

O Conceito de Si Próprio no Ensino Secundário: Processo de Desenvolvimento Diferencial

Anne Marie Fontaine*

Este estudo observa o desenvolvimento, tanto intra- como inter-individual das várias dimensões do conceito de si próprio avaliadas com o SDQ II de Marsh (Marsh *et al.*, 1983) numa amostra de 518 alunos do ensino secundário. Do 7º ao 11º anos de escolaridade, as dimensões do conceito de si próprio tornam-se mais independentes umas das outras. Paralelamente, o desaparecimento progressivo das correlações entre os resultados escolares e as dimensões não académicas do conceito de si próprio, assim como a redução dos níveis médios das avaliações de si próprio, cujos ritmos diferem conforme as dimensões consideradas, são indicadores de um maior realismo na construção da imagem própria. As diferenças entre sexos espelham os estereótipos sociais: superioridade feminina nos domínios verbal e da honestidade/fiabilidade, superioridade masculina na estabilidade emocional, competência física e relações com os pares do sexo oposto. Contudo, a ausência de diferenciação entre rapazes e raparigas nos conceitos de competência em matemática constitui uma excepção. Também inesperada é a redução da correlação entre os conceitos de competência em matemática e em língua materna e os resultados escolares no 11º ano, assim como a superioridade dos sujeitos de NSE altos nos conceitos de competência matemática e escolar. As explicações hipotéticas sugeridas inserem-se numa concepção de construção cognitivo-social do conceito de si próprio no decorrer da existência, para a qual as características dos contextos de vida teriam um papel fundamental.

O interesse pelos factores motivacionais, enquanto factores associados à realização escolar, foi complementado, em anos mais recentes, por estudos centrados nesses factores enquanto características ligadas ao bem estar do sujeito e ao seu desenvolvimento harmonioso nos vários contextos de existência (Carlsyn & Kenny, 1977; Hirsh & Duboi, 1991; Marsh 1990a; Muller, Gullung & Bocci, 1988; Paxton *et al.*, 1991; Rosenberg, 1985; Vaz Serra, 1986a; Williams & McGee, 1991; Wilhite, 1990).

Tanto numa como noutra perspectiva, o estudo do conceito de si próprio torna-se particularmente relevante. Por um lado, permite relacionar o aproveitamento escolar

com as interpretações cognitivo-afectivas dos jovens relativas aos seus atributos ou competências, não restringindo o conceito de si próprio ao domínio estritamente académico; por exemplo, os conceitos de cada um sobre a sua interacção no grupo de pares e na família surgem como variáveis moderadoras importantes para a compreensão das diferenças de aproveitamento escolar. Mas a importância da percepção das competências social, física ou mesmo académica não se esgota nas suas consequências meramente escolares; tais percepções são também elementos essenciais para o equilíbrio psíquico do sujeito e podem ser estudadas numa perspectiva de promoção do bem estar individual.

Neste artigo, depois da apresentação duma síntese dos principais resultados observados nas investigações dedicadas ao desenvolvimento diferencial do conceito de si próprio, será apresentado um estudo que completa, para o período da adolescência, observações anteriormente recolhidas no período de transição da infância para a adolescência (Fontaine, 1991).

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da U. P.. Coordenadora do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Este estudo foi subsidiado pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC) no quadro do projecto B da sua Linha de Acção n.º 1 (Desenvolvimento Psicológico de Jovens e Adultos).

Definição do conceito

Considerar o conceito de si próprio como a percepção, por parte de cada um, das suas características próprias, é consensual. As divergências surgem quando se trata de operacionalizar esta definição e avaliar este constructo (Byrne, 1984; Reuchlin, 1990). O conceito de si próprio é aqui considerado como um conceito multidimensional, estruturado de modo hierárquico e susceptível de desenvolvimento. Este estudo insere-se, assim, na perspectiva teórica desenvolvida por Shavelson e Marsh (Marsh, 1986; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Contrariamente a outras perspectivas, esta não considera que a existência de um conceito global de si próprio dispensa a sua avaliação em áreas mais específicas (académica, física, social...). A *multidimensionalidade* do conceito de si próprio e a sua *estrutura hierárquica* foram comprovadas em sucessivos estudos situados nesta perspectiva. Os mais recentes apontam para a existência de vários conceitos em áreas específicas na base da hierarquia, de um conceito geral de si próprio, no topo, e de três factores de segunda ordem, numa posição intermédia: dois factores no domínio académico (conceito de competência linguística e conceito de competência matemática) relativamente independentes um do outro, e um factor não académico (conceito de competência não académico) (Byrne & Shavelson, 1986; Marsh 1987, 1989, 1990b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hocevar, 1985).

A perspectiva teórica adoptada neste estudo considera, igualmente, que o conceito de si próprio é susceptível de *desenvolvimento*. Constrói-se no decorrer da existência no sentido de uma progressiva diferenciação das suas várias dimensões e de um *realismo* crescente na apreciação das características próprias, traduzido, quer por uma redução com a idade dos níveis médios de conceito de competência própria quer por uma progressiva aproximação entre os conceitos e os níveis objectivos de realização nos vários domínios considerados. As diferenças de conceito de si próprio entre grupos (definidos, por exemplo, pelo sexo ou pelo nível sócio económico) são outras

manifestações do desenvolvimento diferencial deste conceito.

Revisão da investigação

A revisão da literatura relativa aos efeitos da idade sobre o desenvolvimento diferencial do conceito de si próprio, às relações dos conceitos de competência própria com os níveis de realização e às diferenças entre grupos nas várias dimensões deste conceito, apoiam parcialmente os pressupostos teóricos acabados de referir. De uma revisão mais pormenorizada, apresentada em estudo anterior (Fontaine, 1991), serão retomadas e desenvolvidas aqui as ideias principais.

Conceito de si próprio e idade

A progressiva diferenciação do conceito de si próprio com a idade foi confirmada por estudos situados em perspectivas teóricas diferentes (Durrant *et al.*, 1990; Fontaine, 1991; Harter, 1983, 1988; Marsh, Parker & Smith, 1983; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Smollar & Youniss, 1985; Tomé, 1983). Os resultados desses estudos diferem, contudo, quanto à duração do período de diferenciação. Marsh considera que se opera essencialmente até à pré-adolescência (5º ano de escolaridade) (Marsh *et al.*, 1984), enquanto Smollar e Youniss (1985) constatarem que se prolonga até ao fim da adolescência. O primeiro considera índices de diferenciação a redução das correlações entre dimensões do conceito de si próprio avaliado por questionário, enquanto os segundos avaliam esta diferenciação a partir de uma análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas. Um estudo realizado com crianças e adolescentes portugueses do 5º ao 9º ano de escolaridade (Fontaine, 1991) avaliou o conceito de si próprio com o SDQ I, questionário construído por Marsh (Marsh *et al.*, 1983) e verificou que a intensidade das correlações entre escalas continuava a diminuir regularmente até ao 9º ano de escolaridade; observou ainda uma quase total independência entre conceitos nas áreas académicas e não académicas no 9º ano, assim como entre conceitos de competência em matemática e em língua materna, embora

certas correlações significativas se mantivessem entre dimensões no seio de cada uma dessas áreas. Nesta amostra portuguesa, portanto, a diferenciação das dimensões do conceito de si próprio prolonga-se, pelo menos, até ao meio da adolescência.

A redução dos níveis de conceito de si próprio com a idade, sinal de realismo crescente, é outra constante nos estudos desenvolvidos não só por Marsh (Marsh 1985, 1989; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984) como por outros (Dusek & Flaherty, 1981; Fontaine, 1991; Harter, 1983, 1988; McCarthy & Hoge, 1982; O'Malley & Bachman, 1983; Savin-Williams & Demo, 1984; Stipek & Daniels, 1988; Veiga, 1990). Novamente, aparecem divergências no que se refere ao momento em que estabiliza esta redução (da pré-adolescência até ao 9º ano, conforme os autores). E de assinalar que no estudo português, acima referido, não há, até ao 9º ano, sinais de estabilização para qualquer dimensão do conceito de si próprio, com a excepção do conceito de aparência física cuja redução é travada a partir do 7º ano.

Conceito de si próprio e níveis de realização

O aumento da intensidade das correlações entre os conceitos de competência académicos e os resultados escolares, outro índice de realismo, foi observado no referido estudo desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade (Fontaine, 1991), confirmando resultados de estudos realizados noutros contextos. Tal aumento vai de par com a redução paralela das correlações entre resultados escolares e dimensões não académicas do conceito de si próprio. A maioria dos estudos observa uma relação positiva entre conceito de si próprio académico e resultados escolares, como o assinalam algumas revisões da literatura (Hansford & Hattie, 1982; Muller, Gullung & Bocci, 1988; Reuchlin, 1990; Marsh, 1990a). Esta correlação é ainda mais estreita se se considerarem os conceitos de competência em domínios académicos específicos (matemática, por exemplo) e os resultados nesses mesmos domínios (Byrne, 1986; Byrne & Shavelson, 1986; Marsh, 1984, 1990a; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Parker & Smith, 1983;

Marsh, Smith & Barnes, 1985). Tais resultados foram também verificados em estudos meta-analíticos (Muller, Gullung & Bocci, 1988). O facto de a relação entre conceitos de competência académica e resultados escolares ser menos intensa nas crianças em comparação com os jovens adolescentes (Reuchlin, 1991; Stipek & Daniels, 1988) e nos alunos ligeiramente débeis ou que frequentam o ensino especial, em comparação com alunos com resultados satisfatórios no ensino normal (Cusin & Piolat, 1972; Pierrehumbert *et al.*, 1987, 1988), foi interpretado como indicador da influência do nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos no realismo das avaliações de si próprios. Além disso, a utilização de práticas pedagógicas que preconizam a realização de tarefas fáceis bem como o uso de felicitações e encorajamentos e a minimização dos fracassos, frequentes nos níveis de ensino mais baixos e na educação especial (em oposição às práticas utilizadas nos níveis mais avançados que enfatizam a avaliação por comparação social ou em função de critérios absolutos mais exigentes), poderiam estimular o desenvolvimento de um conceito de competência própria irrealisticamente elevado e pouco relacionado com os níveis reais de realização.

Conceito de si próprio e diferenças de estatuto sócio-económico

Os resultados relativos à comparação dos níveis médios de conceito de si próprio de sujeitos oriundos de várias classes sociais são contraditórios. As diferenças, quando se manifestam, circunscreveram-se à área académica do conceito de si próprio. Nesta área, contudo, a maioria dos autores, contrariamente às expectativas, ou não encontra diferenças significativas entre classes sociais ou observa diferenças em favor das classes mais baixas (Bachman & O'Malley, 1986; Marsh & Parker 1984; Mayurama, Rubin & Kingsbury, 1981; O'Malley & Bachman, 1979; Parish, 1991; Richman *et al.*, 1985; Trowbridge, 1979). No entanto, no contexto português, os resultados de Veiga (1990) apontam para uma diferença em favor dos NSE mais elevados e, noutro estudo (Fontaine, 1991), os conceitos de

competência acadêmica dos pré-adolescentes da classe média são inferiores aos dos outros grupos sociais.

Conceito de si próprio e diferenças de sexo

As diferenças entre sexos manifestam-se menos em dimensões globais do conceito de si próprio, e quando tal acontece, são o mero reflexo de diferenças em domínios mais específicos (Fontaine, 1990; O'Malley & Bachman, 1979; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975). Apesar dos resultados dos vários estudos não serem totalmente convergentes, as diferenças geralmente observadas vão no sentido dos estereótipos tradicionais: superioridade dos rapazes no conceito de competência em matemática e das raparigas no conceito de competência verbal e noutras matérias escolares (Entwisle *et al.*, 1983; Marsh, 1987b; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Meece *et al.*, 1982; Marsh *et al.*, 1984; Parsons *et al.*, 1982; Skaalvik, 1983; Richman *et al.*, 1985). Além disso, os rapazes têm um conceito de competência e aparência físicas superiores aos das raparigas e, às vezes, um conceito geral de si próprio também superior (Harter, 1983; Marsh *et al.*, 1983, 1984; O'Malley & Bachman, 1979; Paxton *et al.*, 1991; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975). É de ressaltar, contudo, que os resultados de estudos portugueses recentes não corroboram totalmente estes resultados. No estudo de Fontaine (1991) não há diferenças entre sexos no conceito de competência em matemática e, no estudo de Veiga (1990), os rapazes têm um

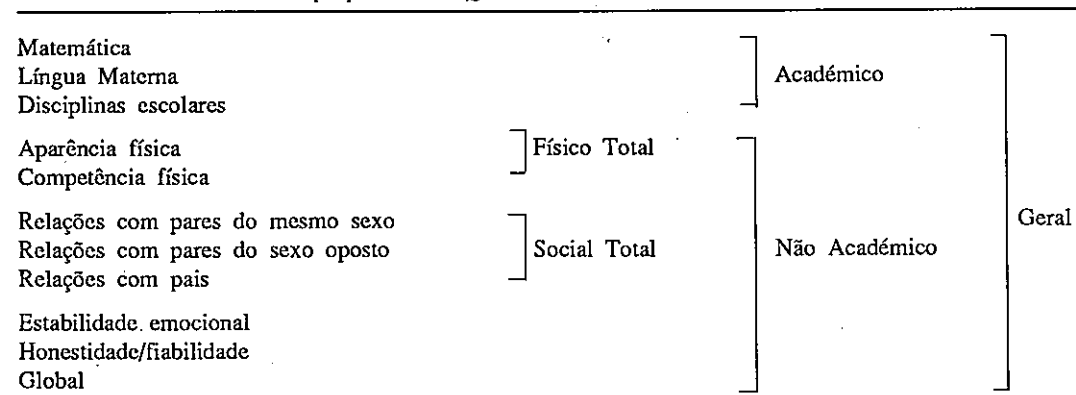
conceito de competência acadêmica superior ao das raparigas, enquanto nenhuma diferença se observa no domínio físico.

As diferenças entre grupos assinaladas por estes estudos sugerem que a diferenciação do conceito de si próprio com a idade está orientada em sentidos qualitativamente diferentes conforme as características do contexto em que o sujeito se desenvolve; tanto o NSE como o sexo são aqui considerados indicadores dos contextos sociais de existência na medida em que estão associados a experiências, representações, valores e expectativas diferentes, susceptíveis de influenciar o desenvolvimento do conceito de si próprio.

O objectivo do presente trabalho é, como ficou dito, completar, para a faixa etária seguinte, as observações recolhidas acerca das características do conceito de si próprio desde a infância até ao princípio da adolescência (Fontaine, 1991). Pretende-se averiguar até que ponto o processo de diferenciação intra-individual do conceito de si próprio se prolonga durante a adolescência, ou, pelo contrário, atinge o seu ponto de estabilização relativamente cedo. A hipótese de realismo crescente na construção do conceito de si próprio justifica a observação da redução das relações entre as várias dimensões do conceito de si próprio e os resultados escolares. Finalmente, o desenvolvimento diferencial do conceito de si próprio em função dos contextos de existência, de que alguns índices já foram recolhidos no início da adolescência, será analisado até ao fim desta para evidenciar constantes e variações neste processo.

Para poder realizar este tipo de observações durante a adolescência, foi necessário a

Figura 1.
Domínios do conceito de si próprio no SDQ II.



adaptação dum novo instrumento, o SDQ II de Marsh, construído para jovens dos 12 aos 18 anos. As várias etapas de adaptação deste instrumento para jovens portugueses serão sucintamente apresentadas, após o que serão descritos outros aspectos metodológicos do estudo e analisados os principais resultados correlacionais e diferenciais observados.

Metodologia

Adaptação do instrumento

O conceito de si próprio foi avaliado através do *Self Description Questionnaire II* (SDQ II)

de Marsh (Marsh, Relich & Smith, 1983) construído para adolescentes frequentando o ensino secundário. Este instrumento baseia-se no modelo teórico de Shavelson. Os 102 itens deste instrumento são repartidos em 11 escalas (Figura 1), três das quais cobrem facetas do conceito de competência própria no domínio académico (competência em matemática, em língua materna e nas disciplinas escolares em geral). Sete outras escalas dizem respeito a domínios físicos (competência física e aparência física), sociais (competências sociais nas relações com os pais, com os pares do mesmo sexo e com os pares do sexo oposto), emocionais (estabilidade emocional), morais (honestidade/

Quadro 1

Consistência interna das escalas do SDQ I e SDQ II nas versões australianas e portuguesas (coeficiente alpha)

Escalas de conceito de si próprio (SDQ)	SDQ I (1) Português	SDQ II Português	SDQ I (2) Australiano	SDQ II (3) Australiano
Matemática	0.94	0.95	0.91	0.90
Língua materna	0.90	0.87	0.90	0.86
Disciplinas escolares	0.84	0.87	0.85	0.87
Aparência física	0.87	0.82	0.87	0.90
Competência física	0.89	0.87	0.78	0.85
Relaç. c/ pares do mesmo sexo	0.80	0.75	0.81	0.86
Relaç. c/ pares do sexo oposto		0.76		0.90
Relações com pais	0.84	0.86	0.79	0.87
Estabilidade emocional	—	0.75	—	0.83
Honestidade/fiabilidade	—	0.74	—	0.84
Global	0.70	0.82	0.93	0.88
Académico total	0.91	0.91	0.93	—
Físico total	—	0.85	—	—
Social total	—	0.86	—	—
Não académico total	0.91	0.90	0.88	—

(1) Faria & Fontaine, 1990 (5º ao 9º ano)

(2) Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984 (5º ano)

(3) Marsh, 1989 (7º ao 11º ano)

Quadro 2
Estrutura factorial do SDQ II após rotação varimax.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	COM.
MAT V45	.86721	-.00844	-.01240	-.00433	.03101	-.03803	.06306	-.03471	.10032	.05030	-.04921	.77491
MAT V1	.86709	-.05790	-.06367	-.02569	.06101	-.01257	.00285	-.01533	.05316	.04483	-.02316	.76665
MAT V96	.85286	.00283	.04920	.01355	.06039	.02177	.05230	-.01182	.05469	-.04328	.05497	.74486
MAT V23	.82885	-.00541	-.01399	-.00999	.07346	-.05975	.03789	.02619	.02619	.04146	-.07325	.72086
MAT V67	.80627	.02430	-.02919	-.03187	.10201	.21510	.02608	.02754	.00131	.12666	-.01103	.72680
MAT V89	.79917	.03981	-.00645	-.02579	.05103	.13564	.00362	.00061	.01191	.13692	-.01191	.68487
MAT V78	.78583	-.00993	.02158	-.00689	.03070	.00370	.10886	.03934	.13115	-.03374	.07118	.65994
MAT V56	.77641	-.01758	.02621	-.03140	.03367	.23895	-.01262	.03882	.02236	.01351	.04550	.66920
MAT V34	.74618	-.02445	.03270	-.02012	.00868	.15938	-.00137	.09270	-.02272	-.08729	.05074	.60364
MAT V12	.64886	-.00596	-.07146	-.00474	.09332	.20613	-.00137	.07197	-.11451	.06357	.03072	.50067
SCO V31	.20642	-.02604	.17987	.15003	.00211	-.03217	-.12425	-.03376	-.10348	.13681	-.09128	.15352
FAP V68	.02934	.68730	.08424	.17013	.10002	-.04537	-.00151	.02593	.07075	.04252	-.07167	.53547
FAP V57	-.05267	.62568	.02011	.06060	.09748	-.07900	.10188	.09128	.02683	.15186	-.17717	.48795
FAP V35	.05412	.69737	.07721	.01567	.07713	-.04704	.03105	-.00074	-.03205	.11795	-.04452	.40408
FAP V24	.01924	.59800	.01902	.07584	.04232	.09823	.07927	.03665	-.06885	.03661	-.16750	.41729
FAP V79	-.04331	.55686	.04736	.05588	.07582	-.01951	.09059	.09059	.01094	.19950	-.01536	.45411
PMS V87	-.03939	.55072	-.02992	.35731	.03860	-.04803	.10165	.02678	.03368	.05074	-.25289	.51592
PMS V32	-.02491	.52703	.02077	.21656	-.07363	.03566	.01132	-.03424	.09084	-.05335	-.16936	.37334
POS V44	.06307	.51123	-.00250	.25587	.01644	-.04363	.14629	.02146	.02188	-.03878	-.31461	.45581
FAP V2	-.08729	.50310	.06270	.02636	.04942	.07621	-.03758	.03045	.03381	.00377	-.12998	.29400
FAP V46	.06594	.49985	.09937	.08072	.09000	.10988	.13942	.22115	.03673	.04579	.11534	.29400
PMS V10	-.04839	.44254	.06546	.10498	.07847	-.09724	-.02299	.04439	.10792	.05477	.14728	.26794
GLO V97	.01097	.35176	.17013	.26103	.31064	.22098	.01663	.06877	.06380	.18229	.32586	.51475
PMS V43	-.02203	.35114	.08932	.30826	.03812	-.07174	.02355	.00358	-.00358	.17281	-.26092	.33219
FAP V13	-.02983	.33765	.04882	.17401	.07396	-.01032	.20177	.05216	-.00607	.12199	-.05282	.21428
LIN V99	.03905	.05370	.79527	.06472	.06513	-.21216	-.00682	-.01919	.04623	.12384	-.03985	.70979
LIN V61	-.14105	.05348	.78450	-.01122	.11116	.04047	-.00113	.01455	.05139	.03119	-.10859	.66794
LIN V83	.02485	.06119	.74901	.01459	.03398	.25029	-.02968	-.03194	.08095	.08369	-.05008	.64912
LIN V39	-.01916	.10582	.68997	.10321	.04375	.12353	.04422	.00218	-.03714	.16027	.00419	.54450
LIN V06	.02772	.04550	.61650	.05155	-.01242	.30300	.00166	-.04039	.01540	.03472	.11528	.49391
LIN V17	-.04105	.02602	.57706	-.05629	.14412	-.07145	.00841	-.03563	.13057	.08601	-.07945	.39811
LIN V28	.01783	.07126	.53036	.06473	-.02036	.43007	.07007	.07007	.09845	.01734	.05336	.49681
LIN V72	-.03281	.03228	.43523	.05657	.05944	.12025	.01473	-.01900	.11070	-.04431	.17491	.25812
LIN V50	-.07623	.11908	.42134	.05244	.03166	.15095	-.08876	-.02718	.08385	-.01584	.05420	.24289
LIN V92	.01718	.20492	.37720	.07466	.03699	.16911	.01983	.03808	-.00272	.06407	.07520	.23172
SCO V9	.15167	-.04752	.22218	.04423	.11308	-.20457	.08781	-.05866	-.03271	.15704	-.12368	.18340

(Cont.)
MAT= conceito de competência em matemática; LIN= c. competência em língua materna; SCO= c. competência nas matérias escolares; FAP= c. próprio quanto a aparência física; FCO= c. competência no domínio físico; PMS= c. competência nas relações sociais com os pares do mesmo sexo; POS= c. competência nas relações sociais com os pares do sexo oposto; PAL= c. competência nas relações sociais com os pais; GLO= c. global de si próprio; EMO= c. próprio quanto a estabilidade emocional; HON= c. próprio quanto a honestidade/ fiabilidade.

Quadro 2
Estrutura factorial do SDQ II após rotação varimax (cont.)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	COM.
POS V88	-.01610	.10514	.04908	.65232	.04866	.03750	.11607	.09997	.06007	.08376	-.08614	.48452
PMS V102	-.04343	.09148	.07839	.61371	-.03049	.01444	-.00688	.10836	-.03784	.00828	-.00644	.40751
POS V22	.02220	.28418	.01175	.55468	.10736	.05093	.18862	.10897	-.02694	-.03917	-.21907	.50089
PMS V76	-.03058	.23515	.09526	.51241	.03988	-.07668	.03821	.01349	.06614	-.02940	.19741	.38119
PMS V65	.01414	.28162	-.03813	.50731	.08002	-.02778	.13743	.06259	.07105	.03175	-.10776	.38598
POS V66	-.02943	.02840	.04323	.50305	.03088	.01526	.00017	.09563	.17284	.18189	-.00182	.32990
PMS V21	-.09396	.19351	-.06110	.49412	.02987	.02194	.12671	.11288	-.05045	.07384	-.15601	.35668
PMS V54	.01581	.11133	.02577	.49051	.03029	.03827	.08881	.13435	.12415	-.06013	.14978	.32369
POS V55	.00766	.33057	.01771	.47797	.04645	.10026	.14969	.04085	.12422	-.21603	.08395	.44354
POS V33	.01423	.25604	.08899	.44380	.03801	.00315	-.02897	.13298	.04977	.10539	.12203	.32071
POS V77	-.02044	.34902	.02902	.42375	.10151	.00134	.09032	-.01418	.05383	-.09171	.19651	.37226
POS V11	.00522	.02637	-.02738	.41914	.01255	.05607	-.00879	.11786	-.04155	.00939	.07600	.20201
PMS V95	-.04106	-.08936	.08122	.40199	.05290	-.10177	.01240	.08055	-.04055	.05030	-.04025	.20201
PAL V63	.11854	.12943	.07233	.07541	.78940	.00331	.08377	.10007	.12081	.16372	-.05438	.72629
PAL V19	.07786	.06998	.02610	.00009	.71814	-.00337	.13145	.11564	.11760	.08555	-.03954	.58074
PAL V52	.14432	.07863	.09381	.08820	.70411	.01240	.03387	.16041	.10133	.07951	-.08039	.58945
PAL V40	.06764	.02089	.04997	.03283	.64729	.08164	.08238	.12406	.12047	.02094	-.04428	.47333
PAL V30	.14553	.06376	.10216	.10160	.64704	.03757	.03478	.15808	.11038	.09967	-.02276	.51492
PAL V74	-.05089	.11095	.11750	.04680	.52787	.06485	-.00878	.02655	.09563	-.08098	.14502	.35126
PAL V85	.03489	.08167	.02309	.08640	.51180	.11899	.03262	-.08175	.09669	.03179	.05163	.31276
PAL V8	.03322	.10839	.16002	-.01333	.36437	.31092	-.05162	.07649	.20888	.06562	.15220	.34769
SCO V42	.12246	-.02888	.25947	-.03989	.09174	.74000	-.05831	-.02860	.09846	-.03003	.07793	.66165
SCO V64	.16531	-.01261	.25100	-.00716	.04872	.71102	-.02371	-.02168	.12055	.01530	.12543	.63000
SCO V86	.18135	.04986	.37501	.01156	.06047	.67511	-.00203	-.03655	.04838	-.03867	.07494	.64637
SCO V75	.02740	.02740	.32116	-.02173	.08814	.66426	.00308	.04212	.08297	.20983	-.15050	.66014
SCO V94	.21117	.02918	.35344	-.06353	.12143	.61440	.03144	.05975	.08244	.21329	-.12936	.63859
SCO V20	.21656	.07266	.31328	.06148	.16974	.48302	-.05094	-.01071	.05940	.09173	.13728	.44972
SCO V101	.16133	.00118	.33957	.03448	.07386	.46813	.02540	-.04891	.00119	-.05590	.09904	.38310
SCO V53	.27296	.00582	.38712	.08135	.07662	.43845	.00346	.00972	.06797	.17066	-.07825	.46911
FCO V27	.02153	.19599	-.03376	.14881	.03020	-.05573	.78364	.00053	-.10705	.17368	-.03630	.72322
FCO V82	-.01110	.06857	-.01860	.17188	.04391	-.05731	.73519	.04376	.06453	-.12108	.07459	.60674
FCO V38	-.01842	.18573	-.02206	.14640	.02471	.00966	.70287	.06161	.00401	.11979	.10063	.57977
FCO V16	.07372	.05852	.00828	.07252	.10464	.10202	.66213	.18594	.00081	.02348	-.01237	.50924
FCO V49	.02789	.17548	.04677	-.02260	.02218	.03416	.63912	.03862	-.16856	.17025	-.08682	.51083
FCO V60	.11064	.00267	-.05819	.05607	.11840	-.06271	.61873	.11682	.00103	-.02185	.00369	.43370
FCO V5	-.00453	-.05270	.01829	.09525	-.04541	-.06923	.61825	.03678	.08958	-.07101	.03062	.41665
FCO V71	.07588	.09490	-.01640	-.00281	.06673	-.04739	.52383	.16900	-.06441	.21705	-.17690	.40725

(Cont.)
MAT= conceito de competência em matemática; LIN= c. competência em língua materna; SCO= c. competência nas matérias escolares; FAP= c. próprio quanto a aparência física; FCO= c. competência no domínio físico; PMS= c. competência nas relações sociais com os pares do mesmo sexo; POS= c. competência nas relações sociais com os pares do sexo oposto; PAL= c. competência nas relações sociais com os pais; GLO= c. global de si próprio; EMO= c. próprio quanto a estabilidade emocional; HON= c. próprio quanto a honestidade/ fiabilidade.

Quadro 2
Estrutura factorial do SDQ II após rotação varimax (cont.)

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9	F 10	F 11	COM.
EMO V84	.06195	.04102	.04472	.11521	.08437	.00410	.08926	.64885	.17629	-.02313	.11114	.50087
EMO V62	.00372	.17473	-.02193	.06246	.04783	.02193	.06050	.62540	-.06671	.06869	.09270	.45049
EMO V93	-.05634	.06317	-.01647	.07299	.10079	.04407	.06587	.57913	.01659	.10711	.06151	.38013
EMO V29	-.07162	-.01269	.00727	.20547	.07381	-.05642	.14405	.57785	.07445	-.00557	-.09278	.42503
EMO V40	-.00287	.23921	-.03722	.33348	.29211	.15077	.07716	.44399	-.08992	.08859	.20188	.53766
EMO V51	.05087	-.03902	-.02041	.09139	.05734	-.16873	.07582	.42605	.03937	-.02562	.12217	.24904
EMO V73	.11711	.20434	.05257	.19043	.31007	.19488	-.02324	.38657	.04540	.14184	.26365	.4702
EMO V18	.08240	.02553	-.10484	.09135	.13089	.04988	.06971	.32056	-.18392	-.08453	.11124	.20736
EMO V7	-.00456	.21084	.07546	.24289	-.01211	.04856	-.01538	.31671	-.14403	.10035	-.01011	.24313
HON V70	.02170	.02326	.11831	.12287	.08867	.05757	-.04967	-.08279	.64123	-.02702	.17773	.49095
HON V37	.10860	.04432	.11155	-.03343	.11035	.07541	-.00282	.06253	.59399	.01031	-.08324	.40896
HON V91	.02204	.05968	.09910	.10736	.13352	.07864	.04153	.08126	.54265	-.04506	.21316	.39967
HON V59	-.01732	.04926	-.01626	.13886	.04549	.05473	-.04143	-.01992	.54258	.05016	-.05697	.32960
HON V26	.12921	.03949	.20896	-.05013	.18075	.04759	-.02337	.17094	.51639	-.11575	.05344	.41205
HON V15	.08579	.04545	.03530	.17353	.12081	.11284	.03892	-.06400	.45226	.11588	-.01815	.29202
HON V4	-.03419	-.02973	-.06351	.01894	.05318	-.01058	-.07766	-.05190	.37717	.05540	-.04859	.16580
HON V81	.01206	.02845	.09105	.07175	.10304	.00749	.07003	.05424	.34798	.12957	-.05280	.17358
HON V48	.17762	-.02493	.22744	-.16732	.02965	.07928	-.01417	-.01503	.26099	-.08083	.09974	.20408
GLO V25	.11673	.20904	.15364	.01413	.14650	.08870	.13442	.00007	.14748	.53354	-.03958	.43652
GLO V89	.07137	.18832	.19149	.17112	.09979	.18358	.08429	.08052	.00504	.47318	.09642	.39698
GLO V47	.13573	.17781	.15468	.09152	.13902	.22176	.06299	.13285	.06797	.46966	-.05589	.40024
GLO V14	.02896	.34996	.13532	.11221	.20310	.14386	.13247	.07707	.09524	.39805	.25945	.47448
HON V98	-.00490	.07554	.11165	.23601	.06483	-.00945	.14855	.03672	.19237	.28082	.02080	.21790
GLO V90	.07229	.10705	.31694	.31694	.07689	-.01326	.14928	.03136	.06958	.24951	.03299	.23704
GLO V3	-.02244	.19732	.14788	.11321	.13340	.21377	.07082	.25375	-.02297	.23309	.00551	.26191
GLO V36	.05577	.32146	.14962	.21407	.25143	.18513	-.02371	.11451	.03417	.22007	.36906	.46979
GLO V58	.04180	.30406	.21512	.14890	.19743	.24684	-.08512	.16657	.04075	.16249	.25992	.39317
GLO V80	.03330	.30337	.08481	.25750	.32923	.18482	.02010	.17832	.07438	.11766	.20819	.40411
EMO V100	-.10676	.08849	.02811	.01523	.06932	-.03346	.02268	-.06074	.03890	.06366	.05477	.03895
Val. próprios	13.48955	7.77038	6.01330	3.39125	3.01984	2.48213	2.25602	1.76353	1.49459	1.37959	1.08291	
% var. com.	30.6	17.6	13.6	7.7	6.8	5.6	5.1	4.0	3.4	3.1	2.5	

MAT= conceito de competência em matemática; LIN= c. competência em língua materna; SCO= c. competência nas matérias escolares; FAP= c. próprio quanto a aparência física; FCO= c. competência no domínio físico; PMS= c. competência nas relações sociais com os pares do mesmo sexo; POS= c. competência nas relações sociais com os pares do sexo oposto; PAI= c. competência nas relações sociais com os pais; GLO= c. global de si próprio; EMO= c. próprio quanto a estabilidade emocional; HON= c. próprio quanto a honestidade/ fiabilidade.

/fiabilidade) e, finalmente, ao conceito de si próprio global. Neste questionário, os sujeitos avaliam — numa escala em 4 pontos: discordo totalmente (0) até concordo totalmente (4) — a pertinência para si próprios das afirmações apresentadas (ex.: sou bom em matemática).

A adequação deste instrumento para avaliar o conceito de si próprio de adolescentes portugueses foi avaliada a partir de uma amostra de 518 alunos de ambos os sexos, frequentando o ensino secundário na cidade do Porto (155 do 7º ano; 174 do 9º ano e 189 do 11º ano). A compreensão unívoca dos itens foi assegurada e a consistência interna das várias escalas, já apreciada no contexto australiano, foi confirmada no contexto português: o coeficiente α de Cronbach é superior a .82 para 7 escalas e a .74 para as quatro restantes (Quadro 1). A consistência interna das escalas de âmbito mais geral é também satisfatória (superior a .85). Resultados semelhantes tinham sido observados em estudo anterior, utilizando uma versão do instrumento adequada à pré-adolescência e início da adolescência (SDQ I) (Faria & Fontaine, 1990).

A análise factorial da versão portuguesa do SDQ II confirmou a sua estrutura multidimensional. (Quadro 2).

Os conceitos de competência em matemática e em língua materna saturam factores distintos (F1 e F3 respectivamente). Também os domínios da competência física e da aparência física são nitidamente diferenciados pela estrutura factorial (F7 e F2 respectivamente), assim como os da estabilidade emocional (F8), honestidade (F9) e das relações com os pais (F5). Factores de conceito de competência nas disciplinas escolares (F6) e de conceito de si próprio glo-

bal (F10, F11) podem também ser identificados, embora com menor clareza. Com efeito, certos itens da escala de conceito de competência nas disciplinas escolares saturam factores associados às disciplinas académicas mais específicas, sobretudo de língua materna; este fenómeno compreende-se quando se sabe a importância do domínio da linguagem para o sucesso em todas as outras disciplinas. O facto de certos itens do conceito global de si próprio e da competência nas relações com os pares saturarem o factor 2 (aparência física) revela a importância do aspecto físico na adolescência, não só para o sentimento de bem estar global mas também para as relações sociais. Finalmente, o conceito de competência nas relações com os pares, quer do mesmo sexo quer do sexo oposto, saturam o mesmo factor (F4); este resultado parece indicar que a percepção da competência própria nas relações com os pares, avaliada pelo SDQ II, não se diferencia conforme o sexo do parceiro devido talvez ao facto deste instrumento não distinguir as relações de camaradagem das relações de intimidade, num contexto escolar de co-educação.

O conceito de competência em matemática (F1) explica por si só 30,6% da variância comum e, conjuntamente com o conceito de aparência física (F2), explica 48,2% da mesma, sinal evidente da importância dessas duas dimensões na construção do conceito de si próprio na adolescência.

Com base nesses resultados, constata-se que o SDQ II é um instrumento fiel, adequado para a avaliação do conceito de si próprio de adolescentes portugueses; as características psicométricas da versão original australiana foram confirmadas na versão portuguesa.

Quadro 3.

Amostra em função do NSE, sexo e nível de escolaridade.

	NSE			SEXO		Total
	Baixo	Médio	Alto	Masc.	Fem.	
Anos						
7º	48	49	28	79	76	155
9º	82	63	28	57	117	174
11º	97	69	23	44	145	189
Total	258	181	79	180	338	518

Podemos concluir que a estrutura factorial confirma globalmente a estrutura multidimensional do conceito de si próprio do SDQ II que corresponde ao racional teórico deste instrumento. As relações entre escalas, observadas pontualmente, compreendem-se no quadro do desenvolvimento próprio da adolescência e não justificam a alteração das escalas iniciais. As escalas originais serão pois mantidas para os estudos diferenciais e correlacionais.

Amostra e procedimento

O questionário (SDQ II) foi administrado colectivamente a turmas inteiras do 7º ao 11º anos de escolaridade, durante o horário normal de aulas. Juntamente foram recolhidos elementos de avaliação quer do nível de realização escolar do aluno (resultados escolares do último período) quer do estatuto sócio-económico da sua família.

Foram calculadas as correlações entre escalas e entre estas e os resultados escolares e avaliadas as diferenças de média entre grupos por análises de variância multifactorial. Os resultados do primeiro tipo de análise permitem apreciar, a um nível intra-individual, o grau de diferenciação das diversas facetas do conceito de si próprio com o tempo, assim como o progressivo desenvolvimento de um maior realismo na sua construção. O segundo tipo de análise permite testar, a um nível inter-individual, a hipótese de desenvolvimento diferencial do conceito de si próprio em função das condições de existência e da progressão na escolaridade. Serão comparados sujeitos de ambos os sexos, oriundos das várias classes sociais e de vários níveis de escolaridade. O número desigual de sujeitos nos diversos grupos comparados exige a utilização de um programa de análise de variância para grupos desiguais. A utilização do test *post hoc* de Scheffé permitirá distinguir os grupos cujos resultados se diferenciam significativamente uns dos outros, caso seja necessário. O número reduzido de sujeitos de NSE alto, em determinados subgrupos, que corresponde à sua proporção na população escolar, confere aos resultados de análises dos efeitos de interacção do NSE com o ano ou o sexo, um carácter provisório.

Resultados

Resultados correlacionais

A análise dos resultados do Quadro 4 evidencia uma nítida redução das correlações entre os conceitos de si próprio académicos e não académicos a partir do 7º e até ao 11º anos. As correlações com os conceitos de competência académicos, quer da estabilidade emocional quer das relações sociais com os pares, ainda positivas no 7º ano, desvanecem-se no 11º ano. Esta diferenciação não se opera, contudo, ao mesmo ritmo para todas as dimensões do conceito de si próprio. A separação dos conceitos de competência física face aos conceitos de competência académica já está completamente realizada no 7º ano. Os conceitos de aparência física e os conceitos de competências sociais em relação aos pares tornam-se mais precocemente independentes do conceito de competência em matemática (7º ano) do que dos em língua materna e competência escolar em geral (9º ano ou 11º ano, conforme os casos). O 9º ano marca a separação do conceito global de si próprio em relação aos conceitos académicos, assim como a distinção do conceito de estabilidade emocional destes últimos. Constata-se que, até ao 11º ano, se pode observar uma relação, cuja intensidade se reduz progressivamente, entre os conceitos de competência académicos e o conceito de si próprio em termos de honestidade e nas relações com os pais.

Analisando as relações intra-área das várias facetas do conceito de si próprio, assiste-se à anulação da relação positiva existente entre conceito de competência em matemática e língua materna, confirmando resultados do estudo realizado com o SDQ I no contexto português (Fontaine, 1991). É de salientar que esta correlação nula já era visível no 9º ano de escolaridade ($r = -.0186$). O conceito de competência nas disciplinas escolares mantém contudo uma relação positiva com os dois outros conceitos de competência académica no 11º ano, embora menos intensa que a observada no 7º ano.

Paralelamente, as correlações entre facetas não académicas do conceito de si próprio têm

Quadro 4.
Matriz de correlações: escalas do SDQ II *1) e resultados escolares (11º ano acima da diagonal e 7º abaixo da diagonal)

	RES 7º	AMAT	ALIN	ASCO	EMOT	HONES	GLOB	FISAP	FISCOM	PARMS	PAROS	PAIS	ACAD	FISTOT	SOCTOT	NOACAD	RES 11º
AMAT	.4506																.2717
ALIN	.4073	.1251															.2823
ASCO	.6922	.5219	.6316														.5982
EMOT	.1553	.1506	.1873	.1411													.0268*
HONES	.2624	.2826	.4312	.4051	.1329												.1871
GLOB	.2886	.1663	.4540	.3866	.4586	.3364											.1913
FISAP	.0376*	.0350*	.2047	.1576	.3446	.0651*	.5592										.0035*
FISCOM	-.2097	-.0228*	.0320*	-.0130*	.2312	.0403*	.2981	.3942									-.0176*
PARMS	-.0024*	-.0373*	.2517	.1456	.2871	.1759	.5089	.5833	.3416								-.0317*
PAROS	.0308*	.0033*	.2050	.1589	.3732	.1067*	.5000	.4947	.3865	.6582							.0120*
PAIS	.1775	.0942*	.3617	.2751	.3246	.4157	.5675	.3201	.1550	.3374	.3562						.1591
ACAD	.6496	.7866	.6671	.8833	.2034	.4618	.3994	.1520	-.0055*	.1251*	.1351	.2851					.5058
FISTOT	-.1142*	.0047*	.1337	.0787*	.3392	.0619*	.5009	.8064	.8614	.5422	.5222	.2767	.0805*				-.0106*
SOCTOT	.1009*	.0293*	.3585	.2552	.4149	.3102	.6657	.5767	.3536	.8156	.8289	.7351	.2410	.5463			.0760*
NOACAD	.1109*	.1267*	.3884	.3065	.6082	.4495	.7251	.7057	.5843	.7294	.7304	.6608	.3243	.7660	.8863		-.0941*

(*1) AMAT = conceito de competência em matemática; ALIN = c. de competência em língua materna; ASCO = c. de competência nas matérias escolares; EMOT = conceito de si próprio quanto à estabilidade emocional; HONES = c. s. p. ao nível da honestidade; GLOB = c. s. p. global; FISAP = c. s. p. quanto à aparência física; FISCOM = c. s. p. nas relações com os pares do mesmo sexo; PAROS = c. s. p. nas relações com os pares do mesmo sexo; PAIS = c. s. p. nas relações com os pais; ACAD = c. s. p. de competência académica total; FISTOT = c. s. p. quanto aos aspectos físicos totais; SOCTOT = c. s. p. de competência social total; NOACAD = c. s. p. não académico total; RES = resultados escolares.

tendência a baixar do 7º ao 11º anos, confirmando a tendência anteriormente observada a partir do 5º ano. É de assinalar, contudo, que os conceitos de competências nas relações com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto constituem uma excepção, estando mais estreitamente associados no 11º ano. Além disso, neste nível de escolaridade, surge uma relação entre a honestidade/fiabilidade e o conceito de competência social com pares do sexo oposto; a relação entre estabilidade emocional e competência social com pares do mesmo sexo intensifica-se.

A partir do 7º ano, as correlações dos conceitos de competência académica com os resultados escolares são mais estreitas do que as das dimensões não académicas do conceito de si próprio. Esta tendência já era perceptível no estudo de Fontaine (1991) do 5º ao 9º anos de escolaridade. Curiosamente, e contrariamente às expectativas, as correlações entre dimensões específicas do conceito de competência académica (matemática e língua materna) e resultados escolares sofrem uma redução sensível no 11º ano.

No domínio não académico, a correlação negativa entre o conceito de competência física e os resultados escolares, assim como a correlação positiva da estabilidade emocional com os resultados escolares, presentes no 7º ano, desaparecem no 11º. É de salientar, finalmente, a manutenção de uma relação positiva fraca, mas significativa, do conceito de competência nas relações com os pais quer com os conceitos de competências nos domínios académicos quer com os resultados escolares, qualquer que seja o nível de escolaridade considerado.

Resultados diferenciais

Os resultados diferenciais permitem observar o efeito do nível de escolaridade sobre as várias dimensões do conceito de si próprio do princípio (12-13 anos) até o fim da adolescência (18-19 anos) assim como os efeitos diferenciadores do estatuto sócio-económico e do sexo.

A homogeneidade das variâncias e a normalidade das distribuições foi confirmada para a maioria das escalas. Algumas excepções, contudo, devem ser assinaladas. Quando comparados os diversos níveis de escolaridade,

as variâncias quer do conceito de competência académico total quer do conceito de competência nas disciplinas escolares, são heterogéneas. Optámos por não considerar, caso se manifestem, os efeitos principais do ano de escolaridade para essas duas variáveis visto os pré-requisitos, que definem o grau de confiança nos resultados deste tipo de análise, não estarem garantidos. Pela mesma razão, não poderão ser considerados o efeito do NSE para o conceito físico total, assim como os eventuais efeitos de interacção para a aparência física e para as relações com os pais.

Os resultados das análises de variância apresentadas no Quadro 5 indicam a presença de diferenças em função, quer do nível de escolaridade quer do sexo quer do NSE (efeitos principais). O único efeito de interacção observado (entre NSE e ano de escolaridade) manifesta-se para o conceito de competência em matemática. Podemos assim concluir que as variações em função do contexto têm em geral um carácter aditivo.

É de salientar, desde já, que duas das dimensões não variam em função dos factores apontados: trata-se dos conceitos de competência sociais nas relações com os pais e com os pares do mesmo sexo.

Observa-se uma redução dos níveis médios dos conceitos de competência em matemática, de competência física (físico total, por arrastamento) e de estabilidade emocional em função do ano de escolaridade. O teste de Scheffé mostra que, nos domínios físicos, a redução significativa acontece entre o 7º e o 9º anos, enquanto que para o conceito de competência em matemática e para o conceito de estabilidade emocional a diferença manifesta-se essencialmente entre o 9º e o 11º anos. Não são observadas diferenças significativas entre sujeitos dos vários níveis de escolaridade para as outras dimensões do conceito de si próprio.

Globalmente, o conceito global de si próprio, assim como os conceitos de competência em matemática, nas disciplinas escolares e, por arrastamento, no conceito académico total, são tanto mais elevados quanto mais favorecido é o meio sócio-económico dos adolescentes. Contudo, a diferença manifesta-se entre o NSE alto e os outros, tanto para o

conceito global de si próprio, como para os conceitos de competência nas disciplinas escolares e académico total. Somente no conceito de competência em matemática a classe média se distancia também significativamente da classe baixa. O efeito de interacção ANO-NSE para o conceito de competência em matemática indica que a redução deste conceito em função da progressão escolar, assinalada anteriormente, não parece manifestar-se em sujeitos de NSE altos, e que as diferenças entre classes sociais, no sentido previsto, parecem mais amplas no 11º ano do que nos anos anteriores. É de salientar, contudo, o carácter exploratório de tais resultados, tendo em conta o número relativamente reduzido de sujeitos de NSE alto em cada grupo.

Finalmente, as diferenças de conceito de si próprio entre sexos são numerosas. As alunas têm um conceito superior aos seus colegas masculinos no domínio da linguagem, no domínio académico, assim como na dimensão honestidade, mas um conceito inferior a estes nos domínios de competên-

cia física, (e físico em geral), nas relações com os pares do sexo oposto, na estabilidade emocional e, em geral, na área não académica. Não se observam diferenças entre sexos no conceito de competência em matemática.

Discussão

Correlações

A redução com a idade da amplitude das correlações entre as dimensões académicas e não académicas do conceito de si próprio, primeiro e, mais tarde, no seio de cada domínio, confirmam a hipótese de diferenciação crescente das várias dimensões do conceito de si próprio. Está de acordo com a maioria dos resultados de estudos anteriores que a atribuem, entre outros factores, à maior complexidade cognitiva e à maior capacidade de descentração dos sujeitos (Cairns & Cairns, 1988; Durrant, Cunningham & Voelker, 1990; Entwisle *et al.*, 1987; Harter, 1983, 1985, 1988; Kegan, 1985;

Quadro 5.

Análise de variância das escalas do SDQ II: Valores de F, P, e teste de Scheffé para as diferenças significativas

	Sexo			Ano			NSE		
	F	P	Scheffé	F	P	Scheffé	F	P	Scheffé
Matemática	—	—	—	5.900	.003	11<9=7	15.537	.001	B<M<A
Língua Materna	13.068	.001	F>M	—	—	—	—	—	—
Disc. escolares	—	—	—	—	—	—	9.780	.001	B = M<A
Aparência física	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Competência física	42.812	.001	F<M	5.492	.004	11=9<7	—	—	—
Rel. pares mesmo sexo	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Rel. pares sexo oposto	7.279	.007	F<M	—	—	—	—	—	—
Relações com pais	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Estabilidade emocional	14.488	.001	F<M	3.971	.019	11<9=7	—	—	—
Honestidade/fiabilidade	18.118	.001	F>M	—	—	—	—	—	—
Global	—	—	—	—	—	—	6.942	.001	B=M<A
Académico total	4.027	.045	F>M	4.105	.017	11<7	16.495	.001	B=M<A
						11=9			
						7=9			
Físico total	31.400	.001	F<M	4.250	.015	11=9<7	—	—	—
Social total	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Não Académico total	6.789	.009	F<M	—	—	—	—	—	—

Quadro 6.
Conceito de si próprio em função do sexo, ano de escolaridade e nível socio-económico; médias e erro padrão por escalas.

Escalas	SEXO		ANO				NSE			TOTAL
	FEM.	MASC.	7º	9º	11º	B	M	A		
	Nº (340)	(179)	(155)	(174)	(189)	(258)	(181)	(79)	(519)	
Matemática	22.66 (.47)	24.53 (.67)	25.86 (.70)	23.60 (.63)	20.98 (.64)	21.61 (.53)	23.65 (.67)	28.18 (.83)	23.30 (.39)	
Língua Materna	27.45 (.29)	25.48 (.42)	26.53 (.47)	26.49 (.43)	27.21 (.38)	26.72 (.34)	26.42 (.42)	27.80 (.64)	26.77 (.24)	
Disc. escolares	29.32 (.28)	28.80 (.40)	29.08 (.46)	28.60 (.40)	29.70 (.33)	28.73 (.31)	28.78 (.37)	31.41 (.62)	29.14 (.21)	
Aparência física	28.92 (.25)	29.92 (.36)	29.69 (.39)	29.00 (.32)	29.18 (.36)	29.34 (.28)	28.87 (.36)	30.13 (.46)	29.26 (.21)	
Competência física	27.63 (.34)	32.19 (.40)	31.59 (.45)	28.23 (.47)	28.17 (.46)	29.38 (.30)	28.80 (.49)	29.75 (.68)	29.21 (.28)	
R. pares mesmo sexo	30.14 (.20)	30.13 (.27)	30.14 (.28)	30.26 (.32)	30.03 (.24)	30.14 (.23)	30.09 (.28)	30.28 (.39)	30.14 (.16)	
R. pares sexo oposto	32.30 (.24)	33.39 (.30)	32.65 (.34)	32.95 (.34)	32.47 (.29)	32.85 (.26)	32.44 (.31)	32.80 (.48)	32.68 (.19)	
Relações com pais	32.67 (.32)	33.36 (.40)	33.85 (.41)	32.68 (.46)	32.35 (.42)	32.90 (.37)	32.86 (.38)	32.34 (.63)	32.91 (.25)	
Estabil. emocional	26.50 (.25)	28.49 (.34)	28.21 (.33)	27.44 (.35)	26.13 (.35)	27.39 (.28)	26.85 (.35)	27.42 (.53)	27.19 (.20)	
Honestidade/fiabil.	32.44 (.19)	30.83 (.29)	31.39 (.32)	31.79 (.29)	32.37 (.25)	31.92 (.23)	31.87 (.28)	31.85 (.43)	31.88 (.16)	
Global	30.92 (.23)	31.29 (.32)	31.43 (.34)	30.82 (.33)	30.97 (.32)	31.14 (.26)	30.36 (.32)	32.49 (.45)	31.05 (.19)	
Académico total	28.48 (.25)	26.27 (.37)	27.15 (.42)	26.23 (.35)	25.96 (.31)	25.69 (.28)	26.29 (.33)	29.13 (.58)	26.40 (.21)	
Físico total	28.28 (.23)	31.05 (.30)	30.64 (.35)	28.61 (.31)	28.67 (.32)	29.36 (.26)	28.84 (.35)	29.94 (.44)	19.23 (.19)	
Social total	32.06 (.20)	32.64 (.24)	32.58 (.28)	32.33 (.30)	31.94 (.23)	32.3.2 (.22)	32.16 (.26)	32.46 (.39)	32.26 (.16)	
Não académico total	30.21 (.16)	31.20 (.20)	31.10 (.23)	30.43 (.22)	31.21 (.20)	30.64 (.17)	30.34 (.22)	30.88 (.29)	30.55 (.12)	

Leahy & Shirk, 1985; Shavelson & Bolus, 1982; Smollar & Youniss, 1985; Stipek & Daniels, 1988). Esta diferenciação prolonga-se além do 6º ano de escolaridade, limite observado por Marsh na cultura australiana (Marsh *et al.*, 1985), confirmando assim a tendência evidenciada pelo estudo anterior de Fontaine (1991). Não se realiza, no entanto, ao mesmo ritmo para todas as dimensões do conceito de si próprio: manifesta-se mais precocemente para os conceitos físicos e de competência em matemática.

A estrutura *hierárquica*, que postula a existência de dois factores independentes na área académica, é confirmada, neste estudo, pela correlação nula entre os conceitos de competência nos domínios *verbal* e da *matemática*, a partir do 9º ano. No quadro da influência dos processos de comparação social no desenvolvimento do conceito de si próprio, relativamente consensual (Bachman & O'Malley, 1986; Fontaine 1990; Harter, 1983; Marsh 1984, 1987a; Vaz Serra, 1986a), Marsh descreve, no contexto escolar, a intervenção de dois tipos de processos distintos, um proveniente de quadros de referência externos, outro obtido através de quadros internos (Marsh, 1989; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988): os resultados escolares permitem ao sujeito situar o seu nível de realização face ao dos colegas em cada domínio (comparação externa) assim como apreciar a sua competência relativa nos vários domínios (comparação interna). Apesar das correlações entre os níveis de realização nos domínios matemático e verbal serem de .50, a distancia relativa entre os níveis de realização nestas duas áreas suscitará um aumento do conceito de competência na área mais forte e a sua redução na área mais fraca. As comparações externas exercem um efeito moderador neste processo.

Uma redução progressiva das correlações entre *conceitos não académicos* ocorre também durante a adolescência. A associação entre os conceitos de competência social nas relações com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto, confirmando os resultados da análise factorial, pode ser atribuído ao facto de o instrumento (SDQ II) não permitir avaliar as relações de intimidade diferenciadas das relações de camaradagem. Os elementos disponíveis neste

estudo não evidenciam nenhum elemento que possa ajudar à compreensão da associação entre a percepção da competência nas relações com os pares do mesmo sexo e a estabilidade emocional, ou da competência nas relações com os pares do sexo oposto e a honestidade/fiabilidade. O esclarecimento deste problema exigiria, pois, um estudo mais profundo e específico.

O maior *realismo* na construção do auto-conceito, de que a diferenciação inter- e intra-domínios é também indicador, é reforçado pelas correlações das várias dimensões do conceito de si próprio com os *níveis de realização* em áreas específicas. O único indicador de realização disponível neste estudo é constituído pelos resultados escolares. Serão apresentadas hipóteses específicas de interpretação dos vários resultados que necessitam de confirmação ulterior.

Se, no domínio académico, a relação positiva entre conceito de competência académica e resultados escolares não constitui surpresa, a interpretação deste tipo de resultados em termos de relação causal suscitou polémicas. Estudos que defendem a acção das propriedades motivacionais do conceito de si próprio sobre o nível de realização académica (Marsh, 1987a, 1990a; Newman, 1984; Shavelson & Bolus, 1982) opõem-se àqueles que salientam a influência dos resultados escolares na construção do conceito de competência académica (Carlsyn & Kenny, 1977; Bachman & O'Malley, 1986; Marsh & Parker, 1984; Skaalvik & Hagtvet, 1990). Resultados de estudos recentes (Byrne, 1986; Entwisle *et al.*, 1987; Marsh, 1990; Skaalvik & Hagtvet, 1990) apontam para a necessidade de considerar a relação entre as duas variáveis em termos de reciprocidade, podendo a intensidade e complexidade das respectivas formas de actuação variar no decorrer do desenvolvimento.

A redução da correlação entre conceitos de competência académica e resultados escolares entre o 9º e o 11º anos é, pelo contrário, inesperada. Torna-se, contudo, compreensível no contexto escolar português: a possibilidade de poder eliminar do curriculum escolar ou, pelo menos, reduzir a importância de disciplinas que exigem o domínio da língua materna ou da matemática, por via de opções adequadas

no 10º ano, enfraquece necessariamente a relação entre a percepção de competência nessas áreas disciplinares e os resultados escolares num *curriculum* que não inclui obrigatoriamente estas disciplinas.

O facto de a maioria dos conceitos de competência nos domínios não académicos deixarem progressivamente de estar associados aos resultados escolares, resultado previsível em termos globais, pode não se verificar totalmente em domínios mais específicos. A correlação negativa entre competência física e resultados escolares, significativa no 7º ano, desaparece no 11º; o carácter provavelmente conflitual, no princípio da adolescência, da percepção simultânea da competência no domínio desportivo e da necessidade de investimento académico parece resolver-se no decorrer da escolaridade, visto as opções de investimento entre esses dois domínios terem sido progressivamente tomadas. A redução do impacto da estabilidade emocional sobre os resultados escolares, do 7º ao 11º anos, parece traduzir a eficácia dos mecanismos de controle da ansiedade e das emoções elaborados pelos sujeitos no decorrer da escolaridade. Finalmente, a associação, fraca mas significativa até o fim da adolescência, entre a percepção pelo jovem das suas competências no domínio escolar e da qualidade das suas relações com os pais chama a atenção para a presença dos factores familiares na construção do conceito académico de si próprio na adolescência, embora não se possa inferir o sentido da causalidade.

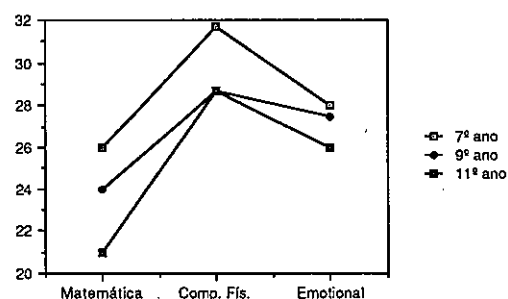
Podemos concluir que os resultados dos estudos correlacionais apoiam a hipótese de diferenciação progressiva do conceito de si próprio durante a adolescência, com ritmos diversos conforme as dimensões consideradas, e são compatíveis com a previsão de realismo crescente da percepção de si próprio com o tempo. Tais resultados são também indicadores de uma maior diferenciação psicológica dos adolescentes com o tempo, visto os sucessos ou as desavenças nos domínios social ou físico influenciarem menos o trabalho escolar no fim do ensino secundário do que no início. Os processos de construção do conceito de si próprio, implicando a integração de informação externa e interna, justificam não só a diferenciação intra-individual observada mas

ainda diferenças inter-individuais e entre grupos cuja análise será apresentada na secção seguinte.

Diferenças

A redução do conceito de si próprio com o nível de escolaridade confirma resultados de pesquisas realizadas quer noutros contextos culturais quer em Portugal. Esses resultados foram interpretados em termos de realismo crescente na construção do conceito de si próprio: a uma imagem relativamente idealizada de si próprio na infância, o adolescente vai substituir uma imagem mais diferenciada que incorpora progressivamente as informações provenientes da realidade. Esta redução, generalizada a todas as dimensões do conceito de si próprio no princípio da adolescência, prolonga-se além do 9º ano nos domínios da matemática e da estabilidade emocional. (vd. figura 2). Com efeito, tanto a competência em matemática, predictora do sucesso profissional

Figura 2.
Diferenças em função do nível de escolaridade.



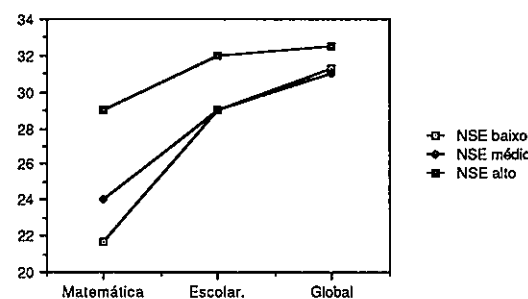
futuro, como a capacidade de controlar as emoções, são extremamente valorizadas no fim da adolescência. Neste quadro, as limitações pessoais ressentidas intensamente podem justificar tais reduções dos conceitos de si próprio nesta faixa etária. Os períodos de recuperação do conceito de si próprio, observados por Marsh a partir do fim da adolescência (Marsh, 1989), seriam indicadores da capacidade do sujeito para relativizar a informação fornecida por comparação social, incluindo-a num sistema explicativo auto-protector mais complexo (Cairns & Cairns, 1988).

As diferenças entre conceitos de si próprio de adolescentes oriundos de níveis sócio-

-económicos diferentes manifestam-se, como previsto, essencialmente no domínio académico. As diferenças de conceito global de si próprio, única excepção, são reflexo da importância da percepção de competência académica para a apreciação global de si próprio, pelo menos em adolescentes que ainda frequentam a escola. Será provavelmente menos importante para jovens já inseridos na vida profissional. Nas áreas não académicas, portanto, cada grupo social parece proporcionar aos jovens experiências desenvolvimentais equivalentes para o conceito de si próprio.

Os conceitos de competência em matemática, nas matérias escolares e académico total, superiores nos sujeitos de NSE mais elevado (Figura 3), não corroboram a maioria dos resultados de estudos anteriores que evidenciam

Figura 3.
Diferenças em função do NSE.



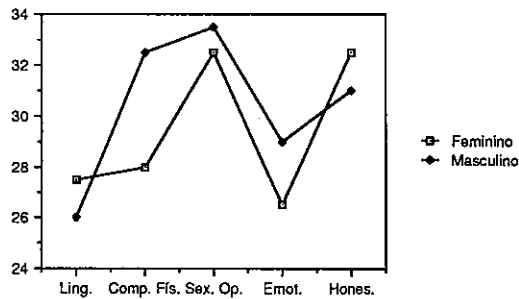
uma tendência oposta. Estes estudos justificam o facto pelo efeito *big fish little pond* descrito, por Marsh (Marsh, 1987a; Marsh & Parker, 1984). O processo de comparação externa, operando-se face a critérios de excelência diferentes, favorecerá os alunos de NSE baixos que frequentam escolas com níveis de exigências inferiores às escolas maioritariamente escolhidas pelos sujeitos de NSE mais elevado. Contudo, outro estudo realizado em Portugal, com alunos do ensino secundário (Veiga, 1990), também observou uma superioridade dos sujeitos de NSE mais altos no conceito académico de si próprio.

Novamente, a análise do contexto escolar português permitirá lançar algumas pistas explicativas para este fenómeno. O facto da escolha do estabelecimento de ensino, na rede pública, ser, em Portugal, obrigatoriamente determinada pela zona de residência, traduz-se

por uma maior heterogeneidade social dos alunos que frequentam a maioria das escolas públicas. A nossa amostra não inclui estabelecimentos de ensino privados para os quais a escolha selectiva seria mais evidente. Não negando a possibilidade de introdução deste tipo de selecção pela homogeneização das turmas em certas escolas, na maioria dos casos, contudo, todos os alunos de uma mesma escola são confrontados com critérios normativos de sucesso idênticos. O fenómeno de comparação "intra-escola" estimula pois o conceito de competência dos melhores alunos que provêm, frequentemente, dos meios economicamente mais favorecidos. No entanto, esta tendência será moderada pela confrontação "extra-escolar" do nível de realização do aluno com o nível de exigências parental. Tal confrontação terá um efeito redutor no conceito de competência própria dos adolescentes da classe média. Com efeito, a importância atribuída, pelas classes médias, ao sucesso escolar, como via privilegiada de mobilidade social ascendente, gera critérios intrafamiliares de sucesso extremamente exigentes que não se compadecem com resultados escolares médios. Estes são, pelo contrário, apreciados nos NSE baixos visto ultrapassarem de longe os obtidos pelos outros membros da família. Ora, a percepção pelo adolescente de exigências elevadas por parte dos seus pais e de uma certa insatisfação face aos resultados alcançados está associada a baixos conceitos de competência académica (Phillips, 1984, 1987). Estes dois sistemas de referência no processo de comparação externa podem explicar a aproximação dos conceitos de competência dos alunos oriundos de NSE médios e baixos. Tais factores intra-familiares parecem influenciar menos o conceito de competência em matemática.

A superioridade *feminina* nos conceitos de competência linguística, académica total e na dimensão honestidade/fiabilidade, assim como a superioridade *masculina* nos conceitos de competência física, nas relações com os pares do sexo oposto, na estabilidade emocional e na competência não académica em geral (Figura 4) são consistentes com os estereótipos tradicionais e/ou confirmam os resultados obtidos em estudos anteriores (Harter, 1983;

Figura 3.
Diferenças em função do sexo.



Fontaine, 1991; Marsh, 1987b; O'Malley & Bachman, 1979; Richman *et al.*, 1985; Rosenberg & Simmons, 1975). Confirmam ainda e estendem à adolescência os resultados do estudo anterior com o SDQ I. Relativamente às dimensões do conceito de si próprio em causa, o sexo parece estar associado a características específicas do contexto de existência partilhadas pelas sociedades ocidentais e relativamente homogêneas.

A superioridade masculina no conceito de aparência física e nas relações com os pares do mesmo sexo, no início da adolescência (Fontaine, 1991), desaparece completamente durante a adolescência, traduzindo a maior satisfação das adolescentes após estabilização das mudanças pubertárias. Marsh (1989) observa numa amostra australiana um fenómeno do mesmo tipo na idade adulta. Os conceitos de competência nas relações com os pais são independentes do sexo e do NSE de pertença.

A ausência de diferença significativa em função do sexo no conceito de competência em matemática diverge nitidamente dos resultados apresentados por outros estudos, segundo os quais a superioridade dos rapazes é clara, sobretudo a partir da adolescência (Dusek & Flaherty, 1981; Marsh, 1989; Marsh *et al.*, 1984; Mecce *et al.*, 1982; Stevenson & Newman, 1986). Os resultados deste estudo confirmam os do estudo com sujeitos mais novos (Fontaine, 1991). Constata-se, paralelamente, que a matemática não exerce um efeito tão repulsivo nas escolhas vocacionais das adolescentes em Portugal quanto noutros países (C.I.D.M., 1990; Harper, 1986; Johnson, 1987). A convergência desses dois tipos de dados leva a admitir que a ausência de diferenças em função do sexo, no conceito de competência em matemática,

não é um fenómeno casual, mas evidencia uma diferença cultural importante.

Tanto os resultados diferenciais como os resultados correlacionais deste estudo apoiam a opção teórica de construção progressiva do conceito de si próprio durante a adolescência. Este processo de desenvolvimento diferencial depende simultaneamente da complexidade cognitiva e da capacidade de descentração do sujeito e da sua interacção dinâmica com elementos dos seus contextos de existência. Assim, o realismo crescente e a maior diferenciação intra-individual do conceito de si próprio, acompanha-se de uma diferenciação inter-individual conforme as características dos contextos de existência. Nesta perspectiva, tanto o NSE como o sexo são indicadores determinantes de diferenças qualitativas destes contextos. Além disso, cada dimensão do conceito de si próprio tem ritmos de desenvolvimento específicos que também dependem quer de factores maturacionais quer de factores histórico-sociais. Só foram aqui lançadas algumas pistas quanto às modalidades concretas de influências dos factores de desenvolvimento nas várias facetas do conceito de si próprio. Estas deveriam, contudo, ser explicitadas e testadas em estudos posteriores especialmente elaborados para este fim.

Bibliografia

- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The Frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Calsyn, R., & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.

- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1988). The sócio-genesis of self concepts. In N. Bolger, A. Cospi, G. Downey & M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: Developmental processes*. Cambridge: Cambridge University Press (pp.181-202).
- C.I.D.M. (1991). *Portugal: Situação das mulheres*. Lisboa: C.I.D.M.
- Cusin, P., & Piolat, M. (1972). Auto-évaluation "a posteriori". *Cahiers de Psychologie*, 15, 43-57.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.
- Dusek, J. B., & Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (4, serial 191).
- Entwisle, D. R., & Backer, D. P. (1983). Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, 200-209.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1987). The emergent academic self image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1, 190-206.
- Eshel, Y., & Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 287-293.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Fontaine, A. M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psicologica*, 2, 1-19.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale: Erlbaum.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and academic/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. N. Y.: Wiley (pp. 275-385).
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self evaluation: Toward a comprehensive model of self worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. N. Y.: Academic Press (pp. 55-122).
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. In T. D. Yawkey & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*. Hillsdale: Erlbaum (pp. 45-78).
- Haynes, N. M. (1989). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *The Journal of Social Psychology*, 130, 199-207.
- Hirsch, B. J., & Dubois, D. L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72.
- Johnsons, M. (1987). Early developed sex differences in science and mathematics in the United Kingdom. *Journal of Early Adolescence*, 7, 21-23.
- Kegan, R. (1985). The loss of Pete's dragon: Developments of the self in the years five to seven. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. N. Y.: Academic Press (pp. 179-204).
- Leahy, R. L. (Ed.) (1985). *The development of the self*. N. Y.: Academic Press.
- Leahy, R. L., & Shirk, S. R. (1985). Social cognition and the development of the self. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. N. Y.: Academic Press (pp. 123-150).
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1985). Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept: A replication and extension. *Australian Journal of Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem, its relation to specific facets of self concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-19.
- Marsh, H. W. (1987a). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1987b). Masculinity, femininity and androgyny: Their relations to multiple dimensions of self-concept. *Multivariate Behavioral Research*, 22, 91-118.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic

- self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 266-380.
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First and higher order factor structures and their invariance across age groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562-582.
- Marsh, H. W., & Parker, J. (1984). Determinants of students self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., Parker, J., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- Mayurama, G., Rubin, R. A., & Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent construct with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962-975.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- Meece, J. L., Parsons, J. E., Kaczala, C. M., Goff, S. B., & Futterman, R. (1982). Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, 324-348.
- Muller, J. L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: Une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1979). Self-esteem and education: Sex and cohort comparison among high school seniors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1153-1179.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Changes and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Parish, T. S. (1991). Ratings of self and parents by youth: Are they affected by family status, gender and birth order? *Adolescence*, 26, 105-112.
- Parsons, J. E., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs. *Child Development*, 53, 310-339.
- Paxton, S. J., Wertheim, E. H., Gibson, K., Szmulker, G. I., Hillier, L., & Petrovich, J. L. (1991). Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescents girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 361-379.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1306-1320.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., Jaukech-Carreta, & C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant: Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, & C., & Plancherel, B. (1987/1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41, 333-345.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement consécutif de l'enfant*. Paris: PUF (pp. 59-110).
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*. Paris: PUF.
- Richman, C. L., Clark, M. L., & Brown, K. P. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race x gender x S.E.S. effects. *Adolescence*, 79, 555-566.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. N. Y.: Academic Press (pp. 205-246).
- Rosenberg, M., & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Savin-Williams, R. C., & Dembo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent

- self-concept. *Developmental Psychology*, 20, 1100-1110.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and volving of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. N. Y.: Academic Press (pp. 247-266).
- Stipek, D. S., & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- Tomé, H. R. (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 12, 203-213.
- Trowbridge, N. (1979). Self-concept and socio-economic status in elementary school children. *American Educational Research Journal*, 9, 525-537.
- Vaz Serra, A. (1986a). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.
- Veiga, F. H. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento em Psicologia Educacional. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Wilhite, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.
- Williams, S., & McGee, R. (1991). Adolescents' self-perceptions of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 325-337.

Résumé

Fontaine, A., M. Le concept de soi au cours de l'enseignement secondaire: Processus de développement différentiel. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 1991, 33-54.

Cette étude observe le développement, tant intra comme inter-individuel, des diverses dimensions du concept de soi, évaluées par le SDQ-II de Marsh (Marsh *et al.*, 1983) auprès d'un échantillon de 518 élèves de l'enseignement secondaire. De la 7ème à la 11ème année de scolarité, les dimensions du concept de soi deviennent progressivement plus indépendantes les unes des autres. Parallèlement, la disparition progressive des corrélations entre les résultats scolaires et les dimensions non académiques du concept de soi ainsi que la réduction des niveaux moyens de concept de soi, sont considérées indicateurs d'un plus grand réalisme dans la construction de l'image de soi. Les différences entre sexes reflètent les stéréotypes sociaux: supériorité féminine dans les domaines verbaux et de de l'honnêteté/confiance, supériorité masculine au niveau de la stabilité émotionnelle, de la compétence physique et des relations avec les pairs de l'autre sexe. Toutefois, l'absence de différence dans l'appréciation des niveaux de compétence en mathématiques de la part des garçons et des filles fait exception. Egalement surprenante est la réduction de la corrélation entre les résultats scolaires et les concepts de compétence en mathématiques et en langue maternelle en 11ème année ainsi que la supériorité des évaluations des compétences propres des sujets de NSE élevés dans les domaines mathématiques et scolaires en général. Les explications hypothétiques suggérées s'insèrent dans une conception de construction cognitivo-sociale du concept de soi au cours de l'existence, dans laquelle les caractéristiques des contextes de vie joueraient un rôle fondamental.

Abstract

Fontaine, A., M. Self-concept during high school: Process of differential development. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 1991, 33-54.

This study observes both intra- and inter-individual differences in self-concept development during adolescence. Various dimensions of self-concept were assessed by SDQ-II (Marsh *et al.*, 1983) in a sample of 518 high school pupils. From 7th to 11th grades, each self-concept dimension became more independent of the others. Progressive disappearance of correlations between non-academic dimensions of self-concept and school achievement as well as reduction of average levels of self-concept dimensions with age were interpreted as manifestations of increasing realism in the self-concept construction. Sex differences were convergent with social stereotypes: feminine superiority in verbal competence and honesty/trustworthiness; masculine superiority in emotional stability, physical competence and relationship with opposite sex. Some results, however, were quite different from those

however, were quite different from those previously observed in different cultural contexts: sex differences in mathematics competence were not significant; correlations between mathematics or verbal self-concept and academic achievement were substantially lower in the 11th grade; scores in mathematics and school self-concept were better in higher SES than in lower SES. Hypothetical explanations presented are based on a conception of self-concept differences as a result of social and historical self-concept construction in which the characteristics of life contexts play an important role.