



**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA**

**FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHODIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚII PSIHOLOGICE**

**VALIDATE ȘTIINȚIFIC**

## **REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

# **FACTORI MOTIVAȚIONALI AI PERFORMANȚEI ȘCOLARE LA STUDENȚI**

**COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. DR. SZAMOSKÖZI ȘTEFAN**

**DOCTORAND: WAGNER EDITH**

Cluj-Napoca

2012

## MULȚUMIRI

Aș dori să adresez mulțumiri d-lui profesor Szamosközi, coordonatorul științific al lucrării, deoarece probabil nu aș fi avut niciodată curajul de a mă înscrie la doctorat dacă n-ar fi fost el, și nici lucrarea mea nu ar fi fost cum este ea acum; colegilor mei, atât de la linia maghiară, cât și de la linia română, pentru că m-au ajutat și m-au sprijinit, într-un fel sau altul, pe parcursul acestor trei ani; membrilor Catedrei de psihologie III a Universității Regensburg, pentru posibilitățile oferite în perioada de mobilitate; tuturor studenților care au participat în studiile mele, ca subiecți sau colaboratori, și, nu în ultimul rând, doamnei profesor Elisabeta Șoșa, pentru răbdarea și perseverența cu care a realizat corectura lucrării.

***\*Menționăm că această teză a fost realizată prin finanțarea europeană a proiectului:***

*Investește în oameni!*

*Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 - 2013*

*Axa prioritară: 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”*

*Domeniul major de intervenție: 1.5 „Programe doctorale și postdoctorale în sprijinul cercetării”*

*Titlul proiectului: „Studii doctorale inovative într-o societate bazată pe cunoaștere ”*

*Cod Contract: POSDRU/88/1.5/S/60185*

*Beneficiar: Universitatea Babeș - Bolyai*

## Cuprins

Introducere.....	4
Obiectivele tezei .....	4
Conceptul de motivație școlară (academic motivation).....	5
CAPITOLUL 1 .....	6
Cadre teoretice moderne utilizate în studiul motivației școlare .....	6
1.1. Teoria autoeficacității .....	6
1.2. Teoria atribuirii.....	7
1.3. Teorii ale interesului .....	10
1.4. Teoria expectanțe-valoare .....	11
1.5. Teoria scopurilor.....	12
1.6. Teorii legate de motivele învățării .....	14
1.7. Teorii legate de autoreglarea motivațională .....	16
1.8. Sumar .....	16
1.9. Cadrul teoretic al lucrării.....	17
CAPITOLUL 2 .....	17
Studiul 1 .....	17
Studiu de validare a chestionarelor MESC și MRQ. Adaptare la limba maghiară.....	17
2.1. Aspecte teoretice.....	17
2.1.1. Măsurarea motivației școlare .....	17
2.1.2. Măsurarea strategiilor de reglare motivațională.....	18
2.2. Obiective generale .....	18
2.3. Metodă.....	18
2.4. Adaptarea Motivation and Engagement Scale University/Collge (MESC) .....	19
2.5. Adaptarea chestionarului Motivation Regulation Questionnaire (MRQ) .....	21
2.6. Discuții generale și concluzii .....	22

CAPITOLUL 3 .....	23
Studiul 2 .....	23
Studiu comparativ al motivației școlare a studenților din Transilvania, Germania și Ungaria și al efectului acestuia asupra performanței școlare .....	23
3.1. Aspecte teoretice.....	23
3.2. Obiective .....	24
3.3. Metodă.....	24
3.3.1. Participanți.....	24
3.3.2. Instrumente.....	25
3.3.3. Procedură.....	25
3.4. Rezultate.....	25
3.5. Discuții și direcții viitoare de cercetare.....	28
3.5.1. Limitele cercetării .....	29
CAPITOLUL 4 .....	30
Studiul 3 .....	30
Studiu asocierilor dintre motivație, performanță și personalitate .....	30
4.1. Aspecte teoretice.....	30
4.2. Obiective și ipoteze.....	30
4.3. Metodă .....	31
4.3.1. Participanți .....	31
4.3.2. Instrumente .....	31
4.3.3. Procedură .....	32
4.4. Rezultate.....	32
4.5. Discuții .....	34
4.5.1. Limitele cercetării și direcții viitoare de cercetare.....	34
CAPITOLUL 5 .....	35
Studiul 4 .....	35
O metaanaliză a efectelor intervențiilor directe de creștere a motivației școlare .....	35
5.1. Aspecte teoretice.....	35
5.1.1. Intervenția multidimensională de creștere a motivației și a angajamentului .....	36

5.1.2. Programul de antrenament al motivației pentru performanță .....	36
5.1.3. Programul de antrenament al reatribuirii .....	36
5.2. Obiective .....	37
5.3. Metodă .....	37
5.3.1. Probe statistice utilizate în prelucrarea și analiza datelor .....	38
5.4. Rezultate.....	38
5.5. Concluzii .....	38
5.5.1. Limitele studiului și posibilități ulterioare de valorificare a rezultatelor .....	39
CAPITOLUL 6 .....	39
Studiul 5 .....	39
Studiu-pilot al unei intervenții de creștere a motivației și a angajamentului .....	39
6.1. Aspecte teoretice.....	39
6.2. Obiective .....	40
6.3. Metodă .....	40
6.3.1. Participanți .....	40
6.3.2. Instrumente .....	40
6.3.3. Procedură .....	41
6.4. Rezultate.....	41
6.5. Discuții .....	42
6.5.1. Limitele cercetării și direcții viitoare de cercetare .....	42
CAPITOLUL 7 .....	43
Concluzii generale .....	43
7.1. Sinteza contribuțiilor teoretice .....	43
7.2. Sinteza contribuțiilor metodologice.....	44
7.3. Sinteza contribuțiilor practice .....	44

*Cuvinte cheie: motivație școlară, performanță școlară, studenți, creșterea motivației, diferențe interetnice*

## Introducere

Din cauza acumulării rapide de informații noi, omul secolului al XXI-lea petrece tot mai mult timp în cadrul educației formale și chiar și progresul profesional depinde, mai ales în cazul unor profesii, de participarea la diferite module de formare. Datorită acestui rol central jucat de educația formală, crește importanța cercetărilor ce au ca obiectiv identificarea factorilor care influențează performanța școlară. Un număr relativ mare de studii (de ex. Chowdhury și Shahabuddin, 2007, Elliot, McGregor și Gable, 1999, Hustinx, Kuyper, van der Werf și colab., 2009, McKenzie și Schweitzer, 2001, Wigfield și Cambria, 2010 etc.) atestă importanța din această perspectivă a diferiților factori motivaționali. Conform unor cercetări, contribuția acestora la variația performanței școlare este chiar mai mare decât cea a inteligenței (de ex. Steinmayr și Spinath, 2008, Steinmayr, Bipp și Spinath, 2011).

Cercetările științifice referitoare la tematica motivației școlare evidențiază însă și o tendință îngrijorătoare: conform unor studii (de ex. Martin, 2009, Pajares, 2008 etc.), motivația scade treptat pe parcursul „carierii academice”, mai ales la trecerea pragului dintre diferitele niveluri de școlarizare (de exemplu liceu și facultate).

Aceste date ilustrează importanța elaborării și implementării unor programe de intervenție destinate creșterii motivației școlare, sarcină îngreunată de multitudinea abordărilor teoretice și al conceptelor folosite în studiul acestui construct (vezi, de ex., Murphy și Alexander, 2000, Pintrich, 2003). Deși majoritatea acestor tipuri de intervenții au avut ca participanți elevi din școala generală sau de liceu (de ex. Dignath, Buettner, și Langfeldt, 2008, Evans Hearn și Zwirner, 1975, Martin, 2005, 2008 etc.), datele referitoare la scăderea nivelului motivației după trecerea pragului dintre liceu și facultate, la măsura atriției din primul an universitar (vezi, de ex., Haynes, Perry, Stupnisky și colab., 2009), respectiv la rezultatele programelor de antrenament al reatribuirii (de ex. Hall și colab., 2004, 2006, 2007, Haynes și colab., 2006, 2008 etc.) arată că programele de intervenție pot fi utile și la acest nivel de școlarizare.

## Obiectivele tezei

Pe plan **teoretic**, lucrarea de față urmărește identificarea factorilor motivaționali ai performanței școlare la studenți și al modalităților de facilitare a acestora. Deși există deja un număr relativ mare de cercetări referitoare la această tematică, acestea se bazează, în cele mai multe cazuri, pe constructe identificate în cadrul unei singure abordări teoretice a motivației școlare (vezi și Pintrich, 2003, Schunk, Pintrich și Meece, 2008). Printr-un rezumat al tuturor acestor abordări și al rezultatelor studiilor cu eșantioane de studenți, realizate în cadrul acestora, ne propunem – în partea

teoretică a lucrării, precum și prin bazarea studiilor originale pe un model-sinteză al motivației și al angajamentului (Martin, 2005) – o investigație mai comprehensivă a acestei tematici.

Pe lângă acestea, ținând cont de teoretizările și de rezultatele empirice referitoare la caracterul contextual și situațional al motivației (vezi Pintrich, 2003) și din considerări practice, am decis să ne concentrăm atenția asupra unui grup etnic și cultural specific, puțin studiat din această perspectivă – studenții minoritari de etnie maghiară din Transilvania – și ne-am propus identificarea asocierilor dintre constructe motivaționale, respectiv dintre motivație și performanță școlară, specifice acestui grup. Astfel, în Studiul 2 am urmărit identificarea acestor interrelații specifice, comparând motivația și performanța studenților de etnie maghiară din România cu cea a studenților din Ungaria și din Germania. Iar în Studiul 3 am urmărit replicarea unei părți a rezultatelor Studiului 2 și investigația „razei de acțiune” a componentelor motivaționale în predicția performanței școlare, prin includerea altor factori (trăsături de personalitate și performanță anterioară) în modelul de predictor și prin evaluarea motivației și a performanței cu două ocazii și prin utilizarea a doi indici ai performanței școlare (medie pe semestru și grilă de evaluare completată de profesori).

Un alt obiectiv teoretic este investigația eficienței programelor de intervenție care își propun creșterea motivației școlare, obiectiv abordat în cadrul Studiului 4.

Pe plan **metodologic**, lucrarea urmărește îmbogățirea instrumentarului destinat măsurării motivației școlare și a strategiilor de autoreglare motivațională în rândul studenților și, în același timp, furnizarea de instrumente pentru evaluarea studenților de etnie maghiară. În momentul de față există în limba maghiară foarte puține instrumente de măsurare a motivației școlare și, conform datelor noastre, niciunul pentru evaluarea autoreglării motivaționale. Am urmărit atingerea acestui obiectiv prin intermediul Studiului 1.

Obiectivul **practic** al lucrării de față este evaluarea eficienței unui program de intervenție destinat creșterii motivației școlare în cazul studenților de etnie maghiară din Transilvania, obiectiv abordat în Studiul 5. Pe baza acestor rezultate ne propunem formularea unor sugestii teoretice și practice referitoare la programele de intervenție cu acest scop din viitor.

## **Conceptul de motivație școlară (academic motivation)**

Conform definiției generale oferite de Schunk și colab. (2008), motivația este procesul prin intermediul căruia este inițiată și susținută activitatea orientată spre scop. Iar în context școlar „motivația se referă la înclinația, nevoia, dorința și compulsia unui student de a participa și a avea succes în procesul învățării” (Yunus și Wan Ali, apud Moenikia și Zahed-Babelan, 2010).

Studiul constructului menționat se desfășoară însă în cadrul mai multor abordări teoretice coexistente – teoria autoeficacității (Bandura, 1997), teoria atribuirii (Weiner, 1985), teoria expectanță-valoare theory (Eccles și Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield și Eccles, 1992), teoria scopurilor de realizare (Elliot și McGregor, 2001), teoria autodeterminării (Deci și Ryan, 2000, 2008) și teoretizări recente legate de motivația de realizare (Elliot și Church, 1997) – care pun accentul pe componente diferite și utilizează o multitudine de termeni, cauzând astfel confuzie în ceea ce privește diferențele subtile care există sau nu între unele subcategorii (vezi Murphy și Alexander, 2000).

Articole de sinteză relativ recente (vezi Murphy și Alexander, 2000, Martin, 2005, 2008, Pintrich, 2003) identifică 10 componente ale motivației, relevante în context școlar, ce apar, într-un fel sau altul, în teoriile menționate mai sus: scopuri, motivație intrinsecă/extrinsecă, interes, autoeficacitate, agenție/convingeri ale controlului, atribuții, percepții ale competenței, nivel de valori/aprecierea studiilor, nevoia de realizare/autoapreciere, autoreglare.

## CAPITOLUL 1

### Cadre teoretice moderne utilizate în studiul motivației școlare

#### 1.1. Teoria autoeficacității

Datorită asumției conform căreia convingerile referitoare la sine, create, dezvoltate și considerate adevărate de studenți, sunt forțe vitale în succesul sau eșecul lor în școală, componenta de autoeficacitate a motivației școlare domină literatura de specialitate a acesteia (Pajares, 2003). „**Autoeficacitatea** percepută se referă la încrederea în propriile capacități de a organiza și executa acțiunile necesare pentru a produce anumite realizări” (Bandura, 1997, pag. 3). Influența executată se poate referi la reglarea propriilor motivații, cogniții, stări afective și acțiuni sau la schimbarea condițiilor din mediu.

Autoeficacitatea trebuie delimitată de conceptul de sine, de autopercepții ale competenței, de convingeri ale controlului și de expectanțele de outcome. În contrast cu autoeficacitatea, **conceptul de sine** și **autopercepțiile competenței** reprezintă constructe mai generale, mai stabile și mai statice, iar conceptul de sine este deseori însoțit și de evaluări ale valorii sau stimei (Pajares, 2008, Schunk și colab., 2008). În mod asemănător, și **controlul perceput** poate fi considerat un construct mai larg, sistemul de control personal fiind alcătuit în teoria autoeficacității din autoeficacitate și expectanțe (Schunk, 1991). Iar diferența dintre autoeficacitate și **expectanțele de outcome** este că cele din urmă se referă la consecințele considerate probabile ce pot fi produse de anumite



comportamente, iar autoeficacitatea la convingerea de a produce aceste consecințe (Pajares, 2008; Schunk și colab., 2008).

**Sursele principale ale autoeficacității** sunt: experiența anterioară, experiența vicariantă, convingerea verbală și stările fiziologice și afective (Bandura, 1997). În cazul tuturor surselor, nu informațiile obiective sunt importante, ci interpretarea acestora de către elevi (Pajares, 2008).

Cu privire la **proprietățile funcționale ale autoeficacității**, studii din diferite domenii au demonstrat efectul acestui construct asupra alegerilor, efortului depus și persistenței (vezi Bandura și Locke, 2003). Acest efect este mediat, conform lui Bandura (1993), de patru procese majore: procese cognitive (conținutul scopurilor formulate, utilizarea strategiilor cognitive), motivaționale (atribuțiile cauzale, expectanțele și scopurile), afective (nivelul de stres și de depresie resimțit în situații dificile) și de selecție (alegerile făcute). Există și date conform cărora autoeficacitatea poate avea efecte negative asupra motivației și performanței (vezi, de ex., Moores și Chang, 2009), Bandura și Locke (2003) atenționează însă că urmările negative ale nivelului scăzut de autoeficacitate depășesc eventualele consecințe negative ale stimei de sine exagerate.

**În domeniul școlar** pot fi identificate două linii de cercetare: investigarea relației dintre autoeficacitate și alegerea masteratului sau a carierei, mai ales în domeniul științelor naturii și a matematicii, și evaluarea relațiilor dintre convingerile de autoeficacitate, constructe psihologice asociate, motivație și performanță școlară (Pajares, 1996). Studiile cu eșantioane de studenți indică faptul că autoeficacitatea este un predictor pozitiv al angajamentului cognitiv (Walker, Greene și Mansell, 2006), un factor important în autoreglare (Klassen, Krawchuk și Rajani, 2008) și un mediator în relația performanță anterioară – performanță subsecventă (Diseth, 2011, Lane, Lane și Kyprianou, 2004). Cercetările conțin și rezultate conform cărora efectul autoeficacității asupra performanței nu este unul direct – mediatorii identificați fiind scopurile de realizare (de ex. Diseth, 2011) – sau universal – asocierea dintre autoeficacitate și performanță fiind negativă într-un grup cu încredere în sine exagerată (Moores și Chang, 2009).

## 1.2. **Teoria atribuirii**

**Atribuțiile** sunt convingeri referitoare la cauzele outcome-urilor (Schunk, 2008).

Teoria lui Weiner (1985, 2010), care a aplicat această abordare la domeniul școlar, este o teorie cognitivă a motivației (Schunk și colab., 2008), izvorâtă din tradiția expectanță-valoare. În contrast, însă, cu alte abordări expectanță-valoare, aici motivația nu este considerată o problemă lipsită de istorie, ci o secvență istorică sau temporală. O altă diferență este asocierea valorilor cu efectele produse în urma unei activități orientate spre un scop (după Weiner, 1985).

Weiner (2000) face diferență între teoria intrapersonală și interpersonală a motivației. Cele două teorii, deși sunt independente, se suprapun – atribuțiile cauzale ale persoanei din exterior influențează sentimentele și comportamentele acesteia, ale căror exprimare influențează, la rândul ei, atribuțiile cauzale ale subiectului.

**Abordarea motivației intrapersonale** este ghidată de metafora conform căreia toate persoanele sunt oameni de știință care încearcă să înțeleagă mediul lor și pe ei înșiși și să acționeze pe baza acestor cunoștințe (Weiner, 2000), acest scop fiind considerat generatorul primar al comportamentului (Schunk și colab., 2008).

În domeniul școlar, procesul prin care se realizează acest scop se desfășoară precum este descris mai jos (vezi și Schunk și colab., 2008, Weiner, 1985, 2000, 2010). Urmând rezultatul la un examen, există o reacție afectivă la acest rezultat, care poate fi pozitivă sau negativă (bucurie sau tristețe) în funcție de situație (bucurie în cazul reușitei și tristețe în cazul eșecului). Aceste reacții afective generale nu necesită implicare cognitivă majoră. După acestea urmează procesul denumit căutare cauzală (căutarea cauzei rezultatului respectiv). Din cauza limitărilor cognitive, această căutare nu se desfășoară după fiecare întâmplare, dar inițierea ei este foarte probabilă atunci când outcome-ul este negativ, neașteptat și/sau important. Răspunsul la întrebarea referitoare la cauze va fi influențat de multe surse de dovezi, incluzând atât factori personali, cât și factori de mediu. În următorul pas se selectează o cauză, cum ar fi lipsa abilităților, lipsa efortului sau lipsa norocului (după Weiner, 2000). În teoria atribuirii, forța motivațională a atribuțiilor provine din clasificarea lor pe baza proprietăților cauzale care au implicații pentru expectanțele, pentru emoțiile și pentru comportamentul motivat al persoanelor (Schunk și colab., 2008). Iar expectanțele și afectele sunt presupuse a determina comportamentul motivat (Weiner, 1985).

Privind **antecedentele atribuțiilor**, teoria atribuirii presupune două tipuri de condiții antecedente: *factori de mediu* (care includ informații specifice legate de sarcina respectivă, norme și informații sociale, trăsături situaționale, comunicări afective din partea altora etc. ) și *factori personali* (care includ convingeri ale persoanelor legate de sarcină și de ei înșiși, formate înaintea abordării sarcinii în cauză și bazate pe istoria succeselor și eșecurilor din trecut, biasări atribuționale, diferențe individuale, propriile stări afective etc.) (Schunk și colab., 2008, Weiner, 2000, 2010). Procesul de atribuire este unul complex, bazat pe interacțiunea mai multor condiții antecedente. Teoria atribuirii pune accentul pe natura situațională a atribuțiilor, dar studiile indică și existența posibilă a unei trăsături stabile – stilul atribuțional – care influențează procesul de atribuire (Schunk și colab., 2008).

Cauzele percepute și dimensiunile cauzale ale acestora constituie partea centrală a abordării atribuționale (Schunk și colab., 2008). Conform lui Weiner (1985) există un număr aproape infinit

de atribuire cauzale posibile stocate în memorie, dar o parte relativ mică dintre acestea este proeminentă în domeniul performanței. Iar cele mai dominante dintre aceste cauze sunt abilitatea și efortul – succesul fiind asociat cu nivel ridicat de abilități și de efort, iar eșecul cu nivel scăzut de abilități și cu lipsa efortului. Toate aceste cauze posibile pot fi categorizate pe baza unor dimensiuni cauzale. Proprietățile sau caracteristicile fundamentale ale cauzei sunt considerate mai importante chiar decât cauza în sine (Weiner, 2000). Cercetările au identificat în mod consistent trei proprietăți cauzale: locus (intern/extern), stabilitate (stabil/instabil) și controlabilitate (controlabil/incontrolabil) (Weiner, 1985, 2000, 2010). *Locusul* diferențiază între cauzele care se află în persoana respectivă și care se află în afara persoanei, *stabilitatea* între cauze care se pot schimba în timp și cauze care nu se pot schimba în timp, iar *controlabilitatea*, între cauze care pot fi controlate și cauze care nu pot fi controlate (Haynes și colab., 2009). Astfel, toate cauzele percepute (de ex. abilități, noroc, efort, dificultatea sarcinii, stare de spirit etc.) pot fi localizate într-un spațiu cauzal tridimensional (Weiner, 2000). Weiner (1985) subliniază și că interpretarea inferențelor cauzale specifice poate varia (de exemplu, abilitățile pot fi considerate atât stabile, cât și instabile), dar dimensiunile subiacente rămân constante.

**Consecințele atribuțiilor** pot fi împărțite în *consecințe psihologice* (expectanțe ale succesului, autoeficacitate, afect) și *consecințe comportamentale* (alegeri, persistență, nivelul efortului, performanță) (Schunk și colab., 2008). Conform teoriei atribuirii (Weiner, 1985, 2000), stabilitatea percepută a unei cauze, și nu locusul ei, determină schimbările în expectanța succesului după un anumit outcome, emoțiile, în schimb, sunt determinate mai ales de locus și controlabilitate (de ex. eșec – cauză incontrolabilă=rușine). Excepția ar fi sentimentele de speranță sau lipsa speranței și neajutorare, acestea fiind asociate cu stabilitatea (Weiner, 1985). Expectanțele referitoare la succes, împreună cu sentimentele, determină, la rândul lor, comportamentul ce va urma (Weiner, 2000). Iar acțiunile rezultate pot fi descrise pe baza intensității, a latenței lor etc. (Weiner, 1985).

În cazul **teoriei interpersonale**, persoanele din exterior (semeni, părinți, profesori) sunt cele care formulează atribuții cauzale. Este vorba despre aceeași secvență gândire – sentimente – acțiune, dar accentul se pune pe controlabilitate și pe inferențe ale responsabilității (Weiner, 2000).

Analizând **studiile cu eșantioane de studenți**, realizate în cadrul acestei abordări teoretice, putem trage următoarele concluzii:

- studenții atribuie succesele lor în mai mare măsură unor factor interni, cum ar fi abilitățile (Dunn, Osborne și Rakes, 2012, Lyden, Chaney, Danehower și colab., 2002, Siegle și colab., 2001), iar eșecul unor factori externi, cum ar fi dificultatea sarcinii (Dunn și colab., 2012, Lyden și colab. 2002);

- atribuțiile par a media efectul rezultatelor sarcinii asupra autoeficacității (Lyden și colab., 2002) și modelele care includ atât dimensiile atribuțiilor, cât și atribuțiile propriu-zise par a explica mai mult din variația acesteia (Hsieh și Shallert, 2008);
- atribuirea abilității este cel mai puternic predictor al performanței (Hsieh și Shallert, 2008);
- studenții care formulează mai multe atribuții de abilitate, dificultatea sarcinii, și noroc și mai puține atribuiri pentru efort au rezultate mai slabe (Stupnisky, Stewart, Daniels și colab., 2011), atribuțiile stabile în cazul eșecului fiind asociate cu notele cele mai slabe (Cox și Yang, 2012), deși studiul lui Lyden și colab. (2002) nu confirmă acest rezultat;
- relația dintre atribuțiile stabile și motivație pare a fi mediată de două variabile: creativitatea și controlul acțiunii (Struthers, Menec, Schonwetter și colab., 1996).

### 1.3. Teorii ale interesului

**Interesul** este definit în literatura de specialitate ca fiind o stare psihologică ce apare în timpul interacțiunii dintre persoane și obiectul interesului lor, este caracterizată prin atenție, concentrare și afect crescut, și care, pe măsură ce evoluează, devine și o predispoziție de a se reorienta mereu spre un anumit conținut, ca de exemplu obiecte, evenimente și idei (Hidi, 2006, Hidi și Ainley, 2008, Hidi și Renninger, 2006). Spre deosebire de alte constructe motivaționale, interesul are întotdeauna un obiect (anumite conținuturi sau obiecte), această specificitate de conținut fiind o caracteristică centrală a interesului (Krapp, 2002).

Cercetările din domeniul educațional s-au centrat pe două tipuri ale interesului: cel individual și cel situațional (Hidi și Renninger, 2006, Schunk și colab., 2008), *interesul individual* referindu-se la un interes adânc înrădăcinat, caracterizat de dorința de a dezvolta competență și de a manifesta implicare în domeniul respectiv, iar *interesul situațional*, la un tip de interes de scurtă durată care aparține de caracteristicile specifice ale unui eveniment sau ale unui obiect într-o situație sau într-un context anume (după Murphy și Alexander, 2000).

Există mai multe **modele ale interesului** în literatura de specialitate: *modelul asimilării unui domeniu (domain learning)*, *teoria persoană-obiect a interesului*, *modelul instabilității constructive* și *modelul cu patru etape al interesului*, ultimul bazându-se pe aspecte ale celorlalte modele enumerate (pentru o prezentare, vezi, de ex., Hidi și Renninger, 2006, Silvia, 2001). Aceste conceptualizări diferă în numărul și/sau conținutul componentelor sau etapelor identificate. O altă diferență este că, spre deosebire de celelalte modele, teoria persoană-obiect are ca țintă evoluția,

diferențierea intereselor pe plan individual (Krapp, 2002), iar teoria instabilității constructive consideră interesul o stare emoțională (Silvia, 2001).

Studiile referitoare la **efectele interesului** atestă consecințele benefice ale acestuia privind calitatea învățării, atenția, scopurile, motivația școlară, dar chiar și performanța școlară (vezi, de ex., Hidi și Renninger, 2006, Krapp, 2002, 2005, Wigfield și Cambria, 2010). Studiile realizate cu eșantioane de studenți arată că scopurile de învățare/măiestrie sunt precursori ai interesului (Harackiewicz și colab., 1997, 2000), atestă valoarea predictivă a interesului pentru performanță (Harackiewicz și colab., 2008, Tracey și Robbins, 2006) și oferă și date referitoare la fluctuațiile interesului în timpul unui curs (Rotgans și Schmidt, 2011).

#### **1.4. Teoria expectanțe-valoare**

Teoriile moderne expectanță-valoare se bazează pe modelul lui Atkinson, legând performanța, persistența și alegerile (*choice*) în mod direct de expectanțele persoanelor și de convingerile lor legate de valoarea sarcinii (apud Wigfield și Cambria, 2010). Dintre acestea, vom prezenta modelul lui Eccles și colaboratorii (Eccles și Wigfield, 2002, Wigfield și Eccles, 1992), deoarece acest model a fost cel mai influent, alcătuind fundalul teoretic pentru majoritatea cercetărilor din domeniul școlar, inspirate de această perspectivă (Schunk și colab., 2008).

În modelul lui Eccles și colab. (Eccles și Wigfield, 2002, Wigfield și Eccles, 1992), expectanțele succesului sunt definite ca fiind convingerile legate de nivelul performanțelor persoanei respective la diferite sarcini și activități din viitor (Eccles și Wigfield, 2002, Wigfield, 1994), iar valorile sunt legate de incentivele sau motivele pentru participarea la activitatea respectivă (Eccles și Wigfield, 2002). Modelul delimitează patru subtipuri, aspecte ale valorilor: *valoarea obținerii* (importanța performanței bune la sarcina respectivă), *valoare intrinsecă* (plăcerea derivată din participarea la activitatea respectivă sau interesul subiectiv al persoanei pentru subiectul respectiv), *valoarea de utilitate* (modul în care sarcina se leagă de scopuri din viitor, cum ar fi scopuri legate de carieră) și *costul* (aspectele negative ale implicării într-o sarcină).

Constructele fundamentale ale teoriei, expectanțele și valorile, sunt determinate de alte convingeri legate de performanțe, cum ar fi scopurile de realizare, schema de sine și convingerile specifice sarcinii (convingeri despre competență sau abilitate și convingeri legate de dificultatea sarcinii). Interpretarea performanțelor lor anterioare și percepțiile despre atitudinile și expectanțele persoanelor semnificative influențează convingerile legate de scop și specifice sarcinii ale persoanelor (după Wigfield, 1994).

Cu privire la efectele expectanțelor și valorilor, atât expectanțele, cât și valorile sunt considerate esențiale pentru comportamentul de realizare și pentru alegeri, dar expectanțele

succesului sunt asociate în mod direct cu performanța, iar valorile, cu alegerea activităților pe care le execută persoanele (Wigfield, Hoa și Lutz Klauda, 2008). Pe lângă alegeri, se presupune că valorile influențează și performanța, efortul și persistența (Wigfield și Eccles, 2000).

Există și **modele alternative expectanță-valoare** în literatura de specialitate: *modelele lui Feather și Heckhausen* (pentru o prezentare, vezi Eccles și Wigfield, 2002), *teoria control-valoare* (Pekrun, 2006, Pekrun, Frenzel, Goetz și colab., 2007) și *modelul lui Rheinberg, Vollmeyer și Rollet* (2005). Aceste modele diferă în definirea termenilor principali și în tipurile expectanțelor, postulate de ele.

Analizând **studiile cu eșantioane de studenți**, realizate în cadrul acestei abordări teoretice, observăm că există mai multe rezultate referitoare la valori decât la expectanțe. Aceste date arată că există asocieri semnificative între valoarea sarcinii și performanță (Cole, Bergin și Whittaker, 2008, Hulleman, Durik, Schweigert și colab., 2008), intenția de a-și continua studiile (Bong, 2001), alegerea de a amâna gratificarea imediată (Bembenutty, 2008, 2009) și că există asocieri strânse între componenta de valoare și alte constructe motivaționale: interes, scopuri de învățare și autoeficacitate (Braten și Olaussen, 2005). Rezultatele referitoare la asocierea dintre unele subtipuri ale valorii sarcinii și performanță sunt însă contradictorii, unele studii evidențiind asocieri pozitive (Cole și colab., 2008), altele indicând relații nule (Hulleman și colab., 2008) sau chiar asocieri negative (Randall, 2008).

## **1.5. Teoria scopurilor**

Scopurile sunt reprezentări cognitive a ceea ce vor să realizeze persoanele și motivul pentru care realizează sarcina respectivă (Pintrich, 2000).

A fost identificată o varietate de scopuri care influențează motivația elevilor, accentul punându-se însă, în majoritatea cazurilor, pe scopurile de realizare (*achievement goals*) (Mansfield, 2010). Inițial s-a considerat că scopurile de învățare/măiestrie au efectele cele mai benefice asupra învățării, această abordare fiind numită perspectiva scopuri de învățare/măiestrie (*mastery goal approach*, vezi, de ex., Senko, Hulleman și Harackiewicz, 2011). Conform perspectivei scopurilor multiple (*multiple goal perspective*), însă, motivația este rezultatul acțiunii simultane a mai multor scopuri (Mansfield, 2010). Astfel, ca urmare a studiilor recente, spectrul a fost lărgit, incluzând și scopurile sociale și, cel mai recent, scopurile de viitor (*future goals*), pe lângă scopurile de realizare (Mansfield, 2010).

**Scopurile de realizare** reprezintă un pattern integrat și organizat de convingeri despre sensul și rațiunea realizării, și, de asemenea, despre standardele sau criteriile care vor fi utilizate pentru a evalua performanța cu succes (după Pintrich, 2000). Teoria scopurilor a parcurs mai multe

etape (pentru un sumar, vezi Senko și colab., 2011), varianta cea mai recentă a acesteia – modelul 2 x 2 de dezvoltare-demonstrare (Elliot, Murayama și Pekrun, 2011) – delimitând patru tipuri principale de scopuri de realizare: *scopurile de aproximare a performanței* (străduința de a avea performanțe mai bune decât ceilalți sau de a părea talentat), *scopurile de evitare a performanței* (străduința de a evita să producă performanțe mai slabe decât ceilalți sau să pară mai puțin talentat decât ei), *scopurile de aproximare a măiestriei* (concentrarea asupra învățării și asupra îmbunătățirii competențelor) și *scopurile de evitare a măiestriei* (străduința de a evita eșecurile de învățare sau declinul competențelor) (după Senko și colab., 2011).

Referitor la corelatele acestor scopuri, studiile arată că scopurile de aproximare a măiestriei sunt asociate pozitiv cu interesul, cu persistența, cu aprecierea cooperării, cu cererea de ajutor, cu utilizarea strategiilor adânci de învățare și cu emoții pozitive, dar adesea nu s-au găsit corelații semnificative între adoptarea acestui tip de scopuri și performanță. Printre corelatele scopurilor de evitare a măiestriei se numără nivelul ridicat de anxietate, nivelul scăzut de autoeficacitate, grad înalt de renunțare și performanțe scăzute. Studiile legate de scopurile de aproximare a performanței au identificat corelații semnificative atât cu outcome-uri pozitive (de exemplu efort, nivel ridicat de aspirații, capacitatea de a fi absorbit în timpul implicării în rezolvarea sarcinii, nivel ridicat de performanță și motivație intrinsecă), cât și negative (de exemplu, strategii superficiale de învățare). Iar scopurile de evitare a performanței sunt asociate, în general, cu nivel ridicat de anxietate, cu obiceiuri de învățare dezorganizate, cu evitarea ajutorului, cu autohandicapare, cu performanțe scăzute și nivel scăzut al interesului. Pentru o trecere în revistă a acestor studii, vezi, de exemplu, Elliot și Moller (2003), Moller și Elliot (2006), Senko și colab. (2011).

**Scopurile sociale** sunt definite ca scopuri pe care oamenii și le stabilesc pentru a realiza anumite rezultate sociale sau interacțiuni (Wentzel, apud Horst, Finney și Barron, 2007, pag. 668).

Există numeroase abordări de studiere a scopurilor sociale, fiecare adresându-se altei fațete a motivației sociale a elevilor. Abordarea lui Wentzel (apud Horst și colab., 2007) are ca țintă conținuturile scopurilor și explorează scopurile specifice ale studenților (de exemplu scopuri prosociale) și relația acestora cu performanța și adaptarea școlară. Abordarea lui Urdan îmbină examinarea orientării spre scopuri de realizare școlară și relațiile cu semenii, Gable utilizează o perspectivă mai largă de apropiere-evitare, abordarea lui Dweck și Leggett aplică la domeniul social conceptul orientării spre scop de realizare și cel al urmării competenței (apud Horst și colab., 2007), iar Ryan și Shim (2006) propun trei orientări diferite spre scop în domeniul social.

Privind efectul acestor scopuri asupra outcome-urilor legate de performanță, Wentzel (2000), de exemplu, a demonstrat că există o legătură între urmărirea scopurilor sociale și rezultatele școlare, inclusiv efortul și performanța.

**Scopurile de viitor** se referă la dorințele elevilor legate de viitor, incluzând carieră și loc de muncă, posesiuni materiale, succes și fericire (Mansfield, 2010). În studiile lui Miller, Greene, Montalvo și colab. (1996), de exemplu, aceste scopuri au fost predictorii semnificativi ai autoreglării și ai procesării adânci, chiar și atunci când celelalte scopuri și abilitatea percepută s-au ținut sub control.

## **1.6. Teorii legate de motivele învățării**

Deși majoritatea cercetărilor recente legate de motivație se bazează pe modele sociocognitive, există trei abordări prezente în cercetările recente legate de motivația școlară, ce încorporează conceptul de nevoi fundamentale (vezi și Pintrich, 2003): cadrul teoretic al motivelor de realizare (de ex. Elliot și Church, 1997, 2003), teoria autodeterminării (de ex. Deci, Vallerand, Pelletier și colab., 1991, Ryan și Deci, 2000) și teoria autoaprecierii (de ex. Crocker și Knight, 2005, Crocker și Park, 2004).

În formulările inițiale ale teoriei **motivației de realizare** (*achievement motivation*), nevoile umane au fost considerate a fi tendințe motivaționale relativ stabile, dar în ultimele decenii conceptul de motivație de realizare ca trăsătură de personalitate unitară nu s-a mai bucurat de multă atenție în psihologia educațională (vezi Hustinx și colab., 2009).

Într-o abordare relativ recentă din acest cadru teoretic, Elliot și colab. (de ex. Elliot și Church, 1997, 2003) au identificat trei constructe care joacă un rol central în explicarea comportamentului de realizare: motivele de realizare (*achievement motives*), temperamentele generale și scopurile de realizare. Dintre acestea, motivele de realizare sunt tendințe motivaționale specifice unui domeniu, ce energizează comportamentul relevant pentru competență și orientează persoanele spre posibilități pozitive sau negative. Cele două motive primare propuse au fost nevoia de realizare (dorința de a aproxima succesul) și frica de eșec (dorința de a evita eșecul) (Elliot și Church, 2003).

Studiile realizate cu eșantioane de studenți indică faptul că motivul de realizare este un predictor al adoptării scopurilor de învățare/măiestrie (Elliot și Church, 1997), sau adoptării atât a scopurilor de învățare/măiestrie, cât și a scopurilor de aproximare a performanței (Diseth și Kobbeltvedt, 2010), iar frica de eșec, un predictor al scopurilor de evitare a performanței (de ex. Diseth și Kobbeltvedt, 2010) sau al scopurilor de aproximare și de evitare a performanței (Elliot și Church, 1997, Elliot și McGregor, 1999). Cercetările arată și că motivul de realizare este asociat pozitiv cu reglarea cognitivă și cea metacognitivă, iar frica de eșec este asociată negativ cu acestea (Bartels și Magun-Jackson, 2009, Diseth și Kobbeltvedt, 2010, Elliot și Church, 2003).



**Teoria autodeterminării** (de ex. Deci și colab., 1991, Ryan și Deci, 2000) presupune că motivația, performanța și dezvoltarea vor fi maxime în contextele care asigură posibilitatea satisfacerii nevoilor psihologice fundamentale de autonomie, de competență și de relaționare. Însă doar prin satisfacerea nevoii de autonomie vor deveni oamenii persoane autodeterminate (Deci și colab., 1991).

În abordarea lui Ryan și Deci (2000), *comportamentele motivate intrinsec* sunt prototipurile comportamentelor autodeterminate. Acestea sunt activități săvârșite doar pentru satisfacția inerentă. În contrast cu acestea, activitățile săvârșite ca urmare a *motivației extrinsece* nu sunt interesante în sine, ci sunt doar unelte pentru atingerea altor scopuri sau obiecte considerate valoroase de către subiect. În teoria autodeterminării, comportamentul uman poate fi conceptualizat ca un continuum de la lipsa motivației până la motivația intrinsecă, continuum în care, pornind de la un capăt al ei, ne întâlnim cu tot mai multe activități ale căror motivație provine în mai mare măsură din self. Se delimitează și forme ale motivației intrinsece în literatura de specialitate: motivație intrinsecă orientată spre cunoaștere, cea orientată spre realizare și cea orientată spre căutarea senzațiilor (Vallerand și colab., 1992). Conceptul de **scop** figurează și în această teorie, însă aici se pune accentul pe două categorii ale acestuia: *scopuri extrinsece*, conținând indicatori externi ai valorii, ca a se îmbogăți, a deveni celebru, a fi atractiv, și *scopuri intrinsece*, legate mai strâns de satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale, ca a fi productiv pentru comunitate, a construi relații interpersonale, creștere personală etc. (Deci și Ryan, 2008).

Sinteze relativ recente despre consecințele cognitive (învățare, creativitate), afective și comportamentale (persistență, performanță) ale motivației intrinsece/extrinsece (de ex. Guay, Ratelle și Chanal, 2008, Lei, 2010) trag concluzia că cercetările realizate până în momentul actual arată că cele mai pozitive rezultate sunt consecința formelor autodeterminate ale motivației (motivația intrinsecă, reglarea integrată și identificată); formele mai puțin autodeterminate ale motivației (reglare introjectată și externă) ori sunt corelate negativ cu rezultatele adaptative, ori nu sunt asociate semnificativ cu acestea, iar amotivația (lipsa motivației) este corelată pozitiv cu rezultate maladaptive. Conform altor cercetători însă (de ex. Lin și colab., 2003) motivația intrinsecă și extrinsecă trebuie considerate împreună, deoarece există interdependent chiar și în cazul aceleiași activități, un nivel înalt de motivație intrinsecă, combinat cu nivel mediu de motivație extrinsecă fiind asociat cu cele mai bune performanțe.

### **Teoria autoaprecierii**

Crocker și Wolfe (2001) utilizează termenul de stimă de sine cu sensul de evaluare globală a autoaprecierii (*self-worth*) și consideră că persoanele au un nivel tipic, mediu, de stimă de sine (trăsătură), dar evaluările momentane ale stimei de sine fluctuează în jurul acestui nivel tipic (stare).

Ei nu pun însă accentul pe nivelul stimei de sine, ci pe ceea ce cred persoanele că trebuie să fie sau să facă pentru a fi valoroși, convingeri numite de autori condițiile autoaprecierii (*contingencies of self-worth*). Persoanele vor să atingă succese și nu eșecuri în domeniile de care depinde stima lor de sine (de exemplu, domeniul performanței școlare) și atunci când nu sunt siguri că pot atinge aceste scopuri sau pot evita eșecurile, renunță la sarcina respectivă sau utilizează strategii defensive pentru a-și proteja stima de sine de consecințele eșecului (Crocker și Knight, 2005).

Studiile realizate cu eșantioane de studenți (Crocker și Luhtanen, 2003, Lawrence și Charbonneau, 2009, Lawrence și Crocker, 2009) arată că bazarea autoaprecierii pe performanțele școlare este asociată negativ cu performanța și pozitiv cu problemele școlare și cu perfecționismul maladadaptativ.

### **1.7. Teorii legate de autoreglarea motivațională**

**Autoreglarea** se referă la un proces alcătuit din mai multe componente, recurent și auto-orientator (*self steering*), ce are ca țintă cognițiile, emoțiile și comportamentele proprii, precum și trăsături ale mediului, pentru a le modula cu scopul atingerii obiectivelor proprii (Boekaerts, 2010). **Autoreglarea motivației** este definită ca fiind activitățile prin care persoana inițiază sau menține în mod intenționat disponibilitatea proprie de a iniția, aproxima sau completa o anumită activitate sau un anumit scop (Wolters, 2003). Modelele existente ale autoreglării motivaționale delimitează fie componentele (Wolters și Benzoni, apud Paulino și Lopes da Silva, 2011), fie etapele acesteia (Schwinger și Stiensmeier-Pelster, 2012).

Wolters (1998) a identificat strategii propriu-zise de reglare motivațională, lista acestora fiind completată de Schwinger, von der Laden și Spinath (2007) și conținând astfel opt strategii: *creșterea interesului situațional, creșterea semnificației personale, convorbire cu sine centrată pe învățare, convorbire cu sine de aproximare a performanței, convorbire cu sine de evitare a performanței, autorăsplătire, formulare de scopuri proximale și controlul mediului.*

Am identificat un studiu cu eșantioane de studenți care investighează efectele strategiilor de autoreglare motivațională (Schwinger, Steinmayr și Spinath, 2012). Rezultatele acestuia arată că studenții utilizează diferite combinații ale strategiilor menționate și că utilizarea tuturor acestor strategii este asociată cu performanțele cele mai bune.

### **1.8. Sumar**

Pe baza teoriilor și rezultatelor empirice prezentate am realizat o schiță a interrelațiilor semnificative dintre diferite constructe motivaționale, respectiv dintre aceste constructe și performanța școlară, însă din cauza inconsistenței rezultatelor referitoare la unele dintre aceste

relații, precum și al diferențelor în definirea unor constructe în diferite teorii, am decis să utilizăm un model mai simplificat, deja existent în literatura de specialitate (Martin, 2005, 2009, 2011b) drept cadru teoretic al studiilor noastre originale.

### **1.9. Cadrul teoretic al lucrării**

Am ales *Roata motivației și a angajamentului* (*Motivation and Engagement Wheel*, Martin, 2005, 2009, 2011b) drept cadru teoretic al prezentei lucrări. Pe baza teoriilor prezentate în secțiunile anterioare, Martin (2011b) împarte motivația în *cogniții adaptative* (autoeficacitate, focusare pe învățare și apreciere), *comportamente adaptative* (persistență, planificare și organizarea sarcinilor), *cogniții maladaptative* (control nesigur, evitarea eșecului și anxietate) și *comportamente maladaptative* (autohandicapare și renunțare). Cognițiile și comportamentele adaptative sunt considerate a facilita motivația și angajamentul, iar despre cognițiile și comportamentele maladaptative se presupune că subminează motivația și angajamentul.

Privind strategiile de reglare motivațională, ne vom baza pe definițiile și delimitările formulate de Wolters (2003) și pe categorizarea strategiilor de către Schwinger și colab. (2007).

## **CAPITOLUL 2**

### **Studiul 1**

#### **Studiu de validare a chestionarelor MESC și MRQ. Adaptare la limba maghiară**

##### **2.1. Aspecte teoretice**

###### **2.1.1. Măsurarea motivației școlare**

Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că deducem prezența motivației din următorii indicatori comportamentali: alegerea sarcinilor (*choice of tasks*), efort, persistență și performanță, fiecare dintre acești indici având, însă, limite (Schunk și colab., 2008). În ceea ce privește măsurarea motivației, există mai multe moduri de evaluare a acesteia (vezi, de ex., Bilsky și Schwartz, 2008, Schunk și colab., 2008), dar în studiile legate de motivație școlară se folosesc mai ales chestionare (vezi Bong, 1996, Pintrich, 2003, Wigfield și Cambria, 2010) care, în funcție de orientarea teoretică pe baza căreia au fost elaborate, pot fi foarte variate, măsurând diferite componente motivaționale (scopuri, motivație intrinsecă/extrinsecă, atribuții etc.). În limba maghiară există astfel de chestionare, dar sunt, pe de-o parte, destinate elevilor din școala generală

sau de liceu, și, pe de altă parte, nu încorporează datele cele mai recente din literatura de specialitate a motivației în context școlar.

### **2.1.2. Măsurarea strategiilor de reglare motivațională**

În literatura de specialitate internațională am identificat două chestionare care evaluează autoreglarea motivațională: *Academic Volitional Strategy Inventory* (AVSI, McCann și Garcia, 1999) și *Motivation Regulation Questionnaire* (MRQ, Schwinger și colab., 2007); în unele studii s-au utilizat chestionare și alcătuite combinând subscale din alte chestionare (vezi Bakracevik Vukman și Licardo, 2010), iar în altele, întrebări deschise (*open-ended questions*, Wolters, 1998).

În literatura de specialitate în limba maghiară nu am găsit date despre existența unor instrumente de măsurare care ar aborda acest construct.

## **2.2. Obiective generale**

Studiul de față își propune adaptarea chestionarelor *Motivation and Engagement Scale - University/College* (Martin, 2011a) și *Motivation Regulation Questionnaire* (Schwinger și colab., 2007) la limba maghiară.

## **2.3. Metodă**

Traducerea în limba maghiară a chestionarelor *Motivation and Engagement Scale - University/College* (Martin, 2011a) și *Motivation Regulation Questionnaire* (Schwinger și colab., 2007) a fost realizată în colaborare cu studenți și colegi de la Catedra de Psihologie Aplicată, după care s-a efectuat un studiu corelațional ce analizează validitatea de aspect, de conținut și de construct a celor două chestionare. Pentru a stabili gradul de fidelitate a scalelor, s-a analizat consistența internă a acestora.

### **2.3.1. Participanți**

S-a utilizat un eșantion de studenți (N=223), eterogen din punctul de vedere a vârstei, al anului de studiu, a specializării și al județului de proveniență a participanților. Vârsta medie a fost 20,95 ani (SD=2,42). Din numărul total al participanților 33,2% au fost de sex masculin și 64,6% de sex feminin; 30% au fost din anul I, 33,6% din anul al II-lea, 16,6% din anul al III-lea și 3% din ani mai mari (IV, V și VI). Majoritatea lor (84,3%) studiau la Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, și proveneau din unul dintre șase județe din Transilvania.

### 2.3.2. Instrumente

*Motivation and Engagement Scale - University/College (MESOC, Martin, 2011a)* este un instrument de autoraportare, alcătuit din 44 de itemi, care măsoară trei dimensiuni cognitive adaptative (*încrederea în sine/ SB, focusarea pe învățare/ LF, aprecierea studiilor/ V*), trei dimensiuni comportamentale adaptative (*persistență/ P, planificare/ Pln, managementul sarcinilor/ TM*), trei dimensiuni cognitive maladaptative (*anxietate/ A, evitarea eșecului/FA și control nesigur/ UC*) și două dimensiuni comportamentale maladaptative (*autosabotare/ SS și renunțare/ D*) ale motivației și angajamentului studenților. Itemii sunt cotați pe o scală de la **1** (*nu sunt deloc de acord*) la **7** (*sunt cu totul de acord*).

*Motivation Regulation Questionnaire (MRQ, Schwinger și colab., 2007)* este un instrument de autoraportare, alcătuit din 30 de itemi, care evaluează frecvența utilizării următoarelor strategii de autoreglare a motivației: *creșterea interesului situațional/ ESI, creșterea semnificației personale/ EPS, convorbire cu sine centrată pe cunoaștere/ MST, convorbire cu sine de aproximare a performanței/ PAST, convorbire cu sine de evitare a performanței/ PAVST, controlul mediului/ EC, autorăsplătare/ SC și formulare de scopuri proximale/ PGS*. Itemii sunt cotați pe o scală de la **1** (*rare*) la **5** (*foarte des*).

### 2.3.3. Procedură

Adunarea de date a fost realizată utilizând metoda *snowball*: 55 de studenți ai Catedrei de Psihologie Aplicată din Cluj-Napoca au raportat datele demografice și au completat ambele chestionare în cadrul unui seminar, după care au fost instruiți cum să adune date de la alți participanți (N=183), pentru 10 puncte din nota lor finală la psihologie experimentală. Restul de 40 de subiecți au fost contactați în cadrul modulului pedagogic. Toți participanții au primit instrucțiuni detaliate cu privire la modul corect de completare a chestionarelor și au fost asigurați de confidențialitate în prelucrarea datelor lor.

## 2.4. Adaptarea Motivation and Engagement Scale University/Collge (MESOC)

### 2.4.1. Rezultate

Interviurile realizate cu studenții și cadrele didactice au confirmat validitatea de aspect a chestionarului. Rezultatele analizei de fidelitate au arătat o bună/foarte bună consistență internă, atât în cazul chestionarului total ( $\alpha=0,82$ ), cât și în cazul subscalelor acestuia, indicii alpha Cronbach încadrându-se, în cazul celor din urmă, în intervalul 0,77 (*Focusare pe învățare*) – 0,85

(*Managementul sarcinilor*). Indicii de fidelitate ai scalelor supraordonate au fost între 0,81 (*Comportamente maladaptative*) și 0,89 (*Cogniții adaptative*).

Analiza factorială efectuată (metoda componentelor principale, rotații Varimax, cu normalizări Kaiser) a evidențiat inițial doar 10 factori, itemii scalelor *Încredere în sine* și *Aprecierea studiilor* încadrându-se în același factor. Ținând însă cont de delimitarea teoretică a celor două constructe și de foarte buna consistență internă a celor două scale ( $\alpha=0,82$  și  $\alpha=0,81$ ) am tras concluzia că este vorba, de fapt, de doi factori distincți, cu o corelație puternică între ele. Factorii extrași au explicat 66,89% din varianța datelor.

Am identificat un număr relativ mare de corelații semnificative între factorii extrași, majoritatea componentelor adaptative fiind corelate pozitiv între ele ( $r=[0,34; 0,64]$ ,  $p<0,05$ ) și corelate negativ cu factorii maladaptativi ( $r=[-0,22; -0,51]$ ,  $p<0,05$ ). În mod asemănător, și majoritatea factorilor maladaptativi au fost corelați semnificativ ( $r=[0,29; 0,44]$ ,  $p<0,05$ ).

Dintre componentele adaptative, media cea mai scăzută a fost cea a subscalei *Persistență* ( $m=68.82$ ,  $SD=16.35$ ), iar dintre componentele maladaptative valoarea cea mai ridicată a fost media scalei *Anxietate* ( $m=67.99$ ,  $SD=20.17$ ).

Am replicat și rezultatele referitoare la cei patru factori supraordonați (*Cogniții adaptative*, *Comportamente adaptative*, *Cogniții maladaptative*, *Comportamente maladaptative*), însă am observat că factorii *Persistență* și *Evitarea eșecului* au avut încărcări de o magnitudine similară atât pe factorul *Cogniții*, cât și pe factorul *Comportamente* (0,59 și 0,41, respectiv 0,59 și 0,54).

În ultimul pas am investigat relațiile dintre media subscalelor și variabilele demografice. Am identificat diferențe semnificative doar în cazul variabilei de sex: persoanele de sex feminin au avut scoruri mai mari decât bărbații la *Persistență* ( $t=-2,61$ ;  $p<0,05$ ), *Focusare pe învățare* ( $t=-2,63$ ;  $p<0,05$ ), *Managementul sarcinilor* ( $t=-3,42$ ;  $p<0,01$ ), *Anxietate* ( $t=-4,17$ ;  $p<0,01$ ), *Comportamente adaptative* ( $t=-3,30$ ;  $p<0,01$ ), dar și la *Cogniții maladaptative* ( $t=-2,91$ ;  $p<0,01$ ), iar persoanele de sex masculin au avut scoruri mai mari decât femeile la *Renunțare* ( $t=2,24$ ;  $p<0,05$ ).

#### **2.4.2. Discuții**

Cu unele mici excepții, am reușit să replicăm rezultatele referitoare la structura factorială, evidențiată în studiul original, a chestionarului (vezi Martin, 2011b). Precum și în studiul respectiv, majoritatea factorilor delimitați au fost intercorelați, aceste asocieri fiind în intervalul slab-puternic. Dintre componentele considerate adaptative, în cazul cărora scorurile înalte sunt preferabile, media cea mai scăzută a fost cea a scalei *Persistență*, indicând faptul că majoritatea studenților consideră că au tendința de a renunța ușor, iar dintre componentele maladaptative, în cazul cărora scoruri cât mai scăzute ar fi preferabile, media cea mai mare a fost cea a scalei *Anxietate*, arătând că

majoritatea studenților se consideră anxioși. Luând și datele demografice în considerare, am evidențiat diferențe semnificative în media subscalelor doar în funcție de sex: aceste rezultate arată că fetele se consideră în mai mare măsură persistente, orientate spre învățare, mai organizate și mai anxioase decât bărbații, în schimb, bărbații se consideră în mai mare măsură dezinteresați de performanța lor școlară decât femeile.

## 2.5. Adaptarea chestionarului Motivation Regulation Questionnaire (MRQ)

### 2.5.1. Rezultate

Interviurile realizate cu studenții și cadrele didactice au confirmat validitatea de aspect a chestionarului. Rezultatele analizei de fidelitate au arătat o bună/foarte bună consistență internă, atât în cazul chestionarului total ( $\alpha = 0,91$ ), cât și în cazul subscalelor acestuia, indicii alpha Cronbach încadrându-se, în cazul celor din urmă, în intervalul 0,71 (*Convorbire cu sine de evitare a performanței* și *Controlul mediului*) – 0,86 (*Autorăsplătire*). Indicii de fidelitate ai scalelor supraordonate au fost 0,87 (*Strategii extrinsece*) și 0,88 (*Strategii intrinsece*).

Analiza factorială efectuată (metoda componentelor principale, rotații Varimax, cu normalizări Kaiser) a evidențiat inițial doar 7 factori, itemii scalelor *Convorbire cu sine de aproximare a performanței* și *Convorbire cu sine centrată pe cunoaștere* încadrându-se în același factor. Ținând însă cont de delimitarea teoretică a celor două constructe și de foarte buna consistență internă a celor două scale ( $\alpha = 0,81$  și  $\alpha = 0,85$ ) am tras concluzia că este vorba, de fapt, de doi factori distincți, cu o corelație puternică între ele. O altă diferență față de structura din studiul original a fost că itemul 22 a fost încadrat într-un factor necorespunzător, fără o explicație teoretică aparentă, fiind astfel exclus din analizele ulterioare. După aceste modificări, factorii extrași au explicat 66,77% din varianța datelor. Și în acest caz, majoritatea factorilor delimitați au fost intercorelați semnificativ ( $r = [0,17; 0,57]$ ,  $p < 0,05$ ).

Analiza factorială a delimitat și cei doi factori supraordonați (*Strategii extrinsece* și *Strategii intrinsece*), însă, în contrast cu studiul original, scala *Convorbire cu sine centrată pe cunoaștere* a fost încadrată în factorul *Strategii extrinsece*, iar scala *Stabilire de scopuri proximale* a fost încadrată în factorul *Strategii intrinsece*. Pe lângă acestea, scala *Controlul mediului* a avut coeficienți de saturație apropiați pentru ambii factori.

Am identificat și în acest caz diferențe semnificative în funcție de sex – femeile având scoruri semnificativ mai înalte decât bărbații la *Convorbire cu sine centrată pe cunoaștere*, *Convorbire cu sine de aproximare a performanței*, *Autorăsplătire* și *Stabilire de scopuri proximale* – și an de studiu – studenții din anul al II-lea având scoruri semnificativ mai mari la *Convorbire cu*

*sine de aproximare a performanței* decât studenții din anul al III-lea ( $t=0,44$ ,  $p<0,05$ ), iar studenții din anul I având scoruri mai mari la *Autorăsplătire* decât studenții din anul al II-lea ( $t=0,61$ ,  $p<0,05$ ), și al III-lea ( $t=0,51$ ,  $p<0,05$ ).

### **2.5.2. Discuții**

Precum în cazul chestionarului MESC, și în acest caz am reușit să replicăm datele referitoare la structura factorială, evidențiată în studiul original, a chestionarului (Schwinger și colab., 2007), singura excepție fiind excluderea în cazul nostru a itemului 22. Analizele au delimitat cei doi factori supraordonați, structura acestora a fost însă diferită de cea din studiul original. Considerând și datele demografice, am evidențiat, și în acest caz, diferențe semnificative în media subscalelor în funcție de sex, aceste rezultate aratănd că femeile utilizează unele strategii de reglare a motivației mai des decât bărbații, și de an, aceste date indicând, în mod posibil, că studenții din ani mai mici sunt mai focusați pe performanțe decât cei din ani mai mari și că au mai multă nevoie de recompense pentru terminarea unei sarcini universitare, deoarece – probabil – acestea necesită mai mult efort din partea lor

### **2.6. Discuții generale și concluzii**

Cu unele mici excepții, studiul de față a replicat rezultatele referitoare la structura factorială a chestionarelor aflate sub analiză (MESC și MRQ). Datele noastre arată că traducerea în limba maghiară a acestor chestionare sunt instrumente de măsurare valide și fidele și, astfel, pot fi utilizate în studii viitoare.



## CAPITOLUL 3

### Studiul 2

# Studiu comparativ al motivației școlare a studenților din Transilvania, Germania și Ungaria și al efectului acestuia asupra performanței școlare<sup>1</sup>

### 3.1. Aspecte teoretice

Cercetările recente sugerează că factorii contextuali și culturali sunt extrem de importanți în operarea motivației și a cogniției și că pot exista diferențe etnice și culturale importante în motivație (Pintrich, 2003). Și țările sunt considerate a adăposti valori culturale specifice, deoarece diferă în modul în care adresează problematici sociale fundamentale, ceea ce are ca rezultat astfel de valori (Chiu și Chow, 2010).

Zusho și Clayton (2011) prezintă **perspectivele culturale** utilizate în studiul motivației și menționează că cercetările sistematice despre rolul culturii în motivație au apărut doar la sfârșitul anilor 1980 și 1990. Articolul lor evidențiază și că majoritatea studiilor care au investigat aceste diferențe interculturale au fost realizate în America, unde s-au comparat diferitele grupuri minoritare cu majoritatea anglo-americană, ori s-au comparat persoane din culturi vestice și estice, iar participanți din țări europene (Norvegia, Olanda, Grecia, Rusia, Suedia, Croația, Finlanda) apar doar în câteva cercetări (vezi Zusho și Clayton, 2011).

Între cercetările interculturale menționate mai sus găsim și studii cu eșantioane de studenți, realizate în cadrul tuturor abordărilor teoretice majore utilizate în studiul motivației școlare: **teoria autoeficacității** (de ex. Scholz și colab., 2002, Chowdhury și Shahabuddin, 2007, McKenzie și Schweitzer, 2001 etc.), **teoria atribuirii**, (vezi, de ex., Markus și Kitayama, 1991, McClure, Meyer, Garisch și colab., 2011 etc.), **teoria expectanță-valoare** (vezi Wigfield, Tonks și Eccles, 2004), **teoria scopurilor de realizare** (vezi Zusho și Clayton, 2011), **teoria motivației de realizare** (de ex. Dennis, Phinney și Chuateco, 2005, Phinney, Dennis și Osorio, 2006 etc.) și **teoria autodeterminării** (de ex. Prospero, Russel și Vohra-Gupta, 2012 etc.). Nu am găsit studii interculturale referitoare la utilizarea strategiilor de autoreglare motivațională. Toate aceste cercetări

---

<sup>1</sup> O parte din acest studiu a fost acceptată spre publicare: Wagner, E. (2012). Academic Motivation in College Students from Romania, Hungary and Germany. A Cross-Cultural Investigation, *Transylvanian Journal of Psychology*, 13(2), XX-XX. Acceptat spre publicare: 21. 09. 2012.

indică faptul că există diferențe interculturale în motivația școlară a studenților, deși natura și măsura acestor diferențe nu este întotdeauna fără semnul întrebării. Astfel, aceste rezultate indică necesitatea pentru alte studii, mai minuțioase, în acest domeniu.

Există un număr mare de cercetări în care se investigează și relația dintre **constructe motivaționale și performanță școlară** la diferite grupuri culturale și etnice (de ex. Braten și Olausson, 2005, Chowdhury și Shahabuddin, 2007, McKenzie și Schweitzer, 2001, Peng, 2012, etc.), și acestea fiind bazate pe diferite cadre teoretice sau combinații ale acestora. Poate și din această cauză, rezultatele lor sunt, în majoritatea cazurilor, contradictorii.

Până în momentul de față am identificat doar un studiu intercultural în care au participat și subiecți din România (Chiu și Chow, 2010), acest grup cultural fiind în mare măsură neexplorat din această perspectivă.

### **3.2. Obiective**

Obiectivul *teoretic* al acestui studiu este explorarea eventualelor diferențe interculturale ale motivației școlare și ale utilizării strategiilor de autoreglare motivațională în cazul studenților (de etnie maghiară) din Transilvania, Ungaria și (de etnie germană) din Germania, precum și investigarea eventualelor diferențe interculturale în valoarea predictivă a componentelor motivaționale și a strategiilor de autoreglare motivațională, în predicția performanței școlare la grupurile etnice enumerate. Obiectivul *metodologic* este verificarea fidelității și validității chestionarelor MESC și MRQ în cazul grupurilor amintite; iar obiectivul *practic* este identificarea unui eventual profil motivațional specific studenților de etnie maghiară din România, care poate alcătui fundamentul intervențiilor de creștere a motivației școlare, destinate acestui grup.

Din cauza lipsei de rezultate empirice referitoare la aceste grupuri culturale, nu am formulat ipoteze.

### **3.3. Metodă**

Precum și în studiul anterior, s-a utilizat un design corelațional.

#### **3.3.1. Participanți**

Participanții la studiu (N=526) au fost studenți din Transilvania (N=248;  $m_{\text{vârstă}}=20,17$ ;  $SD_{\text{vârstă}}=1,42$ ; 79% sex feminin, 21% sex masculin), Ungaria (N=193;  $m_{\text{vârstă}}=23,60$ ;  $SD_{\text{vârstă}}=5,89$ ; 70% sex feminin, 30% sex masculin) și Germania (N=85;  $m_{\text{vârstă}}=23,20$ ;  $SD_{\text{vârstă}}=4,62$ ; 80% sex feminin, 20% sex masculin). Subeșantioanele au fost eterogene din punctul de vedere a vârstei, al anului de studiu, a specializării și a localității de proveniență a participanților, iar în cazul

eșantioanelor din Transilvania și Ungaria, și din punctul de vedere al universității la care studiau acești subiecți. Selecția participanților s-a realizat precum în Studiul 1.

### 3.3.2. Instrumente

*Motivation and Engagement Scale – University/College* (Martin, 2011a)

Varianta în limba maghiară a fost cea tradusă și validată în Studiul 1, iar traducerea în limba germană a urmat aceiași pași, fiind realizată în colaborare cu un asistent și un profesor – vorbitori nativi de limba germană – de la Universitatea Regensburg.

*Motivational Regulation Questionnaire* (Schwinger și colab., 2007)

Varianta în limba maghiară a fost cea tradusă și validată în Studiul 1, iar varianta germană după Schwinger și colab. (2007).

*Media generală pe semestru* a fost utilizată ca indice al performanței școlare.

### 3.3.3. Procedură

Procedura a fost aceeași ca în Studiul 1.

## 3.4. Rezultate

### Analize factoriale

În eșantionul din Transilvania și cel din Ungaria, analizele factoriale efectuate au delimitat factorii descriși în Studiul 1, atât în cazul chestionarului MESC, cât și al scalei MRQ, cu următoarele excepții: în eșantionul din Transilvania, factorii *Încredere în sine* și *Aprecieri* a scalei MESC s-au delimitat mai clar ca în studiul anterior; iar în eșantionul din Ungaria, itemul 8 al chestionarului MESC a fost exclus din analizele ulterioare, deoarece s-a mutat în alți factori în diferite variante ale analizei factoriale. În eșantionul din Ungaria, factorii extrași au explicat 69,70% (MESC), respectiv 64,7% (MRQ) din varianța datelor.

În cazul eșantionului din Germania structura factorială a chestionarului MESC a fost mai puțin clară. Modelul cel mai potrivit datelor a rezultat după excluderea factorului de *Aprecieri* a *studiilor* și a itemilor 7, 8 și 28, acest model explicând 75,41% din varianța datelor. În acest caz s-au delimitat clar doar doi factori supraordonați: *Componente adaptative* și *Componente maladaptative*. Structura factorială a chestionarului MRQ, în schimb, a fost identică cu structura din celelalte eșantioane – factorii explicând 76,04% din varianța datelor – cu excepția factorilor supraordonați, primul fiind alcătuit din MST, PAST, PAVST, EC, iar al doilea din ESI, EPS, PGS și SC.

Indicii de fidelitate ai subscalelor MESC și MRQ au fost comparabili în cele trei eșantioane: Transilvania –  $\alpha=[0,77; 0,85]$ , respectiv  $\alpha=[0,71; 0,88]$ ; Ungaria –  $\alpha=[0,73; 0,86]$ , respectiv  $\alpha=[0,65; 0,81]$ ; Germania  $\alpha=[0,70; 0,89]$ , respectiv  $\alpha=[0,79; 0,91]$ .

### **Diferențe în funcție de țara de origine**

Analizele de varianță efectuate au identificat diferențe semnificative între grupuri în cazul factorilor motivaționali SB ( $F=4,73$ ;  $p<0,05$ ), SS ( $F=10,88$ ;  $p<0,001$ ), UC ( $F=5,90$ ;  $p<0,01$ ), FA ( $F=9,00$ ;  $p<0,001$ ), A ( $F=6,26$ ;  $p<0,01$ ) și LF (Welch= $9,78$ ;  $p<0,001$ ).

Testele post-hoc au evidențiat că diferențele semnificative între scorurile la scalele menționate au fost între:

- Transilvania și Ungaria – la SB și LF, scorurile celor din Transilvania fiind **mai mari**
- Transilvania și Germania – la A, scorurile celor din Transilvania fiind **mai mari**
- Germania și Transilvania, respectiv Germania și Ungaria – la SS și FA, scorurile celor din Germania fiind **mai mici**
- Ungaria și Transilvania, respectiv Ungaria și Germania – la UC, scorurile celor din Ungaria fiind **mai mari**.

Participanții din Transilvania au avut scoruri semnificativ mai mari decât cei din Ungaria și la *Aprecierea studiilor* ( $t=2,61$ ;  $p<0,05$ ).

Am găsit diferențe semnificative și privind utilizarea strategiilor de autoreglare motivațională MST ( $F=17,70$ ;  $p<0,001$ ), PAST ( $F=5,60$ ;  $p<0,01$ ), SC ( $F=8,65$ ;  $p<0,001$ ), PAVST (Welch= $22,88$ ;  $p<0,001$ ) și EC (Welch= $19,57$ ;  $p<0,001$ ).

Testele post-hoc efectuate au evidențiat că diferențele semnificative între scorurile la scalele menționate au fost între:

- Transilvania și Ungaria, respectiv Transilvania și Germania – la MST și PAVST, scorurile celor din Transilvania fiind **mai mari**, și la EC, scorurile celor din Transilvania fiind **mai mici**
- Germania și Ungaria – la PAST, scorurile celor din Germania fiind **mai mari**
- Germania și Transilvania, respectiv Germania și Ungaria – la SC, scorurile celor din Germania fiind **mai mari**

Analizele corelaționale efectuate utilizând subscalele celor două chestionare au arătat că există atât asemănări, cât și diferențe în patternul intercorelațiilor dintre scale în funcție de grup. Majoritatea diferențelor au fost în magnitudinea corelațiilor, am identificat însă și corelații care au fost semnificative doar în cazul unuia sau a două grupuri din cele trei (de exemplu, factorul *Control*

*nesigur* a fost corelat semnificativ cu *Persistență* doar în eșantionul din Transilvania,  $r=-0,30$ ,  $p<0,01$ ). Limitările de spațiu nu ne permit prezentarea detaliată a acestor diferențe în intercorelații.

Au fost diferențe semnificative între grupurile evaluate și în asocierile dintre scorurile subscalelor MESC și media pe semestru, respectiv MRQ și medie pe semestru. Tabelul 1 conține aceste corelații.

**Tabelul 1 – Corelații semnificative între subscalele MESC/MRQ și medie generală, în funcție de țara de origine**

Factori MESC/MRQ	r=		
	(factor MESC/MRQ – medie generală)		
	Transilvania	Ungaria	Germania
Încredere în sine ( <i>Self-belief</i> )	0,22**	0,24**	0,46**
Persistență ( <i>Persistence</i> )	0,20**	0,22*	0,46**
Managementul sarcinilor ( <i>Task Management</i> )	0,12	0,22*	0,16
Planificare ( <i>Planning</i> )	0,14*	0,30**	0,31*
Renunțare ( <i>Disengagement</i> )	-0,20**	-0,07	-0,50**
Control nesigur ( <i>Uncertain Control</i> )	-0,31**	-0,13	-0,19
Controlul mediului/ <i>Environmental Control</i>	-0,15**	-0,25**	0,20*
Formularea de scopuri proximale/ <i>Proximal Goal-Setting</i>	0,13*	0,02	0,26**

În pasul următor am efectuat analize de regresie ierarhică pentru a determina modelul optim de predictor ai performanței școlare pentru cele trei eșantioane. În eșantionul din **România**, ultimul model, incluzând toate cele 5 variabile (SB, P, D, UC și EC), a explicat cel mai mult din varianța performanței școlare ( $F=9,07$ ;  $p<0,001$ ;  $R\ square=0,18$ ), însă doar includerea factorilor UC și EC a modificat în mod semnificativ valoarea explicativă a modelelor ( $R\ squared\ change = 0,05$ , respectiv  $0,07$ ,  $p<0,05$ ), aceștia fiind singurii factori cu o contribuție semnificativă la varianța mediei ( $\beta=-0,19$ ;  $t=-2,62$ ;  $p<0,05$ , respectiv  $\beta = -0,28$ ;  $t=-4,20$ ;  $p<0,001$ ). Efectul SB a fost mediat de UC, cel al P de EC, iar cel al D atât de UC, cât și de EC.

În cazul eșantionului din **Ungaria**, modelul incluzând SB, P, TM, Pln, EC și PGS a explicat cel mai mult din varianța performanței școlare ( $F=2,98$ ;  $p<0,05$ ;  $R\ square=0,14$ ), și doar includerea factorului Pln a modificat în mod semnificativ valoarea explicativă a modelelor ( $R\ squared\ change$

= 0,033,  $p < 0.05$ ). Dintre variabilele incluse în modelul cu cea mai mare forță explicativă, independent, niciunul nu a avut un efect semnificativ ( $p > 0,05$ ). Efectul SB a fost mediat de Pln.

Și în cazul eșantionului din **Germania** ultimul model, incluzând SB, P, Pln și D, a explicat cel mai mult din varianța performanței școlare ( $F=5,51$ ;  $p < 0.01$ ;  $R^2=0,38$ ), însă doar includerea factorului *Renunțare* a modificat în mod semnificativ valoarea explicativă a modelelor ( $R^2 \text{ change} = 0,098$ ,  $p < 0.05$ ), aceasta fiind singura variabilă cu efect semnificativ asupra mediei ( $\beta = -0,37$ ,  $t=-2,39$ ;  $p < 0,05$ ). Rezultatele analizelor de mediere nu au fost semnificative.

### **3.5. Discuții și direcții viitoare de cercetare**

Rezultatele acestui studiu oferă dovezi pentru generalizabilitatea modelelor teoretice pe care se bazează chestionarele MESC și MRQ, majoritatea factorilor delimitați în studiile originale reieșind din analize și în cazul subeșantioanelor noastre. Datele noastre arată că traducerea în limba maghiară și germană ale acestor scale sunt instrumente valide și fidele, astfel putând fi utilizate în studii viitoare. Trebuie să formulăm însă și câteva atenționări: (1) În eșantionul din Germania, nu am putut identifica factorul *Aprecierea studiilor* și analizele au evidențiat doar doi dintre cei patru factori supraordonați. În acest moment nu știm, dacă aceste rezultate reflectă caracteristici ale motivației școlare a studenților germani sau se datorează eșantionului utilizat; (2) Indicii de fidelitate ai chestionarului MRQ au fost mai scăzuți în eșantionul din Ungaria decât în celelalte două grupuri, conținând și valori minimal acceptabile, fiind astfel posibil ca instrumentul să nu fie la fel de riguros în cazul acestei populații; (3) Conținutul factorilor supraordonați ai chestionarului MRQ a fost identic pentru eșantioanele de etnie maghiară, și diferit de cel din eșantionul german. Studii viitoare ar putea investiga dacă aceste diferențe reflectă într-adevăr diferențe calitative între grupurile menționate în constructele vizate de acești factori.

Prin intermediul acestui studiu am identificat și diferențe semnificative între grupurile analizate privind nivelurile medii ale componentelor motivației școlare, privind frecvența utilizării strategiilor motivaționale și asocierile dintre motivație, strategii de autoreglare și performanță școlară. Pe baza rezultatelor avem motive să presupunem că există diferențe calitative între motivația școlară a studenților de etnie maghiară și de etnie germană, respectiv a studenților maghiari minoritari și cei majoritari. În cazul studenților de etnie germană, controlul nesigur pare a nu fi un factor maladaptativ, datele arătând că studenții germani încercă să se motiveze și persistă și atunci, când sunt nesiguri cum să evite eșecurile școlare sau cum să repete succesele. În schimb, în cazul eșantioanelor de etnie maghiară acest tip de nesiguranță a fost asociat cu raportarea unui nivel scăzut de persistență și cu tendințe puternice de a se autosabota și de a evita eșecul. În mod

asemănător, rezultatele par a indica faptul că, pentru studenții de etnie maghiară, anxietatea nu este neapărat un factor negativ, deoarece nu a fost asociată cu un nivel scăzut de persistență în acest grup.

Studenții maghiari minoritari au raportat un nivel mai înalt de încredere în sine, focusare pe învățare și apreciere a studiilor decât cei majoritari, arătând că se consideră în mai mare măsură capabili de a avea rezultate mai bune, își concentrează atenția asupra învățării, perfecționării și atribuie o valoare mai mare studiilor decât cei din grupul majoritar. Ținând însă cont de faptul că acești studenți au raportat și tendințe puternice de a se autosabota și de a evita eșecurile în context școlar, precum și cel mai înalt nivel de anxietate dintre cele trei grupuri, putem ajunge la concluzia că aceste convingeri legate de sine au rolul de a proteja stima de sine, fenomen descris de van Laar (2001), cu privire la studenții minoritari afroamericani.

Rezultatele referitoare la strategiile de reglare a motivației indică faptul că studenții germani își reglează mai des motivația reamintindu-și consecințele pozitive ale atingerii scopurilor și prin recompense autoadministrate decât studenții de etnie maghiară, în schimb, studenții maghiari minoritari par a se motiva mai frecvent reamintindu-și posibilitățile de perfecționare sau posibilele consecințe negative ale eșecului decât cei majoritari.

Datele au arătat diferențe semnificative între grupuri și în valoare predictivă a diferitelor componente motivaționale pentru performanța școlară. Contribuția acestor factori la variația performanței a fost mai mare pentru studenții germani și apropiată pentru cei din Transilvania și Ungaria. Rezultatele par a arăta că, în cazul studenților minoritari din Transilvania, convingerile referitoare la control și strategia controlul mediului sunt factorii care influențează în mod direct performanța, în cazul studenților din Ungaria, planificarea pare a fi factorul decisiv, cu efect pozitiv, iar pentru studenții din Germania, renunțarea pare a fi influența (negativă) cea mai importantă.

### **3.5.1. Limitele cercetării**

Studiul nu este fără limitări, natura cantitativă și corelațională a datelor și faptul că un număr relativ mare de studenți nu a permis accesul la media generală fiind cele mai relevante.

## CAPITOLUL 4

### Studiul 3

## Studiul asocierilor dintre motivație, performanță și personalitate

### **4.1. Aspecte teoretice**

Conform literaturii de specialitate actuale referitoare la această tematică, există și alți factori, pe lângă motivația școlară, care contribuie în mod semnificativ la variația performanței școlare, de exemplu personalitatea și performanța anterioară (de ex. Chamorro-Premuzic și Furnham, 2003; Conard, 2006; Kaufman și colab., 2008, Komarraju și Karau, 2005; Komarraju, Karau și Schmeck, 2009). Komarraju și colab. (2009) atrag însă atenția că există doar câteva cercetări care au investigat asocierile dintre personalitate, motivație școlară și performanță școlară în cadrul aceluiași studiu. Puținele studii existente arată că unele trăsături de personalitate mediază efectul motivației (Komarraju și colab., 2009), iar efectul altora este mediat de motivație (De Feyter, Caers, Vigna și colab., 2012).

Studiile care au inclus și performanța anterioară printre predictorii performanței școlare (de ex. Conard, 2006, Durik, Lovejoy și Johnson, 2009, Elliot și McGregor, 1999, 2001, Elliot și colab., 1999, Harackiewicz și colab., 2008) oferă dovezi că diferitele constructe motivaționale și de personalitate au o contribuție semnificativă și după includerea acestei variabile.

Pe lângă acestea, găsim și studii în literatura de specialitate (de ex. Braten și Olaussen, 2005, Rotgans și Schmidt, 2011) care arată că asocierile motivație–performanță pot fi diferite în funcție de timpul și modul evaluării acestora.

### **4.2. Obiective și ipoteze**

Prin studiul de față ne-am propus replicarea și completarea Studiului 2, incluzând și factorii de personalitate și performanța anterioară în modelul de predictorii ai performanței școlare și evaluând atât motivația, cât și performanța de două ori pe parcursul semestrului. Obiectivul nostru a fost investigarea asocierilor dintre factori motivaționali, de personalitate, și de autoreglare a motivației, precum și al efectului acestor factori asupra performanței școlare, măsurată prin intermediul a doi indici.

Am formulat următoarele ipoteze: (1) Controlul nesigur și strategia controlul mediului vor fi predictorii semnificativi ai performanței școlare; (2) Trăsăturile de personalitate și performanța



anterioară vor contribui în mod semnificativ la predicția performanței; (3) Efectul variabilelor motivaționale asupra performanței va fi mediat de trăsăturile de personalitate; (4) Vor fi diferențe semnificative în asocierea motivație – performanță în funcție de timpul și metoda evaluării performanței.

### **4.3. Metodă**

#### **4.3.1. Participanți**

Au participat 119 de studenți din anul I de la Catedra de Psihologie Aplicată, dintre care am reușit să contactăm 82 ( $m_{\text{vârsta}}=19,56$ ,  $SD=0,96$ , 89% sex feminin, 11% sex masculin) pentru o a doua evaluare.

#### **4.3.2. Instrumente**

*Motivation and Engagement Scale – University/College* (Martin, 2011a) – traducerea în limba maghiară, validată în Studiul 1.

*Motivational Regulation Questionnaire* – traducerea în limba maghiară, validată în Studiul 1.

*Chestionarul de personalitate NEO PI R/NEO PI R személyiség-kérdőív* (Costa și McCrae, 1992, varianta în limba maghiară din Juhász, 2002).

Analiza factorială a delimitat cei cinci factori principali ai chestionarului, însă un număr relativ mare de itemi a fost exclus din analize ulterioare, instrumentul utilizat în acest studiu conținând astfel 150 itemi. Indicii de fidelitate ai subscalelor au fost între 0,86 și 0,95.

Performanța școlară a fost măsurată prin intermediul a doi indici:

*Media generală* (pe semestrul anterior și de la sfârșitul semestrului respectiv).

O *grilă de evaluare* redactată pentru acest studiu.

Grila este alcătuită din 16 enunțuri, descriind comportamente posibile – atât pozitive, cât și disruptive – ale studenților. Cadrele didactice cotează frecvența observată a acestor comportamente pe o scală de la **1** (*niciodată*) la **4** (*în general*). Analiza factorială a delimitat doi factori: primul alcătuit din itemi referitori la comportamente proactive ( $\alpha=0,92$ ), iar al doilea din itemi care au reflectat comportamente pasive, dar nu disruptive ( $\alpha=0,83$ ). Reliabilitatea interevaluatori a fost de 0,83 în cazul primei subscale și 0,60 în cazul celei de-a doua.

### 4.3.3. Procedură

Participanții au completat chestionarul de motivație și chestionarul de evaluare a strategiilor de autoreglare motivațională pentru prima oară ( $M_{T1}$ ) în cadrul unui seminar în timpul primei săptămâni a semestrului respectiv, iar în ultima săptămâna le-au completat din nou ( $M_{T2}$ ), în cadrul aceluiași seminar. Instrucțiunile de completare și informațiile oferite au fost aceleași ca în Studiul 1 și 2. O parte a datelor chestionarului de motivație au fost utilizate și în Studiul 5. Chestionarul de personalitate a fost completat în timpul semestrului, în cadrul seminarelor de psihologia personalității. Grilele de evaluare au fost completate tot în timpul semestrului, de către două cadre didactice pentru fiecare student. Mediile generale – pe semestrul anterior ( $P_{T1}$ ) și cel curent ( $P_{T2}$ ) – au fost adunate de la secretariatul facultății, după încheierea sesiunii de examene.

## 4.4. Rezultate

### Asocieri între variabilele independente

Asocierile dintre diferiții factori motivaționali, respectiv factorii motivaționali și strategiile de autoreglare motivațională au fost aceleași ca în Studiul 1, respectiv Studiul 2.

Corelațiile semnificative dintre factorii de personalitate și factorii motivaționali, respectiv strategiile de autoreglare a motivației au fost precum urmează:

- *nevroticism* – corelat **pozitiv** cu D, UC, FA, A ( $r = [0,26; 0,47]$ ;  $p < 0,05$ ), respectiv cu PAVST ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ) și  
– corelat **negativ** cu SB, TM ( $r = \{-0,25; -0,28\}$ ;  $p < 0,05$ );
- *deschidere* – corelat **pozitiv** cu SB, LF, V ( $r = [0,32; 0,34]$ ;  $p < 0,01$ ), respectiv cu EPS ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,01$ );
- *conștiinciozitate* – corelat **pozitiv** cu P, TM, Pln ( $r = [0,35; 0,48]$ ;  $p < 0,01$ ), respectiv cu ESI, MST, EC, SC, PGS ( $r = [0,25; 0,58]$ ;  $p < 0,05$ ) și  
– corelat **negativ** cu SS ( $r = -0,32$ ;  $p < 0,01$ );
- *extraversiune* – corelat **pozitiv** cu SB, LF, V ( $r = [0,34; 0,41]$ ;  $p < 0,01$ ), respectiv cu ESI, EPS, PAST ( $r = [0,29; 0,32]$ ;  $p < 0,05$ ) și  
– corelat **negativ** cu D, UC ( $r = \{-0,33; -0,35\}$ ;  $p < 0,01$ );
- *agreabilitate* – corelat **pozitiv** cu LF ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,01$ ) și  
– corelat **negativ** cu P, FA ( $r = \{-0,24; -0,31\}$ ;  $p < 0,05$ )

### Asocieri între variabile independente și performanță

Media generală a avut diferite corelate semnificative în funcție de timpul evaluării acestora:

-  $P_{T1} - M_{T1}$ :  $LF^{(-)}$ ,  $UC^{(-)}$ ,  $PAvST^{(-)}$  ( $r = [-0,35; -0,23]$ ;  $p < 0,05$ )

-  $M_{T1} - P_{T2}$ : P, GBB,  $PAvST^{(-)}$  ( $r = [-0,26; 0,26]$ ;  $p < 0,05$ )

-  $M_{T2} - P_{T2}$ : P, Pln,  $UC^{(-)}$ , GBB,  $PAvST^{(-)}$ ,  $SC^{(-)}$  ( $r = [-0,39; 0,36]$ ;  $p < 0,05$ )

**La începutul semestrului**, modelul alcătuit din *Persistență*, *Comportamente adaptative* și strategia *PAvST* a fost semnificativ și a explicat cel mai mult din varianța performanței ( $F=2,85$ ,  $p < 0,05$ ,  $R \text{ square} = 0,12$ ), însă, independent, niciunul dintre acești factori nu a avut o contribuție semnificativă. După includerea performanței anterioare ( $P_{T1}$ ), noul model a explicat 69% din varianța performanței subsecvente ( $F=39,90$ ;  $p < 0,001$ ;  $R \text{ square} = 0,69$ ), contribuția performanței fiind semnificativă și controlând pentru efectul variabilelor motivaționale ( $\beta = 0,85$ ,  $t = 10,24$ ;  $p < 0,001$ ). Analizele de mediere efectuate nu au produs rezultate semnificative.

**La sfârșitul semestrului**, modelul alcătuit din *Persistență*, *Planificare*, *Control nesigur*, *Comportamente adaptative*, *PavST* și *Autorăsplătare* a explicat cel mai mult din varianța performanței ( $F=5,10$ ;  $p < 0,001$ ;  $R \text{ square} = 0,36$ ), contribuția *Controlului nesigur* fiind semnificativă și după includerea celorlalți factori ( $\beta = -0,37$ ,  $t = -2,89$ ;  $p < 0,01$ ). După includerea performanței anterioare ( $P_{T1}$ ), efectul *Controlului nesigur* a devenit, însă, ne semnificativ ( $\beta = -0,08$ ,  $t = -0,87$ ;  $p > 0,05$ ), performanța anterioară fiind singurul predictor având contribuție semnificativă din model ( $\beta = 0,73$ ,  $t = 7,94$ ;  $p < 0,001$ ) și noul model explicând 71% din varianța performanței ( $F=18,29$ ;  $p < 0,001$ ;  $R \text{ square} = 0,71$ ). Analizele de mediere efectuate nu au produs rezultate semnificative.

Cu privire la rezultatele **grilelor de evaluare**, *Focusare pe învățare* a fost singurul predictor semnificativ și independent al factorului *Proactiv*, contribuția acesteia fiind semnificativă și după includerea mediei anterioare ( $\beta = 0,38$ ,  $p < 0,01$ ). În cazul factorului *Pasiv*, în schimb – deși cele trei strategii de convorbire cu sine (*MST*, *PAST*, *PAvST*) au explicat 18% din varianța acestuia și *Convorbirea cu sine de evitarea a performanței* a avut o contribuție semnificativă și după controlarea celorlalte două ( $\beta = -0,35$ ,  $p < 0,05$ ) – după includerea mediei pe semestrul anterior, această contribuție nu a mai fost semnificativă

În contrast cu ipotezele noastre, nu au existat corelații semnificative între scorurile la chestionarul de personalitate și indicii performanței școlare, analizele de mediere propuse neputând fi efectuate.

## **4.5. Discuții**

Rezultatele studiului de față au confirmat ipotezele noastre doar parțial. În conformitate cu Studiul 2, controlul nesigur a reieșit din nou ca predictor semnificativ al performanței școlare, nu am putut însă replica rezultatele referitoare la efectul strategiei de control al mediului. O explicație posibilă este că în studiul anterior au fost diferențe semnificative între cei care și-au raportat media și cei care nu în utilizarea strategiei menționate, datele lor fiind astfel excluse din analizele ulterioare. După includerea mediei anterioare, însă, contribuția acestui factor (UC) a devenit nesemnificativă, în opoziție cu un număr relativ mare de studii (de ex. Diseth, 2011, Durik și colab., 2009, Elliot și McGregor, 1999, 2001, Elliot și colab., 1999, Harackiewicz și colab., 2008, Lane și colab., 2004 etc.) care atestă efectul factorilor motivaționali și după includerea performanței în modelul de predictor.

În mod asemănător, deși am identificat asocieri semnificative între trăsăturile de personalitate și motivația școlară, și în contrast cu studiile centrate pe acest subiect din literatura de specialitate (de ex., Kaufman și colab., 2008, Chamorro-Premuzic și Furnham, 2003; Conard, 2006), nu am putut identifica asocieri semnificative între personalitate și performanța școlară. Împreună, aceste rezultate indică faptul că, în cazul grupului-țintă, este posibil ca alți factori să determine performanța școlară sau să mascheze efectul motivației, al autoreglării și al personalității.

Datele studiului confirmă însă ultima ipoteză, arătând că performanța școlară este asociată cu alți factori motivaționali de la începutul semestrului decât de la sfârșitul semestrului. Asocierile motivație – performanță au fost diferite și în funcție de metoda de evaluare a performanței. Rezultatele legate de acest ultim aspect al studiului arată că nesiguranța privind modurile în care pot fi influențate comportamentele proprii, mai ales dacă această nesiguranță este evaluată la sfârșitul semestrului, este asociată cu performanțe slabe, iar nivelul scăzut de nesiguranță, cu performanțe bune. Iar cu privire la datele furnizate de către profesori, doar măsura în care studenții sunt centrați pe învățare are efect asupra evaluării lor ca fiind proactivi. Specificul studenților considerați pasivi, dar care nu deranjează desfășurarea activităților din timpul orei, pare a fi că aceștia utilizează mai frecvent strategii de convorbire cu sine.

### **4.5.1. Limitele cercetării și direcții viitoare de cercetare**

Studiul nu este fără limitări, printre acestea numărându-se designul corelațional, caracterul de autoraportare al datelor, neinclusiunea variabilelor de sex, de abilități sau de autopercepții ale abilităților printre predictorii. Studii viitoare ce consideră aceste limitări pot oferi informații suplimentare legate de tematica evaluată aici. Studii referitoare la mediul de performanță în cazul studenților de etnie maghiară din România ar putea oferi explicații privind efectul dominant al

performanței anterioare și informații referitoare la eventualii factori care maschează efectul motivației și personalității asupra performanței.

## CAPITOLUL 5

### Studiul 4

#### **O metaanaliză a efectelor intervențiilor directe de creștere a motivației școlare<sup>2</sup>**

##### **5.1. Aspecte teoretice**

Deși în Studiul 3 factorii motivaționali nu au mai avut o contribuție semnificativă la variația performanței după includerea performanței anterioare, considerând numărul relativ mare de studii care au demonstrat efectul motivației asupra performanței școlare, independent de cel al performanței anterioare, am decis să continuăm, precum ne-am propus inițial, cu evaluarea programelor de intervenție destinate creșterii motivației școlare.

Printre numărul mare de programe de creștere a motivației școlare, elaborate în ultimii ani, găsim abordări *directe* – care au ca țintă o componentă (sau mai multe) a motivației și nu presupun o persoană intermediară (de ex. profesor, părinte etc.) – și *indirecte* – în care se încearcă modificarea motivației studenților în mod indirect, prin modificarea modalității de predare, a structurii clasei, a altor variabile care au, la rândul lor, efecte asupra motivației etc. Ținând cont de caracteristicile grupului-țintă al lucrării (grad mai înalt de autonomie decât la în cazul nivelurilor inferioare de școlarizare, diferențe majore între atributele studenților din aceeași grupă etc.), am decis să ne centrăm atenția pe abordările directe de creștere a motivației școlare: programul de antrenament al motivației pentru performanță (*achievement motivation training*), programul de antrenament al reatribuirii (*attributional retraining*), precum și abordări multidimensionale (de ex. Martin, 2005, 2008).

---

<sup>2</sup> Acest studiu a fost publicat: Wagner, E., & Szamosközi, S. (2012). Effects of Direct Academic Motivation-Enhancing Intervention Programs: A Meta-Analysis, *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(1), 1584-7101

### **5.1.1. Intervenția multidimensională de creștere a motivației și a angajamentului**

Studii recente (de ex. Pintrich, 2003, Dignath și colab., 2008) atrag atenția asupra necesității elaborării unor programe multidimensionale de intervenție care abordează simultan mai multe aspecte ale motivației. O astfel de abordare este programul multidimensional de creștere a motivației și a angajamentului al lui Martin (2005, 2008), bazat pe modelul *Roata motivației și a angajamentului* (prezentat în secțiunea 1.9.), o abordare sociocognitivă a motivației. Programul are ca scop creșterea, sprijinirea componentelor adaptative ale motivației și ale angajamentului, respectiv scăderea sau eliminarea componentelor maladaptative ale acestora.

Până în momentul de față am identificat doar două studii în care se verifică eficacitatea acestui program de intervenție (Martin, 2005, 2008). În ambele cazuri, participanții au fost adolescenți din Australia și în urma intervenției s-au constatat modificări semnificative în motivația școlară. Mărimea efectului pe studiu a fost 0,18, respectiv 0,32.

### **5.1.2. Programul de antrenament al motivației pentru performanță**

Programul de antrenament al motivației pentru performanță este bazat pe teoria motivației de realizare și are ca scop schimbarea motivului de realizare: atenuarea motivului de evitare a eșecului și amplificarea motivului de realizare (după Schober, 2002). Până în prezent nu există o metaanaliză a efectului antrenamentului motivației pentru performanță asupra motivației.

### **5.1.3. Programul de antrenament al reatribuirii**

Programul de antrenament al reatribuirii (*attributional retraining*, AR) îi ajută pe studenți să recadreze ceea ce gândesc despre succes și eșec, încurajându-i să-și asume responsabilitatea pentru rezultatele lor academice (Haynes și colab., 2009). Cadrul teoretic al programului conține elemente din teoria autoeficacității (Bandura, 1997), teoria neajutorării învățate (Seligman, apud Försterling, 1985) și teoria atribuirii (Weiner, 1985). Pe baza acestor teorii, în perioada de antrenament subiecții sunt învățați să genereze atribuții cauzale mai „favorabile” (de ex. atribuirea eșecului efortului insuficient), prin vizionarea unor videouri în care alți studenți vorbesc despre experiențele lor din primul an, prin handout-uri și discuții în grup (după Haynes și colab., 2009).

În momentul de față există în literatura de specialitate mai multe sinteze despre programul de antrenament al reatribuirii (de ex. Försterling, 1985; Haynes și colab., 2009), dar nu s-a realizat încă o metaanaliză cantitativă.

## 5.2. Obiective

Obiectivele acestui studiu sunt următoarele: (1) Realizarea unei estimări cantitative a mărimii efectului intervențiilor de creștere a motivației școlare; (2) Compararea efectivității programului de antrenament al motivației pentru performanță și a programului de antrenament al reatribuirii; (3) Analizarea mărimii efectului din punctul de vedere al metodei evaluării motivației (motivație, emoții, performanță școlară); (4) Identificarea posibilelor variabile moderatoare ale efectului intervențiilor.

## 5.3. Metodă

Cercetările incluse în studiul de față au fost identificate în bazele electronice de date ScienceDirect, PsychARTICLES, ERIC, Informaworld și în catalogul bibliotecii Universității Regensburg, prin utilizarea cuvintelor-cheie: *motivation training*, *achievement motivation training*, *increasing motivation*, *Motivationssteigerung*, *Motivationsförderung* (pentru programul de antrenament al motivației pentru performanță), respectiv *attributional retraining and academic performance*, și *attributional retraining and students* (pentru programul de antrenament al reatribuirii). A fost selectat un număr total de 384 de studii, dintre care 44 au fost considerate relevante pentru scopul acestei metaanalize.

### Criterii de includere:

1. Să fie studii experimentale în care s-a investigat efectul programului de antrenament al motivației pentru performanță sau al programului de antrenament al reatribuirii legat de mediul școlar/universitar;
2. Să fie studii în care s-a utilizat un grup de control;
3. Elevii/studentii să fie beneficiarii primari ai intervenției;
4. Participanții să fie persoane fără nevoi speciale;
5. Să se raporteze date suficiente (de ex. medii, deviații standard și/sau statistici inferențiale) pentru a permite calcularea mărimii efectului.

Pe baza acestor criterii am renunțat la 27 de articole (nu au fost studii experimentale, nu au utilizat intervenția cu referire la performanța școlară, intervenția a fost implementată de profesori, participanții au fost persoane cu nevoi speciale sau nu au raportat date suficiente care să permită calcularea mărimilor efectelor). Astfel baza de date finală a inclus 17 publicații.

În două dintre aceste studii participanții au fost elevi de liceu, într-unul, elevi din clasele III-XI, iar în celelalte 14 au fost studenți. Astfel, în metaanaliză au fost incluse rezultatele a 3720 de persoane, dintre care 3417 au fost studenți. Majoritatea studiilor au utilizat mediile (la cursul în

cadrul căruia s-a implementat intervenția sau media generală) ca indice al performanței școlare, motivația a fost măsurată prin intermediul mai multor variabile dependente (atribuții, control perceput, expectanțe, motivație intrinsecă, motivație de măiestrie/învățare, motivație pentru performanță sau motivație de realizare), iar unele au inclus și măsurarea emoțiilor școlare. Intervențiile AR au fost implementat în moduri variate (casetă video, prezentare orală și/sau handout, urmat sau nu de un exercițiu de consolidare).

### **5.3.1. Probe statistice utilizate în prelucrarea și analiza datelor**

Calculul mărimii efectului au fost realizate cu ajutorul programului The Meta-Analysis Calculator (<http://www.lyonsmorris.com/mal/index.cfm>). S-a calculat mărimea medie a efectului pentru fiecare studiu, urmat de recalcularea mărimii efectului corectând pentru mărimea eșantionului din studiul respectiv, conform procedurilor lui Hunter și Schmidt (1990).

## **5.4. Rezultate**

Valorile mărimii efectului pe studii au variat între 0,07 și 0,72, mărimea medie a efectului intervențiilor de creștere a motivației școlare fiind astfel  $d=0.37$ , un efect scăzut, dar semnificativ din punct de vedere educațional, conform criteriilor lui Cohen (Hunter și Schmidt, 1990). Valoarea corectată a fost de asemenea mică ( $D=0.33$ ,  $VarD=0.02$ ), dar semnificativă (CI [0.26, 0.40]).

Rezultatele analizei de moderare pentru tipul intervenției au arătat că ambele sunt efective în creșterea motivației școlare (AMT:  $D=0.54$ ,  $VarD=0.02$ , AR:  $D=0.30$ ,  $VarD=0.01$ ), dar în timp ce mărimea efectului intervenției AR este mică, în cazul AMT-ului putem vorbi despre un efect mediu. Conform rezultatelor, diferențele dintre mărimile efectelor în cazul celor două intervenții sunt semnificative ( $t=2.58$ ,  $p<0.05$ ).

Am efectuat analize referitoare la rolul moderator al outcome-ului (motivație, emoții sau performanță școlară) și am obținut:  $D=0.42$ ,  $0.25$ , respectiv  $0.29$ . Deși mărimea efectului în cazul evaluării directe a motivației a fost cea mai mare, diferența dintre cele trei moduri de evaluare a efectului intervenției a fost, de asemenea, nesemnificativă ( $F(2,43)=0.62$ ,  $p>0.05$ ).

## **5.5. Concluzii**

Rezultatele au arătat că intervențiile analizate sunt efective în creșterea motivației școlare, mărimea medie a efectului este însă mică ( $D=0.33$ ,  $VarD=0.02$ ). Acest rezultat este în concordanță cu rezultatele studiului lui Dignath și colab. (2008), conform căruia programele de intervenție care abordează simultan mai multe aspecte ale motivației sunt mai efective.



Dintre cele două intervenții, AMT s-a dovedit a fi superior AR-ului, mărimea medie a efectului fiind  $D=0.54$ , ( $VarD=0.02$ ) în cazul primei intervenții și  $D=0.30$  ( $VarD=0.01$ ) în cazul celei de-a doua. Această diferență se poate datora însă aspectului des criticat al AMT-ului (vezi de ex. Schober, 2002), și anume că atât constructul de motivația de realizare, cât și acest program de intervenție sunt prea generale, nu specifică mecanismele schimbării, putând astfel include alte componente importante, pe lângă cele motivaționale.

Deoarece efectele acestor intervenții au fost evaluate utilizând diferite instrumente de măsurare, s-a analizat diferența mărimii efectului intervențiilor asupra motivației, emoțiilor și performanței. În cazul fiecăruia, mărimea medie a efectului s-a dovedit a fi mică, iar diferențele dintre mărimile efectului în cazul categoriilor outcome nu au fost semnificative, indicând faptul că intervențiile au un efect comparabil asupra motivației și a măsurătorilor indirecte ale acesteia.

### **5.5.1. Limitele studiului și posibilități ulterioare de valorificare a rezultatelor**

Printre limitările studiului se numără caracterul de autoraportare al datelor, varietatea instrumentelor utilizate pentru evaluarea motivației școlare utilizate în studiile incluse și numărul relativ mare de publicații care nu au putut fi incluse din cauza lipsei de date suficiente pentru analiză.

## **CAPITOLUL 6**

### **Studiul 5**

### **Studiu-pilot al unei intervenții de creștere a motivației și a angajamentului**

#### **6.1. Aspecte teoretice**

Conform datelor noastre, până în prezent, efectivitatea programul multidimensional de creștere a motivației și a angajamentului a fost investigată doar în două cercetări (Martin, 2005, 2008). În primul caz intervenția a fost implementată în cadrul unui workshop, iar în al doilea caz, în cadrul programului pastoral/tutorial al școlii unde s-a implementat intervenția. În ambele cazuri, participanții au fost adolescenți australieni. Nu s-a utilizat grup de control, doar un eșantion de referință.

## 6.2. Obiective

Obiectivul nostru a fost adaptarea la limba maghiară a intervenției de creștere a motivației și a angajamentului și evaluarea eficienței intervenției adaptate. Mai exact, obiectivul teoretic a fost o contribuție la literatura de specialitate a intervențiilor de creștere a motivației școlare, iar obiectivul metodologic și practic – furnizarea unei intervenții eficiente de creștere a motivației școlare a studenților, aplicabilă la studenții de etnie maghiară din România.

## 6.3. Metodă

### 6.3.1. Participanți

Subiecții au fost recrutați dintre participanții Studiului 3 (N=119) și repartizați în mod randomizat în patru grupuri. După informare și prima întâlnire, însă, un număr relativ mare de subiecți a decis să se retragă din program, eșantionul fiind astfel redus la 65: *grup experimental* – N=23;  $m_{\text{vârsta}}=19,39$ ; 17 femei, 6 bărbați, *grup placebo* – N=14;  $m_{\text{vârsta}}=19,71$ ; 12 femei, 2 bărbați și *grup de control* – N=28;  $m_{\text{vârsta}}=19,61$ ; 27 femei, 1 bărbat. Din cauza duratei intervenției nu am avut posibilitatea de a face recrutări pentru participanți suplimentari, astfel am continuat studiul cu acest eșantion. Pe parcursul intervenției au mai renunțat 8 participanți.

### 6.3.2. Instrumente

*Motivation and Engagement Scale – University/College* (Martin, 2011a) – traducerea în limba maghiară, validată în Studiul 1.

*Motivation and Engagement Workbook* (Martin, 2011c) – tradus în limba maghiară ca prim pas al acestui studiu.

Caietul de lucru constă din 13 module: 11 abordează fiecare dintre componente motivaționale din *Roata motivației și a angajamentului* și 2 sunt module de consolidare. În cadrul ultimelor două se pot relua module considerate de participanți ca fiind insuficient definite și se formulează concluzii. Fiecare dintre primele 11 module urmează structura preparare – generare – reflectare – încheiere, începând cu prezentarea modulului respectiv, continuând cu asimilarea informațiilor legate de componenta abordată, urmată de reflectarea despre noile conținuturi și încheiată cu un rezumat al etapelor anterioare.

*Materiale utilizate în grupul placebo* – exerciții alese din Rudas (2004, 2009).

*Grile de evaluare a intervenției*, redactate pentru acest studiu.

### 6.3.3. Procedură

Traducerea și adaptarea caietului de lucru *Motivation and Engagement Workbook* la limba maghiară a fost realizată în colaborare cu cadre didactice și cu studenți din anul al II-lea și al III-lea de la Catedra de psihologie aplicată. Pe baza sugestiilor formulate de acești colaboratori s-au efectuat unele modificări minore în textul instrumentului menționat.

Pretestul intervenției a avut loc în prima săptămână a semestrului, în cadrul unui seminar. Participanții au completat datele demografice și chestionarul MESC. Instrucțiunile au fost aceleași ca în Studiul 2 și 3. După acestea, subiecții au fost împărțiți în grupuri, cei din grupul experimental și placebo primind informații suplimentare, iar cei din grupul de control fiind informați că, deocamdată, se află pe lista de așteptare.

Persoanele din grupul experimental și cel placebo au semnat un acord de confidențialitate și au participat la o intervenție cu durată de 14 săptămâni (o întâlnire pe săptămână). În grupul experimental, intervenția s-a derulat conform instrucțiilor din manualul *Motivation and Engagement Scale and Workbook. Testing and Administration Guidelines* (lifelongachievement.com). Grupul placebo a participat la o intervenție în cadrul căreia s-au derulat exerciții legate autocunoaștere, de comunicare eficientă, de managementul conflictelor etc., spunându-se participanților că acest program influențează motivația în mod indirect.

Posttestul intervenției a avut loc în ultima săptămână a semestrului. Participanții au completat din nou chestionarul MESC, iar cei din grupul experimental și cel placebo și grilele de evaluare a intervenției.

### 6.4. Rezultate

Rezultatele preliminare au arătat că în pretest nu au fost diferențe semnificative între cele trei grupuri în variabilele relevante. Datele au arătat și că manipularea placebo a avut efect, nefiind diferențe semnificative în măsura în care participanții grupului experimental și cel placebo au crezut că intervenția a crescut nivelul lor de motivație.

Din cauza faptului că un număr relativ mic de participanți a completat intervenția, am efectuat atât teste parametrice (One-Way Anova), cât și teste nonparametrice (testul Kruskal-Wallis) pentru evaluarea diferențelor dintre grupuri în posttest. Aceste analize nu au evidențiat, însă, nici o diferență semnificativă.

Pentru a determina dacă mărimea eșantionului poate fi cauza lipsei rezultatelor semnificative, am calculat mărimea efectului intervenției pentru fiecare factor motivațional și pentru media generală. Conform așteptărilor, mărimile efectului au avut valori foarte mici (Cohen  $d$ =

[0.02, 0.24]), dar, în cazul tuturor variabilelor, intervalul de încredere conținea și 0, indicând faptul că diferența dintre grupuri nu a fost semnificativă.

Grilele de evaluare a intervenției oferă informații referitoare la motivul renunțării la intervenție (majoritatea subiecților au numit factorul timp ca fiind motivul principal) și la modulele ale căror conținut a fost implementat cel mai des/a fost preferat (modulele *Planificare* și *Managementul sarcinilor* au fost menționate cel mai des în acest sens).

## 6.5. Discuții

În studiul din față ne-am propus adaptarea intervenției *Motivation and Engagement Workbook* (Martin, 2011c) pentru studenții de etnie maghiară din România și verificarea efectivității acestei intervenții în cazul grupului menționat. În opoziție cu așteptările noastre, rezultatele par a arăta că intervenția nu a fost efectivă în creșterea nivelului componentelor adaptative ale motivației și nici în reducerea nivelului componentelor maladaptative ale acesteia. Nu au fost diferențe în posttest nici din punctul de vedere al mediei pe semestru al participanților din diferite grupuri.

Există însă un număr de explicații posibile pentru lipsa de rezultate semnificative: (1) Datele din cadrul studiului au fost culese cu instrumente de autoraportare, a căror acuratețe depinde de autocunoașterea, seriozitatea și sinceritatea participanților; (2) Studii recente indică arată că timpul evaluării diferitelor componente motivaționale poate fi un factor semnificativ (de exemplu, Braten și Olaussen, 2005, Rotgans și Schmidt, 2011), fiind astfel posibil ca în acest interval de timp relativ larg să se producă în motivația studenților schimbări mai pronunțate decât cele rezultate din intervenție, care au mascat efectul acesteia; (3) Odată adoptate, convingerile unei persoane au tendința de a persista, chiar și confruntate cu informații conflictuale (Pajares, 2003). Astfel este posibil ca o întâlnire pe săptămână să nu fi fost suficientă pentru modificarea convingerilor legate de motivație și performanță; (4) În literatura de specialitate motivația se delimitează de intențiile de implementare (Gollwitzer, 1999) – este posibil ca studenții să considere strategiile învățate utile, însă pur și simplu să nu le pună în practică în mod consecvent.

### 6.5.1. Limitele cercetării și direcții viitoare de cercetare

Dintre limitele studiului menționăm că, de ex., nu am avut posibilitatea să alegem numai participanți cu nivel scăzut de motivație școlară și că nu am luat în considerare nivelul abilităților.

Pe baza experiențelor cu această intervenție, am formulat câteva sugestii pentru programe ce urmează a fi implementate în viitor. **O rată mai mare de participare ar putea rezulta din:**

- oferirea de credite suplimentare pentru participarea la intervenție

- încadrarea intervenției în orarul studenților
- organizarea intervenției în format de workshop

**O rată mai mare de succes ar putea rezulta din:**

- personalizarea intervenției în funcție de profilul motivațional al participanților
- dedicarea de mai mult timp discutării profilului individualizat al fiecărui participant, reliefând avantajele participării pentru el/ea personal și sugerarea unui „plan de acțiune”
- încurajarea aplicării strategiilor învățate în viața de zi cu zi, prin intermediul unor teme de casă

## **CAPITOLUL 7**

### **Concluzii generale**

#### **7.1. Sinteza contribuțiilor teoretice**

Pe plan **teoretic**, lucrarea de față a urmărit identificarea factorilor motivaționali ai performanței școlare la studenți și al modalităților de facilitare a acestora. În partea teoretică a lucrării am realizat un sumar al principalelor abordări teoretice utilizate în studiul motivației școlare și al rezultatelor empirice cu eșantioane de studenți generate de aceste abordări. Pe baza acestor informații am realizat o schiță a interrelațiilor dintre constructe motivaționale. Astfel de sinteze sunt rare în literatura de specialitate, majoritatea cercetărilor fiind bazate pe câte o teorie a motivației. În lucrarea noastră, în schimb, am bazat analizele pe un model sintetic, oferind rezultate legate de un număr relativ mare de constructe motivaționale.

Studiile noastre oferă informații și despre potențialul profil motivațional specific studenților de etnie maghiară din România, un grup relativ neexplorat din această perspectivă, și a relației diferențiale dintre acești factori și performanța școlară. În Studiul 2, s-au comparat motivația școlară, strategiile de autoreglare motivațională, interrelațiile dintre aceste constructe, respectiv efectul lor asupra performanței școlare a studenților de etnie maghiară din Transilvania cu cele ale studenților din Ungaria și ale studenților (de etnie germană) din Germania. Rezultatele au evidențiat asemănări și diferențe semnificative, atât între studenții de etnie maghiară și germană, cât și între studenții maghiari minoritari și cei majoritari, indicând posibile diferențe calitative în motivația acestor grupuri.

Studiul 3 a fost o încercare de a replica o parte a rezultatelor Studiului 2, incluzând, în acest caz, și factorii de personalitate, respectiv performanța anterioară printre predictorii. După includerea performanței anterioare, contribuția motivației nu a mai fost semnificativă, sugerând că alți factori

pot fi mai importanți decât motivația în determinarea performanței școlare a acestui grup, sau că pot exista variabile confundante.

Studiul 4 oferă date cantitative referitoare la efectivitatea abordărilor directe de creștere a motivației școlare, aceasta fiind, conform datelor noastre, singura cercetare comprehensivă centrată pe această tematică.

## **7.2. Sinteza contribuțiilor metodologice**

Pe plan **metodologic**, lucrarea și-a propus îmbogățirea instrumentarului destinat măsurării motivației școlare și evaluării strategiilor de autoreglare motivațională în rândul studenților și, în același timp, furnizarea de instrumente pentru evaluarea studenților de etnie maghiară. Pentru a atinge acest obiectiv, am realizat un studiu de validare a traducerii în limba maghiară a chestionarelor MESC (Martin, 2011a) și MRQ (Schwinger și colab., 2007) (Studiul 1), rezultatele cărora arată că instrumentele traduse sunt valide și fidele și astfel pot fi utilizate în studii viitoare. Conform informațiilor noastre, în acest moment nu există alte instrumente recente, multidimensionale destinate evaluării motivației școlare și a strategiilor de autoreglare a motivației.

În cadrul Studiului 2, instrumentele menționate au fost traduse și în limba germană, rezultatele referitoare la această variantă a MESC-ului pun, însă, fidelitatea ei sub semnul întrebării.

În Studiul 5 am adaptat la limba maghiară caietul de lucru *Motivation and Engagement Workbook* (Martin, 2011c), componenta centrală a intervenției multidimensionale de creștere a motivației și a angajamentului, acesta fiind, conform informațiilor noastre, singurul astfel de instrument în limba maghiară elaborat special pentru studenți.

## **7.3. Sinteza contribuțiilor practice**

Rezultatele Studiilor 2 și 3 oferă informații despre factorii motivaționali care pot avea un efect semnificativ asupra performanței școlare a studenților de etnie maghiară din România, iar aceste date pot fi utilizate în proiectarea cursurilor, a mediilor de învățare etc. destinate studenților. Am evaluat și eficacitatea unei intervenții de creștere a motivației școlare în cazul grupului menționat de studenți (Studiul 5). Deși nu am putut demonstra eficacitatea intervenției, experiențele acumulate în timpul acestui program ne-au ajutat în formularea unor indicații pentru implementarea programelor viitoare de intervenție.

## Bibliografie selectivă

- Bakracevic Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 19, 459-463.
- Bembenutty, H. (2008). Academic delay of gratification and expectancy–value. *Personality and Individual Differences*, 44, 193-202.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46, 347-352.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (2008). Measuring motivations: Integrating content and method. *Personality and Individual Differences* 44, 1738-1751.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation and Self-Regulation: Two Close Friends. În T. C. Urdan, & T. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement* (pp. 69-115). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. Găsit pe [www.books.google.ro](http://www.books.google.ro).
- Bong, M. (1996). Problems in Academic Motivation Research and Advantages and Disadvantages of Their Solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 149-165.
- Bong, M. (2001). Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Braten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality, 37*, 319-338.
- Chiu, M.M., & Chow, B.W.Y.(2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2010.03.007.
- Chowdhury, M. S., & Shahabuddin, A. M. (2007). Self-efficacy, motivation and their relationship to academic performance of Bangladesh College Students. *College Quarterly, 10(1)*.  
Găsit pe [http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num01-winter/chowdhury\\_shahabuddin.html](http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num01-winter/chowdhury_shahabuddin.html).
- Cole, J., S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 609-624.
- Conard, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality, 40*, 339-346.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cox, C. B., & Yang, Y. (2012). Getting off on the wrong foot: Longitudinal effects of Hispanic students' stability attributions following poor initial test performance. *Learning and Individual Differences, 22*, 123-127.
- Crocker, J., & Knight, K. M. (2005). Contingencies of Self-Worth. *Current Directions in Psychological Science, 14(4)*, 200-203.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of Self-Esteem and Contingencies of Self-Worth: Unique Effects on Academic, Social, and Financial Problems in College Students. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 701-712.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin, 130(3)*, 392-414.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Psychological Review, 108(3)*, 593-623.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology, 48(1)*, 14-23.



- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2012.03.013.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development, 46*(3), 223-236.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*, 101-129.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*, 191-195.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 671-687.
- Dunn, K. E., Osborne, C., & Rakes, G. C. (2012). It's not my fault: Understanding nursing students' causal attribution in Pathophysiology. *Nurse Education Today*, doi:10.1016/j.nedt.2012.02.012.
- Durik, A. M., Lovejoy, C. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 113-119.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-32.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping. *Journal of Personality, 71*(3), 369-396.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 628-644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research, 39*, 339-356.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.
- Evans, D. R., Hearn, M. T., & Zwirner, W. W. (1975). Need achievement training with grade-nine students. *Canadian Journal of Behavior Science, 7*(1), 54-59.
- Försterling, F. (1985). Attributional Retraining: A Review. *Psychological Bulletin, 98*(3), 495-512.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.
- Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2004). The Role of Attributional Retraining and Elaborative Learning in College Students' Academic Development. *The Journal of Social Psychology, 144*(6), 591-612.
- Hall, N. C., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Clifton, R., A., & Haynes, T. L. (2006). Enhancing Primary and Secondary Control in Achievement Settings Through Writing-Based Attributional Retraining. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(4), 361-391.
- Hall, N. C., Perry, R. P., Goetz, T., Ruthig, J. C., Stupnisky, R., H., & Newall, N. E. (2007). Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences, 17*, 280-290.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations between Achievement Goals, Interest and Performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122.
- Haynes, T. L., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., & Hladkyj, S. (2008). The Effect of Attributional Retraining on Mastery and Performance Motivation Among First-Year College Students. *Basic and Applied Social Psychology, 30*, 198-207.

- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M. (2009). A Review of Attributional Retraining Treatments: Fostering Engagement and Persistence in Vulnerable College Students. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 24, 227-272.
- Haynes, T. L., Ruthig, J. C., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Hall, N. C. (2006). Reducing the Academic Risks of Over-Optimism: The Longitudinal Effects of Attributional Retraining on Cognition and Achievement. *Research in Higher Education*, 47(7), 755-779.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and Self-Regulation: Relationships between Two Variables That Influence Learning, In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 77-111). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Horst S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Hsieh, P-H., P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task Values, Achievement Goals, and Interest: An Integrative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416.
- Hustinx, P. W., Kuyper, H., van der Werf, M. P., & Dijkstra, P. (2009). Achievement motivation revisited: new longitudinal data to demonstrate its predictive power. *Educational Psychology*, 29(5), 561-582.
- Juhász Márta (2002). *A személyiség és a képesség szerepe a teljesítmény előrejelzésében*. Oktatási segédlet, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar, Ergonómia és Pszichológia Tanszék.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Komarraju, M., & Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences, 39*, 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47-52.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383-409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381-395.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality, 32*(3), 247-256.
- Lawrence, J. S., & Charbonneau, J. (2009). The link between basing self-worth on academics and student performance depends on domain identification and academic setting. *Learning and Individual Differences, 19*, 615-620.
- Lawrence, J. S., & Crocker, J. (2009). Academic contingencies of self-worth impair positively- and negatively-stereotyped students' performance in performance-goal settings. *Journal of Research in Personality, 43*, 868-874.
- Lei, S. A. (2010). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructor's Perspectives. *Journal of Instructional Psychology, 37*(2), 153-160.
- Lin, Y.-G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13*, 251-258.
- Lyden, J. A., Chaney, L. H., Danehower, V. C., & Houston, D. A. (2002). Anchoring, Attributions, and Self-Efficacy: An Examination of Interactions. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 99-117.
- Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals For Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 10*, 44-55.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion and Motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.
- Martin, A. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education, 8*, 179-206.
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 239-269.

- Martin, A. (2009). Motivation and Engagement Across the Academic Life Span. A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824.
- Martin, A. J. (2011a). *The Motivation and Engagement Scale* (11<sup>th</sup> Edition). Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group ([www.lifelongachievement.com](http://www.lifelongachievement.com)).
- Martin, A. J. (2011b). *The Motivation and Engagement Scale, University/College. Test User Manual* (11<sup>th</sup> Edition). Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group ([www.lifelongachievement.com](http://www.lifelongachievement.com)).
- Martin, A. J. (2011c). *The Motivation and Engagement Workbook* (11<sup>th</sup> Edition). Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group ([www.lifelongachievement.com](http://www.lifelongachievement.com)).
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Measuring Individual Differences in Academic Volitional Settings. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 36, 71-81.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engament in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Moenikia, M., & Zahed-Babelan, A. (2010). A study of simple and multiple relations between mathematics attitude, academic motivation and intelligence quotient with mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1537-1542.
- Moller, A. C., & Elliot, A., J. (2006). The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research. Găsit pe [http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2006\\_MollerElliot\\_The2x2achievementgoalframework.pdf](http://www.psych.rochester.edu/research/apav/publications/documents/2006_MollerElliot_The2x2achievementgoalframework.pdf)
- Moores, T. T., & Chang, J. C. (2009). Self-efficacy, overconfidence, and the negative effect on subsequent performance: A field study. *Information and Management*, 46, 69-76.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. În D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 111-141). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (2011). Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from Self-Regulation of Motivation to more a effective learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 656-662.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. În P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam, NL: Academic Press.
- Peng, C. (2012). Self-regulated Learning Behavior of College Students of Art and Their Academic Achievement. *Physics Procedia*, 33, 1451-1455.
- Phinney, J. S., Dennis, J., & Osorio, S. (2006). Reasons to Attend College Among Ethnically Diverse College Students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 347-366.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Prospero, M., Russell, A. C., & Vohra-Gupta, S. (2012). Effects of Motivation on Educational Attainment: Ethnic and Developmental Differences Among First-Generation Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(1), 100-119.
- Randall, A. K. L. (2008). *The Effect of Reading Self-Efficacy, Expectancy-Value, and Metacognitive Self-Regulation on the Achievement and Persistence of Community College Students Enrolled in Basic Skills Reading Courses*. Găsit pe <http://digitallibrary.usc.edu/assetserver/controller/item/etd-Randall-2029.pdf>.

- Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Rollett, W. (2005). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503-532). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Rotgans, J. A., & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction, 21*, 58-67.
- Rudas János (2004). *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*, Dico Kiadó, Budapest.
- Rudas János (2009). *Javne örökösei. Fejlesztő tréningcsoportok – elvek, módszerek, gyakorlatcsomagok*, Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55(1)*, 68-78.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1246-1263.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Scholz, U., Gutierrez Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18(3)*, 242-251.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D. H. (2008). Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning, In Schunk, D. H., Zimmerman, B. (Eds.): *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, New York, 245-267.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education Inc., 1-43, 43-79, 208-235.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome - Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences, 22*, 269-279.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research* <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>.
- Schwinger, M., von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39(2)*, 57-69.

- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26-47.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and interests: The psychology of constructive capriciousness. *Review of General Psychology, 5*, 270-290.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences, 21*, 196-200.
- Steinmayr, R., Spinath, B. (2008). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004.
- Struthers, C. W., Menec, V. H., Schonwetter, D., J., & Perry, R. P. (1996). The Effects of Perceived Attributions, Action Control, and Creativity on College Students' Motivation and Performance. A Field Study. *Learning and Individual Differences, 8*(2), 121-139.
- Stupnisky, R. H., Stewart, T. L., Daniels, L. M., & Perry, R. P. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 201-211.
- Tracey, T. J. G., & Robbins, S. B. (2006). The interest–major congruence and college success relation: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 64-89.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, M. N., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.
- van Laar, C. (2001). Declining Optimism in Ethnic Minority Students: The Role of Attributions and Self-Esteem. In F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y. Hong (Eds.), *Student Motivation: The Culture and Context of Learning* (pp. 79-104). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36.
- Wigfield, A (1994). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78.



- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*, 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The Development of Achievement Task Values. *Developmental Review, 12*, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wigfield, A., Hoa, L. W., & Lutz Klauda, S. (2008). The Role of Achievement Values in the Regulation of Achievement Behaviors. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 169-197). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy-Value Theory in Cross-Cultural Perspective. In D. M. McInerney, & S. Van Etten, (Eds.), *Big Theories Revisited* (165-198). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wolters, C. A (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 224-235.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 38*(4), 189-205.
- Zusho, A., & Clayton, K. (2011). Culturalizing Achievement Goal Theory and Research. *Educational Psychologist, 46*(4), 239-260.