la școală care nu îmi plac”, „Școala este interesantă”) care vizează satisfacția pe care adolescenții o resimt în legătură cu domeniul activității școlare. Pentru fiecare item, autorul a prevăzut șase variante de răspuns distribuite gradual, după cum urmează: 1 – dezacord puternic, 2 – dezacord, 3 – într-o oarecare măsură în dezacord, 4 – într-o oarecare măsură în acord, 5 – acord, 6 – acord puternic.

Studiile preliminare realizate în vederea determinării proprietăților psihometrice ale instrumentului MSLSS au utilizat eșantioane care au inclus elevi de clasele III–XII (Gilman, Huebner și Laughlin, 2000; Huebner, 1994). Pentru subscala referitoare la satisfacția față de școală, Gilman, Huebner și Laughlin (2000) au raportat o valoare a consistenței interne egală cu 0.84. Versiunea în limba română a instrumentului MSLSS a fost administrată în contextul unui studiu corelațional (Nechifor, Sandovici și Robu, 2019) care a urmărit relația dintre diferențierea sinelui în familia de origine și starea de bine subiectivă în rândul adolescenților români ($N = 160$). Pentru subscala MSLSS-Școală, autorii studiului au raportat o valoare a consistenței interne egală cu 0.84.

Scorurile pe care elevii, care au participat la studiul nostru, le-au obținut pentru itemii subscalei *Școală* din versiunea în limba română a instrumentului MSLSS au fost supuse analizei factoriale confirmatorie. Modelul metric reținut a inclus un singur factor latent (denumit *satisfacția globală față de școală*), precum și trei perechi de erori coresponzătoare itemilor, care au fost corelate între ele. Adecvarea statistică a modelului a fost satisfăcătoare, deoarece: $\chi^2 = 74.85$, $df = 17$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 4.4$, SRMR = 0.031, NNFI/TLI = 0.937, NFI = 0.951, CFI = 0.962, RMSEA = 0.080, $CI_{90\%} = 0.062-0.099$. Saturațiile itemilor în factorul latent au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.001$) și au avut valori standardizate cuprinse între 0.30 și 0.84. Factorul a explicat între 9.3 % și 70.5 % din varianța scorurilor pentru itemi. Prin urmare, pentru fiecare dintre elevi, a fost calculat un scor total (domeniul de variație posibil: 1–6). Acesta a fost interpretat ca indicator al nivelului satisfacției pe care un elev o avea față de propria sa activitate școlară. Pentru prezentul studiu, valoarea consistenței interne a fost egală cu 0.82.

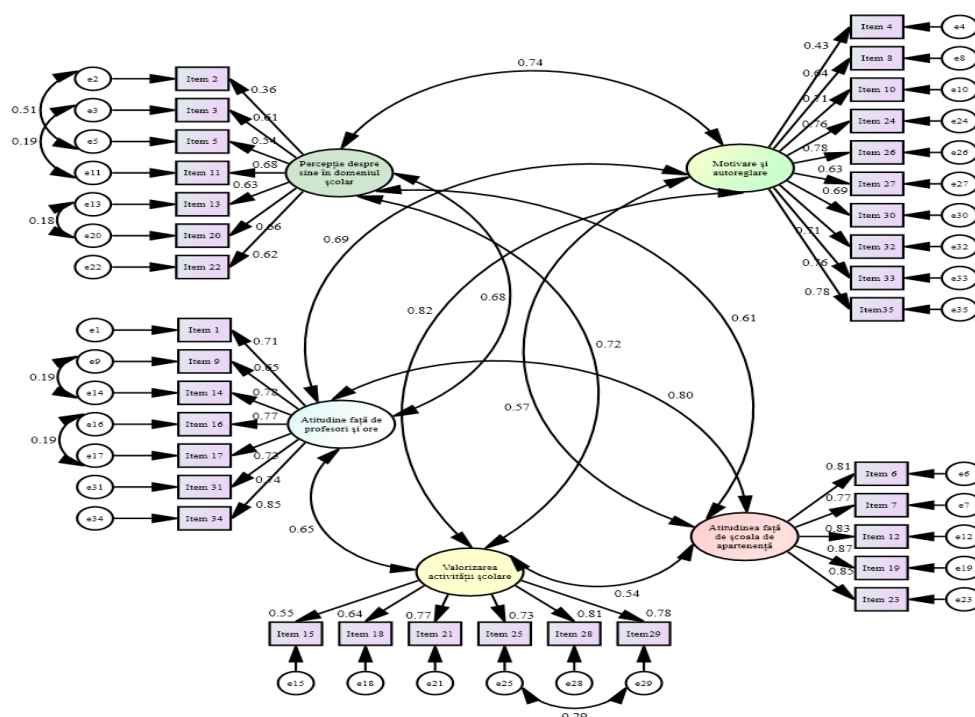
4. REZULTATE

4.1. VALIDITATEA DE CONSTRUCT: STRUCTURA FACTORIALĂ

Într-un prim model metric, toți itemii instrumentului SAAS-R au fost constrânși să satureze un singur factor latent. Nu au fost impuse alte constrângeri referitoare la asocierile dintre erorile corespunzătoare itemilor. Deși saturațiile itemilor în factorul ipotetic au fost semnificative din punct de vedere statistic (valori standardizate cuprinse între 0.27 și 0.76; $p < 0.001$), adecvarea globală a modelului a fost foarte slabă ($\chi^2 = 5833.34$, $df = 560$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 10.41$, SRMR = 0.084, NNFI/TLI = 0.672, NFI = 0.670, CFI = 0.691, RMSEA = 0.107, CI_{90%} = 0.105-0.110). Al doilea model a inclus cinci factori latenți intercorelați, fără a se impune alte constrângeri referitoare la corelarea erorilor corespunzătoare itemilor. Valorile standardizate ale saturațiilor au fost cuprinse între 0.43 și 0.87 ($p < 0.001$). Corelațiile dintre factorii latenți au fost cuprinse între 0.52 și 0.80 ($p < 0.001$). Deși adecvarea statistică globală a modelului s-a îmbunătățit, comparativ cu cea a modelului în care factorii latenți nu au fost corelați între ei, aceasta a rămas nesatisfăcătoare ($\chi^2 = 2205.97$, $df = 550$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 4.01$, SRMR = 0.051, NNFI/TLI = 0.895, NFI = 0.875, CFI = 0.903, RMSEA = 0.061, CI_{90%} = 0.058-0.063).

Modelul metric reținut (Figura nr. 1) a fost similar cu cel pe care l-am analizat anterior, dar a inclus șase constrângeri referitoare la corelarea următoarelor perechi de erori: e_2 cu e_5 , e_3 cu e_{11} , e_9 cu e_{14} , e_{16} cu e_{17} , e_{20} cu e_{13} , e_{25} cu e_{29} (a se revedea anexa prezentului articol). Adecvarea statistică a acestui model a fost satisfăcătoare, după cum urmează: $\chi^2 = 1825.86$, $df = 544$, $p < 0.001$, $\chi^2/df = 3.35$, SRMR = 0.046, NNFI/TLI = 0.918, NFI = 0.897, CFI = 0.925, RMSEA = 0.054, CI_{90%} = 0.051-0.056.

Valorile standardizate ale saturațiilor itemilor în factorii latenți corespunzători au fost cuprinse între 0.36 și 0.87 ($p < 0.001$). Factorul referitor la percepția despre sine în domeniul școlar a explicat între 13.6% și 47% din varianța itemilor corespunzători. Factorul referitor la atitudinea generală față de școala de apartenență a explicat între 59.8% și 75.7% din varianța scorurilor pentru itemii corespunzători. Al treilea factor latent (atitudinea față de profesori și ore) a explicat între 42.5% și 73% din varianța itemilor corespunzători. Valorizarea scorurilor specifice activității școlare a explicat între 31.1% și 66.9% din varianța scorurilor pentru itemii care au fost constrânși să satureze acest factor. Motivarea și autoreglarea în procesul învățării au explicat între 18.5% și 62.2% din varianța itemilor corespunzători. Toate corelațiile dintre erorile corespunzătoare celor șase perechi de itemi au fost semnificative statistic ($p < 0.001$) și au avut valori cuprinse între 0.18 și 0.51. De asemenea, corelațiile dintre factorii latenți au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.001$) și au avut valori cuprinse între 0.54 și 0.82 ($M_{\text{corelații}} = 0.68$). Corelațiile dintre scorurile pentru scalele corespunzătoare factorilor latenți au avut valori cuprinse între 0.44 și 0.72 ($M_{\text{corelații}} = 0.56$). Toate au fost semnificative la pragul $p < 0.001$.



Notă: În figură sunt prezentate valorile standardizate ale parametrilor modelului.

Figura nr. 1.

Modelul factorial reținut pentru versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R

4.2. FIDELITATEA

Tabelul nr. 1 prezintă valorile consistenței interne atât pentru eșantionul total de elevi care au participat la studiu, cât și pentru subeșantioanele diferențiate în funcție de sexul elevilor, respectiv treapta școlară. Pentru toate cele cinci scale, se pot constata valori satisfăcătoare (cuprinse între 0.77 și 0.85), bune (cuprinse între 0.86 și 0.90) sau foarte bune (> 0.90) ale consistenței interne, indiferent de sexul elevilor care au participat la studiu sau de treapta școlară. Pentru întregul eșantion de elevi, valorile consistenței interne au fost ≥ 0.81 .

Tabelul nr. 1

Valori ale coeficientului α_{Cronbach}

(Sub)eșantioane	PSSC	AGSC	APO	VSSC	MA
Eșantion total	0.81	0.91	0.90	0.87	0.90
Fete	0.78	0.92	0.90	0.86	0.89
Băieți	0.83	0.91	0.90	0.87	0.90
Elevi de cls. a IX-a	0.84	0.92	0.91	0.85	0.91

Tabelul nr. 1 (continuare)

(Sub)eșantioane	PSSC	AGȘC	APO	VSSC	MA
Elevi de cls. a X-a	0.80	0.89	0.86	0.86	0.87
Elevi de cls. a XI-a	0.79	0.93	0.94	0.90	0.92
Elevi de cls. a XII-a	0.77	0.90	0.88	0.87	0.90

Notă: PSSC – percepția despre sine în domeniul școlar; AGȘC – atitudinea generală față de școala de apartenență; APO – atitudinea față de profesori și ore; VSSC – valorizarea scopurilor specifice activității școlare; MA – motivare și autoreglare.

Pentru scala referitoare la percepția despre sine în domeniul școlar, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.43 și 0.58. Eliminarea, pe rând, a câte unui item nu a condus la variații substanțiale ale consistenței interne a scalei (pentru ansamblurile de itemi care au rezultat în urma acestei operații, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.78 și 0.80). Pentru scala referitoare la atitudinea generală față de școala de apartenență, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor și scorul total au fost cuprinse între 0.73 și 0.83. Pentru ansamblurile de itemi care au rezultat prin eliminarea, pe rând, a câte unui item, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.88 și 0.91. Pentru scala referitoare la atitudinea față de profesori și ore, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor aferenți și scorul total au fost cuprinse între 0.63 și 0.79. Eliminarea, pe rând, a câte unui item a evidențiat valori cuprinse între 0.88 și 0.89 ale coeficientului α calculat pentru ansamblurile formate din restul itemilor. Pentru scala referitoare la valorizarea scopurilor specifice activității școlare, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile itemilor corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.54 și 0.76. Pentru ansamblurile de itemi care au rezultat prin eliminarea, pe rând, a câte unui item, valorile coeficientului α au fost cuprinse între 0.83 și 0.87. Pentru scala referitoare la motivare și autoreglare, valorile corectate ale corelațiilor dintre scorurile la itemi corespunzători și scorul total au fost cuprinse între 0.41 și 0.75. Eliminarea, pe rând, a câte unui item a condus la valori cuprinse între 0.88 și 0.90 ale coeficientului α calculat pentru ansamblurile formate din restul itemilor.

4.3. VALIDITATEA CONVERGENTĂ

Tabelul nr. 2 prezintă corelațiile dintre scorurile pe care elevii le-au obținut pentru scalele din versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R, respectiv scorurile pentru scalele din versiunea în limba română a instrumentului SES/4-DS și scorul pentru MSLSS-School. Corelațiile au fost calculate pentru întregul eșantion de participanți, în vederea evaluării validității de construct convergentă.

Corelațiile dintre scorurile pe care elevii de liceu le-au obținut pentru scalele instrumentului SAAS-R și scorurile pe care le-au înregistrat pentru scalele din SES/4-DS au fost pozitive și au avut valori cuprinse între 0.18 și 0.62 ($M_{\text{corelații}} = 0.39$). Scalele referitoare la atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivare și autoreglare au prezentat cele mai consistente relații cu dimensiunile angajamentului

în activitățile școlare. Corelațiile dintre scorurile pentru toate cele cinci scale ale instrumentului SAAS-R și scorul pentru angajamentul agentiv au avut valori mai modeste, însă semnificative din punct de vedere statistic. De asemenea, corelațiile dintre scorurile pentru componentele atitudinii față de școală și satisfacția față de domeniul activității școlare au fost în direcția așteptată și au avut valori consistente ($r \geq 0.49$).

Tabelul nr. 2

Corelațiile dintre SAAS-R, respectiv SES/4-DS și MSLSS-School *

Variabile	Scale SAAS-R				
	PSȘC	AGȘC	APO	VȘȘC	MA
ANG_COG (SES/4-DS)	0.40	0.33	0.40	0.42	0.60
ANG_AFFECT (SES/4-DS)	0.28	0.48	0.43	0.22	0.21
ANG_COMP (SES/4-DS)	0.37	0.39	0.44	0.43	0.51
ANG_AGENT (SES/4-DS)	0.27	0.19	0.28	0.18	0.28
ANG_TOT (SES/4-DS)	0.52	0.55	0.60	0.48	0.62
SATȘC (MSLSS-School)	0.49	0.62	0.70	0.53	0.62

Notă: * Toate corelațiile din tabel au fost semnificative statistic la $p < 0.001$. PSȘC – percepția despre sine în domeniul școlar; AGȘC – atitudinea generală față de școala de apartenență; APO – atitudinea față de profesori și ore; VȘȘC – valorizarea scopurilor specifice activității școlare; MA – motivare și autoreglare; ANG_COG – angajamentul cognitiv; ANG_AFFECT – angajamentul afectiv; ANG_COMP – angajamentul comportamental; ANG_AGENT – angajamentul agentiv; ANG_TOT – angajamentul total; SATȘC – satisfacția față de școală.

4.4. VALIDITATEA DE CRITERIU

Între scorurile pentru scalele versiunii în limba română a instrumentului SAAS-R și media generală pe care o parte dintre elevi au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019 s-au evidențiat următoarele corelații: percepția despre sine în domeniul școlar – $r = 0.15$ ($p = 0.099$), atitudinea generală față de școala de apartenență – $r = 0.14$ ($p = 0.115$), atitudinea față de profesori și ore – $r = 0.09$ ($p = 0.291$), valorizarea scopurilor specifice activității școlare – $r = 0.22$ ($p = 0.014$), motivarea și autoreglarea – $r = 0.25$ ($p = 0.005$).

Fetele ($M = 8.60$; $AS = 0.65$) nu au diferit semnificativ ($t = 1.72$; $p = 0.087$) de băieții ($M = 8.39$; $AS = 0.70$) în ceea ce privește media generală pentru anul școlar 2018–2019. Din acest motiv, în ecuațiile de regresie bivariată, în care variabila dependentă (criteriul) a fost media generală, au fost introduse separat ca variabile independente doar scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare. Ambele modele de predicție (care au luat în calcul și constanta ecuației de regresie) au fost semnificative din punct de vedere statistic ($F_R = 6.26$ și $p = 0.014$ – pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv $F_R = 8.33$ și $p = 0.005$ – pentru motivare și autoreglare). Scorurile pentru cele două componente ale atitudinii față de școală au explicat 5 %, respectiv 6.5 % din varianța distribuției mediei generale pe care elevii au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019. Aceste rezultate constituie dovezi

pentru validitatea de criteriu (predictivă) a scalelor prin care au fost măsurate valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv componenta referitoare la motivare și autoreglare.

4.5. DATE COMPARATIVE

Tabelul nr. 3 prezintă datele obținute în urma comparațiilor efectuate în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu. Atât pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, cât și pentru componenta referitoare la motivare și autoreglare, fetele au obținut scoruri medii semnificativ mai ridicate decât cele înregistrate în subeșantionul băieților. Totuși, pentru prima componentă, valoarea $d = 0.29$ a indicat o mărime modestă a efectului din partea variabilei referitoare la sexul elevilor. Însă, pentru a doua componentă, mărimea efectului a fost moderată ($d = 0.51$). Pentru celelalte trei scale ale instrumentului SAAS-R, diferențele dintre scorurile fetelor și cele ale băieților nu au fost semnificative din punct de vedere statistic, după cum urmează: percepția despre sine în domeniul școlar – $t = 1.18$ ($p = 0.235$), atitudinea generală față de școala de apartenență – $t = 1.05$ ($p = 0.293$), atitudinea față de profesori și ore – $t = 0.17$ ($p = 0.861$).

Tabelul nr. 3

Comparații în funcție de sexul elevilor care au participat la studiu

Scale SAAS-R	Subeșantioane	<i>M</i>	<i>AS</i>	t-Student
Percepția despre sine în domeniul școlar	Fete	5.09	0.86	1.18
	Băieți	5.01	1.00	
Atitudinea generală față de școala de apartenență	Fete	5.02	1.47	1.05
	Băieți	4.92	1.38	
Atitudinea față de profesori și ore	Fete	4.87	1.19	0.17
	Băieți	4.86	1.19	
Valorizarea scopurilor specifice activității școlare	Fete	5.70	1.02	4.09 ***
	Băieți	5.39	1.16	
Motivare și autoreglare	Fete	5.16	0.98	7.20 ***
	Băieți	4.63	1.09	

Notă: *** $p < 0.001$

5. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Principalul obiectiv al prezentului studiu a constat în evaluarea proprietăților psihometrice (validitatea de construct, validitatea de criteriu, respectiv fidelitatea) ale versiunii tradusă în limba română și adaptată pentru contextul cultural și școlar autohton a instrumentului SAAS-R (McCoach și Siegle, 2003b). SAAS-R permite măsurarea a cinci dimensiuni ale atitudinii pe care elevii de diferite vârste o manifestă față de școală – unul dintre domeniile-cheie ale dezvoltării și funcționării în perioada adolescenței. Evaluarea atitudinilor pe care elevii le manifestă în domeniul școlar reprezintă un obiectiv imperativ, deoarece nivelul achizițiilor pe

care un adolescent le realizează pe parcursul școlarității prezic succesul profesional și social pe care îl va obține atunci când va ajunge la vârsta adultă (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). În plus, concentrarea atenției asupra atitudinilor contraproductive pe care elevii le manifestă față de propria lor activitate școlară și față de calitatea traseului educativ pe care îl urmează poate contribui la creșterea eficienței intervențiilor ameliorative, deoarece, în comparație cu alți factori care prezic succesul școlar (de exemplu, inteligența sau aptitudinile cognitiv-intelectuale speciale), cognițiile și comportamentele sunt mai susceptibile de a fi schimbate în timp.

Pentru eșantionul de elevi de liceu extras din populația școlară generală din România, versiunea în limba română a instrumentului SAAS-R a demonstrat proprietăți psihometrice satisfăcătoare. Astfel, în ceea ce privește validitatea de construct (internă), datele obținute prin efectuarea unei serii de analize factoriale confirmatorii oferă suport pentru structura în cinci factori intercorelați a instrumentului SAAS-R, care a fost stabilită de către autorii versiunii originale în limba engleză (McCoach și Siegle, 2003b), precum și în alte studii realizate în rândul elevilor de liceu din SUA (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008) și Spania (Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014). Deși pentru modelul factorial reținut, valoarea testului χ^2 a indicat posibilitatea respingerii modelului (iar acest aspect este foarte frecvent întâlnit în analizele factoriale confirmatorii care utilizează un număr mai mare de variabile observate și eșantioane cu volum consistent), valorile pentru majoritatea dintre ceilalți indicatori absoluți (SRMR și RMSEA) și relativi (TLI, NFI și CFI), pe care i-am utilizat în prezentul studiu pentru evaluarea adecvării statistice, au fost satisfăcătoare. Astfel, valoarea indicatorului SRMR a fost comparabilă cu cea raportată de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) și mai bună decât valoarea obținută de către McCoach și Siegle (2003b). Pentru RMSEA, valoarea pe care am obținut-o a fost comparabilă cu cea raportată de către McCoach și Siegle (2003b) în studiul prin care au fundamentat din punct de vedere psihometric versiunea originală a instrumentului SAAS-R și mai bună decât valoarea obținută de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008). Totuși, Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) au raportat o valoare mai bună (RMSEA = 0.040) pentru versiunea în limba spaniolă a instrumentului SAAS-R. Pentru indicatorul NNFI/TLI, am obținut aceeași valoare ca cea raportată de către McCoach și Siegle (2003b), însă ceva mai scăzută decât valorile obținute în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014). În schimb, în studiul nostru, valoarea indicatorului NFI s-a apropiat de limita 0.90 pe care unii dintre autorii care s-au preocupat de fundamentarea din punct de vedere metodologic a modelării prin ecuații structurale o consideră ca indicând un nivel rezonabil al adecvării statistice a unui model de măsurare care este testat prin analiza factorială confirmatorie (Schermelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003; Schumacker și Lomax, 2010). Este de notat că Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) au raportat o valoare mai bună pentru NFI. În fine, valoarea pe care am obținut-o pentru CFI a fost mai bună decât cea pe care McCoach și Siegle (2003b) au raportat-o în studiul

inițial prin care au validat instrumentul SAAS-R, însă inferioară valorilor raportate în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014). Totuși, în studiul nostru, valoarea indicatorului CFI s-a situat în intervalul [0.90; 0.95] sugerat în literatura de specialitate (Schermmelleh-Engel, Moosbrugger și Müller, 2003). Acest rezultat a fost interpretat ca indicând un nivel satisfăcător al adecvării statistice a modelului factorial reținut pentru versiunea în limba română a instrumentul SAAS-R. În plus, comparațiile cu valorile indicatorilor adecvării statistice care au fost raportate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) trebuie privite cu o anumită precauție, deoarece, în studiu autorilor americani, analiza factorială confirmatorie a instrumentului SAAS-R a fost realizată utilizându-se procedura parcelării itemilor. Unii autori (Bandalos, 2002) nu recomandă această procedură, întrucât poate masca relațiile adevărate dintre variabilele observate luate în considerare într-un model metric (ne referim la scorurile pentru itemii unui instrument multidimensional a cărui validitate internă este testată cu analiza factorială confirmatorie) și, în plus, poate distorsiona valorile parametrilor modelului, precum și pe cele ale indicatorilor prin care este evaluată adecvarea statistică.

O altă problemă pe care dorim să o aducem în discuție este legată de corelațiile dintre factorii latenți care compun structura instrumentului SAAS-R. Instrumentul a fost proiectat pentru a permite măsurarea atitudinii față de școală prin mai multe domenii separate din punct de vedere conceptual, însă relaționate între ele. În studiul prin care am urmărit validarea versiunii în limba română pentru SAAS-R, corelațiile dintre cei cinci factori latenți au fost cuprinse între 0.54 și 0.82. Valoarea medie a distribuției corelațiilor a fost mai ridicată decât valorile medii pentru corelațiile raportate de către McCoach și Siegle ($M_{\text{corelații}} = 0.45$; corelații cuprinse între 0.26 și 0.74), Suldo, Shaffer și Shaunessy ($M_{\text{corelații}} = 0.47$; corelații cuprinse între 0.28 și 0.72), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí ($M_{\text{corelații}} = 0.54$; corelații cuprinse între 0.40 și 0.70). Atât în studiul nostru ($\lambda = 0.80$), cât și în studiile realizate de către Suldo, Shaffer și Shaunessy ($\lambda = 0.72$), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí ($\lambda = 0.70$), corelația dintre factorul latent referitor la atitudinea generală față de școala de apartenență și cel referitor la atitudinea față de profesori și ore a fost ≥ 0.70 . De asemenea, corelația dintre factorul latent referitor la valorizarea scopurilor specifice activității școlare și cel referitor la motivare și autoreglare a fost egală cu 0.82 în studiul nostru, respectiv cu 0.74 în studiul prin care McCoach și Siegle au validat versiunea originală în limba engleză a instrumentului SAAS-R. Mai mult, în studiul nostru, corelațiile dintre factorii latenți referitori la percepția despre sine în domeniul școlar și atitudinea generală față de școala de apartenență, respectiv atitudinea față de profesori și ore și cele dintre factorii referitori la atitudinea față de profesori și ore și valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare au fost cuprinse între 0.61 și 0.69, în timp ce corelațiile dintre factorii referitori la percepția despre sine în domeniul școlar și valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare au fost egale cu 0.72, respectiv 0.74. În

studiile pe care le-am utilizat ca bază pentru comparații, corelațiile pe care le-am enumerat au fost, în general, mai scăzute. Din punct de vedere teoretic, aceste rezultate nu sunt surprinzătoare. De exemplu, luând în calcul corelațiile ridicate dintre factorii referitori la atitudinea față de școala de apartenență, cea față de profesori și ore, valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare, Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) arată că, deși sentimentele pe care un elev le are față de profesorii săi ar trebui să-i influențeze, teoretic, opinia globală despre școala în care învață și elevii care consideră activitatea școlară ca fiind un mijloc prin care își pot atinge obiectivele pe care și le propun pentru viitor ar trebui să fie mai motivați să se implice în rezolvarea sarcinilor școlare și să obțină succesul, cadrele didactice, consilierii școlari și cercetătorii care intenționează să utilizeze instrumentul SAAS-R pentru a evalua opiniile, credințele și sentimentele pe care elevii le au față de școală trebuie să fie conștienți de faptul că niciuna dintre scale nu măsoară total independent (adică pur din punct de vedere psihometric) constructele (dimensiunile) pentru care a fost proiectată. Totuși, corelațiile moderate spre ridicate care au fost evidențiate atât în studiul nostru, cât și în studiile realizate de către McCoach și Siegle (2003b), Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008), respectiv Miñano Pérez, Costa și Corbí (2014) între o parte dintre factorii latenți pe care SAAS-R îi operaționalizează ridică problema validității de construct discriminantă.

Pentru toate scalele corespunzătoare factorilor latenți, valorile consistenței interne (calculate în vederea evaluării fidelității instrumentului SAAS-R) au fost satisfăcătoare sau bune. Rezultatele pe care le-am obținut utilizând un eșantion general de elevi de liceu sunt asemănătoare celor raportate în celelalte studii realizate pe eșantioane care au inclus atât elevi dotați din punct de vedere cognitiv-intelectual, cât și elevi obișnuiți (McCoach și Siegle, 2001, 2003a,b; Miñano Pérez, Costa și Corbí, 2014; Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008).

Validitatea de construct convergentă a versiunii în limba română pentru SAAS-R a fost dovedită prin corelațiile pozitive și semnificative din punct de vedere statistic cu scorurile pentru dimensiunile angajamentului în domeniul școlar (măsurat cu un instrument – SES/4-DS – validat pentru contextul lingvistic, cultural și școlar românesc), respectiv cu scorul pentru satisfacția globală pe care elevii chestionați o aveau față de propria lor viață școlară (precizăm că satisfacția față de școală a fost măsurată cu o subscală extrasă dintr-un instrument – MSLSS – foarte cunoscut în comunitatea academică internațională). Cele mai multe dintre corelații au avut valori moderate sau moderate spre ridicate. Rezultatele pe care le-am obținut sugerează faptul că elevii care prezintă niveluri mai ridicate ale angajamentului din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental și agentic în activitățile școlare tind, de asemenea, să manifeste atitudini față de școală mai adecvate. Astfel de elevi au o percepție mai favorabilă despre propriile lor competențe care îi ajută să facă față solicitărilor școlare, se simt mai atașați de școala în care învață, au o imagine mai pozitivă despre profesorii lor, sunt mai motivați să se pregătească temeinic și să obțină rezultate bune la școală, sunt mai responsabili

și conștiincioși și tind să utilizeze mai frecvent strategii (meta)cognitive și comportamentale pentru a eficientiza procesul învățării. În plus, s-a observat că valorile corelațiilor dintre scorurile pentru atitudinea generală față de școala de apartenență, atitudinea față de profesori și ore, respectiv motivare și autoreglare, pe de o parte și, pe de alta, scorul pentru satisfacția față de școală au fost mai ridicate. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că dimensiunea referitoare la atitudinea globală pe care un elev o manifestă față de școală reflectă, de fapt, mândria elevului și satisfacția de a învăța în școala de care aparține (Suldo, Shaffer și Shaunessy, 2008). De asemenea, imaginea pe care un elev o are despre profesorii săi (care trebuie relaționată direct cu personalitatea, atitudinile și conduitele cadrelor didactice, modul în care se organizează și calitatea orelor pe care le susțin) poate reprezenta un factor extern important care contribuie la satisfacția pe care un elev o trăiește în relație cu propria sa viață școlară.

În studiul nostru, validitatea de criteriu (predictivă) a instrumentului SAAS-R a fost testată prin corelarea scorurilor pe care o parte dintre elevi le-au obținut pentru cele cinci scale cu media generală înregistrată la sfârșitul anului școlar 2018–2019. Distribuția variabilei referitoare la performanța școlară globală a fost cvasinormală în ceea ce privește simetria (ușoară asimetrie negativă sau spre dreapta) și boltirea (distribuție ușor platycurtică). Un procent egal cu 20.7% din totalul elevilor pentru care s-a dispus de performanța globală la sfârșitul anului școlar 2018–2019 a obținut medii generale < 8.00 , 53.7% au obținut medii cuprinse în intervalul $[8.00; 9.00)$, iar 25.6% au avut medii ≥ 9.00 . De asemenea, distribuțiile scorurilor pe care elevii le-au obținut pentru scalele din SAAS-R nu au prezentat abateri semnificative de la condiția normalității în ceea ce privește simetria (valorile indicatorului *skewness* au fost cuprinse între -0.65 și -0.38) și boltirea (valorile indicatorului *kurtosis* au fost cuprinse între -0.30 și 0.09). Cu toate acestea, corelațiile dintre scorurile pentru percepția despre sine în domeniul școlar, atitudinea generală față de școala de apartenență, respectiv atitudinea față de profesori și ore, pe de o parte și, pe de alta, media generală pentru anul școlar 2018–2019 nu au fost semnificative din punct de vedere statistic. În plus, corelațiile dintre scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare, pe de o parte și, pe de alta, performanța școlară globală au avut valori modeste, deși au atins pragul semnificației statistice. Rezultatele pe care le-am obținut sunt diferite de cele raportate de Suldo, Shaffer și Shaunessy (2008) pentru eșantionul format din 321 de elevi de liceu care au fost recrutați din populația școlară generală din SUA. Autorii pe care i-am citat au obținut corelații cuprinse între 0.24 și 0.39 ($p < 0.001$) între scorurile pentru toate scalele instrumentului SAAS-R și media semestrială. Din această comparație, nu trebuie să se concluzioneze că instrumentul SAAS-R nu poate oferi dovezi pentru validitatea de criteriu. O posibilă explicație pentru rezultatele pe care le-am obținut în studiul nostru este mărimea scăzută a subeșantionului de elevi pentru care s-a dispus de media generală. De asemenea, într-un viitor studiu psihometric axat pe instrumentul

SAAS-R, ne propunem utilizarea, pe lângă criteriul referitor la media semestrială/anuală (care poate fi subiectiv, având în vedere distorsiunile ce pot afecta evaluările și notările pe care profesorii le realizează), a altor indicatori ai performanței școlare, precum scorurile la teste de achiziții standardizate bazate pe etaloane stabilite pentru populația elevilor de liceu.

Una dintre limitele prezentului studiu se referă la caracteristicile eșantionului de elevi de liceu care au completat instrumentul SAAS-R. Eșantionul de conveniență pe care s-a lucrat a fost consistent în ceea ce privește mărimea și relativ echilibrat în ceea ce privește compoziția în funcție de sexul elevilor și treapta școlară. În plus, elevii au fost recrutați din mai multe licee/colegii cu profiluri teoretice, vocaționale, tehnologice sau tehnice. Aceste două caracteristici constituie puncte tari ale studiului nostru. Totuși, bazinul de recrutare a fost restrâns doar la regiunea de Nord-Est a României (județele Botoșani, Iași și Neamț), nefiind reprezentativ pentru întregul teritoriu geografic și administrativ al României. În afara acestui aspect și a tehnicii care a fost utilizată pentru eșantionarea participanților la studiu, nu există nimic altceva care să sugereze *a priori* că eșantionul pe care l-am utilizat nu a fost reprezentativ pentru populația elevilor de liceu din România. În viitoarele studii, ne propunem extinderea populației în care să administrăm instrumentul SAAS-R, prin includerea elevilor de vârstă școlară mijlocie (clasele V–VIII).

O altă limită a studiului este aceea că SAAS-R oferă posibilitatea măsurării dimensiunilor atitudinii față de școală prin tehnica autoraportării (elevii răspund direct, anonim sau nu, la itemii instrumentului). Această opțiune are avantajul că permite accesul la răspunsuri și date într-un timp mai scurt. Răspunsurile pot fi obținute de la eșantioane de subiecți selectate aleatoriu, largi ca mărime și eterogene în ceea ce privește caracteristicile socio-demografice, iar demersurile specifice colectării datelor pot fi ușor replicate (Demetriou, Özer și Essau, 2015). Totuși, itemii cu răspunsuri prestabilite (fixe) nu oferă flexibilitate subiecților, forțându-i să răspundă într-un mod limitativ. Acest aspect poate afecta negativ validitatea răspunsurilor, inclusiv a datelor care se obțin prin prelucrarea acestora. De asemenea, trebuie să se țină cont de posibilitatea distorsionării răspunsurilor ca urmare a efectului dezirabilității sociale, de posibilitatea ca subiecții să prefere anumite variante de răspuns, precum și de riscul ca aceștia să înțeleagă în mod greșit și să interpreteze incorect semnificațiile unora dintre itemi (aspect care poate afecta atât validitatea, cât și acuratețea răspunsurilor și a datelor derivate). În viitoarele demersuri investigative centrate pe SAAS-R, ne propunem evaluarea validității de construct convergentă și a celei de criteriu concurentă cu alte tipuri de instrumente decât scale, chestionare sau inventare bazate pe autoraportare. De exemplu, foarte utile sunt raportările pe care profesorii diriginți le pot realiza cu privire la atitudinile și comportamentele pe care elevii le manifestă în relație cu responsabilitățile și sarcinile școlare, precum și cu privire la adaptarea din punct de vedere psihosocial la exigențele mediului școlar.

În concluzie, rezultatele prezentului studiu de factură psihometrică, care a fost realizat pe un eșantion consistent format din elevi de liceu români, confirmă

validitatea și fidelitatea instrumentului SAAS-R într-un alt context lingvistic și cultural decât cel pentru care a fost dezvoltat inițial. SAAS-R poate fi un instrument de evaluare util profesorilor diriginți, consilierilor școlari și cercetătorilor interesați de identificarea adolescenților care sunt expuși riscului subrealizării în domeniul școlar, eșecului cronic și abandonului prematur al traseului educativ. Atât în practica evaluării individuale din domeniul consilierii școlare și psihologice, cât și în scopuri de cercetare, instrumentul poate fi gestionat ușor din punctul de vedere al administrării, scorării răspunsurilor și al interpretării scorurilor brute. Scorurile pentru cele cinci dimensiuni oferă posibilitatea determinării profilului motivațional și atitudinal al unui elev/grup de elevi, precum și a modalităților în care elevii se raportează la sarcinile școlarității. Determinarea profilurilor motivaționale și atitudinale ale elevilor poate să-i ajute pe profesori și pe consilierii școlari să identifice componentele volitive care explică performanțele pe care un elev le obține în procesul învățării și să dezvolte programe de intervenție axate pe tipare motivaționale, atitudinale și comportamentale cu un mai mare impact adaptativ (Miñano Pérez *et al.*, 2017). În practica consilierii și a suportului care trebuie oferit pentru ameliorarea factorilor adversivi ce grevează traseul educativ al unui elev, practicienii pot lua în considerare administrarea instrumentului SAAS-R în grupurile vulnerabile de elevi, ca parte a demersului de evaluare a nevoilor de intervenție și de stabilire a schemei de monitorizare a celor care sunt identificați cu riscul de subrealizare, dezadaptare sau eșec în domeniul școlar.

Primit în redacție la: 31.03.2020

BIBLIOGRAFIE

1. ARBUCKLE, J. L., *IBM® SPSS® AMOS™ 20 User's Guide*, Chicago, IL, IBM Corporation, 2011.
2. AUD, S., HUSSAR, W., KENA, G., BIANCO, K., FROHLICH, L., KEMP, J., & TAHAN, K., *The Condition of Education 2011 (NCES 2011-033)*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Science, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2011. Document disponibil pe <https://nces.ed.gov>.
3. BAKER, J. A., & MAUPIN, A. N., *School satisfaction and children's positive school adjustment*, în GILMAN, R., HUEBNER, E. S., & FURLONG, M. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in the Schools*, New York, NY, Routledge, 2009, p. 189–196.
4. BANDALOS, D. L., *The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling*, *Structural Equation Modeling*, 2002, **9**, 1, p. 78–102.
5. BYRNE, B. M., *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming* (2nd ed.), New York, NY, Routledge, 2010.
6. CANDEIAS, A. A., & REBELO, N., *Students' attitudes toward school, learning, competence and motivation: The effects of gender, contextual background, school failure and development*, în *Investigation en Convivencia Escolar*, Lisbon, GEU Editorial, 2010, p. 547–555.
7. CHANG, J., & LE, T. N., *The influence of parents, peer delinquency, and school attitudes on academic achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth*, *Crime & Delinquency*, 2005, **51**, 2, p. 238–264.
8. CHENG, S.-T., & CHAN, A. C., *The development of a brief measure of school attitude*, *Educational and Psychological Measurement*, 2003, **63**, 6, p. 1060–1070.

9. COHEN, J., *A power primer*, Psychological Bulletin, **112**, 1, 1992, p. 155–159.
10. DEMETRIOU, C., ÖZER, B. U., & ESSAU, C. A., *Self-report questionnaires*, în CAUTIN, R. L., & LILIENFELD, S. O. (Eds.), The Encyclopedia of Clinical Psychology (Volume V), Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc., 2015.
11. GILMAN, R., HUEBNER, E. S., & LAUGHLIN, J. E., *A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents*, Social Indicators Research, 2000, **52**, 2, p. 135–160.
12. HAMBLETON, R. K., *Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report*, European Journal of Psychological Assessment, 1994, **10**, 3, p. 229–244.
13. HAMBLETON, R. K., & De JONG, J. H. A. L., *Advances in translating and adapting educational and psychological tests*, Language Testing, 2003, **20**, 2, p. 127–134.
14. HUEBNER, E. S., *Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children*, Psychological Assessment, 1994, **6**, 2, p. 149–158.
15. HUEBNER, E. S., *Manual for The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, 2001. Document disponibil pe www.artsandsciences.sc.edu.
16. HUIZINGA, D., *Denver Youth Survey Waves 1-5 (1988-1992) [Denver, Colorado]*, Ann Arbor, MI, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1992. Document disponibil pe www.icpsr.umich.edu.
17. IKEDA, M., & GARCIA, E., *Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences*, OECD Journal: Economic Studies, 2014, **2013/1**, p. 269–315. Document disponibil pe www.dx.doi.org/10.1787.
18. JESSOR, R., VAN DEN BOS, J., VANDERRY, J., COSTA, F. M., & TURBIN, M.S., *Protective factors in adolescent problem behaviors: Moderator effects and developmental change*, Developmental Psychology, 1995, **31**, 6, p. 923–933.
19. LIBBEY, H. P., *Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement*, Journal of School Health, 2004, **74**, 7, p. 274–283.
20. MacCALLUM, R. C., & AUSTIN, T. J., *Applications of structural equation modeling in psychological research*, Annual Review of Psychology, 2000, **51**, p. 201–226.
21. McCOACH, D. B., *A validation study of the School Attitude Assessment Survey*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2002, **35**, 2, p. 66–77.
22. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations*, Academic Exchange, 2001, **5**, 2, p. 71–76.
23. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students*, Gifted Child Quarterly, 2003a, **47**, 2, p. 144–154.
24. McCOACH, D. B., & SIEGLE, D., *The School Attitude Assessment Survey-Revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve*, Educational and Psychological Measurement, 2003b, **63**, 3, p. 414–429.
25. MIÑANO PÉREZ, P., COSTA, J. L. C., & CORBÍ, R. G., *Psychometric properties of the Spanish adaptation of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, Psicothema, 2014, **26**, 3, p. 423–430.
26. MIÑANO PÉREZ, P., COSTA, J. L. C., CORBÍ, R. G., & INIESTA, A. V., *The SAAS-R: A new instrument to assess the school attitudes of students with high and low academic achievement in Spain*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 2017, **50**, 1-2, p. 58–70.
27. MOË, A., PAZZAGLIA, F., TRESSOLDI, P., & TOSO, C., *Attitude towards school, motivation, emotions, and academic achievement*, în LARSON, J. E. (Ed.), Educational Psychology. Cognition and Learning, Individual Differences, and Motivation, New York, NY, Nova Science Publisher, Inc., 2009, p. 259–274.
28. MUÑIZ, J., ELOSUA, P., & HAMBLETON, R. K., *Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición*, Psicothema, 2013, **25**, 2, p. 151–157.
29. NECHIFOR, C., SANDOVICI, A., ROBU, V., *The relationship between self-differentiation in family-of-origin and subjective well-being among Romanian adolescents: A correlational study*, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 2019, **23**, 1, p. 77–100.

30. NUNNALLY, J., *Psychometric Theory*, New York, NY, McGraw-Hill, 1978.
31. ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT/OECD, *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OECD, 2004. Document disponibil pe www.oecd.org.
32. PINTRICH, P. R., & DeGROOT, E. V., *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*, Journal of Educational Psychology, 1990, **82**, 1, p. 33–40.
33. POURFEIZ, J., *A cross-sectional study of relationship between attitudes toward foreign language learning and academic motivation*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2016, **232**, p. 668–676.
34. RUSNAC, S., CARANFIL, N.-G., & ROBU, V., *Measuring adolescents' attitude toward school: Psychometric properties of the Romanian version of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, în Contemporary Issues of the Socio-Humanistic Sciences: International Scientific Conference Dedicated to the 20th Anniversary of the Foundation of Faculty of Social and Educational Sciences (Xth edition). Chisinau, December 5th-6th, 2019. Program and Working Papers, Chişinău, Tipografia „Print-Caro”, 2019, p. 45–46.
35. SANDOVICI, A., ROBU, V., *Angajamentul în activitatea şi viaţa şcolară în rândul adolescenţilor români*, Anuarul Universităţii „Petre Andrei” din Iaşi (Fascicula: Asistenţă Socială, Sociologie, Psihologie), 2014, **13**, p. 69–79.
36. SANDU, D., STOICA, C. A., UMBREŞ, R., *Tineri în România: Grijă, aspiraţii, atitudini şi stil de viaţă*, Bucureşti, Friedrich-Ebert-Stiftung România, 2014. Document disponibil pe www.fes.ro.
37. SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H., & MÜLLER, H., *Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*, Methods of Psychological Research Online, 2003, **8**, 2, p. 23–74.
38. SCHUMACKER, R. E., & LOMAX, R. G., *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd ed.), New York, NY, Routledge, 2010.
39. SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J., *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994.
40. SCHWEIZER, K., *The adaptation of assessment instruments to the various European languages*, European Journal of Psychological Assessment, 2010, **26**, 2, p. 75–76.
41. SIEGLE, D., & McCOACH, D. B., *Issues related to the underachievement of gifted students*, în MacFARLANE, B., & STAMBAUCH, T. (Eds.), *Emergent Themes and Trends in Gifted Education*, Waco, TX, Prufrock Press, 2009, p. 195–206.
42. SULDO, S. M., SHAFFER, E. J., & SHAUNESSY, E., *An independent investigation of the validity of the School Attitude Assessment Survey-Revised*, Journal of Psychoeducational Assessment, 2008, **26**, 1, p. 69–82.
43. VEIGA, F. H., *Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2016, **217**, p. 813–819.
44. VEIGA, F. H., & ROBU, V., *Measuring student engagement with school across cultures: Psychometric findings from Portugal and Romania*, Romanian Journal of School Psychology, 2014, **7**, 14, p. 57–72.

REZUMAT

Evaluarea atitudinii faţă de domeniul activităţii şcolare în rândul adolescenţilor a devenit un sector important al cercetării în psihologia educaţiei. Unul dintre instrumentele disponibile este School Attitude Assessment-Survey-Revised (SAAS-R; McCoach şi Siegle, 2003). Acest instrument a fost conceput pentru a măsura diferenţele dintre elevii de gimnaziu/liceu subrealizaţi din punct de vedere şcolar şi cei care au succes în ceea ce priveşte următorii factori: percepţia despre sine în domeniul şcolar, atitudinea generală faţă de şcoală, atitudinea faţă de profesori şi ore, valorizarea scopurilor specifice activităţii şcolare, respectiv motivarea şi autoreglarea. Obiectivul prezentului studiu este de a testa validitatea şi consistenţa internă ale versiunii în limba română pentru SAAS-R. Datele au fost colectate dintr-un eşantion de 823 adolescenţi români care frecventau diferite licee

teoretice și vocaționale/tehnice. Rezultatele școlare globale au fost obținute din cataloage (N = 121). Au fost testate trei modele metrice utilizându-se analiza factorială confirmatorie cu aplicația AMOS 20.00. De asemenea, au fost examinate valorile coeficientului α al lui Cronbach în vederea estimării consistenței interne. Modelul metric ipotetic cu cinci factori de ordinul I intercorelați și șase perechi de erori corelate între ele a prezentat cea mai satisfăcătoare adecvare statistică în raport cu datele de start. Scorurile pe care le-am obținut în studiul nostru au evidențiat valori ale coeficientului pentru consistența internă egale cu cel puțin 0.81 pentru fiecare dintre cei cinci factori. Validitatea concurentă este susținută prin corelațiile în direcțiile așteptate dintre factorii măsurați cu SAAS-R, respectiv angajamentul în activitățile școlare și satisfacția față de domeniul școlar în rândul elevilor. Validitatea de criteriu (predictivă) este probată de corelațiile semnificative dintre scorurile pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare, pe de o parte și, pe de alta, media generală pe care adolescenții au obținut-o la sfârșitul anului școlar 2018–2019. Comparativ cu băieții, fetele au obținut scoruri semnificativ mai ridicate pentru valorizarea scopurilor specifice activității școlare, respectiv motivare și autoreglare. Rezultatele confirmă că versiunea în limba română pentru SAAS-R este un instrument util pentru explorarea dimensiunilor atitudinii față de domeniul activității școlare în rândul adolescenților.

ANEXĂ

Versiunea finală în limba română pentru SAAS-R

Următoarele 35 de afirmații se referă la ceea ce gândești și simți în legătură cu mersul la școală, rezolvarea sarcinilor pentru școală, învățatură, profesori, precum și în legătură cu școala în care înveți acum. Citește cu atenție fiecare afirmație și, pentru fiecare, alege varianta de răspuns care se potrivește cel mai bine cu ceea ce gândești și simți, precum și cu modul în care obișnuiești să te porțorți, atunci când vine vorba despre școală. Pentru fiecare afirmație, încercuiește (sau pune un „X” peste) cifra corespunzătoare uneia dintre următoarele șapte variante de răspuns, și anume: **1** – dezacord total, **2** – dezacord, **3** – mai degrabă în dezacord, **4** – nici în dezacord, nici de acord, **5** – mai degrabă de acord, **6** – acord, **7** – acord total. Ai grijă să răspunzi la toate afirmațiile!

Factori	Itemi
<i>Percepție despre sine în domeniul școlar</i>	2. Sunt o persoană inteligentă 3. La școală, pot să învăț cu ușurință lucruri noi 5. La școală, sunt un(o) elev(ă) isteț (isteață) 11. La școală, sunt capabil(ă) să învăț lucruri noi 13. Pentru mine, este ușor la școală 20. Pricep lucrurile complexe pe care le învăț la școală 22. Sunt capabil(ă) să iau cele mai bune note la toate obiectele de studiu
<i>Atitudine generală față de școala de apartenență</i>	6. Mă bucur că merg la școala în care învăț 7. Școala în care învăț este bună 12. Școala în care învăț mi se potrivește foarte bine 19. Îmi place școala în care învăț 23. Sunt mândru(ă) de școala în care învăț
<i>Atitudine față de profesori și ore</i>	1. Orele pe care le fac la școală sunt interesante 9. Mă înțeleg bine cu profesorii mei 14. Îmi plac profesorii mei 16. Profesorii mei fac ca procesul de învățare să fie interesant 17. Profesorilor mei le pasă de mine 31. Majoritatea profesorilor din școala în care învăț sunt profesori buni 34. Îmi plac orele pe care le țin profesorii mei

Factori	Itemi
<i>Valorizarea scopurilor specifice activității școlare</i>	15. Vreau să iau note bune la școală 18. Pentru viitoarea mea carieră profesională, este important să învăț bine la școală 21. Unul dintre obiectivele mele este să învăț bine la școală 25. Pentru mine, este important să iau note mari la școală 28. La școală, vreau să dau tot ce este mai bun din mine 29. Este important pentru mine să am succes la școală
<i>Motivare și autoreglare</i>	4. Îmi verific proiectele, înainte de a le preda 8. La școală, sunt sârguincios(oasă) 10. Mă simt motivat(ă) să-mi rezolv sarcinile pe care le am de făcut pentru școală 24. Îmi rezolv cu regularitate sarcinile pe care le am de făcut pentru școală 26. Sunt organizat(ă) în ceea ce privește sarcinile pe care le am de făcut pentru școală 27. Folosesc o varietate de strategii și metode pentru a învăța lucruri noi 30. Petrec mult timp cu rezolvarea sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală 32. Sunt un(o) elev(ă) responsabil(ă) 33. Pentru rezolvarea sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală, investesc tot efortul de care sunt capabil(ă) 35. Acord atenție sarcinilor pe care le am de făcut pentru școală

Notă: Numărul de ordine pentru fiecare item corespunde celui din versiunea de lucru care a fost administrată elevilor (a se vedea Figura nr. 1).