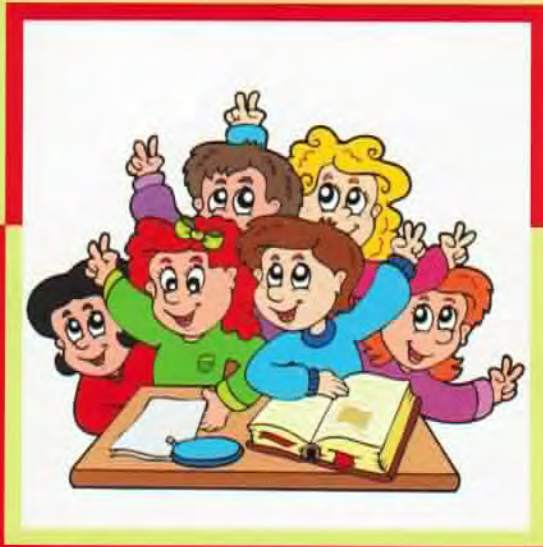


Loredana Ruxandra Gherasim
Simona Butnaru

POLIROM

PERFORMANȚA ȘCOLARĂ



Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

Cuprins

<i>Cuvânt-înainte</i> (Luminița Mihaela Iacob)	7
Introducere	13
Capitolul 1. <i>Modele teoretice ale analizei determinanților rezultatelor școlare în adolescență</i>	19
1.1. Adolescența – caracteristici și nevoi de dezvoltare	19
1.2. Modelul lipsei de speranță învățate pentru explicarea rezultatelor	24
1.2.1. Modelele neajutorării învățate și lipsei de speranță pentru explicarea stării afective	25
1.2.2. Modelul lipsei de speranță pentru explicarea performanței școlare	36
1.3. Teoria bioecologică a dezvoltării umane	64
Capitolul 2. <i>Cercetări anterioare privind rolul factorilor individuali și contextuali în determinarea performanței școlare</i>	71
2.1. Perspectiva motivațională	77
2.1.1. Orientarea scopurilor de învățare	77
2.1.2. Orientarea motivațională	82
2.2. Perspectiva ecologică	87
2.2.1. Suportul parental	87
2.2.2. Suportul școlar	99
Capitolul 3. <i>Cercetări românești asupra determinanților individuali și contextuali ai rezultatelor școlare ale adolescenților</i>	109
3.1. Introducere	109
3.2. Obiectivele cercetărilor realizate pe adolescenți români	115
3.3. Metodă generală	119
3.3.1. Participanți	119
3.3.2. Instrumente și procedeu	119

3.4. Rezultate statistice	128
3.4.1. Studii asupra efectelor de interacțiune dintre determinanții individuali	129
3.4.2. Studii asupra efectelor de interacțiune dintre determinanții contextuali	133
3.4.3. Studii asupra efectelor de interacțiune dintre determinanții individuali și contextuali	139
Capitolul 4. Interpretarea efectelor determinanților individuali și contextuali asupra rezultatelor școlare în context românesc	171
4.1. Efecte directe ale determinanților individuali	172
4.1.1. Atribuirii	172
4.1.2. Credințe cu privire la natura inteligenței	175
4.1.3. Orientarea scopurilor de învățare	176
4.1.4. Orientarea motivațională	178
4.2. Efecte directe ale variabilelor contextuale	179
4.2.1. Percepția suportului parental	179
4.2.2. Percepția suportului primit în mediul clasei	184
4.3. Efecte ale interacțiunii dintre determinanții individuali și cei contextuali	188
4.3.1. Interacțiuni dintre determinanții individuali	188
4.3.2. Interacțiuni dintre determinanții individuali și cei contextuali	189
Capitolul 5. Implicații educaționale ale rezultatelor și direcții viitoare de cercetare	197
5.1. Concluzii asupra influenței determinanților individuali și a celor contextuali asupra rezultatelor școlare	197
5.1.1. Concluzii cu privire la diferențele de gen	203
5.2. Limite ale studiilor realizate și direcții de cercetare viitoare	204
5.3. Implicații educaționale ale rezultatelor cercetărilor	211
Capitolul 6. Concluzii finale	225
Bibliografie	229
Index	275

Modele teoretice ale analizei determinantilor rezultatelor școlare în adolescență

1.1. Adolescența – caracteristici și nevoi de dezvoltare

Adolescența este adesea invocată ca o perioadă fragilă și provocatoare prin potențialele riscuri asociate dezvoltării. Cu toate acestea, cercetările psihologice asupra acestei perioade se situează pe două poziții contrare: adolescența este privită fie ca perioadă de dezvoltare marcată de tulburări, fie ca perioadă normală de dezvoltare. Cercetări mai vechi care susțin prima poziție atribuie acestei etape normalitatea crizelor și conflictelor cu lumea adulților (Hyatt-Williams, 1975; Mussen, Conger și Kagan, 1970). Reprezentanți ai teoriei psihanalitice precum Sigmund și Anna Freud, Ernst Kretschmer (Branwhite, 2001) au susținut chiar că adolescența are prin ea însăși un caracter patologic, dezintegrativ, predispunând la accentuarea simptomelor nevrotice, psihotice sau a caracteristicilor schizoide.

Susținătorii ideii de adolescență ca perioadă normală de dezvoltare s-au încadrat într-o paradigmă diferită, antropologică. Acceptând ideea că adolescența este o perioadă în care au loc schimbări importante și în care pot apărea o serie de probleme, antropologii consideră că nu există în mod necesar un raport de cauzalitate între acestea (Coleman, 1989). Schimbările marcante din această perioadă au fost grupate în trei categorii: *fiziologice*, *cognitive* și *sociale* (Steinberg, 2008). Studiile psihologice au evidențiat predominant schimbările cognitive și

sociale, precum orientarea mai accentuată a gândirii spre viitor (Nurmi, Poole și Kalakoski, 1994), creșterea autonomiei (Steinberg și Silverberg, 1986), renegocierea relațiilor cu părinții și intensificarea relațiilor cu alți adolescenți (Blos, 1979). În gândirea adolescenților apar diferențe importante față de perioada anterioară a preadolescenței (Steinberg, 2008). Dacă în preadolescență gândirea este mai curând globală, egocentrică, concretă, dezorganizată și întâmplătoare, în adolescență aceasta devine diferențiată, obiectivă, abstractă și organizată într-un întreg coerent. În preadolescență raportarea la reguli se realizează mai curând în manieră absolutistă, considerându-le ca fiind dictate de autorități, în timp ce în adolescență regulile sunt privite ca rezultat al unor înțelegeri între oameni sau al aplicării unor principii abstracte. Adolescenții pot reflecta asupra unor aspecte ce țin de posibil, nu doar de real, asupra unor noțiuni abstracte în termeni multidimensionali, se pot gândi la însuși procesul de gândire, devenind capabili de metacogniție. Cunoașterea începe să fie considerată mai curând relativă decât absolută.

Schimbările sociale specifice adolescenței constau în tranziția de la copilărie la vârsta adultă din punct de vedere interpersonal, politic, economic și legal (Steinberg, 2008). Adolescenții dobândesc mai multe drepturi, dar și mai multe responsabilități, privind participarea socială. Temele tranziției către vârsta adultă includ separarea reală sau simbolică de părinți, accentuarea diferențelor de gen și însușirea informațiilor culturale, istorice sau practice considerate importante pentru vârsta adultă. În societățile contemporane, procesul tranziției către statutul de adult este predominant vag și discontinuu, adică trecerea este vag sau slab definită și se întâmplă brusc, fără suficientă pregătire prealabilă. Insuficiența dezvoltării competențelor cognitive și interpersonale necesare pentru a face față schimbărilor de statut social poate antrena sentimente de inadecvare și probleme relaționale.

Specialiștii ai domeniului delimitează câteva *sarcini de dezvoltare* specifice adolescenței : dobândirea autonomiei și independenței emoționale față de părinți, dezvoltarea de relații mature cu persoanele de aceeași vârstă, dezvoltarea identității de gen, stabilirea unor scopuri educaționale, pregătirea pentru carieră, orientarea spre căsătorie și viața de familie specifică adultului (Nurmi, Poole și Kalakoski, 1994).

Pentru a îndeplini sarcinile de dezvoltare, adolescenții au anumite nevoi de dezvoltare pe care le putem considera caracteristici ale mediului. Nici una dintre sarcinile de dezvoltare nu implică în mod necesar apariția unor simptome patologice.

Dobândirea autonomiei este pentru adolescenți o sarcină de dezvoltare specifică vârstei, care se asociază în mod necesar cu nevoia redefinirii relațiilor lor cu adulții, în sensul autonomizării și implicării mai consistente în luarea deciziilor (Arnett, 1999). Lucrările asupra autonomiei au inclus în acest concept noțiunile de separare, individualitate, eficiență, autocontrol, autoalegere și abilitatea de a-și asuma responsabilități pentru sine și pentru acțiunile proprii (Zimmer-Gembeck și Collins, 2003). Grotevant și Cooper (1986) au definit autonomia ca incluzând atât conectivitate, cât și individualitate – a fi receptiv la alții și a rămâne în același timp capabil de afirmare de sine (Cooper, Grotevant și Condon, 1983). Conectivitatea reprezintă capacitatea de reacție a unui individ la opiniile altora și sensibilitatea la ideile altora, în timp ce independența se manifestă prin capacitatea individului de a fi separat și de a se afirma.

Dezvoltarea autonomiei are loc în contextul renegocierii unor relații sociale semnificative în principalele contexte ale dezvoltării în adolescență – familia și școala. Adolescenții au tendința de a petrece mai puțin timp cu părinții și mai mult timp cu colegii (Frenzel, Goetz, Pekrun și Watt, 2010) și de a-și reajusta relațiile, rolurile și responsabilitățile în familie (Steinberg și Silk, 2002). Această situație nu implică însă în mod necesar diminuarea calității suportului parental sau a importanței sale pentru dezvoltare (Cantin și Boivin, 2004). În școală, rezultate mai bune sunt obținute în acele clase unde profesorii manifestă încredere și deschidere față de elevi și îi stimulează intelectual prin sarcini de învățare provocatoare. Manifestarea unei atitudini binevoitoare și suportive de către profesor (Friedel și alții, 2010), demonstrarea preocupării pentru progresul școlar al elevilor (Midgley și alții, 1989; Skinner și alții, 2008), a corectitudinii și imparțialității în evaluare (Midgley și alții, 1989) sunt comportamente esențiale ale profesorului cu rol în stimularea încrederii în sine a elevilor (Friedel și alții, 2010; Midgley și alții, 1989), a implicării lor în activitatea de învățare (Skinner și alții, 2008) și în creșterea

performanței școlare (Midgley și alții, 1989). Anumite studii au caracterizat mediul școlar în care adolescenții învață prin existența unor reguli stricte, relații sărace între profesor și elevi, ocazii insuficiente în care elevii pot lua decizii (Anderman și Maehr, 1994; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman și Midgley, 1991). În situații de tipul celor descrise mai sus, din cauza nepotrivirii dintre caracteristicile mediului și nevoile de dezvoltare ale adolescenților, au fost constatate scăderi ale motivației învățării și ale rezultatelor școlare (vezi Eccles și Roeser, 2011, pentru sinteză; Eccles, Lord și Midgley, 1991; Schneider și alții, 2008).

Spre deosebire de autonomie, identitatea implică un sentiment al sinelui, de continuitate și coerență personală între trecut, prezent și viitor, stabilirea unor angajamente axiologice, de rol și dezvoltarea conceptului de sine (Erikson și Erikson, 1997; Harter, 1999; Kroger, 2003). Erik Erikson a descris adolescența ca perioadă în care principala sarcină de dezvoltare este negocierea conflictului dintre identitate și confuzia de rol (Erikson și Erikson, 1997). Adolescenții resimt o preocupare majoră față de sine și față de imaginea de sine. Sentimentul identității se dezvoltă, asemenea autonomiei, în contextul relațiilor sociale. Identitățile puternice necesită validare socială pentru a fi viabile (Harter, 1999; Swann, Milton și Polzer, 2000). Cristalizarea identității este facilitată de dobândirea autonomiei. Identitatea începe să se formeze prin diferențierea de părinți și încercările autonome de autoexplorare. Din acest motiv, este important ca, în context familial, să li se acorde adolescenților suficientă autonomie pentru a-și explora și a-și construi identitatea prin decizii și scopuri personale și prin roluri liber asumate (Grotevant și Cooper, 1986; Cooper și alții, 1983). Adolescenții ce trăiesc în familii în care au loc interacțiuni caracterizate prin exprimarea diferenței și angajament comun sunt mai maturi sub aspectul formării identității (Cooper, Grotevant și Condon, 1983), în timp ce adolescenții care au o comunicare defectuoasă cu mama și relații conflictuale și evitante cu prietenii tind să aibă probleme de conturare a identității (Reis și Youniss, 2004). Dacă relațiile cu unii adulți se deteriorează în anumite perioade, relațiile suportive cu alți adulți (părinți, rude sau profesori) pot compensa efectele negative ale pierderii suportului din relațiile disfuncționale (Murray, 2009).

Unii autori susțin că aspectul rebel al comportamentului adolescenților nu este determinat de schimbările fiziologice, ci de metodele de relaționare artificiale promovate de societate (vezi Eccles și Roeser, 2011). Tranzițiile de la învățământul primar la gimnaziu și de la gimnaziu la liceu pun în general probleme de adaptare școlară. Pentru unii copii, intrarea în preadolescență marchează începutul unei spirale descendente care poate conduce la probleme școlare grave și abandon școlar. Explicațiile atribuite scăderii rezultatelor școlare au vizat organizarea claselor astfel încât elevii lucrează cu mai mulți profesori, spre deosebire de ciclul primar, unde lucrează cu unul singur (Barber și Olsen, 2004), numărul și diversitatea etnică și culturală mai mare a elevilor din școlile gimnaziale (Simmons și Blyth, 1987), nepotrivirea dintre caracteristicile climatului școlar și nevoile adolescenților (vezi Eccles și Roeser, 2011 ; Eccles și alții, 1993 ; Eccles, 2004). Cercetările privind frecvența problemelor de adaptare ale adolescenților arată că 80% fac față destul de bine tranziției adolescenței, iar 20% întâmpină probleme, mulți dintre aceștia nebeneficiind de ajutorul de care au nevoie (Offer și Schonert Reichl, 1992). De multe ori, aceste probleme școlare sunt asociate cu dificultăți privind reglarea motivațională și emoțională – scăderea încrederii în sine, a interesului și motivației intrinsece pentru activitățile de învățare (Seidman și alții, 1994 ; Simmons și Blyth, 1987), concomitent cu accentuarea anxietății față de evaluare, a neajutorării învățate, a sentimentelor de auto-deprecieri, lipsă de valoare, nefericire și a credinței că sunt depășiți de situație și ridiculizați (Eccles, 1999 ; Eccles și Roeser, 2011). Tranziția de la gimnaziu la liceu influențează de asemenea negativ motivația elevilor, percepția mediului de învățare și rezultatele școlare (Schneider și alții, 2008 ; Wigfield și alții, 1991). Deși problemele asociate adolescenței nu sunt extreme și nu sunt resimțite de majoritatea adolescenților, există suficiente dovezi ale seriozității lor pentru a lua măsuri în plan educațional (Eccles, 1999).

Luând în considerare principalele sarcini de dezvoltare ale adolescenței și cerințele în raport cu mediul pentru o dezvoltare normală, precum și disfuncțiile dezvoltării ce pot apărea în acest stadiu, s-au formulat o serie de teorii pentru a explica rezultatele dezvoltării,

inclusiv performanțele școlare. În continuare sunt descrise o serie de abordări teoretice care s-au centrat pe explicarea factorilor reglatori ai rezultatelor învățării și stărilor afective asociate acestora.

1.2. Modelul lipsei de speranță învățate pentru explicarea rezultatelor

Atât în școli, cât și în afara acestora, unii oameni au convingerea că lor li se întâmplă numai lucruri rele și că nimic din ceea ce fac sau din ceea ce vor face nu ar putea schimba această situație. Aceste persoane au învățat că sunt neajutorate. Conceptele de neajutorare învățată (*learned helplessness*) și învățarea lipsei de speranță (*learned hopelessness*) își au originea în literatura clinică a depresiei, antecedentele și consecințele acestora având însă semnificație pentru toate eforturile umane. Această parte a primului capitol are ca scop explicarea modului în care neajutorarea învățată și lipsa de speranță învățată s-au dovedit a fi fructuoase pentru cercetători și clinicieni în încercările lor de a înțelege etiologia și consecințele acestor fenomene (Abramson, Seligman și Teasdale, 1978 ; Abramson, Metalsky și Alloy, 1989). Vom prezenta apoi în ce măsură modelele revizuite ale neajutorării învățate pot explica motivația pentru învățare și rezultatele școlare ale adolescenților.

Trebuie făcută distincția între termenul „lipsă de speranță învățată” și cel de „neajutorare învățată” cu care teoretic și empiric este legat. În cadrul teoriei lipsei de speranță învățată, Abramson și alții (1989) susțin că neajutorarea se referă la expectanța că nu se poate face nimic pentru a schimba o situație, în timp ce lipsa de speranță se referă atât la expectanța că nu vor apărea rezultatele dorite, sau că vor apărea rezultate nedorite sau negative (expectanța rezultatelor negative), cât și la expectanța că nu se poate face nimic pentru schimbarea situației (expectanța de neajutorare). Cu alte cuvinte, conceptul de lipsă a speranței se referă la expectanța unui rezultat negativ cuplată cu expectanța de neajutorare. Astfel, neajutorarea învățată este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru apariția

expectanței lipsei de speranță (Garber, Miller și Abramson, 1980; Weiner, 1985).

Teoria lipsei de speranță învățată își are originea în teoria originală a neajutorării învățată și în reformulările ulterioare ale acesteia. Teoria originală a neajutorării învățate (Seligman, 1975) susține că pasivitatea unei persoane și incontrollabilitatea rezultatelor negative se învață prin experiențe prelungite, repetate de eșec, în care persoana a încercat să își exercite controlul. Reformulările teoriei dezvoltate ulterior (Abramson și alții, 1978; Peterson și Seligman, 1984) au avut ca predicție centrală faptul că persoanele care au un stil atributiv depresiv au tendința de a dezvolta depresie atunci când se confruntă cu evenimente negative. De exemplu, dacă un elev crede că nu are capacitatea de a schimba ceva atunci când se confruntă cu provocări dificile, acesta va avea tendința de a nu mai investi efort, de a nu se mai implica în rezolvarea sarcinilor și de a fi mai deprimat. În continuare vom prezenta succint teoria inițială a neajutorării învățate care explică apariția depresiei și a altor deficiențe ale acțiunilor, dar și reformulările acestei teorii care au stat la baza propunerii modelului lipsei de speranță în explicarea performanțelor școlare.

1.2.1. Modelele neajutorării învățate și lipsei de speranță pentru explicarea stării afective

1.2.1.1. Teoria inițială a neajutorării învățate

Teoria inițială a neajutorării învățate, propusă de Seligman (1975), susține că neajutorarea învățată apare în condițiile expunerii la stimuli aversivi incontrollabili. Specific, expunerea la stimuli negativi are ca efect formarea reprezentării lipsei de contingentă dintre comportamente și rezultatele obținute și, astfel, la formarea expectanței că în viitor rezultatele și acțiunile nu vor fi contingente. Conform teoriei, expectanța lipsei controlului este critică în medierea cognitivă a fenomenului și este responsabilă pentru apariția deficitelor specifice neajutorării. Seligman (1975) definește efectele neajutorării învățate ca modificări ale comportamentelor ce reflectă dificultăți motivaționale (pasivitate și reducerea persistenței în sarcini), cognitive (incapacitatea de a

percepe oportunitatea controlului rezultatelor) și emoționale (tristețe, anxietate și ostilitate) în realizarea unor sarcini potențial controlabile. Figura 1 ilustrează grafic apariția fenomenului de neajutorare învățată.

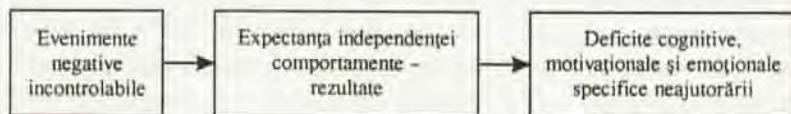


Figura 1. Teoria inițială a neajutorării învățate (Seligman, 1975)

Cercetările realizate în laborator cu participanți umani au indicat că persoanele expuse stimulilor incontrolabili (cum ar fi zgomote, șocuri electrice incontrolabile sau sarcini cognitive nerezolvabile) au fost pasive în fața eșecului, nu au perceput posibilitatea de a controla rezultatele la o sarcină ulterioară (Klein, Fencil-Morse și Seligman, 1976 ; Roth și Bootzin, 1974 ; Pittman și Pittman, 1979 ; Thornton și Powell, 1974) și au manifestat depresie, anxietate, sentimente de incompetență, stres, frustrare și furie (Cole și Coyne, 1977 ; Klein și alții, 1976 ; Roth și Bootzin, 1974 ; Wortman, Panciera, Shusterman și Hibscher, 1976). Teoria inițială a neajutorării învățate a fost folosită de Seligman (1975) pentru a explica simptomele depresiei umane, autorul afirmând că depresia și neajutorarea sunt fenomene similare. Persoanele depresive și cele care au experimentat incontrolabilitatea manifestă o reducere a activității și dificultăți în rezolvarea unor sarcini ulterioare, sunt mai puțin eficiente, au performanțe slabe la sarcini, percep obstacolele ca insurmontabile, consideră dificultățile în rezolvarea problemelor ca fiind eșecuri, au o capacitate scăzută de inițiere a răspunsurilor agresive și competitive. Conform teoriei sale, depresia este cauzată de credința că acțiunile sunt inutile ; persoanele depresive învață că nu pot controla evenimentele vieții - cu alte cuvinte, cred că sunt neajutorate. În cazul depresiei nu pot fi separate deficiențele emoționale și cele cognitive, deoarece deficiențele cognitive determină stări afective negative, care la rândul lor cresc susceptibilitatea cognițiilor de neajutorare. Aceste deficiențe sunt cunoscute sub numele de deficiențe specifice neajutorării învățate și sunt considerate componentele unui sindrom general etichetat ca depresie (Seligman, 1975). Astfel, depresia reprezintă o conștientizare a neajutorării în atingerea

scopurilor, o manifestare a lipsei de speranță în atingerea scopurilor, în condițiile în care responsabilitatea neajutorării este atribuită caracteristicilor personale.

În timp, au devenit evidente o serie de deficiențe ale teoriei inițiale a neajutorării, ceea ce a avut ca efect reformularea ei. În primul rând, modelul inițial nu delimita circumstanțele în care expectanțele incontrollabilității și neajutorării se generalizau (vezi Miller și Norman, 1979; Wortman și Dintzer, 1978, pentru sinteze). În al doilea rând, studiile s-au concentrat în principal asupra condițiilor de mediu care produc neajutorare, neglijând schema cognitivă propusă și procesele prin care aceasta influențează comportamentele ulterioare (Miller și Norman, 1979; Wortman și Brehm, 1975). Deoarece o serie de studii (Roth și Bootzin, 1974; Pittman și Pittman, 1979; Wortman și Brehm, 1975) au indicat importanța și a altor variabile (cum ar fi durata expunerii la eșec incontrollabil, expectanța subiectivă a controlului sau atribuirea eșecului) în apariția neajutorării, autorii susțin că explicarea comportamentului uman necesită ipoteze mai detaliate ale funcționării proceselor cognitive. Pentru a remedia aceste deficiențe, teoria inițială a neajutorării învățate a fost revizuită pentru a explica stabilitatea în timp și generalitatea deficitelor neajutorării în diferite situații, dar și diferențele individuale în ceea ce privește susceptibilitatea oamenilor la neajutorare.

1.2.1.2. Teoria reformulată a neajutorării învățate

Modelul reformulat al neajutorării învățate (Abramson și alții, 1978) susține că atunci când se confruntă cu un eveniment negativ incontrollabil, o persoană face o serie de atribuiri ale cauzelor evenimentului respectiv. Aceste atribuiri duc la formarea expectanței lipsei de contingență dintre acțiuni și rezultate, care la rândul ei determină generalitatea, cronicitatea și tipul simptomelor de neajutorare și depresie. Maniera în care oamenii explică în mod obișnuit cauzele evenimentelor poate să determine scăderea motivației, să reducă persistența în rezolvarea sarcinilor și să îi facă vulnerabili la depresie. Figura 2 ilustrează procesul apariției neajutorării învățate conform acestui model teoretic.

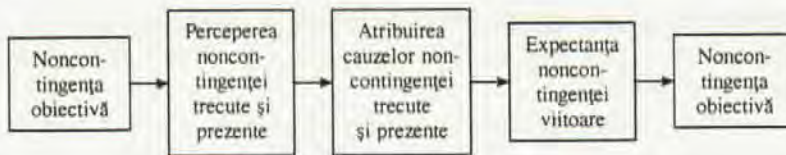


Figura 2. Procesul apariției efectelor specifice neajutorării
(Abramson și alții, 1978)

Conceptul de atribuire introdus în model a fost preluat din teoria atribuirii propusă de Weiner (1979). În acest model teoretic, Weiner susține că oamenii au tendința de a căuta explicații ale cauzelor evenimentelor în încercarea de a se înțelege pe ei înșiși și mediul în care trăiesc. Cu alte cuvinte, teoria atribuirii explică modul în care oamenii atribuie cauzele propriului succes sau eșec și efectele acestor atribuiri asupra expectanțelor de succes, a reacțiilor emoționale, a persistenței în sarcini și a implicării în acțiunile viitoare. Modul de atribuire reflectă experiența anterioară, motivele personale, normele sociale și reprezintă un factor-cheie al angajării în comportamentele ulterioare (Weiner, 1985).

În teoria reformulată a neajutorării, Abramson și alții (1978) susțin că trei dimensiuni ale atribuirii sunt relevante: internalitatea, stabilitatea și globalitatea. Explicațiile interne ale evenimentelor implică faptul că evenimentele sunt atribuite unor caracteristici personale, iar cele externe că evenimentele sunt atribuite contextului sau factorilor externi (de exemplu, nota mică obținută la un test se datorează propriei persoane *versus* se datorează altor persoane sau altor circumstanțe). Cauzele stabile *versus* cele instabile presupun ca explicațiile evenimentelor să fie atribuite unor factori stabili (de exemplu, cauza pentru care ai luat o notă mică la test nu va mai apărea niciodată *versus* va apărea întotdeauna). Explicațiile globale *versus* cele specifice influențează gradul de generalizare a deficitelor; explicațiile cauzale globale determină generalizarea efectelor în diverse situații, iar cele specifice determină o generalizare circumstanțială a deficitelor (de exemplu, cauza care a determinat obținerea unei note mici la test influențează doar această situație *versus* toate situațiile din viața mea).

Figura 3 ilustrează rolul atribuirilor în apariția expectanței lipsei controlului asupra evenimentelor viitoare și a apariției deficitelor specifice neajutorării.

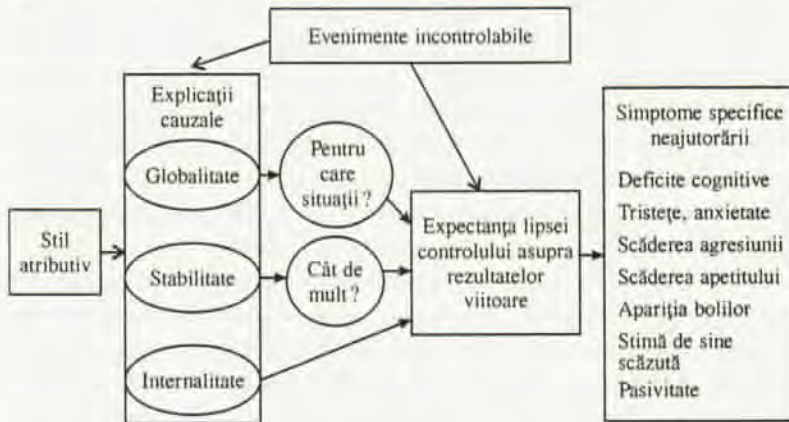


Figura 3. Rolul atribuirilor în apariția expectanței lipsei controlului și deficitelor specifice neajutorării (Seligman și Peterson, 1984)

Stilul atributiv este conceput ca o variabilă cognitivă de personalitate ce reflectă modalitatea obișnuită a oamenilor de a explica cauzele evenimentelor pozitive și negative care au loc în viața lor. Abramson și alții (1978) au identificat două stiluri de explicare a cauzelor evenimentelor: stilul atributiv depresiv (negativ sau pesimist) și stilul atributiv optimist (sau pozitiv). Persoanele cu un stil atributiv depresiv au tendința de a atribui evenimentele negative unor cauze interne, stabile și globale, iar evenimentele pozitive unor cauze externe, instabile și specifice. Aceste persoane au mai multe șanse de a dezvolta depresie atunci când se confruntă cu situații stresante, comparativ cu cei care fac atribuiri externe, instabile și specifice ale evenimentelor negative și atribuiri interne, stabile și globale pentru evenimentele pozitive, având un stil atributiv optimist. Modelul reformulat al neajutorării sugerează că o persoană predispusă la neajutorare are un stil de atribuire care implică tendința de a atribui evenimentele negative unor cauze interne, globale și stabile. Când se confruntă cu