

FELICIANO H. VEIGA

Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento Escolar

SEPARATA DOS CADERNOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA N.º 4, 1988

EDIÇÃO DO SERVIÇO DE CONSULTA PSICOLÓGICA E ORIENTAÇÃO
VOCACIONAL DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Disciplina Materna, Autoconceito e Rendimento Escolar

Feliciano H. Veiga*

O presente estudo analisa a relação entre a disciplina materna, o autoconceito e o rendimento escolar. A amostra é constituída por 217 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Os alunos que classificaram a mãe como "autoritária" foram comparados com o grupo de alunos para quem a mãe foi percebida como tendo uma autoridade "compreensiva", nos questionários *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS) e *Self-Concept as Learner Scale* (SCAL). A diferença encontrada entre os dois grupos foi estatisticamente significativa na maioria dos factores quer do PHCSCS quer do SCAL. Foram ainda comparados, no PHCSCS, os alunos com rendimento escolar alto com aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar, tendo-se verificado uma relação significativa entre a maioria dos factores do PHCSCS e o rendimento escolar. A análise de variância dos resultados para o autoconceito mostrou que as variáveis "autoridade materna" e "rendimento escolar" não interagiam na determinação do autoconceito geral. Os resultados corroboram anteriores investigações.

O ponto de vista de que as auto-avaliações do indivíduo se desenvolvem em resposta às avaliações que os outros fazem dele tem sido um marco fundamental na Psicologia. Embora só nos últimos tempos tenha recebido maior atenção, o autoconceito encontra as suas raízes na Psicologia do Eu, mais particularmente em W. James (1890). Wells e Marwell (1976) consideram este constructo de grande utilidade quer para conhecer como a pessoa se percebe e considera a si mesma quer para descrever, explicar e prever os comportamentos.

A tradicional posição de Cooley (1962), ao considerar que o autoconceito se forma como reflexo das respostas e avaliações dos que pertencem ao meio social do indivíduo, tem exercido grande influência nas teorias da socialização. Embora certas investigações (Felson, 1981) vão no sentido de apoiar a teoria do espelho de Cooley ("*reflected appraisals*"), outros autores têm acrescentado ideias de grande importância para a interpretação do autoconceito. Gecas e Schwalbe (1983), sem deixar de atender à reciprocidade entre o autoconceito e o contexto social, falam da auto-avaliação baseada na acção eficaz; o processo de formação do autoconceito é baseado na eficácia,

dando maior ênfase à "autodeterminação".

O autoconceito é definido por Gecas (1982) como o conceito que a pessoa faz de si própria enquanto ser físico, social e espiritual ou moral. Shavelson e Bolus (1982) consideram que a formação de autoconceito é determinada pela experiência e pelas interpretações do meio ambiente, pelas atribuições que a pessoa faz aos seus comportamentos e pelas avaliações e reforços das pessoas significativas para o indivíduo. Estes autores, na sistematização que fazem das características do autoconceito, consideram-no como: organizado (estruturação e relação de informações relativas ao próprio indivíduo); multifacetado (no topo da organização está o autoconceito geral que, por sua vez, inclui vários autoconceitos específicos); hierarquizado (progressiva ascendência das auto-avaliações específicas até aos níveis superiores da organização); estável (principalmente à medida que se sobe na hierarquia); descritivo, avaliativo (o indivíduo pode descrever-se e avaliar-se) e ainda diferenciado de outros constructos. O'Malley e Bachman (1983) apresentam o autoconceito como uma disposição pessoal, perdurável, caracterizada pela consistência temporal e resultante da auto-avaliação regulada por acontecimentos ambientais. Gecas (1982) vê o autoconceito como fonte de motivação, distinguindo três motivos principais associados com ele, a saber: o motivo de

*Assistente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

autoconsistência (que permite ao indivíduo manter a consistência das suas identidades), o motivo de auto-estima (que leva a manter o que se tem de positivo, automanutenção, e a conquistar um aumento dos aspectos positivos de si próprio, auto-saliência) e o motivo de auto-eficácia (que permite à pessoa perceber-se como competente ou incompetente, eficaz ou ineficaz).

Na sequência do anteriormente apresentado, poderiam colocar-se várias questões de investigação relativas quer a variáveis de que depende a estruturação do autoconceito (antecedentes) quer a variáveis que dependem de um autoconceito alto ou baixo, bom ou mau (consequentes) quer a variáveis simultaneamente antecedentes e consequentes.

A autoridade materna é uma variável que naturalmente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito. Com efeito, as relações de dependência da criança para com a mãe constituem condições favoráveis a uma enorme influência no tipo de percepções gerais acerca de si mesma e no aparecimento de padrões comportamentais específicos (Wylie, 1979). Numerosos investigadores têm vindo a chamar a atenção para a frequência com que os pais se comportam de maneira autoritária. Blumberg (1965) e Erlanger (1974) mostraram que entre 84 e 97% dos pais utilizam o castigo físico na educação dos seus filhos, continuando um grande número deles a utilizá-lo ao longo da adolescência. Mais recentemente, também Solheim (1982) observa que, nos EUA, 81% dos pais utiliza a punição corporal com os seus filhos. Bryan *et al.* (1982) refere que os sujeitos que declaram ter recebido mais castigos corporais apresentam níveis inferiores de autoconceito e maior número de problemas, tais como a agressão, a delinquência e a depressão.

McCord *et al.* (1976), depois de cinco anos de estudo, apresentaram resultados que mostram que as crianças agressivas são criadas por pais que castigam, que utilizam o desprezo, que são inconsistentes nas orientações, que brigam e menosprezam mutuamente os seus valores. Estes dados foram mais recentemente comprovados por Farrington (1978) e Musitu *et al.* (1983, 1984). O castigo físico, apesar de ser culturalmente aceite chegando-se mesmo a presumir ter um certo valor altruísta, não deixa por isso

de ser repudiável, pois implica o uso e geralmente o abuso da violência.

Cooper (1983), num trabalho cheio de interesse, conclui que os alunos com uma percepção negativa do clima familiar tendem a apresentar baixos níveis de autoconceito, contrariamente aos que experienciam apoio e proximidade dos pais.

Num trabalho recente, Turner e Harris (1984) mostram haver uma associação significativa da protecção e da indulgência dos pais com um autoconceito mais elevado nos filhos.

Growve (1980), utilizando uma amostra de 123 pré-adolescentes, procurou ver a influência da ajuda, do castigo e do controlo materno no autoconceito. Os resultados deste estudo apoiam a relação entre afecto materno e autoconceito alto. A ajuda da mãe e o castigo ligeiro vão também nesta direcção. Nos rapazes, a atitude proteccionista de ambos os pais está associada com baixo autoconceito, o que não acontece nas raparigas. Contudo, o controle do comportamento por parte das mães tem correlações negativas com o autoconceito das raparigas e nulas com o dos rapazes. Estes resultados contradizem os de Gecas (1971) que indicam uma relação maior nas raparigas do que nos rapazes, entre as variáveis paternas e o autoconceito.

Várias outras investigações têm mostrado que os filhos de pais autoritários e agressivos apresentam maior propensão para desajustes emocionais, particularmente em relação com o autoconceito e o comportamento agressivo (Kinard, 1980; Martin e Walters, 1982).

Outra variável que tem vindo a ser relacionada com o autoconceito é o rendimento escolar. Formado a partir de experiências anteriores de sucesso ou de fracasso, o autoconceito suscita expectativas (de sucesso ou de fracasso) que, por sua vez, desencadeiam diferentes tipos de motivação para o rendimento escolar (Fontaine, 1985). Num trabalho de Purkey (1970) é referido que, em geral, a evidência da investigação demonstra uma relação persistente e significativa entre o autoconceito e o sucesso académico. Mais recentemente, alguns teóricos do autoconceito (Shavelson e Bolus, 1982) argumentam que as medidas de capacidade académica deveriam estar muito mais correlacionadas com o auto-

conceito em áreas conectadas com ele do que com aquelas que o não são. Por exemplo, Marsh, Parker, J. W. e Smith (1983) mostraram que os conhecimentos de matemática tinham uma correlação mais substancial com o autoconceito das matemáticas (0.55) e uma correlação menor com o autoconceito doutras áreas académicas (0.21 para a leitura) e não tinham correlação com o autoconceito de áreas não académicas. De forma parecida, Hansford e Hattie (1982) apresentaram um trabalho em que as medidas de habilidade têm uma correlação de 0.40 com o autoconceito de habilidade, mas apenas de 0.20 com o autoconceito geral.

Várias investigações têm, no entanto, encontrado relações baixas ou não significativas entre o autoconceito e o rendimento escolar. Uma explicação para estes casos poderia encontrar-se, segundo Skaalvik (1983), no facto de a pressão cultural para o sucesso escolar variar conforme o meio social, variável que, em tais investigações, não teria sido tomada em consideração.

Hipóteses do estudo

Este nosso *estudo correlacional* tem como objectivo examinar se os alunos que percebem a mãe como sendo autoritária diferem significativamente dos alunos para quem a mãe é vista como compreensiva, nas variáveis de autoconceito geral e de autoconceito académico. Pretendeu-se ainda analisar em que medida os alunos com rendimento escolar superior diferem, no autoconceito geral, dos alunos com rendimento inferior. Mais concretamente, pretendemos testar as seguintes hipóteses nulas:

Ho 1: Os alunos que percebem a mãe como compreensiva não apresentam níveis de autoconceito no PHCSCS superiores aos daqueles que classificam a mãe como autoritária;

Ho 2: Os alunos que vêem a mãe como compreensiva não têm níveis de autoconceito académico no SCAL superiores aos daqueles que vêem a mãe como autoritária;

Ho 3: A resposta dos alunos a uma única e simples questão "Consideras que a tua mãe é compreensiva ou autoritária?" não é suficiente para corroborar relações existentes entre disciplina familiar e autoconceito;

Ho 4: Os alunos com rendimento escolar alto não apresentam níveis de autoconceito no PHCSCS superiores aos dos alunos com rendimento escolar baixo;

Ho 5: A autoridade materna e o rendimento escolar não interagem na determinação do autoconceito geral dos alunos.

Metodologia

A amostra é composta por 217 alunos de escolas secundárias de Lisboa, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

Como instrumento de medida do autoconceito geral, foi utilizado o *Piers-Harris Children's Self Concept Scale*, PHCSCS, (Piers, 1969). Para medir o autoconceito académico, utilizou-se o *Self-Concept as Learner Scale*, SCAL, (Waetjen, 1963). Estes questionários, cuja fidelidade e validade foram previamente avaliadas (Veiga, 1987), medem, respectivamente, os seguintes factores: comportamento, estatuto intelectual e social, atributos e aparência física, ansiedade, popularidade, satisfação e felicidade; motivação, orientação para a tarefa, resolução de problemas, e relação com os colegas. Ambos os instrumentos permitem ainda uma pontuação total.

Para avaliar a disciplina e o clima familiar, têm sido utilizados vários instrumentos de medida, como o questionário de Anthony e Bene (1957), o de Rodgers (1967), o de Bastin e Delrez (1976) e, entre os mais recentes, o de Moos e Moos (1981). Vários estudos têm mostrado que os múltiplos factores deste tipo de questionários se correlacionam com variáveis como o autoconceito dos jovens. Deliberadamente, preferimos, como método de trabalho, estudar a hipótese de que as respostas dos alunos a uma única e simples questão "Consideras que a tua mãe é compreensiva ou autoritária?" corroborariam as relações existentes entre a disciplina familiar e o autoconceito dos jovens pertencentes à nossa amostra. Tal opção libertaria os alunos de ter de responder às múltiplas questões que os instrumentos tradicionais apresentam - o de Moos e Moos (1981), por exemplo, tem 90 itens, e muitos alunos consideram-no massudo.

Como critério de mensuração do rendimento

escolar, utilizou-se a média das notas que os alunos obtiveram no final do ano de escolaridade anterior e no segundo período de avaliação do ano corrente, nas disciplinas de Português, Ciências da Natureza, Matemática e História.

Resultados

Um dos aspectos importantes que requer certo cuidado na investigação é o respeitante à relação de causalidade. Ainda não há muito tempo, Parke (1977) chamava a atenção para a necessidade urgente de se evitar a aproximação unidireccional e simplista que durante muitos anos afectou as investigações tradicionais. Este problema adquire um cariz especial com os estudos que assumem que o tipo de relações familiares determina o nível de autoconceito da criança. Na verdade, pode acontecer que seja o baixo autoconceito da criança (e o que ele implica) a afectar as relações familiares, que, por sua vez, podem influenciar o autoconceito. Também na relação autoconceito/rendimento

escolar, deve ser assumida uma aproximação bidireccional. Na verdade, o estudo das relações entre rendimento escolar e autoconceito tem vindo a comprovar nos últimos anos que a experiência sistemática de fracasso afecta negativamente o autoconceito.

Dado o nível de mensuração intervalar da variável autoconceito, optou-se pelo tratamento dos resultados através da análise de variância paramétrica. O teste de significação utilizado nas hipóteses Ho 1 a Ho 4 foi o t de Student, unilateral. No Ho 5, utilizou-se a análise de variância multifactorial. Os valores de "t" e de "f" são considerados significativos ao nível de $p < 0.05$.

O quadro 1 apresenta os resultados obtidos nos diferentes factores PHCSCS, por parte do grupo de alunos com mãe compreensiva e do grupo com mãe autoritária. Os valores médios dos diferentes factores (incluindo "ansiedade") são apresentados de maneira que às pontuações mais elevadas corresponda sempre a expressão de um autoconceito superior.

Quadro 1. Diferenças no PHCSCS entre os alunos com mãe compreensiva e com mãe autoritária (N=217).

Variável	Mãe Compreensiva (n=114)		Mãe autoritária (n=103)		t
	M	DP	M	DP	
Comportamento	12.707	2.702	11.743	3.093	2.434**
Estatuto intelectual e social	11.858	2.971	11.026	2.910	2.082*
Atributos e aparência física	8.247	2.754	7.893	2.651	0.964
Ansiedade	7.548	2.387	6.610	2.432	2.862***
Popularidade	9.327	2.396	9.017	2.445	0.942
Satisfação e felicidade	6.884	1.998	6.221	2.244	2.288*
Total	56.513	10.861	52.513	11.330	2.648***

* $p < 0.02$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.005$

Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em todos os factores testados pelo PHSCS, excepto no factor "atributos e aparência física" ($t=0.964$) e no factor "popularidade" ($t=0.942$). Em todos os factores a tendência é "mãe compreensiva". Os alunos com mãe compreensiva apresentam, pois, um autoconceito claramente mais elevado do que os alunos que percebem a mãe como autoritária. Atendendo à generalidade do nível de significação das diferenças encontradas, um primeiro comentário centra-se necessariamente na grande relação que a variável autoridade materna mantém com as variáveis do autoconceito. Note-se que nem todas as escalas de

autoconceito apresentam relações semelhantes com a autoridade materna. As variáveis "ansiedade" e "total" são as que apresentam maiores níveis de significação e, portanto, as mais sensíveis à autoridade materna. Tais resultados conduzem à rejeição da hipótese nula $H_0 1$.

No quadro 2, registam-se as diferenças, no SCAL, entre os alunos com mãe compreensiva e com mãe autoritária. Observam-se diferenças significativas nos factores "motivação" ($p<0.05$), "orientação para a tarefa" e "total" ($p<0.02$). Embora em dois dos factores haja um nível de significação aceitável, a globalidade dos resultados leva-nos a rejeitar a hipótese nula $H_0 2$.

Quadro 2. Diferenças no SCAL entre os alunos com mãe compreensiva e com mãe autoritária (N=217).

Variável	Mãe Compreensiva (n=114)		Mãe autoritária (n=103)		t
	M	DP	M	DP	
Motivação	42.796	5.340	41.433	4.802	1.979*
Orientação para a tarefa	43.814	7.548	41.610	6.836	2.257**
Resolução de problemas	42.805	5.364	41.802	6.051	1.283
Relação com os colegas	42.097	6.910	41.283	6.568	0.889
Total	171.600	20.468	165.203	22.860	2.163**

* $p<0.05$; ** $p<0.02$

Como consequência dos dados anteriormente apresentados (Quadro 1 e 2), a hipótese nula $H_0 3$ é também rejeitada.

Para testar a hipótese $H_0 4$ formaram-se dois grupos de comparação, ou seja, alunos com rendimento escolar alto e alunos com rendimento escolar baixo, que depois foram comparados nos diversos factores PHSCS (quadro 3). Obser-

vam-se diferenças significativas entre os dois grupos em

todos os factores - com particular destaque para os factores "comportamento" e "estatuto intelectual e social" ($p<0.0005$) -, com excepção dos factores "popularidade" e "atributos e aparência física". Com base nestes resultados, rejeitamos a hipótese nula $H_0 4$.

Quadro 3. Diferenças no PHCSCS entre os alunos com rendimento escolar alto e com rendimento escolar baixo (N=217)

Variável	R. e. alto (n=114)		R. e. baixo (n=103)		t
	M	DP	M	DP	
Comportamento	14.865	3.145	13.135	3.657	3.726***
Estatuto intelectual e social	13.393	2.646	11.787	3.360	3.932***
Atributos e aparência física	8.097	2.571	7.824	2.600	0.766
Ansiedade	7.852	2.134	6.978	2.539	2.743**
Popularidade	9.217	2.475	9.122	2.220	0.289
Satisfação e felicidade	7.233	1.660	6.700	1.911	2.185*
Total	56.956	10.415	52.761	11.314	2.816**

* $p < 0.02$; ** $p < 0.005$; *** $p < 0.0005$

Recorreu-se à análise de variância multifactorial para testar a hipótese H_0 5. Os factores considerados foram a "autoridade materna" (factor A) e o "rendimento escolar" (factor B), ambos com dois níveis, respectivamente: compreensão/autoridade, alto/baixo (quadro 4). A análise de variância permite-nos, por

um lado, examinar separadamente o relacionamento entre cada variável independente e a variável dependente (autoconceito) e, por outro lado, ver se a relação de uma variável independente com a variável dependente tem a ver com a outra variável independente.

Quadro 4. Análise de variância: resultados para o autoconceito total num desenho factorial 2 X 2.

Fonte	g. l.	m. q.	f	p
A	1	1611.723	14.922	.001
B	1	801.832	7.424	.007
A x B	1	269.753	2.498	.116
Erro	212	108.009		

Quadro 5. Médias, desvios-padrões e número de observações por célula no autoconceito total, correspondentes a um desenho factorial 2 X 2.

Rendimento Escolar	Autoridade materna					
	Mãe compreensiva			Mãe autoritária		
	M	Dp	n	M	Dp	n
Alto	59.353	9.431	51	56.053	10.337	38
Baixo	57.698	9.561	63	49.828	11.838	64

Da análise efectuada, conclui-se que o autoconceito é sensível quer ao factor A quer o factor B (respectivamente, $F=14.922$, $p<0.001$; $F=7.424$, $p<0.007$). Observa-se que a variância dos resultados não é explicada pela interacção daqueles dois factores ($F=2.498$; n. s.), facto que não nos permite rejeitar a hipótese nula H_0 5.

Para verificação da significância da diferença entre os pares de médias, utilizou-se o teste α

posteriori de Duncan. No quadro 6, observam-se as diferenças de adequação das quatro situações: mãe compreensiva/rendimento escolar alto, mãe compreensiva/rendimento baixo, mãe autoritária/rendimento alto, mãe autoritária/rendimento baixo. Tais situações associam-se diferentemente com o autoconceito, sendo a situação mais adequada "mãe compreensiva/rendimento alto" e a pior "mãe autoritária/rendimento baixo".

Quadro 6. Diferenças significativas entre os 6 pares de 4 médias.

Médias	49.828	56.053	57.698	59.353
49.828	-	*	*	*
56.053		-	n. s.	n. s.
57.698			-	n. s.
59.353				-

Mais concretamente, como se pode verificar pela análise dos dados (quadro 5 e 6), os alunos com mãe autoritária e rendimento alto obtêm pontuações no autoconceito significativamente superiores às dos alunos com mãe autoritária e rendimento baixo ($t=2.783$; $p<0.005$). Os alunos com mãe compreensiva e rendimento alto ou baixo obtiveram melhores pontuações que os alunos com mãe autoritária e rendimento baixo (respectivamente $t=4.802$, $p<0.0005$; $t=4.125$, $p<0.0005$). Os alunos com mãe autoritária e rendimento alto não apresentam níveis de autoconceito significativamente inferiores aos dos alunos com mãe compreensiva e

rendimento alto ou baixo (respectivamente: $t=1.546$, n. s.; $t=0.797$, n. s.). Finalmente, os alunos com mãe compreensiva e rendimento baixo não se diferenciam significativamente daqueles cuja mãe também é percebida como compreensiva, mas apresentam rendimento alto ($t=0.926$, n. s.). Note-se, no entanto, que, em todos os casos em que se não verificam diferenças significativas, a tendência é para que nos alunos com mãe compreensiva ou alto rendimento escolar apresentem níveis de autoconceito mais elevados do que aqueles cuja mãe é autoritária ou que têm baixo rendimento.

Discussão

Sublinhe-se, antes de mais, que, por um lado, as relações encontradas entre as variáveis estudadas não nos permitem falar de causa-efeito, já que se enquadram num desenho correlacional e que, por outro lado, os valores obtidos se referem à amostra considerada (ou a grupos congêneres) e nunca a alunos tomados individualmente. Na verdade, apesar das significações estatísticas encontradas, a proximidade dos valores entre os grupos considerados não permite concluir que, por exemplo, determinado aluno com mãe autoritária tenha autoconceito inferior ou então que um outro aluno com rendimento escolar tenha um autoconceito elevado. Dada a variância dos resultados entre os grupos, antevê-se com facilidade que, em termos de distribuição normal dos resultados, um razoável número de alunos de ambos os grupos tem pontuações indiferenciadas.

A análise dos resultados indica, por um lado, que o tipo de autoridade materna, tal como é inferida pelos filhos, tem associações significativas com o autoconceito destes e que, por outro lado, o rendimento escolar tem a ver com o autoconceito.

De acordo com estudos realizados, seria de supor que o baixo nível de autoconceito dos alunos com fraco rendimento escolar estivesse associado com relações familiares de inferior qualidade (Anthony, 1970; Brockover, 1965). Os resultados que encontramos parecem ser concordantes com os de Geoffrey (1984) que evidenciou que os altos níveis de interacção pais-filhos estão associados com altos níveis de autoconceito e, em menor grau, com o rendimento escolar.

Em posteriores trabalhos seria de analisar os níveis de autoconceito em ligação com características psicológicas familiares mais vastas em que a autoridade materna se incluiria como uma variável entre possíveis outras. Neste caso, os trabalhos de Dolan (1983), de Nelson (1984) e de Song e Hattie (1984) poderiam ser tomados como referentes.

Uma posterior análise, considerando por um lado elementos informativos de ambos os pais e, por outro lado, tomando em conta a diferenciação de novos grupos (análise em função da classe social, da idade dos alunos e do sexo)

poderia complementar questões aqui levantadas. Tais variáveis podem ter o seu peso explicativo, como o indicam algumas investigações. Por exemplo, num trabalho recente de McBaughlin (1983), conclui-se que o sexo dos filhos diferencia a qualidade da relação pais-filhos. Na literatura, esses resultados podem explicar-se em função de estereótipos enraizados em valores diferenciais para os rapazes e para as raparigas, e que mergulham na nossa cultura, relativamente ao rendimento académico. Autores como Hoffman (1977) e Block (1979) coincidem ao considerarem que ambos os pais insistem mais na competência e no rendimento dos filhos do que no das filhas. Quanto à variável idade, Wenger e Berg-Cross (1980) encontraram que, de facto, a idade dos filhos era um factor que diferenciava as respostas dos pais, os quais consideravam mais grave a conduta dos filhos mais velhos. Por outro lado, segundo Shavelson e Bolus (1982) e os trabalhos de Marsh *et al.* (1983, 1984) é de esperar que os alunos de ambientes socioculturais mais ricos obtenham pontuações mais altas no autoconceito académico e no rendimento escolar.

Atendendo à generalidade dos resultados, é possível concluir que os alunos que dizem ter mãe autoritária apresentam significativa inferioridade na realização de testes de autoconceito e que este, por sua vez, se associa positivamente com o rendimento escolar. Por último, estes dados corroboram a direcção de anteriores investigações (Hall e Runion, 1983; Parish e Parish, 1983) no sentido de que, em termos de promoção psicológica dos alunos, dever-se-á ter em conta que o rendimento escolar, o autoconceito e a disciplina familiar são variáveis altamente associadas e que a intervenção psicológica em qualquer uma delas poderá causar benefícios nas restantes.

Bibliografia

- Anthony, E. J. (1970). The behavior disorders of childhood. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's "Manual of child psychology"*, Vol. II. New York: Wiley, 667-763.
- Anthony, E. J. & Bene, E. (1957). A technique for the objective assessment of the child's family relationship. *Journal of Mental Science*, 103, 541-555.

- Bastin, G. & Delrez, H. (1976). *Questionnaire des Relations Parents-Enfants (QRPE)*. France: E. A. P.
- Block, J. H. (1979). Another look at sex differentiation in the socialization behaviors of mothers and fathers. In P. Denmark (Ed.) *Psychology of Women: Future directions of research*. New York: Psychological Dimensions.
- Blumberg, M. (1965). When parents hit out. *20th Century*, 173, Winter, 39-44.
- Bryan, J. W. & Freed, F. W. (1982). Corporal punishment: normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(2), 77-87.
- Cooley, C. H. (1962). *Social Organization*. New York: Schocken.
- Cooper, J. E. et al. (1983). Self-esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*. February, 153-159.
- Dolan, L. (1983). The prediction of reading achievement and self-esteem from an index of home educational environment. *Measurement & Evaluation in Guidance*, 16 (2), 86-94.
- Erlanger, H. S. (1974). Social class and corporal punishment in child rearing: a reassessment. *American Sociological Review*, 39, 68-85.
- Farrington, D. P. (1978). The family backgrounds of aggressive youth. In Herson et al. (Ed.) *Aggression and Antisocial Behavior in Childhood and Adolescence*. London: Pergamon Press.
- Felson, R. B. (1981). Self and reflected appraisals among football players: a test of the meadian hypothesis. *Soc. Psychol. Quarterly*, 44, 116-126.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Gecas, V. (1971). Parental behavior and contextual variations in adolescent self-esteem. *Sociometry*, 35, 232-345.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Ann. Rev. Sociol.*, 8, 1-33.
- Gecas, V. & Schualbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem. *Soc. Psychol. Quarterly*, 2, 77-88.
- Geoffrey, N. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-Concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 12(3), 276-287.
- Growve, G. A. (1980). Parental behavior and self-esteem in children. *Psychological Reports*, 47, 499-502.
- Hall, H. & Runion, K. (1983). Are teachers effective in self-concept development? *College Student Journal*, 17(1), 61-64.
- Hoofman, M. L. (1977). Moral internalization: current theory and research. In L. Berkovitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10). New York: Academic Press.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Kinard, E. M. (1980). Educational development in psychology abused children. *Amer. Jour. Orthopsy.*, 50, 686-696.
- Marsh, H. W., Parker, J. W. & Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *Br. J. Educ. Psychol.*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W. et al. (1984). The self-concept description questionnaire (SDQ): age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*.
- Martin, J. & Walters, J. (1982). Familial correlates of selected types of child abuse and neglect. *Journal of Marriage and the Family*, 267-276.
- McBaughlin, B. (1983). Child compliance to parenteral control techniques. *Developmental Psychology*, 19, 667-673.
- McCord, W; McCord, J. & Howard, A. (1976). Correlatos familiares de la agresión en niños no delinquentes. In E. I. Megargee (Ed.) *Dinámica de la Agresión*. México: Trillas.
- Moos, R. & Moos, B. (1981). *Family Environment Scale. Manual*. Palo Alto: CA, Consulting Psychologists Press.
- Musitu, G. et al. (1983). *Dimensiones de disciplina familiar*. Comunicação apresentada no Congresso de la Excepcionalidad. Barcelona.
- Musitu, G. et al. (1984). *L'analyse differentielle de l'agressivité selon l'âge, le sexe et le niveau socioeconomique*. Comunicação apresentada no VII Congresso Internacional de Psiquiatria. Lausanne.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Jour. of Comm. Psychol.*, 12, 276-287.
- O'Malley, P. M. & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: change and stability between ages Band 23. *Developmental Psychology*, 19, 2, 257-268.
- Parish, Joycelyn G. & Parish, Thomas S. (1983).

Children's self-concepts as related to family structure and family concept. *Adolescence*, 18(71), 649-658.

- Parke, R. D. (1977). Parent-infant interaction: progress, paradigmes and problems. In G. P. Sackett (Ed.) *Observing Behavior: Theory and applications in mental retardation*. Baltimore: University Park Press.
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rodgers, A. (1967). *Cornell Parent Behavior Description*. New York: College of Human Development, Cornell University, Ithaca.
- Roe, A. & Siegelman, N. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: the Interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3-17.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school-some sex differences. *Br. J. Educ. Psycho.*, 53, 299-306.
- Solheim, Joan S. (1982). A cross-cultural examination of use of corporal punishment on children: a focus on Sweden and the United States. *Child Abuse & Neglect*, 6(2), 147-154.
- Song, In-Sub & Hattie, John (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.
- Veiga, F. H. (1987). *Instrumentos de medida do Autoconceito*. (Trabalho não publicado).
- Waetjen, W. (1963). *Self-Concept as Learner Scale*. Maryland: Univ. of Maryland.
- Wells, L. E. e Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications.
- Wenger, S. e Berg-Cross, L. (1980). Parents judgments of children's aggressive behavior. *Merrill Palmer Quarterly*, 26, 161-169.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept: Theory and research on selected topics*. Vol. 2. London: University of Nebraska Press, Lincoln.

Résumé

Veiga, F. H. Discipline maternelle, auto-concept et réussite scolaire. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 1988, 4, 47-56. Cette étude analyse la relation entre la discipline maternelle, l'auto-concept et la réussite scolaire. L'échantillon est composé de 217 élèves, âgés de 11 à 17 ans. Les élèves qui ont classifié leur mère d' "autoritaire" ont été comparés aux élèves qui ont perçue leur mère comme possédant une autorité "compréhensive", dans les questionnaires "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCSCS) et "Self-Concept as Learner Scale" (SCAL). La différence trouvée entre les deux groupes a été statistiquement significative dans la majorité des facteurs soit du PHCSCS, soit du SCAL. Ont aussi été comparés, dans le PHCSCS, les élèves avec un niveau de réussite scolaire élevé avec ceux qui présentaient un faible niveau de réussite scolaire, en y ayant été vérifiée une relation significative entre la majorité des facteurs du PHCSCS et la réussite scolaire. L'analyse de la variance des résultats pour l'auto-concept a démontré que les variables "autorité maternelle" et "réussite scolaire" n'interagissaient pas dans la détermination de l'auto-concept général. Les résultats corroborent recherches antérieures.

Abstract

Veiga, F. H. Maternal discipline, self-concept and school achievement. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1988, 4, 47 - 56. The present study analyses the relationship between maternal discipline, self-concept and school achievement. The sample includes 217 students with ages between 11 and 17. The students which have classified their mother as "authoritative" were compared with the group that perceived their mother as having an "understanding" authority, in the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS) and in the Self-Concept as Learner Scale (SCAL). The difference between the two groups is statistically significant in the most part of PHCSCS and SCAL factors. In addition, the high achievers at school were compared in the PHCSCS with the low achievers the findings showing a meaningful relationship between most part of PHCSCS factors and school achievement level. Analysis of variance showed that maternal authority and school achievement variables did not interact in the determination of general self-concept. These results confirm previous research findings.