

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA**  
**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**  
**CATEDRA DE PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ**

**Rezumatul tezei de doctorat**

**Autostereotipuri și heterostereotipuri**  
**la elevii cu deficiențe senzoriale**

**COORDONATOR ȘTIINȚIFIC**

**Prof. univ. dr. Vasile-Liviu Preda**

**DOCTORAND**

**Amalia-Sanda Gal**

**Cluj Napoca**  
**2011**

Introducere .....	4
<b>Partea teoretică</b>	
<b>Cap. I Considerații teoretice privind elevii cu deficiențe senzoriale.....</b>	<b>8</b>
1.1. Definiție, terminologie, clasificare și etiologie.....	8
1.2. 1.1.1. Deficiența auditivă.....	9
1.1.2. Deficiența vizuală.....	15
1.2. Caracteristici ale vieții psihice și afective ale elevilor cu deficiențe senzoriale.....	20
1.2.1. Caracteristici ale vieții psihice și afective ale elevilor deficienți auditivi.....	20
1.2.2. Caracteristici ale vieții psihice și afective ale elevilor deficienți vizuali.....	31
1.3. Particularități ale dezvoltării personalității elevilor cu deficiențe senzoriale.....	37
<b>Cap. II Conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale.....</b>	<b>43</b>
2.1. Imaginea de sine la elevii cu deficiențe senzoriale .....	43
2.2. Percepția de sine.....	47
2.3. Stima de sine.....	51
2.3.1. Definiție, caracteristici, teorii.....	51
2.3.2. Sursele stimei de sine la elevii cu deficiențe senzoriale .....	56
<b>Cap. III Reprezentări sociale și atitudini față de persoanele cu deficiențe..</b>	<b>68</b>
3.1. Reprezentări sociale ale persoanelor cu deficiențe.....	68
3.2. Atitudini față de persoanele cu deficiențe senzoriale.....	75
<b>Cap. IV Modele conceptuale ale stereotipurilor și ale procesului de</b>	
<b>    stereotipizare.....</b>	<b>80</b>
4.1. Definiție, perspective teoretice.....	80
4.2. Originea, natura și influența stereotipurilor.....	84
4.3. Stereotipurile ca instrumente de interpretare și raționalizare.....	88
<b>Partea de cercetare</b>	
<b>Cap. V Stereotipurile și modalitățile lor de evaluare.....</b>	<b>93</b>
5.1. Implicații psiho-sociale ale stereotipurilor.....	93
5.2. Metode de măsurare a stereotipurilor.....	112
5.2.1. Metode directe de măsurare a stereotipurilor.....	112
5.2.2. Metode indirecte de măsurare a stereotipurilor.....	115
5.3. Studiul 1 Autostereotipuri și heterostereotipuri la elevii cu deficiențe vizuale și	
auditive.....	118
5.3.1. Metodologia cercetării.....	118

5.3.1.1. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	118
5.3.1.2. Participanți.....	119
5.3.1.3. Instrumentul utilizat.....	119
5.3.1.4. Procedura de lucru.....	120
5.3.2. Analiza și interpretarea datelor.....	121
<b>Cap. VI Conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale.....</b>	<b>135</b>
6.1. Stereotipurile și conceptul de sine – relații complexe.....	135
6.2. Studiul 2 Conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale.....	142
6.2.1. Metodologia cercetării.....	142
6.2.1.1. Obiectivele și ipotezele cercetării.....	142
6.2.1.2. Participanți.....	143
6.2.1.3. Instrumentul utilizat.....	144
6.2.1.4. Procedura de lucru.....	146
6.2.2. Analiza și interpretarea datelor.....	147
6.2.2.1. Analiza datelor.....	147
<i>Verificarea fidelității Scalei Tennessee a Conceptului de Sine.....</i>	<i>147</i>
<i>Verificarea ipotezelor nule de cercetare.....</i>	<i>148</i>
<i>Analiza structurală (identitate - satisfacție - comportament) a sinelui (fizic, moral, personal, familial, social) și a conceptului de sine.....</i>	<i>156</i>
<i>Analiza rezultatelor la scala TSCS în funcție de vârstă.....</i>	<i>168</i>
<i>Analiza rezultatelor la scala TSCS în funcție de gen.....</i>	<i>172</i>
7.2.2.2. Interpretarea rezultatelor.....	178
<b>Cap.VII Concluzii, valoare, limite și perspective de cercetare.....</b>	<b>183</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>188</b>
<b>Anexe.....</b>	<b>206</b>
Anexa 1 Chestionarul de trăsături psiho-morale.....	207
Anexa 2 Scala Tennessee pentru măsurarea conceptului de sine.....	209

**Cuvinte cheie:** deficiențe senzoriale, autostereotipuri, heterostereotipuri, elevi, concept de sine, stima de sine.

Teza de doctorat cuprinde un număr de 36 tabele, 6 diagrame și 2 grafice.

Tema propusă poate fi abordată din perspectiva mai multor discipline sociale: psihologia socială, psihologia generală, psihologia cognitivă, psihopedagogie, sociologie, etc.

Prezența deficienței afectează individul atât în plan personal cât și în ceea ce privește relațiile sale cu cei din jur, influențând între altele, reprezentările la nivelul grupurilor sociale accentuând diferențele dintre „ei” și „noi”. Persoanele cu deficiențe/dizabilități sunt etichetate, categorisite, aceasta însemnând nu numai specificarea tipului de deficiență pe care o prezintă o anumită persoană, ci și atribuirea unui ansamblu de caracteristici care, în mod obișnuit, sunt atribuite membrilor grupului din care aceasta face parte (stereotipizare).

Astfel este interesant de urmărit modul în care membrii diferitelor grupuri sociale își reprezintă propriul grup (autostereotip), precum și alte grupuri (heterostereotip).

Ca atare, lucrarea de față este structurată în jurul acestor concepte.

Conținutul tezei de doctorat este organizat în două părți. Partea teoretică cuprinde fundamentarea problemei cercetate (primele patru capitole) și face referire la noțiunea de elevi cu deficiențe senzoriale (deficienți de auz și deficienți de vedere), conceptul de sine la persoanele cu deficiențe, reprezentările sociale și atitudinile față de acestea și sintetizează principalele teorii și modele conceptuale ale stereotipurilor.

Pornind de la studiile din literatura de specialitate, acest studiu își propune să identifice stereotipurile prezente la elevii cu deficiențe senzoriale, să evidențieze conținutul acestora precum și relațiile dintre ele, să determine structura conceptului de sine la elevii cu deficiențe auditive și vizuale, să evidențieze existența sau inexistența unor diferențe la nivelul conceptului de sine între cele două categorii și să stabilească nivelul stimei de sine la aceste categorii.

Astfel, partea de cercetare cuprinde două studii: primul studiu are în vedere analiza comparativă a autostereotipurilor și a heterostereotipurilor la elevii cu deficiențe auditive și vizuale, iar cel de-al doilea determinarea structurii conceptului de sine și implicit identificarea nivelului stimei de sine la elevii cu deficiențe senzoriale. Fiecare studiu este precedat de o parte teoretică introductivă în care am sintetizat implicațiile psihosociale ale stereotipurilor, modalitățile de evaluare, respectiv relațiile complexe care pot să apară între stereotipuri și conceptul de sine.

În ceea ce privește partea metodologică precum și prezentarea și analiza datelor am avut în vedere îmbinarea demersurilor de tip cantitativ și calitativ, dată fiind natura fenomenului social investigat și instrumentele utilizate.

În elaborarea acestei lucrări am parcurs mai multe etape și anume: a. Delimitarea problemei de cercetare pe baza studiului literaturii de specialitate; b. Formularea obiectivelor și a ipotezelor cercetării; c. Descrierea lotului de participanți, a instrumentelor utilizate și a procedurii de lucru; d. Aplicarea instrumentelor de cercetare la subiecții selectați; e. Analiza cantitativă și calitativă a datelor; și f. Formularea concluziilor, a valorii teoretico-aplicative a studiului, limitele cercetării și direcțiile noi posibile de cercetare.

**Capitolul I, Considerații teoretice privind elevii cu deficiențe senzoriale**, cuprinde informații legate de terminologia utilizată în literatura psihopedagogică referitoare la problematica persoanelor cu deficiențe senzoriale (deficienți de auz și deficienți vizuali), definițiile acestor tipuri de deficiențe, clasificarea lor în funcție de diferite criterii, principalele cauze care pot duce la apariția lor.

Analizând specificul proceselor psihice și afective la elevii cu deficiențe senzoriale, se pot evidenția o serie de caracteristici, particularități cu implicații majore în ceea ce privește relațiile dintre aceste categorii de elevi și lumea înconjurătoare, atitudinile față de ei înșiși, și nu în ultimul rând formarea și dezvoltarea personalității acestora.

La copiii cu dizabilități, insuficienta dezvoltare cognitivă, motivațională, afectivă și volițională are efecte negative în maturizarea personalității. Structurile sistemului psihic (inclusiv personalitatea) rămân în urma dezvoltării normale și nu se structurează ca modele valorice ale adaptării și elaborării conduitelor superioare.

**Capitolul II, Conceptul de sine la persoanele deficiente**, descrie formarea și dezvoltarea acestui concept pornind de la ideea că percepția de sine, imaginea de sine și stima de sine sunt părți componente ale conceptului de sine, astfel încât acesta poate fi considerat ca un sistem organizat de scheme despre sine.

Există numeroase definiții ale conceptului de sine, toate având însă un numitor comun: percepția propriilor caracteristici, trăsături fizice, psihice, de personalitate, evaluarea acestora și modul de raportare la grupurile sociale din anturajul individului.

La persoanele cu deficiențe, anumite elemente din structura personalității - imaginea de sine și stima de sine - dobândește o importanță deosebită și influențează relațiile cu ceilalți.

Imaginea de sine presupune conștientizarea a „cine sunt eu” și a „ceea ce pot să fac eu”. Imaginea de sine influențează atât percepția lumii cât și a propriilor comportamente.

Stima de sine se află în strânsă legătură cu imaginea de sine. Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de „buni” ne considerăm comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții.

Relațiile sociale sunt în același timp condiție a stimei de sine. Persoanele au tendința să perceapă și să interpreteze selectiv informațiile, feedback-ul pozitiv și negativ oferit de anturaj în acord cu nivelul crescut sau scăzut al stimei de sine. Cei cu stimă de sine scăzută recepționează și interpretează cu frecvență mai mare feedback-ul negativ, în acord cu nivelul probei stimei de sine.

**Capitolul III, Reprezentări sociale și atitudini față de persoanele cu deficiențe,** prezintă modul în care reprezentările stereotipe ne permit să asociem un anumit profil psihomoral și comportamental membrilor unor grupuri, ne ajută să știm pe cine să valorizăm și pe cine să marginalizăm, totul fără a fi verificat vreodată valoarea acestor clișee (Sillamy, 2000). Mai mult, în funcție de trăsăturile (auto)atribuite ne structurăm identitatea socială, caracteristicile pe care le avem în comun cu ceilalți (Lungu, 2004).

Atitudinile se formează în strânsă legătură cu reprezentările, noțiunile, valorile etc. Unii autori consideră că, statutul persoanelor cu handicap „decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului, care este investită cu valoare deplină în societate” (C. Enăchescu, 1996 b, p.188). Deficiența se exprimă și prin anumite atitudini, iar compensația, la rândul ei, presupune formarea anumitor atitudini.

**Capitolul IV, Modele conceptuale ale stereotipurilor și ale procesului de stereotipizare,** sintetizează principalele abordări ale stereotipurilor din perspective diferite.

Literatura de specialitate a acordat o atenție semnificativă studiului stereotipurilor din perspective diferite, abordările putând fi grupate în două mari categorii: abordări legate de teoria identității sociale, promovate mai ales de cercetările europene și abordări legate de cunoașterea socială, promovate de cercetările americane; în schimb, există un număr relativ mic de studii în care au fost abordate stereotipurile la persoanele cu deficiențe, mai ales cu deficiențe senzoriale. Urmărind evoluția istorică a teoriilor asupra stereotipurilor s-au conturat trei abordări: abordarea psihodinamică – teoria conflictuală bazată pe procesarea individuală - are în vedere mai mult prejudecățile decât stereotipurile; abordarea socio-culturală care pune problema în termeni de achiziții și transmitere de stereotipuri, susținând că aceste stereotipuri influențează comportamentul persoanelor și abordarea conflictului social care are în centru actorii sociali în opoziție cu persoana individuală.

Stereotipurile sunt definite fie ca un ansamblu de convingeri (Leyens, 1994) sau credințe (Drozda, Senkowska, 1999), fie ca un sistem de percepții, opinii sau așteptări (Băicicanu, 2004), ca percepție a unei corespondențe (Doise, 1999) sau judecăți de valoare pozitive sau negative (Gavreliuc, 2006). În orice caz, majoritatea autorilor citați sunt de acord

că stereotipurile sunt împărtășite de un grup de persoane și că privesc membrii unui alt grup social fără a lua în considerare diferențele individuale din cadrul grupului (Schaefer, 1989, apud Ivan, 2006 p.185). La nivel de conținut, stereotipurile includ simultan caracteristicile personale (trăsăturile de personalitate) și tendințele de comportament. Cercetările moderne renunță la ideea că stereotipurile sunt erori simplificatoare, scheme perceptuale rigide (Stănculescu, 2000, p.78). Chiar Allport (1954) vorbește despre gemenele adevărului referindu-se la conținutul unor stereotipuri.

În derularea cercetării vom opta pentru perspectiva socio-culturală.

**Primul studiu, Analiza comparativă a autostereotipurilor și heterostereotipurilor la elevii cu deficiențe vizuale și auditive,** este precedat de o parte introductivă în care sunt descrise implicațiile psihosociale ale stereotipurilor și principalele modalități de evaluare a lor. Există o serie de factori care pot conduce la formarea stereotipurilor iar odată stereotipurile formate, o serie de procese contribuie la menținerea lor. De obicei, procesele care contribuie la formarea lor contribuie în mare parte și la menținerea lor.

### ***Metodologia cercetării***

#### **Obiectivele și ipotezele cercetării**

Elevii cu deficiențe vizuale și cei cu deficiențe auditive fac parte din două grupuri sociale distincte. În cadrul studiului de față ne-am propus:

- inventarierea stereotipurilor prezente la elevii cu aceste tipuri de deficiență;
- identificarea conținutului autostereotipurilor și heterostereotipurilor la elevii cu deficiențe vizuale;
- identificarea conținutului autostereotipurilor și heterostereotipurilor la elevii cu deficiențe auditive;
- analiza comparativă a stereotipurilor prezente la elevii cu deficiențe vizuale și auditive, precum și a conținuturilor autostereotipurilor și heterostereotipurilor în cazul celor două categorii de elevi.

Datorită tipului diferit de deficiență senzorială prezent la aceste categorii de elevi, deficiență care presupune moduri diferite de adaptare și relaționare la mediul înconjurător, presupunem că și conținutul autostereotipurilor și heterostereotipurilor este diferit la elevii cu deficiențe vizuale comparativ cu elevii cu deficiențe auditive.

Prin urmare, pornim acest studiu de la următoarele ipoteze:

1. Există o diferență la nivelul conținutului între autostereotipurile elevilor cu deficiențe auditive și autostereotipurile elevilor cu deficiențe vizuale.

2. Există o diferență la nivelul conținutului între caracteristicile pe care elevii cu deficiențe auditive le atribuie elevilor cu deficiențe vizuale (heterostereotipuri) și caracteristicile pe care elevii cu deficiențe vizuale le atribuie elevilor cu deficiențe auditive.
3. În cadrul fiecărui grup de copii cu deficiențe senzoriale, există o diferență calitativă între autostereotipuri și heterostereotipuri, în sensul unui conținut pozitiv al autostereotipurilor și un conținut negativ al heterostereotipurilor.

### **Participanți**

La acest studiu au participat elevi din cadrul Liceului pentru Deficienți de Auz și Liceul pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca.

Tip deficiență	Număr total	Vârstă	Sex
Deficienți auditivi	72	13-20 (16,6)	39 fete
			33 băieți
Deficienți vizuali	65	13-22 (18,11)	33 fete
			32 băieți

### **Instrumente de cercetare**

Datele pe baza cărora am identificat și descris autostereotipurile și heterostereotipurile elevilor cu deficiențe vizuale și auditive au fost colectate pe baza unui chestionar de trăsături psiho-morale construit în scopul acestui studiu. Chestionarul este alcătuit din 36 trăsături psiho-morale, cu un număr egal de trăsături pozitive (calități) și negative (defecte), distribuite randomizat (Anexa 1). Elevii au avut sarcina de a bifa cinci trăsături pe care le-au considerat reprezentative pentru grupul de elevi cu deficiențe vizuale, respectiv pentru grupul de elevi cu deficiențe auditive.

### **Procedura de lucru**

*Etapa de generare a itemilor.* Grupul de elevi cu deficiențe vizuale, respectiv, grupul de elevi cu deficiențe auditive a primit sarcina de a enumera cinci caracteristici reprezentative pentru grupul din care fac parte

*Etapa de selecție a itemilor.* Toate trăsăturile obținute de la participanții la acest studiu au fost reunite într-o singură listă și apoi supuse unei analize de conținut. Din lista inițială au fost eliminate sinonimele și trăsăturile care erau specifice doar unei categorii de persoane cu deficiențe și nespecifică pentru cealaltă categorie de deficiență (ex. „auz dezvoltat”). Au fost reținute toate trăsăturile cu același grad de inteligibilitate și grad de abstractizare, respectiv cu aproximativ aceeași frecvență de utilizare în limba română. În acest sens, s-a lucrat cu ultima ediție a Dicționarului Explicativ al Limbii Române (1996). În final, au fost reținute primele 36



de trăsături psiho-morale enumerate de elevi în ordinea descrescătoare a frecvențelor, ținându-se cont și de condiția de a avea un număr egal de trăsături pozitive și negative. S-a obținut astfel un chestionar alcătuit din 36 trăsături psiho-morale, din care 18 trăsături psiho-morale pozitive și 18 trăsături psiho-morale negative.

*Aplicarea chestionarului de trăsături psiho-morale.* Chestionarul de trăsături psiho-morale a fost aplicat în formă identică elevilor cu deficiențe senzoriale. Pentru a putea identifica atât autostereotipurile cât și heterostereotipurile, elevii au avut sarcina de a bifa cinci caracteristici pe care ei le consideră reprezentive, mai întâi pentru grupul de deficiență din care fac parte, iar apoi pentru celălalt grup de deficiență senzorială. În cazul copiilor cu cecitate, chestionarul a fost citit și completat de către examinator, lucrându-se individual cu fiecare elev.

### **Analiza și interpretarea datelor**

#### *Analiza autostereotipurilor*

În vederea evidențierii autostereotipului la elevii cu deficiență de vedere și la elevii cu deficiență de auz s-au calculat frecvențele răspunsurilor pentru fiecare din cele 36 trăsături psiho-morale, 18 pozitive și 18 negative care au fost incluse în Chestionarul de trăsături psiho-morale.

Tabelul V.1. Autostereotipul la elevii cu deficiențe de vedere.

<b>Elevii cu deficiențe de vedere sunt:</b>	<b>Frecvențe Absolute</b>	<b>Elevii cu deficiențe de vedere sunt:</b>	<b>Frecvențe absolute</b>
<b>Ambitioși</b>	<b>36</b>	Neadaptați	14
<b>Deștepți</b>	<b>35</b>	Răbdători	14
<b>Atenți</b>	<b>33</b>	Harnici	14
<b>Calmi</b>	<b>31</b>	Amabili	13
<b>Curajoși</b>	<b>29</b>	Nesociabili	13
Creativi	25	Inferiori	13
Timizi	21	Prevăzători	12
Dependenți	21	Încrezători	11
Politicoși	20	Deficienți	11
Credincioși	20	Frumoși	8
Ordonăți	20	Întârzieri în dezvoltare	7
Prietenosi	20	Agresivi	7
Izolați	18	Puternici	7
Bolnavi	17	Incapabili	7
Demni	16	Mincinoși	5
Triști	16	Răzbunători	0
Integrați	15	Bârfitori	0
Agitați	15	Imaturi	0

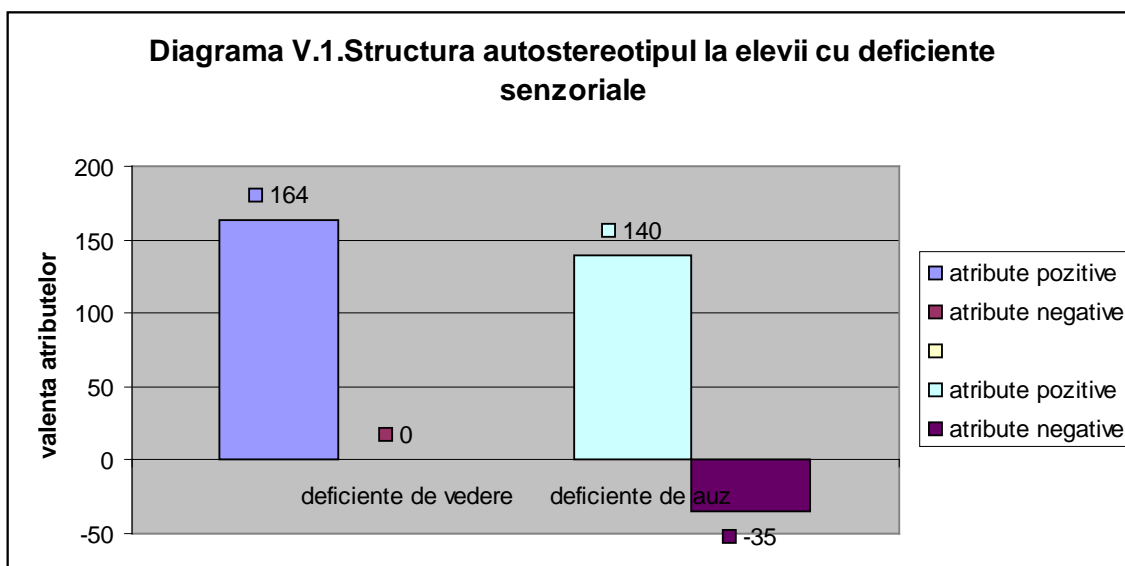
Tabelul V.2. Autostereotipul la elevii cu deficiențe de auz.

Elevii cu deficiențe de auz sunt:	Frecvențe absolute	Elevii cu deficiențe de auz sunt:	Frecvențe Absolute
<b>Prietenosi</b>	<b>47</b>	Neadaptați	7
<b>Harnici</b>	<b>35</b>	Politicoși	6
<b>Deștepți</b>	<b>35</b>	Luptători	5
<b>Agitați</b>	<b>35</b>	Integrați	5
<b>Curajoși</b>	<b>23</b>	Amabili	4
Deficienți	21	Neatenți	4
Frumoși	19	Nesociabili	3
Calmi	14	Mincinoși	2
Puternici	13	Răzbunători	2
Ordonăți	13	Lenți	2
Neascultători	12	Triști	2
Răbdători	12	Atenți	2
Agresivi	12	Încrezători	1
Dependenți	11	Imaturi	1
Izolați	10	Bolnavi	1
Creativi	9	Demni	0
Întârzieri în dezvoltare	9	Inferiori	0
Credincioși	7	Incapabili	0

În ordinea descrescătoare a frecvențelor răspunsurilor, **autostereotipul** la elevii cu deficiențe de vedere a cuprins următoarele calități psiho-morale: elevii cu deficiențe de vedere sunt *ambitioși, deștepți, atenți, calmi și curajoși*. Pe ultimele locuri am obținut că aceștia nu sunt răzbunători, bârfitori sau imaturi. **Autostereotipul** la elevii cu deficiențe de auz conține următoarele trăsături psiho-morale: elevii cu deficiențe de auz sunt *prietenosi, harnici, deștepți, agitați și curajoși*. Pe ultimele locuri am obținut că aceștia nu sunt demni, inferiori sau incapabili.

Observăm câteva lucruri importante în ceea ce privește autostereotipul elevilor cu deficiențe senzoriale, și anume faptul că în ambele cazuri elevii s-au descris în cea mai mare parte pozitiv doar pe ultimele locuri aflându-se preponderent trăsături negative. Mai mult, atât elevii cu deficiențe de vedere cât și cei cu deficiențe de auz s-au descris ca fiind *deștepți și curajoși*, în plus elevii cu deficiențe de vedere percepuându-se ca fiind *ambitioși, atenți și calmi*, iar elevii cu deficiențe de auz ca fiind *prietenosi, harnici, dar agitați*.

Structura autostereotipurilor din punct de vedere al valenței pozitive sau negative a atributelor este prezentată comparativ pentru cele două grupe de subiecți în diagrama V.1.



- autostereotipul elevilor din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere este în întregime alcătuit numai din caracteristici pozitive (frecvențe absolute 164)
- autostereotipul elevilor deficienți auditivi este alcătuit din trăsături cu valențe pozitive (frecvențe absolute 140) și negative (agitați – 35).

#### *Structura autostereotipului în funcție de gen*

Pentru a vedea dacă există diferențe de gen în structura autostereotipului la elevii cu deficiențe senzoriale, s-au calculat frecvențele răspunsurilor și în funcție de gen, atât la elevii cu deficiențe de vedere cât și la elevii cu deficiențe auditive.

Analizând răspunsurile elevilor și în funcție de gen, putem observa că există câteva diferențe de gen. Astfel, elevii cu deficiențe vizuale indiferent de gen se percep ca fiind *ambitioși* și *calmi*, iar elevii cu deficiențe vizuale de gen masculin se mai percep ca fiind *curajoși* și *creativi*, dar *izolați*, în timp ce elevii cu deficiențe vizuale de gen feminin se descriu ca fiind *atenți*, *destepti*, dar *timizi*. În ceea ce privește elevii cu deficiențe auditive remarcăm că aceștia de percep indiferent de gen ca fiind *prietenosi*, *harnici* și *deștepti* dar *agitați*, iar elevii cu deficiențe auditive de sex masculin se descriu ca fiind și *curajoși* în timp ce elevii cu deficiențe auditive de sex feminin se descriu ca fiind *deficiente*. Se remarcă două aspecte, și anume că există o mai mare diferență de gen la elevii cu deficiențe vizuale comparativ cu cei cu deficiențe auditive și că analizând răspunsurile pe gen apar câteva trăsături negative în plus dar se păstrează în continuare preponderența trăsăturilor pozitive indiferent de gen sau tipul de deficiență senzorială.

Interesant este faptul că trăsăturile pe care și le atribuie elevii cu deficiențe senzoriale se suprapun în mare parte cu cele evidențiate de Robu, V. (2008) și Chelcea, S., Moțescu, M. (1996,1998). Dintre atributele etnice pozitive care au fost evidențiate în cercetările realizate

pe mai multe grupe de studenți români de Chelcea și Moțescu (1996, 1998) s-au regăsit *curajul, hărnicia, inteligența, prietenia*, iar studiul realizat de Viorel Robu (2008) pe liceenii bărlădeni a evidențiat în componența autostereotipului câteva atribute psiho-morale pozitive, printre care și *ambitios, curajos, deștept*. Toate aceste date ne fac să conchidem că rezultatele acestui studiu sunt în concordanță cu rezultatele obținute de alți cercetători români. Însă, aceste date ne pot arăta și faptul că autostereotipurile în cazul elevilor cu deficiențe senzoriale au în mare parte aceeași componență ca și autostereotipurile la alte grupuri de elevi sau studenți fără deficiențe din România. Este, fără îndoială, un aspect de normalitate în autopercepția elevilor cu deficiențe senzoriale.

#### *Analiza heterostereotipurilor*

În vederea evidențierii **heterostereotipurilor**, a modului în care cele două categorii de elevi cu deficiențe se percep reciproc, s-au calculat frecvențele răspunsurilor pentru fiecare din cele 36 trăsături psiho-morale, 18 pozitive și 18 negative care au fost incluse în Chestionarul de trăsături psiho-morale. Datele obținute sunt prezentate în ordinea descrescătoare a frecvențelor în Tabelul V.7 și Tabelul V.8.

Tabelul V.7. Heterostereotipul la elevii cu deficiențe de vedere (modul în care elevii cu deficiențe de vedere îi percep pe elevii cu deficiențe de auz).

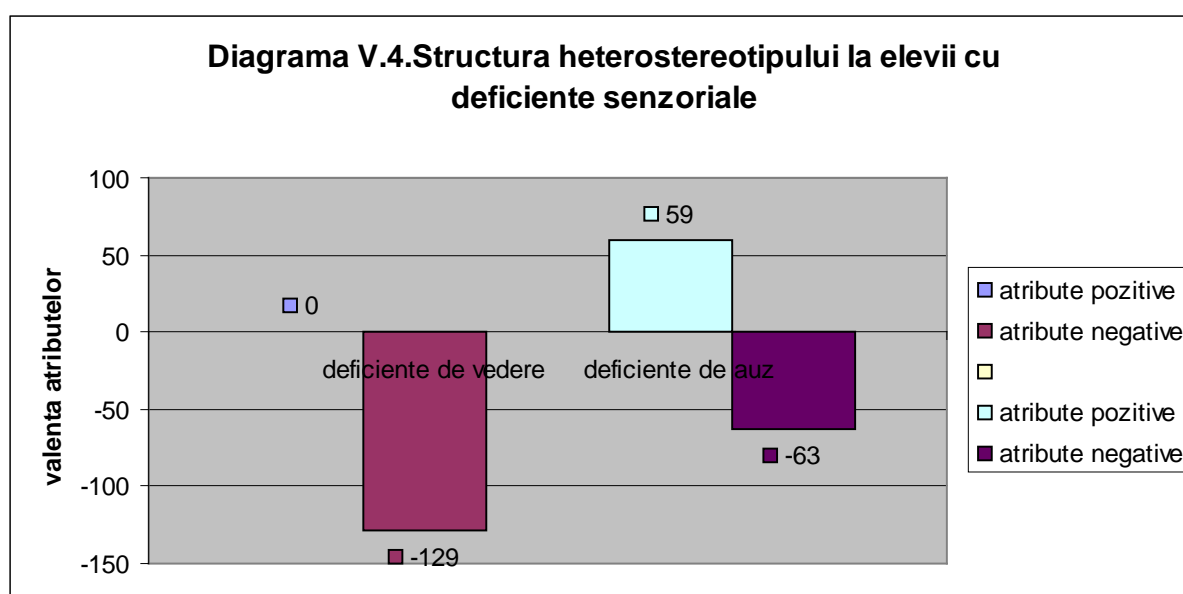
<b>Elevii cu deficiențe de auz sunt:</b>	<b>Frecvențe absolute</b>	<b>Elevii cu deficiențe de auz sunt:</b>	<b>Frecvențe absolute</b>
<b>Întârzieri în dezvoltare</b>	<b>32</b>	Nesociabili	9
<b>Agitați</b>	<b>30</b>	Calmi	9
<b>Agresivi</b>	<b>25</b>	Ordonăți	9
<b>Izolați</b>	<b>21</b>	Demni	8
<b>Neatenți</b>	<b>21</b>	Increzători	7
Neascultători	17	Integrați	6
Triști	16	Răzbunători	5
Creativi	15	Inferiori	4
Neadaptăți	15	Puternici	3
Curajoși	12	Răbdători	2
Dependenți	12	Bolnavi	1
Frumoși	12	Imaturi	1
Harnici	11	Mincinoși	1
Luptători	10	Politicoși	1
Prietenosi	10	Amabili	0
Credincioși	10	Deștepți	0
Deficienți	9	Incapabili	0

Tabelul V.8. Heterostereotipul la elevii cu deficiențe de auz (modul în care elevii cu deficiențe de auz îi percep pe elevii cu deficiențe de vedere).

Elevii cu deficiențe de vedere sunt:	Frecvențe Absolute	Elevii cu deficiențe de vedere sunt:	Frecvențe absolute
<b>Calmi</b>	<b>33</b>	Creativi	5
<b>Deștepți</b>	<b>26</b>	Puternici	4
<b>Deficienți</b>	<b>23</b>	Mincinoși	3
<b>Triști</b>	<b>21</b>	Atenți	3
<b>Bolnavi</b>	<b>19</b>	Răzbunători	2
Ordonăți	16	Prevăzători	2
Harnici	15	Integrați	1
Răbdători	13	Inferiori	1
Timizi	12	Bârfitori	1
Prietenosi	12	Intârzieri în dezvoltare	0
Dependenți	11	Agresivi	0
Curajoși	11	Demni	0
Ambitioși	9	Neadaptați	0
Politicoși	9	Incapabili	0
Agitați	8	Neascultători	0
Credincioși	8	Imaturi	0
Nesociabili	7	Amabili	0
Izolați	6	Neatenți	0

În ceea ce privește **heterostereotipurile**, observăm că elevii cu deficiențe de vedere îi percep pe cei cu deficiențe auditive ca fiind cu *intârzieri în dezvoltare, agitați, agresivi, izolați, neatenți*, iar elevii cu deficiențe auditive îi percep pe cei cu deficiențe vizuale ca fiind *calmi, deștepți, deficienți, triști și bolnavi*.

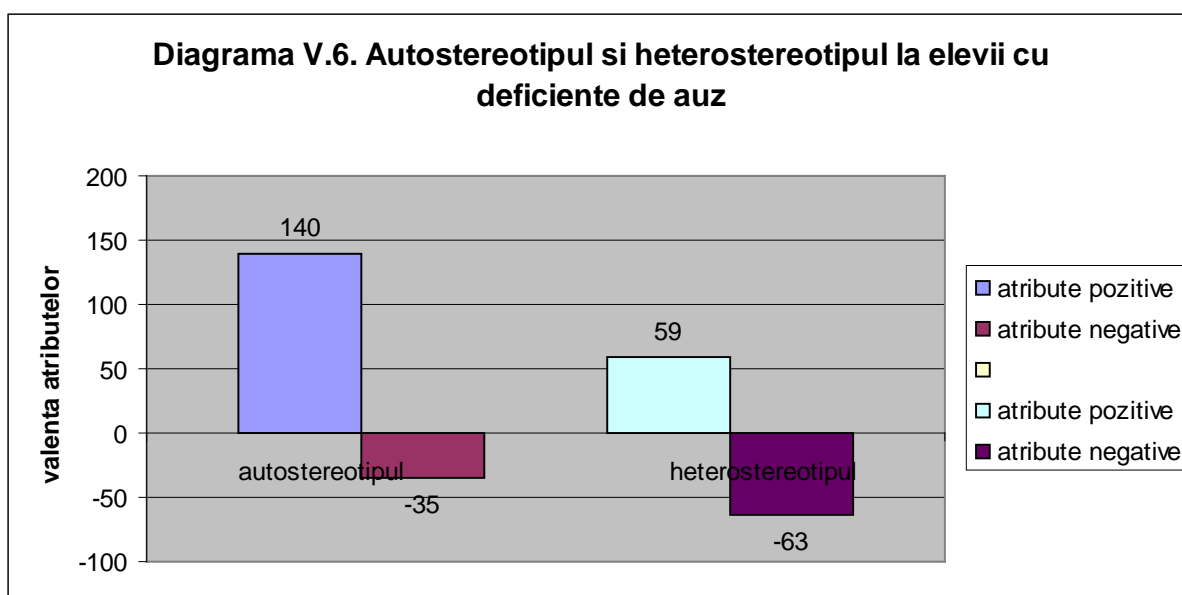
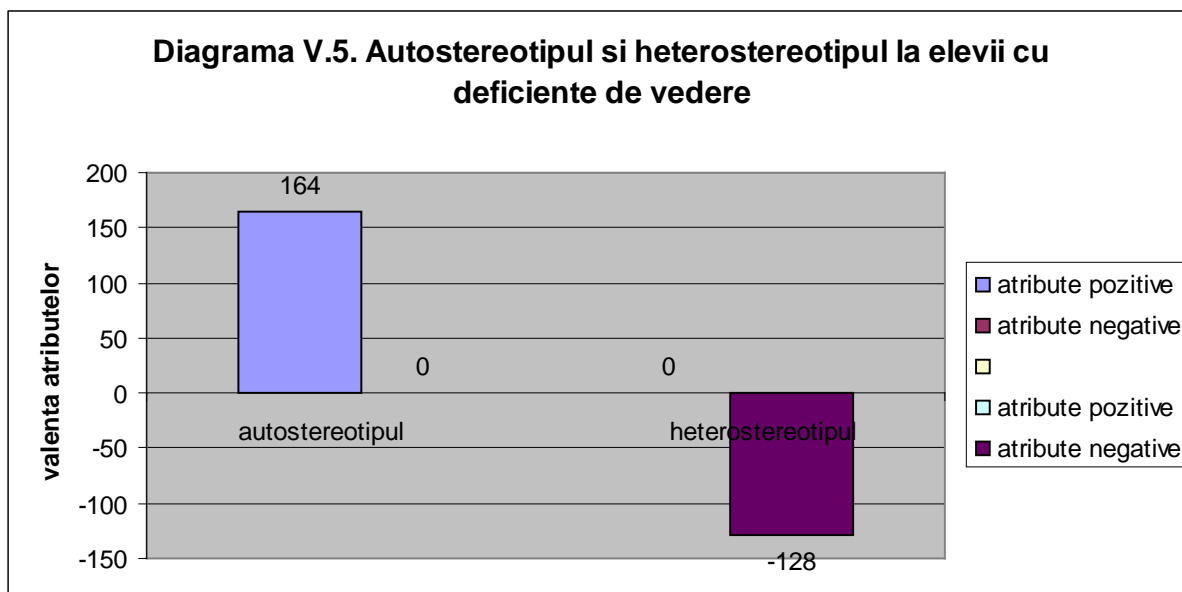
Structura heterostereotipurilor din punct de vedere al valenței pozitive sau negative a atributelor este prezentată comparativ pentru cele două grupe de subiecți în diagrama V.4.



- heterostereotipul la elevii cu deficiențe vizuale este alcătuit numai din caracteristici negative (diagrama V.4.)

- heterostereotipul la elevii cu deficiențe auditive cuprinde atât trăsături pozitive cât și negative (59 vs. 63).

Observăm că există în general o diferență majoră între autostereotipuri și heterostereotipuri din punct de vedere al valențelor trăsăturilor psiho-morale, în sensul că trăsăturile psiho-morale care intră în componența autostereotipurilor la cele două grupe de subiecți sunt predominant pozitive, în timp ce trăsăturile care intră în componența heterostereotipurilor sunt preponderent negative (diagramele V.5. și V.6).



Explicații:

- tendința subiecților de a se pune într-o lumină favorabilă
- provin din același mediu instituționalizat cu posibilități limitate de socializare, fiind susținuți

de cei din anturaj care le cultivă starea de bine

- apartenența la grup care poate să consolideze aspectele pozitive ale identității sociale,
- atribuirea actelor și rezultatelor pozitive este mai internă pentru in-group decât pentru out-group (Pettigrew, 1979, apud Hewstone, 1990)
- conform teoriilor care au în vedere abordarea motivațională a formării stereotipurilor, (teoria identității sociale și teoria justificării sistemului social) este foarte probabil să dezvoltăm stereotipuri pozitive pentru propriul grup cu care ne identificăm din anumite puncte de vedere (eng. *in-group*) și stereotipuri negative pentru alte grupuri (eng. *out-group*), pentru a ne forma și păstra o stima de sine pozitivă și constructivă. Unii fac atribuiri interne pentru evenimente negative și se autoculabilizează în timp ce alte persoane fac atribuiri externe pentru a-și menține stima de sine.

În concluzie, datele studiului nostru confirmă toate cele trei ipoteze formulate la începutul cercetării de față, și anume:

- 1) există o diferență de conținut între autostereotipurile elevilor cu deficiențe auditive și autostereotipurile elevilor cu deficiențe vizuale.
- 2) există o diferență de conținut între caracteristicile pe care elevii cu deficiențe auditive le atribuie elevilor cu deficiențe vizuale și caracteristicile pe care elevii cu deficiențe vizuale le atribuie elevilor cu deficiențe auditive.
- 3) există o diferență calitativă între autostereotipuri și heterostereotipuri, în sensul unui conținut pozitiv al autostereotipurilor și un conținut negativ al heterostereotipurilor în amândouă grupurile de subiecți.

Elevii cu deficiențe își formează opiniile și părerile despre atributele personale în primul rând prin interacțiunea cu mediul lor social. Atributele personale sunt calitățile și caracteristicile pe care ei le consideră adevărate despre ei înșiși. Suma atributelor personale constituie percepția de sine a unei persoane. Ele pot fi realiste sau nerealiste; strâns legate sau vagi, denaturate sau fragmentate.

La fel ca și alte persoane și cele cu diferite deficiențe se autoanalizează, se percep într-un fel, își formează o anumită imagine de sine. Ele au tendința de a se autoevalua pozitiv și de a respinge trăsăturile negative tocmai pentru a forma, dezvolta și menține o concepție de sine pozitivă. Faptul că s-au găsit trăsături asemănătoare printre trăsăturile personale ale deficienților și cele ale normalilor poate contribui la estimarea valorii acestor elevi și diminuarea atitudinilor de discriminare și marginalizare care au ca efect dezvoltarea unei stime de sine scăzute (stigmatizarea este de multe ori asociată instituționalizării contribuind la reîntărirea stereotipurilor, la perceperea persoanelor cu deficiențe ca fiind incapabile sau dependente de alții).

## **Studiul 2 Conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale**

### **Metodologia cercetării**

### **Obiectivele și ipotezele cercetării**

Pornind de la asumptia că prezența unei deficiențe poate genera modificări în formarea conceptului de sine, care implicit se pot reflecta și în nivelul stimei de sine, ne propunem în acest studiu:

- determinarea existenței/inexistenței diferențelor la nivelul conceptului de sine între elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe;
- determinarea structurii conceptului de sine la elevii cu deficiențe senzoriale;
- identificarea nivelului stimei de sine la elevii cu deficiențe senzoriale și la cei fără deficiențe/valizi;

Ipoteza specifică a acestui studiu este aceea că există diferențe la nivelul conceptului de sine între persoanele cu deficiențe senzoriale și persoanele fără deficiențe/valide, stima de sine a elevilor cu deficiențe senzoriale fiind mai scăzută comparativ cu cea a elevilor care nu prezintă niciun fel de deficiențe senzoriale.

Pornind de la această ipoteză specifică am formulat următoarele ipoteze nule:

**Ipoteza nulă nr. 1:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile totale care măsoară conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale la Scala TSCS.

**Ipoteza nulă nr. 2:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Fizic la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 3:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Moral la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 4:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Personal la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 5:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Familial la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 6:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Social la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 7:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Identității de Sine la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 8:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Auto-acceptării la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

**Ipoteza nulă nr. 9:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Comportamentului la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.



**Ipoteza nulă nr. 10:** Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Auto-criticii la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

### Participanți

La acest studiu au participat elevi din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere, elevi din cadrul Liceului pentru Deficienți de Auz și elevi de la alte școli generale și licee din învățământul de masă din Cluj-Napoca.

Tip deficiență	Număr total	Vârstă	Sex
Deficienți vizuali	41	13-19 (17,60)	23 fete
			18 băieți
Deficienți auditivi	42	13-19 (17,50)	26 fete
			16 băieți
Fără deficiențe	40	13-19 (15,81)	21 fete
			19 băieți

### Instrumentul utilizat

*Scala Tennessee a Conceptului de Sine (TSCS)* a fost construită și dezvoltată de William Fitts (1965) ca un instrument de măsurare și evaluare a conceptului de sine. Am ales să utilizăm *Scala Tennessee a Conceptului de Sine (TSCS)* din două considerente majore. Primul considerent este acela că această scală este în acord cu definițiile cunoscute privind conceptul de sine, care cuprinde mai multe aspecte ale sinelui: fizic, moral, personal, familial, social. Or, TSCS este o scală complexă care permite măsurarea tuturor acestor aspecte ale conceptului de sine. În al doilea rând, TSCS este instrumentul cel mai frecvent utilizat pentru măsurarea conceptului de sine, care a permis numeroase cercetări și în domeniul clinic (Saville, E.E., 2008).

TSCS este alcătuită din 100 afirmații descriptive despre sine pe care subiectul trebuie să le evalueze în ce măsură i se potrivesc pe o scală de tip Likert de 5 puncte (Anexa 2). Din cei 100 itemi, 90 măsoară conceptul de sine iar 10 autocritica. Din cei 90 itemi care măsoară conceptul de sine, 45 sunt descrieri pozitive și 45 sunt descrieri negative. Itemii care măsoară autocritica sunt toți pozitivi. Cei 90 itemi sunt organizați în cinci subscale corespunzătoare câte unei dimensiuni a sinelui (fizic, moral-etic, familial, personal, social). Scorul total la cei 90 itemi indică nivelul general al stimei de sine și este cel mai important scor din scală. Persoanele cu scoruri mari au o imagine pozitivă despre ei înșiși, se simt persoane valoroase, au încredere în propria persoană. Subiecții cu scoruri mici se îndoiesc de propria persoană, nu

au încredere în ei înșiși, se simt nedoriți, indezirabili și experiențiază adesea stări de anxietate, depresie și se simt nefericiți.

*Subscala Sinelui Fizic* (itemi 1 - 18) măsoară opinia unei persoane cu privire la corpul său, starea de sănătate, aspectul fizic, sexualitatea și competențele pe care le are.

*Subscala Sinelui Moral* (itemi 18 - 36) descrie sinele din perspectiva moral-etică examinând valorile morale, sentimentul de a fi “bun” sau “rău” și satisfacția în legătură cu propria religie sau lipsa acesteia.

*Subscala Sinelui Personal* (itemi 37 - 54) reflectă simțul valorii personale a individului, sentimentul de adaptare a persoanei, auto-evaluarea personalității în afară de corp sau relațiile cu alte persoane.

*Subscala Sinelui Familial* (itemi 55 - 72) reflectă sentimentele de adaptare și valoare ca membru al familiei, percepția propriei ființe în relație cu persoanele apropiate.

*Subscala Sinelui Social* (itemi 73 - 90) măsoară modul în care sinele este perceput în relație cu ceilalți, sentimentul individului de adaptare și a valorii sociale în interacțiunea cu alte persoane.

Fiecare subscală conține un număr egal de itemi (18). Fiecare aspect al sinelui este abordat din trei perspective diferite: 1) identitatea de sine (itemi 1 - 6, 19 - 24, 37 - 42, 55 - 60 și 73 - 78) ne indică modul în care se percepe subiectul la nivelul identității, cum se descrie persoana respectivă, 2) autosatisfacția (itemi 7 - 12, 25 - 30, 43 - 48, 61 - 66, 79 - 84) - în ce măsură se acceptă pe sine însuși, 3) percepția individului asupra propriului comportament (itemi 13 - 18, 31 - 36, 49 - 54, 67 - 72, 85 - 90). Astfel, fiecare sine poate fi descris din punct de vedere al identității de sine, al autosatisfacției și comportamentului, dar se poate face și un scor total pentru TSCS privind identitatea pe toate cele cinci subscale ale sinelui, gradul de mulțumire pe toate cele cinci subscale, comportamentul pe toate cele cinci subscale, astfel încât scorul total pe cele cinci aspecte ale sinelui este egal cu scorul total identitate + satisfacție + comportament. Diferențele mari între identitate - satisfacție - comportament pot fi utile clinicianului sau consilierului în practică.

Cei 10 itemi care fac parte din subscala numită auto-critica (itemi 91-100) măsoară defensivitatea și sunt preluați din MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). Scopul acestei subscale este de a măsura gradul în care respondentul încearcă să formeze o imagine fals pozitivă sau fals negativă. Respondenții care încearcă să formeze o imagine fals pozitivă tind să nege majoritatea afirmațiilor și astfel obțin un scor mic. Subiecții care obțin un scor mare pot fi indivizi pentru care propria persoană nu mai prezintă interes și au renunțat să își mai recapete stima de sine sau pot fi persoane care încearcă să formeze o imagine fals negativă.

Scala poate fi aplicată tuturor subiecților cu vârste peste 12 ani indiferent de nivelul stării de sănătate.

### **Procedură**

În prima fază, au fost selectați elevi din cadrul Liceului pentru Deficienți de Vedere și din cadrul Liceului pentru Deficienți de Auz cu vârste cuprinse între 13 și 19 ani care sunt înscriși la forma de învățământ cu frecvență și care au participat la studiul anterior. Alegerea elevilor din lotul de control (elevi fără deficiențe senzoriale) s-a făcut aleator, respectându-se condițiile de încadrare a vârstei în intervalul 13 - 19 ani și de a fi înscriși în învățământul cu frecvență.

În a doua fază, după ce li s-a explicat care este sarcina de lucru, destinația datelor ce vor fi culese, precum și respectarea confidențialității prin nenominalizarea scalelor și condițiile de păstrare a lor, elevilor li s-a cerut verbal acordul de participare la acest studiu. Elevilor care și-au dat consimțământul de a participa la acest studiu li s-a aplicat ulterior această scală (41 deficienți vizuali respectiv, 42 deficienți auditivi). Aplicarea Scalei TSCS a avut loc în sala de clasă și s-a aplicat în grupuri de până la max. 12 persoane. Instrucțiunile de aplicare s-au furnizat în grup pentru elevii cu deficiențe senzoriale și individual pentru elevii fără deficiențe. În cazul elevilor cu cecitate scala a fost citită și completată de examinator, lucrându-se individual cu acești elevi.

### **Analiza și interpretarea datelor**

#### *Verificarea fidelității Scalei Tennessee a Conceptului de Sine.*

Am verificat fidelitatea scalei TSCS pentru a vedea gradul de precizie (încredere, consistență, stabilitate) cu care scala măsoară caracteristicile conceptului de sine. Pentru aceasta am utilizat metoda alfa Cronbach, cel mai folosit coeficient de fidelitate, atât pentru toată scala TSCS cât și pentru toate subscalele conceptului de sine.

Valorile coeficienților de corelație inter-itemi pentru întreaga scala și pentru toate subscalele componente indică consistența internă ridicată a instrumentului.

#### *Verificarea ipotezelor nule de cercetare*

Variabila independentă este prezența sau absența deficienței auditive sau vizuale.

Variabila dependentă este reprezentată de scorul brut al conceptului de sine al Scalei TSCS și scorurile brute la cele 9 subscale: fizic, moral, personal, familial, social, identitatea de sine, auto-satisfacție, comportament și autocritică. Datele culese au fost prelucrate cu ajutorul programului numit *Package for the Social Sciences* (SPSS) Versiunea 13.0.

În prima fază am testat normalitatea distribuției pentru totalul scorurilor brute obținute pentru toată scala și pentru fiecare subscală în parte la toate grupele de subiecți. Pentru aceasta am folosit *Testul Kolmogorov-Smirnov*. Toate rezultatele la testele K-S sunt ne semnificative

statistic cu praguri mai mari de .05, prin urmare distribuția tuturor variabilelor nu diferă semnificativ de o distribuție normală. Se poate aplica testul t pentru eșantioane independente.

Din Tabelul VI.4. se observă că mediile la toate subscalele TSCS, inclusiv la scorul global, sunt mai mici la persoanele cu deficiențe senzoriale decât la persoanele fără deficiențe senzoriale. Pentru a vedea care diferențe sunt semnificative statistic s-a efectuat testul t pentru eșantioane independente.

Tabelul VI.4. Mediile și abaterile standard TSCS global, respectiv fiecare subscală în parte.

SUBSCALA	Deficienți vizuali		Deficienți auditivi		Fără deficiențe	
	Media	Abaterea Standard	Media	Abaterea standard	Media	Abaterea Standard
TSCS total	309,79	40,61	304,19	20,69	330,49	43,57
Sinele Fizic	63,93	10,22	61,81	5,91	69,66	8,31
Sinele Moral	62,20	10,20	61,27	6,43	63,61	7,10
Sinele Personal	61,19	11,04	63,17	7,04	69,14	7,25
Sinele Familial	62,42	7,77	62,03	5,11	68,06	5,75
Sinele Social	60,54	7,24	57,43	6,03	64,67	5,32
Identitatea de Sine	109,62	16,64	108,7	9,63	121,96	8,98
Autosatisfacția	99,61	14,45	97,44	7,27	107,48	9,32
Comportament	100,41	12,10	98,04	9,2	106,14	10,88
Autocritica	32,48	6,47	33,88	4,55	34,90	6,66

Tabelul VI.5. Comparația între mediile rezultatelor elevilor cu deficiențe de vedere și ale elevilor fără deficiențe senzoriale

SCALA		TESTUL LEVENE		TESTUL T PENTRU EȘANTIOANE INDEPENDENTE						
		F	Semnif.	T	df	Semnif.	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	Intervalul de încredere a diferenței	
TSCS total	Dispersie omogenă	,971	,327	<b>-2,212</b>	79	<b>,030</b>	-20,6986	9,356	-39,321	-2,075
	Dispersie eterogenă			-2,210	78,289	,030	-20,698	9,364	-39,341	-2,056
Sinele fizic	Dispersie omogenă	,766	,384	<b>-2,762</b>	79	<b>,007</b>	-5,728	2,074	-9,856	-1,601
	Dispersie eterogenă			-2,769	76,521	,007	-5,728	2,068	-9,848	-1,608
Sinele moral	Dispersie omogenă	3,087	,083	-,715	79	,477	-1,401	1,957	-5,297	2,496
	Dispersie eterogenă			-,718	71,494	,475	-1,401	1,949	-5,286	2,486
Sinele personal	Dispersie omogenă	7,888	,006	-3,817	79	,000	-7,944	2,081	-12,087	-3,801
				<b>-3,836</b>	69,305	<b>,000</b>	-7,944	2,071	-12,076	-3,813

	Dispersie eterogenă									
Sinele familial	Dispersie omogenă	4,207	,044	-3,697	79	,000	-5,634	1,523	-8,667	-2,601
	Dispersie eterogenă			<b>-3,711</b>	73,706	<b>,000</b>	-5,634	1,518	-8,659	-2,608
Sinele social	Dispersie omogenă	3,495	,065	<b>-2,914</b>	79	<b>,005</b>	-4,123	1,415	-6,940	-1,306
	Dispersie eterogenă			-2,925	73,475	,005	-4,123	1,411	-6,933	-1,313
Identitatea de sine	Dispersie omogenă	7,438	,008	-4,137	79	,000	-12,339	2,988	-18,275	-6,402
	Dispersie eterogenă			<b>-4,166</b>	61,788	<b>,000</b>	-12,339	2,962	-18,261	-6,417
Satisfacție	Dispersie omogenă	6,451	,013	<b>-2,902</b>	79	<b>,005</b>	-7,865	2,710	-13,260	-2,470
	Dispersie eterogenă			-2,917	68,598	,005	-7,865	2,696	-13,245	-2,485
Comporta-	Dispersie	,244	,623	<b>-2,240</b>	79	<b>,028</b>	-5,735	2,561	-10,830	-,639
				-2,243	78,488	,028	-5,735	2,556	-10,824	-,645

ment	omogenă									
	Dispersie eterogenă									
Auto-critică	Dispersie omogenă	,342	,560	-1,645	78	,104	-2,417	1,469	-5,342	,507
	Dispersie eterogenă									
	Dispersie eterogenă			-1,645	77,932	,104	-2,417	1,469	-5,342	,507

Tabelul VI.6. Comparația între mediile rezultatelor elevilor cu deficiențe de auz și ale elevilor fără deficiențe senzoriale

SCALA		TESTUL LEVENE		TESTUL T PENTRU EȘANTIOANE INDEPENDENTE						
		F	Semnif.	t	df	Semnif.	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	Intervalul de încredere a diferenței	
TSCS total	Dispersie omogenă	1,387	,242	<b>-3,518</b>	80	<b>,001</b>	-26,301	7,476	-41,179	-11,422
	Dispersie eterogenă									
Sinele fizic	Dispersie omogenă	4,504	,037	-4,945	80	,000	-7,851	1,587	-11,009	-4,691
	Dispersie eterogenă									
	Dispersie eterogenă			<b>-4,905</b>	70,176	<b>,000</b>	-7,851	1,601	-11,042	-4,658

	Dispersie eterogenă									
Sinele moral	Dispersie omogenă	,337	,563	-1,561	80	,122	-2,333	1,495	-5,309	,641
	Dispersie eterogenă			-1,557	78,299	,123	-2,333	1,498	-5,317	,649
Sinele personal	Dispersie omogenă	,160	,690	<b>-3,778</b>	80	<b>,000</b>	-5,966	1,579	-9,109	-2,823
	Dispersie eterogenă			-3,775	79,511	,000	-5,966	1,580	-9,111	-2,820
Sinele familial	Dispersie omogenă	,726	,397	<b>-5,016</b>	80	<b>,000</b>	-6,026	1,201	-8,417	-3,635
	Dispersie eterogenă			-5,002	77,824	,000	-6,026	1,204	-8,425	-3,627
Sinele social	Dispersie omogenă	1,133	,290	<b>-5,749</b>	80	<b>,000</b>	-7,236	1,258	-9,741	-4,731
	Dispersie eterogenă			-5,767	79,557	,000	-7,236	1,254	-9,734	-4,739
Identitatea	Dispersie	,325	,570	<b>-6,441</b>	80	<b>,000</b>	-13,265	2,059	-17,363	-9,166
				-6,452	79,965	,000	-13,265	2,055	-17,356	-9,173



de sine	omogenă									
	Dispersie eterogenă									
Satisfacție	Dispersie omogenă	2,025	,159	<b>-5,449</b>	80	<b>,000</b>	-10,037	1,842	-13,703	-6,371
	Dispersie eterogenă			-5,417	73,751	,000	-10,037	1,853	-13,729	-6,344
Comportament	Dispersie omogenă	1,917	,170	<b>-3,634</b>	80	<b>,000</b>	-8,098	2,228	-12,533	-3,663
	Dispersie eterogenă			-3,620	76,651	,001	-8,098	2,237	-12,553	-3,643
Auto-critică	Dispersie omogenă	10,043	,002	-,812	80	,419	-1,019	1,255	-3,517	1,479
	Dispersie eterogenă			-,804	68,497	,424	-1,019	1,266	-3,546	1,508

Tabelul VI.7. Comparația între mediile rezultatelor elevilor cu deficiențe de vedere și ale elevilor cu deficiențe de auz

SCALA		TESTUL LEVENE		TESTUL T PENTRU EȘANTIOANE INDEPENDENTE						
		F	Semnif.	t	df	Semnif.	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	Intervalul de încredere a diferenței	
TSCS total	Dispersie omogenă	10,205	,002	,795	81	,429	5,60229	7,05010	-8,42519	19,62978
	Dispersie eterogenă			,789	59,144	,433	5,60229	7,10082	-8,60569	19,81028
Sinele fizic	Dispersie omogenă	7,330	,008	1,160	81	,249	2,12230	1,82888	-1,5165	5,76119
	Dispersie eterogenă			1,153	63,763	,253	2,12230	1,84003	-1,55385	5,79845
Sinele moral	Dispersie omogenă	5,222	,025	,500	81	,619	,93357	1,86782	-2,78281	4,64994
	Dispersie eterogenă			,497	67,198	,621	,93357	1,87767	-2,81407	4,68120
Sinele personal	Dispersie omogenă	9,966	,002	-,976	81	,332	-1,97869	2,02823	-6,01422	2,05685
	Dispersie eterogenă			-,971	67,687	,335	-1,97869	2,03867	-6,04714	2,08976

	Dispersie eterogenă									
Sinele familial	Dispersie omogenă	8,301	,005	,272	81	,786	,39228	1,44175	-2,47636	3,26091
	Dispersie eterogenă			,271	68,906	,787	,39228	1,44874	-2,49796	3,28251
Sinele social	Dispersie omogenă	,915	,342	<b>2,130</b>	81	<b>,036</b>	3,11301	1,46135	,20538	6,02064
	Dispersie eterogenă			2,126	77,730	,037	3,11301	1,46458	,19709	6,02893
Identitatea de sine	Dispersie omogenă	5,712	,019	,311	81	,757	,92561	2,97650	-4,99668	6,84790
	Dispersie eterogenă			,309	63,786	,758	,92561	2,99464	-5,05725	6,90847
Satisfacție	Dispersie omogenă	14,497	,000	,868	81	,388	2,17189	2,50305	-2,80838	7,15217
	Dispersie eterogenă			,861	58,725	,393	2,17189	2,52130	-2,87372	7,21750
Comporta-	Dispersie	3,141	,080	1,000	81	,320	2,36333	2,36224	-2,33679	7,06344
				,997	74,913	,322	2,36333	2,36978	-2,35762	7,08427

ment	omogenă									
	Dispersie eterogenă									
Auto-critică	Dispersie omogenă	5,467	,022	-1,136	80	,259	-1,39845	1,23122	-3,84865	1,05174
	Dispersie eterogenă			-1,126	69,704	,264	-1,39845	1,24153	-3,8747	1,07789

Observăm că atât în ceea ce privește elevii cu deficiențe de vedere (Tabelul VI.5.), cât și elevii cu deficiențe de auz (Tabelul VI.6.) există diferențe semnificative între scorul obținut de aceștia și elevii fără deficiențe la 8 din 10 scale după cum urmează: *TSCS total*,  $t(79)=2,212$ ,  $p<0,03$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=3,518$ ,  $p<0,001$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Sinelui Fizic*,  $t(79)=2,762$ ,  $p<0,007$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(70,1)=4,905$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Sinelui Personal*,  $t(69,3)=3,836$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=3,778$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Sinelui Familial*,  $t(73,6)=3,711$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=5,016$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Sinelui Social*,  $t(79)=2,914$ ,  $p<0,005$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=5,749$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Identității de Sine*,  $t(61,7)=4,166$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=6,441$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Autosatisfacției*,  $t(68,5)=2,917$ ,  $p<0,005$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=5,449$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz; *Subscala Comportamentului*  $t(79)=2,240$ ,  $p<0,028$  pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)=3,634$ ,  $p<0,000$  pentru elevii cu deficiențe de auz.

Conform rezultatelor obținute de elevii cu deficiențe de vedere și de cei cu deficiențe de auz, constatăm că s-a obținut o singură diferență semnificativă la scorurile înregistrate la *Subscala Sinelui Social*,  $t(81)=2,130$ ,  $p<0,036$  (Tabelul VI.7).

Pentru a putea descrie și mai acurat structura conceptului de sine la elevii cu deficiențe senzoriale am realizat și o analiză a celor cinci dimensiuni ale sinelui în funcție de felul cum se percep pe ei înșiși (subscala identitate), cât sunt de mulțumiți (subscala auto-satisfacție) și în ce măsură felul în care elevii se percep și gradul lor de mulțumire se transpun în comportamente corespunzătoare fiecărei dimensiuni a sinelui în parte (subscala comportament).

*Analiza structurală (identitate-satisfacție-comportament) a sinelui (fizic, moral, personal, familial, social) și a conceptului de sine*

Pentru a putea realiza comparațiile între cele trei grupe experimentale în ceea ce privește cele cinci dimensiuni ale sinelui (fizic, moral, personal, familial și social) luând în considerare cele trei nivele (identitate, satisfacție, comportament) am testat normalitatea distribuției pentru fiecare subscală în parte utilizând Testul Kolmogorov-Smirnov. Întrucât toate rezultatele la testele K-S sunt ne semnificative statistic cu praguri mai mari de .05, distribuția tuturor variabilelor nu diferă semnificativ de o distribuție normală, am aplicat Testul t pentru eșantioane independente.

Mediile la toate subscalele identitate-satisfacție-comportament sunt mai mici la persoanele cu deficiențe senzoriale decât la persoanele fără deficiențe senzoriale/valide. Pentru a vedea care sunt diferențe semnificative statistic am aplicat Testul t pentru eșantioane independente.

Rezultatele pe cele trei nivele identitate-satisfacție-comportament în cadrul subscalelor Sinelui Fizic, Moral, Personal, Familial și Social confirmă în cea mai mare parte rezultatele globale obținute pentru cele cinci dimensiuni ale Sinelui:

- nu există nici o diferență semnificativă între elevii cu deficiențe senzoriale și cei fără deficiențe senzoriale la nici un nivel din cadrul Subscalei Sinelui Moral *Identitate*  $t(79)=-1,835$ ,  $p<.07$ , pentru elevii cu deficiențe de vedere, *Satisfacție*  $t(73,4)= -.115$ ,  $p<.908$ , pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(80)= ,629$ ,  $p<0,571$  pentru elevii cu deficiențe de auz, *Comportament*  $t(79)= -.218$ ,  $p<.828$ , pentru elevii cu deficiențe de vedere și  $t(65,1)= -1,287$ ,  $p<.203$  pentru elevii cu deficiențe de auz.
- există diferențe semnificative între elevii cu deficiențe senzoriale și cei fără deficiențe senzoriale la *Subscala Sinelui Fizic-identitate*, *Subscala Sinelui Fizic-satisfacție*, *Subscala Sinelui Fizic-comportament*, *Subscala Sinelui Personal-identitate*, *Subscala Sinelui Personal-satisfacție*, *Subscala Sinelui Personal-comportament*, *Subscala Sinelui Social-identitate*, *Subscala Sinelui Social-satisfacție*, *Subscala Sinelui Social-comportament*.

Singura diferență notabilă între analiza pe nivelele identitate-satisfacție-comportament a Sinelui și rezultatele globale pe cele cinci dimensiuni ale sinelui este la Subscala Sinelui Familial unde s-au obținut următoarele rezultate:

- media elevilor cu deficiențe de vedere este semnificativ mai mică pentru nivelul *identitate* ( $t(68,8)= -4,629$ ,  $p<.000$ ), în timp ce pentru nivelele *satisfacție* ( $t(79)=-,590$ ,  $p<.557$ ) și *comportament* ( $t(79)= -1,762$ ,  $p<.082$ ) diferențele între medii sunt nesemnificative.
- media elevilor cu deficiențe de auz este semnificativ mai mică pentru nivelul *identitate* ( $t(80)=-4,500$ ,  $p<.000$ ) și *satisfacție* ( $t(80)= -4,177$ ,  $p<.000$ ) în timp ce pentru nivelul *comportament* ( $t(68,9)= -1,320$ ,  $p<.191$ ) diferența între medii este nesemnificativă.

În ceea ce privește diferențele între elevii cu deficiențe senzoriale, elevii cu deficiențe de auz au obținut un scor semnificativ mai mic la *Subscala Sinelui Familial-satisfacție* ( $t(81)=3,234$ ,  $p<.002$ ), *Subscala Sinelui Social-identitate* ( $t(81)=2,308$ ,  $p<.024$ ), *Subscala Sinelui Social-comportament* ( $t(81)= 2,873$ ,  $p<.005$ ).

S-au făcut apoi câteva prelucrări statistice suplimentare luând în calcul variabila vârstă și variabila gen. Având în vedere pragurile foarte scăzute pe care le-am obținut, ne așteptăm

ca diferențele dintre elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale să se mențină indiferent de vârstă sau gen.

#### *Analiza rezultatelor la scala TSCS în funcție de vârstă*

Pentru a vedea cum influențează vârsta concepul de sine, am împărțit grupele de subiecți în două subgrupuri: elevi de gimnaziu (în cazul nostru elevi cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani) și elevi de liceu (elevi cu vârste cuprinse între 16 și 19 ani).

Pentru a vedea dacă există diferențe în structura conceptului de sine în funcție de vârstă și având în vedere diferența mare între numărul de subiecți din care sunt alcătuite loturile, precum și numărul redus de subiecți cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani, am apelat la Testul Kruskal-Wallis H, care este echivalentul neparametric al testului ANOVA one-way. De asemenea, datorită numărului mic de subiecți cu deficiențe senzoriale auditive și vizuale cu vârste cuprinse între 13 și 15 ani am optat pentru unirea lor într-un singur grup experimental.

Am constatat că atât pentru scorul global la TSCS, cât și pentru majoritatea scalelor, cu excepția *Sinelui Moral*, rezultatele elevilor diferă semnificativ în funcție de vârstă. Pentru a vedea între care grupe de vârstă există aceste diferențe semnificative, am aplicat Testul Mann-Whitney U, comparând grupele două câte două. Datorită comparațiilor multiple realizate, pragul de semnificație a fost corectat prin metoda Bonferroni astfel încât toate rezultatele au fost raportate la pragul de semnificație ajustat  $\alpha=0,008$ .

Rezultatele arată că scorurile nu diferă semnificativ între cele două grupe de vârstă nici la elevii cu deficiențe senzoriale, nici la elevii fără deficiențe senzoriale.

În schimb, la comparația intergrupuri constatăm următoarele diferențe semnificative: Pentru grupele de vârstă 13-15 ani, elevii cu deficiențe senzoriale au obținut rezultate semnificativ mai mici comparativ cu elevii fără deficiențe senzoriale la următoarele scale: *Conceptul de Sine*  $U=85$ ,  $z=-3,41$ ,  $p=0,001$ , *Subscala Sinelui Familial*  $U=116$ ,  $z=-2,634$ ,  $p=0,008$ , *Identitate*  $U=59$ ,  $z=-4,066$ ,  $p=0,000$

Pentru grupele de vârstă 16-19 ani, elevii cu deficiențe senzoriale au obținut rezultate semnificativ mai mici comparativ cu elevii fără deficiențe senzoriale la următoarele scale: *Conceptul de Sine*  $U=268,5$ ,  $z=-3,573$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Fizic*  $U=326,5$ ,  $z=-2,932$ ,  $p=0,003$ , *Subscala Sinelui Personal*  $U=269$ ,  $z=-3,570$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Familial*  $U=202,5$ ,  $z=-4,312$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=282,5$ ,  $z=-3,420$ ,  $p=0,001$ , *Identitate*  $U=260$ ,  $z=-3,669$ ,  $p=0,000$ , *Autosatisfacție*  $U=282$ ,  $z=-3,423$ ,  $p=0,001$ , *Comportament*  $U=260,5$ ,  $z=-3,664$ ,  $p=0,000$

#### *Analiza rezultatelor la scala TSCS în funcție de gen*

Pentru a vedea cum influențează genul subiecților structura conceptului de sine, am comparat din nou grupele de subiecți între ele folosind Testul Kruskal-Wallis H, echivalentul

neparametric al testului ANOVA one-way, datorită numărului redus de subiecți și a diferențelor existente în componența loturilor în ceea ce privește genul subiecților.

Atât pentru scorul global la conceptul de sine, cât și pentru majoritatea subscalelor, cu excepția *Sinelui Moral* și al *Autocriticii*, rezultatele elevilor diferă semnificativ în funcție de gen. Pentru a vedea între care grupe există aceste diferențe semnificative, am aplicat Testul Mann-Whitney U, comparând grupele două câte două. Datorită comparațiilor multiple realizate, pragul de semnificație a fost corectat prin metoda Bonferroni astfel încât toate rezultatele au fost raportate la pragul de semnificație ajustat  $\alpha=0,008$ .

În ceea ce privește *elevii cu deficiențe senzoriale* nu s-a obținut nici o diferență semnificativă între elevii de gen masculin și elevii de gen feminin.

În cazul *elevilor fără deficiențe senzoriale* s-a obținut o singură diferență semnificativă între elevii de gen feminin și cei de gen masculin în direcția unui scor semnificativ mai mic la fete la *Subscala Sinelui Fizic*:  $U=76$ ,  $z=-3,352$ ,  $p=0,001$ . La celelalte scale, inclusiv la scorul global al conceptului de sine, deși se menține o tendință a unui scor mai mic la fete decât la băieți, nu s-a obținut totuși nici o diferență semnificativă: *Conceptul de sine*  $U=114,5$ ,  $z=-2,304$ ,  $p=0,021$ , *Subscala Sinelui Personal*  $U=126,5$ ,  $z=-1,980$ ,  $p=0,048$ , *Subscala Sinelui Familial*  $U=138,5$ ,  $z=-1,657$ ,  $p=,098$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=177$ ,  $z=-0,611$ ,  $p=0,541$ , *Identitate*  $U=111$ ,  $z=-2,400$ ,  $p=0,016$ , *Satisfacție*  $U=147,5$ ,  $z=-1,410$ ,  $p=0,159$ , *Comportament*  $U=110$ ,  $z=-2,426$ ,  $p=0,015$ .

În schimb, *elevii cu deficiențe senzoriale de gen masculin* comparativ cu elevii de același gen dar care nu au deficiențe senzoriale au obținut scoruri semnificativ mai mici la majoritatea subscalelor la pragul cel mai mic posibil de 0,000 (cu excepția *Subscalei Sinelui Moral* și *Autocriticii*): *Conceptul de sine*  $U=81$ ,  $z=-4,268$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Fizic*  $U=73$ ,  $z=-4,432$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Personal*  $U=113$ ,  $z=-3,634$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Familial*  $U=114,5$ ,  $z=-3,602$ ,  $p=0,000$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=107,5$ ,  $z=-3,744$ ,  $p=0,000$ , *Identitate*  $U=78$ ,  $z=-4,330$ ,  $p=0,000$ , *Satisfacție*  $U=119,5$ ,  $z=-3,501$ ,  $p=0,000$ , *Comportament*  $U=104,5$ ,  $z=-3,799$ ,  $p=0,000$ .

*Elevii cu deficiențe senzoriale de gen feminin* au obținut scoruri semnificativ mai mici decât cei de același gen dar care nu prezintă deficiențe senzoriale doar la două subscale: *Subscala Sinelui Familial* ( $U=327$ ,  $z=-2,672$ ,  $p=,008$ ) și *Identitate* ( $U=289$ ,  $z=-3,134$ ,  $p=,002$ ), celelalte diferențe neatingând limita pragului de semnificație (*Conceptul de sine*  $U=364,5$ ,  $z=-2,212$ ,  $p=0,027$ , *Subscala Sinelui Fizic*  $U=456$ ,  $z=-1,098$ ,  $p=0,272$ , *Subscala Sinelui Personal*  $U=351$ ,  $z=-2,379$ ,  $p=0,017$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=345,5$ ,  $z=-2,447$ ,  $p=0,014$ , *Satisfacție*  $U=355,5$ ,  $z=-2,323$ ,  $p=0,020$ , *Comportament*  $U=500$ ,  $z=-0,561$ ,  $p=0,575$ )



Pentru o analiză mai detaliată a rezultatelor elevilor de gen feminin, am realizat o analiză diferențiată și în funcție de categoriile de deficiențe senzoriale. În această direcție am comparat rezultatele elevilor cu deficiențe de vedere de sex feminin, respectiv a elevilor cu deficiențe auditive de gen feminin cu rezultatele elevilor fără deficiențe senzoriale de gen feminin folosind testul Mann-Whitney U cu pragul de semnificație a fost ajustat prin metoda Bonferroni la  $\alpha=0,003$ .

Scorurile fetelor cu deficiențe de vedere nu diferă semnificativ de scorurile fetelor fără deficiențe senzoriale (*Conceptul de sine*  $U=240$ ,  $z=-0,496$ ,  $p=0,620$ , *Subscala Sinelui Fizic*  $U=256,5$ ,  $z=-0,133$ ,  $p=0,895$ , *Subscala Sinelui Personal*  $U=191$ ,  $z=-1,579$ ,  $p=0,114$ , *Subscala Sinelui Familial*  $U=182,5$ ,  $z=-1,766$ ,  $p=0,077$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=223,5$ ,  $z=-0,862$ ,  $p=0,389$ , *Identitate*  $U=197,5$ ,  $z=-1,436$ ,  $p=0,151$ , *Satisfacție*  $U=243,5$ ,  $z=-0,419$ ,  $p=0,675$ , *Comportament*  $U=261,5$ ,  $z=-0,022$ ,  $p=0,98$ ).

În schimb, scorurile fetelor cu deficiențe de auz diferă semnificativ la patru scale față de fetele fără deficiențe: *Conceptul de sine*  $U=124,5$ ,  $z=-3,306$ ,  $p=0,001$ , *Subscala Sinelui Social*  $U=122$ ,  $z=-3,362$ ,  $p=0,001$ , *Identitate*  $U=91,5$ ,  $z=-3,993$ ,  $p=0,000$ , *Satisfacție*  $U=112$ ,  $z=-3,568$ ,  $p=0,000$ .

### **Interpretarea rezultatelor**

Conform rezultatelor prezentate în *Analiza datelor* se acceptă următoarele ipoteze nule: *Ipoteza nulă nr. 3* (Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Moral la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale) și *Ipoteza nulă nr. 10* (Nu există nicio diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Auto-criticii la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale la Scala TSCS) și se resping toate celelalte ipoteze nule acceptând-le pe cele specifice, după cum urmează:

*Ipoteza specifică nr. 1*: Există o diferență semnificativă între scorurile totale care măsoară conceptul de sine la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale la Scala TSCS.

*Ipoteza specifică nr. 2*: Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Fizic la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 4*: Există o diferență semnificativă între scorurile de Subscala Sinelui Personal la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 5*: Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Familial la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 6*: Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Sinelui Social la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 7:* Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Identității de Sine la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 8:* Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Auto-acceptării la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

*Ipoteza specifică nr. 9:* Există o diferență semnificativă între scorurile de la Subscala Comportamentului la elevii cu deficiențe senzoriale și elevii fără deficiențe senzoriale.

Prin comparație cu elevii fără deficiențe senzoriale, elevii cu deficiențe senzoriale (atât cei cu deficiențe auditive cât și cei cu deficiențe vizuale) au un concept de sine mai puțin dezvoltat în ceea ce privește propriul corp și aspectul fizic, al valorii personale, al valorii ca și membru al familiei, al valorii și adaptării sociale. Această diferență în conceptul de sine se reflectă nu numai în felul în care elevii cu deficiențe senzoriale se percep și se descriu pe ei înșiși, dar și în comportamentul lor de zi cu zi și în gradul de satisfacție sau mulțumire pe care îl au față de propria persoană. Toate aceste date, împreună cu faptul că scorul global la Scala Tennessee a Conceptului de Sine este semnificativ mai mic la acești elevi ne permit să tragem o concluzie fermă, și anume, elevii cu deficiențe senzoriale au stima de sine semnificativ scăzută.

Această interpretare este întărită și de analiza grupelor pe vârstă. Conform rezultatelor prezentate, observăm că aceste diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea conceptului de sine se menține la toate nivelele indiferent de vârstă. Chiar dacă în interiorul grupelor de subiecți nu s-a constatat o diferență semnificativă între elevii din ciclul gimnazial și elevii din ciclul liceal, diferențele între elevii cu deficiențe senzoriale și cei fără deficiențe senzoriale se mențin atât la ciclul gimnazial cât și la ciclul liceal, ceea ce nu face decât să întărească ipotezele noastre specifice. Altfel spus, indiferent de nivelul de vârstă, elevii cu deficiențe senzoriale au o stimă de sine scăzută.

Toate rezultatele sunt în concordanță cu așteptările noastre formate pe baza literaturii de specialitate, respectiv a rezultatelor obținute la studiul 1, singura excepție fiind rezultatele de la Subscala Sinelui Familial, unde nu ne-am așteptat să obținem o diferență semnificativă între elevii cu deficiențe senzoriale și cei fără deficiențe senzoriale. Analizând în particular scorurile obținute de elevi pe nivelele identitate-satisfacție-comportament, observăm că scorurile sunt semnificativ mai scăzute la nivelul identității, mai puțin scăzute la nivelul satisfacției, pentru ca la nivel comportamental să nu mai existe o diferență semnificativă între elevii cu deficiențe senzoriale comparativ cu cei fără deficiențe. Altfel spus, se pare că elevii cu deficiențe senzoriale, atât vizuale cât și auditive, au o problemă în modul în care se percep pe ei înșiși ca membri ai familiei, dar care nu se reflectă și la nivel comportamental.

Explicația pentru acest rezultat poate fi multiplă: elevii cu deficiențe senzoriale care au

participat la acest studiu au o problemă în formarea concepului de sine ca membru al familiei la nivelul identității de sine fie datorită faptului că majoritatea dintre ei sunt instituționalizați, locuiesc în internatul școlii departe de familie (care are domiciliul în altă localitate) sau chiar sunt copii din centre de plasament, fie o mare parte din acești copii provin din familii a căror părinți sau frați au probleme similare de funcționalitate a aparatelor senzoriale. Rămâne în sarcina unor viitoare studii de a analiza în ce măsură instituționalizarea sau apartenența la familii în care unul sau mai mulți membri ai familiei au la rândul lor o deficiență senzorială, afectează stima de sine și conceptul de sine.

Deși majoritatea scorurilor obținute de elevii cu deficiențe auditive sunt foarte apropiate de cele obținute de elevii cu deficiențe vizuale, remarcăm că elevii cu deficiențe auditive au obținut un scor semnificativ mai mic la Subscala Sinelui Social (nivel identitate și nivel comportament). Acest lucru ne indică faptul că elevii cu deficiențe de auz au probleme semnificative nu numai în felul în care ei se percep și se descriu ca membri ai societății sau a grupurilor sociale din care fac parte, dar pot să aibă reale probleme de relaționare și integrare socială și acest lucru, credem, derivă în principal datorită deficienței auditive în sine care este mult mai incapacitantă din punct de vedere social prin faptul că afectează canalul principal de comunicare în relaționarea socială, și anume, comunicarea verbală.

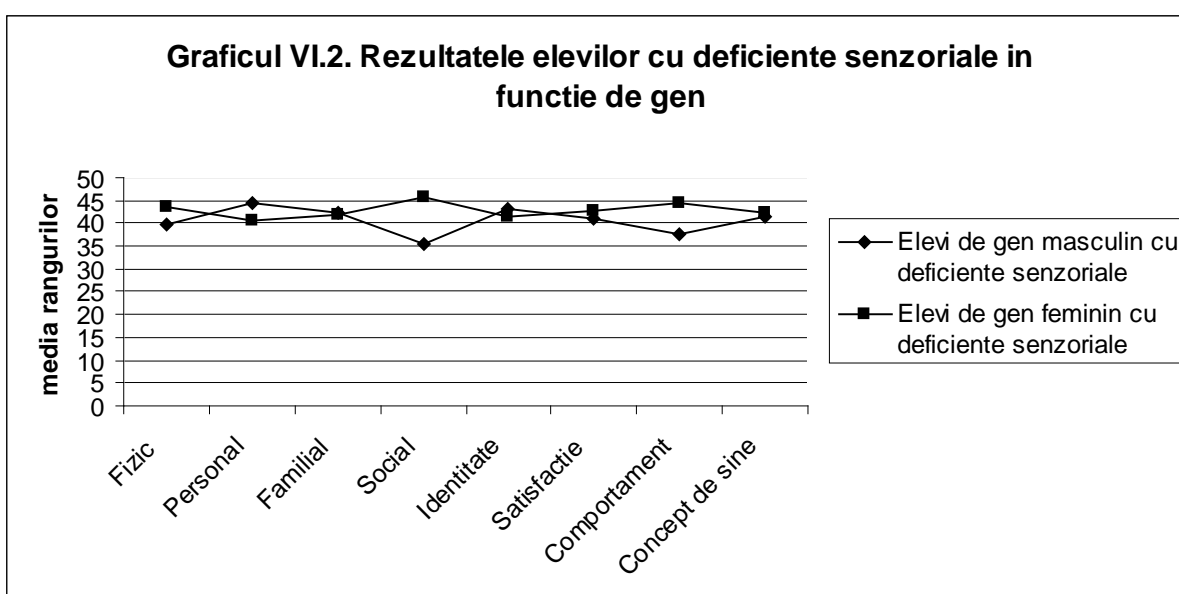
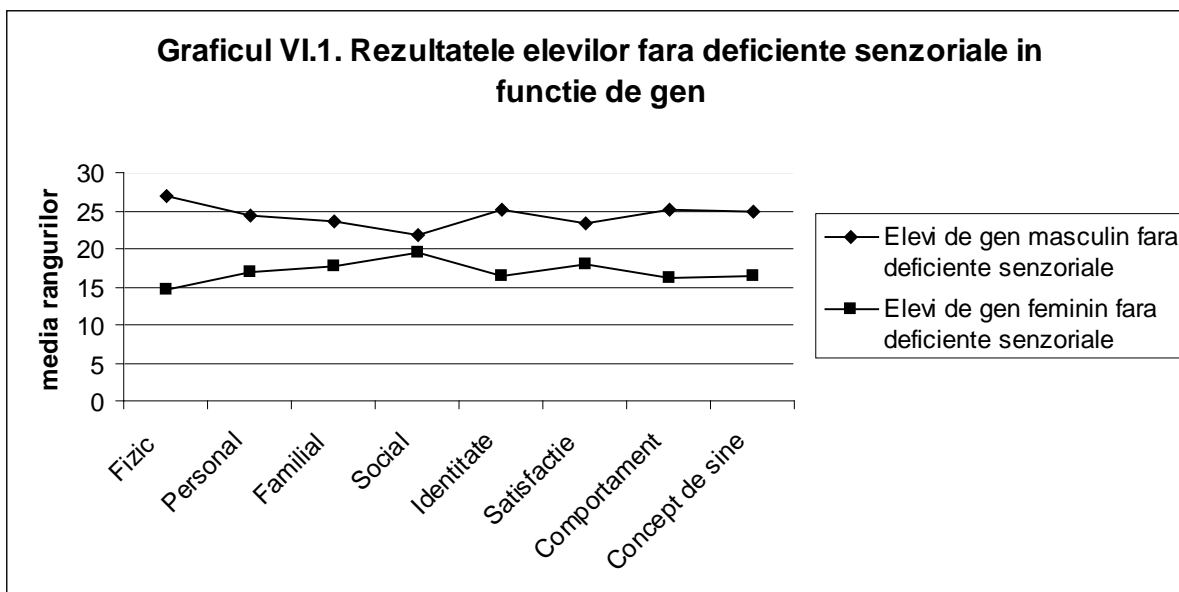
Rezultate interesante s-au obținut și la analiza scorurilor în funcție de genul subiecților. Analiza rezultatelor în interiorul grupelor nu a adus nici o diferență semnificativă între fetele și băieții cu deficiențe senzoriale, dar s-a observat că în cazul subiecților fără deficiențe senzoriale, fetele au o stimă de sine semnificativ mai mică decât băieții în ceea ce privește corpul și aspectul fizic. Faptul că fetele au o stimă de sine mai mică decât băieții la nivelul corpului și a aspectului fizic este explicabil pe de o parte datorită vârstei subiecților noștri care se află în perioada pubertății și adolescenței și pe de altă parte, faptului că din punct de vedere cultural, imaginea fetelor este mult mai mult centrată pe corpul fizic decât la băieți. Desigur, ne putem întreba acum de ce această diferență la nivelul sinelui fizic nu se menține și la elevii cu deficiențe senzoriale. Răspunsul cel mai probabil este acela că, așa cum am văzut deja, conceptul lor de sine, imaginea lor de sine privind corpul și aspectul fizic este deja afectat de prezența unei deficiențe senzoriale, deficiență care a fost acceptată, asimilată de aceștia.

Un alt rezultat interesant legat de diferențele de gen, este că, deși elevii cu deficiențe senzoriale de gen masculin au obținut rezultate semnificativ mai mici la majoritatea dimensiunilor concepului de sine (excepție fiind doar în ceea ce privește sinele moral și auto-critica) comparativ cu elevii de gen masculin dar care nu au deficiențe senzoriale, elevii cu deficiențe senzoriale de gen feminin au o problemă în dezvoltarea concepului de sine doar la

nivelul identității, adică a felului în care se percep și se descriu pe sine și la nivelul sinelui familial. Pentru a putea interpreta corect aceste diferențe, am analizat medianele, respectiv rangurile obținute de băieți comparativ cu fete, pe de o parte, iar pe de altă parte am realizat o analiză diferențiată în funcție de gen și tipul de deficiență senzorială.

În urma acestei analize, s-au constatat câteva aspecte importante:

- (1) Cu toate că la elevii de gen feminin s-au obținut doar două diferențe semnificative la nivelul identității și a sinelui familial, tendința de a avea un scor mai mic comparativ cu elevii de gen feminin dar fără deficiențe senzoriale se păstrează la toate nivelele conceptului de sine.
- (2) Scorurile elevilor cu deficiențe de vedere de gen feminin nu diferă semnificativ de scorurile elevilor fără deficiențe senzoriale de gen feminin.
- (3) Scorurile elevilor cu deficiențe de auz de gen feminin sunt semnificativ mai mici decât la elevii fără deficiențe de gen feminin la patru scale: Conceptul de Sine, Scala Sinelui Social, Identitate și Autosatisfacție.
- (4) Analiza pe nivele a dimensiunilor sinelui a evidențiat faptul că elevii cu deficiențe de auz de gen feminin au, mai precis, o problemă în formarea și dezvoltarea conceptului de sine în ceea ce privește Sinele Personal-nivel satisfacție, Sinele Familial-nivel identitate, Sinele Social-nivel identitate. Se pare, deci, că persoanele de gen feminin au în special o problemă în formarea și dezvoltarea conceptului de sine la nivelul identității sinelui familial și social, și care împreună cu tot ce presupune existența unei deficiențe senzoriale pot conduce și la o scădere a mulțumirii în ceea ce privește propria persoană.
- (5) În schimb, atât la elevii de gen masculin care au deficiențe vizuale cât și la cei de gen masculin care au deficiențe auditive s-au obținut scoruri semnificativ mai mici decât la elevii de gen masculin care nu prezintă nici un fel de deficiențe senzoriale la toate nivelele sinelui.
- (6) Deși analiza în interiorul grupelor nu a evidențiat nicio diferență semnificativă între fete și băieți, analiza tendinței medianelor și rangurilor ne arată că la elevii fără deficiențe senzoriale există o tendință ca elevii de gen masculin să aibă scoruri mai mari decât elevii de gen feminin, în timp ce în cadrul grupelor de elevi cu deficiențe senzoriale, indiferent de tipul de deficiență, nu s-a putut observa nici o tendință constantă a scorurilor elevilor de gen masculin comparativ cu scorurile elevilor de gen feminin (tabelul VI.17., graficul VI.1., graficul VI.2.).



Toate aceste observații conduc la ideea că, dincolo de diferențele semnificative statistic pe care le-am obținut în acest studiu, conceptul de sine, respectiv stima de sine nu este o caracteristică psihologică care o dată formată rămâne neschimbată în timp, ci este mai degrabă o caracteristică psihologică sensibilă la diverși factori, cum ar fi genul subiecților, tipul de deficiențe senzoriale, factori familiali, sau alte schimbări în timp, spațiu, cerințe situaționale care pot interveni în viața unui individ. Formarea și dezvoltarea imaginii de sine și a stimei de sine este un fenomen extrem de contextualizat și de aceea analiza acestuia trebuie să țină cont de varietatea particularităților individuale, familiale, sociale și de context.

## Concluzii

Primul studiu a urmărit analiza comparativă a modului în care membri unui grup, în cazul nostru deficienții de vedere respectiv deficienții auditivi, se percep pe ei înșiși (autostereotip) și îi percep pe ceilalți (heterostereotip).

În urma interpretării datelor am constatat că există în general o diferență majoră între autostereotipuri și heterostereotipuri din punct de vedere al valențelor trăsăturilor psiho-morale, în sensul că trăsăturile psiho-morale care intră în componența autostereotipurilor la cele două grupe de subiecți sunt predominant pozitive, în timp ce trăsăturile care intră în componența heterostereotipurilor sunt preponderent negative. Astfel, autostereotipul elevilor de la Liceul pentru Deficienți de Vedere este în întregime alcătuit numai din caracteristici pozitive, heterostereotipul corespunzător elevilor cu deficiențe auditive este alcătuit numai din caracteristici negative; elevii cu deficiențe vizuale se percep pe ei înșiși ca fiind *ambitioși, deștepți, atenți, calmi și curajoși*, în timp ce pe elevii cu deficiențe auditive îi percep ca fiind *cu întârzieri în dezvoltare, agitați, agresivi, izolați, neatenți*. Similar, dar într-o măsură mai mică, această discrepanță între valența pozitivă a autostereotipului și valența negativă a heterostereotipului o regăsim și la elevii de la Liceul pentru Deficienți de Auz: elevii cu deficiențe auditive se percep pe ei înșiși ca fiind *prietenosi, harnici, deștepți, agitați, curajoși*, în timp ce pe elevii cu deficiențe de vedere îi percep ca fiind *calmi, deștepți, deficienți, triști și bolnavi*. În acest caz, dacă ne uităm la frecvențele absolute, remarcăm un scor de 140 vs.33 în favoarea trăsăturilor pozitive în cadrul autostereotipului și un scor de 63 vs.59 în favoarea trăsăturilor negative în cadrul heterostereotipurilor.

Analizând răspunsurile elevilor și în funcție de gen, se remarcă două aspecte, și anume că există o mai mare diferență de gen la elevii cu deficiențe vizuale comparativ cu cei cu deficiențe auditive și că apar câteva trăsături negative în plus dar se păstrează în continuare preponderența trăsăturilor pozitive indiferent de gen sau tipul de deficiență senzorială.

Un alt aspect interesant este reprezentat de faptul că subiecții examinați au generat și ales un număr mai mic de trăsături, predominant fizice, și un număr mult mai mare de trăsături, predominant intelectuale și psihomorale.

Comparațiile între cele două grupuri studiate au ca rezultat o diferență pozitivă între grupul de apartenență (deficienți vizuali/deficienți auditivi) și un alt grup (deficienți auditivi/deficienți vizuali), confirmându-se cele trei ipoteze de la începutul cercetării de față.

În ceea ce privește rezultatele obținute la studiul al doilea remarcăm că elevii cu deficiențe senzoriale (atât cei cu deficiențe auditive cât și cei cu deficiențe vizuale) au un concept de sine mai puțin dezvoltat în ceea ce privește propriul corp și aspectul fizic, al valorii

personale, al valorii ca și membru al familiei, al valorii și adaptării sociale. Această diferență în conceptul de sine se reflectă nu numai în felul în care elevii cu deficiențe senzoriale se percep și se descriu pe ei înșiși, dar și în comportamentul lor de zi cu zi, precum și în gradul de satisfacție sau mulțumire pe care îl au față de propria persoană. Toate aceste date, împreună cu faptul că scorul global la Scala Tennessee a Conceptului de Sine este semnificativ mai mic la acești elevi ne permit să tragem o concluzie fermă, și anume, elevii cu deficiențe senzoriale au stima de sine semnificativ scăzută.

Aceste date sunt confirmate și de rezultatele obținute la prelucrările în funcție de vârstă. Am constatat că atât pentru scorul global la TSCS, cât și pentru majoritatea scalelor, cu excepția *Sinelui Moral*, rezultatele elevilor diferă semnificativ în funcție de vârstă.

Pentru grupele de vârstă 13-15 ani, elevii cu deficiențe senzoriale au obținut rezultate semnificativ mai mici comparativ cu elevii fără deficiențe senzoriale la următoarele scale: *Conceptul de Sine, Subscala Sinelui Familial, Identitate*.

Pentru grupele de vârstă 16-19 ani, elevii cu deficiențe senzoriale au obținut rezultate semnificativ mai mici comparativ cu elevii fără deficiențe senzoriale la următoarele scale: *Conceptul de Sine, Subscala Sinelui Fizic, Subscala Sinelui Personal, Subscala Sinelui Familial, Subscala Sinelui Social, Identitate, Autosatisfacție, Comportament*.

Rezultate interesante s-au obținut și la analiza scorurilor în funcție de genul subiecților.

În ceea ce privește *elevii cu deficiențe senzoriale* nu s-a obținut nicio diferență semnificativă între elevii de gen masculin și elevii de gen feminin.

În cazul *elevilor fără deficiențe senzoriale* s-a obținut o singură diferență semnificativă între elevii de sex feminin și cei de sex masculin în direcția unui scor semnificativ mai mic la fete la *Subscala Sinelui Fizic*.

În schimb, *băieții cu deficiențe senzoriale* comparativ cu băieții fără deficiențe au obținut scoruri semnificativ mai mici la majoritatea subscalelor la pragul cel mai mic posibil de 0,000 (cu excepția Subscalei Sinelui Moral și Autocriticiei): *Conceptul de sine, Subscala Sinelui Fizic, Subscala Sinelui Personal, Subscala Sinelui Familial, Subscala Sinelui Social, Identitate, Satisfacție, Comportament*.

*Fetele cu deficiențe senzoriale* au obținut scoruri semnificativ mai mici decât fetele fără deficiențe doar la două subscale: *Subscala Sinelui Familial și Identitate*.

Pentru a putea interpreta corect aceste diferențe, am analizat medianele, respectiv rangurile obținute de băieți comparativ cu fete, pe de o parte, iar pe de altă parte am realizat o analiză diferențiată în funcție de gen și tipul de deficiență senzorială. Am constatat:

- la fete s-au obținut doar două diferențe semnificative la nivelul identității și a sinelui familial, dar tendința de a avea un scor mai mic comparativ cu fetele fără deficiențe senzoriale se păstrează la toate nivelele conceptului de sine.
- scorurile fetelor cu deficiențe de vedere nu diferă semnificativ de scorurile fetelor fără deficiențe senzoriale.
- scorurile fetelor cu deficiențe de auz sunt semnificativ mai mici decât la fetele fără deficiențe la patru scale: Conceptul de Sine, Scala Sinelui Social, Identitate și Autosatisfacție.
- în schimb, atât la băieții care au deficiențe vizuale cât și la cei care au deficiențe auditive s-au obținut scoruri semnificativ mai mici decât la băieții care nu prezintă nici un fel de deficiențe senzoriale la toate nivelele sinelui.
- deși analiza în interiorul grupelor nu a evidențiat nici o diferență semnificativă între fete și băieți, analiza tendinței medianelor și rangurilor ne arată că la elevii fără deficiențe senzoriale există o tendință ca elevii de gen masculin să aibă scoruri mai mari decât elevii de gen feminin, în timp ce în cadrul grupelor de elevi cu deficiențe senzoriale, indiferent de tipul de deficiență, nu s-a putut observa nicio tendință constantă a scorurilor elevilor de gen masculin comparativ cu scorurile elevilor de gen feminin.

Aceste observații conduc la ideea că, dincolo de diferențele semnificative statistic pe care le-am obținut în acest studiu, conceptul de sine, respectiv stima de sine nu este o caracteristică psihologică care odată formată rămâne neschimbată în timp, ci este mai degrabă o caracteristică psihologică sensibilă la diverși factori, cum ar fi genul subiecților, tipul de deficiențe senzoriale, factori familiali, sau alte schimbări în timp, spațiu, cerințe situaționale care pot interveni în viața unui individ.

Considerăm că realizarea prezentei cercetări are o valoare teoretică și aplicativă pentru profesioniștii care lucrează cu aceste categorii de elevi și nu numai deoarece oferă informații despre modul în care se percep și sunt percepuți de alte grupuri sociale elevii cu deficiențe vizuale și auditive și informații legate de felul în care se structurează conceptul de sine la aceste categorii și implicit nivelul stimei de sine. Cunoașterea acestor atribute intrapersonale și interpersonale îi poate ajuta pe specialiștii din acest domeniu în elaborarea unor activități care să încurajeze formarea și dezvoltarea unei stime de sine crescute, promovarea unor atitudini de valorizare care vor influența în cele din urmă comportamentul acestor persoane.

De asemenea este importantă construirea unui sistem personal de convingeri și credințe ale specialiștilor din acest domeniu, atitudini pozitive care să le influențeze orice acțiune în interacțiunile cu aceste categorii de elevi.

Comportamentul persoanelor cu deficiențe senzoriale nu influențează numai atitudinile altora față de sine, ci influențează și conceptul de sine și stima de sine a individului. Aceste



etichete îi determină pe elevi să-și dezvolte o imagine a ceea ce sunt ei, adică conceptul de sine. Multe din concepțiile stereotipice greșite au un efect negativ asupra stimei de sine.

Este cunoscut faptul că stima de sine este și rezultat al învățării, învățare care are loc pe parcursul întregii vieți și în care un rol important îl au persoanele semnificative din anturaj.

Astfel, de aceste informații și rezultate pot beneficia și părinții acestor categorii de copii precum și factorii de decizie cu rol în elaborarea, proiectarea unor servicii, programe, politici sociale care să aibă ca și scop formarea unui sistem de valori și a unei atitudini corespunzătoare din partea societății, a opiniei publice care să evite izolarea, marginalizarea acestor copii.

### **Limite**

- Lotul de participanți este alcătuit din elevi proveniți de la Liceul pentru Deficienți de Auz și Liceul pentru Deficienți de Vedere din Cluj-Napoca prin urmare, rezultatele obținute nu pot fi generalizate la întreaga populație de elevi cu deficiențe senzoriale.

- În investigarea auto și heterostereotipurilor la copiii cu deficiențe senzoriale am utilizat un singur instrument, alegere care este justificată și prin faptul că metodele de evaluare a stereotipurilor întâmpină o serie de dificultăți generate de faptul că oferă stereotipuri “gata făcute”, presupun trecerea obligatorie printr-un număr substanțial de subiecți pentru a determina lotul de caracteristici, imposibilitatea de a aprecia măsura în care participanții aleg o trăsătură ca fiind specifică unui grup chiar dacă aceasta nu li se pare relevantă.

- ambele cercetări sunt de tip constatativ, urmărind inventarierea și analiza auto și heterostereotipurilor prezente la copiii cu deficiențe senzoriale respectiv, structura conceptului de sine la acești elevi.

- acest studiu nu surprinde o relație cauzală între conceptul de sine și stereotipuri ci mai degrabă deschide noi direcții de cercetare privind relația dintre cele două.

### **Perspective**

- creșterea numărului de subiecți pentru a spori încrederea în rezultatele obținute.

- identificarea auto și heterostereotipurilor atât la copiii cu deficiențe cât și la cei fără deficiențe.

- identificarea surselor care influențează dezvoltarea, menținerea și modificarea stereotipurilor la persoanele cu deficiențe senzoriale.

- identificarea modului în care stereotipurile pozitive și negative pot influența asimilarea altor stereotipuri, modului în care pot să le mențină sau să le modifice.

- investigarea posibilului impact al stereotipurilor asupra conceptului de sine.

- identificarea modului în care apare această diferență între autostereotipuri și heterostereotipuri în funcție de nivelul stimei de sine.
- analizarea modului în care instituționalizarea sau apartenența la un anumit tip de familie (cu sau fără unul sau mai mulți membri cu deficiență senzorială), influențează stima de sine și conceptul de sine.
- investigarea particularităților de structurare a conceptului de sine la adulți cu scopul de a identifica efectele pe termen lung pe care le poate avea experiența personală asupra conceptului de sine, precum și modul cum se răsfrânge această percepție asupra copiilor.

### **Bibliografie**

1. Abric, J.C. (2001). Metodologia culegerii datelor reprezentărilor sociale. In M. Curelaru *Reprezentările sociale, teorie și metode*. Iași: Erola.
2. Abric, J.C. (2007). Analiza structurală a reprezentărilor sociale. In S. Moscovici, F. Buschini [coord.], *Metodologia științelor socioumane*. Iași: Polirom.
3. Adler, A. (1958). *What life should mean to you*. New York: Capricorn.
4. Adorno, T.W. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Row
5. Allport, G.W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Oxford, England.
6. Allport, G. W. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P.
7. Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley, Reading, MA.
8. Anca, M. (1998). Strategii actuale de optimizare a inserției sociale a persoanelor cu deficit auditiv. *Societate și handicap*, an I (VIII), 1, 1998, 60-69.
9. Anca, M. (2000). *Intervenții psihopedagogice în antrenarea funcției auditiv-verbale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
10. Anca, M. (2003). *Prevenirea și terapia dificultăților de comunicare verbală la deficienții de auz*. Cluj-Napoca: UBB.
11. Anderson, C.A. (1982). Inoculation and counterexplanation: Debiasing techniques in the perseverance of social theories. *Social Cognition*, 1, 126-139.
12. Anderson, C.A. (1983). Abstract and concrete data in the perseverance of social theories: When weak data lead to unshakable beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 93-108.
13. Argyris, C. (1965). *The applicability of organizational sociology*. New York: Cambridge University Press
14. Arkoff, A. (1968). *Adjustment and Mental Health*. New York: McGraw-Hill, 6.

15. Ashmore, R.D., Del Boca F.K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton, *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
16. Askevis-Leherpeux, F. (1998). Ce este în neregulă cu stereotipurile ? O trecere critică în revistă. *Psihologia Socială Buletinul laboratorului "Psihologia câmpului social"* Univ. "Al.I. Cuza", 1, 61-78, Iași: Polirom.
17. Avigdor, R. (1953). Étude expérimentale de la genèse des stéréotypes. *Cahiers internationaux de sociologie*, 14, 154-168.
18. Bandura, A., Ross, D. (1992). Social learning theory and developmental psychology. *Psychological Review*, 28, 776-786.
19. Barsalou, L. W. (1987). The instability of graded structure: implications for the nature of concepts. In Neisser, U. *Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization* ( pp. 101–140). Cambridge University Press.
20. Barsalou, L. W. 1989 Intraconcept similarity and its implications for interconcept similarity. In *Similarity and analogical reasoning* (ed. S. Vosniadou & A. Ortony), pp. 76–121. Cambridge University Press.
21. Băban, A. coord. (2001), *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Imprimeria Ardealul.
22. Bellezza, F.S., Bower, G.H. (1981). Person stereotypes and memory for people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 856-865.
23. Bennett, M., Lyons, E., Sani, F., Barrett, M. (1998). Childrens subjective identification with the group and in-group favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902-909.
24. Bentler, P. M. (1972). Review of Tennessee self concept scale. In *The seventh mental measurements yearbook*, 4, 366-367, Highland Park, New Jersey: The Gryphon Press.
25. Berndsen, M., Spears, R., McCarty, C., van der Pligt, J. (1998). Dynamics of Differentiation Similarity as the Precursor and Product of Stereotype Formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1451-1463.
26. Biernat, M., Manis, M., Nelson, T.E., (1991). Stereotypes and standards of judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 485-499.
27. Blair, I.V., Banaji, M.R. (1996). Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1142-1163.
28. Bodenhausen, G.V. (1988). Stereotypic biases in social decision making and Memory Testing process models of stereotype use. *Journal of Personality Social Psychology*, 55, 726-737.
29. Bodenhausen, G.V., Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information. *Journal of Personality Social Psychology*, 52, 871-880.

30. Bodenhausen, G.V. (1990). Stereotypes as judgemental heuristics: Evidence of circadian variations in discrimination. *Psychological Science*, 1, 319-322.
31. Boici, G. (coord.) (1998). *Evaluarea copiilor cu cerințe educative speciale în perspectiva integrării*. Reșița: Timpul.
32. Bolognini, M., Preteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Delachaux et Niestlé.
33. Boncu, St. (1999). *Psihologie și societate*. Iași: Erola.
34. Bourhis, R., Leyens, J.Ph. (1997). *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*. Iași: Polirom.
35. Bower, T.G.R. (1966). The Visual World of Infants. *Scientific American*, 215, 80-92.
36. Branden, N. (1994). *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. București: Coloseum.
37. Brauer, M., Judd, Ch.M., Jacquelin, V. (2001). The communication of social stereotypes: The effects of group discussion and information distribution on stereotypic appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, (3), 463-475.
38. Brewer, M.B., Dull, V., Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 656-670.
39. Brewer, M.B., Lui, L. (1984). Categorization of the elderly by the elderly: Effects of perceivers category membership. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 585-595.
40. Brigham, J.C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
41. Brown, P.R., Pinel, E. (2003). Stigma on My Mind: Individual Differences in the Experience of Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.
42. Buică, C.B. (2004). *Bazele defectologiei*. Ed. Aramis.
43. Butler, A.C, Hokanson J.E, Flynn H.A. (1994). A comparison of self-esteem lability and low trait self-esteem as vulnerability factors for depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 166-177.
44. Campbell, J.D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 538-549.
45. Canfield, J., Wells, H.C. (1994). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers, counselors, and group leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
46. Cernat, V. (2004). *Stereotipuri și atitudini etnice*. Cluj-Napoca: U.B.B.
47. Cernat, V. (2005). *Psihologia stereotipurilor*. Iași: Polirom.
48. Chelcea, S. (1998). *Memorie socială și identitate socială*. București: INI.

49. Chelcea, S., Moțescu, M. (1996). Stereotipurile etnice ale studenților – aplicarea Inventarului de Atribute Etnice pentru studiul identității naționale. *Revista de Psihologie*, 1-2, București: Academiei.
50. Chiu, C., Hong, Y., Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 19-30.
51. Chiru, C., (2000). Atribuirea de calități și defecte psihomorale. In *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială* (Omagiu), (pp.181-228), Pitești: Ed.Universității din Pitești.
52. Clémence, A. (2007). Analiza structurală a reprezentărilor sociale. In S. Moscovici, F. Buschini [coord.], *Metodologia reprezentărilor sociale*, Iași: Polirom.
53. Codol, J.P. (1975). On the so-called superior conformity of the self behaviour: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-450.
54. Constantinescu, C. [coord.] (2000). *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*. Pitești: Editura Universității din Pitești.
55. Convington, M. V. (1992). *Making grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
56. Cook-Clampert, D. (1981). The development of self-concept in blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75, 238-288.
57. Cooley, Ch. H. (1902), *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, 183-184.
58. Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
59. Corneille, O., Leyens, J.Ph. (1997). Categoriile, categorizare socială și esențialism psihologic. In Bourhis, R., Leyens, J-Ph. (coord.), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri* (pp.32-52), Iași: Polirom.
60. Cosmovici, A., Iacob, L. M. (coord.), (1998). *Psihologie școlară*. Iași: Polirom.
61. Cratty, B.J., Sams, Th.A., (1968). *Body image of blind children*. American Foundation for the blind.
62. Cucuș, C. (coord.) (1998). *Psihopedagogie pentru examene de definitivat și grade didactice*. Iași: Polirom.
63. Culic, I. (2004). *Metode avansate în cercetarea socială*. Iași: Polirom.
64. Curelaru, M. (1999). Reprezentările sociale: metode asociative de culegere a datelor. *Psihologia socială. Buletinul Laboratorului "Psihologia câmpului social"*, 3, 105-120.
65. Curelaru, M. (2001). Reprezentări sociale, opinii și atitudini. *Psihologia socială. Buletinul Laboratorului "Psihologia câmpului social"*, 8, 106-118.

66. Curelaru, M. (2006). *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom.
67. Cziker, R. (2001). *Educația și stimularea vizuală la copilul cu deficiență de vedere*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
68. Damaschin, D. (1978). *Defectologie, teoria și practica compensației la deficienții de vedere*. București: Ed. Științifică.
69. Darley, J.M., Gross, P.H. (1983). A hypothesis- confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
70. Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
71. Devine, P.G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: How automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, (5), 757-759.
72. Diehl, M., Jonas, K. (1991). Measures of national stereotypes and predictors of the latencies of inductive versus deductive stereotypic judgements. *European Journal of Social Psychology*, 21, 317-330.
73. Dobson, J.C. (1978). *Preparing for Adolescence*. Vision House Publishers.
74. Doise, W., Deschamps, J-C., Mugny, G. (1996). *Psihologie socială experimentală*. Iași: Polirom.
75. Doise, W., Palmonari, A. (1996). Caracteristici ale reprezentărilor sociale. In A. Neculau [coord.], *Psihologie socială*, (pp. 23-33), Iași: Polirom.
76. Dragomir, V. (2002). Fenomenul marginalizării și situația persoanelor cu handicap. *Rev. de Asistență Socială*, 6,
77. Drozda-Senkowska, E. (1999). *Psihologie socială experimentală*. Iași: Polirom.
78. Druțu, I. (coord), (2002). *Studii și cercetări în psihopedagogia specială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
79. Duckitt, J., Wagner, C., Plessis, I., Birum, I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: Testing a dual process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 75-93.
80. Eagly, A.H., Steffen, V.J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of men and women into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 735-754.
81. Erikson, E.H. (1950). *Youth and American Identity*. In C. Lemert, (2010) *Social Theory: The Multicultural Readings*, (pp. 334-337), Philadelphia: Westview Press.
82. Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod, Paris: Press de l'Université de Montreal.

83. Fiske, S.T. (1988). Compare and contrast: Brewer's dual process model and Fiske *et al's* continuum model. In Srull, T.K., Wyer, R. *Advances in social cognition* (vol.1), Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
84. Fitts, W.H., Warren, W. L. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale: TSCS:2*. San Diego, CA: Western Psychological Services.
85. Ford, T.E., Stangor, C. (1992). The role of diagnosticity in stereotype formation- Perceiving group means and variances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 356-367.
86. Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind*. New York, Basic Books.
87. Fromm, E. (1974). *The Art of Loving*. Perennial Books Paperback.
88. Furth, H.G. (1971). Linguistic deficiency and thinking: Research with deaf subjects 1964-1969. *Psychological Bulletin*, 76, 58-72.
89. Gaertner, S.L., McLaughlin, J.P.(1983). Racial stereotypes: Associations and ascriptions of positive and negative characteristics. *Social Psychology Quarterly*, 46, 23-30.
90. Gaertner, S.L., Dovidio, J.F., Anastasio, A., Bachman, B., Rust, M. (1993). The common ingroup identity model. Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4, 1-26.
91. Gal, A. (2009). Protecția copiilor cu deficiențe prin educația integrată. In Lăscuș, V. (coord.) *Studii de pedagogie socială și asistență socială*, I, (pp. 55-87), Cluj-Napoca: Napoca Star.
92. Gal, A. (2009). Modalități de evaluare a stereotipurilor la copiii cu deficiență de auz. In Lăscuș, V. (coord.) *Studii de pedagogie socială și asistență socială*, I, (pp. 113-122), Cluj-Napoca: Napoca Star.
93. Gal, A. (2009). Implicații ale reprezentării sociale și atitudinilor față de copiii cu deficiențe senzoriale în formarea și dezvoltarea personalității acestora. In Lăscuș, V. (coord.) *Studii de pedagogie socială și asistență socială*, II, (pp.72-84), Cluj-Napoca: Napoca Star.
94. Gavreliuc, A. (2006). *De la relațiile interpersonale la comunicarea socială*. ediția a II-a, Iași: Polirom.
95. Gemelli, R.J. (1996). *Normal child and adolescent development*. Amer Psychiatric Pub Inc.
96. Gergan, K.J. (1971). *The concept of self*. Holt, New York: Rinehart and Winston.
97. Gervy, B.M., Chiu, C.Y., Hong, Y., Dweck, C.S. (1999). Differential use of person information in decisions about guilt vs. innocence: The role of implicit theories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 17-27.

98. Gherguț, A. (1999). *Psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
99. Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Polirom.
100. Greenwald, A.G., McGhee, D.E., Schwartz, J.L.K. (1998). Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, 74, 6, 1464-1480.
101. Greenwald, A.G., Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
102. Greenwald, A.G., Banaji, R., Rudman, A.L., Farnham, S.D., Nosek, B., Mellott, D.S. (2002, a). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-concept and self-esteem. *Psychological Review*, 109, 3-25.
103. Golu, P. (1993). *Dinamica personalității*. București: Geneze.
104. Goode, D. (1994). *A World without words - The social construction of children born deaf and blind*. Philadelphia: Temple University Press.
105. Guimond, S., Dambrun, M., Michinov, N., Duarte, S. (2003). Does social dominance generate prejudice? Integrating individual and contextual determinants of intergroup cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 697-721.
106. Hamachek, D.E. (1971). *Encounters with the Self*. New York.
107. Hamilton, D.L., Gifford, R. K. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392-407.
108. Hamilton, D.L., Rose, T.L. (1980). Illusory Correlation and the maintenance of Stereotypic Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39
109. Hamilton, D.L. (1981). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
110. Hamilton, D.L., Sherman, S.J. (1989). Illusory correlations: Implications for stereotype theory and research. In D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski, W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions* (pp. 59-82). New York: Springer-Verlag.
101. Hancu, V. (2000). *Psihologie, psihopedagogie specială pentru examene de definitivat și Grade didactice*
111. Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*; 4, Socialization, personality and social development. New York: Wiley.



112. Hastie, R., Kumar, P.A. (1979). Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 25-38.
113. Hattie, J.(1992). Enhancing self-Concept. In John Hattie, *Self-concept*, Hillsdale, New York:Erlbaum.
114. Hewstone, M. (1990). The ultimate attribution error? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311- 335.
115. Hilton, J.L., Fein, S. (1989). The role of typical diagnosticity in stereotype-based Judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 2-11.
116. Hoffman, C., Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: Perception or rationalization?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 , 197-208.
117. Hogg, M.A., Abrams, D. (1990). Social motivation, self-esteem and social identity. In Abrams, D. , Hogg, M.A., *Social identity theory: Constructive and critical advances*, (pp. 28-47), New York: Springer-Verlag.
118. Iluț, P. (1995). *Structurile axiologice*. București: E.D.P.
119. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*. Iași: Polirom.
120. Iluț, P. (2001). *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom.
121. Iluț, P. (2004). *Valori, atitudini și comportamente sociale - Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom.
122. Ivan, L. (2006). Stereotipuri, prejudecăți, discriminare socială. In S. Chelcea (coord.) *Psihosociologie: teorie și aplicații*, (pp. 185-203), București: Economică.
123. Jackson, L.A., Sullivan, L.A., Hodge, C.N. (1993). Stereotypes effects on attribution predictions and evaluations: No two social judgements are quite alike. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 69-84.
124. Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on “social representations”. *European Journal of Social Psychology*, 18 (3), 195-209.
125. Jamaludin, Hj., Ahmad, Hj., Yusof, R., Kumar Abdullah, S. (2009). The Reliability and Validity of Tennessee Self Concept Scale (TSCS) Instrument on Residents of Drug Rehabilitation Center. *European Journal of Social Sciences*, 10, (3), 349-363.
126. James, W. (1890). *The principles of psychology*. I, New York.
127. Jodelet, D. (Ed.), (1989a). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
128. Jones, E.E., Sigall, H. (1971). “The bogus pipeline: A new paradigm for measuring affect and attitude” . *Psychological Bulletin*, 76, 349-364.

129. Jost, J.T. (2001). System justification theory as compliment, complement, and corrective to theories of social identification and social dominance. *Research Paper*, 1672, Stanford University.
130. Jost, J.T., Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
131. Jost, J.T., Burgess, D. (2000). Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low status groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 293-305.
132. Jost, J.T., Thompson, E.P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism and social policy attitudes among african Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209-232.
133. Jost, J.T., Burgess, D., Mosso, C.O. (2001). Conflicts of legitimation among self, group and system: The integrative potential of system justification theory. In Jost, J. T. Major, B. *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations*, (pp. 363-390), New York: Cambridge University Press.
134. Jost, J.T., Pelham, B.W., Sheldon, O., Sullivan, B.N. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhance system justification among the disadvantaged. *European Journal of Social Psychology*, 33, 13-36.
135. Jourard, S.M. (1963). *Personal adjustment: An approach through the study of healthy personality*. New York: Macmillan.
136. Jussim, L., Nelson, T.E., Manis, M., Soffin, S. (1995). Prejudice, Stereotypes and labeling effects: Sources of bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 228-246.
137. Kahneman, D., Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-25.
138. Katz, D., Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
139. Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In Levine, L., *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln University of Nebraska Press.
140. Kim, H.S., Baron, R.S. (1988). Exercise and the illusory correlation: Does arousal heighten stereotypic processing?. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 366-380.

141. Krosnick, J.A., Li, F., Lehman, D.R. (1990). Conversational conceptions order of information acquisition, and the effect of base rates and individuating information on social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 140- 1152.
142. Kruglanski, A.W., Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects of impressional primacy, ethnic stereotyping and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448-468.
143. Kunda, Z., Oleson, K.C. (1995). Maintaining stereotypes in the face of disconfirmation: Constructing grounds for subtyping deviants. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 565-579.
144. LaBenne, W.D., Greene, B.I. (1969). *Educational implications of self-concept theory*. Pacific Palisades, California: Goodyear Pub. Co.
145. Leary, M.R., Downs, D.L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M.H. Kernis, *Efficacy, agency, and self-esteem*, (pp. 123-144), New York: Plenum.
146. Lemaine, G. (1978). Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4, 17-52
147. Lelord, F., Andre, Ch. (1999). *L'Estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Editions Odile Jacob.
148. Lelord, F., Andre, Ch. (2003a). *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*, București: Editura Trei.
149. Lelord, F., Andre, Ch. (2003b). *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți*. București: Editura Trei.
150. Leyens, J.Ph., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londra: Sage Publication.
151. Leyens, J.Ph., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1992). The social judgeability approach to Stereotypes. *European Review of Social Psychology*, 3.
152. Linville, P.W. (1982). The complexity, extremity effect and age-based stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 193-211.
153. Linville, P.W., Jones, E.E. (1980). Polarized appraisals of out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 689-703.
154. Linville, P.W., Fischer, G.W., Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
135. Lorenzi-Cioldi, Doise, W. (1997). Identitate socială și identitate personală. In Bourhis,

- R., Leyens, J.Ph. (coord.), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, (pp.53-73), Iași: Polirom.
136. Lukoff, I. F., Whiteman, M. (1970). *The social sources of adjustment to blindness*. New York: American Foundation for the Blind.
137. Lungu, O. (2004). „Eul” în cogniția socială. In A. Neculau (coord.), *Manual de psihologie socială*, Ediția a II-a revăzută, (pp. 86-99), Iași: Polirom.
138. Manea, L. (2000). Protecția persoanelor cu handicap: de la instituționalizare la îngrijirea în comunitate. In E. Zamfir [coord.], *Strategii antisărăcie și dezvoltare comunitară*, București: Expert.
139. Mangold, S. (1982). Teaching reading via braille. In Mangold, S., *A teachers guide to the special educational needs of blind and visually handicapped children*, New York: American Foundation for the Blind.
140. Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
141. Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
142. Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Cambridge.
143. Myers, D. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. William Marrow and Company Inc.
144. McCauley, C., Stitt, C.L. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82,1212-1241.
145. McInnes, J.M., Treffry, J.A. (2001). *Deaf-blind infants and children*. Canada: University of Toronto Press.
146. McGarty, C., Penny, R.E.C.(1988). Categorization, accentuation and social judgement. *British Journal of Social Psychology*, 27, 147-157.
147. Mayadas, N.S. (1972). Role expectations and performance of blind children: Practice and implications. *Education of the visually handicapped*, 4, 2, 45-52
148. Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Charles W. Morris.
149. Medin , D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44, 1469-1481.
150. Mercier, M., Bazier, G. (2001). Représentations sociales du handicap et de la mise au travail des personnes handicapées. *Manuel de psychologie des handicaps*, Pierre-Mardaga.
151. Mișu, A. (2002). *Antropologie culturală*. Cluj-Napoca: Dacia.

152. Miller, A.G. (1982). *The eye of the beholder : Contemporary issues in stereotyping*. New York: Praeger.
153. Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: PUG.
154. Morse, S., Gergen, K.I. (1970). Social comparison self-consistency and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 148-156.
155. Morvan, J.S. (1990). Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations: Itinéraire d'un concept et d'un objet de recherche. In J.-S. Morvan, H. Paicheler (Eds.), *Représentations et handicaps. Vers une clarification des concepts et des méthodes* (pp.77-96), Vanves Cedex: CTNERHI.
156. Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18 (3), 211-250.
157. Moscovici, S. (1994). *Psihologia socială sau Mașina de fabricat zei*. Iași: Ed. Universității „Al. I.Cuza”.
158. Moscovici, S. (1997). Fenomenul reprezentărilor sociale. In A. Neculau (Coord.), *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale* (ediția a II-a, pp. 15-75), Iași: Polirom.
159. Moscovici, S. (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Polirom.
160. Murphy, G.L., Medin, D.L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
161. Neculau, A. (Coord.) (1996). *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom.
162. Neculau, A. (Coord.) (1997). *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*. Iași: Polirom.
163. Oaks, P.J., Turner. J.C (1990). Is limited information processing capacity the cause of social stereotyping? In W. Stroebe , M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, 1, Wiley: Chichester.
164. Ostrom, T.M., Sedikides, C.(1992). Out-group homogeneity effect in natural and minimal groups. *Psychological Bulletin*, 112, 536-552.
165. Parish, Th. S., Dyck, N., Kappes, B.M. (1979). Stereotypes concerning normal and handicapped children. *Journal of Psychology*, 102, 63-70.
166. Park, B., Judd, C.M.(1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 173-191.
167. Poletti, R., Dobbs, B. (1998). *L'estime de soi*. Bernex/Geneve: Editions Jouvence.

168. Popescu, R. (2001). *Acțiunile prelingvistice între copilul deficient de auz și părinți: impactul intervenției psihopedagogice precoce*. Sibiu: Ed. Universității "Lucian Blaga".
169. Popescu, R. (2003). *Problematica deficiențelor de auz*. Sibiu: Psihimedia.
170. Potter, J., Litton, K. (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology*, 24 (2), 81-90.
171. Pufan, C. (1972). *Probleme de surdo-psihologie*. I, București: E.D.P.
172. Pufan, C. (1982). *Probleme de surdo-psihologie*. II, București: E.D.P.
173. Preda, V. (1992). Valoarea probei "Figura complexă Rey" în studierea memoriei operaționale vizuale și a structurării perceptiv-motorii a spațiului grafic la deficienții de intelect și la ambliopi. *Rev. de educație specială*, 1, 31-38.
174. Preda, V. (1993). *Psihologia deficienților vizuali*. Cluj-Napoca.
175. Preda, V. (1994). Funcționalitatea gândirii în condițiile deficienței vizuale. *Rev. de educație specială*, 1-2, 15-22.
176. Preda, V. (1999). *Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
177. Preda, V. Sendrea, L., Cziker, R. (2002). *Psihopedagogia intervenției timpurii la copiii cu deficiență vizuală*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
178. Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S. (1999). A dual-process model of defense against conscious and unconscious death-related thoughts: An extension of terror management theory. *Psychological Review*, 106, 835-845.
179. Quattrone, G.A. (1986). On the perception of a groups variability. In Worchel, S., Austin, W.G. *The psychology of intergroup relations* (2nd ed), Chicago: Nelson-Hall.
180. Radu, I., Iluț, P., Matei, L. (1994). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Ed. Exe S.r.l.
181. Robu, V. (2008). *Auto-stereotipul etnic la liceenii bârlădeni*. Lucrările celei de-a V-a ediții a Simpozionului Național Kreatikon, Iași: Performantica.
182. Rogers, C., Smith, M., Coleman, J. (1978). Social comparison in the classroom: The relation between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.
183. Rondal, J.A., Comblain, A. (2001). *Manuel de psychologie des handicaps*. Bruxelles: Mardaga.
184. Rosenberg, M., (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

185. Rosenberg, S., Nelson, C., Vivekanathan, P.S., (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 283-294.
186. Ross, L., Lepper, M.R., Hubbard, M. (1975). Perseverance in self-perception: Biased attributional processes in the debriefing paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 880-892.
187. Roth, W. (1973). *Tiflologia - psihologia deficiențelor vizuali*. Cluj-Napoca: U.B.B.
188. Rothbar, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In Hamilton, D.L., *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*, (pp. 145-181), New York: Hillsdale.
189. Rozorea, A. (1998). *Deficiența de vedere*. București: Pro Humanitate.
190. Rudman, L.A., Feinberg, J., Fairchild, K. (2002). Minority members implicit attitudes: automatic ingroup bias as function of group status. *Social Cognition*, 20, 294-320.
191. Sanbonmatsu, D.M., Akimoto, S.A., Gibson, B.D. (1994). Stereotype-based blocking in social explanation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 71-81.
192. Schaller, M. (1992). In Group Favoritism and Statistical Reasoning in Social Inference Implications for Formation and Maintenance of Group Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (1), 61-74.
193. Schadron, G., Yzerbyt, V., Leyens, J.Ph., Rocher, S. (1994). Jugeabilité sociale et stéréotypes: L'estimation de l'origine d'une impression comme déterminant de l'impact des stéréotypes dans le jugement social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*
194. Seca, J.M.(2001). *Les représentations sociales*. Paris:Armand Colin, VUEF.
195. Sechrist, G.B., Stangor, Ch. (2001). Perceived consensus influences intergroup behaviour and stereotype accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, (4), 645-654.
196. Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge and Kegan Paul
197. Shevlin, M., O'Moore, A.M. (2000). Fostering positive attitudes reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profund intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 15, (2), 206-217.
198. Sidanius, J., Levin, S., Pratto , F. (1996). Consensual social dominance orientation and its correlates within the hierarchical structure of American society. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 385-408.

199. Sidanius, J., Levin, S., Federico, C.M., Pratto, F. (2001). Legitimizing ideologies: The social dominance approach. In Jost, J. T., Major, B. *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice and intergroup relations*, (pp.307-331), New York: Cambridge University Press.
200. Sidanius, J., Pratto, F., Bobo, L.(1994a). Social dominance orientation and the political psychology of gender: A case of invariance?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 998-1011.
201. Sillamy, N. (2000). *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic.
202. Smith, E.R., Zarate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgement. *Psychological Review*, 99, 3-21.
203. Srull, T.K. (1981). Person memory: Some tests of associative storage and retrieval Models. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 7, 440-463.
204. Stangor, C., Duan, C., (1991). Effects of multiple tasks demands upon memory for information about social groups. *Journal of Experimental Psychology*, 27, 357-378.
205. Stangor, C., McMillan, D. (1992). Memory for expectancy-consistent and expectancy-inconsistent social information: A meta-analytic review of the social psychological and social developmental literatures. *Psychological Bulletin*, 111, 42-61.
206. Stănculescu, E. (2000). Abordarea sociocognitivă a stereotipurilor. In S. Chelcea (omagiu), *Stereotipuri, reprezentări și identitate socială*, (pp. 7-28), Pitești: Ed. Universității din Pitești.
207. Stănică, I., Popa, M. (1994). *Elemente de psihopedagogia deficienților auditivi*. București: INPEIPH.
208. Stănică I., Popa, M., Popovici, D.V., Rozorea, A., Mușu, I. (1997). *Psihopedagogie specială - deficiențele senzoriale*. București: ProHumanitate.
209. Stănică, I. (coord), (2001). *Psihopedagogie specială (Deficiențe senzoriale)*. București: Pro Humanitate.
210. Stotland, E., Canon, L. K. (1972). *Social psychology: A cognitive approach*. Philadelphia: Saunders.
211. Stringer, C. (1991). L'émergence de l'homme moderne. *Pour la Science*, 160, 54-61.
212. Stroebe, W, Insko, C.A. (1989). Stereotypes, prejudice and discrimination. Changing conceptions in theory and research. In Bar-Tal D., Grauman, C.F., Kruglanski, A.W., Stroebe, W. *Stereotypes and prejudice: Changing conceptions*. New York: Springer
213. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.



214. Șchiopu, U., Verza, E. (1995). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: E.D.P.
215. Ștefan, M. (2000). *Psihopedagogie specială- deficiențele de vedere*. București: ProHumanitate.
216. Tajfel, H., Wilkes, A. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
217. Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G.Austin și S. Worchel, *The social psychology of intergroup relations*, Belmont, CA: Wadsworth.
218. Tice, D.M., Baumeister, R.F., Hutton, D.G. (1989). Cognitive processes during deliberate self-presentation: How self-presenters alter and misinterpret the behavior of their interaction partners. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 59-78.
219. Trifan, C.D. (2009), Stigmatizarea și marginalizarea socială. In Lăscuș, V. (coord.) *Studii de pedagogie socială și asistență socială, II*, ( pp.126-138), Cluj-Napoca: Napoca Star.
220. Turner, J.C. (1982). Toward a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel, *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge: Cambridge University Press.
221. Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social group. A self categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
222. Turliuc, M.N. (2004). *Imaginar, identitate și reprezentări sociale*. Iași: Ed. Univ. "Al.I. Cuza".
223. Tuttle, D. W., Thomas, Ch. C. (1984). *Self-esteem and adjusting with blindness The process of responding to life's demand*. U.S.A./Illinois: Publisher.
224. Verza, E. (1991). *Dimensiunea personalității la handicapați*. București: E.D.P.
225. Verza, E. (1999). *Psihopedagogie specială*. București: E.D.P.
226. Weber, R., Crocker, J. (1983). Cognitive processing in the revision of stereotypic Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.
227. Whisman, M.A., Kwon, P. (1993). Life stress and disphoria: The role of self-esteem and hopelessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1054-1060.
228. Wicklund, R.A., Brehn, J.W. (1976). *Perspectives on cognitive dissonance*. New York: Hillsdale.
229. Wigboldus, D.H.J., Dijksterhuis, A., Van Knippenberg, A. (2003). When stereotypes get in the way: Stereotypes abstract stereotupe-inconsistent trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 470-484.

230. Wigboldus, D.H.J., Semin, G.R., Spears, R. (2002). How do we communicate stereotypes Linguistic bases and inferential consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, (1), 5-18.
231. Winter, L., Uleman, J.S. (1984). When are social judgements made? Evidence for spontaneousness of trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 237-252.
232. Wittenbrink, B., Gist, P., Hilton, J. (1994). *Tools for explanation: Stereotypes in a knowlegd-based approach to categorization*. University of Michigan.
233. Wright B.A., (1983). *Physical disability: A psychosocial approach*. 2<sup>nd</sup>, NY:H & Row.
234. Yzerbyt, V.; Leyens, J-Ph.; Schadron,G.; Rocher.S. (1994). Social judgeability: The impact of meta-information cues on the use of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 48-55.
- 235.Yzerbyt, V., Schadron, G. (1997). Stereotipuri și judecată socială. In Bourhis, R.I., Leyens, J.Ph. (coord), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, (pp.97-123), Iași: Polirom.
236. Yzerbyt, V.Y., Rocher, S.J., Coul (1995). Fencing off the deviant: The role of cognitive resources in the maintenance of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 449-462.
237. Yzerbyt, V., Schadron, G. (2002). *Cunoașterea și judecarea celuilalt, O introducere în cogniția socială*. Iași: Polirom.
238. Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom.
239. Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom.
240. Zukier, H. (1986). The paradigmatic and narrative models in goal-guided inference. In Sorrention, R. M., Higgins, E.T. (ed) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* ,1, (pp. 465-502), New York:Guilford Press.

#### **Surse online:**

241. Cracsner, C.E. (2009). Stigmatul etichetei sociale Implicații psihosociale ale manipulării reprezentărilor sociale. Printat la data de 25.03.2009, disponibil la <http://www.e-școala.ro/psihologie>
242. Reprezentări sociale și atitudini față de persoanele cu deficiențe/dizabilități. Printat la data de 22.07. 2011, disponibil la <http://www.scribube.com/profesor-scoala/>
243. Saville, E. (2008), A study of self concept issues in hearing children of deaf adults. accesat la data de 17.06.2011, disponibil la <http://www.codaaustralia.com/index.php/research-and-articles/category/>.