

REZUMAT

INFLUENȚA AFECTELOR POZITIVE ASUPRA
MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

de

Domnica Bianca Timșă

Coordonator principal: Victor Andrés Korniejczuk

REZUMAT AL TEZEI DE MASTERAT

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Titlu: INFLUENȚA AFECTELOR POZITIVE ASUPRA
MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Numele cercetătorului: Domnica Bianca Timșa

Numele și titlul evaluatorului principal: Victor Andrés Korniejczuk, Ph.D.

Data finalizării: Aprilie 2015

Problema

De-a lungul timpului, o serie întreagă de cercetători a demonstrat faptul că afectele pozitive influențează motivația elevilor în procesul academic (Kuiper și Martin, 1998; Isen și Reeve, 2005; Bye, Pushkar și Conway, 2007).

Alții au demonstrat faptul că prezența afectelor negative duce la lipsa motivației (Standage, Duda și Ntoumanis, 2005).

Prin urmare, lucrarea de față și-a propus să cerceteze dacă afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare al elevilor Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, în anul școlar 2011-2012.

Metodologia

Cercetarea este una cantitativă, corelativă, de câmp și transversală. Populația țintă o reprezintă elevii claselor a XI-a ai Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012, în număr de 96 de elevi. Evaluarea celor două variabile s-a realizat astfel: motivația a fost măsurată prin intermediul *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), în timp ce afectele pozitive au fost măsurate prin intermediul *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS). Aflarea rezultatului s-a realizat prin aplicarea probei statistice: corelația r de Pearson.

Rezultate

Pe baza analizelor statistice efectuate, cercetarea de față a arătat că, din punct de vedere statistic, afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare. De asemenea, s-a constatat că afectele pozitive influențează trei dintre componentele motivării: orientarea intrinsecă pe scop, valoarea asociată și autoeficacitatea raportată la învățare și performanță. Afectele pozitive nu influențează orientarea extrinsecă pe scop, credințele legate de controlul învățării și anxietatea la testare.

Concluzii

Cercetarea de față a arătat că elevii de clasa a XI-a sunt cu atât mai motivați în procesul academic cu cât manifestă afecte pozitive mai profunde. De asemenea, cu cât afectele pozitive sunt mai puternice, cu atât cresc orientarea intrinsecă pe scop, valoarea asociată sarcinilor și autoeficacitatea raportată la învățare și performanță. Cu cât elevii sunt mai interesați, mai hotărâți, mai activi, mai puternici, mai inspirați, mai atenți, mai încântați, mai entuziași și mai *pe fază*, cu atât sunt mai motivați în procesul academic.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

INFLUENȚA AFECTELOR POZITIVE ASUPRA
MOTIVAȚIEI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Teză
prezentată ca o cerință parțială
pentru obținerea titlului de
Master în Educație

de

Domnica Bianca Timsa

Aprilie 2015

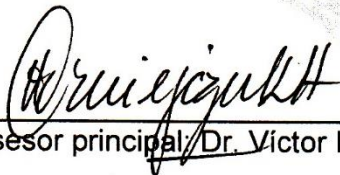
INFLUENȚA AFECTELOR POZITIVE ASUPRA MOTIVAȚIEI
ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación


por

Domnica-Bianca Timsa

APROBADA POR LA COMISIÓN:



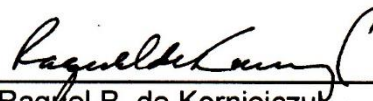
Asesor principal/Dr. Víctor Korniejczuk



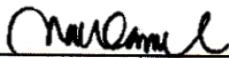
Mtra. Brenda Tabardillo Vázquez,
Examinador externo



Miembro: Dr. Alonso Meza Escobar



Dra. Raquel B. de Korniejczuk,
Directora de Estudios Graduados



Miembro: Mtro. Daniel Nae

23 de abril de 2015

Fecha de aprobación

CUPRINS

LISTA TABELELOR.....	v
Capitolul	
I. INTRODUCERE	1
Antecedente.....	1
Afectele pozitive și motivația în scrierile Ellenei G. White	4
Formularea problemei	5
Ipoteza.....	6
Obiectivele studiului	6
Justificarea studiului	6
Importanța studiului	7
Presupoziții	7
Limitări	7
Delimitări	7
II. REVIZUIREA LITERATURII	9
Relația dintre dezvoltarea copiilor și situația familiei – în trecut	9
Relația dintre dezvoltarea copiilor și situația familiei – în prezent	10
Motivația	12
Motivația în procesul de învățare.....	16
Cauzele lipsei de motivație în învățare	18
Stimularea motivației pentru învățare	19
Cele mai motivatoare afecte.....	22
Influența simțurilor în afectele copiilor și motivarea pentru învățare.....	23
Motivația și psihopatologia.....	23
Stimularea motivației prin noi metode pentru predare	25
Concluzii	26
III. METODOLOGIA	28
Tipul cercetării	28
Participanții	28
Populația	28
Eșantionul	28

Instrumentul	29
Proceduri	31
Culegerea datelor.....	31
Analiza datelor.....	31
IV. ANALIZA DATELOR	33
Analiza itemilor	33
Chestionarul MSLQ.....	33
PANAS	55
Validitatea instrumentelor.....	60
Probarea ipotezei.....	61
V. REZUMAT, DISCUȚII ȘI CONCLUZII.....	65
Rezumat	65
Discuții.....	67
Concluzii	68
Implicații	69
Recomandări	69
Anexa	
A. ACORDUL DIRECTORULUI LTA	71
B. MSLQ	72
C. PANAS	74
D. ACORD DE UTILIZARE MSLQ.....	75
E. ACORD DE UTILIZARE PANAS	77
F. VALIDAREA INSTRUMENTELOR	79
G. PROBAREA IPOTEZEI	80
REFERINȚE	91

LISTA TABELELOR

1. Operaționalizarea ipotezei și a variabilelor	32
2. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 1 al MSLQ.....	34
3. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 2 al MSLQ.....	35
4. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 3 al MSLQ.....	35
5. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 4 al MSLQ.....	36
6. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 5 al MSLQ.....	37
7. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 6 al MSLQ.....	38
8. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 7 al MSLQ.....	38
9. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 8 al MSLQ.....	39
10. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 9 al MSLQ.....	40
11. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 10 al MSLQ.....	40
12. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 11 al MSLQ.....	41
13. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 12 al MSLQ.....	42
14. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 13 al MSLQ.....	42
15. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 14 al MSLQ.....	43
16. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 15 al MSLQ.....	44
17. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 16 al MSLQ.....	44
18. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 17 al MSLQ.....	45
19. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 18 al MSLQ.....	46
20. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 19 al MSLQ.....	46
21. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 20 al MSLQ.....	47
22. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 21 al MSLQ.....	48

23. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 22 al MSLQ.....	48
24. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 23 al MSLQ.....	49
25. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 24 al MSLQ.....	50
26. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 25 al MSLQ.....	50
27. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 26 al MSLQ.....	51
28. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 27 al MSLQ.....	52
29. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 28 al MSLQ.....	52
30. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 29 al MSLQ.....	53
31. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 30 al MSLQ.....	54
32. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 31 al MSLQ.....	54
33. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Interesat	55
34. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Hotărât	56
35. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Activ	56
36. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Puternic	57
37. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Inspirat	58
38. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Atent	58
39. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Încântat	59
40. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Entuziast	60
41. Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Pe fază.....	60

CAPITOLUL I

INTRODUCERE

În acest capitol introductiv vor fi oferite o serie de informații cu privire la studiul de față. În debutul capitolului, vor fi prezentate antecedentele în privința subiectului, după care, vor fi formulate problema și ipotezele, se vor prezenta obiectivele și justificarea studiului, importanța acestuia iar, în final, se vor prezenta presupuzițiile și delimitările studiului.

Antecedente

În limbajul comun, termenii „emoție”, „sentiment”, „stare afectivă” și „dispoziție” sunt folosiți fără a face o distincție clară între semnificațiile lor. Pornind de la observațiile lui Chelcea (2007) referitoare la necesitatea utilizării selective a conceptelor din domeniu, voi prezenta definiția termenilor utilizați în literatura anglo-saxonă pe care au realizat-o Oatley și Jenkins (1996).

Cuvântul „afect” (*affect*) este considerat general și oarecum de modă veche și include emoții (*emotions*), stări (*moods*) și preferințe (*preferences*). Termenul „emoție” desemnează o serie de stări cauzate de evaluarea conștientă sau inconștientă a unui eveniment ca fiind relevant pentru o problemă care îl preocupă pe individ. Esența emoției este pregătirea organismului pentru acțiune și conferă prioritate anumitor comportamente care apar ca fiind urgente, întrerupând sau interferând cu alte procese cognitive. Ea este, de regulă, interpretată ca un tip distinctiv de stare mentală, uneori

însoțită de modificări corporale, expresive și comportamentale.

În vorbirea curentă, remarcă Iluț (2009), termenul englezesc *feeling* înseamnă „sentimente”, iar „stările afective” (*affects*) au o stabilitate mare și o componentă cognitiv-comportamentală bine definită și se referă atât la sentimente, cât și la dispozițiile sufletești (*moods*). Acestea din urmă sunt mai puțin intense, difuze și globale, de o mai lungă durată și fără un obiect bine precizat. De multe ori, individul nu își dă seama ce a declanșat această stare (Oatley și Jenkins, 1996).

Psihosociologul clujean definește emoțiile ca „reacții spontane, de mai scurtă durată, față de o persoană, un obiect, un eveniment sau o situație”, care au, conform lui Thoits (1990, *citat* Iluț, 2009), patru componente, strâns legate între ele: (a) semnalmentele (caracteristicile) situaționale; (b) schimbări fiziologice (accelerarea ritmului cardiac, transpirații, etc.); (c) expresii gestuale (mimică); (d) denumirea emoției, adică integrarea componentelor respective.

O emoție este, așadar, „un răspuns subiectiv, acompaniat în mod obișnuit de schimbări fiziologice, care este interpretat de către indivizi, care pregătește indivizii spre anumite acțiuni și care este asociat cu schimbarea comportamentală” (Lefton, 1991, *citat* Chelcea, 2008).

„Sentimentele” sunt motive care mobilizează organismul la realizarea unor activități. Relația dintre realitatea obiectivă, procesele de cunoaștere și emoții este una complexă. Dacă, pentru a-i apărea o emoție, un individ ar trebui să evalueze situația, nu i-ar mai rămâne timp pentru acțiune (Ranschburg, 1979).

Emoțiile și motivația se deosebesc prin trei componente (Buck, 1988, *apud* Workman și Reader, 2004): (1) emoțiile implică sentimente precum frica, furia și bucuria; (2) emoțiile sunt asociate cu comportamente prin care se exprimă aceste sentimente, precum zâmbetul sau

plânsul; (3) emoțiile sunt asociate cu răspunsuri fiziologice periferice (transpirația și creșterea ratei cardiace).

Lazarus (1999, *citat* Workman și Reader, 2004) aduce în discuție această legătură între motivație și emoții și pune următoarea întrebare: suntem motivați pentru o acțiune pentru că trăim o emoție în legătură cu ceva, sau experimentăm acea emoție pentru că suntem motivați să atingem un anumit scop? Autorul citat afirmă că, din perspectiva psihologiei evoluționiste, emoțiile se dezvoltă ulterior și susțin motivele.

Cel de-al treilea criteriu de clasificare pornește de la teoria lui Griffiths (1997), care împarte emoțiile în trei clase (*citat* Adolphs, 2000):

1. Emoții programate afectiv („de bază”, „primare”): bucuria, surpriza, frica, furia, dezgustul și tristețea (ele determină comportamente specifice și reacții reflexe și pot fi asociate cu expresii faciale umane comune tuturor culturilor).

2. Emoții cognitive („sociale”), care variază de la o cultură la alta și de la un individ la altul, presupun un grad mai înalt de evaluare și reglează comportamentele sociale; este cazul rușinii, geloziei, jenei. Cercetările lui Ekman și Friesen (1971) au arătat că, deși emoțiile de bază au expresii faciale similare la americani și japonezi, totuși, în prezența experimentatorului, cei din urmă își inhibau în mod voluntar trăirile, pentru a se adapta tiparelor culturale proprii, care consideră manifestarea excesivă a emoțiilor ca fiind o impolitețe (*citat* Chelcea, 2008a). Indivizii nu simt emoțiile în mod diferit unii față de alții, ci doar își exprimă diferit trăirile, în funcție de tiparele sociale (Workman și Reader, 2004a).

3. Emoții constituite social („stări iluzorii”): au caracter universal, ca și cele de bază, dar pot fi influențate într-o mai mare măsură de gândirea logică. Este cazul unor simțăminte precum

iubirea, gelozia, invidia, care se dezvoltă în timp și îi ajută pe indivizi să se adapteze unui mediu social tot mai complex.

Afectele pozitive și motivația în scrierile lui Ellen G. White

Având în vedere importanța subiectului pentru zilele noastre, am căutat să văd dacă acesta este prezent în scrierile Ellenei G. White. Fără a avea pretenția unui studiu exhaustiv, Ellen White a vorbit despre afectele pozitive, despre motivare, dar și despre relația dintre cele două variabile.

În privința afectelor pozitive (chiar dacă nu face apel la acest termen), dânsa remarcă faptul că speranța, curajul credința, simpatia, iubirea dau sănătate și prelungesc viața (White, 1997a). Părinții trebuie să-i educe pe copii astfel încât aceștia să aibă o dispoziție voioasă și o atitudine plăcută; trebuie învățați să se respecte pe ei înșiși, să fie loiali față de Dumnezeu și față de principii (White, 2000). De asemenea, copiii trebuie educați să fie voioși, mulțumiți și să-și exprime recunoștința față de Dumnezeu (White, 1995). În familiile creștine, trebuie cultivate amabilitatea, afecțiunea sinceră, seriozitatea, sânguința, ordinea și economia (White, 1996). În școlile adventiste, elevii trebuie astfel educați încât să devină puternici și echilibrați (White, 1997b). Atunci când copiii sunt învățați să suporte necazurile și poverile, ei au nevoie de o atitudine care să-i stimuleze și să le inspire putere (White, 2009).

Ellen White a vorbit și despre influența pozitivă pe care persoanele care dețin diverse afecte pozitive o exercită asupra altor persoane. Astfel, mamele care își încurajează și își apreciază copiii, produc efecte benefice în aceștia pentru tot restul vieții (White, 2000). Profesorul cu stăpânire de sine desăvârșită și cu o inimă plină de iubire poate exercita o influență

corectă asupra elevilor săi (White, 2000).

Făcând referire la motivație, Ellen White afirmă că fiecare elev trebuie încurajat să-și pună țințe reale, cât mai înalte, pentru că ele determină succesul în orice domeniu (White, 2009). Pe de altă parte, calitatea fiecărei acțiuni este determinată de motivațiile care stau la baza acesteia (White, 2000). În relațiile cu elevii, profesorul care va căuta să încurajeze manifestarea încrederii și să întărească simțul onoarei în elevi, îi va face pe aceștia să se simtă încurajați (White, 2009).

În ceea ce privește influența afectelor pozitive asupra motivației, Ellen White spune că speranța, credința și iubirea sunt marile puteri motivatoare ale sufletului (White, 2009). Simpatia și respectul oferit de alte persoane te încurajează să atingi excelența, iar iubirea sporește dorința de a atinge idealurile propuse (White, 1997a). Cu cât copilul este mai liniștit, cu atât potențialul lui de dezvoltare fizică și intelectuală va fi mai mare (White, 1997a). Cu cât mintea elevilor va fi ocupată cu studii utile în viața practică, cu atât dorința și înclinația acestora față de alte studii va fi mai mare (White, 2000).

Formularea problemei

Studiul își propune să studieze problema motivării în procesul academic. Prin urmare, problema cercetată va fi aceasta: afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012. Alegerea acestei grupe de vârstă este justificată de faptul că, la 16-18 ani, copiii sunt capabili să identifice emoțiile și asocierea dintre acestea și comportamente. De asemenea, fiind ani terminali, urmași de examenul de bacalaureat, elevii petrec mai mult timp în procesul de studiu și resimt mai intens emoțiile negative sau pozitive referitoare la

această activitate. Inițial, studiul dorea a cerceta elevii claselor a XII-a, însă la data înmânării chestionarelor, aceștia încheiaseră anul școlar. În România, elevii claselor a XII-a încheie anul școlar mai devreme decât ceilalți colegi, datorită Examenului de Bacalaureat. Prin urmare, cercetarea s-a reorientat către elevii claselor a XI-a.

Ipoteza

În acest studiu se va porni de la ipoteza (H) că afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare al elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012. În acest caz, ipoteza de nul (H_0) va fi aceea că afectele pozitive nu influențează motivația în procesul de învățare al elevilor claselor a XI-a, de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012.

Obiectivele studiului

Obiectivele urmărite în acest studiu sunt verificarea existenței unei relații dintre afectele pozitive și motivația în procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012.

Justificarea studiului

Una dintre problemele cu care se confruntă școala de astăzi este dezinteresul tot mai mare pentru procesul de învățare în rândurile elevilor, în general. Studiul contextului psihonoțional în care elevul se simte mai motivat să învețe este important pentru cadrele didactice. În funcție de rezultatele obținute, profesorii se pot orienta către gestionarea emoțiilor elevilor, favorizând și susținând afectele pozitive cu rol în procesul de învățare.

Importanța studiului

Scopul acestei cercetări este să ofere concluzii pertinente factorilor de răspundere ai școlii, în ceea ce privește motivarea elevilor în procesul academic. De asemenea, concluziile cercetării se doresc a fi de un real ajutor profesorilor instituției, pentru a-și forma o bază de la care să pornească în realizarea programei academice cu succes în fața elevilor. Stimularea și încurajarea afectelor pozitive elevilor va fi una dintre provocările pe care studiul o poate oferi cadrelor didactice în procesul academic.

Presupoziții

În acest studiu, se va porni de la premisa că fiecare elev va citi și va răspunde corect la întrebările chestionarului, pentru a putea ajunge astfel la concluzii corecte. De asemenea, cercetarea pleacă de la premisa că fiecare elev poate identifica propriile emoții pozitive și negative, precum și modul în care este influențat de acestea în procesul de învățare și în relația cu ceilalți colegi și cu profesorii.

Limitări

Cercetarea urmărește verificarea existenței unei relații între afectele pozitive și motivația în procesul de învățare al elevilor claselor a XI-a. Ea nu ține cont și de alte aspecte precum vârsta, sexul, mediul de proveniență sau chiar elemente precum nivelul nivelului academic și socio-economic al părinților.

Delimitări

Studiul își propune să se concentreze asupra elevilor claselor a XI-a ai Liceului Teologic

Adventist din București, nu asupra tuturor elevilor liceului sau ai elevilor în general. De aceea, concluziile acestei cercetări nu vor avea relevanță decât pentru școală, dar pot fi folosite ca studiu-pilot pentru cercetări ulterioare, pe populații de studiu mai mari.

CAPITOLUL II

REVIZUIREA LITERATURII

În acest capitol, va fi prezentat modul în care o serie de alți autori definesc variabilele studiate: afectele pozitive și motivația.

Relația dintre dezvoltarea copiilor și situația familiei – în trecut

Când studiezi importanța afectelor în motivarea pentru învățatură a elevilor, e interesant să cunoști situația care era în urmă cu doar câțiva ani în familia obișnuită (americană).

Iată cum o descriu Cooksey, Meneghan și Jekielek (1997) în cadrul studiului lor despre viața de familie: resursele mamei, munca ei și condițiile familiei afectează problemele de comportament la copii. Copiii care trăiesc și cu tata au mai puține probleme de comportament, chiar dacă e tată vitreg. Mamele singure au copiii cu probleme de comportament și cu activități controversate. În același timp, însă, mamele cu activități profesionale complexe nu au copii cu probleme de comportament. Când tatăl lucrează sunt mai puține acțiuni infraționale decât dacă nu lucrează.

Renunțarea la fumat din timpul sarcinii este asociată cu calitatea de a fi o mamă bună și asociată semnificativ cu mai puține acțiuni care afectează dezvoltarea armonioasă a copilului. Stima de sine ridicată și nivelul scăzut de deviație sunt strâns și consistent asociate cu nivelul redus de probleme comportamentale. Renunțarea la fumat a mamelor cu abilități cognitive a fost

corelate cu un nivel scăzut de acțiuni frauduloase și de emoții negative. Mamele care și-au continuat cursurile la vârste mari au timp mai puțin pentru copii, dar sunt mai informate și mai capabile să-i crească și devin un bun model pentru copii, care vor înțelege din exemplul lor că e nevoie de dezvoltare. Mamele cu nivel scăzut de deviere în adolescență și care au renunțat la fumat erau mai pregătite să rămână cu tații. Cele care fac de tinere copii au mai mulți pentru că rămân cu tații, de obicei. Dacă au studii, au mai puțini copii. Chiar dacă s-au confruntat cu probleme, femeile cu resurse maternale, au reușit să rămână cu soții, dar în general soții au rămas cu femeile care au avut abilități cognitive de nivel ridicat. Băieții au mai frecvent decât fetele un comportament opozițional, dar la emoții negative nu s-a demonstrat acest lucru. A fi fără tată, dar cu părinte vitreg determină semnificativ cu comportamentul opozițional și emoțiile negative, mai ales la populația de culoare: dacă aceștia au mame cu probleme, de mici vor avea un comportament opozițional. Comparativ cu situația de atunci, când pregătirea academică a mamelor nu influența negativ comportamentul copiilor, în prezent, nivelul academic al mamelor este corelat cu probleme de comportament la copii. Deși atunci situația era considerată dificilă, era destul de mulțumitoare. În prezent, este dezastruoasă, multe din lucrurile care înainte nu aveau impact negativ asupra copiilor, azi sunt stimulatoare pentru a genera conflicte. Cunoscând toate acestea ajungi să iei decizii sau să poți ajuta acolo unde se crede că nu mai sunt soluții.

Relația dintre dezvoltarea copiilor și situația familiei – în prezent

Cheng și Furnham (2004) au ajuns la concluzia că respectul de sine este puternic corelat cu fericirea; grija maternă este corelată semnificativ cu stima de sine, dar și cu critica de sine. De asemenea, respectul de sine și motivarea pentru lucruri bune au fost direct corelate cu

fericirea când stilul de parentaj al părinților sugera bunătate arătată de mamă copiilor – un scor mare de fericire raportat de copii.

Atunci când au fost studiate controlul părinților și afectele pozitive, s-au corelat semnificativ cu urmarea principiilor care erau instituite în casă, spun McDowell și Parke (2005). Modul de administrare și de prezentare, expunere a emoțiilor pe care le încearcă cei mici este o formă de competență socială pentru Saarni (1999).

Pentru Halberstadt, Denham și Dunsmore (2001), competența emoțională este axată pe folosirea emoțiilor pentru a trimite și a primi mesaje care sunt importante în interacțiunile sociale.

Dacă lipsește această competență emoțională, se pot produce goluri în perceperea semnalelor emoționale din partea celor din jur, rude sau prieteni (Rose-Krasnor, 1997).

Copiii care arată mai mult afectele pozitive dau mai multă atenție partenerilor de joacă, conform Sroufe, Schork, Motti, Lawroski și LaFreniere (1984), în schimb dacă își manifestă afectele negative sunt pur și simplu ignorați de profesori, aceștia îi trec cu vederea, după studiul lui Eisenberg (1993).

În studiul lui Contreras, Kerns, Weimwe și Gentzler (2000), intensitatea emoțională a copiilor și strategiile de coping constructiv au fost relaționate pozitiv cu învățarea comportamentului social. Ascultarea legilor impuse de către părinți a fost puternic corelată cu aspecte ale dezvoltării sociale, aceasta bazându-se în principal pe manifestarea afectelor pozitive. Pentru ca cei mici să fie competenți emoțional trebuie să-și modeleze aceste competențe, antrenându-le și controlându-le, potrivit studiului lui Eisenberg, Cumberland și Spinrad (1998).

McDowell, Kim, O'Neil și Parke (2002) au arătat că atunci când părinții modelează mai

multe afecte pozitive, copiii au un nivel mai mare de sociabilitate, invers proporțional cu stressul și emoțiile negative.

Dar trebuie ținut cont și de un alt aspect: anumite cercetări sugerează că părinții care au un control prea mare asupra emoțiilor copiilor lor îi privează pe aceștia de oportunitatea de a învăța despre cauzele și consecințele emoțiilor nepotrivite arătate (McDowell și Parke, 2000).

Motivația

Activitatea și reacțiile indivizilor pot fi declanșate de cauze interne; ansamblul lor a fost numit „motivație”, din latinescul „motivus” (care pune în mișcare). Pentru unii psihologi, motivul este numele generic al oricărei componente a motivației, fiind definit ca fenomen psihic ce declanșează, direcționează și susține energetic activitatea.

Studiul motivației are drept obiect cercetarea determinanților interni ai acțiunilor noastre: de ce ne comportăm într-un anumit fel, cum ajungem să acționăm, ce factori ne declanșează activitățile? „Nici un act, nici un comportament sau atitudine nu apar și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, fără o anumită direcționare și susținere energetică” (P. Golu, 2000). Motivația este o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă internă cu rol de suport în declanșarea și susținerea diferitelor procese și capacități psihice, a reacțiilor exterioare ale individului. Motivația pune în mișcare și direcționează individul. Ea transformă ființa umană, dintr-un simplu receptacul al influențelor externe, în subiect activ și selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea și declanșarea acțiunilor și a comportamentelor.

După Kurt Lewin (1935), motivația acționează ca un *câmp de forțe* în care se află atât subiectul, cât și obiectele, persoanele și activitățile. Din punct de vedere descriptiv, motivația se referă la „ansamblul de stimuli sau mobiluri – trebuințe, motive, tendințe, atracții, interese,

convingeri, năzuințe, intenții, vise, aspirații, scopuri, idealuri, proiecte – care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” (Popescu-Neveanu, 1978).

Psihologii umaniști, precum Abraham Maslow (1954/2007), nu sunt de acord cu accentul pus pe nevoile biologice, susținând că oamenii dețin un set unic de nevoi de autoîmplinire, pe lângă nevoile de natură fiziologică, psihologică și socială. Maslow are o contribuție remarcabilă la aprofundarea universului motivațional prin elaborarea teoriei gratificării trebuințelor, cunoscută sub denumirea de „piramida nevoilor umane”, în lucrarea sa „Motivație și personalitate”. Maslow a constatat faptul că aceste necesități nu se manifestă la întâmplare, ci într-o ordine bine definită. Ele pornesc de la necesitățile inferioare spre cele superioare, altfel spus, se eșalonează de la cele curențe, materiale, imediate, la cele abstracte, spirituale, de durată. În structura sa de bază, piramida cuprindea doar cinci niveluri; ulterior, autorul a mai adăugat încă două niveluri de trebuințe: cognitive (dorința de a cunoaște și a înțelege) și estetice. Un individ poate fi motivat să adopte o atitudine abordând una dintre nevoile sale nesatisfăcute și determinându-l să accepte faptul că numai având acea atitudine își poate satisface nevoia respectivă.

Maslow împarte motivațiile în două mari grupuri:

1. Motivații de deficiență (sau datorate lipsei), din care fac parte *trebuințele fiziologice* (foamea, setea, trebuința de igienă, adăpost, păstrarea sănătății, de sex, etc.), *trebuințele de securitate* (siguranță): nevoia de siguranță existențială, de securitate emoțională, profesională, socială, etc., *trebuințele sociale* (de apartenență și adeziune la un grup sau categorie socială, de a fi membru al unei familii, nevoia profundă de dragoste, de relații afective), *trebuințele sinelui* (nevoia de autorealizare, respect de sine, prestigiu și stimă din partea celorlalți).

2. Motivații de creștere (sau de dezvoltare) din care fac parte *trebuințele de realizare/autorealizare* (nevoia de a ne atinge propriul potențial creativ, de a obține performanțe înalte în activitatea cea mai puternic motivată), *trebuințele cognitive* (nevoia de a învăța, de a ști, de a explora, de a descoperi, etc.), *trebuințele estetice* (nevoia de concordanță, armonie, simetrie, ordine, de contact cu operele de artă, de contemplare a lor, etc) și *trebuințe de concordanță* (acord între cunoaștere, afectivitate și acțiune).

Cunoașterea ierarhiei trebuințelor este utilă în explicarea comportamentelor deoarece diferite trepte apar pe rând, în funcție de dezvoltarea psihică, prima treaptă cuprinzând trebuințe primare, odată cu maturitatea individul atingând niveluri superioare. În al doilea rând, analiza piramidei motivaționale e utilă datorită următoarelor observații: (a) intensitatea trebuințelor scade de la bază spre vârf; (b) o trebuință superioară nu se satisface decât dacă au fost satisfăcute într-o oarecare măsură cele inferioare ei (de exemplu, este dificil pentru un profesor să activeze trebuința de a ști a unui elev, dacă cele de hrană și adăpost nu sunt satisfăcute); (c) cu cât o trebuință este mai înaltă, cu atât este mai caracteristică pentru om.

O altă clasificare a nevoilor ființei umane a fost realizată de Ralph Linton (1968), care identifică două categorii: trebuințe *primare*, sau *fiziologice*, și *secundare*, sau *psihice*. Trebuințele primare se referă la nevoia de hrană, cea sexuală, nevoia de somn și evitarea durerii. Trebuințele psihice sunt trei: nevoia de răspuns afectiv, cea de securitate pe termen lung și cea de noutate și experiență. În opinia lui Linton, cele două tipuri de nevoi par să aibă un statut de egalitate în motivațiile adultului. Trebuințele fizice nu vor fi întotdeauna și cu certitudine puse înaintea celor psihice și există, în acest sens, exemple de oameni care au suferit pentru o idee sau pentru o credință.

În accepțiunea lui Linton, nu există un comportament fixat pe satisfacerea unei anumite trebuințe. Acțiunile umane se încadrează într-un model cultural și conduc la satisfacerea mai multor nevoi. De exemplu, pentru a-și astâmpăra foamea, un copil mănâncă. El este însă învățat să „mănânce frumos” și să respecte în acest fel un tipar cultural. Învățând bunele maniere și respectându-le, el va primi un răspuns favorabil din partea familiei și a societății sau, cel puțin, nu va fi certat sau marginalizat ca fiind o persoană ciudată și lipsită de bun simț. El își va satisface astfel nevoile de afectivitate și de siguranță.

Acest exemplu ilustrează faptul că prima și cea mai importantă trebuință este cea de răspuns afectiv pozitiv din partea celor din jur, cu alte cuvinte nevoia de a fi iubit. Aceasta stimulează un comportament care poate fi acceptat de societate. Oamenii se conformează obiceiurilor societății din dorința de a fi aprobați sau din teama de pedeapsă. Ei vorbesc frumos pentru că vor ca cei din jur să îi înțeleagă și să își formeze o părere bună, sau din teama că vor fi marginalizați și evitați de cei nemulțumiți de modul în care li se vorbește. Este această nevoie, înnăscută sau învățată în copilărie? Această problemă este de natură teoretică și, în opinia lui Linton, nu va putea fi niciodată rezolvată. În copilărie, ființa umană este într-o totală dependență de adulți astfel încât se spune că un copil care nu obține răspunsuri din partea celor mari, nu poate trăi. Pentru a se dezvolta armonios, copiii au nevoie de o anumită cantitate de răspunsuri afective.

A doua trebuință psihică este, de asemenea, universală: nevoia de securitate pe termen lung. Satisfacțiile prezente nu sunt suficiente, dacă cele viitoare rămân nesigure. De aceea, în fiecare om se formează o atitudine ce conduce la împlinirea acestei nevoi, adesea întârziind satisfacerea nevoilor actuale în așteptarea unei recompense viitoare. De exemplu, un tânăr stă

în casă și învață conștiincios în speranța că, după ce va reuși la examenul de admitere, se va putea bucura de siguranța și satisfacțiile vieții de student. Ca răspuns la această nevoie psihologică, apar comportamente *modelate cultural* ce pot fi observate la fiecare om.

În al treilea rând există nevoia de noutate și experiență. Această trebuință intervine, de regulă, după ce au fost satisfăcute primele două: după ce ființa umană primește afecțiune din partea persoanelor apropiate și este sigură de ziua de mâine. Sentimentul de plictiseală este expresia acestei nevoi, și în urma lui în urma lui apar comportamente experimentale. Din nou se ridică întrebarea dacă această trebuință de nou este înnăscută sau apare în decursul vieții. Pentru prima idee pledează Pavlov care, în studiile sale, a constatat ceea ce el a numit „reflexul explorator al animalului”, care poate fi observat și la copiii mici. Cea de-a doua teorie susține că, în copilărie, cele mai multe persoane învață că există o legătură între noutate și plăcere, poate datorită preocupării părinților de a oferi ce este mai bun copiilor, astfel încât experiențele noi din copilărie sunt de cele mai multe ori pozitive. La maturitate, individul va dori să exploreze noi teritorii, să trăiască noi senzații pe care le asociază cu plăcerea tocmai și numai datorită noutății lor.

Motivația în procesul de învățare

Sunt multe teorii despre motivație care încearcă să explice relația dintre motivație (extrinsecă și intrinsecă) și procesul de educație. Motivația este un concept multidimensional care combină concepte diferite, dar întrepătrunse (Murphy și Alexander, 2000; Schunk, 2000).

Palladino, Poli, Masi și Marcheschi (2000) cred că credințele atribuționale ale elevilor au fost semnificativ corelate cu autopercepția eficienței de sine cu privire la citire, strategiile de citire și performanțele înțelegerii.

În multe țări, motivația variază independent de la persoană la persoană și amândouă sunt esențiale pentru reglementarea comportamentului de învățare (Artelt, 2005).

Vârsta și comportamentul de învățare din trecut nu reduc efectul motivației – extrinsecă și intrinsecă (Chatzisarantis, Hagger, Smith și Sage, 2006).

Unrau și Schlackman (2006) au constatat o semnificativă scădere a motivației de a citi în școlile primare și la elevii din mediul urban.

Nevoile satisfăcute duc la motivație intrinsecă și nevoile nesatisfăcute conduc la lipsa motivației, care, la rândul ei, produce nefericire (Standage, Duda și Ntoumanis, 2005). Este un cerc vicios pentru care trebuie descoperită o porțiță de ieșire deoarece se poate da vina pe sentimentele negative pentru lipsa implicării în procesul de învățare, în același timp nu-ți poți schimba sentimentele negative dacă nu câștigi ceva, dacă nu ajungi să ai un rezultat care să-ți demonstreze că și tu poți să faci ceva bun.

Interesul și vârsta elevilor reprezintă un semnificativ factor predictor al motivației intrinseci pentru a învăța și motivația extrinsecă și cea intrinsecă predispun la afecte pozitive, într-un studiu al lui Bye, Pushkar și Conway (2007).

Pentru Dyrstad (2007), cooperarea dintre motivația intrinsecă și instruirea fizică este cheia antrenamentului la soldați. Instruirea obligatorie poate da o instruire fizică minimă la soldații care au fost puțin motivați pentru instruirea fizică.

În alte studii despre elevi și jocuri, scorul la bărbați a fost mai înalt decât la femei în motivația intrinsecă de-a se juca, dar nu genul a făcut diferența în ceea ce privește motivația extrinsecă. Bărbații și femeile cu scoruri competitive au fost mult mai înclinați spre motivarea de-a se juca (Burger, Dahlgren și MacDonald, 2006).

Cauzele lipsei de motivație în învățare

Tell, Pavkov, Hecker și Fontaine (2006) consideră că, în condițiile în care există aproximativ două milioane de cazuri raportate în fiecare an, abuzul asupra copilului este una dintre cele mai mari probleme ale sănătății. Abuzul emoțional este comportamentul coercitiv verbal sau nonverbal, precum insulta sau trântirea ușii, care nu este direcționat spre fizicul copilului, ci spre emoțiile și sentimentele de demnitate de sine. Urmarea lui duce la depresie, anxietate, comportament cu probleme și abuz de substanțe, lipsa dorinței de realizare în viață.

De altfel, Kaufman și Cicchetti (1989), Kochenderfer-Lad și Skinner (2002), Grills și Ollendick (2002) susțin că abuzul emoțional duce chiar la probleme care conduc la absenteism și la eliminarea din învățământ.

Yu, Clemens, Yang, Li și Stanton (2006) au înțeles că adolescenții depresivi nu îi percep pe părinții lor nici calzi, nici democratici din cauză că aceștia închid canalele de comunicare. Depresia este corelată cu un comportament de risc, ceea ce duce de multe ori la pierderea motivației de a învăța în favoarea motivației de-a te răzbuna pe cei care nu te iau în seamă.

Afectele pozitive duc la motivație intrinsecă și bucurie și dau performanță în sarcinile pe care ți le asumi, pentru Isen și Reeve (2005). Afectele pozitive și negative au fost, de asemenea, asociate semnificativ cu identificarea fericirii, dezgustului și expresiei de furie, în relațiile sociale (Coupland et al., 2004).

Graber, Nichols, Lynne, Brooks-Gunn și Botvin (2006) identifică alt factor care dă emoții negative și îndepărtează motivația de-a învăța. Iată raționamentul pe care l-au observat ei: în general, o evaluare proprie pozitivă duce la atingerea competențelor în diferite domenii și dă convingerea că ei sunt capabili să facă față provocărilor de dezvoltare. În orice caz, respectul de sine descrește în anii adolescenței pentru cei mai mulți și duce la apariția problemelor în

dezvoltarea competențelor sau în adaptarea cu succes a provocărilor multiple în acest timp. De aceea este nevoie de motivație, pentru a face față la toate aceste situații care nu pot fi împiedicate să se manifeste. Mai mult, prin manifestarea acestora și augmentarea lor de violența din media, copilul se simte pierdut într-o lume pe care nu o poate stăpâni și atunci se lasă pradă ei sau adoptă forma acesteia de a învinge: violența, forța brută. Nu-i mai pasă de învățatură pentru că este una dintre cele care-ar vorbi despre slăbiciune; nici un erou dintre cei care câștigă nu este tocilar. Cei mai mulți eroi au pumni puternici și mușchi, nu ochelari cu dioptrii mari.

Hutchinson, Baldwin și Oh (2006) identifică un alt aspect care poate duce la lipsa de motivație pentru a învăța: stresul. Concluzia studiului lor este că tinerii care nu au ținte clare pentru care nu luptă activ devin angajați în activități nestructurate, fiind semnificativ legați de privitul la tv și ascultat muzică. Singura activitate structurată care este predictivă pozitiv pentru a-ți atinge țintele și negativ predictivă pentru a renunța la ele este cea în care ești susținut sau chiar implicat împreună cu familia.

Stimularea motivației pentru învățare

Ehrensaft (2005) a observat un lucru care nu este de neglijat când e vorba de motivarea elevilor, care poate fi făcută nu numai în grup, când sunt cu toții în clasă, ci și în particular cu o categorie dintre aceștia. De pildă, cu fetele care sunt mai expuse decât băieții la exprimarea depresiilor, ceea ce duce la un deficit de relație, dar ele și depind mai mult de relație.

Chen, Shiao și Gau (2007) au găsit suport în a concluziona că structura familiei și sexul feminin sunt semnificativ influențate în ceea ce privește sănătatea comportamentului și afectelor (sentimente de fericire, gândire pozitivă).

Emoțiile negative, ostilitatea, mânia și agresivitatea joacă un rol determinant în bolile

coronariene. În studiul lui Smith, Glazer, Ruiz și Gallo (2004), după cumplitele emoții negative se aflau câteva pozitive: sentimentul de apartenență, stima de sine. Sunt pași care trebuie făcuți pentru a depăși pragul de jos al trăirilor emoționale negative. Asupra emoțiilor negative se poate interveni din tinerețe pentru a nu prinde rădăcini.

McClun și Merrell (1998) au descoperit că cei mici care îi percep pe părinți ca fiind autoritativi au un control al orientării în viață semnificativ mai mare decât cei care îi văd pe părinți permisivi sau autoritari. Stilul autoritativ contribuie la dezvoltarea adaptării de a fi o ființă cu un control și o orientare pozitivă și cu un concept de sine puternic, în timp ce stilul permisiv și autoritar este asociat cu modele negative de dezvoltare socio-emoțională.

Afectele părinților joacă un rol puternic și particular în modul în care copilul învață regulile de manifestare a emoțiilor caracteristice culturii în care trăiește. Afectele pozitive ale mamei și tatălui îl determină pe copil să reacționeze pozitiv chiar la situațiile dezamăgitoare. Părinții care au atitudini în general pozitive au copii care manifestă aceeași înclinație pentru expresii pozitive. Tatăl, în mod special, care într-o discuție de familie arată afecte pozitive pe toată durata discuției trimite mesajul copiilor lui că și când lucrurile nu merg perfect se poate menține o dispoziție pozitivă, conform studiului lui McDowell și Parke (2005).

Zarrett și Ecdes (2006) sunt practici și dau soluții pentru faptul că tinerii au nevoie să-și dezvolte abilitatea de-a controla și de a-și regla emoțiile, să aibă simțul optimismului și să dezvolte atașament și angajament. Pentru aceasta, ei propun: (1) un element educațional care să-i ajute să se pregătească pentru cursuri, despre multiculturalitate și să dezvolte abilități de-a colabora cu multiculturalitatea; (2) oportunitatea unui mentor și asumarea acestui rol de lider în mod serios; (3) ajutarea tânărului de-a se centra pe educația și țintele carierei prin motivarea

pentru experiențe în ocupații multiple și activități planificate. Cu alte cuvinte, ajutorul celor mari va ajuta tinerii să dezvolte strategii personale de succes.

O altă soluție este propusă de Baier, Bradley și Entner (2001), care confirmă că abilitatea religiozității individuale produce aderență la lege, absența consumului de alcool și a consumului de droguri, dar și ascultarea altor norme sociale cum ar fi regulile școlare. Atunci religiozitatea este una dintre calitățile cu care societatea ar trebui să-i înarmeze pe tineri.

Abordând subiectul religiei creștine: control de sine sau conformitate, Welch, Tittle și Grasmick (2006) pun punctul pe „i” în cadrul studiului lor: pentru că, într-adevăr, există o relație între comportamentul sănătos și religie, dar există și oameni care se consideră religioși și au comportamente deviate: ce fel de religiozitate poate inhiba comportamentul rău? Aceeași întrebare se poate formula pentru viitoare cercetări: ce fel de religie poate motiva copilul pentru a învăța, ajutându-l să lupte cu toate tentațiile pe care le întâlnește în calea procesului de învățare?

Cooper, Agocha și Sheldon (2000) vorbesc despre necesitatea unor caracteristici individuale ca abilitățile pozitive, inteligența, eficiența de sine, abilitatea de a rezolva probleme, atingerea educației celei mai potrivite, capacitatea de gestionare a emoțiilor și respectul de sine pozitiv, pe lângă răspunsul pozitiv în fața autorității. Enumerarea reglementării afectelor printre calitățile de bază este extrem de importantă.

Copiii pot fi motivați pentru a învăța dacă simt suportul părinților sau că aceștia au anumite așteptări academice de la ei (Sullivan și Farrell, 1999), în funcție de tipul profesorului (dacă acesta este drept cu elevii) și prin îmbogățirea performanțelor academice - unul dintre factorii enumerați de programul CASASTART ca fiind esențial pentru a nu mai promova

violența și pentru o viață mai bună a tinerilor (Murray și Belenko, 2003).

Contreras, Kerns, Weimer și Gentzler (2000) au găsit că un index personal de abilități care să reglementeze emoțiile este ca un mediator între atașamentul dintre copil-părinte și între profesor și competențele sociale ale copilului.

Kuiper și Martin (1998) au descoperit o relație semnificativă între afecte și motivație. În sine, fiecare elev credea că are aptitudini pentru a-și îndeplini sarcinile la matematică și există o relație puternică între afectele sociale și personale.

Cele mai motivatoare afecte

Importanța sarcinii atribuite copilului este mai motivatoare decât provocarea de a ieși în evidență. Cei patru factori importanți sunt: afectele sociale, afectele personale, eficacitatea și provocarea-importanța. Eficacitatea cea mai mare a fost asociată cu afectele mai pozitive. Cu cât mai mare a fost provocarea și importanța, cu atât mai mari au fost afectele pozitive. Importanța este mai ușor să fie percepută pentru elevi pentru că este mai tangibilă – dorința de a plăcea părinților și profesorilor! – decât provocarea ori pentru că importanța poate fi o condiție necesară a schimbării.

Schweinle, Meyer și Turner (2006) au observat că eficiența și provocarea/importanța în procesul de învățare arată cum reușește profesorul să conducă ora. Două aspecte sunt legate de afectele sociale și personale – umorul și suportul social, incluzând cooperarea. Folosirea umorului poate face climatul plăcut, vesel. Suportul social contribuie la cooperarea elevilor, implicarea și simțământul că fac parte din grup. Când profesorul folosește factori pentru a micșora cooperarea, elevii răspund cu afecte pozitive scăzute și sarcinile sunt la fel de neînsemnate în provocare și importanță. Când suportul social și oportunitățile de cooperare au

fost însoțite semnificativ de sentimentul succesului într-o muncă importantă, elevii au raportat afecte pozitive înalte.

Achizițiile scăzute la nivelul citirii la chinezi sunt cauzate de aceleași probleme motivaționale ca și la cei din vest (Lau și Chan, 2001).

Influența simțurilor în afectele copiilor și motivarea pentru învățare

Herz, Schankler și Beland (2004) și-au propus să vadă modul în care emoțiile și mirosul se influențează reciproc, în cadrul învățării afective. Ei au reușit să scoată la iveală lucruri interesante: participanții care au petrecut timpul de experiment în două etape, având aceeași mireasmă, au petrecut semnificativ mai puțin timp cu testele decât cei cărora li s-au schimbat miresele, chiar dacă mireasma era mai plăcută, chiar dacă era nesuferită. Concluzia a fost că cei care au stat în mirosul nesuferit au avut emoții duble, considerând că sarcina pe care au primit-o a fost grea, nedând vina pe mirosul urât.

Descoperirea a fost că motivația nu are nicio putere asupra afectelor negative pe care le generează mirosul ce aduce aminte de evenimentul neplăcut. Astfel este ușor de concluzionat că emoțiile la care sunt supuși copiii în timpul învățării lor pot fi modificate de lucruri pozitive.

Rămâne la latitudinea profesorului să descopere ce anume are influență pozitivă asupra copilului. Este bine de luat în seamă acest aspect atunci când se dau sarcini de îndeplinit copiilor. Ar fi interesant de descoperit dacă în condiții în care mirosul dă indispoziție copilului acesta poate fi motivat să continue sarcina pe care o are de îndeplinit.

Motivația și psihopatologia

Pentru Sideridis, Mouzaki, Simos și Protopapas (2006), motivația și psihopatologia sunt

predictori tot mai puternici, pe măsură ce elevii ajung în clase mai mari. Elevii mai mari sunt mai maturi și pot identifica schemele motivaționale, dar emoțiile lor se compară cu cele ale copiilor mai mici. Elevii cu dificultăți și slab motivați sunt “neajutorați” și există o relație semnificativă cu depresia, anxietatea și afectele negative. Cei motivați pot realiza mai multe, chiar dacă nu sunt competitivi sută la sută. Elevii cu dificultăți de citire prezintă un profil divers și conflictual cu privire la motivație. Competitivitatea a fost singurul factor motivațional la care nu au reacționat pentru că ea îi compara cu criteriile de evaluare normative și performanțe prea înalte pentru ei. Competitivitatea a fost asociată semnificativ cu afecte negative la copiii cu dificultăți.

În urma studiului asupra persoanelor cu Alzheimer, Schreiner, Yamamoto și Shiotani (2005), au clarificat că deficiențele de cunoaștere la persoanele cu demență împiedică abilitățile lor să genereze momente plăcute și aceasta scade afectele lor pozitive. Activitățile structurate de recreere au potențialul ridicat de-a îmbunătăți afectele. Studiul acesta a demonstrat că cei bolnavi arată de șapte ori mai multă fericire în timpul activităților de recreere decât în timpul obișnuit. Din timpul obișnuit, 60% era de singurătate, 65,72% petrecând timpul „fără afecte”. 43,75% au raportat fericire doar în timpul de recreere. Concluzia studiului a fost că timpul de recreere este semnificativ mai bogat în afecte pozitive decât timpul obișnuit și toți cei supuși testului au avut de câștigat în urma recreerii. Faptul că îmbunătățirea stării emoționale a condus la o îmbunătățire și a stării fizice și la o schimbare a atitudinii atestă importanța stării emoționale pozitive.

Studiul lui Park, Singer și Gibson (2005) efectuat pe persoane cu handicap, se referă și la efectul funcțional al afectelor profesorului în îndeplinirea performanțelor. Folosind afecte

pozitive, cereri și rugăminți cu un chip plin de afecțiune, s-a descoperit că elevii cu dizabilități reacționează pozitiv la zâmbet, entuziasm și ridicarea sau coborârea vocii, dar reacționează mai puțin la atitudinea neutră cu fața inexpresivă și voce plată. Singurul care nu a reacționat a fost un bolnav cu probleme grave de comportament, ceilalți fiind încântați de un astfel de tratament.

La bolnavi, relația pozitivă cu profesorii pare a fi cea mai importantă în studiul cărților (Alberto și Troutman, 2003; Downing, 1999). Câteva studii au atras atenția cum se măsoară individual atenția nonverbală și cum se induc semne de fericire comportamentală. Printre aceste soluții de inducere a fericirii comportamentale se numărau și raportarea la profesori, părinți, persoane care au o expresie fericită a feței și folosesc ton potrivit pentru a oferi atenție (Ivancic, Barrett, Simonow și Kimberly, 1997).

Studiile care au fost realizate pe participanți sănătoși au arătat că este nevoie de o predare plină de afecte pozitive (Potts, Morse, Felleman și Masters, 1986) și au sugerat că dacă se oferă o astfel de implicare din partea profesorilor rezultatele sunt deosebite: se reține ceea ce se predă și se îmbunătățesc performanțele în multe din sarcinile primite (Bryan și Bryan, 1991; Bryan, Mathur, Sullivan și Pukys, 1995; Yasutake și Bryan, 1995).

Stimularea motivației prin noi metode pentru predare

Guthrie și colegii lui au ajuns la concluzia că este nevoie ca profesorii să pună ținte bogate la baza instruirii de citire, să folosească lumea reală a interacționării pentru a-l conecta pe elev la experiența citirii, a îmbogăți elevul cu o abundență de materiale interesante și de cărți, să încurajeze alegerea elevului și auto-determinare, să dea strategii de instruire în citit, să încurajeze colaborarea în citit (Guthrie și Alao, 1997; Guthrie și Davis, 2003).

Pentru a captiva motivația elevului trebuie folosite interviurile, întrebările și observațiile de către profesor (Bulter, 2002; Patrick și Middleton, 2002; Perry Vandekamp, Mercer și Nordby, 2002).

Despre amintirile pozitive și experiențele pozitive au studiat Bryant, Smart și King (2005). Amintirile frumoase sunt predictive pentru abilitatea de a observa bucuria vieții și pe mai departe, iar cei care au trecut prin astfel de teste au raportat o abilitate mare de a savura bucuria și după ce alții au uitat acele momente. A preda este un moment care poate deveni memorabil atunci când profesorul se folosește de materiale ce pot provoca afecte pozitive sau când profesorul dă dovadă de afecte pozitive.

Pasupathi și Carstensen (2003) au scos la iveală că a retrăi amintiri cu cineva alături de care ai avut momente pozitive, provoacă emoții pozitive, ceea ce poate fi o altă idee pentru o predare plină de afecte; dar trebuie ținut cont de un lucru: adulții, copiii care merg spre maturitate au o capacitate mai mare de a rememora, pe când cei mici, mai puțin, așa că această soluție nu se poate folosi la cei foarte mici.

Concluzii

Motivația este importantă pentru a porni în atingerea țintelor pe care ni le propunem. Așa cum s-a văzut din cadrul studiilor abordate, motivația este influențată de afectele celor care învață, cât și de afectele celor care predau. De asemenea, s-a observat că și pe cei lipsiți de sănătate psihică îi ajută ca motivația să fie dublată de afecte pozitive. Este drept că formarea sentimentelor în cadrul învățării constituie un proces asociativ care are o slabă legătură cu dezvoltarea intelectuală, dar afectele sunt cele care oferă puterea de-a păstra motivația la cote înalte.

Ținând cont de aceste rezultate ale cercetărilor, observând cât de benefic este influențată viața celor bolnavi datorită afectelor pozitive, se poate vedea că această unire dintre afectele pozitive și motivație poate ajuta mult mai mult persoanele sănătoase psihic, dar mult prea ocupate cu tot felul de activități. Oamenii ar putea avea o viață mult mai plină dacă ar acorda atenție afectelor pozitive și le-ar integra în experiențele lor, inclusiv cea de învățare. În viitor, ar merita făcut un studiu care să arate dacă nu cumva tocmai lipsa unor astfel de afecte pozitive ce vin din momentele de recreere, din relații relaxate cu cei din jur, din încrederea în Dumnezeu, din influența binefăcătoare a profesorilor, cauzează bolile atât de temute ale societății noastre.

CAPITOLUL III

METODOLOGIA

Capitolul al treilea prezintă tipul cercetării, participanții, instrumentul și procedurile folosite în acest studiu. În privința participanților, mai întâi va fi descrisă populația țintă, după care va fi prezentat eșantionul. În privința procedurilor folosite, va fi descris modul în care s-au cules datele necesare, după care va fi prezentată maniera în care au fost analizate datele culese.

Tipul cercetării

Cercetarea realizată în acest studiu este una cantitativă (bazată pe măsurări precise), corelativă (fiind vorba de relații între variabile), de câmp (cercetarea s-a realizat la fața locului), transversală (deoarece sunt cercetate mai multe grupuri în același timp).

Participanții

Populația

În anul școlar 2011-2012, Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București număra 390 de elevi, repartizați astfel: 94 de elevi în cele 3 clase a IX-a, 92 de elevi în cele 3 clase a X-a, 96 de elevi în cele 3 clase a XI-a și 108 elevi în cele 4 clase a XII-a. Populația țintă a studiului o reprezintă elevii claselor a XI-a ai liceului, în număr de 96.

Eșantionul

În privința eșantionului, au fost investigați toți elevii claselor a XI-a. Cu alte cuvinte, va fi realizat un recensământ al populației studiate.

Instrumentul

Datele au fost colectate prin aplicarea a două chestionare: chestionarul de motivație MSLQ - *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, versiunea în limba română, obținut prin bunăvoința Fundației Române pentru Copii, Comunitate și Familie, și, respectiv, un chestionar de evaluare a emoțiilor pozitive și negative (PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*). Chestionarul MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Chestionarul strategiilor de motivație pentru învățare) a fost dezvoltat începând din anul 1986 de Centrul Național pentru Învățământul Gimnazial de la Universitatea Michigan. Scopul chestionarului a fost evaluarea orientării motivaționale a elevilor și a strategiilor de învățare pe care aceștia le folosesc și cuprinde, ca urmare, două subscale – una a motivației și alta a strategiilor de învățare.

Chestionarul MSL a fost folosit în multe țări ale lumii, precum Australia, Canada, China, Japonia, Taiwan. În Statele Unite ale Americii, chestionarul a fost folosit în diferite arii de cercetare, printre care: motivație și performanță, eficiența de sine, evaluarea persoanelor autodidacte sau învățarea online. A fost, de asemenea, utilizat de numeroase discipline, printre care psihologia educației, biologie și științele sociale, contabilitate, dietetică sau în modulul pedagogic destinat cadrelor didactice.

Pentru studiul de față, a fost obținută o versiune în limba română (vezi Anexa B), tradusă, modificată și validată de Fundația Română pentru Copii, Comunitate și Familie din Cluj Napoca. Pentru aplicarea MSLQ în limba română, s-a cerut prin e-mail acordul autorilor, obținându-se un răspuns favorabil din partea acestora (vezi Anexa D).

Chestionarul cuprinde 31 de întrebări, ale căror răspunsuri sunt evaluate prin intermediul unei scale de tip Likert cu șapte puncte, de la 1 (*nu mi se potrivește deloc*) până la 7 (*mi se*

potrivește foarte mult).

Scala motivației se bazează pe modelul socio-cognitiv al motivației și are o structură bazată pe așteptări, valori și afecte. Componenta bazată pe așteptări se referă la convingerile elevilor că pot realiza o anumită sarcină. MSLQ are două scale care să abordeze această componentă: auto-eficacitatea raportată la învățare și performanță și credințele legate de controlul învățării. Subscala auto-eficacitate include speranța de succes (specifică îndeplinirii unei sarcini) și raționări ale persoanei în cauză privind capacitatea sa de a realiza o sarcină, precum și de a fie încrezătoare în propriile abilități de a îndeplini o sarcină. Credințele legate de controlul învățării se referă la convingerile elevilor cu privire la faptul că rezultatele sunt condiționate mai degrabă de efortul propriu, decât de factori externi, cum ar fi profesorii.

Componenta bazată pe valori se referă la motivele elevilor pentru care se angajează într-o activitate academică. Există trei subscale în MSLQ care abordează această componentă: orientarea intrinsecă pe scop (accent pe învățare și cunoaștere), orientarea extrinsecă pe scop (accent pe note și aprobarea altor persoane) și valoarea asociată sarcinilor (aprecieri ale elevilor cu privire la cât de interesantă, utilă și importantă este o sarcină).

Cea de-a treia componentă, bazată pe afecte, este operaționalizată prin subscala anxietatea la testare, care abordează preocupările și grijile elevilor privind luarea examenelor.

Pentru fiecare subscală, scorul final se obține însumând răspunsurile și realizând o medie: orientarea intrinsecă pe scop (suma itemilor 1, 16, 22 și 24), orientare extrinsecă pe scop (suma itemilor 7, 11, 13 și 30), valoare asociată sarcinilor (suma itemilor 4, 10, 17, 23, 26 și 27), credințele legate de controlul învățării (suma itemilor 2, 9, 18 și 25), auto-eficacitatea raportată la învățare și performanță (suma itemilor 5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 și 31) și anxietatea de

testare (suma itemilor 3, 8, 14, 19 și 28).

Cel de-al doilea chestionar, Scala Afectelor pozitive și negative (PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*) cuprinde două subscale care măsoară emoțiile pozitive și emoțiile negative. Fiecare item este cotate pe o scala de 5 puncte, de la 1 (*foarte puțin*) până la 5 (*extrem de puternic*), care indică intensitatea emoțiilor respondentului la momentul indicat.

Watson, Clark și Tellegen (1988), autorii acestui chestionar, au folosit scala pentru a măsura afectele în momentul prezent, astăzi, în ultimele zile, în ultima săptămână, în ultimele câteva săptămâni, în ultimul an și în general.

PANAS a înregistrat un coeficientul alfa de .86 și un puternic coeficient de siguranță.

Pentru aplicarea PANAS în limba română (vezi Anexa C), s-a cerut prin e-mail acordul autorilor, obținându-se un răspuns favorabil atât din partea acestora, cât și din partea Asociației Psihologilor Americani, căreia i s-a adresat profesorul Watson (vezi Anexa E).

Proceduri

Culegerea datelor

Pentru culegerea datelor necesare realizării studiului, au fost împărțite chestionarele elevilor, în timpul orelor (în prealabil, s-a obținut acordul directorului – vezi Anexa A). Elevii le-au completat, după ce, în prealabil, au fost instruiți cu privire la modul de completare a chestionarului, de către un operator de chestionar.

Analiza datelor

După culegerea datele, s-a trecut la analizarea lor, prin intermediul programelor Excel și SPSS. Pentru aceasta se va prezenta operaționalizarea ipotezei și a variabilelor studiului (vezi Tabelul 1). Ipoteza de la care se pornește este că afectele pozitive influențează motivația în

procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012.

Ambele scale de măsurare ale celor două variabile sunt de interval. Pentru testarea ipotezei noastre se va aplica proba statistică „r Pearson”.

Tabelul 1

Operaționalizarea ipotezei și a variabilelor

Ipoteza nulă	Variabilele	Scala de măsurare	Valoarea	Instrumentul	Proba statistică
Ho: Afectele pozitive nu influențează motivația în procesul de învățare al elevilor claselor a XI-a de la LTA București, din anul școlar 2011-2012.	Motivația	Interval	Likert (7 trepte) 31-217	MSLQ (31 itemi)	<i>r</i> Pearson
	Afectele pozitive	Interval	Likert (5 trepte) 20-100	PANAS (20 itemi)	

CAPITOLUL IV

ANALIZA DATELOR

Primele trei capitole au fost rezervate prezentării problemei de cercetare care a stat la baza lucrării de față, reviziei literaturii de specialitate și metodelor de cercetare folosite, iar în acest capitol vor fi prezentate rezultatele obținute ca urmare a analizării datelor colectate.

Lucrarea și-a propus să identifice dacă afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012. Această cercetare a fost realizată prin recensământul întregii populații. În continuare vor fi prezentate statistici descriptive ale itemilor, urmate de rezultatele probelor statistice privind validarea instrumentului și probarea ipotezei enunțate.

Analiza itemilor

Chestionarul MSLQ

Chestionarului MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), tradus în limba română, conține 31 de itemi.

În privința primului item: „La școală, prefer materiile care mă provoacă, unde învăț lucruri noi”, peste 80% dintre elevi s-au identificat cu această afirmație, spunând că la școală, preferă materiile care îi provoacă și unde învață lucruri noi (vezi Tabelul 2): jumătate dintre respondenți (50%) au răspuns „mi se potrivește foarte mult”, aproape un sfert (23.8%) au

răspuns „mi se potrivește” și o optime (12.5%) au răspuns „mi se potrivește parțial”.

La acest item, s-a înregistrat și cel mai mic procent al „indiferenților” dintre toți itemii (6.3%). Restul de 7.6% nu s-a putut identifica cu această afirmație (5% dintre elevi au răspuns „nu mi se potrivește parțial” și 1.3% au răspuns „nu mi se potrivește” sau „nu mi se potrivește deloc”).

Tabelul 2

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 1 al MSLQ

Itemul nr. 1	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	1	1.3
Nu mi se potrivește	1	1.3
Nu mi se potrivește parțial	4	5.0
Indiferent	5	6.3
Mi se potrivește parțial	10	12.5
Mi se potrivește	19	23.8
Mi se potrivește foarte mult	40	50.0
Total	80	100.0

În cazul celui de-al doilea item: „Dacă folosesc strategia de studiu potrivită, atunci o să reușesc să învăț materiile predate”, se observă faptul că nimeni nu a răspuns cu „nu mi se potrivește deloc” și cu „nu mi se potrivește”, 5% dintre elevi au răspuns cu „nu mi se potrivește parțial”, iar 10% au fost nehotărâți, răspunzând cu „indiferent”.

Restul de 85% a fost de acord că dacă folosește strategia de studiu potrivită, atunci va reuși să învețe materiile predate. Astfel, 15% dintre elevi au răspuns cu „mi se potrivește parțial”, 21.2% cu „mi se potrivește” și aproape jumătate (48.8%) a răspuns cu „mi se potrivește foarte mult” (vezi Tabelul 3).

Tabelul 3

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 2 al MSLQ

Itemul nr. 2	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	0	0
Nu mi se potrivește	0	0
Nu mi se potrivește parțial	4	5.0
Indiferent	8	10.0
Mi se potrivește parțial	12	15.0
Mi se potrivește	17	21.2
Mi se potrivește foarte mult	39	48.8
Total	80	100.0

În privința celui de-al treilea item: „Când dau un test mă gândesc la cât de rău m-am descurcat eu comparativ cu ceilalți copii”, distribuția răspunsurilor este una relativ echilibrată (vezi Tabelul 4), excepție făcând „nu mi se potrivește deloc” care a acumulat cel mai mare scor (25%) și „mi se potrivește” care a acumulat cel mai mic scor (5%). Îmbucurător este faptul că, răspunsuri cu „indiferent” oferă o majoritate de aproximativ 70%.

În privința celui de-al patrulea item: „Cred că pot să folosesc ce învăț la școală și în alte

Tabelul 4

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 3 al MSLQ

Itemul nr. 3	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	20	25.0
Nu mi se potrivește	14	17.5
Nu mi se potrivește parțial	9	11.3
Indiferent	12	15.0
Mi se potrivește parțial	10	12.5
Mi se potrivește	4	5.0
Mi se potrivește foarte mult	11	13.8
Total	80	100.0

aproximativ 55% dintre răspunsuri nu sunt de acord cu afirmația și împreună cu cele 15% de situații”, peste 70% dintre elevi cred că pot să folosească și în alte situații ce învață la școală (vezi Tabelul 5). Astfel, 38.8% dintre respondenți au răspuns cu „mi se potrivește foarte mult” (fiind și scorul cel mai mare), 15% au răspuns „mi se potrivește”, iar restul de 18.8% au răspuns că „mi se potrivește parțial”.

Tabelul 5

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 4 al MSLQ

Itemul nr. 4	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	5	6.3
Nu mi se potrivește parțial	8	10.0
Indiferent	6	7.5
Mi se potrivește parțial	15	18.8
Mi se potrivește	12	15.0
Mi se potrivește foarte mult	31	38.8
Total	80	100.0

Un procent mic (7.5%) de elevi au fost nehotărâți, răspunzând cu „indiferent”. Restul de elevi, sub 20%, nu cred că pot folosi și în alte situații ce învață la școală. Astfel, 10% cred că „nu mi se potrivește parțial”, 6.3% cred că „nu mi se potrivește” și doar 3.8% cred că „nu mi se potrivește deloc” (cel mai mic scor).

În cazul celui de-al cincilea item: „Cred că o să iau note excelente la școală”, peste jumătate dintre respondenți cred că vor lua note excelente la școală (vezi Tabelul 6). Astfel,

Tabelul 6

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 5 al MSLQ

Itemul nr. 5	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	4	5.0
Nu mi se potrivește	1	1.3
Nu mi se potrivește parțial	13	16.3
Indiferent	19	23.8
Mi se potrivește parțial	22	27.5
Mi se potrivește	11	13.8
Mi se potrivește foarte mult	10	12.5
Total	80	100.0

12.5% au răspuns cu „mi se potrivește foarte mult”, 13.8% cu „mi se potrivește” și 27.5% cu „mi se potrivește parțial” (cel mai mare scor).

Aproape un sfert dintre respondenți (23.8%) nu au putut să răspunde nici pozitiv, nici negativ, alegând răspunsul „indiferent”. Restul respondenților, aproape un sfert (22.6%), nu crede că va lua note excelente la școală. Astfel, 16.3% au răspuns cu „nu mi se potrivește parțial”, 1.3% cu „nu mi se potrivește” (cel mai mic scor) și 5% cu „nu mi se potrivește deloc”.

În privința celui de-al șaselea item: „Sunt sigur că pot să înțeleg și cele mai dificile materii de la școală”, marea majoritate a respondenților (68.8%) este sigură că poate să înțeleagă și cele mai dificile materii de la școală (vezi Tabelul 7). Astfel, 27.5% au răspuns cu „mi se potrivește foarte mult” (cel mai mare scor), 21.3% cu „mi se potrivește” și 20% cu „mi se potrivește parțial”. O optime dintre respondenți (12.5%) au fost „indiferenți”, neputându-se hotărâ dacă sunt sau nu de acord cu afirmația. Restul respondenților (18.9%) este sigur că nu poate să înțeleagă și cele mai dificile materii de la școală, răspunzând astfel: 6.3% „nu mi se potrivește parțial”, 3.8% „nu mi se potrivește” și 8.8% „nu mi se potrivește deloc”.

Tabelul 7

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 6 al MSLQ

Itemul nr. 6	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	7	8.8
Nu mi se potrivește	3	3.8
Nu mi se potrivește parțial	5	6.3
Indiferent	10	12.5
Mi se potrivește parțial	16	20.0
Mi se potrivește	17	21.3
Mi se potrivește foarte mult	22	27.5
Total	80	100.0

În cazul celui de-al șaptelea item: „Să iau note bune la școală e cea mai mare recompensă pentru mine acum”, aproximativ 41.3% dintre respondenți s-au regăsit în această afirmație (vezi Tabelul 8). Același procent se regăsește și în rândurile celor care nu se regăsesc în această afirmație. Restul (17.5%) este indiferent. Cel mai mare scor a fost înregistrat de „nu mi se potrivește parțial” (21.3%), urmat de „mi se potrivește foarte mult” (18.8%). Cel mai mic scor a fost înregistrat de „nu mi se potrivește deloc” (3.8%).

Tabelul 8

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 7 al MSLQ

Itemul nr. 7	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	13	16.3
Nu mi se potrivește parțial	17	21.3
Indiferent	14	17.5
Mi se potrivește parțial	9	11.3
Mi se potrivește	9	11.3
Mi se potrivește foarte mult	15	18.8
Total	80	100.0

În privința celui de-al optulea item: „Când dau un test, mă gândesc la părțile testului la care nu știu să răspund”, peste 65% dintre respondenți spun că atunci când dau un test, se gândesc la părțile testului la care nu știu să răspundă (vezi Tabelul 9). La polul opus se află cu puțin peste un sfert dintre respondenți. Cel mai ridicat scor (27.5%) a fost înregistrat de „mi se potrivește”, urmat de „mi se potrivește foarte mult” (23.8%) și de „mi se potrivește parțial” (15%). Cel mai scăzut scor a fost înregistrat de „nu mi se potrivește deloc” (6.3%).

În cazul celui de-al nouălea item: „Este doar vina mea dacă nu învăț ceea ce mi se predă la școală”, marea majoritate a celor intervievați (65%) cred că este vina lor dacă nu învață ceea

Tabelul 9

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 8 al MSLQ

Itemul nr. 8	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	5	6.3
Nu mi se potrivește	8	10.0
Nu mi se potrivește parțial	7	8.8
Indiferent	7	8.8
Mi se potrivește parțial	12	15.0
Mi se potrivește	22	27.5
Mi se potrivește foarte mult	19	23.8
Total	80	100.0

ce li se predă la școală (vezi Tabelul 10). 15% dintre ei sunt indiferenți, iar restul (aproximativ 20%) nu cred că este exclusiv vina lor.

Cel mai ridicat scor (30%) a fost obținut de elevii care au răspuns, la acest item, „mi se potrivește foarte mult”. La polul opus, cel mai scăzut scor (2.5%) a fost înregistrat de elevii care au răspuns „nu mi se potrivește parțial”.

Tabelul 10

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 9 al MSLQ

Itemul nr. 9	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	5	6.3
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	9	11.3
Indiferent	12	15.0
Mi se potrivește parțial	12	15.0
Mi se potrivește	16	20.0
Mi se potrivește foarte mult	24	30.0
Total	80	100.0

În privința celui de-al zecelea item: „Pentru mine, este important să învăț bine la școală”, aproape trei sferturi dintre respondenți (72.5%) cred că este important să învețe bine la școală, 16.3% dintre ei sunt indiferenți iar restul (puțin peste 11%) nu cred că este important să învețe bine la școală (vezi Tabelul 11). Cele mai mari scoruri au fost obținute de „mi se potrivește foarte mult” (26.3%), urmat de „mi se potrivește parțial” (23.8%) și de „mi se potrivește” (22.5%). Cel mai mic scor a fost înregistrat de „nu mi se potrivește” (2.5%).

Tabelul 11

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 10 al MSLQ

Itemul nr. 10	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	4	5.0
Indiferent	13	16.3
Mi se potrivește parțial	19	23.8
Mi se potrivește	18	22.5
Mi se potrivește foarte mult	21	26.3
Total	80	100.0

În cazul celui de-al unsprezecelea item: „Cel mai important lucru pentru mine acum este să îmi cresc media generală, deci principalul meu obiectiv este să iau note mari”, mai mult de jumătate dintre respondenți (52.6%) cred că principalul lor obiectiv este să ia note mari, pentru ca să le crească media generală (vezi Tabelul 12). Aproape un sfert sunt indiferenți (21.3%), iar restul (mai mult de un sfert) nu sunt de acord cu această afirmație. Cel mai mare scor a fost obținut de „mi se potrivește parțial” (25%) și de „indiferent” (21.3%). Cel mai mic scor a fost înregistrat de „nu mi se potrivește” (5%).

Tabelul 12

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 11 al MSLQ

Itemul nr. 11	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	9	11.3
Nu mi se potrivește	4	5.0
Nu mi se potrivește parțial	8	10.0
Indiferent	17	21.3
Mi se potrivește parțial	20	25.0
Mi se potrivește	13	16.3
Mi se potrivește foarte mult	9	11.3
Total	80	100.0

În privința celui de-al doisprezecelea item: „Sunt sigur că pot învăța cunoștințele de bază ce mi se cer la școală”, majoritatea covârșitoare a respondenților (88.8%) este sigură că poate învăța cunoștințele de bază care se cer la școală, sub 7% sunt indiferenți și doar 5% nu sunt de acord cu afirmația (vezi Tabelul 13). Cel mai mare scor a fost înregistrat de „mi se potrivește foarte mult” (56.3%), iar cel mai mic scor a fost obținut la egalitate de „nu mi se potrivește deloc” și „nu mi se potrivește parțial”, cu aproximativ 1.3%.

În cazul celui de-al treisprezecelea item: „Dacă pot, îmi doresc să iau note mai mari decât majoritatea colegilor mei”, aproximativ 70% dintre respondenți (67.5%) își doresc, dacă se poate, să ia note mai mari decât majoritatea colegilor lor, 17.5% sunt indiferenți iar restul de 15% nu sunt de acord (vezi Tabelul 14). Cel mai mare scor (32.5%) a fost înregistrat de elevii care au răspuns „mi se potrivește foarte mult”, iar cel mai mic (2.5%) a fost înregistrat de elevii care au răspuns „nu mi se potrivește parțial”.

Tabelul 13

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 12 al MSLQ

Itemul nr. 12	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	1	1.3
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	1	1.3
Indiferent	5	6.3
Mi se potrivește parțial	14	17.5
Mi se potrivește	12	15.0
Mi se potrivește foarte mult	45	56.3
Total	80	100.0

Tabelul 14

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 13 al MSLQ

Itemul nr. 13	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	7	8.8
Nu mi se potrivește	3	3.8
Nu mi se potrivește parțial	2	2.5
Indiferent	14	17.5
Mi se potrivește parțial	11	13.8
Mi se potrivește	17	21.3
Mi se potrivește foarte mult	26	32.5
Total	80	100.0

În privința celui de-al paisprezecelea item: „Când dau un test, mă gândesc la consecințele care vor urma dacă nu mă voi descurca” (vezi Tabelul 15), răspunsurile sunt distribuite oarecum echilibrat (între 13-20%), excepție făcând „nu mi se potrivește deloc”, cu cel mai mic scor (6.3%). Aproximativ jumătate (48.8%) se gândește la consecințele care vor urma dacă nu se va

Tabelul 15

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 14 al MSLQ

Itemul nr. 14	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	5	6.3
Nu mi se potrivește	11	13.8
Nu mi se potrivește parțial	14	17.5
Indiferent	11	13.8
Mi se potrivește parțial	16	20.0
Mi se potrivește	11	13.8
Mi se potrivește foarte mult	12	15.0
Total	80	100.0

descurca atunci când dă un test, 13.8% sunt indiferenți, iar restul (37.5%) nu sunt de acord cu afirmația.

În cazul celui de-al cincisprezecelea item: „Sunt sigur că pot să înțeleg și cele mai dificile materii/informații predate la școală”, peste jumătate dintre respondenți (68.8%) sunt siguri că pot înțelege și cele mai dificile materii/informații predate la școală, aproximativ 14% sunt indiferenți, iar restul nu sunt de acord cu afirmația (vezi Tabelul 16).

Cele mai mari scoruri au fost obținute de „mi se potrivește foarte mult” (32.5%), urmat de „mi se potrivește” (25%) și „indiferent” (12.5%). Cele mai mici scoruri au fost obținute de „nu mi se potrivește” (3.8%), urmat de „nu mi se potrivește deloc” (5.0%).

Tabelul 16

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 15 al MSLQ

Itemul nr. 15	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	4	5.0
Nu mi se potrivește	3	3.8
Nu mi se potrivește parțial	8	10.0
Indiferent	10	12.5
Mi se potrivește parțial	9	11.3
Mi se potrivește	20	25.0
Mi se potrivește foarte mult	26	32.5
Total	80	100.0

În privința celui de-al șaisprezecelea item: „La școală îmi plac materiile care îmi stârnesc curiozitatea, chiar dacă sunt mai greu de învățat”, majorității persoanelor intervievate (aproximativ 70%) îi plac materiile care stârnesc curiozitatea, chiar dacă sunt mai greu de învățat, aproximativ 20% sunt indecise, iar restul nu sunt de acord cu afirmația (vezi Tabelul 17). Cel mai ridicat scor a fost obținut de „mi se potrivește” (36.3%). Cel mai mic scor a fost obținut de „mi se potrivește foarte mult” și „nu mi se potrivește deloc”, ambele cu câte 1.3%.

Tabelul 17

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 16 al MSLQ

Itemul nr. 16	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	1	1.3
Nu mi se potrivește	7	8.8
Nu mi se potrivește parțial	5	6.3
Indiferent	15	18.8
Mi se potrivește parțial	23	28.7
Mi se potrivește	29	36.3
Mi se potrivește foarte mult	1	1.3
Total	80	100.0

În cazul celui de-al șaptesprezecelea item: „Sunt foarte interesat/ă de cunoștințele pe care le pot dobândi la școală”, aproximativ jumătate dintre elevii intervievați sunt foarte interesați de cunoștințele pe care le pot dobândi la școală, un sfert dintre ei sunt indeciși cu privire la răspuns și 32.6% nu pot fi de acord cu această afirmație (vezi Tabelul 18). Cel mai mare scor a fost obținut de indeciși (25%), urmat de „Mi se potrivește” (22.5%) și „Nu mi se potrivește parțial” (21.3%).

Tabelul 18

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 17 al MSLQ

Itemul nr. 17	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	6	7.5
Nu mi se potrivește parțial	17	21.3
Indiferent	20	25.0
Mi se potrivește parțial	16	20.0
Mi se potrivește	18	22.5
Mi se potrivește foarte mult	3	3.8
Total	80	100.0

În privința celui de-al optsprezecelea item: „Dacă încerc suficient, înțeleg informațiile care ne sunt predate la școală”, 30% dintre elevi nu cred că dacă încearcă suficient, vor înțelege informațiile predate la școală, 28.7% dintre ei sunt indiferenți, iar îmbucurător este faptul că, cea mai mare parte dintre elevi (peste 60%), sunt de acord cu afirmația.

Cele mai mare scor a fost obținut de „Mi se potrivește parțial” (51.2%), cel mai mic fiind obținut, la egalitate, de „Mi se potrivește” și „Nu mi se potrivește deloc”, cu câte 2.5% fiecare (vezi Tabelul 19).

Tabelul 19

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 18 al MSLQ

Itemul nr. 18	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	2	2.5
Nu mi se potrivește	8	10.0
Nu mi se potrivește parțial	6	7.5
Indiferent	23	28.7
Mi se potrivește parțial	41	51.2
Mi se potrivește	2	2.5
Mi se potrivește foarte mult	8	10.0
Total	80	100.0

În cazul celui de-al nouăsprezecelea item: „Atunci când am o lucrare sau sunt ascultat oral, simt o emoție supărătoare, neplăcută”, răspunsurile sunt distribuite aproximativ echilibrat (vezi Tabelul 20). Cel mai mic scor fiind înregistrat de „Nu mi se potrivește” (10%), iar cel mai ridicat de „Mi se potrivește foarte mult” (22.5%). Peste 52% dintre respondenți simt o emoție supărătoare, neplăcută, atunci când au o lucrare sau sunt ascultați oral, peste 11% sunt indiferenți, iar restul nu simte nicio emoție neplăcută.

Tabelul 20

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 19 al MSLQ

Itemul nr. 19	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	11	13.8
Nu mi se potrivește	8	10.0
Nu mi se potrivește parțial	10	12.5
Indiferent	9	11.3
Mi se potrivește parțial	9	11.3
Mi se potrivește	15	18.8
Mi se potrivește foarte mult	18	22.5
Total	80	100.0

În privința celui de-al douăzecilea item: „Sunt sigur/ă că o să fac o treabă excelentă la lucrările și sarcinile pe care le primesc la școală”, doar un procent de 8.9% dintre elevi nu este sigur că va face o treabă excelentă la lucrările și sarcinile pe care le primește la școală, un procent destul de ridicat (31.3%) este indecis, iar restul de 60% este sigur că va face o treabă excelentă (vezi Tabelul 21).

Dacă cel mai ridicat scor a fost obținut de „indiferent” (31.3%), cel mai mic scor a fost obținut de „nu mi se potrivește deloc” și „nu mi se potrivește” (1.3%).

În cazul celui de-al douăzeci și unulea item: „Mă aștept să obțin note bune la școală”,

Tabelul 21

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 20 al MSLQ

Itemul nr. 20	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	1	1.3
Nu mi se potrivește	1	1.3
Nu mi se potrivește parțial	5	6.3
Indiferent	25	31.3
Mi se potrivește parțial	23	28.7
Mi se potrivește	13	16.3
Mi se potrivește foarte mult	12	15.0
Total	80	100.0

aproximativ 70% dintre elevii intervievați se așteaptă să obțină note bune la școală, 20% sunt indeciși cu privire la răspuns, restul (puțin peste 10%) nu au astfel de așteptări (pentru distribuția frecvențelor, vezi Tabelul 22).

Cel mai mare scor a fost obținut de „Mi se potrivește” (27.5%), urmat de „Mi se

Tabelul 22

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 21 al MSLQ

Itemul nr. 21	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	2	2.5
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	5	6.3
Indiferent	16	20.0
Mi se potrivește parțial	17	21.3
Mi se potrivește	22	27.5
Mi se potrivește foarte mult	16	20.0
Total	80	100.0

potrivește parțial” (21.3%) și „Mi se potrivește foarte mult” și indeciși, fiecare cu câte 20%.

În privința celui de-al douăzeci și doilea item: „Lucrul care mă satisface cel mai mult la școală este să înțeleg cât mai bine informațiile care ne sunt predate”, marea majoritate a celor intervievați (72.5%) afirmă faptul că lucrul care o satisface cel mai mult la școală (vezi Tabelul 23), este să înțeleagă cât mai bine informațiile care îi sunt predate. Indiferenții sunt reprezentați de un procent de 12.5%, restul de 15% nefiind interesați de acest aspect.

Tabelul 23

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 22 al MSLQ

Itemul nr. 22	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	2	2.5
Nu mi se potrivește	4	5.0
Nu mi se potrivește parțial	6	7.5
Indiferent	10	12.5
Mi se potrivește parțial	14	17.5
Mi se potrivește	24	30.0
Mi se potrivește foarte mult	20	25.0
Total	80	100.0

În privința celui de-al douăzeci și treilea item: „Cred că informațiile care ne sunt predate la școală sunt utile și de aceea trebuie să le învăț”, aproximativ 64% dintre elevi cred că informațiile care le sunt predate la școală sunt utile și de aceea trebuie să le învețe, aproximativ 14% nu se pot decide, restul de 22.6% nu cred această afirmație (vezi Tabelul 24). De remarcat

Tabelul 24

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 23 al MSLQ

Itemul nr. 23	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	5	6.3
Nu mi se potrivește parțial	10	12.5
Indiferent	11	13.8
Mi se potrivește parțial	17	21.3
Mi se potrivește	17	21.3
Mi se potrivește foarte mult	17	21.3
Total	80	100.0

faptul că, cele mai mari scoruri au fost obținute de toate cele trei afirmații pozitive („Mi se potrivește foarte mult”, „Mi se potrivește” și „Mi se potrivește parțial”), cu câte 21.3% fiecare. În cazul celui de-al douăzeci și patrulea item: „Atunci când mi se oferă posibilitatea, îmi aleg acele sarcini școlare din care pot învăța, chiar dacă nu îmi este garantată obținerea unei note bune”, de apreciat este faptul că puțin peste 61% dintre elevi, atunci când li se oferă posibilitatea, aleg acele sarcini școlare din care pot învăța, chiar dacă nu li se garantează obținerea unei note bune (vezi Tabelul 25). Chiar dacă numărul indecișilor este destul de ridicat (puțin peste 21%), totuși, cei care nu sunt de acord cu afirmație sunt sub 18%.

În privința celui de-al douăzeci și cincilea item: „Dacă nu înțeleg ceea ce mi se predă la

Tabelul 25

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 24 al MSLQ

Itemul nr. 24	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	3	3.8
Nu mi se potrivește	5	6.3
Nu mi se potrivește parțial	6	7.5
Indiferent	17	21.3
Mi se potrivește parțial	20	25.0
Mi se potrivește	12	15.0
Mi se potrivește foarte mult	17	21.3
Total	80	100.0

școală este din cauză că nu mă străduiesc suficient”, 66.3% dintre respondenți cred că dacă nu înțeleg ceea ce li se predă la școală este din cauză că ei nu se străduiesc suficient, aproximativ 13% sunt indeciși, iar restul (21.3%) cred că problema este în altă parte, nu la ei (vezi Tabelul 26). Cel mai ridicat scor a fost obținut de „Mi se potrivește” (27.5%), iar cel mai scăzut a fost obținut de „Nu mi se potrivește” (5%).

În cazul celui de-al douăzeci și șaselea item: „Îmi place ceea ce mi se predă la școală

Tabelul 26

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 25 al MSLQ

Itemul nr. 25	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	6	7.5
Nu mi se potrivește	4	5.0
Nu mi se potrivește parțial	7	8.8
Indiferent	10	12.5
Mi se potrivește parțial	15	18.8
Mi se potrivește	22	27.5
Mi se potrivește foarte mult	16	20.0
Total	80	100.0

(tematica materiilor)”, sub 50% dintre elevi (41.3%) le place ceea ce li se predă la școală (vezi Tabelul 27). Aproximativ o treime dintre respondenți (28.7%) nu se pot poziționa față de această afirmație, iar puțin peste o treime (30.1%) nu îi place tematica materiilor predate la școală. De remarcat este faptul că, cel mai mare scor a fost obținut de indeciși (28.7%), urmați de cei care au răspuns cu „Mi se potrivește parțial” (22.5%) și de cei cu răspunsul „Nu mi se potrivește parțial” (13.8%).

Tabelul 27

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 26 al MSLQ

Itemul nr. 26	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	7	8.8
Nu mi se potrivește	6	7.5
Nu mi se potrivește parțial	11	13.8
Indiferent	23	28.7
Mi se potrivește parțial	18	22.5
Mi se potrivește	10	12.5
Mi se potrivește foarte mult	5	6.3
Total	80	100.0

În privința celui de-al douăzeci și șaptelea item: „Să înțeleg ceea ce mi se predă la școală este foarte important pentru mine”, puțin peste 60% dintre persoanele intervievate privesc lucrul acesta ca fiind foarte important, în timp de 27.5% sunt indeciși, iar pentru restul (12.5%) acest aspect nu este foarte important (vezi Tabelul 28). Remarcăm faptul că cel mai mare scor a fost obținut de persoanele indecise (27.5%), în timp ce scorul cel mai mic a fost obținut de cei care au răspuns cu „Nu mi se potrivește deloc” și „Nu mi se potrivește” (2.5%).

În cazul celui de-al douăzeci și optulea item: „Atunci când mi se dă un test sau o lucrare,

Tabelul 28

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 27 al MSLQ

Itemul nr. 27	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	2	2.5
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	6	7.5
Indiferent	22	27.5
Mi se potrivește parțial	12	15.0
Mi se potrivește	21	26.3
Mi se potrivește foarte mult	15	18.8
Total	80	100.0

simt că îmi bate inima foarte repede”, distribuția răspunsurilor este una echilibrată. Cele mai mic scor a fost obținut de „nu mi se potrivește deloc” (10%), iar cel mai mare de „indiferent” (17.5%). Aproximativ 44% dintre elevi simt că inima le bate foarte repede, atunci când li să dă un test sau o lucrare, aproximativ 39% nu au aceste trăiri, iar 17.5% nu pot nici susține, nici contrazice afirmația (vezi Tabelul 29).

În privința celui de-al douăzeci și nouălea item: „Sunt sigur/ă că stăpânesc cunoștințele

Tabelul 29

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 28 al MSLQ

Itemul nr. 28	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	8	10.0
Nu mi se potrivește	12	15.0
Nu mi se potrivește parțial	11	13.8
Indiferent	14	17.5
Mi se potrivește parțial	13	16.3
Mi se potrivește	11	13.8
Mi se potrivește foarte mult	11	13.8
Total	80	100.0

care mi-au fost predate la școală”, cel mai ridicat scor a fost obținut de cei indiferenți (32.5%), în timp ce cel mai scăzut scor a fost obținut de „nu mi se potrivește deloc”, „nu mi se potrivește” și „mi se potrivește foarte mult” (6.3%). Peste 45% dintre respondenți sunt siguri că stăpânesc cunoștințele care le-au fost predate la școală, peste o treime (32.5%) sunt indeciși, în timp ce 21.4% nu sunt siguri de faptul că stăpânesc aceste cunoștințe. Distribuția frecvențelor poate fi vizualizată în Tabelul 30.

Tabelul 30

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 29 al MSLQ

Itemul nr. 29	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	5	6.3
Nu mi se potrivește	5	6.3
Nu mi se potrivește parțial	7	8.8
Indiferent	26	32.5
Mi se potrivește parțial	17	21.3
Mi se potrivește	15	18.8
Mi se potrivește foarte mult	5	6.3
Total	80	100.0

În cazul celui de-al treizecilea item: „Vreau să obțin note mari la școală, deoarece este important pentru mine să arăt familiei mele și prietenilor mei de ce sunt capabil”, aproximativ 64% dintre elevi vor să obține note mari la școală, deoarece este important pentru ei să arate familiei și prietenilor de ce sunt capabili (vezi Tabelul 31). Dacă 15% dintre aceștia sunt indeciși, pentru 21.3% dintre elevi, a lua note mari la școală nu constituie o țintă, pentru că nu este important să arate familiei și prietenilor de ce sunt capabili.

În privința celui de-al treizeci și unulea item: „Luând în considerare dificultatea

Tabelul 31

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 30 al MSLQ

Itemul nr. 30	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	4	5.0
Nu mi se potrivește	6	7.5
Nu mi se potrivește parțial	7	8.8
Indiferent	12	15.0
Mi se potrivește parțial	13	16.3
Mi se potrivește	22	27.5
Mi se potrivește foarte mult	16	20.0
Total	80	100.0

informațiilor de la școală, învățătorul/profesorii și ceea ce știu eu să fac, cred că mă descurc la școală”, majoritatea respondenților (73.8%) crede că se descurcă la școală, aproximativ 19% sunt indeciși și doar 7.5% dintre respondenți nu crede că se descurcă (vezi Tabelul 32). Cel mai ridicat scor a fost obținut de „Mi se potrivește parțial” (30%), în timp ce cel mai mic scor a fost înregistrat de toate cele trei afirmații negative, cu câte 2.5% fiecare.

Tabelul 32

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la itemului nr. 31 al MSLQ

Itemul nr. 31	<i>n</i>	%
Nu mi se potrivește deloc	2	2.5
Nu mi se potrivește	2	2.5
Nu mi se potrivește parțial	2	2.5
Indiferent	15	18.8
Mi se potrivește parțial	24	30.0
Mi se potrivește	17	21.3
Mi se potrivește foarte mult	18	22.5
Total	80	100.0

PANAS

Cel de-al doilea chestionar, Scala Afectelor pozitive și negative (PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*) conține 20 de itemi, reprezentând afecte pozitive și negative. În studiul de față vor fi analizați itemii corespunzători afectelor pozitive: interesat, hotărât, activ, puternic, inspirat, atent, încântat, entuziast și pe fază.

În privința primului item: „Interesat”, aproximativ 48% dintre elevi (vezi Tabelul 33) cred că sunt „destul de mult” de interesați, urmați de cei care cred că în această privință sunt „moderați” (38.8%). Doar 6.3% dintre elevi cred că sunt „extrem de mult” interesați, pe când „foarte rar sau deloc” și „puțin” interesați sunt doar câțiva elevi (3.8% fiecare din cele două răspunsuri).

Tabelul 33

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Interesat

1. Interesat	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	3	3.8
Puțin	3	3.8
Moderat	31	38.8
Destul de mult	38	47.5
Extrem de mult	5	6.3
Total	80	100.0

În cazul celui de-al șaselea item: „Hotărât”, majoritatea respondenților (vezi Tabelul 34) este „destul de mult” de hotărâtă (43.8%), urmată de cei „moderați” (27.5%) și de cei „extrem de mult” de hotărâți (20%). Cele mai mici scoruri au fost obținute de cei „foarte rar sau deloc” hotărâți (2.5%).

În privința celui de-al șaptelea item: „Activ”, peste 41% dintre elevi cred sunt „destul de

mult” activi (vezi Tabelul 35), urmați în ordine de cei „moderați” (27.5%) și de cei „extrem de mult” activi (21.3%). Ultimele două locuri sunt ocupate de elevii „puțin” activi (6.3%), și „foarte rar sau deloc” activi (3.8%).

Tabelul 34

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Hotărât

6. Hotărât	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	2	2.5
Puțin	5	6.3
Moderat	22	27.5
Destul de mult	35	43.8
Extrem de mult	16	20.0
Total	80	100.0

Tabelul 35

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Activ

7. Activ	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	3	3.8
Puțin	5	6.3
Moderat	22	27.5
Destul de mult	33	41.3
Extrem de mult	17	21.3
Total	80	100.0

Cel mai ridicat scor a fost obținut de elevii care au răspuns că sunt „destul de mult” activi (41.3%). În schimb, cel mai scăzut scor a fost înregistrat în dreptul elevilor care au răspuns că sunt „foarte rar sau deloc” activi (3.8%).

În cazul celui de-al nouălea item: „Puternic”, primele trei locuri în rândul personelor care

consideră că sunt puternice (vezi Tabelul 36) sunt ocupate în ordine de: cele „moderate” (41.3%), „destul de mult” (23.8) și de cele „extrem de mult” puternice (16.3%). Ultimele două locuri sunt ocupate de persoanele „puțin” puternice (15%), urmate de cele „foarte rar sau deloc” puternice (3.8%).

Cel mai ridicat scor a fost înregistrat în dreptul elevilor care au răspuns că sunt „moderat” puternici (41.3%). La polul opus, cel mai scăzut scor a fost înregistrat de către elevii care au

Tabelul 36

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Puternic

9. Puternic	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	3	3.8
Puțin	12	15.0
Moderat	33	41.3
Destul de mult	19	23.8
Extrem de mult	13	16.3
Total	80	100.0

răspuns că sunt „foarte rar sau deloc” puternici (3.8%).

În privința celui de-al doisprezecele item: „Inspirat”, majoritatea respondenților (vezi Tabelul 37) crede că este „destul de mult” inspirată (40%), urmată la mică distanță de cei care cred că manifestă un nivel „moderat” de inspirație (38.8%). La mare distanță se află persoanele „puțin” inspirate (5%), urmate, la egalitate, de cele „extrem de mult” și „foarte rar sau deloc” inspirate (2.5%).

În privința celui de-al treisprezecelea item: „Atent”, primele trei locuri (vezi Tabelul 38) sunt ocupate, în ordine, de elevii „destul de mult” atenți (42.5%), urmați de cei „moderat” atenți

Tabelul 37

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Inspirat

12. Inspirat	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	2	2.5
Puțin	4	5.0
Moderat	31	38.8
Destul de mult	32	40.0
Extrem de mult	2	2.5
Total	80	100.0

Tabelul 38

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Atent

13. Atent	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	1	1.3
Puțin	6	7.5
Moderat	21	26.3
Destul de mult	34	42.5
Extrem de mult	18	22.5
Total	80	100.0

(26.3%) și de cei „extrem de mult” atenți (22.5%). La mare distanță sunt elevii „puțin” atenți (7.5%) și cei „foarte rar sau deloc” atenți (1.3%).

Cel mai ridicat scor a fost înregistrat în dreptul elevilor care au răspuns că sunt „destul de mult” atenți (42.5%), în timp ce scorul cel mai scăzut a fost înregistrat de elevii care au răspuns că sunt „foarte rar sau deloc” atenți (1.3%).

În privința celui de-al cincisprezecelea item: „Încântat”, ordinea elevilor este următoarea (vezi Tabelul 39): „moderat” încântați (33.8%), urmați îndeaproape de elevii „destul de mult” încântați (32.5%), apoi la distanță destul de mare de către grupul celor „extrem de mult” încântați

Tabelul 39

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Încântat

15. Încântat	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	6	7.5
Puțin	10	12.5
Moderat	27	33.8
Destul de mult	26	32.5
Extrem de mult	11	13.8
Total	80	100.0

(13.8%) și „puțin” încântați (12.5%), iar în final de cei „foarte rar sau deloc” încântați (7.5%).

Cel mai ridicat scor a fost obținut de către „moderat” încântați, iar cel mai scăzut a fost obținut de către „foarte rar sau deloc” încântați.

În cazul celui de-al șaptesprezecelea item: „Entuziast”, peste 41% dintre elevii investigați cred că au un nivel „moderat” de entuziasm, fiind urmați de cei care cred că sunt „destul de mult” entuziași (26.3%) și de cei „puțin” entuziași (13.8%).

Cel mai mic scor a fost înregistrat de cei „foarte rar sau deloc entuziași” (6.3%), urmați de cei „extrem de mult” entuziași (12.5%).

Distribuția frecvenței răspunsurilor corespunzătoare itemului „Entuziast” este prezentată în Tabelul 40.

În privința ultimului item cuprins în chestionarul PANAS: „Pe fază” (vezi Tabelul 41), majoritatea elevilor a răspuns că este „destul de mult” pe fază (45%), urmată de cei care cred că sunt „moderați” (27.5%).

Cel mai mic scor a fost înregistrat de elevii care sunt „foarte rar sau deloc” pe fază (2.5%), în timp ce același procent (12.5%) a fost obținut de cei care sunt „puțin” sau „extrem de

Tabelul 40

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Entuziast

17. Entuziast	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	5	6.3
Puțin	11	13.8
Moderat	33	41.3
Destul de mult	21	26.3
Extrem de mult	10	12.5
Total	80	100.0

mult” pe fază. Distribuția frecvenței răspunsurilor corespunzătoare itemului „Pe fază” este prezentată în Tabelul 41.

Validitatea instrumentelor

Chestionarul MSLQ – *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Chestionarul strategiilor de motivație pentru învățare) cuprinde 31 de întrebări, ale căror răspunsuri sunt evaluate prin intermediul unei scale de tip Likert.

Pentru a determina consistența internă a instrumentului am utilizat Coeficientul Alpha

Tabelul 41

Distribuirea frecvenței răspunsurilor la PANAS – Pe fază

18. Pe fază	<i>n</i>	%
Foarte rar sau deloc	2	2.5
Puțin	10	12.5
Moderat	22	27.5
Destul de mult	36	45.0
Extrem de mult	10	12.5
Total	80	100.0

de Cronbach. Rezultatele statistice obținute cu ajutorul programului statistic de prelucrare a datelor au relevat un grad asemănător de fiabilitate și consistență internă. Astfel, coeficientul Alpha de Cronbach a înregistrat valoarea de .868 (vezi Anexa F, Tabelul 1).

Cel de-al doilea chestionar, Scala Afectelor pozitive și negative (PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule*) cuprinde două subscale care măsoară emoțiile pozitive și emoțiile negative.

Pentru a determina consistența internă a instrumentului am utilizat Coeficientul Alpha de Cronbach atât pe total, cât și doar pentru afectele pozitive. Rezultatele statistice obținute cu ajutorul programului statistic de prelucrare a datelor au relevat un grad asemănător de fiabilitate și consistență internă atât la general, cât și doar pentru afectele pozitive. Astfel, coeficientul Alpha de Cronbach a înregistrat valoarea de .772 pe total (vezi Anexa F, Tabelul 2) și valoarea de .842 pentru PANAS pozitiv (vezi Anexa F, Tabelul 3).

Probarea ipotezei

În capitolul I am prezentat ipoteza nulă de la care am pornit în realizarea acestui studiu. În continuare, voi prezenta probele statistice ale acestei ipoteze. Pentru aceasta am calculat coeficientul r de Pearson, cu ajutorul căruia se poate stabili existența unor relații semnificative din punct de vedere statistic între variabilele luate în discuție. Rezultatele statistice computerizate, obținute prin intermediul programului Statistical Package for Social Science (SPSS), sunt prezentate în Anexa G.

Ipoteza nulă (H_0) de la care am pornit a fost formulată astfel: afectele pozitive nu influențează motivația în procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la LTA București, din anul școlar 2011-2012.

După cum am precizat mai sus, verificarea ipotezei s-a realizat prin calcularea coeficientul r de Pearson (vezi Anexa G, Tabelul 2). Astfel, coeficientul de corelație r are o valoare de .460, iar nivelul de semnificație p este .000. Cum valoarea lui p este mai mică decât pragul de semnificație stabilit de .01, aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_0 nu a fost reținută, deci există o relație între punctajul obținut la motivația în procesul academic și afectele pozitive. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H nu a fost respinsă, existând o influență (din punct de vedere statistic) al afectelor pozitive asupra motivării în procesul academic. Valoarea pozitivă a lui r ($r = .460$) indică faptul că între cele două variabile este o relație direct proporțională, adică cu cât afectele pozitive sunt mai puternice cu atât motivarea în procesul academic crește.

Chestionarul care a măsurat motivarea în procesul academic (MSLQ) a identificat șase componente ale acesteia: orientarea intrinsecă pe scop, orientarea extrinsecă pe scop, valoarea asociată sarcinilor, credințele legate de controlul învățării, autoeficacitatea raportată la învățare și performanță și anxietatea la testare. Din prelucrarea datelor obținute, s-a constatat că afectele pozitive influențează jumătate din aceste componente. Astfel, afectele pozitive influențează orientarea intrinsecă pe scop (coeficientul de corelație are valoarea lui r este .349, iar nivelul de semnificație p este .002, deci valoarea lui p este mai mică de .01 – vezi Anexa G, Tabelul 4), valoarea asociată sarcinilor ($r = .442$, $p = 0$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 8) și autoeficacitatea raportată la învățare și performanță ($r = .494$, $p = .000$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 12). Datele statistice au relevat o valoare pozitivă a coeficientului de corelație r de Pearson în toate aceste trei cazuri, ceea ce înseamnă că avem de-a face cu un raport direct proporțional între variabile. În concluzie, cu cât afectele pozitive sunt mai profunde, cu atât cresc orientarea intrinsecă pe scop, valoarea asociată sarcinilor și autoeficacitatea raportată la

învățare și performanță.

Afectele pozitive nu influențează orientarea extrinsecă pe scop ($r = .177, p = .116$, deci $p > .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 6), credințele legate de controlul învățării ($r = .160, p = .156$, deci $p > .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 10) și anxietatea la testare ($r = .050, p = .658$, deci $p > .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 14).

PANAS conține o listă cu 20 de afecte pozitive și negative. Lucrarea de față și-a propus investigarea doar a afectelor pozitive și modul în care acestea influențează motivația în procesul academic. De aceea, în următoarele rânduri vor fi prezentate rezultatele obținute de fiecare afect pozitiv în relație cu motivația.

Din totalul afectelor cuprinse în PANAS, cele pozitive sunt: interesat, hotărât, activ, puternic, inspirat, atent, încântat, entuziast și pe fază. Datele statistice au scos în evidență faptul că fiecare afect pozitiv în parte influențează motivația în procesul academic. Astfel, „interesat” ($r = .399, p = .000$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 16), „hotărât” ($r = .418, p = 0$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 18), „activ” ($r = .248, p = .26$, deci $p < .05$ – vezi Anexa G, Tabelul 20), „puternic” ($r = .315, p = .004$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 22), „inspirat” ($r = .321, p = .004$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 24), „atent” ($r = .372, p = .001$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 26), „încântat” ($r = .330, p = .003$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 28), „entuziast” ($r = .260, p = .020$, deci $p < .05$ – vezi Anexa G, Tabelul 30) și „pe fază” ($r = .330, p = .003$, deci $p < .01$ – vezi Anexa G, Tabelul 32) influențează motivația în procesul de învățare. Având în vedere, că, în toate cazurile, valoarea coeficientului r de Pearson este una pozitivă, aceasta înseamnă că între variabile există un raport direct proporțional.

În concluzie, cu cât elevii sunt mai interesați, mai hotărâți, mai activi, mai puternici, mai

inspirați, mai atenți, mai încântați, mai entuziași și mai pe fază, cu atât sunt mai motivați în procesul academic.

CAPITOLUL V

REZUMAT, DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Lucrarea de față și-a propus să evidențieze măsura în care afectele pozitive influențează motivarea academică a elevilor, pe baza datelor culese în urma cercetării realizate asupra elevilor de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București. De aceea, acest ultim capitol al lucrării va conține rezumatul cercetării realizate, va prezenta discuțiile, concluziile, implicațiile și recomandările unor cercetări ulterioare.

Rezumat

Unul dintre subiectele permanent fierbinți pentru cercetători este acela al motivării și factorii care determină sau influențează motivarea. Cum acest aspect nu poate să nu fie legat de procesul academic, acesta a constituit mobilul studiului de față. Astfel, problema cercetării a fost formulată astfel: „Afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare a elevilor claselor a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, din anul școlar 2011-2012?”

Ipoteza formulată în capitolul de debut a presupus faptul că afectele pozitive influențează motivarea în procesul academic al elevilor din clasele a XI-a.

Inițial, studiul dorea a cerceta elevii claselor a XII-a, însă la data înmânării chestionarelor, aceștia încheiaseră anul școlar, datorită Examenului de Bacalaureat. Prin urmare, cercetarea s-a reorientat către elevii claselor a XI-a.

Din studierea literaturii de specialitate, a reieșit că, într-o cercetare realizată în anul 1998, Kuiper și Martin (1998) au descoperit o relație semnificativă între afecte și motivație. Un an mai târziu, Robert Lazarus (1999, *apud* Workman și Reader, 2004) aduce în discuție legătura între motivație și emoții, afirmând că emoțiile se dezvoltă ulterior și susțin motivele.

Au urmat o serie întreagă de cercetări care au vizat relația dintre cele două variabile: afectele pozitive și motivația. Astfel, Standage, Duda și Ntoumanis (2005) au concluzionat că nevoile satisfăcute duc la motivație intrinsecă și nevoile nesatisfăcute conduc la lipsa motivației, care la rândul ei, produce nefericire.

Afectele pozitive și negative au fost asociate semnificativ cu identificarea fericirii, dezgustului și expresiei de furie, în relațiile sociale (Coupland et al., 2004). De asemenea, afectele pozitive duc la motivație intrinsecă și bucurie și dau performanță în sarcinile pe care ți le asumi, pentru Isen și Reeve (2005).

Interesul și vârsta elevilor reprezintă un semnificativ factor predictor al motivației intrinseci pentru a învăța, iar motivația extrinsecă și cea intrinsecă predispun la afecte pozitive, într-un studiu al lui Bye, Pushkar și Conway (2007).

Cercetarea de față este una cantitativă (pentru că s-a bazat pe măsurători precise), corelativă (urmărind relațiile dintre variabile), de câmp (având în vedere că pentru culegerea datelor, s-a mers la fața locului) și transversală (datorită faptului că au fost cercetate, în același timp, diferite grupuri).

În anul școlar 2011-2012, Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București număra 390 de elevi. Populația țintă a studiului de față a reprezentat-o elevii claselor a XI-a, în număr de 96. Subiecții au fost examinați într-un singur moment, la sfârșitul semestrului al II-lea

al anului școlar 2011-2012.

Instrumentele folosite pentru colectarea datelor au fost *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (pentru măsurarea motivației academice) și *Positive and Negative Affect Schedule* (pentru măsurarea afectelor pozitive).

Datele obținute în urma administrării celor două chestionare au fost prelucrate prin intermediul programului SPSS. Pe lângă analizele descriptive realizate, prin intermediul corelației r Pearson au fost efectuate analize pentru a vedea dacă afectele pozitive influențează motivația în procesul academic.

Discuții

Pe baza analizelor statistice realizate s-a constatat că afectele pozitive influențează motivația în procesul academic. Rezultatul obținut confirmă studiile anterioare realizate (Isen și Reeve, 2005; Kuiper și Martin, 1998; Standage, Duda și Ntoumanis, 2005; Workman și Reader, 2004).

Ipoteza formulată la începutul lucrării presupunea faptul că afectele pozitive influențează motivația în procesul de învățare. Ipoteza a fost reținută, constatându-se că cu cât afectele pozitive sunt mai profunde cu atât crește motivarea academică.

De asemenea, s-a constatat că afectele pozitive influențează trei dintre componentele motivării: orientarea intrinsecă pe scop (accent pe învățare și cunoaștere), valoarea asociată sarcinilor (aprecieri ale elevilor cu privire la cât de interesantă, utilă și importantă este o sarcină) și autoeficacitatea raportată la învățare și performanță (speranța de succes – specifică îndeplinirii unei sarcini – și raționări ale persoanei în cauză privind capacitatea sa de a realiza o sarcină, precum și de a fie încrezătoare în propriile abilități de a îndeplini o sarcină), raportul dintre ele

fiind direct proporțional. Cu alte cuvinte, cu cât afectele pozitive sunt mai profunde, cu atât motivele elevilor pentru care se angajează într-o academică academică, cele care pun accent pe învățare și cunoaștere, vor fi mai puternice. Cu cât afectele pozitive sunt mai profunde, cu atât aprecierile elevilor, cu privire la cât de interesantă, utilă și importantă este o sarcină, vor fi mai puternice. Cu cât afectele pozitive sunt mai profunde, cu atât speranța îndeplinirii cu succes a unei sarcini academice va fi mai mare și, de asemenea, cu atât elevii vor fi mai încrezători în propriile abilități de a îndeplini acea sarcină academică.

Afectele pozitive nu influențează orientarea extrinsecă pe scop (cu alte cuvinte, nu influențează motivele elevilor pentru care se angajează într-o academică academică, cele care pun accent pe note și aprobarea altor persoane), credințele legate de controlul învățării (cu alte cuvinte, nu influențează convingerile elevilor cu privire la faptul că rezultatele sunt condiționate mai degrabă de efortul propriu, decât de factori externi, cum ar fi profesorii) și anxietatea la testare (cu alte cuvinte, nu influențează preocupările și grijile elevilor privind luarea examenelor).

De asemenea, s-a constatat că cu cât elevii sunt mai interesați, mai hotărâți, mai activi, mai puternici, mai inspirați, mai atenți, mai încântați, mai entuziaști și mai pe fază, cu atât sunt mai motivați în procesul academic.

Concluzii

În baza rezultatelor obținute, ca urmare a cercetării realizate în lucrarea de față, am formulat următoarele concluzii:

1. Afectele pozitive, atât pe total, cât și individual, influențează motivația în procesul academic al elevilor de clasa a XI-a de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din

București.

2. Afectele pozitive influențează orientarea intrinsecă pe scop, valoarea asociată și autoeficacitatea raportată la învățare și performanță.

3. Afectele pozitive nu influențează orientarea extrinsecă pe scop, credințele legate de controlul învățării și anxietatea la testare.

Implicații

Crearea unui mediu propice pentru elevi, în care afectele pozitive să fie încurajate și să abunde va conduce invariabil la creșterea motivării acestor elevi în procesul academic.

Faptul că afectele pozitive influențează motivația academică într-o manieră direct proporțională trebuie să-i determine pe toți factorii de răspundere să creeze acest mediu propice pentru dezvoltarea elevilor. Pedagogii, profesorii, diriginții sunt cei care lucrează în mod direct cu elevii, stimulându-le astfel manifestarea afectelor pozitive.

Recomandări

Având în vedere rezultatele obținute, discuțiile, concluziile și implicații rezultate, se recomandă următoarele:

1. Aplicarea instrumentelor de colectare a datelor la nivelul întregului liceu, pentru a vedea în ce măsură rezultatul obținut se menține și atunci când examinăm elevii care nu sunt în ani terminali.

2. Factorii de răspundere au nevoie să conștientizeze că pot elimina multe dintre problemele de atitudine sau de disciplină în rândul elevilor dacă vor încuraja și vor dezvolta ei înșiși afectele pozitive.

3. Profesorii trebuie conștientizați de faptul că elevii vor fi mai motivați în procesul academic dacă prin atitudinea, metodele de predare adoptate vor încuraja manifestarea în rândul elevilor al afectelor pozitive.

ANEXA A

ACORDUL DIRECTORULUI LTA

From: Liceul Adventist" <licadventistbuc@yahoo.com>
Subject: Re: Acord
To: Bianca Stoicescu <bitist2001@yahoo.com>
Date: Tuesday, June 12, 2012, 19:24

In legatura cu solicitarea dumneavoastra referitoare la un acord pentru aplicarea unui chestionar necesar lucrarii dumneavoastra de cercetare, va transmit acordul Liceului Teologic Adventist "Ștefan Demetrescu".
Va doresc succes!

Cu stima,
Director,
Prof. Adrian Marius Mihalcea

--- On **Tue, 6/12/12, Bianca Stoicescu** <bitist2001@yahoo.com> wrote:

From: Bianca Stoicescu <bitist2001@yahoo.com>
Subject: Acord
To: "Liceul Adventist" <licadventistbuc@yahoo.com>
Date: Tuesday, June 12, 2012, 1:05 PM

Buna ziua!
Pentru sustinerea lucrarii de master in educatie „Influenta afectelor positive asupra motivarii in procesul de invatare” este nevoie de aplicarea unor chestionare elevilor LTA Bucuresti. Pentru aceasta, as dori sa va cer acordul dvs pentru a putea aplica aceste chestionare.
Va multumesc!

ANEXA B

MSLQ

1	2	3	4	5	6	7
Nu mi se potrivește deloc	Nu mi se potrivește	Nu mi se potrivește parțial	Indecis	Mi se potrivește parțial	Mi se potrivește	Mi se potrivește foarte mult

1. La școală, prefer materiile care mă provoacă, unde învăț lucruri noi.	1	2	3	4	5	6	7
2. Dacă folosesc strategia de studiu potrivită, atunci o să reușesc să învăț materiile predate.	1	2	3	4	5	6	7
3. Când dau un test mă gândesc la cât de rău m-am descurcat eu comparativ cu ceilalți copii.	1	2	3	4	5	6	7
4. Cred că pot să folosesc ce învăț la școală și în alte situații.	1	2	3	4	5	6	7
5. Cred că o să iau note excelente la școală.	1	2	3	4	5	6	7
6. Sunt sigur că pot să înțeleg și cele mai dificile materii de la școală.	1	2	3	4	5	6	7
7. Să iau note bune la școală e cea mai mare recompensă pentru mine acum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Când dau un test, mă gândesc la părțile testului la care nu știu să răspund.	1	2	3	4	5	6	7
9. Este doar vina mea dacă nu învăț ceea ce mi se predă la școală.	1	2	3	4	5	6	7
10. Pentru mine, este important să învăț bine la școală.	1	2	3	4	5	6	7
11. Cel mai important lucru pentru mine acum este să îmi cresc media generală, deci principalul meu obiectiv este să iau note mari.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sunt sigur că pot învăța cunoștințele de bază ce mi se cer la școală.	1	2	3	4	5	6	7
13. Dacă pot, îmi doresc să iau note mai mari decât majoritatea colegilor mei.	1	2	3	4	5	6	7
14. Când dau un test, mă gândesc la consecințele care vor urma dacă nu mă voi descurca.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sunt sigur că pot să înțeleg și cele mai dificile materii/informații predate la școală.	1	2	3	4	5	6	7
16. La școală îmi plac materiile care îmi stârnesc curiozitatea, chiar dacă sunt mai greu de învățat.	1	2	3	4	5	6	7
17. Sunt foarte interesat/ă de cunoștințele pe care le pot dobândi la școală.	1	2	3	4	5	6	7
18. Dacă încerc suficient, înțeleg informațiile care ne sunt predate la școală.	1	2	3	4	5	6	7
19. Atunci când am o lucrare sau sunt ascultat oral, simt o emoție supărătoare, neplăcută.	1	2	3	4	5	6	7

20. Sunt sigur/ă că o să fac o treabă excelentă la lucrările și sarcinile pe care le primesc la școală.	1	2	3	4	5	6	7
21. Mă aștept să obțin note bune la școală.	1	2	3	4	5	6	7
22. Lucrul care mă satisface cel mai mult la școală este să înțeleg cât mai bine informațiile care ne sunt predate.	1	2	3	4	5	6	7
23. Cred că informațiile care ne sunt predate la școală sunt utile și de aceea trebuie să le învăț.	1	2	3	4	5	6	7
24. Atunci când mi se oferă posibilitatea, îmi aleg acele sarcini școlare din care pot învăța, chiar dacă nu îmi este garantată obținerea unei note bune.	1	2	3	4	5	6	7
25. Dacă nu înțeleg ceea ce mi se predă la școală este din cauză că nu mă străduiesc suficient.	1	2	3	4	5	6	7
26. Îmi place ceea ce mi se predă la școală (tematica materiilor).	1	2	3	4	5	6	7
27. Să înțeleg ceea ce mi se predă la școală este foarte important pentru mine.	1	2	3	4	5	6	7
28. Atunci când mi se dă un test sau o lucrare simt că îmi bate inima foarte repede.	1	2	3	4	5	6	7
29. Sunt sigur/ă că stăpânesc cunoștințele care mi-au fost predate la școală.	1	2	3	4	5	6	7
30. Vreau să obțin note mari la școală deoarece este important pentru mine să arăt familiei mele și prietenilor mei de ce sunt capabil.	1	2	3	4	5	6	7
31. Luând în considerare dificultatea informațiilor de la școală, învățătorul/profesorii și ceea ce știu eu să fac, cred că mă descurc la școală.	1	2	3	4	5	6	7

Subscală Motivație	Itemii corespunzători subscalelor
Orientare intrinsecă pe scop	1. 16. 22.24
Orientare extrinsecă pe scop	7.11.13.30
Valoare asociată sarcinilor	4.10.17.23.26.27
Credințele legate de controlul învățării	2.9.18.25
Autoeficacitatea raportată la învățare și performanță	5.6.12.15.20.21.29.31.
Anxietatea de testare	3.8.14.19.28.

Cotarea itemilor se realizează pe scala Likert de la 1 la 7, 1 însemnând că *nu sunt de acord* sau *nu mi se potrivește deloc*, iar 7 însemnând *mi se potrivește perfect*.

Calcularea scorurilor se realizează adunând rezultatele la o subscală și împărțind rezultatul la numărul de itemi ai subscalei, după care se compară scorul obținut cu media populației, luând în considerare și abaterea standard, pentru a putea aproxima poziția copilului (scoruri superioare, medii sau de nivel inferior).

ANEXA C

PANAS

Prin acest chestionar, dorim să aflăm cum te simți, în general, în timpul orelor de curs și când îți faci temele acasă. Cuvintele de mai jos descriu diferite sentimente. Citește-le cu atenție, alege răspunsul potrivit și notează-l în spațiul de lângă cuvânt. Spune-ne în ce măsură te simți în acel mod în timpul orelor de curs și când îți faci temele acasă.

Folosește următoare scală pentru a nota răspunsurile tale:

1-foarte rar sau deloc, 2-puțin, 3-moderat, 4-destul de mult, 5-extrem de mult.

1. Interesat	1	2	3	4	5
2. Supărat	1	2	3	4	5
3. Speriat	1	2	3	4	5
4. Mândru	1	2	3	4	5
5. Rușinat	1	2	3	4	5
6. Hotărât	1	2	3	4	5
7. Activ	1	2	3	4	5
8. Stresat	1	2	3	4	5
9. Puternic	1	2	3	4	5
10. Ostil	1	2	3	4	5
11. Iritabil	1	2	3	4	5
12. Inspirat	1	2	3	4	5
13. Atent	1	2	3	4	5
14. Înfricoșat	1	2	3	4	5
15. Încântat	1	2	3	4	5
16. Vinovat	1	2	3	4	5
17. Entuziast	1	2	3	4	5
18. Pe fază	1	2	3	4	5
19. Nervos	1	2	3	4	5
20. Amărât	1	2	3	4	5

From "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales," by D. Watson, L. A. Clark, and A. Tellegen, 1988, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. Copyright © 1988 by the American Psychological Association. Reproduced with permission. No further reproduction or distribution is permitted without written permission from the American Psychological Association.

ANEXA D

ACORD DE UTILIZARE MSLQ

From: **lobonea liliana** <liliana_lobonea@yahoo.com>
Date: 2012/2/27
Subject: Re: intrebari chestionar motivatie scolara

Buna ziua,

Chestionarul utilizat pentru evaluarea motivatiei Motivated Strategies for Learning Questionnaire a fost tradus de catre mine si pus informal in aplicare la fundatia FRCCF ca urmare a faptului ca in momentul respectiv nu se gasea pe piata nimic care sa evalueze acest concept. Deci nu cred ca este necesar acceptul meu avand in vedere ca nu eu l-am conceput, dar oricum este de apreciat gestul dvs de a respecta aceste rigori.

Chestionarul a fost si este des utilizat in cercetarile din psihologia educationala si a fost gasit pe internet in cadrul unor articole stiintifice. Pentru o interpretare mai acurata a rezultatelor obtinute v-am atasat si un folder cu articole despre acest chestionar in cadrul carora veti regasi si un review de unde colega dvs va avea acces la etalonul la care va trebui sa raporteze rezultatele obtinute.

Sper sa va fie de ajutor,
Lili Lobonea

From: **Paula Beudean** <paula.beudean@frccf.org.ro>
Date: 2012/2/20
Subject: RE: intrebari chestionar motivatie scolara

Buna ziua,

Si ceea ce folosim noi acum a fost realizat de fosta noastra colega Liliana Lobonea. Ea are „drepturile de autor” asupra acestui chestionar. Adresa ei de email este: liliana_lobonea@yahoo.com.

O zi buna,
Paula Beudean
Director de Programe FRCCF

From: **Paula Beudean** <paula.beudean@frccf.org.ro>

Date: 2012/2/17

Stimata Doamna,

Va scriu in legatura cu chestionarul pe motivatie scolara pe care l-ati gasit pe internet. Noi, la FRCCF, folosim un chestionar de motivatie scolara si seamana foarte mult cu acesta... Acest chestionar a fost initiat de unul din psihologii nostri si discutat cu ceilalti psihologi din organizatia. Nu as putea spune daca varianta pe care ati gasit-o pe internet este o varianta dezvoltata de Andrea. De aceea, va dau adresa ei de email sa discutati direct cu ea: andrea.liebnes@frccf.org.ro. Daca aceasta varianta ii apartine, va va spune ea si tot ea, in acest caz, isi poate da acordul pentru folosirea chestionarului.

Pentru orice alte intrebari, nu ezitati sa ma contactati.

Cu stima,

Paula Beudean

Director de Programe

Fundația Română pentru Copii, Comunitate și Familie (FRCCF)

Str. Rene Descartes, nr. 6

Cluj-Napoca, 400486

telefon/fax: 0264-594893

mobil: 0729-119089

website: www.frccf.org.ro

ANEXA E

ACORD DE UTILIZARE PANAS

From: "Watson, David B" <david-watson@uiowa.edu>
To: bianca stoicescu <bitist2001@yahoo.com>
Cc: "kthomas@apa.org" <kthomas@apa.org>; "la.clark@nd.edu" <la.clark@nd.edu>; "db.watson@nd.edu" <db.watson@nd.edu>
Sent: Friday, February 10, 2012 6:08 PM
Subject: RE: PANAS Permission

Dear Bianca,

I appreciate your interest in the PANAS, and I am pleased to grant you permission to use the PANAS in your project. Please note that to use the PANAS, you need both our permission and the permission of the American Psychological Association (APA), which is the official copyright holder of the instrument. Because I am copying this email to APA, however, you do not have to request permission separately from APA; this single e-mail constitutes official approval from both parties.

We do require that all printed versions of the PANAS include a full citation and copyright information. Thus, any printed copies (including online protocols) should state: "From "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales," by D. Watson, L. A. Clark, and A. Tellegen, 1988, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. Copyright © 1988 by the American Psychological Association. Reproduced with permission. No further reproduction or distribution is permitted without written permission from the American Psychological Association."

Please note that Dr. Clark and I have moved to the University of Notre Dame. Any future correspondence should be sent to our email addresses there la.clark@nd.edu; db.watson@nd.edu.

Good luck with your project.

Sincerely,

David Watson, Ph.D.

Andrew J. McKenna Family Professor

Co-Director, Center for Advanced Measurement of Personality & Psychopathology (CAMPP)

Department of Psychology

118 Haggard Hall

University of Notre Dame

Notre Dame IN 46556

From: bianca stoicescu [bitist2001@yahoo.com]
Sent: Friday, February 10, 2012 6:51 AM
To: Watson, David B
Subject: permission to use PANAS 20 items questionnaire

Dear Mr. Watson,

My name is Bianca Stoicescu from Bucharest, Romania, and I am working at my Postgraduate Master in education thesis. My subject is Positive affects in learning motivation and I'd like to use the PANAS 20 item scale, associated with a motivation questionnaire validated in Romania.

Please tell me the conditions to use the PANAS questionnaire, knowing that I don't intend to publish any articles about this study. This is only a student project for the final exams. I am waiting for your answer!

Sincerely,
Bianca Stoicescu

ANEXA F

VALIDAREA INSTRUMENTELOR

Tabelul 1: Chestionarul MSLQ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	31

Tabelul 2: PANAS

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,772	20

Tabelul 3: PANAS – afecte pozitive

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	10

ANEXA G

PROBAREA IPOTEZEI

Tabelul 1: Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 2: Corelația r Pearson

		Motivatie	Afecte pozitive
Motivatie	Pearson Correlation	1	,460**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	5369,300
	Covariance	531,821	67,966
	N	80	80
Afecte pozitive	Pearson Correlation	,460**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	5369,300	3243,200
	Covariance	67,966	41,053
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 3: Orientare intrinsecă pe scop și Afecte pozitive. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Orientare intrinseca pe scop	21,8625	4,15748	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 4: Orientare intrinsecă pe scop și Afecte pozitive. Corelația r Pearson

		Correlations	
		Orientare intrinseca pe scop	Afecte pozitive
Orientare intrinseca pe scop	Pearson Correlation	1	,349**
	Sig. (2-tailed)		,002
	Sum of Squares and Cross-products	1365,488	734,100
	Covariance	17,285	9,292
	N	80	80
	Pearson Correlation	,349**	1
Afecte pozitive	Sig. (2-tailed)	,002	
	Sum of Squares and Cross-products	734,100	3243,200
	Covariance	9,292	41,053
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 5: Orientare extrinsecă pe scop și Afecte pozitive. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Orientare extrinseca pe scop	18,7250	5,76540	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 6: Orientare intrinsecă pe scop și Afecte pozitive. Corelația r Pearson

		Correlations	
		Orientare extrinseca pe scop	Afecte pozitive
Orientare extrinseca pe scop	Pearson Correlation	1	,177
	Sig. (2-tailed)		,116
	Sum of Squares and Cross-products	2625,950	517,200
	Covariance	33,240	6,547
	N	80	80
	Pearson Correlation	,177	1
Afecte pozitive	Sig. (2-tailed)	,116	
	Sum of Squares and Cross-products	517,200	3243,200
	Covariance	6,547	41,053
	N	80	80

Tabelul 7: Valoarea asociată sarcinilor și Afecte pozitive. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Valoare asociata sarcinilor	29,8125	6,60666	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 8: Valoarea asociată sarcinilor și Afecte pozitive. Corelația r Pearson

		Valoare asociata sarcinilor	Afecte pozitive
Valoare asociata sarcinilor	Pearson Correlation	1	,442**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	3448,188	1477,500
	Covariance	43,648	18,703
	N	80	80
Afecte pozitive	Pearson Correlation	,442**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	1477,500	3243,200
	Covariance	18,703	41,053
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 9: Credințele legate de controlul învățării și Afecte pozitive. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Credințele legate de controlul învățării	22,1750	3,96751	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 10: Crediințele legate de controlul învățării și Afecte pozitive. Corelația r Pearson

Correlations		Crediințele	Afecte pozitive
Crediințele legate de controlul învățării	Pearson Correlation	1	,160
	Sig. (2-tailed)		,156
	Sum of Squares and Cross-products	1243,550	321,600
	Covariance	15,741	4,071
	N	80	80
	Pearson Correlation	,160	1
Afecte pozitive	Sig. (2-tailed)	,156	
	Sum of Squares and Cross-products	321,600	3243,200
	Covariance	4,071	41,053
	N	80	80

Tabelul 11: Autoeficacitatea și Afecte pozitive. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Autoeficacitatea raportată la învățare și performanță	40,7000	8,55126	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 12: Autoeficacitatea și Afecte pozitive. Corelația r Pearson

Correlations		Autoeficacitatea	Afecte pozitive
Autoeficacitatea raportată la învățare și performanță	Pearson Correlation	1	,494**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	5776,800	2140,400
	Covariance	73,124	27,094
	N	80	80
	Pearson Correlation	,494**	1
Afecte pozitive	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	2140,400	3243,200
	Covariance	27,094	41,053
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 13: *Anxietatea de testare și Afecte pozitive. Statistici descriptive*

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Anxietatea de testare	21,1875	7,02814	80
Afecte pozitive	34,1000	6,40727	80

Tabelul 14: *Anxietatea de testare și Afecte pozitive. Corelația r Pearson*

Correlations			
		Anxietatea de testare	Afecte pozitive
Anxietatea de testare	Pearson Correlation	1	,050
	Sig. (2-tailed)		,658
	Sum of Squares and Cross-products	3902,188	178,500
	Covariance	49,395	2,259
	N	80	80
Afecte pozitive	Pearson Correlation	,050	1
	Sig. (2-tailed)	,658	
	Sum of Squares and Cross-products	178,500	3243,200
	Covariance	2,259	41,053
	N	80	80

Tabelul 15: *Motivație și Interesat. Statistici descriptive*

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Interesat	3,4875	,82667	80

Tabelul 16: Motivație și Interesat. Corelația r Pearson

		Motivatie	Interesat
Motivatie	Pearson Correlation	1	,399**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	600,963
	Covariance	531,821	7,607
	N	80	80
Interesat	Pearson Correlation	,399**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	600,963	53,987
	Covariance	7,607	,683
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 17: Motivație și Hotărât. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Hotarât	3,7250	,94098	80

Tabelul 18: Motivație și Hotărât. Corelația r Pearson

		Motivatie	Hotarât
Motivatie	Pearson Correlation	1	,418**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	716,175
	Covariance	531,821	9,066
	N	80	80
Hotarât	Pearson Correlation	,418**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	716,175	69,950
	Covariance	9,066	,885
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 19: Motivație și Activ. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Activ	3,7000	,99873	80

Tabelul 20: Motivație și Activ. Corelația r Pearson

Correlations			
		Motivatie	Activ
Motivatie	Pearson Correlation	1	,248*
	Sig. (2-tailed)		,026
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	452,100
	Covariance	531,821	5,723
	N	80	80
Activ	Pearson Correlation	,248*	1
	Sig. (2-tailed)	,026	
	Sum of Squares and Cross-products	452,100	78,800
	Covariance	5,723	,997
	N	80	80

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul 21: Motivație și Puternic. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Puternic	3,3375	1,04268	80

Tabelul 22: Motivație și Puternic. Corelația r Pearson

		Motivatie	Puternic
Motivatie	Pearson Correlation	1	,315**
	Sig. (2-tailed)		,004
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	598,512
	Covariance	531,821	7,576
	N	80	80
Puternic	Pearson Correlation	,315**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	Sum of Squares and Cross-products	598,512	85,888
	Covariance	7,576	1,087
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 23: Motivație și Inspirat. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Inspirat	3,5750	,88267	80

Tabelul 24: Motivație și Inspirat. Corelația r Pearson

		Motivatie	Inspirat
Motivatie	Pearson Correlation	1	,321**
	Sig. (2-tailed)		,004
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	516,725
	Covariance	531,821	6,541
	N	80	80
Inspirat	Pearson Correlation	,321**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	
	Sum of Squares and Cross-products	516,725	61,550
	Covariance	6,541	,779
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 25: Motivație și Atent. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Atent	3,7750	,92743	80

Tabelul 26: Motivație și Atent. Corelația r Pearson

		Motivatie	Atent
Motivatie	Pearson Correlation	1	,372**
	Sig. (2-tailed)		,001
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	629,325
	Covariance	531,821	7,966
	N	80	80
Atent	Pearson Correlation	,372**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	Sum of Squares and Cross-products	629,325	67,950
	Covariance	7,966	,860
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 27: Motivație și Încântat. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Încântat	3,3250	1,09977	80

Tabelul 28: Motivație și Încântat. Corelația r Pearson

		Motivatie	Încântat
Motivatie	Pearson Correlation	1	,330**
	Sig. (2-tailed)		,003
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	660,975
	Covariance	531,821	8,367
	N	80	80
Încântat	Pearson Correlation	,330**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	Sum of Squares and Cross-products	660,975	95,550
	Covariance	8,367	1,209
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabelul 29: Motivație și Entuziast. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Entuziast	3,2500	1,04941	80

Tabelul 30: Motivație și Entuziast. Corelația r Pearson

		Motivatie	Entuziast
Motivatie	Pearson Correlation	1	,260*
	Sig. (2-tailed)		,020
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	496,750
	Covariance	531,821	6,288
	N	80	80
Entuziast	Pearson Correlation	,260*	1
	Sig. (2-tailed)	,020	
	Sum of Squares and Cross-products	496,750	87,000
	Covariance	6,288	1,101
	N	80	80

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul 31: Motivație și Pe fază. Statistici descriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Motivatie	154,4625	23,06125	80
Pe Fază	3,5250	,95434	80

Tabelul 32: Motivație și Pe fază. Corelația r Pearson

Correlations			
		Motivatie	Pe Fază
Motivatie	Pearson Correlation	1	,330**
	Sig. (2-tailed)		,003
	Sum of Squares and Cross-products	42013,888	574,575
	Covariance	531,821	7,273
	N	80	80
Pe Fază	Pearson Correlation	,330**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	Sum of Squares and Cross-products	574,575	71,950
	Covariance	7,273	,911
	N	80	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

REFERINȚE

- Adolphs, R. (2000). Emotions really are social. *The American Journal of Psychology*, 113(3), 472-478.
- Alberto, A. P. și Troutman, C. A. (2003). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Artelt, C. (2005). Cross-cultural approaches to measuring motivation. *Educational Assessment*, 10(3), 231-255. doi:10.1207/s15326977ea1003_5
- Baier, C., Bradley, R. E. și Entner, W. (2001). „If you love Me, keep my commandments”: A meta analysis of the effect of religion in crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 3-21. doi:10.1177/0022427801038001001
- Bryan, T. și Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 490-494. doi:10.1177/002221949102400808
- Bryan, T., Mathur, S., Sullivan, K. și Pukys, K. (1995). The impact of induced positive affect on incarcerated male’s learning. *Behavioral Disorders*, 20(3), 204-211.
- Bryant, F. B., Smart, C. M. și King, S. P. (2005). Using the past to enhance the present: boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, 6, 227-260. doi:10.1007/s10902-005-3889-4
- Buck, Ross. (1984). *The communication of emotions*. New York: The Guilford Press.
- Bulter, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37, 59-64. doi:10.1207/S15326985EP3701_7
- Burger, T. D., Dahlgren, D. și MacDonald, C.D. (2006). College students and gambling: An examination of gender differences in motivation for participation. *College Student Journal*, 40(3), 21-33.
- Bye, D., Pushkar, D. și Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. doi:10.1177/0741713606294235

- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Smith, B. și Sage, L. D. (2006). The influences of intrinsic motivation on execution on social behavior within the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 229-237. doi:10.1002/ejsp.299
- Chelcea, S. (2007). Sociologia emoțiilor: teorii culturale. *Revista de Psihologie Organizațională*, 7(3-4), 87-104.
- Chelcea, S (coord). (2008). *Rușinea și vinovăția în spațiul public: pentru o sociologie a emoțiilor*. București: Humanitas.
- Chen, M. Y, Shiao, Y. C. și Gau, Y. M. (2007). Comparison of adolescent health-related behavior in different family structures. *Journal of Nursing Research*, 15(1), 1-10.
- Cheng, H. și Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1-21. doi:10.1023/b:johs.0000021704.35267.05
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L. și Gentzler, A. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 111-124. doi:10.1037/0893-3200.14.1.111
- Cooksey, E. C., Meneghan, E. G. și Jekielek, S. M. (1997). Life-course effects of work and family circumstances on children. *Social Forces*, 76(2), 637-667. doi:10.1093/sf/76.2.637
- Cooper, M. L., Agocha, V. B. și Sheldon, M. S. (2000). A motivational perspective on risky behaviors: The role of personality and affect regulatory processes. *Journal of Personality*, 68(6), 1059-1088. doi:10.1111/1467-6494.00126
- Coupland, N. J., Sustrik, R. A., Ting, P., Li, D., Hartfeil, M., Singh, A. J. și Blair, R. B. (2004). Positive and negative affect differentially influence identification of facial emotions. *Depression and Anxiety*, 19, 31-34. doi:10.1002/da.10136
- Downing, J. E. (1999). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Dyrstad, S. M. (2007). Physical fitness, training volume, and self-determined motivation in soldiers during a peacekeeping mission. *Military Medicine*, 172(2), 121-127.
- Ehrensaft, M. K. (2005). Interpersonal relationships and sex differences. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 39-63. doi:10.1007/s10567-005-2341-y

- Eisenberg, N., Cumberland, A. și Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bernzweig, J., Karbon, M., Polin, R. și Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschooler's social skills and sociometric status. *Child Development*, 64, 1418-1438. doi/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02961.x
- Ekman, P. și Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129. doi/10.1037/h0030377
- Graber, J. A, Nichols, T., Lynne, S. D., Brooks-Gunn, J. și Botvin, G. B. (2006). A longitudinal examination of family, friend, and media influences on competent versus problem behaviors among urban minority youth. *Applied Developmental Science*, 10(2), 75-85. doi:10.1207/s1532480xads1002_3
- Golu, P. (2000). *Fundamentele psihologiei sociale*. Constanța: Editura Ex. Ponto.
- Griffiths, Paul E. (1997). *What Emotions Really Are*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grills, A. E. și Ollendick, R. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 59-68. doi:10.1207/S15374424JCCP3101_08
- Guthrie, J. T. și Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95-105. doi:10.1207/s15326985ep3202_4
- Guthrie, J. T. și Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59-85. doi:10.1080/10573560308203
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. și Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Herz, R. S., Schankler, C. și Beland, S. (2004). Olfactive, emotion and associative learning: Effects on motivated behavior. *Motivation and Emotion*, 28(4), 363-383. doi:10.1007/s11031-004-2389-x
- Hutchinson, S., Baldwin, C. și Oh, S. S. (2006). Adolescent coping: Exploring adolescents, leisure-based responses to stress. *Leisure Sciences*, 28, 115-131. doi:10.1080/01490400500483984
- Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie. Teme recurente și noi viziuni*. Iași: Polirom.

- Isen, A. M. și Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 297-325. doi:10.1007/S11031-006-9019-8
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. și Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35, 547-560. doi:10.1037/0012-1649.35.2.547
- Ivancic, M.T., Barrett, G.T., Simonow, A. și Kimberly, A. (1997). A replication to increase happiness indices among some people with profound multiple disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 18(2), 79-89. doi:10.1016/s0891-4222(96)00039-x
- Kauffman, J. și Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socioemotional development: Assesment in a day-camp setting. *Developmental Psychology*, 25(4), 516-524. doi:10.1037/0012-1649.25.4.516
- Kochenderfer-Ladd, B. și Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effect of peer victimization? *Developmental Pshychology*, 38(2), 267-278. doi:10.1037/0012-1649.38.2.267
- Kuiper, N. K. și Martin, R. A. (1998). Laughter and stress in daily life: Relation to positive and negative affect. *Motivation and Emotion*, 22(2), 133-153. doi:10.1023/A:1021392305352
- Lau, K. L. și Chan, D. W. (2001). Motivational characteristics of underachievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21, 417-430. doi:10.1080/01443410120090803
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Londra: Free Asociation Books.
- Lefton, L. A. (1991). *Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Linton R., (1968). *Fundamentul cultural al personalității*. București: Științifică.
- Maslow, Abraham H. [1954](2007). *Motivație și personalitate*. București: Trei.
- McClun, L. A. și Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199810)35:4<381::AID-PITS9>3 .0.CO;2-S
- McDowell, D. J., Kim, M., O'Neil, R. și Parke, R. D. (2002). Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage and Family Review*, 34, 345-365. doi:10.1300/J002v34n03_07

- McDowell, D. J. și Parke, R. D. (2005). Parental control and affect as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development*, 14(3), 440-457. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00310.x
- Mosier, K. L. și Fisher, U. (2010). The role of affect in naturalistic decision making. *Journal of Cognitive Engineering and Decision Making*, 3(4), 240-255. doi:10.1518/155534310X12844000801122
- Murphy, P. K. și Alexander, P.A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53. doi:10.1006/ceps.1999.1019
- Murray, L. F. și Belenko, S. (2003). CASASTART: A community-based, school-centered intervention for high-risk youth. *Substance Use și Misuse*, 40, 913-933. doi:10.1081/JA-200058851
- Oatley, K. și Jenkins, J.M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Palladino, P., Poli, P, Masi, G. și Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research și Practice*, 15, 142-149. doi:10.1207/SLDRP1503_4
- Park, S., Singer, G. H. S. și Gibson, M. (2005). The functional effect of teacher positive and neutral affect on task performance of students with significant disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 237-246. doi:10.1177/10983007050070040501
- Pasupathi, M. și Carstensen, L. L. (2003). Age and emotional experience during mutual reminiscing. *Psychology and Aging*, 18, 430-442. doi:10.1037/0882-7974.18.3.430
- Patrick, H. și Middleton, M. J. (2002). Turing the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27-39. doi:10.1207/S15326985EP3701_4
- Perry, N. E., Vandekamp, K. O., Mercer, L. K. și Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. doi:10.1207/S15326985EP3701_2
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dictionar de psihologie*. Bucuresti: Albatros.
- Potts, R., Morse, M., Felleman, E. și Masters, J.C. (1986). Children's emotions and memory for affective narrative content. *Motivation and Emotion*, 10, 39-57. doi:10.1007/BF00992149
- Ranschburg, J. (1979). *Frică, supărare, agresivitate*. București: Didactică și Pedagogică.

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135. doi/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Saarni, C. (1985). Indirect processes in affect socialization. In M. Lewis și C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp.187-209). New York: Plenum. doi:10.1007/978-1-4613-2421-8_9
- Schweinle, A., Meyer, D. K. și Turner, J. C. (2006). Striking the right balance: Students motivation and affect in elementary mathematics. *The Journal of Educational Research, 99*(5), 271-293. doi:10.3200/JOER.99.5.271-294
- Schreiner, A. S., Yamamoto, E. și Shiotani, H. (2005). Positive affect among nursing home residents with Alzheimer's dementia: The effect of recreational activity. *Aging și Mental Health, 9*(2), 129-134. doi:10.1080/13607860412331336841
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 116-119. doi:10.1006/ceps.1999.1018
- Sideridis, G. S., Mouzaki, A., Simos, P. și Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties. *Learning Disability Quarterly, 29*, 158-180. doi:10.2307/30035505
- Smith, T. W., Glazer, K., Ruiz, J. și Gallo, L. C. (2004). Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health. *Journal of Personality, 72*(6), 1217-1270. doi:10.1111/j.14676494.2004.00296.x
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. și LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. În C. E. Izard, J. Kagan și R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). New York: Cambridge University Press. doi:10.1348/000709904X22359
- Standage, M., Duda, J. L. și Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 411-433. doi:10.1348/000709904X22359
- Sullivan, T. și Farrell, A. (1999). Identification and impact of risk and protective factors for drug use among urban African American adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 122-136. doi:10.1207/s15374424jccp2802_1
- Tell, S. J., Pavkov, T., Hecker, L. și Fontaine, K. L. (2006). Adult survivors of child abuse: An application of John Gottman's sound marital house theory. *Contemporary Family Therapy, 28*, 225-238. doi:10.1007/s10591-006-9004-0

- Thoits, P.A. (1990). Emotional deviance: Research agendas. În T.D. Kemper (Ed.), *Research agendas in the sociology of emotions* (pp. 180-206). Albany, New York: State University of New York Press.
- Unrau, N. și Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101. doi:10.3200/JOER.100.2.81-101
- Yasutake, D. și Bryan, T. (1995). The influence of induced positive affect on middle school with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research și Practice*, 10(1), 38-45. doi:10.1177/002221949502800603
- Yu, S., Clemens, R., Yang, H., Li, X. și Stanton, B. (2006). Youth and parental perceptions of parental monitoring and parent-adolescent communication, youth depression, and youth risk behaviors. *Social Behavior and Personality*, 34(10), 1297-1310. doi:10.2224/sbp.2006.34.10.1297
- Welch, M. R., Tittle, C. R. și Grasmick, H. G. (2006). Christian religiosity, self-control and social conformity. *Social Forces*, 84(3), 1605-1623. doi:10.1353/sof.2006.0075
- White, E. G. (1995). *Îndrumarea copilului*. București: Viață și Sănătate.
- White, E. G. (1996). *Căminul advent*. București: Viață și Sănătate.
- White, E. G. (1997a). *Divina vindecare*. București: Viață și Sănătate.
- White, E. G. (1997b). *Principiile fundamentale ale educației creștine*. București: Viață și Sănătate.
- White, E. G. (2000). *Minte, caracter, personalitate* (Vol. 1). București: Viață și Sănătate.
- White, E. G. (2009). *Educație*. București: Viață și Sănătate.
- Workman, L. și Reader, W. (2004). *Evolutionary psychology: An introduction*. West Nyak, NY: Cambridge University Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Zarrett, N. și Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 111, 13-28. doi:10.1002/yd.179