

ATITUDES DOS JOVENS FACE A SI PRÓPRIOS, RENDIMENTO ESCOLAR E ZONA GEOGRÁFICA

Maria da Conceição Martins⁴

Feliciano H. Veiga⁵

Resumo

A presente investigação pretendeu estudar como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, e como é que tais atitudes se diferenciam em função do rendimento escolar e da área geográfica. Utilizou-se uma amostra de 1281 jovens, com idade entre 12 e 18 anos, dos 7.º, 9.º e 11.º anos e de zonas geográficas diferentes, interior e litoral do país. Procedeu-se à aplicação do inquérito, contendo a Escala *Autoconceito Forma 5*. Na análise dos resultados, foram encontradas correlações significativas e positivas entre o *autoconceito* e as classificações em matemática, português, ciências e história, bem como diferenças estatisticamente significativas no *autoconceito*, favoráveis aos alunos do interior. Os resultados foram interpretados à luz da literatura revista, terminando o estudo com sugestões de novas investigações.

Palavras-chave: Atitudes dos jovens face a si próprios, Autoconceito, Rendimento escolar, Zona geográfica.

⁴*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)*

⁵*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)*

Endereços para correspondência: cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

Introdução

As atitudes face a si próprio, aqui entendidas como um constructo sinónimo de “autoconceito”, “conceito de si próprio”, ou “*self*”, são definidas como a perceção que o indivíduo tem das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social, como um ser físico, social e espiritual ou moral (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Veiga, 2012). São, pois, formadas através da experiência do indivíduo e das interpretações que o mesmo faz acerca do ambiente em que se insere, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos (pais, professores, ...) sobre o seu comportamento (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012).

O autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, e um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico (Álvarez et al., 2015; Musitu & Veiga, 2001; García, Mora, Valle, & Ruiz, 2017), sendo um importante fator a ter em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes. A promoção do autoconceito está associada a benefícios académicos, sociais e comportamentais, como o aumento do envolvimento e o desempenho escolar (García, Gracia, & Zeleznova, 2013; Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, & Castejón, 2015; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012; Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015). Na medida em que as atitudes são disposições internas do indivíduo e que não podem ser medidas diretamente, o estudo das suas dimensões e da forma como as variáveis internas e externas ao indivíduo as condicionam pode constituir um contributo substantivo para a compreensão das mesmas.

Neste contexto, a investigação aqui apresentada pretendeu estudar como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, e como se diferenciam em função do rendimento escolar e da área geográfica. Apresenta-se seguidamente uma sistematização da informação sobre a conceptualização das atitudes dos jovens face a si próprios, bem como da relação entre as mesmas e as variáveis rendimento escolar e zona geográfica.

Atitudes Face a Si Próprio: Conceptualização e Avaliação

As atitudes face a si próprio constituem um constructo central na psicologia. O autoconceito influencia a maneira como a pessoa atua e estes atos, por sua vez, influenciam a perceção que a pessoa faz de si própria, pelo que o autoconceito é importante, não só como um resultado, mas também como uma variável mediadora que contribui para a explicação de outros produtos, como os resultados escolares (Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2006, 2012).

A importância do estudo do autoconceito tem vindo a crescer, dado tratar-se de um constructo com grande relevância educativa, nomeadamente na adolescência. As atitudes face a si próprio começam a formar-se nos primeiros anos de vida e, à medida que as pessoas evoluem da infância para a idade adulta, o autoconceito torna-se mais diversificado e multidimensional, necessitando de um longo processo para se consolidar. Contudo, não se trata de uma construção definitiva e, embora seja uma das estruturas mais estáveis da identidade do sujeito, algumas crenças mais periféricas vão sofrendo mudanças que refletem as capacidades transitórias relativas à idade, bem como as experiências que o sujeito vai acumulando (Marsh & Ayotte, 2003; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2004). Daí a importância do seu estudo e das condições pessoais e sociais que podem desencadear essa mudança, bem como o estudo dos eventuais efeitos que possam ter noutras dimensões da personalidade.

Na atualidade, o autoconceito é considerado uma estrutura multidimensional e hierárquica que pretende explicar por que motivo as pessoas se percebem a si mesmas da forma como o fazem. Essa nova maneira de teorizar e investigar o autoconceito originou-se com o desenvolvimento do modelo hierárquico de Shavelson et al. (1976), para quem a adequada percepção, organização e integração das experiências por que cada indivíduo passa podem constituir a chave explicativa para o seu funcionamento comportamental, cognitivo, afetivo e social. Mais tarde, Marsh e Shavelson (1985) propuseram uma revisão do modelo, com uma organização mais complexa do autoconceito, onde os fatores que permitem explicar a covariância entre as variáveis medidas (ou seja, os itens de pesquisa) correspondem à primeira ordem, as dimensões autoconceito académico verbal, académico matemático e autoconceito não académico correspondem aos fatores de segunda ordem e o autoconceito geral à terceira ordem.

Com base no modelo Marsh e Shavelson (1985), foram desenvolvidos diversos instrumentos de avaliação do autoconceito, entre os quais se podem salientar, entre outros: o SDQ - *Self Description Questionnaire* (Marsh, 1994; Marsh & Shavelson, 1985), a PHSCS - *Piers-Harris Children's Self Concept Scale* (Piers & Harris, 1964; Veiga, 1989, 2012; Veiga & Leite, 2016, 2018), e o questionário AF5 - *Autoconcepto Forma 5* (García & Musitu, 2014). A escala *Autoconcepto Forma 5* (García & Musitu, 2014) é atualmente é um dos instrumentos de avaliação do autoconceito mais amplamente utilizados em Espanha (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011; García et al., 2017) e em vários outros países (Burgos & Urquijo, 2012; García et al., 2013). A opção pela utilização da escala AF5 no presente estudo ficou a dever-se à sua multidimensionalidade, ao seu reduzido número de itens e, ainda, ao facto de ter havido prévias

adaptações para Portugal (Coelho, Sousa, Marchante, & Romão, 2015; García, Musitu, & Veiga, 2006).

Atitudes Face a Si Próprio e Rendimento Escolar: Estudos Empíricos

Conhecer a relação entre as atitudes face a si próprio e o rendimento escolar dos sujeitos tem despertado o interesse de vários investigadores (Marsh, 2005; Shavelson et al., 1976; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004; Veiga, 2005, 2012). Tendo em conta esta relação e como o desempenho académico é atualmente um dos objetivos mais importantes do processo educacional, muito valorizado como critério de seleção ou reconhecimento em várias esferas da vida, uma identificação e avaliação adequadas das características pessoais que possam favorecer a formação de atitudes face a si próprio deve ter implicações nas políticas educacionais e contribuir para a melhoria das práticas de ensino, tendo em vista a maximização do sucesso escolar (Green et al., 2012; Jansen, Schroeders, & Ludtke, 2014; Veas, Castejón, Miñano, & Gilar-Corbí, 2019; Veiga et al., 2015). Compreender como os jovens podem aumentar a sua realização académica, ultrapassando as restrições pessoais e contextuais, deve ser uma das principais preocupações dos alunos, dos seus pais e das escolas, uma vez que, se o aluno tem uma atitude positiva face a si próprio, isso contribui para obter melhores resultados escolares e aumentar o seu bem-estar (Musitu & Veiga, 2001; Veas et al., 2019; Veiga, 2012, Veiga et al., 2015).

Pretendendo ir ao encontro desta necessidade, o número de investigações realizadas tendo como objetivo estudar a ligação entre o autoconceito e o desempenho académico tem aumentado ao longo dos anos e os resultados obtidos têm vindo a mostrar a existência de uma relação significativa e positiva entre ambas as variáveis (Chen, Yeh, Hwang, & Lin, 2013; Green et al., 2012; Kit-Tai & Marsh, 2015; Marsh, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Veas et al., 2019; Veiga, 2012).

Autoconceito académico e rendimento escolar.

O autoconceito académico é uma autoperceção avaliativa formada pela experiência e interpretação que o aluno faz acerca de si na relação com o ambiente escolar (Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012). Corroborando as teorias que consideram o autoconceito multidimensional, existe um conjunto vasto de estudos empíricos e um consenso alargado indicando que as correlações significativas ocorrem de forma mais generalizada e acentuada entre as dimensões

académicas do autoconceito e o desempenho escolar em cada área específica (Marsh & Martin, 2011; Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Reyes-Lagunes, 2013; Preckel, Niepel, Schneider, & Brunner, 2013; Veiga, 2005, 2009).

Numa meta-análise efetuada a partir de estudos empíricos que examinavam a relação entre os autoconceitos a matemática e verbal e os desempenhos a matemática e línguas, Moller, Pohlmann, Köller e Marsh (2009) encontraram uma predominância de resultados indicando fortes correlações entre os dois constructos, sempre que os domínios específicos eram correspondidos. Resultados semelhantes foram obtidos com estudantes do ensino básico e secundário portugueses (Veiga, 2012) e de diversos outros países (Awan, Noureen, & Naz, 2011; Campira, Araújo, & Almeida, 2014; Chen et al., 2013; Jaiswal & Choudhuri, 2017; Jansen et al., 2014; Ordaz-Villegas et al., 2013; Preckel et al., 2013).

Esta relação tem suscitando diversos modelos explicativos. Tem vindo a receber maior apoio o REM - *Reciprocal-Effects Model* (Marsh & Craven, 2006; Marsh, 2005), que considera a existência de uma relação causal recíproca entre estas duas variáveis. Valentine et al. (2004) efetuaram uma revisão da literatura sobre essa relação recíproca e concluíram que, apesar da heterogeneidade nos designs e amostras, as pesquisas apoiavam consistentemente a existência de uma relação recíproca entre essas variáveis: o autoconceito académico contribui para o desempenho académico, o qual, por sua vez, concorre para o aumento do autoconceito académico.

Autoconceito não académico e rendimento escolar.

O número de estudos que exploram eventuais relações entre o autoconceito global ou as dimensões não académicas e o rendimento escolar é muito mais reduzido e os resultados menos consensuais. Ghazvini (2011) encontrou relação significativa e positiva entre o autoconceito global e as classificações em matemática e línguas, embora mais fraca do que aquela que se regista com os autoconceitos académicos específicos; Veiga (2009, 2012) assinalou relação semelhante no rendimento escolar a matemática e ciências e Campira et al. (2014), entre a autoestima global e os resultados escolares nas disciplinas de ciências naturais, educação musical e educação física. Por outro lado, Marsh e Martin (2011) salientaram a não existência de relação entre as dimensões não-académicas do autoconceito e o rendimento escolar e Campira et al. (2014) entre a autoestima global e as classificações em matemática, português e inglês. Merece destaque que, em algumas destas pesquisas, foram encontradas relações

significativas, mas negativas, entre o rendimento académico e algumas dimensões do autoconceito (Veiga, 2009).

Atitudes Face a Si Próprio e Zona Geográfica

A diferenciação das atitudes face a si próprio em função da zona geográfica de residência tem sido alvo de um reduzido número de estudos empíricos. Da revisão bibliográfica efetuada, constata-se que as pesquisas têm abordado, predominantemente, o contexto rural *versus* urbano. No presente estudo, tomou-se a zona geográfica com base na dicotomia interior *versus* litoral. Atualmente, o interior do país confronta-se com uma diminuição acentuada de população, associada à fraca indústria e comércio, que permite a manutenção de espaços rurais, bem como vilas e cidades, com menor pressão ambiental, mas que acarreta economias mais frágeis. Por outro lado, a pressão demográfica e ambiental no litoral do país é bastante acentuada, com a conseqüente intensificação urbanística, mas também com maior disponibilidade de serviços, como transportes, escolas e outros apoios educativos. Estas diferentes realidades influenciam os estilos de vida das populações e isso reflete-se também nos jovens, pois daí “... decorrem ambientes e oportunidades educativas diferentes” (Veiga, 2012, p. 61) e é provável que haja mais barreiras à escola para estudantes rurais.

A maioria dos estudos empíricos tem revelado superioridade no autoconceito por parte dos jovens do meio urbano (Agrawal & Teotia, 2015; Campira et al., 2014; Veiga, 2012). Contudo, embora em menor número, algumas pesquisas encontram resultados diferentes dos referidos anteriormente, quando comparadas as atitudes face a si próprio de jovens do meio rural e do meio urbano (Yang & Fetsch, 2007; Young, 1998).

Na atualidade, devido à modernização e globalização no acesso à informação e a outros fatores associados, as diferenças entre os meios rurais e urbanos (e interior *versus* litoral) têm vindo a esbater-se (Yang & Fetsch, 2007). Contudo, as desvantagens percebidas pelos estudantes rurais e pelas respetivas famílias ainda são notórias, uma vez que as dificuldades que enfrentam ao progredirem para níveis académicos mais avançados continuam a ser mais elevadas (Veiga, 2012; Yeung, Craven, & Ali, 2013; Young, 1998).

Metodologia

A presente investigação tem como objetivo procurar respostas para o problema de investigação: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios, como se relacionam as dimensões das mesmas com a idade e como se diferenciam em função do sexo?*. A opção metodológica que se revelou mais adequada ao âmbito e objetivo deste estudo foi a investigação quantitativa, mediante a aplicação de um inquérito por questionário, para captar as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes.

A amostra foi constituída por 1281 jovens estudantes que frequentavam os 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, metade no interior do país (Bragança) e metade no litoral (Caldas da Rainha). A idade dos alunos variou entre os 12 e os 18 anos, com uma média de 14,6 anos (DP = 1,84). No total da amostra, 53.3% dos sujeitos eram do sexo feminino e 46.4% do sexo masculino.

O inquérito utilizado foi constituído pelo questionário “*Autoconcepto Forma 5*” (AF5) (García & Musitu, 2014), com respostas estruturadas em seis níveis, adaptado para a população. Previamente à aplicação do inquérito foi efetuado o pedido de autorização à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, ambos com resposta positiva. Foram também contactados os Diretores de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas participantes no estudo. A recolha de dados foi realizada em sala de aula, com a presença da investigadora, mas sem a interferência na produção das respostas por parte dos sujeitos.

A consistência interna ou fiabilidade da escala foi efetuada através da análise exploratória dos dados recorrendo à estatística *alfa* de Cronbach; para identificação das dimensões da escala, procedeu-se à análise fatorial exploratória com rotação varimax.

Resultados

Seguidamente são apresentados os processos de análise estatística considerados pertinentes para organizar e extrair a informação constante nos dados recolhidos, tendo em vista obter respostas para as questões de investigação formuladas.

Caracterização das atitudes face a si próprio

Para responder à questão *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio?* organizaram-se os dados em duas classes (atitudes baixas versus atitudes altas) em cada uma das dimensões do autoconceito, tendo-se incluído na classe atitudes baixas os valores inferiores à média e na classe atitudes altas incluíram-se os valores iguais ou superiores à média (Tabela 1). Os valores médios encontrados em cada dimensão foram: *Autoconceito familiar* = 31.0, *Autoconceito social* = 28.4, *Autoconceito físico* = 26.7, *Autoconceito académico* = 26.5, *Autoconceito emocional* = 19.7, *Autoconceito total* = 132.2. A merecer atenção está a elevada quantidade de alunos com pontuações inferiores à média na dimensão *Autoconceito emocional*, observando-se, mesmo, que é maior a percentagem dos alunos que apresenta pontuações inferiores à média (51.4%) do que os que apresentam pontuações acima da média. Na dimensão *Autoconceito académico*, os resultados são muito próximos do valor médio, verificando-se que o número de alunos que apresenta pontuações superiores à média corresponde apenas a 51.2%. No total da escala, observa-se uma notória proximidade entre a quantidade alunos com pontuações inferiores à média (47.8%) e a quantidade de alunos com pontuações acima da média (52.2%). Em todas as dimensões, observou-se uma percentagem notória de alunos com valores no autoconceito abaixo da média, entre 37.6% e 51.4%.

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelas dimensões das atitudes face a si próprio, em termos da percentagem de sujeitos com baixas ou altas atitudes.

Dimensões	Baixas (%)	Altas (%)
<i>Autoconceito académico (AAc)</i>	48.8	51.2
<i>Autoconceito físico (AFi)</i>	44.2	55.8
<i>Autoconceito familiar (AFa)</i>	37.6	62.4
<i>Autoconceito emocional (AEm)</i>	51.4	48.6
<i>Autoconceito social (ASo)</i>	43.9	56.1
<i>Autoconceito total (ATotal)</i>	47.8	52.2

Resultados nas atitudes face a si próprio e rendimento escolar

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo: *Como se relacionam as dimensões das atitudes face a si próprio com o rendimento escolar?* Os resultados relativos à associação entre as atitudes face a si próprio e o rendimento escolar são indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações de Pearson entre as dimensões das atitudes face a si próprio e o rendimento escolar.

Dimensões/Rendimento	Matemática	Português	História	Ciências	Total (média)
Autoconceito académico (AAc)	.47**	.43**	.47**	.46**	.48**
Autoconceito físico (AFi)	.02	.06*	.11**	.03	.12**
Autoconceito familiar (AFa)	.14**	.18**	.19**	.13**	.19**
Autoconceito emocional (AEm)	.02	.02	.03	.02	.02
Autoconceito social (ASo)	-.07*	-.02	.03	-.04	.04
Autoconceito total (ATotal)	.17**	.21**	.24**	.18**	.25**

* $p < .05$; ** $p < .01$

A análise dos resultados permite observar a existência de correlações significativas ($p < .01$) e positivas entre o *Autoconceito total* e as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .17$), Português ($r = .21$), História ($r = .24$) e Ciências ($r = .18$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .25$). No que diz respeito ao *Autoconceito académico*, obtiveram-se correlações significativas ($p < .01$) e positivas com as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .47$), Português ($r = .43$), História ($r = .37$) e Ciências ($r = .48$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .25$). De forma semelhante, existem correlações significativas e positivas ($p < .01$) entre o *Autoconceito familiar* e as classificações de todas as disciplinas: Matemática ($r = .14$), Português ($r = .18$), História ($r = .19$) e Ciências ($r = .13$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .19$). No *Autoconceito físico*, registaram-se correlações significativas e positivas, com as classificações das disciplinas da área das humanidades Português ($r = .06$, $p < .05$) e História ($r = .11$, $p < .01$), assim como com o total (média) das classificações ($r = .12$, $p < .01$). A associação entre as pontuações obtidas pelos alunos no *Autoconceito total* e cada uma das dimensões académica, familiar e física e o rendimento escolar são todas positivas, indicando que as atitudes face a si próprio aumentam à

medida que o rendimento escolar aumenta e vice-versa. Merece destaque que os valores do coeficiente r são mais altos na relação entre o *Autoconceito académico* e as classificações das disciplinas estudadas e respetiva média. Na dimensão *Autoconceito social* verifica-se a única correlação que aparece negativa, e já no limiar da significância estatística ($r = -.07$, $p = .012$), podendo sugerir que o *Autoconceito social* diminui à medida que o rendimento em Matemática aumenta.

Resultados nas atitudes face a si próprio e zona geográfica

A análise dos resultados apresentada a seguir pretendeu dar resposta à questão de estudo: *Como se diferenciam as dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica (interior versus litoral)?* A zona geográfica apresenta-se nesta investigação como uma variável nominal com dois níveis, pelo que se recorreu ao teste T em amostras independentes (t), com o objetivo de averiguar se as médias obtidas pelos sujeitos do interior e pelos sujeitos do litoral diferem devido ao acaso ou se há diferenças, de facto, na população de onde foram recrutados os dois grupos em análise. Na Tabela 3, apresentam-se as medidas nas atitudes face a si próprio, dos dois grupos, bem como o resultado do teste T e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias, em cada uma das dimensões e no total da escala.

Tabela 3. Média, desvio-padrão e número de sujeitos nas dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica.

Dimensões	Zona Geográfica	N	Média	D.P.	t
Autoconceito académico (AAc)	Interior	531	27.28	5.70	4.14 ***
	Litoral	726	25.93	5.69	
Autoconceito físico (AFi)	Interior	538	27.21	6.29	2.42 *
	Litoral	724	26.35	6.17	
Autoconceito familiar (AFa)	Interior	537	31.06	4.93	0.59 ns
	Litoral	730	30.89	4.88	
Autoconceito emocional (AEm)	Interior	536	19.67	6.60	-0.27 ns
	Litoral	725	19.78	6.85	
Autoconceito social (ASo)	Interior	543	28.22	5.57	-1.00 ns
	Litoral	729	28.52	5.33	
Autoconceito total (ATotal)	Interior	505	133.27	18.87	1.73 ns
	Litoral	706	131.40	18.41	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns - não significativo

Merecem destaque os resultados obtidos nas dimensões *Autoconceito académico* e *Autoconceito físico*, nas quais se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os jovens residentes no interior ($t = 4.14, p < .001$) e no litoral ($t = 2.42, p = .016$); os alunos do interior apresentam atitudes face a si próprios estatisticamente superiores às dos alunos do litoral, em tais dimensões.

Discussão e considerações finais

Ao caracterizar os elementos de resposta à questão como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio, os resultados indicaram médias elevadas nas várias dimensões das atitudes (tendo em conta os valores teóricos mínimos e máximos). O valor da média mais elevada foi registado na dimensão *Autoconceito familiar* ($M = 31.0$; num máximo de 36 pontos possíveis) e a maioria das outras dimensões apresentaram valores médios próximos: *Autoconceito social* ($M = 28.4$), *Autoconceito físico* ($M = 26.7$), e *Autoconceito académico* ($M = 26.5$). A média mais baixa registou-se na dimensão *Autoconceito emocional* ($M = 19.7$), a qual se distancia notoriamente dos valores médios registados nas outras dimensões. Contudo, os resultados encontrados permitiram também destacar a elevada percentagem (quantidade) de alunos com autoconceito inferior à média: *Autoconceito emocional* (51.4%), *Autoconceito académico* (48.8%), *Autoconceito físico* (44.2%), *Autoconceito social* (43.9%) e *Autoconceito familiar* (37.6%).

Sendo a adolescência um período de variações físicas, cognitivas e afetivas, não é de estranhar que os adolescentes apresentem menor estabilidade emocional e, assim, valores mais baixos no *Autoconceito emocional*. No entanto, os valores encontrados, quer a média das pontuações, quer a quantidade de indivíduos situados abaixo da média, merecem atenção. Baixas expectativas de autoeficácia e menor comprometimento e envolvimento nas diversas tarefas pode dever-se a problemas emocionais específicos, como ansiedade ou depressão (Fuentes et al., 2015; Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, & Robles-Ojeda, 2013; Gavazzi, 2013; Povedano, Hendry, Ramos, & Varela, 2011), e ter reflexos ao nível académico, social e familiar. Neste estudo, os valores encontrados no *Autoconceito académico*, embora não tão baixos, apelam igualmente à necessidade de intervenção junto de subgrupos de jovens (sobretudo os que apresentam valores inferiores à média), com programas e estratégias que contribuam para reforçar a confiança nas capacidades.

A análise dos resultados permitiu destacar a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre o *Autoconceito académico* e as classificações de cada uma das disciplinas estudadas (Matemática, Português, História e Ciências), corroborando os resultados da generalidade dos estudos empíricos revistos (Chen et al., 2013; Green et al., 2012; Kit-Tai & Marsh, 2015; Peixoto & Almeida, 2011; Veas et al., 2019; Valentine et al., 2004; Veiga, 2009, 2012). Merece destaque que o coeficiente de correlação r encontrado registou valores mais altos na relação entre as classificações escolares e o *Autoconceito académico* do que com o *Autoconceito total*, indicando que a correlação é mais forte quando se tomam em consideração os valores obtidos na dimensão mais específica do autoconceito, tal como encontrado em estudos empíricos revistos (Ghazvini, 2011; Marsh & Martin, 2011; Valentine et al., 2004; Veiga, 2009, 2012). Na presente investigação os coeficientes indicam correlação semelhante entre o *Autoconceito total* e cada uma das disciplinas estudadas, ao contrário de Campira et al. (2014) que encontraram correlações em algumas disciplinas (p. ex. ciências) e não noutras (matemática e português).

No que diz respeito à associação entre o rendimento escolar e as pontuações obtidas pelos alunos nas dimensões não académicas do autoconceito, o número de pesquisas encontradas na literatura é mais reduzido, as tendências evidenciadas pelas mesmas são divergentes e nem sempre acompanham os resultados desta investigação (Ghazvini, 2011; Marsh & Martin, 2011; Veiga, 2009, 2012).

Em resposta à questão *Como se diferenciam as dimensões das atitudes face a si próprio, em função da zona geográfica (interior versus litoral)?* os resultados permitiram verificar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões *Autoconceito académico* e *Autoconceito físico*. Dada a proximidade entre a dicotomia utilizada no presente estudo (interior versus litoral) e a dicotomia abordada nos estudos empíricos revistos (rural versus urbano), constata-se que os resultados aqui analisados não corroboram as conclusões apresentadas na maioria desses estudos (Agrawal & Teotia, 2015; Campira et al., 2014; Veiga, 2012), os quais encontraram diferenças significativas no autoconceito, favoráveis aos jovens das zonas urbanas. Pontualmente, permitiram corroborar as conclusões de Yang e Fetsch (2007) no *Autoconceito académico*, com vantagem para os alunos do meio rural, bem como as conclusões de Young (1998), na não diferenciação do *Autoconceito total* em função da zona geográfica. Mas não acompanham outros resultados dessas investigações, nomeadamente no *Autoconceito físico*, no qual Yang e Fetsch (2007) não encontraram diferenças, e no *Autoconceito académico*, pois Young (1998) não encontrou diferenças nesta dimensão, em função da zona geográfica.

Uma possível explicação para os resultados encontrados no presente estudo poderá estar associada ao facto de os contextos analisados nesta investigação não serem, hoje em dia, eles próprios, apesar das diferenças demográficas, muito diferentes em termos de acesso a serviços educativos e culturais e a meios de comunicação e informação, levando à não diferenciação dos resultados no *Autoconceito total* e nas dimensões *Autoconceito familiar, emocional e social*. No *Autoconceito físico*, é possível que, no interior, devido ao efeito de variáveis moderadoras -- como o nível sócio cultural das famílias --, a pressão social exercida pela comunidade seja menor, nomeadamente nos contextos escolares, levando a que os estereótipos relativos à aparência física não se façam sentir de forma tão intensa (Yang & Fetsch, 2007). De forma semelhante, as mesmas variáveis contextuais podem ter um efeito moderador no *Autoconceito académico*, gerando menor pressão familiar e social sobre os jovens do interior relativamente aos rendimentos escolares, contribuindo para a melhoria do seu autoconceito nesta dimensão.

Em suma, e para além das anteriores clarificações, os resultados aqui apresentados conduzem ao reconhecimento da importância e urgência de reforçar o papel da escola em termos de intervenção psicossocial junto dos alunos, para aumentar o seu autoconceito e, também assim, a realização escolar. De facto, as atitudes face a si próprio aparecem assinaladas como uma das variáveis que apresenta maior capacidade preditiva do rendimento e do sucesso escolar dos alunos (Awan et al., 2011; Jansen et al., 2014; Kit-Tai & Marsh, 2015; Preckel et al., 2013; Veas et al., 2019; Veiga, 2009, 2012).

* Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP., no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação UIDB/04107/2020.

Referências

- Agrawal, M., & Teotia, A. K. (2015). Academic achievement and self-concept of secondary level students. *International Education & Research Journal*, 1(3), 26-33.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, Autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.133>

- Awan, R., Noureen, G., & Naz, A. (2011). A Study of relationship between achievement motivation, academic self concept and achievement in english and mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72-79. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p72>
- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 47-58.
- Campira, F. P., Araújo, A. A., & Almeida, L. S. (2014). Autoconceito em alunos moçambicanos: Resultados em função do género e contexto sócio-cultural. I Seminário Internacional "Cognição, aprendizagem e rendimento" (pp. 21-30). Braga: Universidade do Minho.
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M., & Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 67-77. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.11>
- Eснаоla, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconceito AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Galicia-Moyeda, I. X., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691>
- García, A. A., Mora, P. G., Valle, C. G., & Ruiz, J. P. (2017). Autoconceito en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en Psicología*, 38, 34-43.
- García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconceito forma 5* (4.ª ed.). Madrid: TEA.
- García, J. F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.33>
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconceito en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718334>
- Gavazzi, S. M. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. In G. W. Peterson, & K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (Vol. 2, pp. 303-327). New York: Springer-Verlag.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15, 1034-1039. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.235>
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconceito de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>

- Jaiswal, S. K., & Choudhuri, R. (2017). Academic Self Concept and Academic Achievement of Secondary School Students. *American Journal of Educational Research*, 5(10), 1108-1113. <https://doi.org/10.12691/education-5-10-13>
- Jansen, M., Schroeders, U., & Ludtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.003>
- Marsh, H. W. (1994). Using the national educational longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.439>
- Marsh, H. W. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology. *The 25th Vernon-Wall Lecture presented at the Annual Meeting of the Education Section of The British Psychological Society* (pp. 1-89). Leicester: Durham University.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *The British journal of educational psychology*, 81, 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Moller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129-1167. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Musitu, G., & Veiga, F. (2001). Autoestima familiar e social como amortecedores de acontecimentos stressantes. *Psicologia Educação e Cultura*, 5(2), 319-333.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2004). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial* (2.ª ed.), Madrid: Editorial Síntesis.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. 5(2). 117-130. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95. <https://doi.org/10.1037/h0044453>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimization escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social

- domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., & Gilar-Corbí, R. (2019). Relationship between parent involvement and academic achievement through metacognitive strategies: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 393-411.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12245>
- Veiga, F. (2005). O que falta aos alunos para serem bons a matemática? Uma abordagem psico-educacional. *Psicologia Educação e Cultura*, 9(1), 35-53.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: Adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 7(3), 275-284. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v7i3.774>
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista de Educação e Psicologia*, 5(1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2009). Underachievers, overachievers and student's self-concept. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 299-306.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.ª ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHSCS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 631-637.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.079>
- Veiga, F. H., & Leite, A. G. (2018). Escala de Autoconceito de Adolescentes—Versão reduzida (EAA-VR30): Novos elementos da PHSCS. *Psicologia Educação e Cultura*, 22(1), 331-347.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais—Uma revisão de literatura. *Psicologia Educação e Cultura*, 16(2), 36-50.
- Yang, R. K., & Fetsch, R. J. (2007). The self-esteem of rural children. *Journal of Research in Rural Education*, 22(5), 1-7.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., & Ali, J. (2013). Self-concepts and educational outcomes of Indigenous Australian students in urban and rural school settings. *School Psychology International*, 34(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0143034312446890>
- Young, D. J. (1998). Ambition, self-concept, and achievement: A structural equation model for comparing rural and urban students. *Journal of Research in Rural Education*, 14(1), 34-44.

ATTITUDES OF YOUNG PEOPLE TOWARDS THEMSELVES, ACADEMIC ACHIEVEMENT AND GEOGRAPHICAL AREA

Abstract

The present investigation aimed to study how young students' attitudes towards themselves are characterized, and how they differ according to academic achievement and geographical area. A sample of 1281 young people was used, aged between 12 and 18 years, from the 7th, 9th and 11th years and from different geographical areas, inland and coastal. The survey was carried out, containing the *Autoconceito Forma 5* Scale. In the analysis of the results, significant and positive correlations were found between self-concept and classifications in mathematics, Portuguese language, science and history, as well as statistically significant differences in self-concept, favourable to students from the inland. The results were interpreted in the light of the revised literature, ending the study with suggestions for further investigations.

Key-words: Attitudes of young people towards themselves, Self-concept, Academic achievement and Geographical area.