

Avaliação do Conceito de Si Próprio de Adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à População Portuguesa

L. Faria* e A. M. Fontaine**

O *Self-Description Questionnaire* (SDQ I) de Marsh e col. (1981), de origem australiana, permite a avaliação de várias dimensões do conceito de si próprio em crianças do 4º ao 6º ano de escolaridade, podendo ser utilizado até ao 9º ano. Baseado no modelo hierárquico de Shavelson, os seus 72 itens são repartidos em sete escalas que correspondem a sete dimensões distintas do conceito de si próprio: por um lado, os conceitos de competência verbal, de competência na matemática e nos assuntos escolares em geral e, por outro, o conceito de si próprio relativamente à aparência física e os conceitos de competência desportiva/física, de competências sociais nas relações com os pares e nas relações com os pais. A soma das três primeiras dimensões permite avaliar o auto-conceito académico e a das quatro últimas, o não académico. A partir dos dados recolhidos numa amostra de 504 alunos, foram avaliadas as qualidades psicométricas da versão portuguesa do SDQ I que se revelaram satisfatórias: os resultados da análise factorial apoiam a estrutura multidimensional do auto-conceito apresentando as diferentes subescalas do SDQ I elevados valores de consistência interna (na sua maioria superiores a 0.80).

A preocupação mais recente da escola com a promoção das dimensões sócio-afectiva, interpessoal e moral do desenvolvimento dos alunos, e não apenas com as aprendizagens cognitivas, foi acompanhada pelo aumento de estudos centrados no desenvolvimento de variáveis não cognitivas, como por exemplo, o auto-conceito (Shavelson *et al.*, 1976). A par desta preocupação, o auto conceito apresenta-se como uma variável importante em contextos de realização escolar, já que numerosas evidências empíricas apoiam a sua estreita re-

lação com o rendimento escolar dos alunos (Byrne, 1986; Calsyn e Kenny, 1977; Marsh, 1984, 1983; Muller, 1988). Por outro lado, verifica-se que a melhoria do auto-conceito pode conduzir à melhoria da realização dos sujeitos em áreas escolares (Burns, 1979; Calsyn e Kenny, 1977; Shavelson e Bolus, 1982).

Os estudos realizados sobre o auto-conceito têm aumentado nos últimos 20 anos, mas persiste contudo uma certa ambiguidade e imprecisão na definição do conceito, tornando difícil a sua avaliação, a comparação entre estudos e a generalização. Parafraçando Marsh (1983 b), podemos dizer que o auto-conceito, tal como muitos outros constructos psicológicos, sofre do facto de toda a gente saber o que é. Há falta de consenso quanto à definição do conceito, coexistindo um elevado número de instrumentos de avaliação, não equivalentes entre si, e com poucas evidências de qualidades psicométricas satisfatórias. A importância do constructo e a existência de abundantes estudos empíricos que demonstram o seu carácter preditivo em relação a variáveis como a realização escolar, tornam importantes as tarefas de definição e avaliação do auto-conceito.

* Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

** Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; coordenadora do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Este estudo insere-se no quadro dos Projectos A e B da linha de acção n.º 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC).

Definição e características do auto-conceito

A literatura no domínio do auto-conceito revela a ausência de definição clara, concisa e universal do conceito (Muller *et al.*, 1988; Shavelson *et al.*, 1976; Wylie, 1974; 1979), apesar de algumas das definições se sobreporem entre si. Shavelson *et al.*, (1976) fizeram um trabalho de integração dos vários aspectos comuns às diferentes definições, revelando a existência de 17 dimensões conceptuais nas quais podiam ser classificadas as múltiplas definições do auto-conceito. Apesar desta diversidade, aceita-se o auto-conceito como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio, e em termos específicos, o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias. Estas percepções formam-se através da experiência nos vários contextos de vida em que o sujeito se move, nomeadamente através dos reforços do meio e dos outros significativos. A percepção que o sujeito tem de si próprio parece ter influência no seu comportamento e acção que, por sua vez, vão influenciar a forma como o sujeito se percebe. Este tipo de interacção e influência não é ainda claro.

Shavelson *et al.*, (1976) identificam, a partir das suas revisões da literatura, sete características consideradas críticas na definição do auto-conceito, podendo este ser descrito como organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável.

Organizado e estruturado: isto significa que apesar das inúmeras experiências que vivencia nos diferentes contextos de vida em que se move (família, escola, comunidade, etc.) e apesar do grau de complexidade dessas experiências, a partir das quais retira dados acerca de si próprio, o sujeito organiza e estrutura essas experiências em categorias de síntese, mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência dando-lhe um sentido.

Multifacetado: as experiências do sujeito podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes, que representam facetas específicas do conceito de si próprio sintetizadoras de

experiências comuns. Essas facetas podem diferir com os indivíduos ou grupos particulares, embora existam algumas áreas consensuais, como por exemplo, a área escolar, a aceitação social, a atractividade física.

Hierárquico: partindo de uma dimensão geral (auto-conceito geral) para as experiências individuais do sujeito em situações particulares e específicas. Esta formulação dá o nome ao modelo teórico de Shavelson sobre o auto-conceito, *modelo hierárquico*, assemelhando-se de algum modo aos modelos hierárquicos de inteligência de autores ingleses como Burt e Vernon. No topo da hierarquia está o auto-conceito geral, dividindo-se em duas componentes: o auto-conceito académico e o auto-conceito não académico. O auto-conceito académico pode dividir-se em áreas específicas que se subdividem em matérias específicas dentro de uma mesma área. O auto-conceito não académico pode dividir-se em auto-conceito social, que se subdivide em facetas mais específicas como a relação com os pares e a relação com os outros significativos; em auto-conceito físico, que compreende os aspectos relacionados com a aparência física e a competência física; e em auto-conceito emocional, que envolve estados emocionais particulares. Com esta organização, baseada na dimensão de generalidade, a definição do auto-conceito no *modelo hierárquico* de Shavelson tem em conta a especificidade das situações (que se encontram na base da hierarquia) com as quais o sujeito se confronta, sendo a este nível mais fácil fazer inferências quanto ao conceito que o sujeito faz de si próprio e intervir no sentido da sua mudança. A estrutura hierárquica do auto-conceito proposta por Shavelson *et al.*, (1976) foi empiricamente apoiada por Shavelson e Bolus (1982), Marsh *et al.*, (1983) e Byrne (1984, 1986).

Estável: isto significa que a estabilidade é maior no topo da hierarquia e que à medida que descemos na hierarquia, o auto-conceito passa a depender mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta, sendo por isso menos estável. Na base da hierarquia o auto-conceito varia com as situações, embora as mudanças na base não provoquem de forma directa e imediata mudanças no auto-conceito geral. Será assim

necessário um conjunto considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o auto-conceito geral para provocar mudanças neste.

Desenvolvimental: isto é, desenvolve-se, pois à medida que os sujeitos crescem tornam-se mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar, para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas, centradas em diferentes domínios da sua experiência. Com o desenvolvimento, o auto-conceito dos sujeitos torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado.

Avaliativo: o sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), mas também desenvolve avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas com base num "ideal" (aquilo em que o sujeito aspira tornar-se) ou com base em padrões considerados importantes no seu grupo de referência. Esta componente avaliativa do auto-conceito é frequentemente assimilada à componente descritiva (auto-descrição e auto-avaliação não são separadas em termos conceptuais e empíricos). Contudo, Shavelson *et al.*, (1976) designam a componente avaliativa do auto-conceito como sendo a auto-estima, utilizando o termo auto-conceito para designar a componente descritiva.

Diferenciável: diferencia-se de outros constructos com os quais estabelece relações teóricas. As diferentes dimensões do auto-conceito, por exemplo académico e não académico, estabelecem relações com determinadas variáveis específicas: assim, podemos pôr a hipótese de que o auto-conceito académico está mais relacionado com a realização escolar do que com a realização nos domínios físico ou social, ou que, o auto-conceito académico no domínio da Matemática está mais relacionado com a realização na Matemática do que com a realização no domínio verbal (Português).

Adaptação do SDQ I à população portuguesa

Apesar do elevado número de estudos sobre

o auto-conceito, há falta de equivalência entre as várias medidas construídas, tornando assim difícil a generalização entre estudos realizados com medidas diferentes (Shavelson *et al.*, 1976; Wylie, 1974, 1979). A tendência neste domínio de avaliação é para a proliferação de medidas que avaliam conceitos diferentes. A avaliação do auto-conceito é assim uma tarefa complexa e problemática devido às dificuldades em estabelecer uma base teórica sólida como ponto de referência para a avaliação.

O SDQ I (*Self-Description Questionnaire*; Marsh *et al.*, 1983 a) foi desenvolvido com o objectivo de ultrapassar alguns dos problemas inerentes aos estudos de avaliação do auto-conceito (falta de base teórica que fundamenta as medidas construídas; divergência entre o que os instrumentos medem e o que pretendem medir; problema da desejabilidade social suscitada pelos itens; utilização do mesmo instrumento para uma larga faixa etária; facto das dimensões presentes nos instrumentos não serem relevantes para todos os sujeitos).

Descrição do instrumento

É um instrumento explicitamente baseado no modelo do auto-conceito de Shavelson (Shavelson *et al.*, 1976; Shavelson & Bolus, 1982). Deste modo, as dimensões abrangidas no instrumento têm um bom racional teórico. O instrumento foi especificamente construído para avaliar três áreas do autoconceito académico e quatro áreas do auto-conceito não académico do modelo de Shavelson, tendo, posteriormente, sido alargado, englobando uma nova área de avaliação: a do auto-conceito global. Avalia assim oito dimensões do auto-conceito. Dirige-se a alunos entre o 4.º e 6.º anos de escolaridade, embora possa ser usado até ao 9.º ano. É constituído por 72 itens distribuídos por oito subescalas, dando origem a quatro resultados globais (auto-conceito total, auto-conceito académico, auto-conceito não académico e auto-conceito global). Os alunos respondem a cada item usando uma escala de 5 pontos: "Falso", "A maior parte das vezes é Falso", "Às vezes é Falso e às vezes é Verdadeiro", "A maior parte das vezes é Verdadeiro" e "Verdadeiro", sendo alguns itens formulados na negativa.

São as seguintes as escalas do SDQ I:

Competência física/desportiva: avaliação da competência e interesse por actividades físicas, desportos e jogos;

Aparência física: avaliação da atractividade física, comparação da sua aparência com a dos outros; como os outros avaliam a sua aparência;

Relação com os pares: avaliação da facilidade em fazer amigos, do grau de popularidade e do desejo dos outros serem seus amigos;

Relação com os pais: avaliação da qualidade da relação com os pais, da facilidade em falar com os pais; se os pais gostam deles e se eles gostam dos pais;

Leitura/Domínio Verbal: avaliação da capacidade, interesse e prazer na leitura e domínio verbal;

Matemática: avaliação da capacidade, interesse e prazer na Matemática;

Assuntos escolares em geral: avaliação da capacidade, interesse e prazer em todos os assuntos escolares;

Auto-conceito global: avaliação do conceito global de si próprio, independentemente dos domínios particulares de avaliação; trata-se de uma avaliação de carácter geral: esta escala surgiu mais tarde como resposta às críticas de alguns autores que apontam o facto do auto-conceito global ser diferente do auto-conceito total, já que não se trata de um somatório das avaliações nas diferentes dimensões, mas constitui-se enquanto conjunto de impressões e avaliações globais e gerais acerca de si próprio;

Auto-conceito não académico total: somatório dos valores do auto-conceito em competência física/desportiva, em aparência física e na relação com os pares e com os pais;

Auto-conceito académico total: somatório dos valores do auto-conceito verbal, em Matemática e em assuntos escolares em geral;

Auto-conceito total: somatório das oito subescalas.

Estudos realizados por Marsh *et al.* (1983 a, b) com o SDQ I junto de pré-adolescentes, demonstraram a consistência interna das várias subescalas, bem como a distinção entre elas e a sua estabilidade ao longo do tempo e confirmaram também a estrutura hierárquica do auto-conceito. A dimensão académica do instrumento revela ainda relações consistentes com variáveis relevantes como, por exemplo, a realização escolar, apoiando deste modo a validade de constructo do SDQ I (Marsh *et al.*, 1983 b, 1984).

Devido a estas características e ao facto de existirem poucos instrumentos adaptados a adolescentes portugueses para avaliar o auto-conceito, realizou-se um estudo de adaptação do SDQ I a estudantes portugueses do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade de várias escolas do Grande Porto.

Reflexão falada de itens do SDQ I

Após a tradução do instrumento, efectuou-se um estudo preliminar de reflexão falada junto de uma amostra de 45 alunos do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade de ambos os sexos (15 alunos de cada ano), com características semelhantes às da amostra a utilizar no estudo de adaptação. Foram alteradas algumas expressões e palavras, clarificando-as e adaptando-as ao contexto cultural português (já que o instrumento é de origem australiana). Também se mudou o tipo de alternativas de resposta, já que as originais se apresentavam confusas para os sujeitos e pouco adaptadas à formulação de alguns dos itens. Assim, passou-se a utilizar uma escala de avaliação de 4 pontos (de "concordo totalmente" até "discordo totalmente") mais centrada na avaliação da intensidade da concordância vs discordância com os itens e menos na frequência com que os sujeitos concordam ou discordam com os itens. O número original de itens foi mantido (72 itens) embora se tenha alterado a ordem de alguns pelo facto desta ter provocado algumas reacções negativas.

Consistência interna dos itens: análise factorial e coeficiente alpha

A escala com 72 itens foi testada junto de uma amostra de 504 alunos dos ensinos preparatório e secundário (5º, 7º e 9º ano de

escolaridade), rapazes e raparigas de diferentes escolas do Grande Porto (Quadro 1), e foi administrada a turmas inteiras, tendo a sua realização demorado uma média de 20 minutos.

Escolheu-se uma amostra heterógena quanto às variáveis nível de escolaridade (5º, 7º e 9º anos), sexo (rapazes e raparigas) e NSE (alto, médio e baixo).

Quadro 1
Distribuição da amostra por anos de escolaridade e sexo

| | Sexo F | M | Total |
|-------|--------|-----|-------|
| Ano | | | |
| 5 | 61 | 65 | 126 |
| 7 | 74 | 87 | 161 |
| 9 | 118 | 99 | 217 |
| Total | 253 | 251 | 504 |

O estudo das qualidades psicométricas da escala recorreu a dois métodos: validade factorial e consistência interna.

Uma análise factorial (em factores comuns e únicos: PA2, SPSS - versão 9) evidenciou a existência de oito factores distintos (Quadro 2). O factor 1 (auto-conceito Matemática) explica 37% da variância comum; o factor 2 (auto-conceito Competência Física) explica 16.4%; os factores 3 e 4 (auto-conceitos para Assuntos Escolares em Geral e Verbal) explicam respectivamente 14,8% e 9,9%; o factor 5 (auto-conceito Aparência Física) explica 8,4%; os factores 6 (Social Pais) e 7 (Social Pares) explicam respectivamente 5,9% e 4,1%; finalmente o factor 8 (que representa uma mistura de itens referentes aos auto-conceito Global e Assuntos Escolares em Geral) explica 3,6%. Isto demonstra a existência de 8 subescalas distintas. Cinco dos oito factores encontrados (Matemática, Competência Física, Aparência Física, Social Pares e Social Pais) congregam variáveis que saturam os mesmos factores na escala original (versão australiana). Estas variáveis saturam mais positivamente a dimensão que era suposto avaliarem e saturam menos as outras dimensões. Os restantes três factores (Assuntos Escolares em Geral e Verbal

e auto-conceito Global e Assuntos Escolares em Geral) congregam variáveis que, na escala australiana, saturam os factores Assuntos Escolares em Geral, Verbal e auto-conceito Global, respectivamente, e que na versão portuguesa se apresentam misturados.

Estes resultados são compreensíveis, tendo presente a importância do domínio verbal para a realização escolar em geral bem como do sucesso escolar para o auto-conceito global dos jovens nesta idade. Pelo que não se considera oportuno introduzir mudanças nas subescalas originais.

Os valores dos coeficientes *alpha* das diferentes subescalas, calculados com base nas subescalas originais, revelaram-se bons, o que significa que os itens dentro de cada subescala medem a mesma coisa (Quadro 3). Assim, todos os valores de *alpha* se apresentaram iguais ou superiores a 0.80, com a excepção da subescala de auto-conceito global cujo *alpha* apresentou um valor de apenas 0.70. Assim, parece que a tentativa do autor, em resposta às críticas que lhe foram dirigidas, de acrescentar ao instrumento uma escala de auto-conceito global, que não vai no sentido do modelo de Shavelson, não se revelou satisfatória. Os itens incluídos na escala não parecem medir a mesma coisa. Esta subescala precisa de ser melhorada, tratando-se de saber se tem um bom fundamento teórico e se avalia aspectos globais do conceito de si próprio que se diferenciam do auto-conceito total (somatório das várias dimensões do conceito de si próprio)(¹).

Discussão

A versão portuguesa do SDQ I revela boas qualidades psicométricas e apoia o modelo multidimensional do auto-conceito que está na base da sua construção.

A análise factorial revelou a existência de oito factores que representam diferentes dimensões do auto-conceito, relativamente independentes entre si. Parece assim relevante avaliar as diferentes dimensões do auto-conceito (académico e não académico nas suas diferentes componentes) através da utilização de diferentes subescalas.

Apesar dos resultados apoiarem, de um

Quadro 2

Análise factorial em factores comuns e únicos com iteração: PA2, estrutura factorial após rotação varimax

| Factores | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 | Factor 7 | Factor 8 | COM. |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|
| itens | | | | | | | | | |
| MAT 51 | .90276 | .03171 | .10722 | -.11973 | -.02833 | .04610 | .07284 | .05709 | 0.85330 |
| MAT 35 | .86808 | .07538 | .17848 | -.06009 | .03156 | .07406 | .06993 | .07846 | 0.81224 |
| MAT 43 | .82951 | .06891 | -.13020 | .19614 | .11326 | .07045 | .06120 | .00085 | 0.76980 |
| MAT 67 | .82749 | .05448 | .19435 | -.05008 | -.01315 | -.00327 | .06780 | -.03417 | 0.73394 |
| MAT 27 | .79115 | .05491 | -.13047 | .29588 | .06714 | .06553 | -.00109 | .02029 | 0.74272 |
| MAT 20 | .78129 | .06450 | .25362 | -.09691 | .03665 | .08166 | -.06654 | -.04259 | 0.70254 |
| MAT 13 | .75580 | .06514 | -.04330 | .13765 | .14563 | .01995 | .00762 | -.05237 | 0.62071 |
| MAT 16 | .69836 | -.00254 | -.00685 | -.05781 | -.133316 | .05230 | -.00675 | .10639 | 0.52244 |
| MAT 72 | .64919 | -.00776 | -.14909 | .12176 | .00364 | .02581 | .05109 | .19586 | 0.50020 |
| CFI 56 | .01067 | .86467 | -.02600 | -.00771 | .14893 | .11534 | .09003 | -.00552 | 0.79213 |
| CFI 59 | -.1327 | .84404 | -.02949 | .00564 | .17085 | .11809 | .07897 | -.02291 | 0.76339 |
| CFI 40 | .02016 | .79554 | .04563 | .00429 | .16250 | .03569 | .11197 | .04008 | 0.67722 |
| CFI 24 | -.00606 | .65143 | .15152 | .01414 | .03352 | .03708 | .08035 | .03383 | 0.45766 |
| CFI 10 | .04858 | .59818 | .09603 | .01959 | .05390 | .19316 | .16097 | -.03823 | 0.43737 |
| CFI 1 | .122292 | .57131 | .02951 | .01894 | .26150 | -.04618 | .11906 | -.09606 | 0.43666 |
| CFI 64 | .09622 | .55956 | .05464 | .07299 | .13657 | .14695 | .17289 | .19273 | 0.43796 |
| CFI 48 | .11660 | .55409 | .04020 | .03416 | .10346 | .07210 | .11513 | -.06853 | 0.35724 |
| CFI 17 | .02838 | .52283 | -.00717 | .02498 | .00586 | -.00940 | -.00677 | .17332 | 0.30504 |
| CFI 32 | .01144 | .47905 | .01387 | .02892 | .25877 | .03237 | .00776 | -.03263 | 0.29979 |
| POR 41 | -.04380 | .05217 | .76944 | .16961 | .06800 | .12894 | .12224 | -.06376 | 0.66571 |
| POR 57 | -.03267 | .05287 | .75445 | .25157 | .06919 | .18098 | .10541 | -.08202 | 0.69172 |
| ESC 9 | .12543 | .04830 | .66841 | .05758 | .11865 | .22677 | .01913 | -.19749 | 0.57302 |
| POR 25 | -.06407 | -.3946 | .63518 | .34920 | -.07113 | .08223 | .13326 | .17945 | 0.59284 |
| ESC 70 | .30823 | .15854 | .63239 | .18142 | .16541 | .22767 | .02764 | -.11125 | 0.64530 |
| ESC 55 | .19649 | .22507 | .62366 | .01365 | .15659 | .19788 | .01347 | -.17525 | 0.57297 |
| POR 11 | -.17596 | -.02646 | .62013 | .39650 | -.09235 | .00677 | .14952 | .11407 | 0.61738 |
| ESC 39 | .32911 | .09279 | .58534 | .18936 | .17727 | .22875 | .05212 | -.00902 | 0.58195 |
| POR 65 | -.05842 | -.05966 | .51359 | .28467 | -.09110 | -.00987 | .13357 | .27023 | 0.45105 |
| POR 49 | -.03425 | .05265 | .41701 | .55944 | .11145 | .10627 | .15204 | .00170 | 0.53765 |
| POR 3 | -.03799 | -.05538 | .13539 | .75338 | .00809 | .00117 | .10254 | .11330 | 0.61384 |
| POR 18 | -.06648 | .06048 | .22075 | .75262 | .01313 | .02825 | .13340 | .07063 | 0.64701 |
| POR 71 | -.06611 | .05441 | .36137 | .65864 | .02862 | .04487 | .15864 | .10948 | 0.61171 |
| ESC 16 | .31364 | .06257 | .16631 | .64196 | .20511 | .19246 | .02067 | -.00864 | 0.62167 |
| POR 49 | -.03425 | .05265 | .41701 | .55944 | .11145 | .10627 | .15204 | .00170 | 0.53765 |
| ESC 2 | .33864 | .10844 | .16503 | .52444 | .21195 | .10326 | .03118 | -.02163 | 0.48574 |
| ESC 31 | .31845 | .10231 | .06041 | .50667 | .18011 | .02547 | .06825 | .15952 | 0.43544 |
| POR 33 | -.00152 | -.08104 | .11080 | .49920 | -.07382 | -.05809 | .19211 | .30110 | 0.40444 |
| ESC 63 | .32820 | .13739 | .30251 | .44874 | .19758 | .20464 | .05244 | -.10214 | 0.51357 |
| APF 5 | .01808 | .12148 | .04080 | .02729 | .70103 | .03198 | .18982 | -.00102 | 0.54599 |
| APF 46 | .05259 | .32998 | .11189 | .00724 | .66926 | .02333 | .17247 | .08861 | 0.61027 |
| APF 8 | .02414 | .28265 | .04775 | .06874 | .60294 | .07532 | .17918 | .10310 | 0.49942 |
| APF 30 | .01132 | .09490 | -.06139 | .01675 | .57461 | .03420 | .19493 | .34863 | 0.50407 |
| APF 22 | .02976 | .25156 | .12090 | .07093 | .56242 | .08115 | .22843 | .10251 | 0.46941 |
| APF 54 | .07730 | .12956 | .02034 | .13958 | .55321 | .08129 | .10850 | -.14454 | 0.38798 |
| APF 38 | .00768 | .09397 | .00115 | .08067 | .51184 | .06587 | .33089 | .08338 | 0.39817 |
| APF 62 | .01720 | .14366 | .16275 | .04673 | .48044 | -.01517 | .32730 | .10672 | 0.39917 |
| APF 15 | .01092 | .07979 | .15269 | .05041 | .42521 | .10567 | .42490 | -.00622 | 0.40488 |

Quadro 2 (cont.)

Análise factorial em factores comuns e únicos com iteração: PA2, estrutura factorial após rotação varimax

| Factores | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 | Factor 7 | Factor 8 | COM. |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|
| itens | | | | | | | | | |
| PAI 58 | .03726 | .05851 | .09323 | .09075 | .02078 | .78654 | .07770 | .15025 | 0.66943 |
| PAI 50 | .06076 | .10471 | .10680 | .05819 | .10913 | .75260 | .13063 | .06038 | 0.62847 |
| PAI 66 | .06727 | .13642 | .17208 | .04215 | .09473 | .72017 | .13921 | -.00885 | 0.60160 |
| PAI 4 | .09392 | .09463 | .08766 | .09111 | .05723 | .69104 | .12571 | .02240 | 0.53088 |
| PAI 34 | .05013 | .19389 | .23021 | .00017 | .11025 | .59443 | .10713 | -.13201 | 0.48750 |
| PAI 42 | .00707 | .03908 | .13626 | .02563 | .09702 | .53324 | .15293 | .01418 | 0.33815 |
| PAI 19 | .02495 | .01900 | .08214 | -.07471 | -.06502 | .48988 | .08630 | .06114 | 0.26871 |
| PAI 26 | .04960 | -.00479 | -.03666 | .09531 | .05329 | .48559 | .17375 | .10487 | 0.29274 |
| PAR 68 | .02185 | .10727 | .07149 | .06532 | .20083 | .12117 | .57932 | .11729 | 0.42575 |
| PAR 36 | .12905 | .01140 | .04919 | .09233 | .20480 | .07547 | .57789 | .06024 | 0.41295 |
| PAR 44 | .10287 | .12964 | .19358 | .02712 | .21629 | .16168 | .54766 | .09611 | 0.44769 |
| PAR 60 | -.00588 | .18043 | .11770 | .09090 | .24792 | .15396 | .53077 | -.04270 | 0.42341 |
| PAR 7 | -.02610 | .15642 | .00222 | .08868 | .12210 | .23819 | .52487 | -.04528 | 0.38220 |
| PAR 14 | .06742 | .11462 | .04350 | .14975 | .13739 | .06707 | .59696 | -.09989 | 0.43171 |
| PAR 28 | .04273 | .03831 | .07201 | .07246 | .15148 | .15924 | .46594 | .11975 | 0.29347 |
| PAR 15 | .01092 | .07979 | .15269 | .05041 | .42521 | .10567 | .42490 | -.00622 | 0.40488 |
| PAR 21 | .00566 | -.03761 | -.17926 | .12770 | -.01240 | .02972 | .39015 | .27042 | 0.27627 |
| ESC 47 | .17910 | -.04192 | .00805 | .21605 | .09796 | .01898 | -.00224 | .53034 | 0.37180 |
| GLO 37 | .04959 | .00516 | -.06182 | .12248 | .20077 | .07078 | .20676 | .51383 | 0.37340 |
| PAI 12 | .02311 | -.13294 | -.08092 | .14032 | -.02068 | .19274 | .08216 | .40677 | 0.25423 |
| GLO 61 | -.00368 | .02556 | -.10421 | -.01080 | .34091 | .09708 | .05966 | .36677 | 0.27537 |
| VAL. PROP. | 13.05775 | 5.79297 | 5.22519 | 3.49013 | 2.97589 | 2.07191 | 1.45374 | 1.26373 | |
| % Variância comum | 37.0 | 16.4 | 14.8 | 9.9 | 8.4 | 5.9 | 4.1 | 3.6 | |

MAT = Auto-conceito Matemática; CFI = Auto-conceito Competência Física/Desportiva; POR = Auto-conceito Português/Verbal; ESC = Auto-conceito Assuntos Escolares em Geral; APF = Auto-conceito Aparência Física; PAI = Auto-conceito Relação com Pais; PAR = Auto-conceito Relação com Pares; GLO = Auto-conceito Global.

Quadro 3

Valores de alpha para as várias subescalas do SDQ 1 (versão australiana e portuguesa)

| Subescalas do SDQ 1 | Valores de alpha em Marsh* | Valores de alpha versão portuguesa |
|---------------------------|----------------------------|------------------------------------|
| Matemática | 0.91 | 0.94 |
| Leitura/Verbal | 0.90 | 0.90 |
| Assuntos Escolares Gerais | 0.80 | 0.84 |
| Académico Total | 0.93 | 0.91 |
| Social Pares | 0.81 | 0.80 |
| Social Pais | 0.79 | 0.84 |
| Social Total | — | 0.85 |
| Aparência Física | 0.87 | 0.87 |
| Competência Física | 0.78 | 0.89 |
| Físico Total | — | 0.90 |
| Não Académico Total | 0.88 | 0.91 |
| Auto-Conceito Global | — | 0.70 |
| Auto-Conceito Total | 0.93 | 0.93 |

* Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984 (alunos do 5º ano de escolaridade)

modo genérico, a estrutura multidimensional do auto-conceito, a dimensão que se revela mais importante parece ser aquela que se refere ao auto-conceito académico no domínio da Matemática. O factor 1 (Matemática) explica a percentagem mais elevada de variância comum dos resultados, demonstrando assim a sua relevância para os resultados globais na escala. Por outro lado, o factor 2 (Competência Física/Desportiva), que explica também uma percentagem elevada da variância comum dos resultados, parece estar ligado à escola na sua área desportiva, porque no contexto português é esta que fornece maiores oportunidades a este nível. Estes resultados evidenciam a maior importância da dimensão académica do auto-conceito, para o auto-conceito total, nomeadamente através do auto-conceito no domínio da Matemática. Embora não pareçam ir no sentido dos de Marsh *et al.*, (1984), podem reflectir influências do contexto cultural e escolar português, onde a Matemática parece ter um papel altamente relevante nas escolhas dos alunos (quer pela positiva, ao escolher áreas ou opções ligadas à Matemática, quer pela negativa, ao evitar escolhas relacionadas com a Matemática).

Refira-se ainda que a importância do domínio académico revelada nestes resultados pode reflectir a importância desta dimensão para o auto-conceito dos adolescentes desta idade. Isto pode dever-se aos desafios que se colocam aos alunos nos três anos de escolaridade presentes na nossa amostra, levando-nos a pensar que nesta altura a dimensão académica contribui de forma mais saliente para o conceito de si próprio. Ainda no que se refere ao domínio académico, os factores 3 e 4, que apresentam uma mistura de itens relacionados com os domínios verbal e assuntos escolares em geral, salientam a importância do domínio verbal, para a realização escolar em geral. Será importante avaliar a evolução dos factores com a idade dos sujeitos, para verificar se o auto-conceito se torna progressivamente mais multifacetado com a idade, tal como afirma Shavelson *et al.*, (1976).

As várias subescalas do instrumento, que avaliam as diferentes dimensões do auto-conceito do modelo de Shavelson, apresentam elevados valores de consistência interna (na sua

maioria acima de 0.80) demonstrando que avaliam a mesma coisa. Uma das subescalas, a do auto-conceito global, apresenta uma fraca consistência interna (0.70) revelando a necessidade de maior refinamento, já que há evidências empíricas que demonstram que o auto-conceito global (enquanto conjunto global de impressões sentimentos, avaliações acerca de si próprio) é diferente do auto-conceito total que representa o somatório dos valores do sujeito nas várias dimensões do auto-conceito separadas. Podemos pensar que o todo, que neste caso seria representado também pela escala do auto-conceito global, é mais do que a soma das diferentes partes (auto-conceito total).

O estudo aqui apresentado parece mostrar que o SDQ I, além de se basear num bom racional teórico, é um instrumento multidimensional, com boas qualidades psicométricas para avaliar o auto-conceito na população portuguesa.

Nota

(1) Sabe-se que, entretanto, Marsh introduziu modificações nesta escala no sentido de a melhorar.

Bibliografia

- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The General/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.

- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1988). *The Self-Description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: the Psychological Corporation.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Smith, I. D. (1983 a). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983 b). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Muller, J.-L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. e Stanton, J. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept* (Rev. ed. vol. 1). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept* (vol. 2). Lincoln: University of Nebraska Press.

Résumé

Faria, L. & Fontaine, A.M. Evaluation du concept de soi des adolescents: Adaptation du *Self-Description Questionnaire* (SDQ I) à la population portugaise. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 1990, 97-105.

The *Self-Description Questionnaire* (SDQ I) de Marsh et col. (1981), d'origine australienne, évalue

les différentes dimensions du concept de soi d'élèves de la 4^{ème} à la 9^{ème} année de scolarité. Basé sur le modèle hiérarchique de Shavelson, ces 72 items sont distribués dans sept échelles qui correspondent à sept dimensions différentes du concept de soi: on a d'une part, les concepts de compétence verbal, de compétence en mathématiques et dans les matières scolaires en général et, d'autre part, les concepts de soi relatifs à l'apparence physique, à la compétence physique/sportive et aux relations avec les pairs et les parents. La somme des trois premières dimensions évalue le concept de soi académique et la somme des quatre dernières dimensions évalue le concept de soi nonacadémique. Les qualités psychométriques de la version portugaise du SDQ I, étudiées auprès d'un échantillon de 504 élèves, sont satisfaisantes: les résultats de l'analyse factorielle appuient la structure multidimensionnelle du concept de soi et les différentes échelles du SDQ I ont de bonnes valeurs de consistance interne (supérieures à 0.80).

Abstract

Faria, L. & Fontaine, A.M. Adolescents self-concept measurement: Adaptation of Marsh's *Self-Description Questionnaire* (SDQ I) to the portuguese population. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 1990, 97-105.

Marsh's *Self-Description Questionnaire* (SDQ I), (Marsh *et al.*, 1981) is an Australian instrument that measures several self-concept dimensions in pupils from 4th to 9th grades. It is based upon Shavelson's hierarchical model and its 72 items are distributed by seven scales that represent seven different dimensions of self-concept: the reading self-concept, the mathematics self-concept, the all school subjects self-concept and the physical appearance and the physical abilities self-concepts and the relations with peers and the relations with parents self-concepts. The sum of the first three dimensions measures academic self-concept and the sum of the last four dimensions measures the nonacademic self-concept. The psychometric qualities of the portuguese version of SDQ I were studied with a 504 sample of portuguese adolescents and proved to be satisfactory: the factorial analysis results supported the multidimensional structure of self-concept and the SDQ I's different scales evidenced high values of Cronbach's *alpha* coefficients (higher than 0.80).