



ACADEMIA OAMENILOR DE ȘTIINȚĂ DIN ROMÂNIA

Competiția de proiecte de cercetare a Academiei Oamenilor de Știință din România destinată tinerilor cercetători „AOSR-TEAMS-III” EDIȚIA 2024-2025 – „Transformarea digitală în științe”

Sesiune științifică AOSR tineri cercetători etapa 3 – iunie 2025

Titlul proiectului: Narativa cognitivă și emoțională a inegalităților educaționale în rândul tinerilor români

Domeniul științific propus: Științe socio-umane

Echipa de cercetare:

- Conf. univ. dr. Loredana MANASIA – Departamentul de Formare pentru Cariera Didactică și Științe Socio-Umane, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București (*director de proiect*)
- Asistent univ. dr. ing. Olivia PISICĂ – Departamentul de Formare pentru Cariera Didactică și Științe Socio-Umane, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București
- Cercetător postdoctoral Marta Tache – Academia de Studii Economice din București

Cuprins

Context	5
Activitatea 3.1. Conceptualizarea sărăciei emoționale – dimensiune structurală a sărăciei învățării	5
Conceptul de „sărăcie emoțională”	6
Emoțiile în educație – mai mult decât simple reacții individuale	6
Enculturația și aculturația emoțională	7
Emoțiile „afiliative” vs. „de distanțare”	8
Sărăcia emoțională ca problemă sistemică.....	10
Activitatea 3.2 Transformarea cercetării participative prin velfies: O abordare multimodală în Photovoice	12
Cadrul teoretic	12
Întrebările și obiectivele cercetării	13
Metodologie	13
Rezultate obținute/așteptate.....	14
Tipologia velfies	14
Concluzii	15
Articol publicat.....	15
Activitatea 3.3 Validarea instrumentelor de cercetare	16
<i>Situated Goals Questionnaire</i> (SGQ-SHS) (Alonso-Tapia & Herraiz, 2021)	16
Versiunea tradusă a SGQ-SHS_ro	19
Validarea instrumentului SGQ_SHS_ro.....	21
Participanți	21
Analize statistice	21
Analiza factorială confirmatorie CFA1	22
Analiza factorială confirmatorie CFA2.....	24
Alte activități de diseminare a rezultatelor cercetării	28
Participare la "Community Engagement through Arts and Culture" and UMB Blended Intensive Programme „Service-learning in Higher Education: Engaged and Collaborative learning".	28
Referințe bibliografice	28
Anexe	30
Anexa 1: Capitolul Emotional Poverty: How Inequalities Shape Engagement and Connection	30
Anexa 2: Articol From Photos to Performances: Exploring the Digital Transformation of Photovoice Through Velfies	30

Lista figurilor

Figura 1 Captură de ecran cu capitolul publicat	5
Figura 2 Afilierea autorilor	6
Figura 3 Captură de ecran dintr-un velfie reflectiv, în care protagonista discută despre lucrul în echipa și conexiunea emoțională cu colegii.....	14
Figura 4 Captură de ecran dintr-un velfie performativ care documentează un proiect de cercetare socială ca experiență inovativă de învățare	15
Figura 5 Informații despre International Journal of Qualitative Methods	16

Lista tabelelor

Tabelul 1 Itemii din versiunea în engleză a SGQ-SHS	17
Tabelul 2 Perechi de itemi.....	22
Tabelul 3 Coeficienții ω și α pentru scalele din SGQ_SHS_ro.....	22
Tabelul 4 Încărcarea pe factori a indicatorilor în CFA1	23
Tabelul 5 Încărcarea pe factori în modelul CFA2	25

Narativa cognitivă și emoțională a inegalităților educaționale în rândul tinerilor români

Domeniul științific: 10. Științe socio-umane

Context

Prezentul raport de activitate sintetizează demersurile și rezultatele obținute în cadrul celei de-a treia etape de raportare. Activitatea desfășurată poate fi structurată în patru direcții principale:

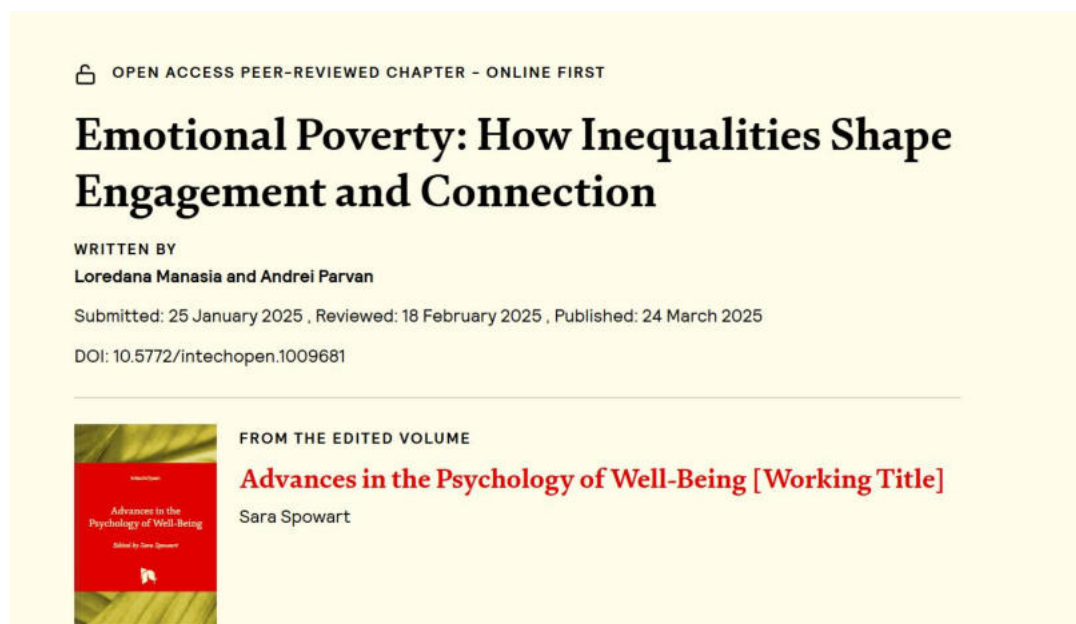
1. A3.1 – Conceptualizarea sărăciei emoționale și procesul de internalizare prin mecanismele de enculturație psihologică – **capitol de carte publicat**;
2. A3.2 – Dezvoltarea unei abordări multimodale în cadrul metodologiei Photovoice, prin integrarea conceptului de „velfies” în cercetarea participativă, concretizată în redactarea și transmiterea spre evaluare a unui manuscris științific dedicat acestei metode – **articol publicat și indexat Web of Science**;
3. Validarea chestionarului *Situated Goals Questionnaire – SGQ-SHS_ro*;
4. Activități complementare de diseminare a rezultatelor cercetării.

Activitatea 3.1. Conceptualizarea sărăciei emoționale – dimensiune structurală a sărăciei învățării

Fundamentarea teoretică pe care se bazează prezentul proiect de cercetare a fost structurată și publicată în capitolul „**Emotional Poverty: How Inequalities Shape Engagement and Connection**” (Manasia & Parvan, 2025), care explorează impactul inegalităților sociale asupra stării emoționale a indivizilor, în special în contexte educaționale.

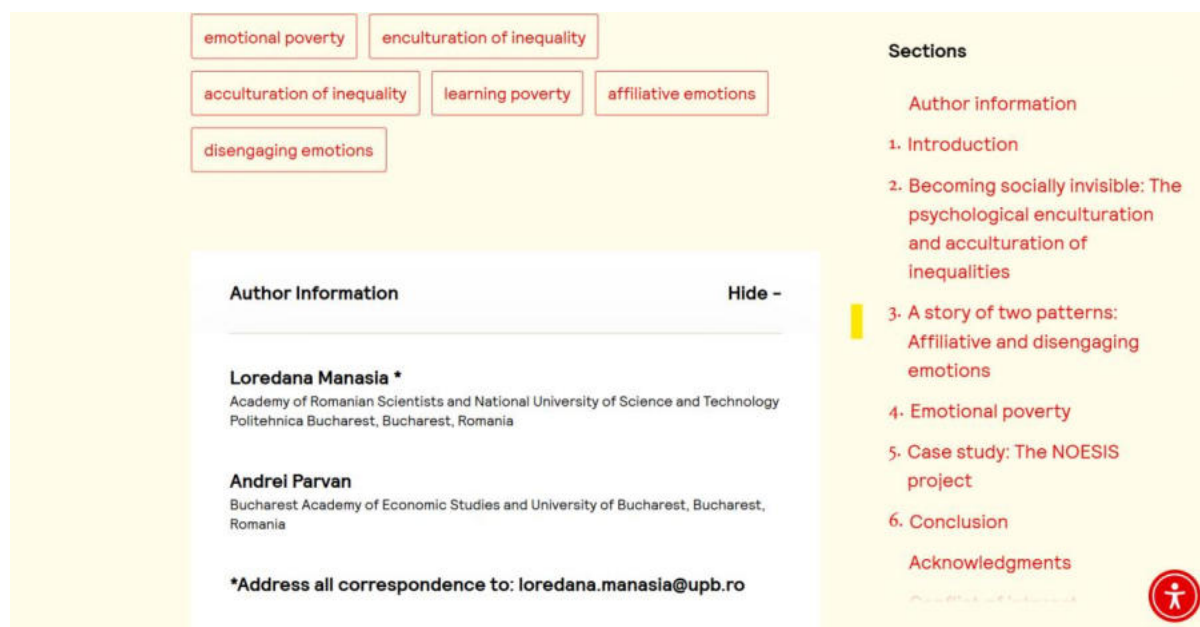
Figura 1

Captură de ecran cu capitolul publicat¹



¹ Lucrarea este, conform editurii, trimisă spre indexare în Book Citation Index in the Web of Science™ Core Collection, WorldCat, BASE and CNKI Scholar, DOAB, OAPEN.

Figura 2
Afilieria autorilor



Conceptul de „sărăcie emoțională”

Capitolul se deschide cu analiza unei teme centrale: *sărăcia emoțională*. Autorii o definesc ca fiind o formă profundă de privare afectivă, generată nu de lipsuri individuale, ci de un sistem de inegalități sociale și economice care fragmentează relațiile dintre indivizi și societate (Payne, 2018). Această lipsă de resurse emoționale – cum ar fi siguranța, afecțiunea, încrederea sau sprijinul – afectează semnificativ capacitatea oamenilor de a se angaja autentic în relațiile educaționale și sociale (De Leersnyder et al., 2020; Mesquita, 2022; Mesquita et al., 2012). Spre deosebire de abordările tradiționale care măsoară inegalitatea în termeni obiectivi (venit, acces la educație, oportunități), această lucrare propune o re poziționare: inegalitatea este văzută ca o forță care erodează fundația afectivă a dezvoltării personale și a coeziunii comunitare. Această încadrare pune în lumină dimensiunea subiectivă și invizibilă a excluziunii, propunând o analiză centrată pe trăirile interioare ale celor afectați de dezechilibre sistemice.

Emoțiile în educație – mai mult decât simple reacții individuale

În mediul educațional, emoțiile nu sunt doar reacții interioare sau expresii personale, ci sunt construite și modelate social. Emoțiile nu apar izolat, ci sunt rezultatul unor interacțiuni complexe între indivizi și mediile culturale și instituționale în care aceștia trăiesc. În formarea inițială a cadrelor didactice, accentul este pus pe gestionarea emoțiilor elevilor – controlul comportamentului, menținerea ordinii – fără a se recunoaște că emoțiile sunt parte integrantă a procesului de învățare și formare identitară.

Educația este un spațiu în care se construiesc norme emoționale – unde unele trăiri sunt validate, iar altele sunt ignorate sau chiar reprimite. Astfel, elevii intră în școală cu „fonduri de identitate” – resurse afective și culturale moștenite din familie, comunitate și experiențe personale. Aceste fonduri modelează felul în care copiii percep lumea, se raportează la ceilalți și își exprimă emoțiile. Diferențele în aceste fonduri afective pot duce la tensiuni între elevi și școală, mai ales atunci când exprimarea emoțională a copilului intră în conflict cu normele dominante din spațiul educațional.

Enculturația și aculturația emoțională

Barierile socio-economice percepute și „*durerea socială*” – adică experiențele emoționale colective, precum excluderea, umilința și singurătatea, generate de inegalitățile sistemice (Kaplan et al., 2023) – modelează aspirațiile individuale și implicarea educațională. Experiențele de expunere la inegalități reflectă un tipar mai larg în care expunerea prelungită la sărăcie duce la schimbări psihologice semnificative – un proces cunoscut sub denumirea de *enculturație psihologică*. Herskovits (1948) definește acest proces ca fiind schimbările individuale care au loc prin (re)socializarea în normele culturale ale unei comunități, inclusiv în ceea ce privește identitatea, valorile, comportamentele, atitudinile și perspectiva asupra lumii.

În paralel, *aculturația psihologică* presupune modificările în cunoștințe, comportamente, valori și identitate culturală care apar în urma interacțiunilor dintre grupuri diferite (Alamilla et al., 2017; De Leersnyder, 2017; Kim, 2007; Mesquita et al., 2017). Enculturația și aculturația emoțională sunt procese psihologice esențiale prin care indivizii își adaptează răspunsurile emoționale conform normelor și așteptărilor mediului cultural. Aceste procese nu doar facilitează integrarea în culturi noi sau dominante, ci influențează critic și modul în care indivizii percep și răspund la inegalitățile socio-economice. Aceste procese sunt multidimensionale și pot evolua independent una de cealaltă (De Leersnyder et al., 2011, 2011; Jasini et al., 2019).

Un studiu realizat de Sauerborn (2024) aduce în prim-plan conceptul de enculturație emoțională, subliniind cum participanților li se transmite că emoțiile lor trebuie să se alinieze cu regulile emoționale definite cultural pentru a fi acceptați. Acest lucru este adesea prezentat ca parte a dezvoltării personale, în care gestionarea emoțiilor reflectă un întreg stil de viață. Studiul evidențiază povara impusă persoanelor marginalizate de a-și regla emoțiile pentru a obține incluziunea și a evita excluderea socială. Aceasta indică o *ierarhie a normelor emoționale*, unde persoanele din medii sociale, economice și rasiale diferite se confruntă cu evaluări inegale ale expresiilor lor emoționale. Corectarea instituțională a emoțiilor, adesea denumită „nudging”, scoate la iveală modul în care structurile de putere dictează ce emoții sunt acceptabile, întărind astfel inegalitățile sistemice și dezechilibrele emoționale. Acest proces, deși aparent incluziv, funcționează ca un instrument de control pentru menținerea ierarhiilor existente.

Un aspect esențial în înțelegerea enculturației și aculturației emoționale în contextul inegalităților constă în analiza schimbărilor din *patternurile emoționale* (Anttila et al., 2017; De Leersnyder, 2017; Jasini et al., 2019; Mesquita, 2022) sau a *regimurilor emoționale* (Barford, 2017) – adică frecvența și intensitatea anumitor emoții trăite de indivizi. Aceste tipare emoționale se aliniază cu obiectivele și preocupările dominante ale unei culturi, determinând ca emoțiile congruente cu valorile culturale să fie trăite mai frecvent și mai intens. Astfel de emoții ajung să fie valorizate social. De exemplu, elevii cu rezultate slabe, adesea proveniți din medii socio-economice defavorizate, pot deveni *invizibili* prin interiorizarea sentimentelor de resemnare sau excludere, atunci când sunt sistematic marginalizați din oportunitățile educaționale (Barford, 2017; Vučković Juroš, 2022; Wagmiller & Adelman, 2009). Această interiorizare a performanței slabe este adesea validată social prin practici precum *fenomenul Brăila* din România, unde școlile au manipulat înscrierile pentru a crește artificial performanțele, consolidând astfel inegalitățile educaționale și emoționale.

Îmbinarea dintre inegalitatea percepută și starea de bine subiectivă scoate și mai clar în evidență peisajul emoțional complex modelat de factorii socio-economici. Percepția ridicată a inegalității economice erodează capitalul social și subminează starea de bine subiectivă (García-Sánchez et al., 2024). În plus, percepția injustiției accentuează relația dintre inegalitatea percepută și statutul social perceput, având un impact mai puternic asupra celor

care consideră că inegalitatea este profund nedreaptă. Acest efect este deosebit de pronunțat în rândul persoanelor cu venituri reduse, educație scăzută și în rândul locuitorilor din țările Europei de Est (Hajdu, 2024).

Cu toate acestea, investigarea percepțiilor despre inegalitate este dificilă deoarece aceste percepții sunt, prin natura lor, imposibil de observat direct (Bavetta et al., 2019). În schimb, se pot observa variabile manifeste sau indicatori care oferă măsuri indirecte asupra modului în care oamenii percep inegalitatea. Astfel, pentru a studia percepțiile asupra inegalității, cercetătorii se bazează adesea pe acești indicatori observabili care surprind aspecte concrete ale fenomenului. Prin analizarea acestora, poate fi reconstruită imaginea generală pe care un respondent o are asupra inegalității – ceea ce este numit *percepția inegalității*.

Prin urmare, percepția inegalității se referă la modul în care indivizii înțeleg distribuția resurselor, oportunităților și rezultatelor în societate. Este o evaluare subiectivă a propriei poziții în raport cu ceilalți, din perspectiva statutului social, veniturilor, educației și altor indicatori ai bunăstării. Cercetările din sociologie, psihologie, economie și alte domenii arată că inegalitatea percepută poate avea un impact negativ asupra sănătății mintale și fizice, coeziunii sociale și creșterii economice. În educație, aceasta influențează atitudinile tinerilor față de școală, performanțele academice și perspectivele lor de viitor.

Urmând direcția deschisă de Bavetta et al. (2019, 2020) și Faggian et al. (2023), pot fi identificate trei interpretări ale inegalității percepute: *inegalitatea percepută a rezultatelor*, *inegalitatea percepută a oportunităților* și *percepția nedreptății*. Prima interpretare se concentrează asupra modului în care indivizii percep distribuția rezultatelor monetare sau nemonetare, precum venitul, averea, bunăstarea sau fericirea. A doua vizează modul în care este percepută distribuția oportunităților din societate – accesul la sănătate, educație, moșteniri, conexiuni sociale și alți factori care influențează succesul. A treia interpretare evaluează dacă un anumit nivel de inegalitate este considerat echitabil sau justificabil. Dacă rezultatele și oportunitățile pot fi observate direct, evaluarea corectitudinii ține de convingerile personale privind responsabilitatea individuală.

În plus, o a doua dimensiune subiectivă a inegalității este *nivelul dorit* de inegalitate (Faggian et al., 2023). Această dimensiune reflectă aspirațiile și speranțele oamenilor pentru viitor. Deși ambele – inegalitatea percepută și cea dorită – sunt măsuri subiective (Bussolo et al., 2021), ele diferă fundamental: inegalitatea percepută presupune o raportare neutră la realitate, în timp ce inegalitatea dorită reprezintă o judecată de valoare. Două persoane pot percepe același nivel de inegalitate, dar pot aspira la niveluri complet diferite de inegalitate ideală. În mod surprinzător, în ciuda interesului tot mai mare pentru inegalitățile regionale reale (Faggian et al., 2023; Iammarino et al., 2019), dimensiunile subiective ale inegalității sunt încă puțin explorate, mai ales la nivel regional. Această lacună trebuie acoperită, deoarece relația dintre inegalitatea reală, percepută și dorită are o importanță majoră în societățile actuale.

Emoțiile „afiliative” vs. „de distanțare”

În domeniul educației, inegalitatea exercită o influență deosebit de insidioasă asupra trăirilor emoționale ale elevilor și asupra rezultatelor lor educaționale. Elevii proveniți din medii defavorizate experiențiază adesea emoții negative precum anxietatea și frustrarea (Keșâne, 2019; Vučković Juroš, 2022). Aceștia exprimă frecvent emoții precum furie, tristețe și speranță, emoții strâns legate de percepțiile lor asupra inegalității și nedreptății (Barford, 2017). Aceste stări emoționale pot descuraja semnificativ participarea activă la activitățile din clasă, contribuind la o deconectare relațională care, la rândul său, poate accentua excluderea educațională (Sommet et al., 2024).

Nucleele acestor reacții emoționale sunt multiple, incluzând discriminarea, amenințarea stereotipurilor și accesul limitat la resurse, factori care contribuie la un sentiment persistent de excludere (Dimitrova et al., 2018). Încă de la vârste fragede, copiii manifestă o

conștientizare clară a diferențelor de clasă socială, adesea exprimate prin obiecte materiale, cum ar fi gustările sau hainele. Cei care dețin bunuri mai ieftine sau considerate „inferioare” pot deveni ținta ridiculizării colegilor, ceea ce generează sentimente de rușine și inferioritate (Kustatscher, 2017). Astfel de experiențe pot afecta profund performanța școlară și implicarea generală în procesul educațional.

Pentru a conceptualiza și aborda aceste emoții în context educațional, se utilizează *dimensiunea socială a emoțiilor*, care distinge între emoțiile socialmente implicante (afiliative) și cele socialmente distanțante (de separare) (Kitayama et al., 2000; Mesquita et al., 2017), evidențiind rolurile lor contrastante în relațiile sociale.

Emoțiile afiliative – precum rușinea, vina și recunoștința – joacă un rol esențial în promovarea conexiunii, cooperării și armoniei relaționale (Algoe et al., 2008). Aceste emoții accentuează responsabilitatea individului față de ceilalți și încurajează comportamente prosociale, servind adesea la repararea sau întărirea legăturilor sociale. De exemplu, vina poate motiva indivizii să-și repare greșelile sau să îndrepte comportamentele care au produs daune, consolidând relațiile de cooperare (Baumeister et al., 1995). La fel, recunoștința susține sprijinul reciproc și recunoaște contribuțiile altora, întărind integrarea indivizilor în rețelele sociale (Algoe et al., 2008). Chiar și rușinea, deși deseori percepută negativ, poate funcționa ca un mecanism de reglare comportamentală în conformitate cu normele și așteptările sociale (Keltner & Buswell, 1997).

În schimb, emoțiile de distanțare – precum mândria, furia și disprețul – favorizează autonomia personală, realizarea individuală și obiectivele centrate pe sine, în detrimentul coeziunii de grup (Mesquita et al., 2012). Furia, de exemplu, apare frecvent atunci când granițele personale sunt încălcate sau obiectivele blocate și este asociată cu revendicarea statutului propriu sau corectarea nedreptăților percepute (Shaver et al., 1987). Mândria, ca altă emoție de distanțare, accentuează succesul personal și poate crea o distanță față de ceilalți prin accentuarea superiorității individuale (Haviland-Jones et al., 2016). Aceste categorii evidențiază interacțiunea dintre emoții și structurile sociale, demonstrând cum emoțiile sunt influențate și, la rândul lor, influențează mediile culturale și relaționale (Van Kleef et al., 2008).

Într-un studiu complementar, Barford (2017) analizează reacțiile emoționale ale profesorilor și stagiariilor din școli secundare din Kenya, Mexic și Marea Britanie față de inegalitate, identificând regimuri de emoții de „conectare” și „distanțare” modelate de fundalul socio-economic al acestora. La rândul său, Froyum (2010) investighează înculturarea capitalului emoțional într-un program educațional extracurricular destinat fetelor de culoare din medii cu venituri reduse, unde li se încuraja respingerea aspectelor considerate „disfuncționale” ale contextului cultural și familial. Această abordare a generat sentimente de înstrăinare și deconectare față de comunitățile lor, impunând o detașare emoțională față de realitățile trăite.

Înțelegerea acestor dimensiuni emoționale dintr-o perspectivă dezvoltativă subliniază că învățarea este o experiență relațională și trăită, influențată nu doar de curriculumul academic, ci și de contextul emoțional și social prin care elevii navighează (Herrington & Herrington, 2006; Paniagua & Istance, 2018). Această perspectivă scoate în evidență importanța emoțiilor afiliative, care susțin legăturile sociale și un climat propice învățării, precum și modul în care emoțiile de distanțare pot împiedica aceste conexiuni și diminua rezultatele educaționale.

În contexte marcate de disparități socio-economice, emoțiile de distanțare precum furia, resentimentul și rușinea sunt frecvente, în timp ce emoțiile afiliative precum empatia și conectivitatea sunt suprimate (Kitayama et al., 2000). Umorul, totuși, a fost identificat ca un mecanism de adaptare prin care elevii și profesorii din medii dezavantajate gestionează și satirizează absurditatea situațiilor lor. Într-un studiu realizat de Barford (2017), profesorii kenieni ironizau faptul că țara lor era „invizibilă” pe harta mondială a veniturilor ridicate – o reflecție a neputinței și frustrării lor.

Această bifurcație a trăirilor emoționale contribuie la perpetuarea deconectării și dezangajării sistemice, afectând în special persoanele cel mai puternic lovite de inegalitate. În mediile educaționale, aceste tipare emoționale sunt deosebit de pregnante. Elevii din medii marginalizate nu trăiesc emoțiile negative doar ca reacții la barierele sistemice, ci și ca forme de adaptare la realitatea lor. De exemplu, frustrarea și resentimentele pot izvorî din nevoi nesatisfăcute sau din percepții ale tratamentului inechitabil, în timp ce emoțiile de distanțare pot funcționa ca mecanisme de protecție împotriva stigmatizării eșecului sau excluziunii (Keșâne, 2019; Vučković Juroš, 2022). Inegalitatea alimentează, de asemenea, un mediu competitiv între elevi, ceea ce poate duce la niveluri mai mari de anxietate și frustrare în rândul celor defavorizați, promovând comportamente antisociale precum trișatul sau bullyingul, dar, paradoxal, poate încuraja și comportamente prosociale când cooperarea devine un avantaj strategic (Sommet et al., 2024).

Așa cum s-a argumentat anterior, școlile sunt, de fapt, spații cu o intensă activitate emoțională. Însă sunt ele și *oaze pentru vindecarea* fragmentărilor sociale și emoționale cauzate de inegalitate? O cercetare realizată în școli secundare situate în zone vulnerabile socio-economic din provinciile Buenos Aires (Kaplan et al., 2023) a arătat că elevii mai tineri au raportat o mai mare deschidere emoțională și existența unor spații de sprijin, în comparație cu elevii mai mari. Acest lucru întărește ideea necesității abordării treptate a nevoilor emoționale pe parcursul întregii vieți școlare. Astfel, școlile pot funcționa ca spații restaurative pentru dialog și interpretare colectivă a emoțiilor – o intervenție esențială pe măsură ce copiii avansează în parcursul educațional. Cu toate acestea, percepția asupra adecvării acestor intervenții tinde să scadă odată cu vârsta, ceea ce creează un vid în dezvoltarea continuă a implicării emoționale.

Sărăcia emoțională ca problemă sistemică

Sărăcia emoțională, adesea trecută cu vederea, dar profund răspândită, erodează fundamentul așteptărilor, potențialului și reușitei în educație. Visurile, oricât de intangibile ar fi, sunt alimentate de siguranță emoțională, conexiune și sprijin. Totuși, pentru mulți elevi, lipsa acestor resurse emoționale esențiale face ca visurile să rămână neîmplinite, iar potențialul lor să fie sufocat.

În școlile din întreaga lume, sărăcia emoțională funcționează ca o barieră tăcută atât pentru învățare, cât și pentru predare. Ea privează elevii de stabilitatea emoțională necesară pentru a se concentra, a persevera și a se implica. Totodată, epuizează profesorii de empatia și energia necesare pentru a inspira și a ghida. Sărăcia emoțională nu este doar o problemă personală, ci o problemă sistemică, care reflectă inechități sociale mai ample, inclusiv sărăcia, traumele și subfinanțarea structurală a educației. Prezența sa subminează puterea transformatoare a școlilor, creând medii în care deficitul emoțional, și nu aspirațiile, dictează rezultatele.

Conceptul de „sărăcie emoțională”, introdus de Payne (2018), descrie lipsa resurselor emoționale esențiale – precum capacitatea de autoreglare, de a construi relații de încredere și de a procesa experiențele afective. Aceste deficite nu apar în izolare, ci sunt profund înrădăcinate în inechități sistemice, experiențe adverse din copilărie și factori de stres ambientali. Alți cercetători definesc fenomene similare prin concepte precum *privare emoțională* (Bowlby, 2003), *inegalitate afectivă* (Reay, 2017) sau *neglijare psiho-socială* (Anda et al., 2006), toate subliniind natura multidimensională a lipsei afective și consecințele sale profunde. Inegalitatea afectivă, de exemplu, reflectă accesul inegal la grijă, iubire și solidaritate, amplificat de precaritatea economică (Hutton, 2019; Lynch et al., 2009).

Inegalitatea afectivă este o dimensiune esențială, dar frecvent ignorată, a inechității sociale, având rădăcini în costurile emoționale și psihologice impuse de subordonarea sistemică. Spre deosebire de inegalitățile materiale sau simbolice, inegalitatea afectivă implică

modul în care indivizii interiorizează pozițiile marginalizate pe care le ocupă, ducând la stări emoționale întrupate precum rușine, frică și sentimentul de nevrednicie. Conceptul de *economie afectivă* al Sarei Ahmed oferă o lentilă analitică asupra acestui fenomen, subliniind că emoțiile sunt social mediate și circulă în contexte instituționale și culturale. Aceste emoții se „lipsește” de anumite grupuri, generând climate de excludere și alienare. Ahmed (2014) argumentează că aceste emoții nu doar modelează percepția de sine, ci influențează și modul în care indivizii interacționează cu structurile sociale din jur, perpetuând cicluri de sărăcie emoțională.

În instituții precum școlile, aceste inegalități emoționale sunt exacerbate de cultura meritocratică și competitivă dominantă. Conceptul lui Judith Butler de *matrice heterosexuală* (Butler, 2015), generalizat, evidențiază cum normele dominante – fie ele legate de gen, performanță sau competență – reglează experiențele emoționale ale indivizilor. În astfel de spații, oamenii sunt adesea împovărați de *sindromul impostorului*, rezultat al discursurilor pervazive despre succes și eșec, care echivalează valoarea de sine cu performanța măsurabilă. Această povară afectivă se manifestă prin îndoială de sine, frica de eșec și sentimente de inadecvare – mai ales în rândul celor care nu corespund idealurilor culturale dominante ale competenței (Leyton et al., 2025). Aceste emoții nu sunt patologii individuale, ci rezultate colective ale unor medii care valorizează ierarhia și competiția în detrimentul incluziunii și sprijinului.

Cercetători precum Bottero (2020) și Skeggs (2011) au aprofundat această înțelegere, arătând cum subordonarea sistemică generează stări emoționale somatizate. Rușinea, anxietatea și îndoiala de sine nu sunt doar suferințe personale, ci reflectă inegalități structurale profunde care limitează capacitatea de acțiune și sentimentul de apartenență. Conceptul de *embodied intersectionality* al lui Mirza (Cooke & Nyhagen, 2025; Mirza, 2013) evidențiază cum multiplele forme de marginalizare – de la rasă și clasă la ierarhii instituționale – converg pentru a intensifica aceste experiențe afective. Aceste inegalități suprapuse dau naștere unei *sărăcii emoționale* în care indivizii se simt epuizați emoțional, deconectați și incapabili să participe cu sens la viața socială.

Așadar, inegalitatea afectivă nu se referă doar la ce simt indivizii, ci și la modul în care instituțiile și structurile sociale modelează aceste trăiri. Ahmed (2014) subliniază că normele dominante dictează ce emoții sunt acceptabile și care sunt respinse, generând o ruptură între indivizi și mediul lor. Pentru mulți, *munca emoțională* necesară pentru a face față acestor încheități – cum ar fi „prefăcătorii” în fața încrederii sau suprimarea vulnerabilității – devine o strategie de supraviețuire în contexte ostile sau competitive. Deși această muncă poate oferi temporar un sentiment de apartenență, ea consolidează adesea tocmai structurile care impun această adaptare. Privind inegalitatea afectivă ca o dimensiune centrală a sărăciei emoționale, se evidențiază importanța abordării dezechilibrelor emoționale sistemice pentru a crea medii educaționale mai echitabile și incluzive.

În școli, sărăcia emoțională se manifestă în moduri care afectează procesul de învățare, predare și climatul general. Elevii care se confruntă cu sărăcie emoțională ajung adesea la școală purtând poveri afective provenite din traume nerezolvate, stres cronic sau instabilitate relațională (Payne, 2018). Acest bagaj emoțional perturbă capacitatea lor de a se concentra, implica și evolua în mediul academic.

La rândul lor, profesorii care suferă de oboseală emoțională – cauzată adesea de presiuni sistemice, subfinanțare sau traume indirecte – pot întâmpina dificultăți în construirea unor relații autentice cu elevii, accentuând astfel deficitul emoțional deja prezent în clasă. Sărăcia emoțională nu este o problemă individuală, ci o condiție colectivă cu rădăcini sistemice profunde, ce necesită intervenții direcționate pentru a-i rupe ciclul. Cercetările sugerează că epuizarea profesorilor – asociată cu oboseala emoțională și depersonalizarea – afectează negativ dinamica din clasă, generând un efect de domino care dăunează atât stării de bine a

profesorilor, cât și implicării elevilor (Skaalvik & Skaalvik, 2017). În plus, inegalitățile sistemice, cum ar fi disparitățile de resurse și discriminarea structurală, amplifică sărăcia emoțională în școlile dezavantajate, subliniind necesitatea unor abordări holistice pentru sănătatea mintală a cadrelor didactice și elevilor (Milner, 2020). Combaterea sărăciei emoționale impune schimbări structurale, inclusiv sprijin instituțional, practici educaționale sensibile la traumă și finanțare sustenabilă pentru resursele de sănătate mintală în educație (Brunzell et al., 2018).

Legătura dintre starea de bine emoțională și performanța academică este incontestabilă și profundă. Immordino-Yang și Damasio (2007) susțin că emoțiile sunt parte integrantă a procesului de învățare, influențând modul în care elevii procesează informațiile, rezolvă probleme și rețin cunoștințe. Atunci când nevoile emoționale nu sunt satisfăcute, elevii prezintă adesea comportamente ce reflectă suferința lor interioară: dificultăți de concentrare, impulsivitate și retragere socială. Aceste comportamente nu sunt doar probleme disciplinare, ci semnale ale unei lupte interioare mai profunde în gestionarea cerințelor emoționale ale învățării.

Activitatea 3.2 Transformarea cercetării participative prin velfies: O abordare multimodală în Photovoice

Cadrul teoretic

Photovoice, o metodologie de cercetare-acțiune participativă dezvoltată de Wang și Burris (1997), își propune să activeze grupurile marginalizate, oferindu-le contexte pentru a documenta experiențele de viață prin intermediul fotografiei (Capous-Desyllas & Bromfield, 2018; Dunn et al., 2024; Harasym et al., 2024; Selke, 2016). Această metodă a fost aplicată în diverse domenii, inclusiv sănătatea publică, dezvoltarea comunitară și educația, pentru a permite participanților să documenteze și să comunice povești vizuale despre realitățile lor sociale și personale. În contexte educaționale, Photovoice a fost utilizată pentru a înțelege experiențele elevilor și pentru a le oferi o platformă de exprimare vizuală care să influențeze politicile și practicile educaționale (Ciolan & Manasia, 2017, 2024).

Deși Photovoice se individualizează prin faptul că oferă o voce celor care de obicei nu sunt auziți, există critici care subliniază faptul că metoda poate fi afectată de un control excesiv din partea cercetătorilor, reducând astfel autonomia participanților (Chen, 2023; Oliffe et al., 2023). Mai mult, modalitatea tradițională de utilizare a fotografiilor poate limita complexitatea și diversitatea formelor de exprimare a participanților, întrucât cercetătorii tind să acorde prioritate narațiunilor în detrimentul imaginilor, ceea ce poate diminua potențialul fotografiilor de a transmite sens și semnificație (Börner et al., 2024; Q. Wang & Hannes, 2020).

În contextul digital contemporan, tehnologiile video, precum velfies (înregistrări video realizate de participanți), oferă o oportunitate de a extinde metodologiile vizuale existente (Parsons et al., 2023; Rennie et al., 2022; Valdez & Gubrium, 2020). Velfies permit o tranziție de la rolul de observatori pasivi la cel de „performeri” activi, îmbogățind procesul de cercetare cu elemente multimodale – video, narațiuni și performanțe – care reflectă autentice perspectivele participanților (Börner et al., 2024). Această transformare metodologică aduce în prim-plan dinamici noi de participare, angajament și co-producție în cercetare, oferind participanților relevanță și control asupra modului în care povestesc și își prezintă experiențele.

Lucrarea de față explorează această transformare digitală a metodologiei Photovoice.

Astfel, cercetarea propune utilizarea *velfies* ca instrument de expresie multi-modală în cercetarea participativă. Un velfie reprezintă un videoclip înregistrat de participanți, care integrează adesea elemente performative (Sterling-Fox et al., 2020). Transformarea multi-

modală a Photovoice deschide o nouă direcție metodologică pentru cercetările educaționale, întrucât permite colectarea unor date mai bogate și mai nuanțate. Caracterul performativ al velfie-urilor, în contrast cu staticitatea fotografiilor, transformă participanții în naratori activi care creează realități sociale, nu doar le documentează.

Întrebările și obiectivele cercetării

Pandemia COVID-19 a avut un impact profund asupra educației, forțând instituțiile de învățământ să adopte rapid formate online sau hibride. Acest lucru a generat provocări nu doar pentru studenți, ci și pentru cercetători, care s-au orientat către noi modalități de a colecta date și de a încuraja implicarea activă a participanților (Ferlatte et al., 2022; Ng et al., 2024; Oliffe et al., 2023; Parsons et al., 2023). În cadrul acestei tranziții, tehnologiile digitale au deschis noi oportunități de expresie pentru participanți, inclusiv utilizarea velfie-urilor. Velfies permit studenților să își exprime gândurile și emoțiile într-o manieră mai dinamică și autentică, comparativ cu fotografiile tradiționale.

Întrebarea centrală a cercetării care ghidează acest studiu este: Cum pot metodologiile digitale, în special velfies, îmbunătăți abordarea Photovoice în cercetarea educațională?

Studiul își propune să exploreze dacă integrarea velfies în metodologia Photovoice permite o implicare mai profundă și mai nuanțată a participanților. În mod specific, investighează modul în care studenții utilizează velfies pentru a documenta și a reflecta asupra experiențelor lor de învățare.

Prin includerea unei dimensiuni multimodale în metodologia Photovoice, studiul urmărește să dezvolte un cadru metodologic nou care să îmbine instrumentele digitale performative cu cercetarea participativă. Scopul este de a demonstra că velfies pot aduce un nivel suplimentar de profunzime și autenticitate în cercetările educaționale, oferind în același timp participanților un spațiu mai larg de exprimare.

Astfel, acest studiu nu doar explorează potențialul tehnologiilor digitale în cercetare, ci și oferă o contribuție semnificativă la înțelegerea modului în care inovarea metodologică poate transforma relația cercetător-participant și poate îmbunătăți calitatea datelor colectate.

Metodologie

În primele faze ale proiectului, recrutarea participanților s-a realizat prin promovarea proiectului pe rețelele sociale ale universității și prin afișe virtuale. În total, 127 de studenți au manifestat inițial interes, dar doar 43 au participat activ. Aceștia au provenit dintr-o gamă largă de programe de studii, inclusiv inginerie, științe aplicate, mecatronică și management. Proiectul a atras, de asemenea, studenți din mai multe grupe de vârstă, asigurând o diversitate de perspective.

În cadrul sesiunilor de formare, studenților li s-au oferit atât informații tehnice, cât și etice. Aceste sesiuni au fost esențiale pentru a-i ajuta pe participanți să înțeleagă cum să realizeze fotografii și să creeze narațiuni care să reflecte autentic experiențele lor de învățare, ținând cont de confidențialitatea și dreptul la imagine. De asemenea, au fost încurajați să evite imagini cu persoane care nu și-au dat consimțământul explicit pentru a fi fotografiate. În plus, li s-a prezentat tehnica SHOWeD, un instrument utilizat frecvent în Photovoice pentru a structura discuțiile asupra imaginilor și a explora dimensiuni mai profunde ale narațiunilor vizuale.

Pe parcursul proiectului, s-a observat o tendință relevantă metodologic: unii studenți au început să opteze pentru velfies, considerând că acestea reflectă mai bine implicarea lor activă în experiențele educaționale. Velfie-urile au fost percepute ca o modalitate autentică de a surprinde dinamica proceselor educaționale, deoarece includeau elemente audio-vizuale și performative care lipseau din fotografiile tradiționale. Această schimbare a deschis noi căi de

explorare metodologică, în care participanții nu doar documentau, ci și construiau experiențele lor, contribuind la crearea unei narațiuni mai bogate.

Pe parcursul celor trei semestre de colectare a datelor, participanții au avut ocazia să reflecteze asupra inovației pedagogice, folosind atât fotografii, cât și velfies. Platformele digitale precum Miro au fost utilizate pentru a construi o expoziție digitală de tip *graffiti wall*, unde participanții și-au împărtășit fotografiile și narațiunile, creând astfel un spațiu colaborativ de discuții și reflecții.

Analiza datelor a implicat atât sesiuni asincrone, cât și grupuri de discuții sincrone, unde participanții au fost ghidați să își selecteze propriile imagini pentru analiză în cadrul grupurilor. Acest proces a fost complementat de hărți tematice interactive, care au ajutat la vizualizarea temelor emergente. Velfie-urile, în special, au fost analizate prin prisma *modalităților tehnologice, compoziționale și sociale* (Q. Wang & Hannes, 2020), subliniind modul în care participanții au utilizat aceste instrumente pentru a crea o narațiune mai expresivă și mai personalizată.

Rezultate obținute/așteptate

În cadrul proiectului, participanții au început să folosească velfies ca o modalitate expresivă de a surprinde și nara experiențele lor de învățare. Acest lucru a fost inițiat de observațiile unor participanți, care au sugerat că videoclipurile reflectă autentic implicarea lor, oferind un mediu dinamic în care să-și exprime emoțiile și reflecțiile asupra procesului de învățare. În urma acestei sugestii, velfies au devenit o parte integrantă a studiului, extinzând capacitatea metodologiei Photovoice de a documenta realitățile complexe ale învățării.

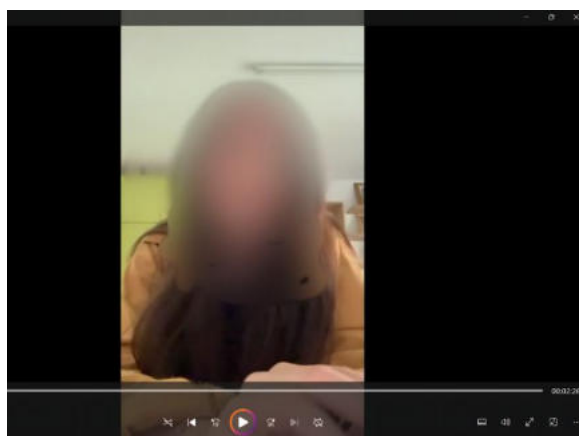
Tipologia velfies

Analiza velfies în baza *modalităților tehnologice, compoziționale și sociale* (Q. Wang & Hannes, 2020) a evidențiat două tipologii principale: *velfies reflective* și *velfies performative*.

Un velfie reflectiv redă reflecții personale ale participanților, prezentând gânduri și emoții individuale, fără a fi neapărat nevoie ca fața realizatorului să fie vizibilă. Scopul principal al acestor velfie-uri este de a transmite autenticitate, fără prea multă prelucrare sau producție scenică (**Figura 3**). De obicei, sunt filmate cu smartphone-uri și au un caracter brut, nealterat, reflectând o legătură emoțională profundă între participant și conținutul învățării. Prin astfel de velfie-uri, participanții își dezvăluie gândurile și sentimentele, adesea într-un mod intim și introspectiv, oferind o perspectivă autentică asupra experiențelor lor educaționale.

Figura 3

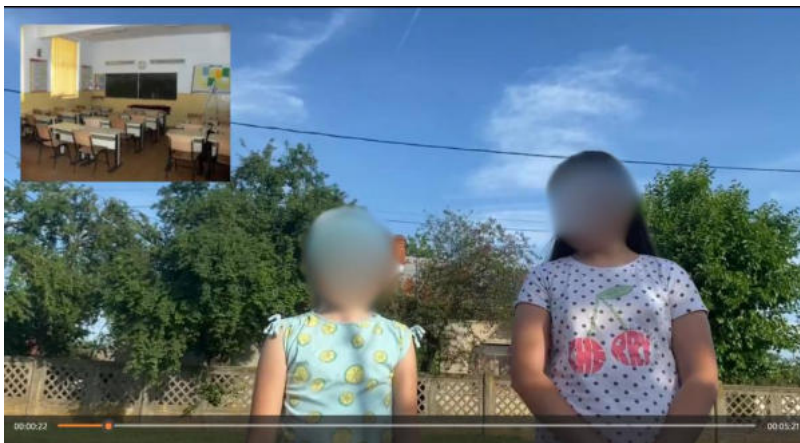
Captură de ecran dintr-un velfie reflectiv, în care protagonista discută despre lucrul în echipa și conexiunea emoțională cu colegii



Velfies performative implică o abordare mai compozițională, în care participanții sunt activ implicați în crearea unei narațiuni vizuale deliberate (e.g., **Figura 4**). Spre deosebire de velfie-urile reflectice, cele performative includ adesea elemente precum text adăugat, montaj de scene sau interacțiuni cu camera, reflectând o intenție clară de a crea o poveste coerentă și cu impact. Aceste velfies sunt utilizate pentru a prezenta experiențe educaționale colective, accentuând dimensiunea socială și colaborativă a învățării. De exemplu, în unele cazuri, participanții au folosit velfie-uri pentru a documenta proiecte de cercetare socială în grup, subliniind importanța colaborării și a apartenenței la comunitate.

Figura 4

Captură de ecran dintr-un velfie performativ care documentează un proiect de cercetare socială ca experiență inovativă de învățare



Concluzii

Integrarea velfies în metodologia Photovoice marchează o schimbare semnificativă în cercetarea participativă, făcând tranziția de la simpla participare la accentul pe expresie și performativitate. Acest studiu arată că metodologiile digitale pot îmbogăți cercetarea educațională, oferind participanților o modalitate mai flexibilă și autentică de a-și împărtăși experiențele. Velfie-urile permit o documentare emoțională și imersivă a proceselor de învățare, reconfigurând dinamica tradițională de putere dintre cercetători și participanți. Participanții nu mai sunt simpli observatori, ci co-creatori activi ai narațiunilor educaționale, ceea ce redefinește relațiile din cercetare.

În plus, aceste instrumente digitale sprijină un cadru metodologic colaborativ, invitând participanții să contribuie activ la analiza datelor, oferind astfel perspective mai diverse și nuanțate asupra experiențelor educaționale.

În cadrul proiectului, velfies au fost esențiale pentru a explora percepția studenților asupra inovației pedagogice, reflectând nu doar conținutul educațional, ci și impactul emoțional al acestor inovații. Analiza compozițională și socială a evidențiat dinamici de grup și interacțiuni, arătând modul în care inovațiile sunt percepute și experimentate la nivel individual și colectiv. Această metodologie performativă ar trebui explorată în continuare pentru a investiga fenomenele sociale complexe, aducând o valoare semnificativă în contextul educațional.

Articol publicat

Articolul a fost publicat în *International Journal of Qualitative Methods*, jurnal indexat în Web of Science, FI=3,8 (Q1) – a se vedea **Figura 5** - <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001492970400001>

Figura 5

Informații despre International Journal of Qualitative Methods

INTERNATIONAL JOURNAL OF QUALITATIVE METHODS

Publisher name: SAGE PUBLICATIONS INC

Journal Impact Factor™

3.8

2024

6.2

Five Year

JCR Category	Category Rank	Category Quartile
SOCIAL SCIENCES, INTERDISCIPLINARY <i>in SSCI edition</i>	13/271	Q1

Source: Journal Citation Reports 2024. [Learn more](#) 

Sursa: Web of Science

Directorul de proiect este autor corespondent, cu afilierea la AOSR (a se vedea Anexa 1).

Activitatea 3.3 Validarea instrumentelor de cercetare

Situated Goals Questionnaire (SGQ-SHS) (Alonso-Tapia & Herraiz, 2021)

Chestionarul Obiectivelor Situaționale pentru elevii de gimnaziu și liceu (SGQ-SHS; MESI-SB în versiunea originală în limba spaniolă) este un instrument psihometric elaborat special pentru a evalua interacțiunea dintre motivație și situațiile specifice de învățare în contextul învățământului preuniversitar (Alonso-Tapia & Herraiz, 2021).

Acest chestionar conține 48 de itemi, distribuiți în patru situații școlare frecvente, fiecare având câte 12 itemi. În fiecare situație, sunt evaluate șase tipuri de obiective motivaționale (câte 2 itemi pentru fiecare obiectiv):

1. Obiective de învățare (Learning Goals)
2. Obiective de performanță (Performance Goals)
3. Obiective de evitare (Avoidance Goals)
4. Obiective de autoevaluare (Self-worth Goals)
5. Obiective de evaluare socială (Social Evaluation Goals)
6. Obiective emoționale (Emotional Goals)

Situațiile investigate:

- Pregătirea unui examen scris

- Realizarea unui proiect acasă
- Rezolvarea de exerciții sau sarcini practice
- Prezentarea unui exercițiu în fața clasei

Pentru fiecare item, elevii evaluează gradul de acord folosind o scară Likert cu 5 trepte (de la 1 = "Dezacord total" la 5 = "Acord total").

Utilitate și validitate

SGQ-SHS este conceput să surprindă motivația în contexte concrete, spre deosebire de abordările tradiționale care măsoară motivația ca trăsătură generală. Prin urmare, instrumentul permite o înțelegere mai nuanțată a modului în care motivația elevilor se adaptează la cerințele și caracteristicile situațiilor de învățare. Este potrivit atât pentru cercetări educaționale, cât și pentru diagnoză psihopedagogică și intervenții orientate spre îmbunătățirea angajamentului elevilor în activitățile școlare.

Tabelul 1

Itemii din versiunea în engleză a SGQ-SHS

Item No.	English
1	If I have to study to prepare for an exam, I think first of all about achieving a good grade.
2	If the teacher asks to do a homework assignment, I seek above all to understand how to do it well.
3	When I do homework or class problems, what I think about most is passing.
4	If I have to do a problem with my colleagues, what interests me the most is to finish as soon as possible.
5	When I am studying to prepare for an exam, I try very hard because if I am competent, I will be able to help others
6	When I do a class assignment alone, I think especially if my grade is going to be one of the highest.
7	When I realize exercises or practice tasks, I am mainly interested in learning how to perform them well.
8	When I do a task in front of others, I think first of all if it will help me to pass.
9	When I prepare for an exam, what worries me the most is doing it worse than others and that everyone knows it.
10	When I do a work-project I usually push myself because if I learn by doing it, I know that I will be able to help others.
11	When I try to do homework and class problems, I think more than anything about getting a good grade.
12	The normal thing is that if I go to the blackboard to do a task, I try above all to understand how to do it.
13	If I have to prepare for an exam, what interests me the most is to be able to finish studying as soon as possible.
14	When I do a work-project, I am very concerned about doing it worse than others and that everyone finds out.
15	When I do homework or class problems, I make an effort because, if I know, I will be able to help others.
16	If I have to do an assignment in front of the rest of the class, I think above all about getting a good evaluation.
17	When the teachers give us an exam, I think mainly in passing while preparing it.

18	If I have to do a work-project, what interests me the most is to be able to finish it as soon as possible.
19	When I do homework or class problems, I worry about doing worse than others and being known.
20	If I have to do a problem on the board, I make an effort because, knowing, I will be able to help others.
21	Even if I study to prepare for an exam, what interests me the most is to understand what I study.
22	The first thing I think about if I have to do a work-project at home is whether it will help me to pass.
23	If I have to carry out tasks or problems, what interests me the most is being able to finish them as soon as possible.
24	If I have to do an assignment in front of the rest of the class, I worry about doing it wrong and that others see it.
25	If I have to study for an exam, I think above all that my grade is among the best.
26	If I have to do a work-project, first of all, I try to understand each step to learn how to do it well.
27	If I have to carry out problems or tasks, I do them seeking to ensure first of all that I am going to pass.
28	When I make a problem in front of my peers, I try above all to get rid of it as soon as possible.
29	The normal thing is that when I prepare for an exam, I am interested above all in learning to be useful to others
30	If I have to do a work-project, I think mainly about whether doing it will help me to get a high grade
31	The normal thing is that if I do problems or tasks, I am especially interested in understanding how to do them.
32	If I have to do a task in front of others, I want the teacher to take it into account when he/she gives me the grade.
33	If a teacher announces an exam, the first thing I think is that, if I fail, I will look bad in front of others.
34	The normal thing is that if I do a work-project, I am above all interested in learning to be useful to others.
35	When I have to carry out problems or class assignments, I think above all that my grade stands out.
36	When I work on the blackboard, in front of my peers, I usually try first of all to understand how to do the task
37	When studying to prepare for an exam, what I am looking for above all is to finish it as soon as possible.
38	If the teacher asks us to do a work-project, the first thing I think is that, if it goes wrong, I am going to look bad.
39	Normally, when I do problems or tasks, I am especially interested in learning so that to be useful to others.
40	If I have to do a task in front of everyone, I seek above all to demonstrate my knowledge and ability.
41	If I have to study to prepare for an exam, I do it seeking to ensure first of all that I am going to pass.
42	When I have to do a class assignment, I mainly try to finish it as soon as possible.

43	If I have to do a task or a problem, I immediately think that if I do them wrong, I am going to look bad.
44	Normally, if the teacher takes me out to do a problem, I am interested in learning for being useful to others.
45	The normal thing is that, when I prepare for an exam, I am above all interested in understanding what I study.
46	If a teacher asks me to do a work-project, I think about how to make sure I pass.
47	When I do tasks or problems, what I look for above all is to get rid of them as soon as possible.
48	When I go to the board to do a task or a problem, I immediately think that I am going to look bad.

Versiunea tradusă a SGQ-SHS_ro

1. Dacă trebuie să învăț pentru un examen, mă gândesc în primul rând la obținerea unei note bune.
2. Dacă profesorul cere o temă, încerc mai ales să înțeleg cum se face corect.
3. Când fac teme sau exerciții la clasă, mă gândesc cel mai mult la ideea de a le promova.
4. Dacă trebuie să rezolv o problemă cu colegii, mă interesează cel mai mult să termin cât mai repede.
5. Când învăț pentru un examen, mă străduiesc foarte mult, deoarece, dacă sunt competent(ă), voi putea ajuta și pe alții.
6. Când fac o temă individuală, mă gândesc în special dacă nota mea va fi printre cele mai mari.
7. Când rezolv exerciții sau sarcini practice, mă interesează mai ales să învăț cum să le fac bine.
8. Când realizez o sarcină în fața altora, mă gândesc mai ales dacă mă va ajuta să promovez.
9. Când mă pregătesc pentru un examen, mă îngrijorează cel mai mult să nu obțin un rezultat mai slab decât ceilalți și ca toți să afle.
10. Când lucrez la un proiect, mă implic pentru că știu că dacă învăț făcând, voi putea ajuta și pe alții.
11. Când încerc să rezolv teme sau exerciții la clasă, mă gândesc în primul rând la obținerea unei note bune.
12. De obicei, dacă merg la tablă să rezolv o sarcină, încerc mai ales să înțeleg cum se face.
13. Dacă trebuie să mă pregătesc pentru un examen, mă interesează cel mai mult să termin de învățat cât mai repede.
14. Când fac un proiect, mă îngrijorez că îl voi face mai prost decât alții și că toată lumea va afla.
15. Când rezolv teme sau exerciții, mă străduiesc pentru că, dacă știu, pot să ajut și pe alții.
16. Dacă trebuie să prezint o sarcină în fața clasei, mă gândesc mai ales la obținerea unei evaluări bune.
17. Când profesorii ne dau un examen, în timp ce mă pregătesc, mă gândesc mai ales la a-l promova.
18. Dacă trebuie să fac un proiect, mă interesează cel mai mult să îl termin cât mai repede.

19. Când rezolv teme sau exerciții, mă îngrijorează gândul că voi avea un rezultat mai slab decât alții și se va afla.
20. Dacă trebuie să rezolv o problemă la tablă, mă străduiesc deoarece, dacă știu, pot ajuta pe alții.
21. Chiar dacă învăț pentru un examen, mă interesează cel mai mult să înțeleg ceea ce studiez.
22. Primul lucru la care mă gândesc când am de făcut un proiect acasă este dacă mă va ajuta să promovez.
23. Dacă trebuie să rezolv sarcini sau probleme, mă interesează mai ales să le termin cât mai repede.
24. Dacă trebuie să prezint o sarcină în fața clasei, mă îngrijorez că o voi face greșit și ceilalți vor vedea.
25. Dacă trebuie să învăț pentru un examen, mă gândesc mai ales că nota mea trebuie să fie printre cele mai bune.
26. Dacă trebuie să fac un proiect, încerc mai întâi să înțeleg fiecare pas pentru a învăța cum se face corect.
27. Dacă trebuie să rezolv probleme sau sarcini, le fac încercând mai ales să mă asigur că le voi promova.
28. Când rezolv o problemă în fața colegilor, încerc mai ales să scap de ea cât mai repede.
29. De obicei, când mă pregătesc pentru un examen, sunt interesat(ă) mai ales de a învăța ca să fiu util(ă) altora.
30. Dacă trebuie să fac un proiect, mă gândesc în principal dacă mă va ajuta să obțin o notă mare.
31. De obicei, dacă rezolv probleme sau sarcini, sunt interesat(ă) în mod special să înțeleg cum se fac.
32. Dacă trebuie să rezolv o sarcină în fața altora, vreau ca profesorul să țină cont de asta la notare.
33. Dacă un profesor anunță un examen, primul lucru la care mă gândesc este că, dacă îl pic, voi părea slab(ă) în fața altora.
34. De obicei, când fac un proiect, mă interesează mai ales să învăț pentru a fi util(ă) altora.
35. Când trebuie să rezolv probleme sau teme la clasă, mă gândesc mai ales că nota mea trebuie să iasă în evidență.
36. Când lucrez la tablă, în fața colegilor, încerc mai întâi să înțeleg cum să rezolv sarcina.
37. Când învăț pentru un examen, ceea ce îmi doresc cel mai mult este să termin cât mai repede.
38. Dacă profesorul ne cere să facem un proiect, primul lucru la care mă gândesc este că, dacă nu iese bine, voi părea slab(ă).
39. De obicei, când rezolv probleme sau sarcini, sunt interesat(ă) în mod special să învăț pentru a fi util(ă) altora.
40. Dacă trebuie să fac o sarcină în fața tuturor, încerc mai ales să-mi demonstrez cunoștințele și abilitățile.
41. Dacă trebuie să învăț pentru un examen, o fac încercând în primul rând să mă asigur că îl voi promova.
42. Când am de făcut o temă, încerc în principal să o termin cât mai repede.
43. Dacă trebuie să rezolv o sarcină sau o problemă, mă gândesc imediat că, dacă o fac greșit, voi părea slab(ă).
44. De obicei, dacă profesorul mă cheamă la tablă, sunt interesat(ă) să învăț pentru a fi util(ă) altora.

45. De obicei, când mă pregătesc pentru un examen, sunt interesat(ă) mai ales să înțeleg ce studiez.
46. Dacă un profesor îmi cere să fac un proiect, mă gândesc cum să mă asigur că îl voi promova.
47. Când fac sarcini sau probleme, îmi doresc mai ales să scap de ele cât mai repede.
48. Când merg la tablă să fac o sarcină sau o problemă, mă gândesc imediat că voi părea slab(ă).

Validarea instrumentului SGQ_SHS_ro

Participanți

Studiul a fost realizat pe un eșantion de 328 de elevi (*Medie vârstă* = 13.72 ani, *SD* = 1.45), selectați prin eșantionare de conveniență din ciclul gimnazial și liceal. Participanții provin din unități școlare situate în zone geografice diverse, incluzând mediul rural, orașe mici și municipiul București. Din totalul participanților, 175 (53.4%) au fost fete, iar 153 (46.6%) băieți.

Această structură a eșantionului asigură o reprezentare echilibrată din perspectiva genului și a mediului școlar, permițând testarea validității factoriale a chestionarului SGQ-SHS într-un context educațional românesc eterogen. Diversitatea eșantionului contribuie la susținerea aplicabilității instrumentului în rândul populației școlare din România.

Analize statistice

Pentru a verifica validitatea factorială a chestionarului SGQ-SHS_ro, au fost realizate două analize factoriale confirmatorii (CFA): CFA1, analiză inițială realizată pe întregul eșantion ($n = 328$), și CFA2, analiză de validare încrucișată, efectuată pe două subeșantioane distincte, extrase aleatoriu din eșantionul total. Ambele analize au fost realizate cu ajutorul programului statistic JASP v 0.19, utilizând metoda celor maximum likelihood pentru estimarea parametrilor.

Potrivirea modelului a fost evaluată pe baza indicatorilor absoluți (χ^2 , χ^2/df) și a indicatorilor de potrivire bazată pe non-centralitate (TLI, CFI, RMSEA). Criteriile de adecvare a modelului au urmat recomandările lui Hair și colab. (2010), conform cărora valorile acceptabile sunt: $\chi^2/df \leq 5$, TLI și CFI $\geq .90$, iar RMSEA $\leq .08$.

În plus, consistența internă a fost calculată utilizând coeficientul ω și α (McDonald, 1999), considerați indicatori robusți al fidelității factoriale pentru fiecare dintre cele șase dimensiuni ale chestionarului.

Înainte de realizarea analizelor, fiecare pereche de itemi concepută pentru a evalua un anumit scop într-o situație specifică a fost combinată într-o singură variabilă (parcelă), reducând astfel numărul total de variabile la 24 (a se vedea **Tabelul 2**). Această agregare a fost efectuată după calcularea corelațiilor dintre itemii corespunzători (corelație medie: $r = .45$; valoare maximă: $r = .65$; valoare minimă: $r = .19$). Utilizarea acestei proceduri este justificată metodologic, având beneficii recunoscute precum reducerea numărului de parametri de estimat și o probabilitate mai mică de apariție a corelațiilor între erori sau a încărcărilor duale (MacCallum et al., 1999). În plus, această abordare permite specificarea mai clară a constructelor latente (Little et al., 2002).

Ulterior, eșantionul complet a fost împărțit aleatoriu în două subeșantioane pentru a permite validarea încrucișată. Pe baza acestei împărțiri au fost realizate mai multe analize confirmatorii, respectiv CFA1 pe întregul eșantion și CFA2 pe cele două subgrupuri.

Tabelul 2
Perechi de itemi

Situație	Itemi	Parțiale
Pregătirea unui examen scris (1–12)	1–2 (LO), 3–4 (PO), 5–6 (AO), 7–8 (SWG), 9–10 (SEG), 11–12 (EG)	Parcel_1 → Parcel_6
Realizarea unui proiect acasă (13–24)	13–14 (LO), 15–16 (PO), 17–18 (AO), 19–20 (SWG), 21–22 (SEG), 23–24 (EG)	Parcel_7 → Parcel_12
Rezolvarea de exerciții sau sarcini practice (25–36)	25–26 (LO), 27–28 (PO), 29–30 (AO), 31–32 (SWG), 33–34 (SEG), 35–36 (EG)	Parcel_13 → Parcel_18
Prezentarea unei activități în fața clasei (37–48)	37–38 (LO), 39–40 (PO), 41–42 (AO), 43–44 (SWG), 45–46 (SEG), 47–48 (EG)	Parcel_19 → Parcel_24

Tabelul 3 prezintă coeficienții de consistență internă pentru cele șase scale din SGQ-SHS_ro. Valorile pentru coeficienții McDonald's ω și Cronbach's α sunt însoțite de intervalele de încredere (95%) și de interpretarea generală a nivelului de fiabilitate.

Tabelul 3
Coeficienții ω și α pentru scalele din SGQ_SHS_ro

Scală	McDonald's ω	CI 95% ω	Cronbach's α	CI 95% α	Interpretare
A învăța	0.88	[0.86, 0.90]	0.88	[0.85, 0.90]	Excelentă consistență internă
A fi de ajutor	0.87	[0.84, 0.89]	0.87	[0.84, 0.89]	Excelentă consistență internă
A obține note bune	0.88	[0.86, 0.90]	0.88	[0.86, 0.90]	Excelentă consistență internă
A promova	0.87	[0.85, 0.90]	0.87	[0.85, 0.89]	Excelentă consistență internă
A scăpa de sarcină	0.88	[0.85, 0.90]	0.88	[0.85, 0.90]	Excelentă consistență internă
A nu eșua în fața celorlalți	0.86	[0.83, 0.88]	0.86	[0.83, 0.88]	Excelentă consistență internă

Analiza factorială confirmatorie CFA²

Pentru a evalua validitatea structurală a chestionarului *Situated Goals Questionnaire* – SHS (SGQ-SHS) într-un context educațional românesc, a fost realizată o analiză factorială confirmatorie (CFA) asupra întregului eșantion – CFA1. Modelul propus, compus din șase factori corespunzători scopurilor situaționale școlare, a prezentat o potrivire foarte bună cu datele empirice.

Testele preliminare au confirmat adecvarea eșantionului pentru analiza factorială: indicele Kaiser-Meyer-Olkin a fost de .85, iar testul Bartlett a fost semnificativ ($\chi^2(276) = 4096.88, p < .001$).

² Fișierul cu analiza completă este disponibil în platforma OSF https://osf.io/m6d8x/?view_only=34456ca7e9914e6ba2a44800510fbd4c

Rezultatele testului hi-pătrat au indicat o potrivire ne semnificativă statistic între model și date ($\chi^2(237) = 257.97, p = .17$), ceea ce sugerează că modelul nu diferă semnificativ de matricea de covarianță observată. Indicii suplimentari de potrivire au susținut această concluzie: Comparative Fit Index (CFI) = .99, Tucker-Lewis Index (TLI) = .99, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .02, 90% CI [.00, .03], p RMSEA = 1.00, și Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) = .03. Toți acești indicatori se situează peste sau sub pragurile convenționale (CFI, TLI > .95; RMSEA < .06; SRMR < .08), indicând o potrivire excelentă a modelului (Hu & Bentler, 1999).

Încărcarea factorială standardizată pentru toți itemii a fost semnificativă ($p < .001$), variind între .74 și .83 - **Tabelul 4**. De exemplu, pentru factorul „To Learn”, încărcările au fost: To_learn_1 ($\lambda = .83$), To_learn_2 ($\lambda = .83$), To_learn_3 ($\lambda = .77$), To_learn_4 ($\lambda = .78$). Toți itemii au prezentat valori ridicate și apropiate în cadrul fiecărui factor, ceea ce sugerează o consistență bună între itemi și constructul teoretic.

Tabelul 4

Încărcarea pe factori a indicatorilor în CFAI

Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
						Lower	Upper	
Factor 1	To_learn_1	0.82	0.05	17.60	< .001	0.73	0.90	0.83
	To_learn_2	0.83	0.05	17.51	< .001	0.75	0.91	0.83
	To_learn_3	0.77	0.05	15.63	< .001	0.67	0.87	0.77
	To_learn_4	0.79	0.05	16.02	< .001	0.70	0.87	0.78
Factor 2	Be_useful_1	0.77	0.05	15.95	< .001	0.68	0.85	0.78
	Be_useful_2	0.72	0.04	16.52	< .001	0.64	0.80	0.80
	Be_useful_3	0.76	0.05	15.83	< .001	0.66	0.84	0.78
	Be_useful_4	0.76	0.05	15.88	< .001	0.67	0.84	0.78
Factor 3	Get_grades_1	0.75	0.05	15.77	< .001	0.66	0.84	0.77
	Get_grades_2	0.81	0.05	17.47	< .001	0.72	0.90	0.83
	Get_grades_3	0.84	0.05	17.60	< .001	0.75	0.92	0.83
	Get_grades_4	0.85	0.05	16.40	< .001	0.76	0.94	0.79
Factor 4	To_pass_1	0.82	0.05	17.10	< .001	0.74	0.91	0.82
	To_pass_2	0.77	0.05	15.57	< .001	0.68	0.86	0.77
	To_pass_3	0.79	0.05	17.01	< .001	0.71	0.87	0.81
	To_pass_4	0.77	0.05	16.13	< .001	0.69	0.86	0.78
Factor 5	Get_rid_of_1	0.80	0.05	16.44	< .001	0.71	0.88	0.80
	Get_rid_of_2	0.78	0.05	16.11	< .001	0.69	0.86	0.78
	Get_rid_of_3	0.85	0.05	16.65	< .001	0.75	0.94	0.80
	Get_rid_of_4	0.84	0.05	16.93	< .001	0.75	0.92	0.81
Factor 6	Not_to_fail_1	0.76	0.05	14.75	< .001	0.67	0.84	0.74
	Not_to_fail_2	0.80	0.05	17.22	< .001	0.72	0.88	0.83
	Not_to_fail_3	0.75	0.05	15.08	< .001	0.66	0.84	0.75
	Not_to_fail_4	0.78	0.05	16.17	< .001	0.69	0.87	0.79

Valoarea medie a varianței extrase (AVE) a fost adecvată pentru fiecare factor: între .60 și .65 (ex. AVE_Factor1 = .64; AVE_Factor6 = .60), peste pragul recomandat de .50 (Fornell & Larcker, 1981), indicând o bună validitate convergentă. Corelațiile dintre factori au fost moderate (ex. între Factorul 1 și Factorul 3: $\phi = .29$, $p < .001$), iar coeficienții HTMT au fost toți sub .85, confirmând validitatea discriminantă.

Consistența internă a fost evaluată prin coeficienții omega și alpha pentru fiecare factor, aceștia fiind excelenți: $\omega = .86$ –.88, $\alpha = .86$ –.88 (ex. ω _Factor1 = .88; α _Factor6 = .86). Fiabilitatea totală a scalei a fost de $\omega = .93$ și $\alpha = .87$, susținând utilizarea chestionarului pentru măsurarea obiectivelor asociate învățării la elevi.

Sintaxa modelului CFA1

Factors

$Factor1 = \sim \lambda_{1_1} * To_learn_1 + \lambda_{1_2} * To_learn_2 + \lambda_{1_3} * To_learn_3 + \lambda_{1_4} * To_learn_4$

$Factor2 = \sim \lambda_{2_1} * Be_useful_1 + \lambda_{2_2} * Be_useful_2 + \lambda_{2_3} * Be_useful_3 + \lambda_{2_4} * Be_useful_4$

$Factor3 = \sim \lambda_{3_1} * Get_grades_1 + \lambda_{3_2} * Get_grades_2 + \lambda_{3_3} * Get_grades_3 + \lambda_{3_4} * Get_grades_4$

$Factor4 = \sim \lambda_{4_1} * To_pass_1 + \lambda_{4_2} * To_pass_2 + \lambda_{4_3} * To_pass_3 + \lambda_{4_4} * To_pass_4$

$Factor5 = \sim \lambda_{5_1} * Get_rid_of_1 + \lambda_{5_2} * Get_rid_of_2 + \lambda_{5_3} * Get_rid_of_3 + \lambda_{5_4} * Get_rid_of_4$

$Factor6 = \sim \lambda_{6_1} * Not_to_fail_1 + \lambda_{6_2} * Not_to_fail_2 + \lambda_{6_3} * Not_to_fail_3 + \lambda_{6_4} * Not_to_fail_4$

Analiza factorială confirmatorie CFA2³

Pentru a verifica stabilitatea structurală a modelului cu șase factori al SGQ-SHS, eșantionul total a fost împărțit aleatoriu în două subeșantioane echivalente. Modelul factorial a fost testat separat în fiecare subgrup, iar ulterior a fost evaluată invarianța configurațională.

Rezultatele obținute indică o potrivire foarte bună a modelului în ambele grupuri. Pentru grupul 1, testul hi-pătrat nu a fost semnificativ, $\chi^2(474) = 516.99$, $p = .08$, iar indicii de adecvare au fost excelenți: CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .02 (IC 90% [.00, .04], $p = 1.00$), SRMR = .05. În mod similar, grupul 2 a prezentat valori comparabile, confirmând că modelul propus se potrivește bine în ambele subeșantioane (Hu & Bentler, 1999).

Încărcările factoriale standardizate au fost semnificative statistic ($p < .001$) în ambele grupuri și au indicat o asociere puternică între itemi și factorii latenti corespunzători (Tabelul 5). De exemplu, pentru factorul „To Learn”, valorile au variat între .77 și .89 în grupul 1 și între .72 și .80 în grupul 2. Pentru „Get Grades”, încărcăturile au fost cuprinse între .66 și .80 în grupul 1 și între .81 și .91 în grupul 2. Aceste valori ridicate susțin validitatea convergentă a fiecărui construct.

Valoarea medie a varianței extrase (AVE) a fost adecvată pentru fiecare factor, oscilând între .59 și .67 în grupul 1 și între .61 și .68 în grupul 2. Toate valorile au depășit pragul minim recomandat de .50 (Fornell & Larcker, 1981), ceea ce confirmă o bună validitate convergentă.

Corelațiile dintre factori au fost semnificative, dar moderate, ceea ce sprijină validitatea discriminantă. De exemplu, în grupul 1, corelația dintre factorii „To Learn” și „Get Grades” a fost $\phi = .32$, iar în grupul 2 $\phi = .28$. De asemenea, valorile HTMT au fost sub pragul

³ Fișierul cu analiza completă este disponibil în platforma OSF https://osf.io/m6d8x/?view_only=34456ca7e9914e6ba2a44800510fbd4c

de .85 în ambele grupuri (ex. HTMT_F1–F2 = .30 în grupul 1 și .26 în grupul 2), conform criteriilor propuse de Henseler, Ringle și Sarstedt (2015).

Consistența internă a fost excelentă în ambele grupuri, cu coeficienți omega (ω) cuprinși între .85 și .89 în grupul 1 și între .86 și .90 în grupul 2. Coeficienții alpha (α) au fost, de asemenea, ridicați, variind între .85–.89 și .86–.90, respectiv. Consistența totală a scalei a fost de $\omega = .94$ în grupul 1 și $\omega = .93$ în grupul 2, ceea ce confirmă fiabilitatea ridicată a chestionarului.

Tabelul 5

Încarcarea pe factori în modelul CFA2

Group	Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
1	Factor 1	To_learn_1	0.89	0.07	12.20	< .001	0.77	1.01	0.85
		To_learn_2	0.89	0.07	12.28	< .001	0.77	1.01	0.86
		To_learn_3	0.81	0.08	10.73	< .001	0.66	0.94	0.78
		To_learn_4	0.77	0.07	10.55	< .001	0.64	0.89	0.77
	Factor 2	Get_grades_1	0.68	0.07	9.51	< .001	0.54	0.81	0.73
		Get_grades_2	0.66	0.07	9.60	< .001	0.53	0.78	0.74
		Get_grades_3	0.75	0.07	10.56	< .001	0.62	0.87	0.79
		Get_grades_4	0.80	0.07	10.76	< .001	0.65	0.93	0.80
	Factor 3	To_pass_1	0.71	0.07	10.26	< .001	0.56	0.85	0.77
		To_pass_2	0.72	0.07	10.03	< .001	0.58	0.86	0.76
		To_pass_3	0.80	0.07	11.71	< .001	0.66	0.91	0.85
		To_pass_4	0.64	0.07	8.94	< .001	0.50	0.76	0.70
	Factor 4	Be_useful_1	0.82	0.07	11.82	< .001	0.68	0.95	0.84
		Be_useful_2	0.68	0.07	10.15	< .001	0.55	0.80	0.76
		Be_useful_3	0.77	0.07	10.31	< .001	0.61	0.91	0.77
		Be_useful_4	0.79	0.07	11.32	< .001	0.66	0.92	0.82
Factor 5	Get_rid_of_1	0.86	0.08	11.29	< .001	0.70	0.99	0.82	
	Get_rid_of_2	0.80	0.08	10.38	< .001	0.67	0.94	0.77	
	Get_rid_of_3	0.90	0.08	11.23	< .001	0.75	1.04	0.81	
	Get_rid_of_4	0.93	0.08	11.53	< .001	0.79	1.06	0.83	

Group	Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
2	Factor 6	Not_to_fail_1	0.68	0.07	9.34	< .001	0.55	0.80	0.72
		Not_to_fail_2	0.72	0.07	10.63	< .001	0.59	0.85	0.79
		Not_to_fail_3	0.76	0.07	10.19	< .001	0.62	0.90	0.77
		Not_to_fail_4	0.82	0.08	10.78	< .001	0.67	0.96	0.80
	Factor 1	To_learn_1	0.75	0.06	12.65	< .001	0.63	0.87	0.81
		To_learn_2	0.76	0.06	12.39	< .001	0.65	0.87	0.80
		To_learn_3	0.72	0.06	11.23	< .001	0.59	0.84	0.75
		To_learn_4	0.80	0.07	12.07	< .001	0.69	0.92	0.79
	Factor 2	Get_grades_1	0.81	0.06	12.69	< .001	0.68	0.92	0.80
		Get_grades_2	0.91	0.06	14.61	< .001	0.79	1.02	0.88
		Get_grades_3	0.89	0.06	13.84	< .001	0.78	1.00	0.85
		Get_grades_4	0.89	0.07	12.40	< .001	0.77	1.00	0.79
	Factor 3	To_pass_1	0.90	0.07	13.61	< .001	0.79	1.01	0.84
		To_pass_2	0.81	0.07	11.95	< .001	0.69	0.91	0.77
		To_pass_3	0.79	0.06	12.61	< .001	0.68	0.90	0.80
		To_pass_4	0.87	0.06	13.43	< .001	0.75	0.98	0.83
	Factor 4	Be_useful_1	0.71	0.07	10.79	< .001	0.59	0.83	0.73
		Be_useful_2	0.76	0.06	13.34	< .001	0.65	0.86	0.85
		Be_useful_3	0.75	0.06	12.10	< .001	0.63	0.86	0.79
		Be_useful_4	0.73	0.06	11.42	< .001	0.61	0.84	0.76
Factor 5	Get_rid_of_1	0.75	0.06	11.93	< .001	0.64	0.86	0.78	
	Get_rid_of_2	0.76	0.06	12.36	< .001	0.64	0.87	0.80	
	Get_rid_of_3	0.80	0.07	12.27	< .001	0.66	0.92	0.79	
	Get_rid_of_4	0.75	0.06	12.25	< .001	0.64	0.86	0.79	
Factor 6	Not_to_fail_1	0.81	0.07	11.29	< .001	0.68	0.93	0.75	
	Not_to_fail_2	0.86	0.06	13.64	< .001	0.73	0.96	0.85	

Group	Factor	Indicator	Estimate	Std. Error	z-value	p	95% Confidence Interval		Std. Est. (all)
							Lower	Upper	
		Not_to_fail_3	0.74	0.07	11.15	< .001	0.63	0.86	0.74
		Not_to_fail_4	0.75	0.06	12.14	< .001	0.63	0.86	0.79

Testarea invarianței configuraționale a confirmat faptul că structura factorială este similară între cele două grupuri. Modelul a fost specificat identic în ambele subșantioane, iar indicii de potrivire sugerează că participanții interpretează în mod consecvent itemii chestionarului, independent de grupul din care fac parte. Acest rezultat susține aplicabilitatea trans-grup a instrumentului SGQ-SHS și reprezintă un prim pas necesar în evaluarea invarianței factoriale complete (metrică și scalară).

În concluzie, rezultatele CFA2 oferă dovezi solide privind stabilitatea structurală, fidelitatea internă și validitatea constructului SGQ-SHS în rândul elevilor români. Invarianța configurațională susține utilizarea acestui instrument în contexte comparative între grupuri distincte sau în studii longitudinale.

Sintaxa modelului CFA2

Factors

$$\begin{aligned}
 \text{Factor1} &= \sim c(\lambda_{111}, \lambda_{112}) * \text{To_learn_1} + \\
 &c(\lambda_{121}, \lambda_{122}) * \text{To_learn_2} + \\
 &c(\lambda_{131}, \lambda_{132}) * \text{To_learn_3} + \\
 &c(\lambda_{141}, \lambda_{142}) * \text{To_learn_4} \\
 \text{Factor2} &= \sim c(\lambda_{211}, \lambda_{212}) * \text{Get_grades_1} + \\
 &c(\lambda_{221}, \lambda_{222}) * \text{Get_grades_2} + \\
 &c(\lambda_{231}, \lambda_{232}) * \text{Get_grades_3} + \\
 &c(\lambda_{241}, \lambda_{242}) * \text{Get_grades_4} \\
 \text{Factor3} &= \sim c(\lambda_{311}, \lambda_{312}) * \text{To_pass_1} + \\
 &c(\lambda_{321}, \lambda_{322}) * \text{To_pass_2} + c(\lambda_{331}, \lambda_{332}) * \text{To_pass_3} \\
 &+ c(\lambda_{341}, \lambda_{342}) * \text{To_pass_4} \\
 \text{Factor4} &= \sim c(\lambda_{411}, \lambda_{412}) * \text{Be_useful_1} + \\
 &c(\lambda_{421}, \lambda_{422}) * \text{Be_useful_2} + \\
 &c(\lambda_{431}, \lambda_{432}) * \text{Be_useful_3} + \\
 &c(\lambda_{441}, \lambda_{442}) * \text{Be_useful_4} \\
 \text{Factor5} &= \sim c(\lambda_{511}, \lambda_{512}) * \text{Get_rid_of_1} + \\
 &c(\lambda_{521}, \lambda_{522}) * \text{Get_rid_of_2} + \\
 &c(\lambda_{531}, \lambda_{532}) * \text{Get_rid_of_3} + \\
 &c(\lambda_{541}, \lambda_{542}) * \text{Get_rid_of_4} \\
 \text{Factor6} &= \sim c(\lambda_{611}, \lambda_{612}) * \text{Not_to_fail_1} + \\
 &c(\lambda_{621}, \lambda_{622}) * \text{Not_to_fail_2} + \\
 &c(\lambda_{631}, \lambda_{632}) * \text{Not_to_fail_3} + \\
 &c(\lambda_{641}, \lambda_{642}) * \text{Not_to_fail_4}
 \end{aligned}$$

Alte activități de diseminare a rezultatelor cercetării

Participare la "Community Engagement through Arts and Culture" and "UMB Blended Intensive Programme „Service-learning in Higher Education: Engaged and Collaborative learning”".

În perioada 12-16 mai au avut loc "Community Engagement through Arts and Culture" și "Blended Intensive Programme „Service-learning in Higher Education: Engaged and Collaborative learning", organizate de Universitatea Matej Bel University în Banská Bystrica, Slovacia.

În data de 15 mai am susținut prezentarea cu tema *Velfies as reflection tools in service-learning*, prezentarea care sintetizează rezultatele articolului publicat (A3.2).

<https://www.umb.sk/kalendar-udalosti/staff-week-blended-intensive-programme.html>

Referințe bibliografice

- Alamilla, S. G., Kim, B. S. K., Walker, T., & Sisson, F. R. (2017). Acculturation, Enculturation, Perceived Racism, and Psychological Symptoms Among Asian American College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45(1), 37–65. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12062>
- Alonso-Tapia, J., & Herraiz, N. G. (2021). Assessment of Goal Orientations from the “Person-Situation Interaction” Perspective. *Psicología Educativa*, 28(1), 1–11. <https://doi.org/10.5093/psed2021a15>
- Barford, A. (2017). Emotional responses to world inequality. *Emotion, Space and Society*, 22, 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.10.006>
- Börner, S., Krafl, P., & Giatti, L. L. (2024). More than participatory? From ‘compensatory’ towards ‘expressive’ remote practices using digital technologies. *Qualitative Research*, 24(3), 459–485. <https://doi.org/10.1177/14687941231165882>
- Capous-Desyllas, M., & Bromfield, N. F. (2018). Using an Arts-Informed Eclectic Approach to Photovoice Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 160940691775218. <https://doi.org/10.1177/1609406917752189>
- Chen, J. (2023). Digitally dispersed, remotely engaged: Interrogating participation in virtual photovoice. *Qualitative Research*, 23(6), 1535–1555. <https://doi.org/10.1177/14687941221110175>
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing Photovoice to Boost Its Potential for Learning Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.1177/1609406917702909>
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2024). Picturing innovation in higher education: A photovoice study of innovative pedagogies. *Active Learning in Higher Education*, 14697874241245350. <https://doi.org/10.1177/14697874241245350>
- De Leersnyder, J. (2017). Emotional acculturation: A first review. *Current Opinion in Psychology*, 17, 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.06.007>
- De Leersnyder, J., Kim, H. S., & Mesquita, B. (2020). My emotions belong here and there: Extending the phenomenon of emotional acculturation to heritage culture fit. *Cognition and Emotion*, 34(8), 1573–1590. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1781063>
- De Leersnyder, J., Mesquita, B., & Kim, H. S. (2011). Where Do My Emotions Belong? A Study of Immigrants’ Emotional Acculturation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(4), 451–463. <https://doi.org/10.1177/0146167211399103>

- Dunn, H. S., Ragnedda, M., Ruiu, M. L., & Robinson, L. (2024). Living Digitally: Mapping the Everyday Contours of a Still-Emerging Data-Driven Era. In H. S. Dunn, M. Ragnedda, M. L. Ruiu, & L. Robinson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Everyday Digital Life* (pp. 1–19). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-30438-5_1
- Ferlatte, O., Karmann, J., Gariépy, G., Frohlich, K. L., Moullec, G., Lemieux, V., & Hébert, R. (2022). Virtual Photovoice With Older Adults: Methodological Reflections during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 160940692210956. <https://doi.org/10.1177/16094069221095656>
- García-Sánchez, E., Matamoros-Lima, J., Moreno-Bella, E., Melita, D., Sánchez-Rodríguez, Á., García-Castro, J. D., Rodríguez-Bailón, R., & Willis, G. B. (2024). Perceived Economic Inequality Is Negatively Associated with Subjective Well-being through Status Anxiety and Social Trust. *Social Indicators Research*, 172(1), 239–260.
<https://doi.org/10.1007/s11205-024-03306-x>
- Hajdu, G. (2024). Perceived income inequality, perceived unfairness and subjective social status in Europe. *Socio-Economic Review*, mwae055.
<https://doi.org/10.1093/ser/mwae055>
- Harasym, J. A., Gross, D. P., MacLeod, A. A. N., & Phelan, S. K. (2024). “This Is a Look Into My Life”: Enhancing Qualitative Inquiry Into Communication Through Arts-Based Research Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 16094069241232603. <https://doi.org/10.1177/16094069241232603>
- Herskovits, M. L. (1948). *Man and His Works, the Science of Cultural Anthropology*. A. A. Knopf.
- Jasini, A., De Leersnyder, J., Phalet, K., & Mesquita, B. (2019). Tuning in emotionally: Associations of cultural exposure with distal and proximal emotional fit in acculturating youth. *European Journal of Social Psychology*, 49(2), 352–365.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2516>
- Kaplan, C. V., García, P. D., & Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(34), 83–103.
<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Kim, B. S. K. (2007). Acculturation and Enculturation. In *Handbook of Asian American psychology*, 2nd ed. (pp. 141–158). Sage Publications, Inc.
- Manasia, L., & Parvan, A. (2025). Emotional Poverty: How Inequalities Shape Engagement and Connection. In *Advances in the Psychology of Well-Being [Working Title]*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1009681>
- Mesquita, B. (2022). *Between us: How cultures create emotions* (First edition). W.W. Norton & Company.
- Mesquita, B., Boiger, M., & De Leersnyder, J. (2017). Doing emotions: The role of culture in everyday emotions. *European Review of Social Psychology*, 28(1), 95–133.
<https://doi.org/10.1080/10463283.2017.1329107>
- Mesquita, B., Marinetti, C., & Delvaux, E. (2012). The social psychology of emotions. In S. Fiske & N. Macrae (Eds.), *The SAGE handbook of social cognition* (pp. 290–310). Sage.
- Ng, C. G., Ting, S. Q., Saifi, R. A., & Kamarulzaman, A. B. (2024). Ethical Issues in Photovoice Studies involving Key Populations: A Scoping Review. *Asian Bioethics Review*, 16(1), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s41649-023-00264-3>
- Oliffe, J. L., Gao, N., Kelly, M. T., Fernandez, C. C., Salavati, H., Sha, M., Seidler, Z. E., & Rice, S. M. (2023). The case for and Against Doing Virtual Photovoice. *International*

- Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231190564.
<https://doi.org/10.1177/16094069231190564>
- Parsons, S., Kovshoff, H., Yuill, N., Glass, D., Holt, S., Ward, A., Barron, C., & Ward, R. (2023). 'Our Stories...': Co-Constructing Digital Storytelling Methodologies for Supporting the Transitions of Autistic Children - Study Protocol. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 160940692211452.
<https://doi.org/10.1177/16094069221145286>
- Payne, R. K. (2018). *Emotional poverty in all demographics: How to reduce anger, anxiety, and violence in the classroom*. Aha! Process, Inc.
- Rennie, E., Zargham, M., Tan, J., Miller, L., Abbott, J., Nabben, K., & De Filippi, P. (2022). Toward a Participatory Digital Ethnography of Blockchain Governance. *Qualitative Inquiry*, 28(7), 837–847. <https://doi.org/10.1177/10778004221097056>
- Selke, S. (Ed.). (2016). *Lifeloggging: Digital self-tracking and Lifeloggging - between disruptive technology and cultural transformation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13137-1>
- Sterling-Fox, C., Smith, J. P., Gariando, O., & Charles, P. (2020). Nursing Skills Video Selfies: An Innovative Teaching and Learning Strategy for Undergraduate Nursing Students to Master Psychomotor Skills. *SAGE Open Nursing*, 6, 237796082093409. <https://doi.org/10.1177/2377960820934090>
- Valdez, E. S., & Gubrium, A. (2020). Shifting to Virtual CBPR Protocols in the Time of Corona Virus/COVID-19. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940692097731. <https://doi.org/10.1177/1609406920977315>
- Vučković Juroš, T. (2022). "I Have Always thought that, If I Am Poor, I'm Also Supposed to Study Poorly". *Communist and Post-Communist Studies*, 55(2), 62–83. <https://doi.org/10.1525/j.postcomstud.2022.55.2.62>
- Wagmiller, R. L., & Adelman, R. M. (2009). *Childhood and Intergenerational Poverty: The Long-Term Consequences of Growing Up Poor*. <https://doi.org/10.7916/D8MP5C0Z>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wang, Q., & Hannes, K. (2020). Toward a More Comprehensive Type of Analysis in Photovoice Research: The Development and Illustration of Supportive Question Matrices for Research Teams. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 160940692091471. <https://doi.org/10.1177/1609406920914712>

Anexe

Anexa 1: Capitolul Emotional Poverty: How Inequalities Shape Engagement and Connection

Anexa 2: Articol From Photos to Performances: Exploring the Digital Transformation of Photovoice Through Velfies