

REZUMAT

MOTIVAREA INTRINSECĂ PENTRU ÎNVĂȚARE A
ELEVILOR LICEULUI TEOLOGIC ADVENTIST
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

de

Mihai Stoicescu

Coordonator principal: Jaime Rodríguez

REZUMAT AL LUCRĂRII DE DISERTAȚIE

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

Titlu: MOTIVAREA INTRINSECĂ PENTRU ÎNVĂȚARE A ELEVILOR LICEULUI
TEOLOGIC ADVENTIST „ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

Numele cercetătorului: Mihai Stoicescu

Numele și titlul evaluatorului principal: Jaime Rodríguez, Ph.D.

Data finalizării: Februarie 2015

Problema

O serie de cercetători (Justice și Dornan, 2001; Sweet, Guthrie și Ng, 1998; Vallerand, Fortier și Guay, 1997) consideră faptul că motivația elevilor este diferită în funcție de disciplina studiată la școală, de sex sau de vârstă. Studiul de față dorește să descopere dacă există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă în procesul academic potrivit sexului, vârstei, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților elevilor.

Metodologia

Cercetarea este cantitativă, de câmp și transversală. Populația studiului este formată din subiecții a patru clase de nivel liceal (clasele a IX-a, a X-a, a XI-a și a

XII-a). Numărul subiecților este de 390 de elevi. Unitatea școlară participantă a fost Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, România. Măsurarea motivării intrinseci s-a realizat prin aplicarea *Text Material Questionnaire I* (variantă a chestionarului *Intrinsic Motivation Inventory*). Pentru aflarea rezultatelor s-au aplicat probele de semnificație statistică, proba *t* Student, corelația *r* de Pearson și testul ANOVA.

Rezultate

Pe baza analizelor statistice efectuate, cercetarea de față a arătat că există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă (sau componentele acesteia) potrivit sexului, mediului de proveniență al elevilor sau nivelului socio-economic al părinților acestora, dar aceasta depinde de disciplina studiată (Matematică, Limba Română, Disciplinele Teologice). Același lucru s-a constatat în dreptul relației dintre motivarea intrinsecă (sau componentele acesteia) și vârsta elevilor.

Concluzii

Cercetarea a arătat că, din punct de vedere al motivării intrinseci, elevii de liceu, indiferent de sex, manifestă același interes, respectiv aceeași bucurie, competență percepută și presiune/tensiune față de informația cu privire la Dumnezeu. De asemenea, s-a constatat că, la unele materii, motivarea intrinsecă crește sau scade odată cu vârsta elevilor, este diferită în funcție de mediul de proveniență și este invers proporțională cu nivelul socio-economic al părinților elevilor.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

MOTIVAREA INTRINSECĂ PENTRU ÎNVĂȚARE A
ELEVILOR LICEULUI TEOLOGIC ADVENTIST
„ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

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

de

Mihai Stoicescu

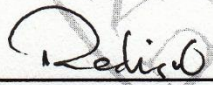
Februarie, 2015

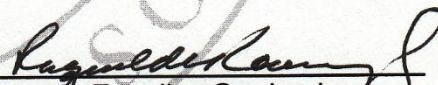
MOTIVAREA INTRINSECĂ PENTRU ÎNVĂȚARE A ELEVILOR LICEULUI TEOLOGIC
ADVENTIST „ȘTEFAN DEMETRESCU” DIN BUCUREȘTI

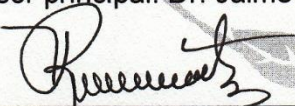
Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Educación

por
Mihai Stoicescu


APROBADA POR LA COMISIÓN:


Asesor principal: Dr. Jaime Rodríguez


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


Miembro: Dr. Ruth Hernández Vital


Miembro: Mtro. Daniel Nae


Examinador externo: Dra. Zenobia
Niculita

18 de febrero de 2015
Fecha de aprobación

CUPRINS

LISTA FIGURILOR.....	vi
LISTA TABELELOR	vi
Capitolul	
I. INTRODUCERE	1
Antecedente	1
Formularea problemei	2
Ipotezele.....	2
Obiectivele studiului	4
Justificarea studiului.....	4
Importanța studiului.....	4
Presupoziții.....	5
Delimitări	5
II. REVIZUIREA LITERATURII	6
Definirea conceptului de motivare intrinsecă.....	6
Relația cu alte variabile	9
Motivarea intrinsecă și vârsta	9
Motivarea intrinsecă și sexul.....	11
Motivarea intrinsecă și mediul social	13
Motivarea și folosirea testelor	13
Motivarea și diversitatea culturală.....	14
Motivarea intrinsecă și folosirea recompenselor	14
Relația dintre motivarea intrinsecă, extrinsecă și amotivarea	15
Motivarea intrinsecă și interesul.....	15
Alte studii.....	16
III. METODOLOGIA.....	18
Tipul cercetării.....	18
Participanții.....	18
Populația.....	18
Eșantionul	19

Instrumentul	20
Proceduri	21
Culegerea datelor	21
Analiza datelor	21
IV. PREZENTAREA REZULTATELOR.....	25
Descrierea populației.....	25
Sexul respondenților	26
Vârsta participanților	27
Mediul de proveniență.....	28
Nivelul socio-economic al părinților.....	29
Validitatea instrumentului	30
Motivația intrinsecă.....	31
Probarea ipotezelor	36
V. REZUMAT, DISCUȚII ȘI CONCLUZII	48
Rezumat.....	48
Discuții.....	52
Concluzii.....	58
Implicații	60
Recomandări.....	61
Anexa	
A. ACORDUL DIRECTORULUI LTA BUCUREȘTI.....	63
B. TEXT MATERIAL QUESTIONNAIRE I.....	64
C. CHESTIONAR PRIVIND DATELE DEMOGRAFICE.....	65
D. ACORDUL SDT	66
E. DESCRIEREA PARTICIPANȚILOR	67
F. VALIDITATEA INSTRUMENTULUI	71
G. PROBAREA IPOTEZELOR	72
REFERINȚE.....	92

LISTA FIGURILOR

1. Distribuția statistică a motivației intrinseci	32
2. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Matematică	33
3. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Limba Română	34
4. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Disciplinele Teologice	35

LISTA TABELELOR

1. Repartizarea elevilor pe clase	19
2. Operaționalizarea ipotezelor și a variabilelor	22
3. Sexul participanților	26
4. Vârsta participanților	28
5. Mediul de proveniență	28
6. Nivelul socio-economic al părinților	30
7. Analiza statistică descriptivă a motivației intrinseci	32
8. Analiza statistică descriptivă a itemilor	36

CAPITOLUL I

INTRODUCERE

În acest capitol introductiv vor fi oferite informații cu privire la studiul propus. După prezentarea antecedentelor referitoare la subiectul cercetat în această lucrare, vor fi formulate problema și ipotezele, apoi vor fi prezentate obiectivele și justificarea studiului, vor fi arătate argumentele referitoare la importanța acestuia, iar în final, vor fi prezentate presuposițiile și delimitările studiului.

Antecedente

De-a lungul vremii, mulți cercetători s-au ocupat de problema motivării în procesul academic al elevilor, astfel că studiul acesta nu pornește pe un teren virgin.

Unele dintre primele studii în acest domeniu sunt cele realizate de Deci și Ryan (1975; 1985). Ei au împărțit motivarea în trei categorii: motivarea intrinsecă, extrinsecă și amotivarea (Deci și Ryan, 1985). Studiile lor au fost urmate de altele, care vor fi trecute în revistă în al doilea capitolul al lucrării.

Această problemă a fost, este și va fi cercetată în continuare, pentru că întotdeauna oamenii vor fi interesați să înțeleagă de ce semenii lor fac ceea ce fac, în general, și de ce unii elevi învață iar alții nu, în mod particular. Care este motivația interioară care îi determină pe unii elevi să învețe?

Formularea problemei

Lucrarea de față își propune să studieze problema motivării în procesul academic. Prin urmare, problema cercetată va fi aceasta: există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă în procesul academic a elevilor Liceului Teologic Adventist (LTA) din București, în anul școlar 2011-2012, potrivit sexului, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților, respectiv o relație semnificativă între motivarea intrinsecă în procesul academic a elevilor LTA din București, în anul școlar 2011-2012, și vârsta acestora?

Ipotezele

Această cercetare va studia motivarea intrinsecă la trei materii: Matematică, Limba Română și Disciplinele Teologice. Prin urmare, conform problemei de cercetare enunțate mai sus, rezultă următoarele ipoteze:

H₁: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₂: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₃: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₄: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₅: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₆: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₇: Există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₈: Există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₉: Există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₁₀: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₁₁: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

H₁₂: Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Obiectivele studiului

Obiectivul urmărit este identificarea nivelului de motivare intrinsecă academică a elevilor potrivit sexului, vârstei, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA din București.

Justificarea studiului

Studiul își justifică existența prin faptul că una dintre problemele cu care se confruntă școala de astăzi este dezinteresul tot mai mare pentru procesul de învățare în rândul elevilor, în general, și al liceenilor, în particular.

De ce motivarea intrinsecă academică? Pentru că doar această formă de motivare îi angajează pe elevi în sarcini de bună voie, dincolo de interes, plăcere sau ca un mijloc de răsplătire (Harackiewicz, 1979).

Importanța studiului

Fiind părinte, am observat că cea mai bună formă de motivare este cea care vine din interior. Discutând și cu alți părinți, am ajuns la concluzia că orice copil, în mod natural, este înclinat spre explorare, învățare. Însă, pe măsură ce crește și merge la școală, motivarea intrinsecă începe să se diminueze. Copilul nu mai pare interesat de explorare și de învățare. Întrebarea logică care se ridică este: nu cumva școala distruge motivarea interioară, naturală a ființei umane? De aceea, importanța acestui studiu rezidă tocmai în nevoia de a menține sau de a redescoperi înclinația spre explorare și învățare a copiilor și tinerilor.

Scopul acestei cercetări este să ofere concluzii pertinente factorilor de răspundere ai Liceului Teologic Adventist în privința motivării intrinseci a elevilor în procesul academic.

De asemenea, concluziile cercetării se doresc a fi de un real ajutor profesorilor liceului, pentru a-și forma o bază de la care să pornească în predarea programei academice.

Presupoziții

În acest studiu, se va porni de la premisa că fiecare elev va citi și va răspunde corect la întrebările chestionarelor înmânate, pentru a nu ajunge, astfel, la concluzii eronate.

Delimitări

Studiul își propune să se concentreze asupra elevilor Liceului Teologic Adventist, nu asupra elevilor de liceu, în general. Prin urmare, concluziile acestei cercetări vor avea relevanță doar pentru factorii responsabili ai Liceului Teologic Adventist din București.

De asemenea, studiul își propune să studieze doar motivarea intrinsecă, nu și alte forme de motivare.

CAPITOLUL II

REVIZUIREA LITERATURII

De-a lungul timpului, motivarea a fost unul dintre cele mai cercetate și dezbătute subiecte. O serie întreagă de cercetători au fost interesați fie să definească motivarea, fie să caute factorii cu care aceasta interacționează. În capitolul de față, voi încerca să scot în evidență cele două aspecte, așa cum au fost dezvoltate de numeroase studii realizate de-a lungul timpului.

Definirea conceptului de motivare intrinsecă

Conceptul de motivare poate fi studiat din perspective diferite, una dintre acestea fiind postulată de Deci și Ryan. În literatura de specialitate, cercetările celor doi ocupă un loc important, atunci când este studiată motivarea. Astfel, Deci și Ryan (1985) au împărțit motivarea în trei categorii: motivarea intrinsecă, motivarea extrinsecă și amotivarea. Motivarea intrinsecă se referă la angajarea în activitate din proprie inițiativă sau de plăcere, satisfacția derivând din experiența acumulată (Deci, 1975). În contrast, motivarea extrinsecă apare ca mijloc pentru atingerea unui obiectiv: fie pentru a fi recompensați, fie pentru a evita critica. Amotivarea este caracterizată prin absența motivării intrinseci și extrinseci.

O altă abordare este cea a lui Entwistle (2004), care vede motivarea, în relația cu învățarea, ca fiind formată din: motivarea intrinsecă, motivarea extrinsecă și motivarea de realizare. Motivarea intrinsecă reflectă o țintă personală, derivă din

interesul față de subiectul studiat și conduce către o abordare profundă și o înțelegere conceptuală. Motivarea extrinsecă se concentrează pe obținerea unor rezultate satisfăcătoare și este puternic influențată de recompense externe și presiuni. Motivarea de realizare este competitivă, dar poate deveni egoistă și tratează sarcinile ca și provocări personale.

A fi motivat intrinsec în privința îndatoririlor academice înseamnă că participarea elevului la realizarea lor este un scop în sine. Un elev motivat intrinsec este gata să arate autonomie și să se angajeze în inițiative proprii. În contrast, pentru un elev motivat extrinsec, angajarea în îndatoriri academice este mijlocul pentru atingerea unui anumit scop. Un elev motivat extrinsec urmărește obținerea de aprobări și semne exterioare ale valorii, fiind înclinat să pună mai mult întrebări de procedură decât întrebări de conținut (Sansone și Smith, 2000).

Vorbind despre motivația în procesul de învățare, alți cercetători sugerează faptul că aceasta poate fi descrisă ca o dorință curentă sau recurentă de a obține cunoștințe. Motivarea intrinsecă în procesul de învățare se caracterizează prin dorința sau intenția de angajare într-un proces de învățare din proprie inițiativă, pentru că este considerat interesant, captivant, provocator, etc. Motivarea extrinsecă în procesul de învățare se caracterizează prin orientarea dorinței de a se angaja într-un proces de învățare pentru că rezultă consecințe pozitive sau îl poate ajuta pe elev să evite consecințele negative. Aceste consecințe nu au nicio legătură cu procesul de învățare în sine (Ryan și Deci, 2000a).

În privința motivării intrinseci, Deci (1975) sugerează două caracteristici ale acesteia. Prima este conceptul de autonomie. El spune că, atunci când indivizii se simt

autonomi, mai mult ca sigur, ei vor stăruii în realizarea îndatoririlor și vor raporta plăcere și un interes ridicat. Aceste rezultate au fost confirmate și de alți cercetători (Iyengar și Lepper, 1999). A doua caracteristică a motivării intrinseci este conceptul de competență. Deci sugerează faptul că indivizii vor fi mai motivați atunci când ei se simt percepuți ca fiind competenți. Și alți cercetători evidențiază competența ca fiind un predictor semnificativ al motivării intrinseci (Barron și Harackiewicz, 2000).

Harackiewicz (1979) definește motivarea intrinsecă ca fiind motivarea angajată în sarcini de bună voie – dincolo de interes și/sau plăcere – și nu ca un mijloc de răsplătire. În literatura empirică, motivarea intrinsecă a fost definită în două moduri: (a) declarația unei persoane cu privire la cât de interesantă și plăcută este o sarcină și (b) măsurări comportamentale ale alegerilor făcute și însumarea timpului angajat, lucrul din timpul liber – perioadă în care nu există recompense sau stimulente extrinseci asociate cu alegerea sau angajarea în sarcina de lucru.

Csikszentmihalyi (1997) a descris persoanele care sunt motivate intrinsec ca fiind cele care acordă atenție lucrurilor din proprie inițiativă, fără a aștepta ceva în schimb, fiind capabile să-și mențină interesul fără să aibă parte de aprecieri sau un suport cât de mic. În schimb, Wigfield și Guthrie (1997) concluzionează că indivizii care sunt motivați intrinsec pentru a învăța devin mai implicați în activitatea lor și dedică mai mult timp și energie pentru aceasta.

Deci și Ryan (2000) sugerează că angajarea în atingerea unor ținte cu caracter intrinsec, așa cum este învățarea din dorința de autodezvoltare, promovează o stare de bine în satisfacerea nevoilor psihologice de bază.

Vallerand și Ratelle (2002) au definit ca reprezentând motivare intrinsecă acele comportamente care nu urmăresc interesul, plăcerea și distracția.

Motivarea intrinsecă, curiozitatea, interesul sunt fenomene similare și includ afectele pozitive, au afirmat Kashdan, Rose și Fincham (2004).

Hmelo-Silver (2004) sugerează că elevii își pot dezvolta motivarea intrinsecă dacă procesul de învățare se bazează pe abordarea bazată pe problemă (ce și cum să învețe elevii).

Relația cu alte variabile

În timp ce unii cercetători scot în evidență importanța motivării la succesul academic (Pintrich, 2000), alții au identificat factorii care influențează motivarea.

În analizarea naturii motivării academice, psihologii și educatorii au trecut de la modelul cognitiv la modelul socio-cognitiv (Linnenbrink și Pintrich, 2002). Modelul socio-cognitiv (Cury, Elliot, Da Fonseca și Moller, 2006) sugerează că studenții sunt motivați în multiple feluri și că motivarea este influențată de factori intrinseci (cognitivi) și extrinseci (sociali și culturali).

Motivarea intrinsecă și vârsta

O serie de cercetători au studiat relația dintre motivație și vârstă. Unii au arătat că nu există nicio diferență semnificativă între motivarea academică și vârsta elevilor (Güven, 2013). Alții, din contră, arată existența acesteia. Astfel, Sweet et al. (1998) sugerează faptul că motivația elevilor este diferită în funcție de disciplina studiată la școală, în special pentru elevii de la clasele a III-a până la a V-a.

Bye, Pushkar și Conway (2007) au examinat nivelurile motivației intrinseci și extrinseci în procesul de învățare, în rândul studenților tradiționali (toți cei cu vârste de până la 21 de ani) și non-tradiționali (toți cei cu vârste de peste 28 de ani). Rezultatele studiului lor au evidențiat faptul că studenții non-tradiționali au raportat niveluri semnificativ mai ridicate de motivare intrinsecă decât studenții tradiționali. În privința motivării extrinseci în procesul de învățare, ambele categorii de studenți au raportat același nivel. Aceste descoperiri sunt în acord cu rezultatele studiului realizat de Justice și Dornan (2001), care arată că orientarea după ținte intrinseci diferă semnificativ de-a lungul vârstei studenților.

Studiul realizat de Jacobson (2000) arată că nu există nicio diferență a nivelului de motivație extrinsecă în funcție de vârsta elevilor. În aceeași notă, Comey-Crompton și Tan (2002) observă că, pentru studenții non-tradiționali, țintele intrinseci, precum perfecționarea și dezvoltarea personală, sunt egale sau chiar mai importante decât țintele extrinseci, precum slujba, cariera, oportunitățile financiare sau recunoașterea socială.

Glastra, Hake și Schedler (2004) sugerează existența unei relații semnificative între tipul motivării și stăruința, realizarea, autonomia și vârsta studentului.

Unele cercetări s-au ocupat de relația dintre motivarea intrinsecă și vârsta. Astfel, unii cercetători vorbesc despre scăderea motivării intrinseci începând cu clasa a IV-a (Gottfried, Fleming și Gottfried, 2001). Alți cercetători arată că motivarea intrinsecă a elevilor se deteriorează semnificativ de la clasa a III-a la clasa a VIII-a (Lepper, Corpus și Iyengar, 2005).

Otis, Grouzet și Pelletier (2005) ajung la concluzia că atât motivarea intrinsecă, cât și cea extrinsecă, scad gradat pe măsură ce elevii trec din clasa a VIII-a la clasa a X-a. Cercetările lui Unrau și Schlackman (2006) sugerează că elevii din gimnaziu manifestă un declin semnificativ al motivării intrinseci și extrinseci de-a lungul celor patru ani de studii. Vârsta și comportamentul trecut nu reduc efectele motivării intrinseci (Chatzisarantis, Hagger, Smith și Sage, 2006).

Rezultatele cercetării realizate de Gillet, Vallerand și Lafrenière (2012), în rândul elevilor de gimnaziu și liceu (cu vârste între 9-17 ani), au arătat o descreștere sistematică a motivării intrinseci între 9 și 12 ani, o ușoară stabilizare în jurul vârstei de 15 ani, urmată apoi de o creștere până la vârsta de 17 ani.

Studiind motivarea intrinsecă, competența percepută și orientarea către obiectiv a copiilor (cu vârste între 11 și 18 ani) la disciplina Educație Fizică, Barić, Vlašić și Cević Erpič (2014) au arătat că motivarea intrinsecă crește odată cu vârsta elevilor.

Moldovan (2014) ajunge la concluzia că, la elevii din clasele primare, motivarea extrinsecă este mult mai prezentă decât cea intrinsecă, însă, prin folosirea de metode adecvate, profesorii pot ajuta la transformarea mai rapidă a motivării extrinseci în cea intrinsecă, care este mult mai semnificativă pentru o învățare reală.

Motivarea intrinsecă și sexul

Cercetătorii au studiat relația dintre motivare și sex. Dacă, unele studii au găsit câteva diferențe în privința relației dintre sex și motivația elevilor în procesul de învățare, rezultatele fiind, însă, inconsistente și complexe (Thorkildsen și Nicholls, 1998; Verkuyten, Thijs și Canatan, 2001), cercetarea realizată de Güven, (2013) arată că între cele două variabile nu poate fi stabilită vreo legătură.

Alte cercetări au concluzionat că femeile sunt, în general, mai motivate în activitățile academice, arată un profil motivațional auto-determinat (Vallerand, Fortier și Guay, 1997) și tind să aibă niveluri ridicate ale dorinței de a termina universitatea decât bărbații (Allen, 1999); toate acestea pot avea o influență directă sau indirectă asupra performanțelor academice. De asemenea, în cercetările sale, Baker (2004) arată că femeile au obținut un scor ridicat al motivării extrinseci față de bărbați, indicând un profil motivațional auto-determinat, care poate avea o influență indirectă asupra performanțelor academice. Barić, Vlašić și Cević Erpič (2014) au ajuns la concluzia că, în general, fetele sunt mai motivate intrinsec decât băieții la disciplina Educație Fizică. Rezultatele studiului realizat de Epstein, Clinton, Gabrovska și Petrenko (2013), în rândul studenților unui program de master, se alătură acelor care au concluzionat că fetele sunt mai motivate intrinsec decât băieții.

Alte cercetări arată că fetele de liceu sunt mai mult motivate extrinsec în procesul de învățare decât băieții (Davies, Winsler și Middleton, 2006). Studiile demonstrează că, în special la băieți, recompensele oferite de profesori produc o motivare în procesul de învățare mai mare decât recompensele oferite de părinți. Aceasta sugerează că persoanele care administrează recompensele și contextul în care sunt oferite sunt importante pentru motivarea elevilor. Recompensele oferite elevilor pentru performanțele școlare ies în evidență în contextul clasei, în special la băieți. O explicație plauzibilă ar fi că profesorii petrec mai mult timp cu elevii decât o fac părinții, în privința programei academice.

Motivarea intrinsecă și mediul social

Vorbind despre relația dintre motivare și mediul social (părinți, profesori, etc), Ryan și Deci (2000) sugerează că atunci când elevii sunt sprijiniți de către părinți și profesori în facerea alegerilor și luarea deciziilor cu privire la studiile lor, ei dezvoltă niveluri ridicate ale motivării intrinseci și niveluri scăzute ale amotivării. În contrast, atunci când elevii percep că au un control redus față de ceea ce au de făcut și cum să facă acel lucru, motivarea auto-determinată este subminată.

Unele cercetări au arătat că percepțiile subiective ale mediului social (profesorii, părinții, etc.) sunt legate de motivarea auto-determinată (Pelletier, Fortier, Vallerand și Briere, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier și Cury, 2002). Teoria auto-determinării susține că influența mediului social față de motivarea auto-determinată este mediată de percepțiile cu privire la competență și autonomie (Grouzet, Vallerand, Thill și Provencher, 2004).

Alți cercetători au ajuns la concluzia că elevii sunt mult mai motivați în școală atunci când părinții se implică activ în educația lor (Englund, Luckner, Whaley și Egeland, 2004).

Motivarea și folosirea testelor

Unii cercetători au studiat relația dintre motivare și folosirea testelor ca metodă de testare a cunoștințelor. Astfel, Black și Wiliam (1998) sugerează că folosirea testelor are un impact negativ față de motivarea pentru învățare. Remedios et al. (2005) spun că unele dintre țintele educației sunt: transmiterea de cunoștințe (metodă preferată de profesori pentru testarea cunoștințelor sunt testele) și încurajarea sau cel puțin menținerea motivației elevilor pentru subiectele studiate. Cercetările au demonstrat

faptul că examenele reduc această motivație, pentru că după ce ele trec, scade interesul elevilor pentru subiectele respective.

Motivarea și diversitatea culturală

Alți cercetători au studiat legătura dintre motivație și diversitatea culturală. Descoperirile lui Verkuyten et al. (2001) evidențiază importanța valorilor culturale în privința motivației pentru învățare și a rezultatelor educaționale. Astfel, ei observă că, în culturile colectiviste există o relație pozitivă între motivația individului și motivarea din partea familiei, aceasta pentru că, în acest tip de cultură, așteptările grupului par a fi într-un conflict redus cu dorințele și alegerile individului. Realizările individuale sunt strâns legate de loialitatea față de familie. În contrast, în culturile individualiste, a fost găsită fie o relație negativă, fie nicio relație între motivația individului și motivarea din partea familiei. Komarraju, Karau și Ramayah (2007) arată că diferențele culturale influențează motivația academică. Studiul lor sugerează faptul că procesul de admitere, influența familiei (rezultatele academice influențează imaginea și statutul familiei) și percepțiile față de importanța relativă a efortului și a abilităților (în multe culturi, efortul este o valoare crucială în atingerea performanțelor academice), toate acestea pot crea diferențe în motivarea academică.

Motivarea intrinsecă și folosirea recompenselor

Examinând efectele folosirii recompenselor (tangibile, aprecieri verbale, simbolice) asupra motivării intrinseci în realizarea obligațiilor academice, McGinnis, Friman și Carlyon (1999) nu au găsit un efect negativ. De asemenea, nici Weaver și Watson (2004) nu au găsit vreo evidență care să asocieze efectele negative cu recompensele, în general, sau cu aprecierile verbale, în special. Afectele pozitive

dezvoltă motivarea intrinsecă, plăcerea și performanța activităților cu caracter obligatoriu (Isen și Reeve, 2005).

Relația dintre motivarea intrinsecă, extrinsecă și amotivarea

Cercetătorii s-au ocupat de relația dintre motivarea intrinsecă, extrinsecă și amotivarea. Astfel, Deci, Koestner și Ryan (1999) afirmă că motivarea extrinsecă, sub forma recompenselor, poate submina motivarea intrinsecă în îndeplinirea îndatoririlor.

Baker (2004) arată că amotivarea are un impact negativ față de adaptarea studenților la viața de universitate, stress și starea de bine, în timp ce motivarea intrinsecă și cea extrinsecă au doar câteva consecințe pozitive.

Vansteenkiste et al. (2004) au demonstrat că studenții cu motivare intrinsecă au prezentat o citire a materialului mult mai adâncă, au obținut note mai mari și au arătat o stăruință mai mare decât studenții cu motivare extrinsecă.

În multe țări, afirmă Artelt (2005), atât motivarea intrinsecă cât și cea extrinsecă variază independent una de cealaltă, ambele fiind importante în privința comportamentului de învățare.

Motivarea intrinsecă și interesul

A fost cercetată relația dintre motivare și interes. Astfel, niveluri ridicate ale interesului sunt necesare pentru a declanșa și menține o puternică motivare intrinsecă pentru procesul de învățare (Hidi, 2000).

Interesul personal a fost descris drept forța stimulatorie din spatele motivării intrinseci (Alexander, Murphy, Woods, Duhon și Parker, 1997).

Din contră, interesul situațional corespunde cu motivarea extrinsecă în care este „stârnit” doar de stimuli externi și „menținut” doar pe perioada în care acești stimuli externi sunt prezenți (Hidi, 2000).

Alte studii

De-a lungul timpului au fost efectuate și alte cercetări al căror scop a fost scoaterea în evidență a factorilor care influențează motivarea în general și motivarea intrinsecă, în special.

Jordan (2001) a evaluat elevii de liceu care copiază și orientarea lor motivațională. Elevii care copiau au obținut scoruri semnificativ de ridicate în dreptul motivării extrinseci și scoruri semnificativ de scăzute în dreptul motivării intrinseci, în comparație cu elevii care nu copiau. La cursurile la care nu copiau, elevii care în general copiau au obținut scoruri asemănătoare cu elevii care în general nu copiau, în dreptul motivării intrinseci și extrinseci. Rettinger, Jordan și Peschiera (2004) indică faptul că un nivel ridicat de competență și de motivare intrinsecă se așteaptă să conducă la o rată scăzută a copiatului.

Elevii sunt mai motivați atunci când prețuiesc faptul că învață și atunci când activitatea lor educațională are o însemnătate personală (Ferrari și Mahalingham, 1998).

Motivarea și angajamentul pot fi conceptualizate ca fiind energia studenților, acestea conducând la angajament, învățare, muncă efectivă și atingerea potențialului studenților la școală. Motivarea și angajamentul joacă un rol important în interesul studenților și în plăcerea acestora de a merge la școală și de a studia. De asemenea, motivarea și angajamentul stau la baza realizărilor studenților (Martin, 2001, 2002;

Martin și Debus, 1998; Martin și Marsh, 2003; Martin, Marsh și Debus, 2001, 2003; Martin, Marsh, Williamson și Debus, 2003).

McCombs (2003) sugerează o puternică relație pozitivă între percepțiile studenților față de profesorii care îi apreciază și indicatorii motivației și ai promovării.

Studiind modul cum drogurile influențează motivarea, Zimmerman și Schmeelk-Cone (2003) sugerează că există o relație între folosirea alcoolului și a marijuanei și un nivel scăzut de motivație școlară. Autorii spun că un nivel scăzut de motivație contribuie la continuarea folosirii drogurilor.

În concluzie, în acest capitol al lucrării nu a fost prezentat tot ceea ce s-a scris despre motivare. S-a încercat însă, să se scoată în evidență diverse definiții date conceptului de motivare și o serie întreagă de factori cu care acesta interacționează.

CAPITOLUL III

METODOLOGIA

Acest capitol oferă informații referitoare la: tipul cercetării realizate, participanții la studiu (populația și eșantionul), instrumentul folosit (una dintre variantele chestionarului *Intrinsic Motivation Inventory*) și procedurile (modalitatea de culegere a datelor, precum cum și analiza acestora).

Tipul cercetării

Cercetarea realizată este una cantitativă (pentru că se bazează pe măsurători precise), corelativă (având în vedere faptul că se urmărește relația dintre variabile), de câmp (pentru culegerea datelor, s-a mers la fața locului) și transversală (grupuri diferite cercetate în același timp).

Participanții

Populația

Populația o reprezintă elevii Liceului Teologic Adventist din București din anul școlar 2011-2012.

În România, învățământul liceal cuprinde clasele IX-XII, structurat după cum urmează: filieră teoretică (profil umanist și profil real), filieră tehnologică (profil tehnic, profil servicii și profil resurse naturale și protecția mediului) și filieră vocațională (profil militar, profil teologic, profil artistic, profil pedagogic și profil sportiv).

Liceul Teologic Adventist face parte din filiera vocațională (fiind un liceu teologic, cu specializarea teologic adventist), iar în anul școlar 2011-2012 deținea un număr de 390 de elevi. În Tabelul 1 este prezentată repartizarea pe clase a tuturor elevilor liceului.

Tabelul 1

Repartizarea elevilor pe clase

Nr. crt.	Clasa	Număr clase	Număr elevi		
			Băieți	Fete	TOTAL
1.	a IX-a	3	37	57	94
2.	a X-a	3	36	56	92
3.	a XI-a	3	40	56	96
4.	a XII-a	4	35	73	108
	TOTAL	13	148	242	390

După cum se poate observa, din totalul de 390 de elevi ai liceului, 148 sunt băieți, ceea ce înseamnă un procent de 38% (cei mai mulți regăsindu-se în clasa a XI-a, iar cei mai puțini în clasa a XII-a). De asemenea, se constată un număr de 242 de fete, ceea ce înseamnă un procent de 62% din numărul total al elevilor (cele mai multe regăsindu-se în clasa a XII-a, iar cele mai puține în clasele a X-a și a XI-a).

Eșantionul

Liceul Teologic Adventist deține 13 clase (câte trei clase a IX-a, a X-a și a XI-a și câte patru clase a XII-a), ceea ce înseamnă 390 de elevi. De aceea, având în vedere numărul rezonabil al elevilor, am decis realizarea unui recensământ al întregii populații țintă.

Instrumentul

Datele au fost colectate prin intermediul a două chestionare: unul de motivare (*Intrinsic Motivation Inventory*) și unul prin intermediul căruia s-au colectat date demografice.

Chestionarul Intrinsic Motivation Inventory (IMI) a fost dezvoltat de Ryan (1982), în cadrul Self-Determination Theory (SDT). IMI este un instrument de măsurare multidimensional, destinat să evalueze experiența subiectivă a participanților la o anumită activitate, în experimente de laborator. Acesta a fost utilizat în mai multe experimente legate de motivarea intrinsecă (Deci, Eghrari, Patrick și Leone, 1994; Plant și Ryan, 1985; Ryan, 1982; Ryan, Connell și Plant, 1990; Ryan, Koestner & Deci, 1991).

Instrumentul evaluează interesul/bucuria, competența percepută, efortul, valoarea/utilitatea, presiunea și tensiunea simțite, precum și alegerea percepută în timp ce desfășoară o anumită activitate, rezultând astfel șase subscale.

Există patru variante ale IMI: Task Evaluation Questionnaire, Text Material Questionnaire I, Activity Perception Questionnaire și Subject Impressions Questionnaire. Pentru studiul de față a fost obținut acordul SDT prin email (vezi Anexa D) pentru utilizarea variantei Text Material Questionnaire I (TMQI).

Chestionarul TMQI conține 9 itemi și trei subscale: interes/bucurie, competență percepută și presiune/tensiune. Răspunsurile sunt evaluate prin intermediul unei scale de tip Likert cu 7 trepte, de la *7-total adevărat* până la *1-total neadevărat*. Pentru aplicare, instrumentul a fost tradus în limba română și adaptat (vezi Anexa B).

Subscala „interes/bucurie” este singura care măsoară motivarea intrinsecă în sine (măsurări auto-raport). Scorul subscalei se calculează ca o medie a scorurilor itemilor 1, 3 (scorul acestui item va fi luat invers), 5, 7 și 9.

Conceptul de „competență percepută” este teoretizat a fi un predictor pozitiv al motivației intrinseci. Scorul acestei subscale se calculează ca o medie a scorurilor itemilor 4 și 6.

Conceptul „presiune/tensiune” este teoretizat a fi un predictor negativ de motivație intrinsecă. Scorul acestei subscale se calculează ca o medie a scorurilor itemilor 2 (scorul acestui item va fi luat invers) și 8.

Chestionarul de date demografice cuprinde informații privind sexul elevului, vârsta, mediul de proveniență și nivelul socio-economic al părinților (vezi Anexa C).

Proceduri

Culegerea datelor

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

Analiza datelor

După culegerea datelor, acestea vor fi analizate. Pentru aceasta se va trece la operaționalizarea ipotezelor și a variabilelor studiului, prezentate în Tabelul 2. Nivelul de semnificație pentru a decide cu privire la fiecare dintre cele douăsprezece ipoteze este de .05.

Tabelul 2

Operaționalizarea ipotezelor și a variabilelor

Ipoteza nulă	Variabilele	Scala de măsurare	Valoarea	Instrumentul	Proba statistică
H01: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Matematică	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Sexul	Nominală	1-Bărbați 2-Femei	Item informativ	
H02: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Lb. Română	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Sexul	Nominală	1-Bărbați 2-Femei	Item informativ	
H03: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Disciplinele Teologice	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Sexul	Nominală	1-Bărbați 2-Femei	Item informativ	
H04: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Matematică	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Mediul de proveniență	Nominală	1-Urban 2-Rural	Item informativ	

H05: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Lb. Română	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Mediul de proveniență	Nominală	1-Urban 2-Rural	Item informativ	
H06: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Disciplinele Teologice	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	Testul <i>t</i>
	Mediul de proveniență	Nominală	1-Urban 2-Rural	Item informativ	
H07: Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Matematică	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	<i>r</i> Pearson
	Vârsta	Interval	15-19 ani	Item informativ	
H08: Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Lb. Română	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	<i>r</i> Pearson
	Vârsta	Interval	15-19 ani	Item informativ	
H09: Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012	Motivarea Intrinsecă la Disciplinele Teologice	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	<i>r</i> Pearson
	Vârsta	Interval	15-19 ani	Item Informativ	

H ₁₀ : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit nivelului socio-economic al elevilor LTA, în anul școlar 2011-2012	Motivarea intrinsecă la Matematică	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	ANOVA
	Nivelul socio-economic	Ordinală	1-scăzut 2-medi 3-ridicat	Item informativ	
H ₁₁ : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit nivelului socio-economic al elevilor LTA, în anul școlar 2011-2012	Motivarea intrinsecă la Lb. Română	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	ANOVA
	Nivelul socio-economic	Ordinală	1-scăzut 2-medi 3-ridicat	Item informativ	
H ₁₂ : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al elevilor LTA, în anul școlar 2011-2012	Motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice	Interval	Likert (7 trepte) 9-63	IMI-TMQI (9 itemi)	ANOVA
	Nivelul socio-economic	Ordinală	1-scăzut 2-medi 3-ridicat	Item informativ	

CAPITOLUL IV

PREZENTAREA REZULTATELOR

Dacă primele trei capitole au fost rezervate prezentării problemei de cercetare care stă la baza acestei lucrări, reviziei literaturii de specialitate și metodelor de cercetare folosite, în acest capitol vor fi prezentate rezultatele obținute în urma analizării datelor.

Lucrarea a avut drept obiectiv să identifice dacă există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică, Limba Română, Disciplinele Teologice potrivit sexului, mediului de proveniență, nivelului socio-economic al părinților și respectiv dacă există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la cele trei discipline și vârsta elevilor Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, în anul școlar 2011-2012. Această cercetare a fost realizată prin recensământul întregii populații.

În cele ce urmează vor fi prezentate datele demografice ale populației analizate, urmate de rezultatele probelor statistice privind validarea instrumentului, precum și pentru probarea ipotezelor enunțate.

Descrierea populației

Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București școlarizează elevi în clasele IX-XII. În anul școlar 2011-2012, liceul a numărat 390 de elevi. Ca atare, am pregătit 390 de chestionare pe care intenționam să le aplic tuturor elevilor. Am cerut

permisiunea conducerii liceului pentru această acțiune, iar aceasta mi-a fost acordată în semestrul al II-lea al anului școlar (vezi Anexa A).

Având în vedere procedurile care trebuia urmate, chestionarele nu au putut fi aplicate decât la începutul lunii iunie 2012. Cum în România, datorită examenelor de bacalaureat, pentru clasele a XII-a, anul școlar se încheie în luna mai, aceasta a făcut ca cele patru clase a XII-a, adică 108 elevi, să nu mai poată răspundă la chestionare.

În concluzie, din cei 390 de elevi ai liceului, am putut aplica chestionare pe un maxim de 288 de elevi, din clasele IX-XI.

Sexul respondenților

La acest studiu au participat 237 de elevi, ceea ce reprezintă 60.7% din numărul total de elevi ai Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu”. Dintre aceștia (vezi Tabelul 3), 146 au fost fete (61.6%) și 91 de băieți (38.4%).

În privința elevilor claselor a IX-a participanți la studiu, numărul lor a fost de 86, ceea ce reprezintă 36.3% din numărul total de participanți. Repartiția elevilor claselor a X-a în funcție de sex (vezi Anexa E, Tabelul 1.1) este următoarea: 52 de fete (60.5%) și 34 de băieți (39.5%).

Tabelul 3

Sexul participanților

Sexul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Bărbătesc	91	38,4	38,4	38,4
Femeiesc	146	61,6	61,6	100,0
Total	237	100,0	100,0	

În privința elevilor din clasele a X-a care au participat la acest studiu, numărul lor a fost de 77, ceea ce reprezintă 32.5% din numărul total de participanți. Repartiția elevilor claselor a X-a în funcție de sex (vezi Anexa E, Tabelul 1.2) este următoarea: 50 de fete (64.9%) și 27 de băieți (35.1%).

În privința elevilor claselor a XI-a participanți la studiu, numărul lor a fost de 74, ceea ce reprezintă 31.2% din numărul total de participanți. Repartiția elevilor claselor a XI-a în funcție de sex (vezi Anexa E, Tabelul 1.3) este următoarea: 44 de fete (59.5%) și 30 de băieți (40.5%).

După cum se poate observa, clasele a XI-a au cel mai mare procent al băieților, urmate de clasele a IX-a și de clasele a X-a. De asemenea, procentul fetelor este mai mare decât media pe țară (51.25%, conform recensământului populației din anul 2002) atât la totalul elevilor LTA, cât și la fiecare nivel academic.

Vârsta participanților

Vârsta elevilor participanți la studiu variază între 14 și 18 ani (vezi Tabelul 4). Analiza descriptivă a relevat o medie de 16.4 ani și o deviație standard de 0.99812. Procentele frecvențelor corespunzătoare vârstelor de 16 și respectiv 17 ani sunt cele mai mari din numărul total de participanți, adică 35% respectiv 30,8%.

În privința vârstei elevilor participanți din clasele a IX-a, analiza descriptivă a relevat o medie de 15.4 ani și o deviație standard de .62604. Repartiția frecvențelor și a procentelor poate fi observată în Anexa E, Tabelul 2.1.

Tabelul 4

Vârsta participanților

Vârsta (ani)	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
14,00	4	1,7	1,7	1,7
15,00	41	17,3	17,3	19,0
16,00	83	35,0	35,0	54,0
17,00	73	30,8	30,8	84,8
18,00	36	15,2	15,2	100,0
Total	237	100,0	100,0	

În privința vârstei elevilor participanți din clasele a XI-a, analiza descriptivă a relevat o medie de 17.4 ani și o deviație standard de .50268. Repartiția frecvențelor și a procentelor poate fi observată în Anexa E, Tabelul 2.3.

Mediul de proveniență

Din cei 237 de elevi investigați (vezi Tabelul 5), 156 de elevi provin din mediul rural, ceea ce reprezintă un procent de 65,8%. Restul de elevi, în număr de 81, provin din mediul urban, ceea ce reprezintă 34,2% din numărul total de participanți.

Tabelul 5

Mediul de proveniență

Mediul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Urban	81	34,2	34,2	34,2
Rural	156	65,8	65,8	100,0
Total	237	100,0	100,0	

În privința elevilor claselor a IX-a care au participat la studiu, din 86 de elevi, 59 de elevi provin din mediul rural, ceea ce reprezintă un procent de 68,6%, iar 27 de elevi provin din mediul urban, adică un procent de 31,4% (vezi Anexa E, Tabelul 3.1).

În privința elevilor claselor a X-a participanți la studiu, din 77 de elevi, 50 de elevi provin din mediul rural, ceea ce reprezintă un procent de 64,9%, iar 27 de elevi provin din mediul urban, adică un procent de 35,1% (vezi Anexa E, Tabelul 3.2).

În privința elevilor claselor a XI-a care au participat la studiu, din 74 de elevi, 47 de elevi provin din mediul rural, ceea ce reprezintă un procent de 63,5%, iar 27 de elevi provin din mediul urban, adică un procent de 36,5% (vezi Anexa E, Tabelul 3.1).

După cum se poate observa, marea majoritate a elevilor, atât la general, cât și pe fiecare nivel academic, provine din mediul rural. Procentul cel mai mare de elevi din mediul urban se înregistrează în clasele a IX-a, urmat de procentul înregistrat în clasele a X-a și în final de cel înregistrat în clasele a IX-a.

Nivelul socio-economic al părinților

În privința nivelului socio-economic al părinților s-a luat în calcul venitul brut cumulat al celor doi părinți. Astfel, din cei 237 de participanți (vezi Tabelul 6), 69 de elevi provin dintr-o familie cu un nivel socio-economic scăzut, sub 2000 lei/lună, ceea ce reprezintă un procent de 29,1%; 145 de elevi provin dintr-o familie cu un nivel socio-economic mediu, între 2001 și 6000 lei/lună, ceea ce reprezintă 61,2% din totalul de participanți; 23 de elevi provin dintr-o familie cu un nivel socio-economic ridicat, peste 6000 lei/lună, ceea ce reprezintă un procent de 9,7% din numărul total de elevi participanți la studiu.

Tabelul 6

Nivelul socio-economic al părinților

Nivel socio-economic	Frecvența	Procent	Procent	
			Valid	Cumulativ
Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	29,1	29,1	29,1
Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	61,2	61,2	90,3
Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	9,7	9,7	100,0
Total	237	100,0	100,0	

După cum se poate observa, cei mai mulți elevi provin din familii cu un nivel socio-economic mediu și doar un mic procent de elevi provin din familii cu un nivel socio-economic ridicat.

Același scenariu se regăsește și în cazul repartizării în funcție de mediul de proveniență pe fiecare nivel academic. Astfel, cel mai mare procent al elevilor care provin din familii cu un nivel socio-economic mediu îl regăsim la elevii claselor a IX-a (64%).

Cel mai ridicat procent al elevilor care provin din familii cu un nivel socio-economic mediu îl regăsim la elevii claselor a X-a (11,7%). Pentru a vedea toate repartițiile elevilor, pe fiecare nivel academic, în funcție de mediul de proveniență, vezi Anexa E, Tabelele 4.1, 4.2 și 4.3.

Validitatea instrumentului

Chestionarul Text Material Questionnaire I (TMQI), una din variantele chestionarului Intrinsic Motivation Inventory (IMI) conține 27 de itemi, grupați câte 9 itemi pentru fiecare disciplină studiată: Matematică, Limba Română și Discipline Teologice.

Pentru a determina consistența internă a instrumentului am utilizat Coeficientul Alpha de Cronbach atât pe total, cât și pe fiecare disciplină în parte (vezi Anexa F). 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 pe fiecare disciplină în parte. Astfel, coeficientul Alpha de Cronbach (α) a înregistrat valoarea .726 (vezi Anexa F, Tabelul 1).

În privința Matematicii, coeficientul Alpha de Cronbach a înregistrat valoarea .689 (vezi Anexa F, Tabelul 2). În privința Limbii Române, coeficientul Alpha de Cronbach a înregistrat valoarea .686 (vezi Anexa F, Tabelul 3). În privința Disciplinelor Teologice, coeficientul Alpha de Cronbach a înregistrat valoarea .614 (vezi Anexa F, Tabelul 4).

Motivația intrinsecă

Scopul urmărit în această secțiune este prezentarea variabilei motivarea intrinsecă, precum și câteva date referitoare la fiecare item în parte (media și deviația standard).

Media (M) reprezintă media aritmetică a valorilor populației. Se utilizează numai pentru valori normal distribuite (simetrice), fiind sensibilă la valorile extreme.

Deviația standard (DS) arată distribuția valorilor populației în jurul mediei (împrăștierea populației în jurul mediei). Ea se utilizează numai pentru valori uniform distribuite (simetrice).

Analiza statistică descriptivă (vezi Tabelul 7) relevă faptul că, la nivel general, cel mai mic scor obținut de motivația intrinsecă a fost 54 (minimul fiind 27), iar cel mai mare 164 (maximul fiind 189).

Tabelul 7

Analiza statistică descriptivă a motivației intrinseci

	N	Minim	Maxim	Media		DS
				M	%	
Motivația intrinsecă	237	54,00	164,00	111,9	52	17,24
Matematică	237	13,00	53,00	33,8	46	9,46
Limba Română	237	14,00	57,00	38,2	54	8,49
Disciplinele Teologice	237	18,00	57,00	39,9	57	7,64
Valid N	237					

De asemenea, la nivel general, motivația intrinsecă a obținut un scor al mediei de 111.9 și o deviație standard de 17.24 (vezi Figura 1). Analizând, însă, valoarea procentuală a mediei (52%), aceasta indică, totuși, un nivel destul de scăzut al motivației intrinseci.

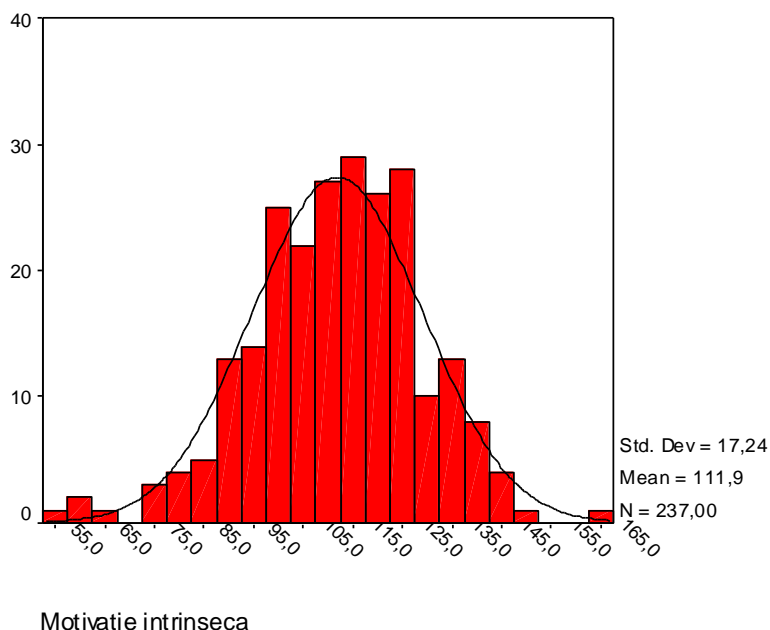


Figura 1. Distribuția statistică a motivației intrinseci.

Analiza statistică descriptivă (vezi Tabelul 7) arată că motivația intrinsecă la Matematică a obținut un scor al mediei de 33.8 și o deviație standard de 9.46. Procentul mediei ($M = 46\%$) indică un nivel scăzut al motivației intrinseci la Matematică, fiind cel mai mic procent dintre cele trei materii. Cel mai mic scor obținut a fost 13 (minimumul fiind 9), iar cel mai mare scor a fost 53, dintr-un maxim disponibil de 63. Distribuția statistică poate fi observată în Figura 2.

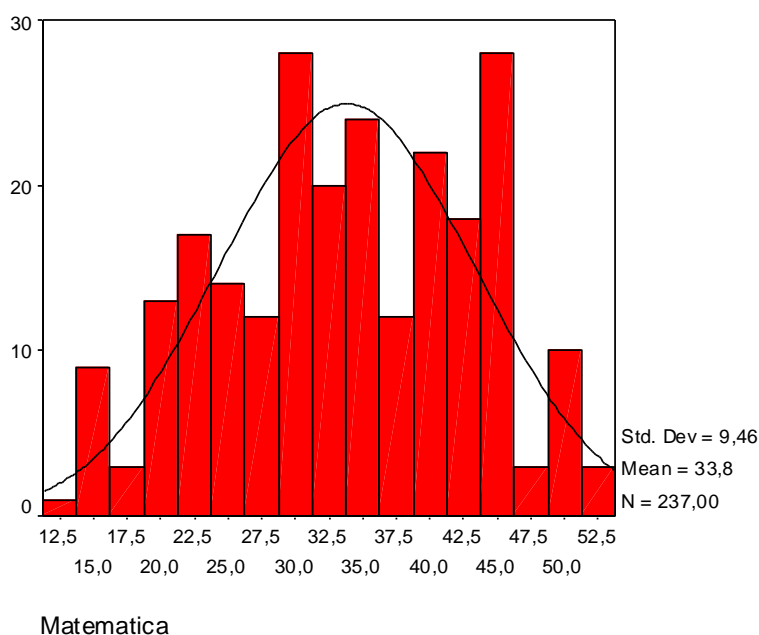


Figura 2. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Matematică.

Analiza statistică descriptivă (vezi Tabelul 7) cu privire la motivația intrinsecă la Limba Română arată că cel mai mic scor obținut a fost 14 (minimumul fiind 9), iar cel mai mare scor a fost 57, dintr-un maxim disponibil de 63 (acesta fiind și cel mai bun scor obținut alături de Disciplinele Teologice).

De asemenea, a obținut un scor al mediei de 38.2 și o deviație standard de 8.49. Procentul mediei ($M = 54\%$), situat pe locul al doilea, după cel al Disciplinelor Teologice, indică un nivel scăzut al motivației intrinseci la Limba Română. Distribuția statistică poate fi observată în Figura 3.

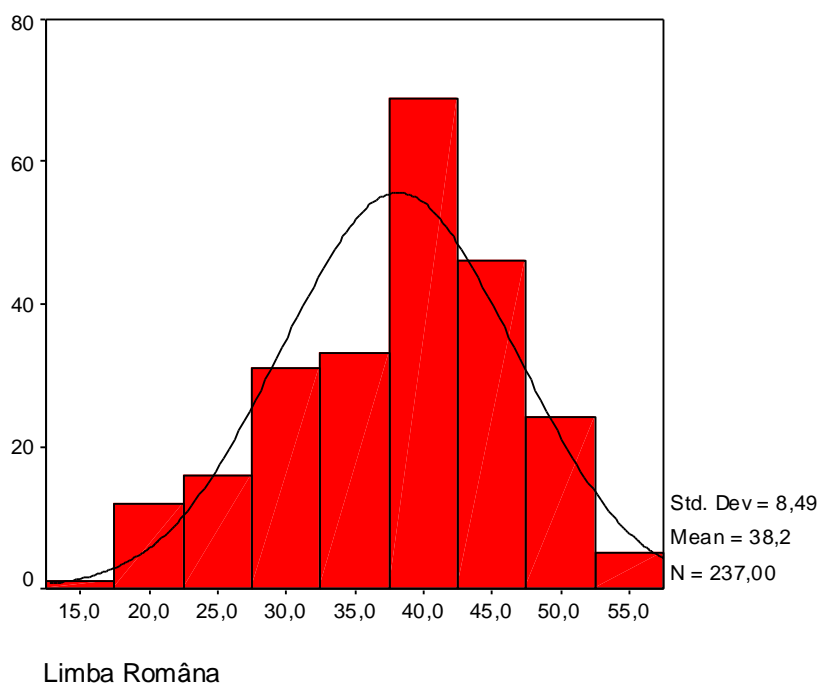


Figura 3. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Limba Română.

Analiza statistică descriptivă (vezi Tabelul 7) privind motivația intrinsecă la Disciplinele Teologice arată că a obținut un scor al mediei de 39.9 și o deviație standard de 7.64. Procentul mediei ($M = 57\%$), deși este cel mai ridicat dintre cele trei materii, totuși indică un nivel destul de scăzut al motivației intrinseci la Disciplinele Teologice. Distribuția statistică poate fi observată în Figura 4.

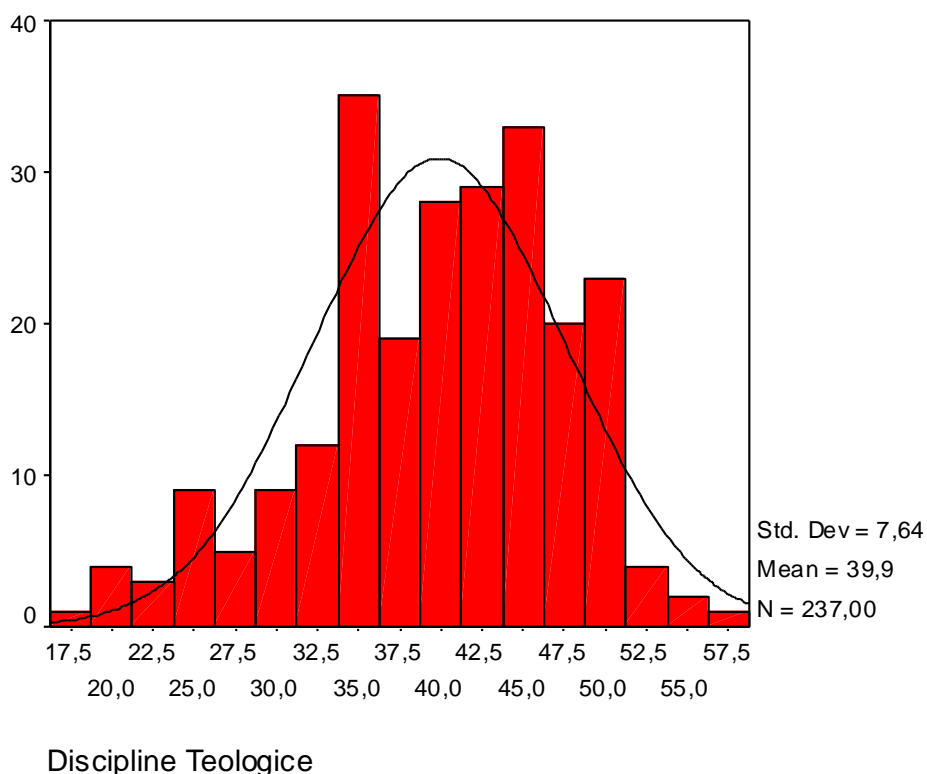


Figura 4. Distribuția statistică a motivației intrinseci la Disciplinele Teologice.

Tabelul 8 prezintă analiza descriptivă a fiecărui item, în care sunt arătate valorile mediei și ale deviației standard.

Din analiza datelor, se constată că, în general, în dreptul fiecărui item, cea mai mare medie a fost obținută de Disciplinele Teologice, în timp ce media cea mai mică a fost obținută de Matematică. Excepția o fac itemii 2 („Nu sunt deloc stresat în timp ce învăț la această materie.”) și 8 („Mă simt foarte tensionat în timp ce învăț la această materie.”), unde situația este exact invers, adică cea mai mare medie a fost obținută de Matematică, în timp ce media cea mai mică a fost obținută de Disciplinele Teologice.

Tabelul 8

Analiza statistică descriptivă a itemilor

	Matematică		Limba Română		Discipline Teologice	
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
1. În timp ce învăț la această materie, mă gândesc la cât de mult îmi place.	3,2	1,71	4,3	1,73	4,5	1,83
2. Nu sunt deloc stresat în timp ce învăț la această materie.	4,1	2,10	3,1	1,79	2,5	1,78
3. Această materie nu-mi stârnește deloc interesul.	4,4	2,14	5,0	1,96	5,3	1,93
4. Cred că înțeleg destul de bine la această materie.	4,1	1,85	5,4	1,39	5,6	1,38
5. Aș descrie această materie ca fiind foarte interesantă.	4,2	2,04	4,9	1,73	5,6	1,60
6. Cred că înțeleg foarte bine această materie, în comparație cu alți elevi.	3,7	1,88	4,8	1,69	5,1	1,60
7. Îmi place foarte mult să învăț la această materie.	3,3	1,97	4,3	1,90	4,8	1,77
8. Mă simt foarte tensionat în timp ce învăț la această materie.	3,5	2,05	2,8	1,74	2,2	1,52
9. Este distractiv să învăț la această materie.	3,2	1,91	3,7	1,92	4,3	1,95

Probarea ipotezelor

În capitolul I am prezentat cele douăsprezece ipoteze nule ale studiului. În cele ce urmează, voi prezenta probele statistice ale acestor ipoteze. Pentru aceasta am utilizat testele *t* Student și Anova, respectiv coeficientul *r* de Pearson, cu ajutorul cărora se poate stabili existența unor diferențe/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), se găsesc în Anexa G.

H_{01} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

În urma analizei statistice (vezi Anexa G, Tabelul 2), efectuate prin intermediul testului t , pe cele două grupuri formate din fete și băieți, testul Levene indică varianțe egale, ne semnificative statistic, probabilitatea (p) fiind de .072. Cum valoarea lui p este mai mică de .05, luăm în calcul prima linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde p este .246 ($t_{(235)} = -1.162$), deci valoarea lui p este mai mare de .05, ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{01} a fost reținută, deci nu există o diferență între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Matematică potrivit sexului elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_1 a fost respinsă, neexistând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit sexului elevilor.

Examinând diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci: interes/bucurie, competență percepută și presiune/tensiune, se constată că nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul, respectiv bucuria ($t_{(235)} = -.492$, $p = .623$) și competența percepută ($t_{(235)} = .459$, $p = .647$) față de Matematică potrivit sexului elevilor (vezi Anexa G, Tabelul 2). În privința celei de-a treia componente, se constată că există o diferență semnificativă a punctajului obținut de presiunea respectiv tensiunea provocate de Matematică potrivit sexului elevilor ($t_{(235)} = -2.365$, $p = .019$). Datele statistice (vezi Anexa G, Tabelul 1) relevă faptul că fetele ($M = 8.0959$, $DS = 3.485$) simt o mai mare presiune, respectiv tensiune față de Matematică decât băieții ($M = 6.9560$, $DS = 3.800$). În concluzie, interesul/bucuria și competența percepută față de Matematică nu diferă

în funcție de sexul elevilor. În schimb, fetele simt o mai mare presiune/tensiune provocată de Matematică decât băieții.

H₀₂: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Testul Levene indică varianțe egale, ne semnificative statistic, probabilitatea fiind de .001 (vezi Anexa G, Tabelul 5). Cum valoarea lui p este mai mică de .05, se ia în calcul a doua linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde p este .000 ($t_{(159.560)} = -5.686$), deci valoarea lui p este mai mică de .05, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H₀₂ nu a fost reținută, deci există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Limba Română și sexul elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H₂ nu a fost respinsă, existând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit sexului elevilor. Astfel, conform datelor statistice (vezi Anexa G, Tabelul 4), fetele ($M = 40.6027$, $DS = 7.163$) manifestă o motivare intrinsecă la Limba Română mai mare decât băieții ($M = 34.2637$, $DS = 9.006$).

Examinând diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 5), se constată că rezultatele sunt total diferite față de cele obținute la Matematică. Astfel, există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul/bucuria ($t_{(168.624)} = -5.384$, $p = .000$), respectiv competența percepută ($t_{(235)} = -4.241$, $p = .000$) față de Limba Română potrivit sexului elevilor, iar în privința presiunii/tensiunii provocate de Limba Română nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de această componentă a motivării intrinseci potrivit sexului elevilor ($t_{(235)} = .902$, $p = .368$). În concluzie, interesul/bucuria

și competența percepută față de Limba Română sunt diferite în funcție de sexul elevilor. Astfel, conform datelor statistice, fetele manifestă un interes, respectiv o bucurie ($M = 24.164$, $DS = 6.516$) și o competență percepută ($M = 10.747$, $DS = 2.505$) față de Limba Română mai ridicate decât băieții ($M = 18.967$, $DS = 7.638$ pentru interes/bucurie; $M = 9.242$, $DS = 2.884$ pentru competență percepută). În schimb, presiunea/tensiunea provocată de această materie nu diferă în funcție de sex (vezi Anexa G, Tabelul 4).

H_{03} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit sexului elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

În acest caz, testul Levene indică varianțe egale, ne semnificative statistic, probabilitatea fiind .185 (vezi Anexa G, Tabelul 8). Cum valoarea lui p este mai mare de .05, se ia în calcul prima linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde t este negativ ($t_{(235)} = -1.071$), iar valoarea lui p este .285, ($p > .05$), ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{03} a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Discipline Teologice și sexul elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_3 a fost respinsă, neexistând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit sexului elevilor.

Examinând diferența dintre cele două variabile (vezi Anexa G, Tabelul 8), pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, se constată că nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul/bucuria ($t_{(235)} = -.846$, $p = .399$), competența percepută ($t_{(235)} = .150$, $p = .881$) și presiunea, respectiv tensiunea ($t_{(209.408)} = -4.241$, $p = .281$) provocată de Disciplinele Teologice potrivit sexului elevilor. În

concluzie, interesul/bucuria, competența percepută față de Disciplinele Teologice și presiunea/tensiunea provocată de acestea nu diferă la fete față de băieți.

H₀₄: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Testul Levene indică varianțe egale, nesemnificative statistic, probabilitatea p fiind .292 (vezi Anexa G, Tabelul 11). Cum valoarea lui p este mai mare de .05, se ia în calcul prima linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde $t_{(235)}$ este 1.203, iar valoarea lui p este .230 ($p > .05$), ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H₀₄ a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Matematică și mediul de proveniență al elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H₄ a fost respinsă, neexistând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit mediului de proveniență al elevilor.

Examinând diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, se constată că nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de toate cele trei componente potrivit mediului de proveniență al elevilor (vezi Anexa G, Tabelul 11). În concluzie, interesul/bucuria, competența percepută și presiunea/tensiunea față de Matematică nu sunt diferite în funcție de mediul de proveniență (urban/rural) al elevilor.

H₀₅: Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Testul Levene indică varianțe egale, nesemnificative statistic, probabilitatea p fiind .295 (vezi Anexa G, Tabelul 13). Cum valoarea lui p este mai mare de .05, se ia în calcul prima linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde $t_{(235)}$ este -.269, iar valoarea lui p este .789 ($p > .05$), ceea ce înseamnă că nu există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{05} a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Limba Română și mediul de proveniență al elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_5 a fost respinsă, neexistând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit mediului de proveniență al elevilor.

Examinând diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, se constată că nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de toate cele trei componente potrivit mediului de proveniență (vezi Anexa G, Tabelul 13). Astfel, interesul/bucuria, competența percepută și presiunea/tensiunea față de Limba Română nu diferă în funcție de mediul de proveniență al elevilor.

H_{06} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență al elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

În acest caz, testul Levene indică varianțe egale, nesemnificative statistic, probabilitatea fiind .099 (vezi Anexa G, Tabelul 17). Cum valoarea lui p este mai mare de .05, se ia în calcul prima linie pentru valorile coeficientului de semnificație, unde t este negativ ($t_{(235)} = -1.974$), iar valoarea lui p este .050 ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative de medie. Aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{06} nu a fost

reținută, deci există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Discipline Teologice și mediul de proveniență al elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_6 nu a fost respinsă, existând o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență al elevilor. Astfel, datele statistice (vezi Anexa G, Tabelul 16) relevă faptul că elevii care provin din mediul rural ($M = 40,583$, $DS = 7.240$) manifestă un grad mai ridicat de motivare intrinsecă față de Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban ($M = 38,531$, $DS = 8.228$).

Examinând diferența dintre cele două variabile (vezi Anexa G, Tabelul 17), pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, se constată că există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul, respectiv bucuria față de Disciplinele Teologice ($t_{(235)} = -1.970$, $p = .050$) potrivit mediului de proveniență al elevilor. Conform datelor statistice (vezi Anexa G, Tabelul 16), elevii care provin din mediul rural ($M = 25.090$, $DS = 6.503$) manifestă un mai mare interes, respectiv o mai mare bucurie față de Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban ($M = 23.259$, $DS = 7.297$). În schimb, nu există o diferență semnificativă față de medie a punctajului obținut de competența percepută ($t_{(235)} = .425$, $p = .671$) și presiunea, respectiv tensiunea ($t_{(235)} = -1.017$, $p = .310$) față de aceste materii potrivit mediului de proveniență al elevilor.

H_{07} : Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Pentru a verifica această ipoteză, prin intermediul programului SPSS, am calculat coeficientul r de Pearson (vezi Anexa G, Tabelul 20). Astfel, în acest caz,

coeficientul de corelație r are o valoare de .088, iar nivelul de semnificație p este .178. Cum valoarea lui p este mai mare de .01, aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{07} a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_7 a fost respinsă, neexistând o relație semnificativă din punct de vedere statistic între motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor.

Examinând relația dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 22), se constată că nu există o relație semnificativă între competența percepută față de Matematică și vârsta elevilor. În schimb, între interesul/bucuria față de această materie și vârsta elevilor există o relație semnificativă (valoarea lui p este .044, mai mică decât pragul de semnificație stabilit de .05). Datele statistice au relevat o valoare pozitivă a coeficientului de corelație r de Pearson ($r = .131$), ceea ce înseamnă că avem o relație direct proporțională între cele două variabile. Cu alte cuvinte, interesul/bucuria la Matematică cresc odată cu vârsta elevilor. De asemenea, între presiunea, respectiv tensiunea provocate de această materie și vârsta elevilor există o relație semnificativă ($p = .007$, mai mică decât pragul de semnificație stabilit de .01). Datele statistice au relevat o valoare negativă a coeficientului de corelație r de Pearson ($r = -.174$), ceea ce înseamnă că avem o relație invers proporțională între cele două variabile. Cu alte cuvinte, presiunea/tensiunea provocate de Matematică scad odată cu vârsta elevilor.

H_{08} : Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Coeficientul de corelație r de Pearson este .048, iar nivelul de semnificație p este .463 (vezi Anexa G, Tabelul 24). Cum valoarea lui p este mai mare de .01, aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{08} a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut de motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_8 a fost respinsă, deci nu există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor.

Examinând relația dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, se constată că nu există o relație semnificativă între fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci la Limba Română și vârsta elevilor (vezi Anexa G, Tabelul 26).

H_{09} : Nu există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

În acest caz, coeficientul de corelație r de Pearson este -.098, iar nivelul de semnificație p este .134 (vezi Anexa G, Tabelul 28). Cum valoarea lui p este mai mare de .01, aceste rezultate arată că ipoteza nulă H_{09} a fost reținută, deci nu există o relație între punctajul obținut la motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor. Cu alte cuvinte, ipoteza de cercetare H_9 a fost respinsă, deci nu există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor.

Situația este diferită atunci când examinăm relația dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 30). Astfel, se constată că nu există o relație semnificativă între interesul/bucuria față de Disciplinele Teologice, respectiv presiunea/tensiunea provocată de aceste materii și

vârsta elevilor. În schimb, între competența percepută față de aceste materii și vârsta elevilor există o relație semnificativă ($p = .005$, deci mai mică decât pragul de semnificație stabilit de $.01$). Datele statistice au relevat o valoare negativă a coeficientului de corelație r de Pearson ($r = -.182$), ceea ce înseamnă că între cele două variabile există o relație invers proporțională. Cu alte cuvinte, competența percepută față de Disciplinele Teologice scade odată cu vârsta elevilor.

H_{010} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

Această ipoteză a fost verificată cu ajutorul testului ANOVA (vezi Anexa G, Tabelul 32), obținându-se următoarele valori: F este 2.189, iar pragul de semnificație statistică p este $.114$, ceea ce conduce la concluzia că ipoteza nulă H_{010} a fost reținută, iar ipoteza cercetării H_{10} a fost respinsă ($p > .05$). Acest lucru înseamnă că nu există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit nivelului socio-economic a părinților elevilor.

Situația se modifică însă, atunci când este examinată diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 32). Astfel, se constată că există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul/bucuria față de Matematică potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor. În acest caz, au fost obținute următoarele valori: F este 3.708, iar pragul de semnificație statistică p este $.026$ (valoare mai mică decât pragul de semnificație stabilit la $.05$). Comparând valorile mediei (vezi Anexa G, Tabelul 31), se constată că elevii cu un nivel socio-economic al părinților scăzut (de sub 2000 lei/lună) manifestă cel mai

mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Matematică ($M = 20.609$, $DS = 7.990$). Surprinzător, aceștia sunt urmați de către elevii cu un nivel socio-economic al părinților ridicat ($M = 17.783$, $DS = 9.371$) și abia apoi de către cei cu un nivel socio-economic al părinților mediu ($M = 17.393$, $DS = 8.018$). În privința celorlalte două componente ale motivării intrinseci la Matematică (competența percepută și presiune/tensiune) nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de acestea potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor.

H_{011} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare la Limba Română potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA București, în anul școlar 2011-2012.

În verificarea acestei ipoteze s-au obținut următoarele valori: F este .215 iar pragul de semnificație statistică p este .807 (vezi Anexa G, Tabelul 35), ceea ce conduce la concluzia că ipoteza nulă H_{011} a fost reținută ($p > .05$), iar ipoteza cercetării H_{11} a fost respinsă. Acest lucru înseamnă că nu există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor.

Situația rămâne neschimbată și atunci când este examinată diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 35). Astfel, se constată că nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul/bucuria, competența percepută și presiunea/tensiunea față de Limba Română potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor.

H_{012} : Nu există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor LTA

București, în anul școlar 2011-2012.

Pentru verificarea acestei ultime ipoteze au fost obținute următoarele valori: F este 1.732, iar pragul de semnificație statistică p este .179 (vezi Anexa G, Tabelul 37), ceea ce conduce la concluzia că ipoteza nulă H_{012} a fost reținută ($p > .05$), iar ipoteza cercetării H_{12} a fost respinsă. Acest lucru înseamnă că nu există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor.

Atunci când este examinată diferența dintre cele două variabile, pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci (vezi Anexa G, Tabelul 37), situația este oarecum asemănătoare cu cea înregistrată la Matematică. Astfel, se constată că există o diferență semnificativă a punctajului obținut de interesul/bucuria față de Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor. În acest caz, au fost obținute următoarele valori: F este 3.770, iar pragul de semnificație statistică p este .024 (valoare mai mică decât pragul de semnificație stabilit la .05). Comparând valorile mediei (vezi Anexa G, Tabelul 36), se constată că elevii cu un nivel socio-economic al părinților scăzut manifestă cel mai mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Disciplinele Teologice ($M = 26.145$, $DS = 7.040$), aceștia fiind urmați de către elevii cu un nivel socio-economic al părinților mediu ($M = 24.028$, $DS = 6.490$) și apoi de către elevii cu un nivel socio-economic al părinților ridicat ($M = 22.174$, $DS = 7.426$). În privința celorlalte două componente ale motivării intrinseci la Disciplinele Teologice (competența percepută și presiune/tensiune) nu există o diferență semnificativă a punctajului obținut de acestea potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor.

CAPITOLUL V

REZUMAT, DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Scopul acestei lucrări a fost să evidențieze: (a) diferențele semnificative a gradului de motivare intrinsecă a elevilor potrivit diferitelor date demografice: sexul, mediul de proveniență și nivelul socio-economic al părinților, pe baza datelor culese în urma cercetării realizate asupra elevilor de la Liceul Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București; (b) relațiile semnificative dintre motivarea intrinsecă și vârsta elevilor. Prin urmare, acest ultim capitol va conține rezumatul cercetării desfășurate, va prezenta discuțiile, concluziile, implicațiile și recomandările pentru cercetări ulterioare.

Rezumat

Problema motivării, în general, respectiv a motivării în procesul academic al elevilor, în particular, a constituit și va constitui unul dintre subiectele de actualitate pentru cercetători. La aceasta, adaugând criza din care învățământul din România pare să nu mai iasă, au reliefat motivele care au condus la alegerea acestei teme de cercetare.

Pe baza acestor două motive, problema cercetării a fost formulată astfel: „Există o diferență semnificativă a gradului de motivare intrinsecă în procesul academic al elevilor Liceului Teologic Adventist din București, în anul școlar 2011-2012, potrivit sexului, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților, respectiv o

relație semnificativă între motivarea intrinsecă în procesul academic al elevilor Liceului Teologic Adventist din București, în anul școlar 2011-2012 și vârsta elevilor?”

Lucrarea de față a studiat motivarea intrinsecă la trei materii: Matematică, Limba Română și Disciplinele Teologice. De aceea, ipotezele formulate în Capitolul I s-au referit la existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la fiecare dintre aceste trei materii potrivit sexului, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților elevilor, respectiv o relație semnificativă între motivarea intrinsecă și vârsta elevilor.

Populația pe care au fost aplicate instrumentele a fost alcătuită din 390 de elevi din clasele IX-XII ale Liceului Teologic Adventist „Ștefan Demetrescu” din București, atât fete, cât și băieți (anul școlar 2011-2012).

După examinarea literaturii de specialitate, s-a constatat că cercetările realizate de Deci și Ryan ocupă un loc important, atunci când este studiată motivarea. Cei doi autori au împărțit motivarea în trei categorii: intrinsecă, extrinsecă și amotivarea (Deci și Ryan, 1985).

Vorbind despre motivația în procesul de învățare, Sansone și Smith (2000) au ajuns la concluzia că a fi motivat intrinsec în privința îndatoririlor academice înseamnă că participarea elevului la realizarea lor este un scop în sine. Un elev motivat intrinsec este gata să arate autonomie și să se angajeze în inițiative proprii.

Alți cercetători sugerează faptul că motivarea intrinsecă în procesul de învățare se caracterizează prin dorința sau intenția de angajare într-un proces de învățare din proprie inițiativă, pentru că este considerat interesant, captivant, provocator, etc. (Ryan și Deci, 2000a).

Harackiewicz (1979) definește motivarea intrinsecă ca fiind motivarea angajată în sarcini de bună voie și nu ca un mijloc de răsplătire. În aceeași notă, Csikszentmihalyi (1997) a descris persoanele motivate intrinsec ca fiind cele care acordă atenție lucrurilor din proprie inițiativă, fără a aștepta ceva în schimb, fiind capabile să-și mențină interesul fără să aibă parte de aprecieri sau un suport cât de mic.

Hmelo-Silver (2004) sugerează că elevii își pot dezvolta motivarea intrinsecă dacă procesul de învățare se bazează pe abordarea bazată pe problemă (ce și cum să învețe elevii).

Sweet et al. (1998) au ajuns la concluzia că motivația elevilor este diferită în funcție de disciplina studiată la școală, în special pentru elevii de la clasele a III-a până la a V-a.

Bye et al. (2007) au examinat nivelurile motivațiilor intrinseci și extrinseci în procesul de învățare, în rândul studenților tradiționali (toți cei cu vârste de până la 21 de ani) și non-tradiționali (toți cei cu vârste de peste 28 de ani). Rezultatele studiului lor au evidențiat faptul că studenții non-tradiționali au raportat niveluri semnificativ mai ridicate de motivare intrinsecă decât studenții tradiționali. În privința motivării extrinseci în procesul de învățare, ambele categorii de studenți au raportat același nivel.

Alte cercetări arată că, în general, femeile sunt mai motivate în activitățile academice, prezintă un profil motivațional auto-determinat (Vallerand et al., 1997) și tind să aibă niveluri mai ridicate ale dorinței de a termina universitatea decât bărbații (Allen, 1999); toate acestea pot avea o influență directă sau indirectă asupra performanțelor academice.

Vorbind despre relația dintre motivare și mediul social (părinți, profesori, etc), Ryan și Deci (2000) sugerează că atunci când elevii sunt sprijiniți de către părinți și profesori în facerea alegerilor și luarea deciziilor privind studiile lor, ei dezvoltă niveluri ridicate ale motivării intrinseci și niveluri scăzute ale amotivării.

Alți cercetători au ajuns la concluzia că elevii sunt mult mai motivați la școală atunci când părinții sunt implicați activ în educația copiilor lor (Englund et al., 2004).

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 grupuri diferite în același timp).

Subiecții au fost examinați într-un singur moment, la sfârșitul semestrului al II-lea al anului școlar 2011-2012. Dintre cei 390 de elevi, 62% sunt fete, iar restul de 38% băieți, cu vârste cuprinse între 15 și 19 ani.

Instrumentele folosite pentru colectarea datelor au fost *Text Material Questionnaire I* (variantă a chestionarului *Intrinsic Motivation Inventory*, tradus și adaptat pentru limba română) și un chestionar de date demografice.

Datele obținute în urma administrării celor două chestionare au fost prelucrate prin intermediul programului SPSS. Pe lângă analizele descriptive și de frecvență realizate prin intermediul testelor *t* Student, *r* Pearson și ANOVA, au fost efectuate analize pentru a verifica dacă există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică, Limba Română, Disciplinele Teologice potrivit sexului, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților, respectiv respectiv relații semnificative între motivarea intrinsecă și vârsta elevilor.

Discuții

În continuare vor fi prezentate rezultatele obținute în urma cercetării. Astfel, pe baza analizelor statistice efectuate, s-a constatat că, în funcție de disciplina de studiu (Matematică, Limba Română, Disciplinele Teologice), există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă potrivit sexului, mediului de proveniență al elevilor sau nivelului socio-economic al părinților acestora. Același lucru s-a constatat și în dreptul relației dintre motivarea intrinsecă și vârsta elevilor. Această concluzie confirmă studiul realizat de Sweet et al. (1998) care au arătat că motivația elevilor este diferită în funcție de disciplina studiată la școală.

O serie de cercetători au studiat legătura dintre motivare și sex. Astfel, unii dintre aceștia au găsit câteva diferențe în privința relației dintre sex și motivația elevilor în procesul de învățare, însă rezultatele sunt inconsistente și complexe (Thorkildsen și Nicholls, 1998; Verkuyten et al., 2001). Alții au arătat că femeile sunt, în general, mai motivate în activitățile academice, prezintă un profil motivațional auto-determinat (Vallerand et al., 1997) și tind să aibă niveluri mai ridicate ale dorinței de a termina școala decât bărbații (Allen, 1999). Lucrarea de față confirmă cercetările anterioare, anume că fetele manifestă un grad mai ridicat de motivare intrinsecă decât băieții, dar pe de altă parte, rezultatele sunt inconsistente având în vedere că nu este o regulă generală, ci diferă în funcție de materie, părând mai degrabă o concluzie particulară.

Alți cercetători au investigat măsura în care există o relație semnificativă între motivarea intrinsecă și vârstă. Astfel, Justice și Dornan (2001) au arătat că orientarea după ținte intrinseci diferă semnificativ de-a lungul vârstei studenților. Alți cercetători vorbesc despre scăderea motivării intrinseci odată cu vârsta. Printre aceștia se numără

și Gottfried et al. (2001), care au ajuns la concluzia că motivarea intrinsecă începe să scadă începând cu clasa a IV-a. Lepper et al. (2005) au arătat că motivarea intrinsecă a elevilor se deteriorează semnificativ chiar mai devreme, începând cu clasa a III-a. Otis et al. (2005) ajung la concluzia că motivarea intrinsecă scade gradat pe măsură ce elevii trec din clasa a VIII-a la clasa a X-a, iar Unrau și Schlackman (2006) sugerează că elevii din gimnaziu manifestă un declin semnificativ al motivării intrinseci de-a lungul celor patru ani de studii. Această concluzie este confirmată de lucrarea de față, sugerând faptul că motivarea intrinsecă scade odată cu vârsta și în rândul elevilor de liceu.

Ipotezele formulate în debutul acestei lucrări presupuneau existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă potrivit sexului, mediului de proveniență și nivelului socio-economic al părinților elevilor, respectiv o relație semnificativă între motivarea intrinsecă și vârsta elevilor.

Prima ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit sexului participanților la acest studiu. Această ipoteză a fost respinsă. Examinând existența diferențelor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, studiile au scos în evidență faptul că acestea există în privința presiunii/tensiunii. Astfel, fetele simt o mai mare presiune/tensiune provocată de Matematică decât băieții. Cu alte cuvinte, fetele vor fi mai puțin motivate intrinsec la Matematică decât băieții atunci când simt presiunea/tensiunea provocată de această materie, probabil datorită faptului că, în general, băieții au o mai mare predilecție pentru provocări, le plac aventura, adrenalina, ceea ce îi face să simtă altfel presiunea/tensiunea decât fetele.

A doua ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit sexului elevilor. Spre deosebire de prima ipoteză, aceasta fost reținută. Conform datelor statistice, a rezultat faptul că fetele manifestă un grad de motivare mai ridicat la Limba Română decât băieții. Aceleași rezultate au fost obținute la două dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, mai precis: interesul/bucuria (măsoară motivarea intrinsecă în sine) și competența percepută (predictor pozitiv de motivare intrinsecă) față de Limba Română, unde fetele manifestă un grad mai ridicat decât băieții. Cu alte cuvinte, pe lângă faptul că sunt mai motivate intrinsec decât băieții, fetele vor fi mai motivate intrinsec atunci când se simt percepute ca fiind competente la Limba Română. O posibilă explicație ar fi aceea că, în general, fetele sunt mai sensibile, citesc și comunică mai mult decât băieții care sunt mai aventurieri. Gurian și Stevens (2008) vorbind despre ce ar trebui făcut pentru a-i feri pe băieți de insucces la școală, arată faptul că, în urmă cu aproximativ o sută de ani, în întreaga lume, primii profesori au fost familia, triburile și mediile naturale. Astfel, tații îi învățau pe băieți să vâneze, să-și apere familia, agricultura, întreținerea relațiilor inter-tribale și, bineînțeles, educarea adolescenților de sex bărbătesc pentru a deveni bărbați. Continuând ideea lansată de cei doi autori, în mod evident, mamele le învățau pe fete îndeletnicirile casnice, de unde și concluzia că, în general, băieții sunt mai „aventurieri”, pe când fetele sunt mai „sensibile”.

A treia ipoteză presupunea existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit sexului participanților. Această ipoteză a fost respinsă, același rezultat obținându-se și la fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci. Concluzia contrazice informația potrivit căreia sexul

femeiesc manifestă o mai mare predilecție pentru Dumnezeu decât sexul bărbătesc (argumentul suprem fiind acela că bisericile sunt frecventate mai mult de femei decât de bărbați, aspect care de altfel este explicabil, având în vedere că, din punct de vedere statistic, sexul femeiesc predomină la nivel de populație). De asemenea, această concluzie este încurajatoare, având în vedere că, la aceste discipline, elevii se întâlnesc cu adevărul despre Dumnezeu și implicit despre mântuire.

A patra ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit mediului de proveniență al elevilor. Și această ipoteză a fost respinsă. Examinând existența diferențelor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, studiile au scos în evidență faptul că interesul/bucuria, competența percepută și presiunea/tensiunea față de Matematică nu diferă în funcție de mediul de proveniență (urban/rural) al elevilor.

A cincea ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit mediului de proveniență al participanților la studiu, aceasta fiind respinsă. Examinând existența diferențelor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, studiile au scos în evidență faptul că acestea nu diferă în funcție de mediul de proveniență al elevilor.

A șasea ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență. Datele statistice au relevat faptul că această ipoteză a fost reținută și a scos în evidență faptul că elevii care provin din mediul rural manifestă un grad mai ridicat de motivare intrinsecă față de Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban. Examinând existența diferențelor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării

intrinseci, studiile au arătat faptul că elevii care provin din mediul rural manifestă un mai mare interes, respectiv o mai mare bucurie față de Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban (subscala interes/bucurie măsoară motivarea intrinsecă în sine). Deși televizorul și internetul au pătruns din ce în ce mai adânc în mediul rural, cu toate acestea, aglomerația, izolaționismul, stresul, ispitele specifice orașului încă lipsesc de la „țară”, ceea ce face ca educația obținută în mediul rural să continue să producă un mai mare interes și o mai mare bucurie față de cunoașterea lui Dumnezeu, decât cea obținută în mediul urban.

A șaptea ipoteză a presupus existența unei relații semnificative între motivarea intrinsecă la Matematică și vârsta elevilor. Însă și această ipoteză a fost respinsă. Examinând existența unei relații pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, studiile au scos în evidență faptul că între interesul/bucuria la Matematică și vârsta elevilor există o relație semnificativă și anume că aceasta crește odată cu vârsta elevilor. Cu alte cuvinte, pe măsură ce înaintează în vârstă, interesul respectiv bucuria față de Matematică cresc, ceea ce înseamnă că elevii vor fi mai motivați intrinsec la această materie (subscala interes/bucurie măsoară motivarea intrinsecă în sine). Acest rezultat poate conduce la concluzie că, odată cu înaintarea în vârstă, elevii devin mai maturi, acest proces ajutându-i să-și dea mai mult interes și să se bucure mai mult față de Matematică. De asemenea, între presiunea/tensiunea față de această materie și vârsta elevilor există o relație semnificativă și anume că aceasta scade odată cu vârsta elevilor. Cu alte cuvinte, pe măsură ce înaintează în vârstă, elevii vor fi mai motivați intrinsec la Matematică dacă nu vor mai simți presiunea/tensiunea provocată de această materie (subscala presiune/tensiune este un predictor negativ de motivare

intrinsecă). Acest rezultat poate conduce la concluzie că, odată cu înaintarea în vârstă, elevii devin mai maturi, proces care-i ajută să perceapă tensiunea/presiunea față de Matematică cu mai puțină intensitate.

A opta ipoteză a presupus existența unei relații semnificative între motivarea intrinsecă la Limba Română și vârsta elevilor. Ipoteza a fost respinsă, iar rezultatul a rămas nemodificat și atunci când au fost examinate existența relațiilor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci.

A noua ipoteză a presupus existența unei relații semnificative între motivarea intrinsecă la Disciplinele Teologice și vârsta elevilor, ipoteză care a fost, însă, respinsă. Examinând existența unei relații pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci, studiile au arătat că, de-a lungul celor patru ani de studiu, competența percepută față de Disciplinele Teologice scade odată cu vârsta elevilor. Această înseamnă că, pe măsură ce înaintează în vârstă, elevii vor fi mai puțin motivați intrinsec la Disciplinele Teologice dacă nu simt că sunt percepuți ca fiind competenți la această materie.

A zecea ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Matematică potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor, ipoteză care, de altfel, a fost respinsă. Însă, studiile au constatat existența unor diferențe semnificative la nivelul punctajului obținut de interesul/bucuria față de Matematică (subscală ce măsoară motivarea intrinsecă în sine) potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor. Astfel, elevii cu un nivel socio-economic al părinților scăzut (de sub 2000 lei/lună) au manifestat cel mai mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Matematică (cu alte cuvinte, sunt mai motivați intrinsec), urmați de

elevii cu un nivel socio-economic al părinților ridicat (de peste 6000 lei/lună) și de cei cu un nivel socio-economic al părinților mediu (cuprins între 2001-6000 lei lună). Ar merita cercetate cauzele care au condus la obținerea acestui rezultat neașteptat (cel scontat era acela potrivit căruia interesul/bucuria față de Matematică era invers proporțional cu nivelul economic al părinților elevilor).

A unsprezecea ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Limba Română potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor. Ipoteza a fost respinsă, rezultatul rămânând nemodificat și atunci când au fost examinate existența diferențelor pe fiecare dintre cele trei componente ale motivării intrinseci.

Ultima ipoteză a presupus existența unor diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor, ipoteză care, de altfel, a fost respinsă. Studiile au constatat, existența unor diferențe semnificative la nivelul punctajului obținut de interesul/bucuria față de Disciplinele Teologice potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor (subscala interes/bucurie măsoară motivarea intrinsecă în sine). În acest sens, elevii cu un nivel socio-economic al părinților scăzut manifestă cel mai mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Disciplinele Teologice (cu alte cuvinte, sunt mai motivați intrinsec), aceștia fiind urmași de către elevii cu un nivel socio-economic al părinților mediu și apoi de către cei cu un nivel socio-economic al părinților ridicat.

Concluzii

Pe baza rezultatelor obținute, ca urmare a cercetării realizate în această lucrare, am formulat următoarele concluzii:

1. Există diferențe semnificative din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă potrivit sexului elevilor. Astfel: (a) fetele simt o mai mare presiune/tensiune față de Matematică decât băieții, ceea ce înseamnă că fetele vor fi mai puțin motivate intrinsec decât băieții atunci când simt presiunea/tensiunea provocată de această materie; (b) fetele sunt mai motivate intrinsec la Limba Română decât băieții; (c) fetele manifestă un interes, respectiv o bucurie mai mari decât băieții la Limba Română, confirmându-se rezultatul precedent (subscala interes/bucurie măsoară motivarea intrinsecă în sine); (d) fetele manifestă o competență percepută la Limba Română mai mare decât băieții, ceea ce înseamnă că fetele vor fi mai motivate intrinsec decât băieții atunci când se simt percepute ca fiind competente.

2. Nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic a gradului de motivare intrinsecă la Matematică și Limba Română potrivit mediului de proveniență al elevilor, însă există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă la Disciplinele Teologice potrivit mediului de proveniență al elevilor. Astfel: (a) elevii care provin din mediul rural manifestă o motivare intrinsecă mai ridicată la Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban; (b) elevii care provin din mediul rural manifestă un interes, respectiv o bucurie mai mari la Disciplinele Teologice decât elevii care provin din mediul urban, confirmându-se rezultatul precedent (subscala interes/bucurie măsoară motivarea intrinsecă în sine).

3. Există o relație semnificativă din punct de vedere statistic între motivarea intrinsecă potrivit vârstei elevilor, dar doar pe anumite componente ale motivării. Astfel: (a) interesul/bucuria la Matematică crește odată cu vârsta elevilor, ceea ce înseamnă că elevii vor fi mai motivați intrinsec la Matematică pentru că, odată cu înaintarea în

vârstă, devin mai interesați și simt o mai mare bucurie față de această materie; (b) presiunea/tensiunea provocată de Matematică scade odată cu vârsta elevilor, ceea ce înseamnă că elevii vor fi mai motivați intrinsec la Matematică dacă, odată cu înaintarea în vârstă, nu mai simt presiunea/tensiunea provocată de această materie; (c) competența percepută la Disciplinele Teologice scade odată cu vârsta, ceea ce înseamnă că elevii vor fi mai puțin motivați intrinsec la Disciplinele Teologice dacă, odată cu înaintarea în vârstă, nu mai simt că sunt percepuți ca fiind competenți la această materie.

4. Există diferențe semnificative a gradului de motivare intrinsecă potrivit nivelului socio-economic al părinților elevilor, dar doar pe anumite componente ale motivării. Astfel: (a) elevii cu un nivel socio-economic scăzut manifestă cel mai mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Matematică (cu alte cuvinte, sunt mai motivați intrinsec), urmați de cei cu nivel ridicat și de cei cu nivel mediu; (b) elevii cu un nivel socio-economic scăzut manifestă cel mai mare interes, respectiv cea mai mare bucurie față de Disciplinele Teologice (cu alte cuvinte, sunt mai motivați intrinsec), urmați de cei cu nivel mediu și de cei cu nivel ridicat.

Implicații

Înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre băieți și fete, dintre modul de gândire al celor care provin din medii de proveniență diferite, îi va ajuta pe dascăli să-și ajusteze sau să-și regândească tehnicile de predare pentru a-i ajuta pe elevi să fie mai motivați intrinsec în procesul academic.

Faptul că, din punct de vedere al motivării intrinseci, elevii de liceu, indiferent de sex, manifestă același interes, respectiv aceeași bucurie, competență percepută și

presiune/tensiune față de informația cu privire la Dumnezeu, este o veste bună. Concluzia este de un real folos profesorilor care predau aceste materii, ajutându-i să înțeleagă faptul că fetele nu au o motivare interioară mai mare decât băieții față de adevărul despre Dumnezeu, despre mântuire.

Studiile au arătat că, de-a lungul celor patru ani de studiu, competența percepută față de Disciplinele Teologice scade odată cu vârsta elevilor. Acest rezultat naște două posibile concluzii: fie interesul tinerilor pentru aceste materii scade (în acest caz, e lansată o provocare profesorilor de religie în privința îmbunătățirii „artei” predării acestor materii), fie trebuie realizată o schimbare în consistența materiei.

De asemenea, am arătat că interesul/bucuria față de informația cu privire la Dumnezeu, la mântuire este invers proporțională cu nivelul socio-economic al părinților, ceea ce înseamnă că cu cât elevilor nu le lipsește nimic din punct de vedere material, cu atât sunt mai puțin interesați de Dumnezeu. Această concluzie este de un real folos tuturor celor care-i pot influența în bine pe elevi (de la pedagogi, profesori, capelani, pastori până la director) pentru a-i sprijini pe aceștia să (re)descopere semnificația textului: „Al Domnului este pământul cu tot ce este pe el, lumea și cei ce o locuiesc!” (Psalmul 24:1).

Recomandări

Ținând cont de rezultatele obținute, de discuțiile, concluziile și implicațiile rezultate, se recomandă următoarele:

1. Aplicarea instrumentelor de colectare a datelor tuturor materiilor studiate pentru a avea o imagine de ansamblu cu privire la motivarea intrinsecă la nivelul acestui liceu.

2. Realizarea unui studiu comparativ, la nivel de țară, între sistemul de învățământ adventist și celelalte culte neo-protestante sau între sistemul de învățământ protestant și cel public, pentru observarea diferențelor în privința motivării intrinseci.

3. Conștientizarea profesorilor cu privire la faptul că modul de predare poate influența pozitiv interesul elevilor față de disciplina respectivă și, implicit, motivarea lor interioară față de aceasta.

4. Conștientizarea profesorilor cu privire la faptul că, dacă își adaptează metodele de predare la nevoile elevilor, îi pot ajuta pe aceștia să elimine anumite „blocaje” ce țin de diverși factori și să-și îmbunătățească nivelul de motivare interioară.

ANEXA A

ACORDUL DIRECTORULUI LTA BUCUREȘTI

From: Liceul Adventist" <licadventistbuc@yahoo.com>
Subject: Re: Acord
To: Mihai Stoicescu <mihaistoicescu@adventist.ro>
Date: Tuesday, June 12, 2012, 19:22

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, Mihai Stoicescu <mihaistoicescu@adventist.ro> wrote:

From: Mihai Stoicescu <mihaistoicescu@adventist.ro>
Subject: Acord
To: "Liceul Adventist" <licadventistbuc@yahoo.com>
Date: Tuesday, June 12, 2012, 1:04 PM

Pace!

Pentru sustinerea lucrarii de master in educatie „Motivarea intrinseca in procesul de invatare” este nevoie de aplicarea unui chestionar elevilor LTA Bucuresti. Pentru aceasta, as dori sa va cer acordul dvs pentru a putea aplica acest chestionar.

Va multumesc si Domnul sa va insoteasca!

ANEXA B

TEXT MATERIAL QUESTIONNAIRE I

Pentru fiecare din declarații de mai jos, indicați cât de adevărate sunt pentru dvs., folosind următoarea scală drept ghid: *1-total neadevărat, 2-neadevărat, 3-parțial neadevărat, 4-indecis, 5-parțial adevărat, 6-adevărat, 7-total adevărat.*

0.	În timp ce învăț la această materie, mă gândesc la cât de mult îmi place.	1	2	3	4	5	6	7
1.	Nu sunt deloc stresat în timp ce învăț la această materie.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Această materie nu-mi stârnește deloc interesul.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Cred că înțeleg destul de bine la această materie.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Aș descrie această materie ca fiind foarte interesantă.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Cred că înțeleg foarte bine această materie, în comparație cu alți elevi.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Îmi place foarte mult să învăț la această materie.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Mă simt foarte tensionat în timp ce învăț la această materie.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Este distractiv să învăț la această materie.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXA C

CHESTIONAR PRIVIND DATELE DEMOGRAFICE

În vederea realizării studiului, te rugăm să precizezi câteva lucruri despre tine.

Datele personale nu vor fi publicate și vor fi utilizate doar în scopuri științifice.

Sexul: Bărbătesc
 Femeiesc

Vâsta (în ani împliniți): _____

Mediul: Urban
 Rural

Nivelul socio-economic al părinților: scăzut (sub 1000 lei/lună)
 mediu (1001-5000 lei/lună)
 ridicat (peste 5000 lei/lună)

ANEXA D

ACORDUL SDT

From: "Ryan, Richard" <richard.ryan@ur.rochester.edu>
To: Mihai Stoicescu <mih_sto@yahoo.com>
Sent: Sunday, September 25, 2011 10:35 PM
Subject: Re: masteral program

Mihai

As long as your intended use is for academic or educational (and not commercial) use it is free for you to use, translate and adapt. Good luck with the research!

Richard M. Ryan, Ph.D.
Professor of Psychology, Psychiatry and Education
and Director of Clinical Training,
Clinical and Social Sciences in Psychology
University of Rochester
Rochester, New York 14627
[585-275-8708](tel:585-275-8708)
Website for SDT: <http://www.selfdeterminationtheory.org>

On 9/25/11 3:34 PM, "Mihai Stoicescu" <mih_sto@yahoo.com> wrote:

Hello!

I am a student in a educational masteral program in Romania. My tesis is about intrinsic motivation in learning in high school. I am looking about a good instrument for my topic and I found Intrinsic Motivation Inventory at the address:
http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/IMI_scales.php.

I want to be sure if IMI is free. I need your approval to translate in romanian and to adapt IMI (TEXT MATERIAL QUESTIONNAIRE 1). What I want to adapt: instead of „reading”, I will use: „learning”; instead of „this material”, I will use Math, History, Romanian etc
Of course, if you want, I can give you the results of my research.
Hoping that you will help me, I will thank you in advance and I expect your answer.
God bless you!
Mihai Stoicescu, pastor

ANEXA E

DESCRIEREA PARTICIPANȚILOR

Tabelul 1: Sexul participanților

Sexul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Bărbătesc	91	38,4	38,4	38,4
Femeiesc	146	61,6	61,6	100,0
Total	237	100,0	100,0	

Tabelul 1.1: Sexul elevilor claselor a IX-a

Sexul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Bărbătesc	34	39,5	39,5	39,5
Femeiesc	52	60,5	60,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Tabelul 1.2: Sexul elevilor claselor a X-a

Sexul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Bărbătesc	27	35,1	35,1	35,1
Femeiesc	50	64,9	64,9	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Tabelul 1.3: Sexul elevilor claselor a XI-a

Sexul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Bărbătesc	30	40,5	40,5	40,5
Femeiesc	44	59,5	59,5	100,0
Total	74	100,0	100,0	

Tabelul 2: Vârsta participanților

Vârsta (ani)	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
14,00	4	1,7	1,7	1,7
15,00	41	17,3	17,3	19,0
16,00	83	35,0	35,0	54,0
17,00	73	30,8	30,8	84,8
18,00	36	15,2	15,2	100,0
Total	237	100,0	100,0	

Tabelul 2.1: Vârsta elevilor claselor a IX-a

Vârsta (ani)	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
14,00	4	4,7	4,7	4,7
15,00	41	47,7	47,7	52,3
16,00	39	45,3	45,3	97,7
17,00	2	2,3	2,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Tabelul 2.2: Vârsta elevilor claselor a X-a

Vârsta (ani)	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
16,00	44	57,1	57,1	57,1
17,00	32	41,6	41,6	98,7
18,00	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Tabelul 2.3: Vârsta elevilor claselor a XI-a

Vârsta (ani)	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
17,00	39	52,7	52,7	52,7
18,00	35	47,3	47,3	100,0
Total	74	100,0	100,0	

Tabelul 3: Mediul de proveniență

Mediul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Urban	81	34,2	34,2	34,2
Rural	156	65,8	65,8	100,0
Total	237	100,0	100,0	

Tabelul 3.1: Mediul de proveniență al elevilor claselor a IX-a

Mediul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Urban	27	31,4	31,4	31,4
Rural	59	68,6	68,6	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Tabelul 3.2: Mediul de proveniență al elevilor claselor a X-a

Mediul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Urban	27	35,1	35,1	35,1
Rural	50	64,9	64,9	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Tabelul 3.3: Mediul de proveniență al elevilor claselor a XI-a

Mediul	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Urban	27	36,5	36,5	36,5
Rural	47	63,5	63,5	100,0
Total	74	100,0	100,0	

Tabelul 4: Nivelul socio-economic al părinților

Nivel socio-economic	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	29,1	29,1	29,1
Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	61,2	61,2	90,3
Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	9,7	9,7	100,0
Total	237	100,0	100,0	

Tabelul 4.1: Nivelul socio-economic al părinților elevilor claselor a IX-a

Nivelul socio-economic	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Scăzut (sub 2000 lei/lună)	25	29,1	29,1	29,1
Mediu (2001-6000 lei/lună)	55	64,0	64,0	93,0
Ridicat (peste 6000 lei/lună)	6	7,0	7,0	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Tabelul 4.2: Nivelul socio-economic al părinților elevilor claselor a X-a

Nivelul socio-economic	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Scăzut (sub 2000 lei/lună)	23	29,9	29,9	29,9
Mediu (2001-6000 lei/lună)	45	58,4	58,4	88,3
Ridicat (peste 6000 lei/lună)	9	11,7	11,7	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Tabelul 4.3: Nivelul socio-economic al părinților elevilor claselor a XI-a

Nivelul socio-economic	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Scăzut (sub 2000 lei/lună)	21	28,4	28,4	28,4
Mediu (2001-6000 lei/lună)	45	60,8	60,8	89,2
Ridicat (peste 6000 lei/lună)	8	10,8	10,8	100,0
Total	74	100,0	100,0	

ANEXA F

VALIDITATEA INSTRUMENTULUI

Tabelul 1: Coeficientul de Fiabilitate al TMQI

Coeficientul Alpha de Cronbach	Coeficientul Alpha de Cronbach Bazat pe Itemi Standardizați	Număr Itemi
0,726	0,730	27

Tabelul 2: Matematică – Coeficientul de Fiabilitate

Coeficientul Alpha de Cronbach	Coeficientul Alpha de Cronbach Bazat pe Itemi Standardizați	Număr Itemi
0,689	0,711	9

Tabelul 3: Limba Română – Coeficientul de Fiabilitate

Coeficientul Alpha de Cronbach	Coeficientul Alpha de Cronbach Bazat pe Itemi Standardizați	Număr Itemi
0,686	0,684	9

Tabelul 4: Discipline Teologice – Coeficientul de Fiabilitate

Coeficientul Alpha de Cronbach	Coeficientul Alpha de Cronbach Bazat pe Itemi Standardizați	Număr Itemi
0,614	0,604	9

ANEXA G

PROBAREA IPOTEZELOR

1. Testul t

1.1. Motivația intrinsecă și Sexul

Tabelul 1: Matematica și Sexul. Statistici

Explicații	Sexul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Matematică	Bărbătesc	91	32,9231	8,84337	0,92704
	Femeiesc	146	34,3904	9,81650	0,81242
Interes/bucurie	Bărbătesc	91	18,0330	7,95327	0,83373
	Femeiesc	146	18,5753	8,43297	0,69792
Competență percepută	Bărbătesc	91	7,9341	3,52389	0,36940
	Femeiesc	146	7,7192	3,49333	0,28911
Presiune/tensiune	Bărbătesc	91	6,9560	3,80033	0,39838
	Femeiesc	146	8,0959	3,48460	0,28839

Tabelul 2: Matematica și Sexul. Testul t/a

Independent Samples Test						
		Testul Levene pentru Egalitatea Variațelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Matematică	Varianțe egale asumate	3,258	0,072	-1,162	235	0,246
	Varianțe egale neasumate			-1,190	205,934	0,235
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	0,522	0,471	-0,492	235	0,623
	Varianțe egale neasumate			-0,499	199,518	0,618
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,002	0,966	0,459	235	0,647
	Varianțe egale neasumate			0,458	189,817	0,647
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	2,576	0,110	-2,365	235	0,019
	Varianțe egale neasumate			-2,318	178,598	0,022

Tabelul 3: Matematica și Sexul. Testul t/b

Independent Samples Test					
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
				Inferior	Superior
Matematică	Variante egale asumate	-1,46733	1,26290	-3,95538	1,02072
	Variante egale neasumate	-1,46733	1,23265	-3,89756	0,96290
Interes/bucurie	Variante egale asumate	-0,54238	1,10221	-2,71385	1,62910
	Variante egale neasumate	-0,54238	1,08729	-2,68642	1,60167
Competență percepută	Variante egale asumate	0,21489	0,46814	-0,70739	1,13717
	Variante egale neasumate	0,21489	0,46909	-0,71041	1,14018
Presiune/tensiune	Variante egale asumate	-1,13985	,48199	-2,08942	-,19027
	Variante egale neasumate	-1,13985	,49181	-2,11035	-,16934

Tabelul 4: Limba Română și Sexul. Statistici

Explicații	Sexul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Limba Română	Bărbătesc	91	34,2637	9,00597	0,94408
	Femeiesc	146	40,6027	7,16262	0,59278
Interes/bucurie	Bărbătesc	91	18,9670	7,63828	0,80071
	Femeiesc	146	24,1644	6,51579	0,53925
Competență percepută	Bărbătesc	91	9,2418	2,88421	0,30235
	Femeiesc	146	10,7466	2,50465	0,20729
Presiune/tensiune	Bărbătesc	91	6,0549	3,05637	0,32039
	Femeiesc	146	5,6918	2,98633	0,24715

Tabelul 5: Limba Română și Sexul. Testul t/a

		Independent Samples Test				
		Testul Levene pentru Egalitatea Varianțelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Limba Română	Varianțe egale asumate	11,637	0,001	-5,993	235	0,000
	Varianțe egale neasumate			-5,686	159,560	0,000
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	6,676	0,010	-5,585	235	0,000
	Varianțe egale neasumate			-5,384	168,624	0,000
Competență percepută	Varianțe egale asumate	1,141	0,286	-4,241	235	0,000
	Varianțe egale neasumate			-4,105	171,036	0,000
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	0,394	0,531	0,902	235	0,368
	Varianțe egale neasumate			0,897	187,720	0,371

Tabelul 6: Limba Română și Sexul. Testul t/b

		Independent Samples Test			
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
Inferior	Superior				
Limba Română	Varianțe egale asumate	-6,33900	1,05772	-8,42283	-4,25517
	Varianțe egale neasumate	-6,33900	1,11476	-8,54058	-4,13742
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	-5,19735	0,93052	-7,03059	-3,36411
	Varianțe egale neasumate	-5,19735	0,96536	-7,10311	-3,29159
Competență percepută	Varianțe egale asumate	-1,50482	0,35479	-2,20380	-0,80584
	Varianțe egale neasumate	-1,50482	0,36658	-2,22842	-0,78121
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	0,36316	0,40246	-0,42973	1,15606
	Varianțe egale neasumate	0,36316	0,40464	-0,43507	1,16140

Tabelul 7: Discipline Teologice și Sexul. Statistici

Explicații	Sexul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Discipline Teologice	Bărbătesc	91	39,2088	8,05056	0,84393
	Femeiesc	146	40,3014	7,36475	0,60951
Interes/bucurie	Bărbătesc	91	23,9890	7,12350	0,74675
	Femeiesc	146	24,7603	6,63980	0,54951
Competență percepută	Bărbătesc	91	10,7363	2,65763	0,27860
	Femeiesc	146	10,6849	2,49068	0,20613
Presiune/tensiune	Bărbătesc	91	4,4835	2,44660	0,25647
	Femeiesc	146	4,8562	2,78664	0,23062

Tabelul 8: Discipline Teologice și Sexul. Testul t/a

Independent Samples Test						
		Testul Levene pentru Egalitatea Varianțelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Discipline Teologice	Varianțe egale asumate	1,764	0,185	-1,071	235	0,285
	Varianțe egale neasumate			-1,050	178,272	0,295
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	0,435	0,510	-0,846	235	0,399
	Varianțe egale neasumate			-0,832	180,933	0,407
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,168	0,683	0,150	235	0,881
	Varianțe egale neasumate			0,148	181,710	0,882
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	4,017	0,046	-1,048	235	0,296
	Varianțe egale neasumate			-1,080	209,408	0,281

Tabelul 9: Discipline Teologice și Sexul. Testul t/b

Independent Samples Test					
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
				Inferior	Superior
Discipline Teologice	Varianțe egale asumate	-1,09258	1,01969	-3,10148	0,91632
	Varianțe egale neasumate	-1,09258	1,04102	-3,14688	0,96172
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	-0,77126	0,91210	-2,56819	1,02567
	Varianțe egale neasumate	-0,77126	0,92714	-2,60067	1,05814
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,05133	0,34137	-0,62120	0,72386
	Varianțe egale neasumate	0,05133	0,34656	-0,63247	0,73514
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	-0,37265	0,35548	-1,07298	0,32768
	Varianțe egale neasumate	-0,37265	0,34491	-1,05260	0,30730

1.2. Motivația Intrinsecă și Mediul de proveniență

Tabelul 10: Matematica și Mediul de proveniență. Statistici

Explicații	Mediul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Matematică	Urban	81	34,8519	9,89711	1,09968
	Rural	156	33,2949	9,21655	0,73791
Interes/bucurie	Urban	81	19,0988	8,53025	0,94781
	Rural	156	17,9872	8,08582	0,64738
Competență percepută	Urban	81	8,3457	3,73216	0,41468
	Rural	156	7,5192	3,34947	0,26817
Presiune/tensiune	Urban	81	7,4074	3,77749	0,41972
	Rural	156	7,7885	3,57773	0,28645

Tabelul 11: Matematica și Mediul de proveniență. Testul t/a

Independent Samples Test						
		Testul Levene pentru Egalitatea Varianțelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Matematică	Varianțe egale asumate	1,117	0,292	1,203	235	0,230
	Varianțe egale neasumate			1,176	152,324	0,242
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	0,113	0,737	0,985	235	0,326
	Varianțe egale neasumate			0,968	154,682	0,334
Competență percepută	Varianțe egale asumate	2,997	0,085	1,732	235	0,085
	Varianțe egale neasumate			1,674	147,583	0,096
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	0,637	0,426	-0,763	235	0,446
	Varianțe egale neasumate			-0,750	154,571	0,454

Tabelul 12: Matematica și Mediul de proveniență. Testul t/b

Independent Samples Test					
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
				Inferior	Superior
Matematică	Varianțe egale asumate	1,55698	1,29471	-0,99374	4,10770
	Varianțe egale neasumate	1,55698	1,32432	-1,05942	4,17338
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	1,11159	1,12846	-1,11161	3,33478
	Varianțe egale neasumate	1,11159	1,14780	-1,15580	3,37897
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,82645	0,47721	-0,11370	1,76660
	Varianțe egale neasumate	0,82645	0,49384	-0,14947	1,80236
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	-0,38105	0,49946	-1,36504	0,60294
	Varianțe egale neasumate	-0,38105	0,50815	-1,38487	0,62276

Tabelul 13: Limba Română și Mediul de proveniență. Statistici

Explicații	Mediul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Limba Română	Urban	81	37,9630	8,03810	0,89312
	Rural	156	38,2756	8,73153	0,69908
Interes/bucurie	Urban	81	21,5309	7,68291	0,85366
	Rural	156	22,5000	7,25081	0,58053
Competență percepută	Urban	81	10,4568	2,72511	0,30279
	Rural	156	10,0192	2,76025	0,22100
Presiune/tensiune	Urban	81	5,9753	3,27481	0,36387
	Rural	156	5,7564	2,87452	0,23015

Tabelul 14: Limba Română și Mediul de proveniență. Testul t/a

Independent Samples Test						
		Testul Levene pentru Egalitatea Varianțelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Limba Română	Varianțe egale asumate	1,103	0,295	-0,269	235	0,789
	Varianțe egale neasumate			-0,276	174,291	0,783
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	0,019	0,892	-0,956	235	0,340
	Varianțe egale neasumate			-0,939	154,095	0,349
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,002	0,964	1,163	235	0,246
	Varianțe egale neasumate			1,167	163,926	0,245
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	3,138	0,078	0,530	235	0,597
	Varianțe egale neasumate			0,508	144,847	0,612

Tabelul 15: Limba Română și Mediul de proveniență. Testul t/b

Independent Samples Test					
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
				Inferior	Superior
Limba Română	Varianțe egale asumate	-0,31268	1,16434	-2,60656	1,98121
	Varianțe egale neasumate	-0,31268	1,13419	-2,55119	1,92583
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	-0,96914	1,01355	-2,96594	1,02767
	Varianțe egale neasumate	-0,96914	1,03235	-3,00852	1,07025
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,43756	0,37639	-0,30397	1,17909
	Varianțe egale neasumate	0,43756	0,37486	-0,30262	1,17774
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	0,21890	0,41315	-0,59506	1,03285
	Varianțe egale neasumate	0,21890	0,43054	-0,63206	1,06986

Tabelul 16: Discipline Teologice și Mediul de proveniență. Statistici

Explicații	Mediul	N	Media	Deviația Standard	Media Erorii Standard
Disciplinele Teologice	Urban	81	38,5309	8,22813	0,91424
	Rural	156	40,5833	7,23964	0,57963
Interes/bucurie	Urban	81	23,2593	7,29688	0,81076
	Rural	156	25,0897	6,50297	0,52065
Competență percepută	Urban	81	10,8025	2,60969	0,28997
	Rural	156	10,6538	2,52639	0,20227
Presiune/tensiune	Urban	81	4,4691	2,41395	0,26822
	Rural	156	4,8397	2,78127	0,22268

Tabelul 17: Discipline Teologice și Mediul de proveniență. Testul t/a

		Independent Samples Test				
		Testul Levene pentru Egalitatea Varianțelor		Testul t pentru Egalitatea Mediilor		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Discipline Teologice	Varianțe egale asumate	2,748	0,099	-1,974	235	0,050
	Varianțe egale neasumate			-1,896	145,137	0,060
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	2,538	0,112	-1,970	235	0,050
	Varianțe egale neasumate			-1,900	146,710	0,059
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,015	0,902	0,425	235	0,671
	Varianțe egale neasumate			0,420	157,546	0,675
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	1,544	0,215	-1,017	235	0,310
	Varianțe egale neasumate			-1,063	183,335	0,289

Tabelul 18: Discipline Teologice și Mediul de proveniență. Testul t/b

		Independent Samples Test			
		Testul t pentru Egalitatea Mediilor			
		Diferența Mediei	Diferența Erorii Standard	95% Intervalul De Încredere a Diferenței	
Inferior	Superior				
Discipline Teologice	Varianțe egale asumate	-2,05247	1,03955	-4,10050	-0,00444
	Varianțe egale neasumate	-2,05247	1,08250	-4,19197	0,08703
Interes/bucurie	Varianțe egale asumate	-1,83048	0,92904	-3,66080	-0,00017
	Varianțe egale neasumate	-1,83048	0,96355	-3,73471	0,07374
Competență percepută	Varianțe egale asumate	0,14862	0,34992	-0,54076	0,83800
	Varianțe egale neasumate	0,14862	0,35355	-0,54968	0,84692
Presiune/tensiune	Varianțe egale asumate	-0,37061	0,36456	-1,08882	0,34761
	Varianțe egale neasumate	-0,37061	0,34861	-1,05840	0,31719

2. Corelația r Pearson

Tabelul 19: Matematica și Vârsta. Statistici

	Mean	Std. Deviation	N
Matematica	33,8270	9,46266	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 20: Matematica și Vârsta. Pearson

Corelații			
		Matematică	Vârsta
Matematică	Corelația Pearson	1	,088
	Sig. (2-tailed)		,178
	Sum of Squares and Cross-products	21131,907	195,608
	Covarianța	89,542	,829
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,088	1
	Sig. (2-tailed)	,178	
	Sum of Squares and Cross-products	195,608	235,114
	Covarianța	,829	,996
	N	237	237

Tabelul 21: Componentele motivării și Vârsta. Statistici

Matematică	Mean	Std. Deviation	N
Interes/bucurie	18,3671	8,23929	237
Competență percepută	7,8017	3,49920	237
Presiune/tensiune	7,6582	3,64373	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 22: Componentele motivării și Vârsta. Pearson

Corelații			
Matematică		Motivare intrinsecă	Vârsta
Interes/bucurie	Corelația Pearson	1	,131*
	Sig. (2-tailed)		,044
	Sum of Squares and Cross-products	16021,063	253,759
	Covarianța	67,886	1,075
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,131*	1
	Sig. (2-tailed)	,044	
	Sum of Squares and Cross-products	253,759	235,114
	Covarianța	1,075	,996
	N	237	237
Competență percepută	Corelația Pearson	1	,110
	Sig. (2-tailed)		,090
	Sum of Squares and Cross-products	2889,679	91,038
	Covarianța	12,244	,386
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,110	1
	Sig. (2-tailed)	,090	
	Sum of Squares and Cross-products	91,038	235,114
	Covarianța	,386	,996
	N	237	237
Presiune/tensiune	Corelația Pearson	1	-,174**
	Sig. (2-tailed)		,007
	Sum of Squares and Cross-products	3133,316	-149,190
	Covarianța	13,277	-,632
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	-,174**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	
	Sum of Squares and Cross-products	-149,190	235,114
	Covarianța	-,632	,996
	N	237	237

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

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

Tabelul 23: Limba Română și Vârsta. Statistici

	Mean	Std. Deviation	N
Limba Română	38,1688	8,48509	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 24: Limba Română și Vârsta. Pearson

Corelații			
		Limba Română	Vârsta
Limba Română	Corelația Pearson	1	,048
	Sig. (2-tailed)		,463
	Sum of Squares and Cross-products	16991,249	95,797
	Covarianța	71,997	,406
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,048	1
	Sig. (2-tailed)	,463	
	Sum of Squares and Cross-products	95,797	235,114
	Covarianța	,406	,996
	N	237	237

Tabelul 25: Componentele motivării și Vârsta. Statistici

Limba Română	Mean	Std. Deviation	N
Interes/bucurie	22,1688	7,39940	237
Competență percepută	10,1688	2,75038	237
Presiune/tensiune	5,8312	3,01216	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 26: Componentele motivării și Vârsta. Pearson

Corelații			
Limba Română		Motivare intrinsecă	Vârsta
Interes/bucurie	Corelația Pearson	1	,063
	Sig. (2-tailed)		,334
	Sum of Squares and Cross-products	12921,249	109,797
	Covarianța	54,751	,465
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,063	1
	Sig. (2-tailed)	,334	
	Sum of Squares and Cross-products	109,797	235,114
	Covarianța	,465	,996
	N	237	237
Competență percepută	Corelația Pearson	1	-,071
	Sig. (2-tailed)		,274
	Sum of Squares and Cross-products	1785,249	-46,203
	Covarianța	7,565	-,196
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	-,071	1
	Sig. (2-tailed)	,274	
	Sum of Squares and Cross-products	-46,203	235,114
	Covarianța	-,196	,996
	N	237	237
Presiune/tensiune	Corelația Pearson	1	,045
	Sig. (2-tailed)		,487
	Sum of Squares and Cross-products	2141,249	32,203
	Covarianța	9,073	,136
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,045	1
	Sig. (2-tailed)	,487	
	Sum of Squares and Cross-products	32,203	235,114
	Covarianța	,136	,996
	N	237	237

Tabelul 27: Discipline Teologice și Vârsta. Statistici

	Mean	Std. Deviation	N
Discipline Teologice	39,8819	7,63708	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 28: Discipline Teologice și Vârsta

Corelații			
		Discipline Teologice	Vârsta
Discipline Teologice	Corelația Pearson	1	-,098
	Sig. (2-tailed)		,134
	Sum of Squares and Cross-products	13764,692	-175,658
	Covarianța	58,325	-,744
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	-,098	1
	Sig. (2-tailed)	,134	
	Sum of Squares and Cross-products	-175,658	235,114
	Covarianța	-,744	,996
	N	237	237

Tabelul 29: Componentele motivării și Vârsta. Statistici

Discipline Teologice	Mean	Std. Deviation	N
Interes/bucurie	24,4641	6,82497	237
Competență percepută	10,7046	2,55061	237
Presiune/tensiune	4,7131	2,66211	237
Vârsta	16,4051	,99812	237

Tabelul 30: Componentele motivării și Vârsta. Pearson

Corelații			
Discipline Teologice		Motivare intrinsecă	Vârsta
Interes/bucurie	Corelația Pearson	1	-,086
	Sig. (2-tailed)		,186
	Sum of Squares and Cross-products	10992,945	-138,557
	Covarianța	46,580	-,587
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	-,086	1
	Sig. (2-tailed)	,186	
	Sum of Squares and Cross-products	-138,557	235,114
	Covarianța	-,587	,996
	N	237	237
Competență percepută	Corelația Pearson	1	-,182*
	Sig. (2-tailed)		,005
	Sum of Squares and Cross-products	1535,325	-109,646
	Covarianța	6,506	-,465
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	-,182**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	Sum of Squares and Cross-products	-109,646	235,114
	Covarianța	-,465	,996
	N	237	237
Presiune/tensiune	Corelația Pearson	1	,116
	Sig. (2-tailed)		,075
	Sum of Squares and Cross-products	1672,489	72,544
	Covarianța	7,087	,307
	N	237	237
Vârsta	Corelația Pearson	,116	1
	Sig. (2-tailed)	,075	
	Sum of Squares and Cross-products	72,544	235,114
	Covarianța	,307	,996
	N	237	237

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

3. Testul ANOVA

Tabelul 31: *Matematică. Statistici/a*

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Matematica	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	35,8116	9,32308	1,12237
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	32,9448	9,25621	,76869
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	33,4348	10,65076	2,22084
	Total	237	33,8270	9,46266	,61467
Interes/ bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	20,6087	7,98936	,96181
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	17,3931	8,01760	,66583
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	17,7826	9,37092	1,95397
	Total	237	18,3671	8,23929	,53520
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	8,1159	3,64827	,43920
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	7,6897	3,43292	,28509
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	7,5652	3,55254	,74076
	Total	237	7,8017	3,49920	,22730
Presiune/ tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	7,0870	3,47148	,41792
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	7,8621	3,64505	,30271
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	8,0870	4,08893	,85260
	Total	237	7,6582	3,64373	,23669

Tabelul 32: *Matematică. Statistici/b*

		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound		
Matematica	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	33,5719	38,0512	15,00	51,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	31,4255	34,4642	13,00	53,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	28,8290	38,0405	15,00	51,00
	Total	32,6161	35,0379	13,00	53,00
Interes/ bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	18,6894	22,5280	5,00	34,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	16,0770	18,7092	5,00	35,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	13,7303	21,8349	5,00	35,00
	Total	17,3127	19,4215	5,00	35,00
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	7,2395	8,9924	2,00	14,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	7,1262	8,2532	2,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	6,0290	9,1015	2,00	14,00
	Total	7,3539	8,2495	2,00	14,00
Presiune/ tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	6,2530	7,9209	2,00	14,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	7,2637	8,4604	2,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	6,3188	9,8551	2,00	14,00
	Total	7,1919	8,1245	2,00	14,00

Tabelul 33: Matematică. ANOVA

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Matematica	Between Groups	388,146	2	194,073	2,189	,114
	Within Groups	20743,762	234	88,649		
	Total	21131,907	236			
Interes/ bucurie	Between Groups	492,122	2	246,061	3,708	,026
	Within Groups	15528,941	234	66,363		
	Total	16021,063	236			
Competenta percepata	Between Groups	9,920	2	4,960	,403	,669
	Within Groups	2879,759	234	12,307		
	Total	2889,679	236			
Presiune/ tensiune	Between Groups	32,771	2	16,385	1,237	,292
	Within Groups	3100,546	234	13,250		
	Total	3133,316	236			

Tabelul 34: Limba Română. Statistici/a

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Limba Română	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	38,2319	9,20541	1,10820
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	37,9724	8,03719	,66745
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	39,2174	9,28320	1,93568
	Total	237	38,1688	8,48509	,55117
Interes/ bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	22,7101	7,42036	,89331
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	21,8483	7,12130	,59139
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	22,5652	9,13448	1,90467
	Total	237	22,1688	7,39940	,48064
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	9,8696	2,81233	,33856
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	10,2690	2,62799	,21824
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	10,4348	3,32793	,69392
	Total	237	10,1688	2,75038	,17866
Presiune/ tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	5,6522	2,80140	,33725
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	5,8552	3,04362	,25276
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	6,2174	3,48968	,72765
	Total	237	5,8312	3,01216	,19566

Tabelul 35: Limba Română. Statistici/b

		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound		
Limba Română	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	36,0205	40,4433	18,00	57,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	36,6531	39,2917	14,00	55,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	35,2030	43,2317	21,00	51,00
	Total	37,0829	39,2546	14,00	57,00
Interes/bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	20,9276	24,4927	5,00	35,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	20,6793	23,0172	5,00	35,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	18,6152	26,5153	5,00	35,00
	Total	21,2219	23,1157	5,00	35,00
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	9,1940	10,5452	2,00	14,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	9,8376	10,7003	2,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	8,9957	11,8739	2,00	14,00
	Total	9,8168	10,5207	2,00	14,00
Presiune/tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	4,9792	6,3251	2,00	12,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	5,3556	6,3548	2,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	4,7083	7,7264	2,00	14,00
	Total	5,4458	6,2167	2,00	14,00

Tabelul 36: Limba Română. ANOVA

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Limba Română	Between Groups	31,156	2	15,578	,215	,807
	Within Groups	16960,093	234	72,479		
	Total	16991,249	236			
Interes/bucurie	Between Groups	38,732	2	19,366	,352	,704
	Within Groups	12882,517	234	55,053		
	Total	12921,249	236			
Competența percepută	Between Groups	9,260	2	4,630	,610	,544
	Within Groups	1775,989	234	7,590		
	Total	1785,249	236			
Presiune/tensiune	Between Groups	5,725	2	2,863	,314	,731
	Within Groups	2135,524	234	9,126		
	Total	2141,249	236			

Tabelul 37: Discipline Teologice. Statistici/a

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Discipline Teologice	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	41,2319	7,82933	,94254
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	39,4759	7,53057	,62538
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	38,3913	7,47565	1,55878
	Total	237	39,8819	7,63708	,49608
Interes/bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	26,1449	7,04038	,84756
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	24,0276	6,49032	,53899
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	22,1739	7,42632	1,54849
	Total	237	24,4641	6,82497	,44333
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	10,8841	2,67635	,32219
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	10,6069	2,51191	,20860
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	10,7826	2,48553	,51827
	Total	237	10,7046	2,55061	,16568
Presiune/tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	69	4,2029	2,34257	,28201
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	145	4,8414	2,70718	,22482
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	23	5,4348	3,10170	,64675
	Total	237	4,7131	2,66211	,17292

Tabelul 38: Discipline Teologice. Statistici/b

		95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
		Lower Bound	Upper Bound		
Discipline Teologice	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	39,3511	43,1127	21,00	53,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	38,2398	40,7120	18,00	57,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	35,1586	41,6240	21,00	52,00
	Total	38,9045	40,8592	18,00	57,00
Interes/bucurie	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	24,4536	27,8362	5,00	35,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	22,9622	25,0929	7,00	35,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	18,9625	25,3853	7,00	35,00
	Total	23,5907	25,3375	5,00	35,00
Competență percepută	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	10,2411	11,5270	2,00	14,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	10,1946	11,0192	3,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	9,7078	11,8574	5,00	14,00
	Total	10,3782	11,0310	2,00	14,00
Presiune/tensiune	Scăzut (sub 2000 lei/lună)	3,6402	4,7656	2,00	11,00
	Mediu (2001-6000 lei/lună)	4,3970	5,2858	2,00	14,00
	Ridicat (peste 6000 lei/lună)	4,0935	6,7761	2,00	14,00
	Total	4,3724	5,0537	2,00	14,00

Tabelul 39: Discipline Teologice. ANOVA

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Discipline Teologice	Between Groups	200,758	2	100,379	1,732	,179
	Within Groups	13563,934	234	57,966		
	Total	13764,692	236			
Interes/bucurie	Between Groups	343,200	2	171,600	3,770	,024
	Within Groups	10649,745	234	45,512		
	Total	10992,945	236			
Competenta perceputa	Between Groups	3,746	2	1,873	,286	,751
	Within Groups	1531,579	234	6,545		
	Total	1535,325	236			
Presiune/tensiune	Between Groups	32,326	2	16,163	2,306	,102
	Within Groups	1640,163	234	7,009		
	Total	1672,489	236			

REFERINȚE

- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. și Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125-146. doi:10.1006/ceps.1997.0927
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485. doi:10.1023/A:1018740226006
- Artelt, C. (2005). Cross-cultural approaches to measuring motivation. *Educational Assessment*, 10(3), 231-255. doi:10.1207/s15326977ea1003_5
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. doi:10.1007/s12144-004-1019-9
- Barić, R., Vlašić, J. și Cecić Erpič, S. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceive competence matter? *Kinesiology*, 46(1), 117-121.
- Barron, K. E. și Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. În C. Sansone și J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 231-251). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012619070-0/50031-3
- Black, P. și William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- 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
- Camey-Crompton, S. și Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52, 140-154. doi:10.1177/0741713602052002005
- 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

- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. și Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679. doi:10.1037/0022-3514.90.4.666
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Davies, K. D., Winsler, A. și Middleton, M. (2006). Students' perceptions of rewards for academic performance by parents and teachers: Relations with achievement and motivation in college. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 211-220. doi:10.3200/GNTP.167.2.211-220
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. și Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., Koestner, R. și Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. doi:10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L. și Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. și Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. și Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730. doi:10.037/0022-0663.96.4.723
- Entwistle, N. (2004). Motivation and approaches to learning: Motivating and conceptions in teaching. In S. Brown, S. Armstrong și G. Thompson (Eds.), *Motivating students* (pp. 15-23). New York: Routledge Falmer.
- Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovska, K. și Petrenko, O. (2013). Changes in motivation during an MBA program: Gender makes a difference from first-year to graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 103-120.

- Ferrari, M. și Mahalingham, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 33, 35-44. doi:10.1207/s15326985ep3301_3
- Fortune, A. E., Lee, M. și Cavazes, A. (2005). Special section: Field education in social work achievement motivation and outcome in social work field education. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 115-129. doi:10.5175/JSWE.2005.200300318
- Gillet, N., Vallerand, R. J. și Lafrenière, M. A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95. doi:10.1007/s11218-011-9170-2
- Glastra, F. J., Hake, B. J. și Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly*, 54, 291-307. doi:10.1177/0741713604266143
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. și Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E. și Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346. doi:10.1007/s11031-004-2387-z
- Gurian, M. și Stevens, K. (2008). *Înțelege-I și ajută-I pe băiețelul tău. Cum să-i ferim pe băieții noștri de insusces la școală și în viață*. București: Teora USA LLC, 29-30.
- Güven, M. (2013). Relation of motivation and religiosity: An empirical research on the relation of Academic Motivation and Intrinsic Religious Motivation. *Ekev Academic Review*, 17(55), 151-165.
- Harackiewicz, J. (1979). The effects of reward contingency and performance feed back on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1352-1363. doi:10.1037/0022-3514.37.8.1352
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. În C. Sansone și J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/B978-012619070-0/50033-7
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. doi:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

- 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
- Iyengar, S. S. și Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366. doi:10.1037/0022-3514.76.3.349
- Jacobson, R. R. (2000). Differences between traditional and nontraditional students on the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Disertations Abstracts International*, 61(3-A), 879. (UMI No. 9965734)
- Jordan, A. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behavior*, 11, 233-247. doi:10.1207/S15327019EB1103_3
- Justice, E. M. și Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51, 236-249. doi:10.1177/074171360105100305
- Kashdan, T. B., Rose, P. și Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82, 291-30. doi:10.1207/s15327752_jpa8203_05
- Komarraju, M., Karau, S. J. și Ramayah, T. (2007). Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States. *North American Journal of Psychology*, 9(2), 275-292.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. și Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184
- Linnenbrink, E. și Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313-328.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 14, 34-49. doi:10.1177/000494410204600104

- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106. doi:10.1177/000494410304700107
- Martin, A. J. și Debus, R. L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 517–535. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01309.x
- Martin, A. J. și Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38, 31-38. doi:10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J., Marsh, H. W. și Debus, R. L. (2001). A quadripartite need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38, 583-610. doi:10.3102/00028312038003583
- Martin, A. J., Marsh, H. W. și Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36. doi:10.1016/S0361-476X(02)00008-5
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. și Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628. doi:10.1037/0022-0663.95.3.617
- McCombs, B. L. (2003). A framework for the redesign of K–12: Education in the context of current educational reform. *Theory Into Practice*, 42, 93-101. doi:10.1207/s15430421tip4202_2
- McGinnis, J. C., Friman, P. C. și Carlyon, W. D. (1999). The effect of token rewards on “intrinsic” motivation for doing math. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 375-379. doi:10.1901/jaba.1999.32-375
- Moldovan, O. D. (2014). Intrinsic and extrinsic motivation to primary school children. *Journal Plus Education*, 10(1), 203-211.
- Otis, N., Grouzet, E. și Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183. doi:10.1037/0022-0663.97.2.170
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. și Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306. doi:10.1023/A:1014805132406

- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Plant, R. W. și Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. *Journal of Personality, 53*, 435-449. doi:10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375.x
- Remedios, R, Ritchie, K. și Lieberman, D. A. (2005). I used to like it but now I don't: The effect of the transfer test in Northern Ireland on pupils' intrinsic motivation. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 435-452. doi:10.1348/000709904X24771
- Rettinger, D. A., Jordan, A. E. și Peschiera, F. (2004). Evaluating the motivation of other students to cheat: A Vignette experiment. *Research in Higher Education, 45*(8), 873-890. doi:10.1007/s11162-004-5952-0
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461. doi:10.1037/0022-3514.43.3.450
- Ryan, R. M., Connell, J. P. și Plant, R. W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences, 2*, 1-17. doi:10.1016/1041-6080(90)90014-8
- Ryan, R. M. și Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. și Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., Koestner, R. și Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion, 15*(3), 185-205. doi:10.1007/BF00995170
- Sansone, C. și Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. În C. Sansone și J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 341-372). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G. și Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*, 395-418. doi:10.1002/ejsp.98

- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. și Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 210-224. doi:10.1037/0022-0663.90.2.210
- Thorkildsen, T. A. și Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology, 90*, 179-201. doi:10.1037/0022-0663.90.2.179
- 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
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. și Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176. doi:10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Vallerand, R. J. și Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. În E. L. Deci și R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L. și Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology, 96*, 755-764. doi:10.1037/0022-0663.96.4.755
- Verkuyten, M., Thijs, J. și Canatan, K. (2001). Achievement motivation and academic performance among turkish early and young adolescents in the Netherlands. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127*(4), 378-408.
- Weaver, A. D. și Watson, T. S. (2004). An idiographic investigation of the effects of ability and effort-based praise on math performance and persistence. *The Behavior Analyst Today, 5*(4), 381-390. doi:10.1037/h0100045
- Wigfield, A. și Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Zimmerman, M. A. și Schmeelk-Cone, K. H. (2003). A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among african american youth. *Journal or Research on Adolescence, 13*(2), 185-210. doi:10.1111/1532-7795.1302003