



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

FACULTATEA DE PSIHOLOGIE
ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE COGNITIVĂ APLICATĂ

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

PREDICTORII MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE ȘI EFECTUL ACESTEIA ASUPRA PERFORMANȚEI ȘCOLARE A ELEVILOR

DOCTORAND: ANTONIA MĂRINCAȘ

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR. NICOLAE ADRIAN OPRE

CLUJ-NAPOCA

2025

CUPRINS

1. CAPITOLUL I. CADRUL TEORETIC	4
1.1. Introducerea și problematica cercetării	4
1.1.1. Teoria Autodeterminării.....	5
1.1.2. Nevoile psihologice de bază	5
1.1.3. Motivația pentru învățare	6
1.1.4. Stilul de predare al profesorilor.....	9
1.1.5. Entuziasmul profesorului	9
1.1.6. Stilul de parenting	10
1.1.7. Sistemul de învățământ alternativ Waldorf.....	11
1.1.7.1. Învățământul Waldorf în România.....	13
1.1.8. Învățământul în pandemia COVID-19	13
1.1.8.1. Învățământul Waldorf în pandemia COVID-19.....	14
1.2. Relevanța cercetării.....	15
2. CAPITOLUL II. OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII.....	16
2.1. Obiectivele generale ale tezei	16
2.2. Metodologia cercetării	17
3. CAPITOLUL III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE	20
3.1. Studiul 1: Relația dintre nevoile psihologice de bază, motivație și autoeficacitate într-un eșantion de elevi din Cluj-Napoca, România.....	20
3.1.1. Metodologie	20
3.1.1.1. Participanți	20
3.1.1.2. Instrumente.....	21
3.1.1.3. Procedură	21
3.1.2. Rezultate și analiza datelor	22
3.1.3. Discuții și concluzii.....	22
3.1.4. Limite și direcții viitoare.....	24
3.2. Studiul 2: Stilul de parenting, stilul de predare și entuziasmul profesorului: Pot prezice aceste variabile nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare ale elevilor?	26
3.2.1. Metodologie	26
3.2.1.1. Participanți	26
3.2.1.2. Instrumente.....	27
3.2.1.3. Procedură	28
3.2.2. Rezultate și analiza datelor	28
3.2.3. Discuții și concluzii.....	32
3.2.4. Limite și direcții viitoare.....	34

3.3.	Studiul 3: Relația dintre percepția entuziasmului profesorului și motivația pentru învățare a elevilor: rolul mediator al nevoilor psihologice de bază	35
3.3.1.	Metodologie	36
3.3.1.1.	Participanți	36
3.3.1.2.	Instrumente.....	36
3.3.1.3.	Procedură	37
3.3.2.	Rezultate și analiza datelor	38
3.3.3.	Discuții și concluzii.....	41
3.3.4.	Limite și direcții viitoare.....	44
3.4.	Studiul 4: Relația dintre motivația pentru învățare și performanța la bacalaureat la proba <i>Limba și literatura română</i>	46
3.4.1.	Obiective și ipoteze.....	46
3.4.2.	Metodologie	46
3.4.2.1.	Participanți	46
3.4.2.2.	Instrumente.....	47
3.4.2.3.	Procedură	47
3.4.3.	Rezultate și analiza datelor	47
3.4.4.	Discuții și concluzii.....	49
3.4.5.	Limite și direcții viitoare.....	50
3.5.	Studiul 5: Efectele pandemiei COVID-19 asupra relației dintre motivația pentru învățare, nevoile psihologice, percepția entuziasmului profesorului, autoeficacitatea și emoțiile elevilor	52
3.5.1.	Metodologie	53
3.5.1.1.	Participanți	53
3.5.1.2.	Instrumente.....	53
3.5.1.3.	Procedura	55
3.5.2.	Rezultate și analiza datelor	55
3.5.3.	Discuții și concluzii.....	60
3.5.4.	Limite și direcții viitoare.....	64
3.6.	Rezultate de cercetare nepublicate	65
4.	CAPITOLUL IV. CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE	67
4.1.	Implicații teoretice	70
4.2.	Implicații metodologice	72
4.3.	Implicații practice	72
4.4.	Limite și direcții viitoare de cercetare.....	74
	REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....	77

Cuvinte-cheie: motivația pentru învățare, nevoi psihologice de bază, teoria autodeterminării, entuziasmul profesorului, pedagogia Waldorf

1. CAPITOLUL I. CADRUL TEORETIC

1.1. Introducerea și problematica cercetării

Motivația este un concept complex și amplu care a fost intens studiat în ultimele decenii. Motivația, la nivel de construct general, reprezintă capacitatea oamenilor de a iniția o anumită acțiune, oferind energia și direcția realizării unui comportament specific (Ainley & Ainley, 2019 apud Renninger & Hidi, 2019). Efectele motivației sunt complexe, aceasta influențând învățarea și îmbunătățind performanța. Motivația poate fi explicită și conștientă, sau implicită și inconștientă (Ryan, 2012) și influențează momentul când decidem să învățăm, ce învățăm și cum învățăm (Schunk, 1995).

Abordând specific *motivația pentru învățare* în mediul educațional, aceasta este operaționalizată ca “rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile copilului și mediu, respectiv influențele exercitate de mediul educațional și cel familial” (Opre et al., 2015). Conform teoriei lui Gottfried (1990), motivația academică este definită ca bucuria de a învăța în mediul școlar, manifestată prin orientarea către stăpânirea cunoștințelor, curiozitate, perseverență, implicare intrinsecă în sarcini și abordarea provocărilor, inclusiv a celor dificile și noi.

Paradigma asupra căreia ne-am oprit pentru a studia mai amănunțit conceptul motivației este *Teoria Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2000) aplicată în învățământul preuniversitar. Ideea centrală a acestei teorii din domeniul școlar se referă la impactul satisfacerii nevoilor psihologice de bază asupra motivației pentru învățare a elevilor. Cu cât motivația pentru învățare este mai autonomă, ghidată din plăcerea de a învăța, cu atât performanța elevilor va fi mai ridicată (Howard et al., 2021). În capitolele următoare vom detalia aspectele relevante ale acestei teorii pentru demersul nostru de cercetare.

1.1.1. Teoria Autodeterminării

Teoria Autodeterminării a lui Ryan și Deci (2020) a stat la baza dezvoltării unei paradigme extins integrate și implementate în mediul educațional. Această teorie oferă una dintre cele mai complexe clasificări ale motivației umane, fiind fundamentată pe premisa importanței autonomiei și controlului (Hartnett et al., 2011), respectiv nevoia individului de a se simți competent și conectat la mediul social. Satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază (autonomia, competența și relaționarea) oferă cadrul pentru derularea procesului învățării, modificarea comportamentală și dezvoltarea personalității ființei umane.

Conform *Teoriei Autodeterminării*, motivația poate fi operaționalizată dinspre demotivare, spre motivația extrinsecă, respectiv motivația intrinsecă, aceasta din urmă fiind nivelul cel mai autonom al motivației umane (Ntoumanis et al., 2021). Procesul de internalizare al motivației externe variază de la reglarea complet externă la reglarea complet internă. Reglarea externă și cea introiectivă sunt forme ale motivației controlate de factori externi, în timp ce *reglarea identificată* și *reglarea integrată* reprezintă forme ale motivației externe reglate de factori interni (Ntoumanis et al., 2021).

1.1.2. Nevoile psihologice de bază

Conform *Teoriei Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2000), la baza schimbărilor comportamentului uman stă motivația influențată de satisfacerea a trei nevoi psihologice de bază: *autonomia*, *competența* și *relaționarea*. Satisfacerea acestora corelează cu motivația autonomă, starea de bine, comportamentele adaptative și o sănătate fizică bună.

Nevoia de *autonomie* se referă la capacitatea unei persoane de a se implica într-o anumită sarcină din proprie inițiativă și fără presiuni externe. Nevoia de autonomie este cea mai eficientă în a prezice stimularea motivației intrinseci, însă corelează mai puțin cu celelalte tipologii ale motivației umane (Bureau et al., 2022). Nevoia de *autonomie* nu se referă la independență, ci la posibilitatea de a alege în baza propriilor valori, interese și preferințe (Ryan

& Deci, 2000). Copiii cărora li se oferă libertate de decizie au abilități bune de autoreglare, niveluri mai ridicate de autoeficacitate și stimă de sine (Grolnick & Ryan 1989, apud Vanderfaeillie et al., 2020).

Nevoia de *competență* reprezintă capacitatea de a intra în situații necunoscute cu dorința de a încerca să le soluționezi. Există o diferență între autoeficacitate și competență. Autoeficacitatea reprezintă încrederea unei persoane în propria capacitate de a finaliza cu succes o anumită sarcină (Bandura, 1982), „nu este legată de cât de bine sunt dezvoltate anumite abilități, ci mai degrabă de încrederea în capacitatea de a la utiliza în mod optim” (Opre et al., 2015, p. 41).

Nevoia de *relaționare* reprezintă nevoia de a interacționa cu cei din jur (Vanderfaeillie et al., 2020), resimțind siguranță în cadrul acestor legături umane, persoana simțindu-se înțeleasă și apreciată în acest mod (Ryan & Deci, 2017). Nevoia de *relaționare* corelează cel mai slab cu dezvoltarea motivațiilor autonome, însă această nevoie de apartenență și conectare la relații autentice este extrem de importantă pentru alte fațete ale actului educațional, cum ar fi identificarea cu imaginea școlii (Gray et al., 2018).

Meta-analiza lui Bureau et al. (2022) exemplifică faptul că satisfacerea nevoii de *competență* este predictorul cel mai puternic pentru apariția unei motivații autonome (motivație intrinsecă sau identificată), urmată fiind de nevoia de *autonomie* și *relaționare*. Nevoia de *autonomie* este cea mai eficientă în a prezice motivația intrinsecă, aproape la același nivel cu nevoia de *competență*, însă corelează mai puțin cu celelalte tipologii ale motivației.

1.1.3. Motivația pentru învățare

Conform *Teoriei Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2000), motivația este un construct care variază pe un continuum de la demotivare până la motivație intrinsecă, în acest interval fiind patru tipologii ale motivației extrinseci (a se vedea Figura 1).

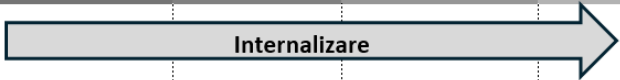
MOTIVAȚIA	Demotivare	Motivație extrinsecă				Motivație intrinsecă
		Reglare externă	Reglare introiectivă	Reglare identificată	Reglare integrată	
Reglarea						
Atribuirile	- lipsa competenței percepute - lipsa valorii - non-relevantă	- recompense sau pedepse externe - conformitate - reactanță	- implicarea ego-ului - concentrarea pe aprobarea proprie și implicarea altora	- importanța personală - evaluarea conștientă a activității - autoconfirmarea obiectivelor	- congruență - sinteză și consistența identificării	- interes - plăcere - satisfacție inerentă
Locusul perceput al cauzalității	Impersonal	Extern	Parțial extern	Parțial intern	Intern	

Figura 1. Taxonomia motivației conform *Teoriei Autodeterminării* (adaptată după Ryan & Deci, 2000)

Demotivarea se referă la lipsa competenței percepute, lipsa motivației, neexistând nicio direcție și nicio relevanță privind realizarea unei anumite sarcini (Vallerand et al., 1992). Demotivarea este asociată pozitiv cu așteptări reduse (Wigfield et al., 2017), un nivel scăzut al autoeficienței (Bandura, 1997) și cu fenomenul învățării neajutorate (Abramson et al., 1978 apud Howard et al., 2021).

Motivația extrinsecă conține 4 subcategorii și anume *reglarea externă* (care este integral ghidată de factori externi), *reglarea introiectivă* (care este parțial externă), *reglarea identificată* (parțial internă) și *reglarea integrată* (integral internă). *Reglarea externă* și *introiecția* sunt motivații controlate, iar *reglarea identificată* și cea *integrată* sunt încadrate ca motivații autonome (Bureau et al., 2022; Guay et al., 2013). *Reglarea externă* este integral ghidată de factori externi ființei umane, realizarea sarcinilor având loc pentru evitarea unei pedepse sau obținerea unei recompense, fiind o tipologie de motivație destul de conformistă (Howard et al., 2021).

Reglarea introiectivă sau *introiecția* reprezintă acea tipologie a motivației externe care este doar parțial ghidată de factori aflați în afară controlului persoanei, pentru că principalii factori mobilizatori sunt evitarea rușinii, vinovăției, îngrijorării sau satisfacerea mândriei (Klootwijk et al., 2021). *Motivația introiectivă* nu apare neapărat ca urmare a unei alegeri conștiente, ci e mai degrabă ca o adaptare la cerințele și așteptările externe care au fost internalizate, acestea devenind parte a sistemului de credințe personale ale individului.

Reglarea identificată este parțial autonomă și are la bază ideea de a realiza o anumită sarcină care este importantă și cu sens pentru ființa umană, în cazul elevilor, aceștia selectând astfel materiile pentru care vor învăța mai mult în funcție de cât sunt de importante pentru promovarea examenelor.

O tipologie a motivației externe adăugată mai recent este *reglarea integrată* (Bureau et al., 2022), aceasta fiind cea mai autonomă și presupunând realizarea unei sarcini datorită congruenței dintre angajamentul și valoarea personală a respectivei activități.

Motivația intrinsecă se referă la situația în care “o sarcină este realizată, deoarece simpla ei realizare în sine este recompensatoare. Acest tip de motivație are la bază interesul, curiozitatea, dorința de dezvoltare a propriilor abilități sau plăcerea asociată cu realizarea acesteia” (Opre et al., 2015, p. 41). *Motivația intrinsecă* este nivelul cel mai ridicat al motivației autonome (Bureau et al., 2022).

1.1.4. Stilul de predare al profesorilor

Conform *Teoriei Autodeterminării*, stilul de predare al profesorilor se poate situa, în funcție de cât de mult se axează pe satisfacerea nevoilor psihologice de bază ale elevilor, având fie o abordare bazată pe control sau o abordare bazată pe suport (Ryan & Deci, 2017). A se vedea mai jos o clasificare a stilurilor de predare pe care le pot aborda profesorii, un stil de predare predominant care controlează sau unul suportiv, în funcție de cât de mult reușesc profesorii să susțină sau să împiedice satisfacerea nevoilor psihologice de bază ale elevilor (Ahmadi et al., 2023):

de tip AUTONOM-SUPPORTIV	de tip CONTROLATOR
Susțin autonomia – Creează un mediu în care elevii pot să-și exprime voința, li se oferă posibilitatea de a decide anumite aspecte pe parcursul orelor și le este stimulată motivația intrinsecă pentru învățare	Îngrădesc autonomia – Creează un mediu în care elevii simt presiunea de a se conforma agendei profesorului, acesta folosind tactici de presiune cum ar fi țipatul, muștrarea, intimidarea
Susțin competența – Creează un mediu în care elevii se simt capabili să își atingă obiectivele și să fie creativi în soluționarea problemelor apărute pe parcursul orelor	Îngrădesc competența – Creează un mediu în care elevii simt că nu sunt capabili să își atingă obiectivele și nu sunt siguri cu privire la ce se așteaptă de la ei
Susțin relaționarea – Creează un mediu în care elevii se simt acceptați, înțeleși și demni de atenție	Îngrădesc relaționarea – Creează un mediu în care elevii se simt umiliți, respinși, ignorați sau judecați

1.1.5. Entuziasmul profesorului

În literatura de specialitate, entuziasmul profesorului a fost studiat sub forma unui stil energetic de predare, dar o definiție mai precisă face referire la bucuria, exaltarea și plăcerea cu care un profesor își predă lecțiile (Kunter et al., 2011), precum și la energia și vitalitatea cu care își desfășoară activitățile didactice (Patrick et al., 2000). Entuziasmul profesorului este văzut ca o componentă esențială a unei predări de calitate, profesorul manifestând un interes autentic pentru materia sa și un stil de predare vibrant și inspirațional (Patrick et al., 2003).

Entuziasmul profesorului a fost împărțit în mai multe tipologii. „Entuziasmul observat” (en. *displayed enthusiasm*) se referă la manifestările vizibile de entuziasm, exprimate prin limbaj verbal și non-verbal, expresii faciale dinamice și o implicare activă (Collins, 1978). În

schimb „entuziasmul trăit” (en. *experienced enthusiasm*) reflectă emoțiile pozitive resimțite și un interes autentic pentru predarea disciplinei (Keller et al., 2014). Cercetările sugerează că entuziasmul trăit are mai multe beneficii decât cel observat, favorizând motivația intrinsecă pentru învățare (Lazarides et al., 2018) și stimulând emoțiile pozitive în rândul elevilor (Frenzel et al., 2009a). Atunci când ambele forme ale entuziasmului se manifestă simultan, profesorul transmite elevilor un entuziasm autentic (Keller et al., 2018).

1.1.6. Stilul de parenting

Conform *Teoriei Autodeterminării* (Ryan & Deci, 2017), stilul de parenting influențează modul în care îi sunt satisfăcute copilului nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare. În funcție de capacitatea părinților de a fructifica aceste nevoi ale propriilor copii, aceștia pot manifesta un stil de parenting autonom-suportiv sau controlator. În rândurile de mai jos vom detalia particularitățile acestor două stiluri parentale.

de tip AUTONOM-SUPORTIV	de tip CONTROLATOR
Oferă suport pentru autonomie: părinții care adoptă un stil autonom-suportiv le oferă copiilor cadrul de a lua decizii proprii, suportând consecințele comportamentului realizat. Aceștia încurajează copiii să aibă inițiative, să-și susțină punctul de vedere, respectându-le perspectiva. Părinții minimizează comportamentul de control, oferindu-le copiilor oportunități de autoreglare	Exercită presiune: părinții care adoptă un stil controlator le impun copiilor cum să acționeze, folosind adesea recompensele și pedepsele ca pârguri de manipulare, le impun propriile opinii, neținând cont de părerea acestora
Oferă structură: părinții care oferă structură îi îndrumă pe copii, oferindu-le cadrul de a experimenta, se focusează pe obiective de dezvoltare, oferă feedback la cerere și setează limite într-un mod non-invaziv	Transmit ideea de haos: părinții care manifestă haos în dinamica cu proprii copii nu le oferă acestora predictibilitate, nu au reguli clar stabilite în dinamica familială, nu sunt constanți, manifestă fluctuații comportamentale și emoționale
Oferă căldură și implicare: părinții care oferă căldură și implicare în dinamica cu proprii copii, petrec timp calitativ alături de ei, investesc atenție și resurse în relația cu aceștia, sunt suportivi, empatici, răspund nevoilor psihologice și emoționale ale copiilor	Manifestă respingere: părinții care manifestă respingere le transmit copiilor că nu sunt doriți, apreciați, folosesc critica și învinovățirea la adresa lor, nefiind mulțumiți cu ce primesc de la proprii copii

1.1.7. Sistemul de învățământ alternativ Waldorf

Specificul școlilor Waldorf (sau al *școlilor libere*- cum mai sunt denumite) constă în faptul că nu se dorește specializarea copilului pe un anumit domeniu, ci pregătirea multilaterală, stimularea interesului și a pasiunii pentru tot ce îl înconjoară. Viziunea pedagogică a instituțiilor Waldorf face referire la faptul că individualitatea fiecărui copil trebuie luată în serios (Steiner Federation, 2021 apud Sele, 2021).

Câteva dintre particularitățile pedagogiei Waldorf ar fi următoarele (Carlgren, 1994):

- ziua de școală începe cu materiile care activează cunoașterea și înțelegerea, urmând apoi materiile care necesită repetare ritmică (limbile străine, euritmia, muzica și religia), respectiv activitățile artistico-practice (grădinarit, lucru manual etc.);
- predarea materiilor principale (limba maternă, matematică, chimie, fizică, biologie etc.) se realizează în module denumite și “epoci”, adică primele două ore din ziua de școală formează cursul principal, ore predate zilnic pe o perioadă de 2-4 săptămâni;
- cursul principal al epocii conține trei părți: o parte ritmică pentru armonizarea energiilor cu care vin elevii la școală (stimulând voința lor), una cognitivă adresată dezvoltării intelectului și o parte de povestire pentru stimularea simțirii;
- ritmul este un element extrem de important în pedagogia Waldorf, existând un ritm al epocii, zilei, lunii, anotimpului și anului;
- accentul este pus pe integrarea tuturor copiilor, inclusiv a celor catalogați a fi problematici sau dificili (adică cei cu cerințe educaționale speciale - CES);
- temele se recomandă a fi facultative până în clasa a VI-a, fiindu-le livrate într-un mod care să stârnească interesul elevilor;
- forța centrală care susține munca în școală este formată din triunghiul elev-profesor-părinte;

- manualele școlare sunt total inexistente în clasele primare și sunt destul de evitate și în clasele superioare, având în vedere că materia transmisă prin expunerea orală poate reda mult mai acurat firul roșu al lecției predate;
- o pondere importantă în pedagogia Waldorf o reprezintă cursurile artistice și practice de modelare a unei sculpturi, exersarea unei bucăți muzicale, pregătirea unui rol într-o piesă de teatru etc., scopul acestor activități fiind exprimarea impulsurilor sufletești;
- se predă materia *euritmie* începând cu clasa I, o disciplină de mișcare artistică în care se trăiește mai profund spațiul, se cultivă forțele voinței și se dorește atingerea armoniei între ușor și greu, respectiv scopuri autoimpuse și cerințele exercițiului realizat în grup;
- predarea a două limbi străine se începe din clasa întâi, cu toate că pedagogia Waldorf este cunoscută pentru procesul lent la scris, citit și socotit;
- realizarea săptămânală a consiliilor profesoriale în cadrul cărora se discută aspectele muncii pedagogice, diferite situații concrete de predare sau prezentarea unor elevi, fiind angrenați toți profesorii care predau la clasele acestora;
- în clasele mici, elevii primesc feedback-uri specifice din partea profesorilor, doar în clasele mai mari apărând ideea de *notă*;
- la finalul fiecărui an școlar, elevii primesc o evaluare detaliată cu caracterizările personalizate realizate de către toți profesorii care le-au predat în acel an;
- se organizează serbări lunare în care elevii cei mici pot observa nivelul la care vor ajunge admirându-i pe elevii mai mari, iar elevii mai mari pot sesiza etapele prin care au trecut deja prin școală observându-i pe cei mici;
- implicarea părinților este foarte importantă și imperios necesară pentru buna desfășurare a activităților școlare (serbări, bazare, sărbători, etc.) și a activităților extrașcolare (tabere, excursii, etc.).

1.1.7.1. Învățământul Waldorf în România

În anii '90 s-au ținut pentru prima dată în România câteva conferințe tematice despre pedagogia Waldorf. În anul 2024-2025, conform informațiilor de pe site-ul Federației Waldorf din România (<https://waldorf.ro/>), sunt înscriși 1567 de preșcolari și 4060 de elevi în rețeaua școlară Waldorf din România. Din totalul de elevi, în învățământul primar sunt 2056 de elevi (50,64%), în învățământul gimnazial 1400 de elevi (34,48%), iar în învățământul liceal un număr de 604 elevi (14,88%). În mediul urban sunt 3849 de elevi și 211 în mediul rural, iar 3133 de elevi beneficiază de predare în limba română și la 927 de elevi li se predă în limba maghiară. În orașele Cluj-Napoca, Timișoara, Iași și București funcționează licee cu pedagogie Waldorf. Majoritatea acestor instituții sunt școli de stat, finanțate de primării și Ministerul Educației și Cercetării, Federația Waldorf din România primind constant cereri de a aviza înființarea de noi clase cu pedagogie Waldorf în toată România, iar părinții susțin financiar în mod voluntar buna desfășurare a activităților educaționale.

1.1.8. Învățământul în pandemia COVID-19

Efectul major al pandemiei COVID-19 a fost asupra resetării modului în care erau predate conținuturile informaționale. Elevii au fost afectați de slaba interacțiune cu colegii în cadrul orelor online (Hilger et al., 2021; Maftei et al., 2022), a crescut timpul petrecut de aceștia în mediul digital (Rider et al., 2021), precum și la intensificarea nivelurilor de depresie, anxietate și izolare socială (Brătucu et al., 2022). Nivelul ridicat de anonimitate al elevilor în timpul orelor online le-a permis să desfășoare activități paralele, ceea ce a dus la scăderea concentrării și capacității de autoreglare (Valenzuela et al., 2020), afectând totodată calitatea relației dintre profesor și elev (Lamanauskas et al., 2021). De asemenea, pe perioada pandemiei, motivația pentru învățare a elevilor s-a diminuat (Klootwijk et al., 2021).

Sistemul educațional românesc s-a mutat în mediul online începând cu martie 2020 (Edelhauser et al., 2020), iar în primele șase săptămâni din anul școlar 2020-2021, s-au pus în aplicare 3 scenarii de desfășurare ale actului educațional (Dinculescu, 2021):

- a) *Scenariul verde*: învățământ cu prezență fizică la ore, în situația în care mai puțin de o persoană la 1000 de locuitori era infectată;
- b) *Scenariul galben*: învățământ hibrid în care jumătate din efectivul de elevi era la școală, iar cealaltă jumătate participa online, în situația în care unu până la trei persoane la 1000 de locuitori erau infectate;
- c) *Scenariul roșu*: învățământ desfășurat integral în mediul online în cazul în care mai mult de trei persoane la 1000 de locuitori erau infectate.

Din noiembrie 2020 toate orele s-au desfășurat în mediul online, până la începutul lunii februarie 2021 când elevii au revenit la școală, iar studenții la facultate (<https://romania.europalibera.org/>). S-a revenit la atmosfera pre-pandemie cu desfășurarea integrală a orelor în varianta tradițională față în față doar în vara anului 2022, excepție fiind câteva săptămâni sporadice în care s-a predat în mediul online (Voss et al., 2023).

1.1.8.1. Învățământul Waldorf în pandemia COVID-19

Pe perioada pandemiei, pedagogia Waldorf predată în sistem online și-a pierdut foarte mult din specificitate. Elementele legate de creativitatea desfășurării orelor și dezvoltarea abilităților practice au putut fi, uneori cu foarte mare dificultate, predate online (Vagedes et al., 2023). Mutarea procesului educațional în mediul online a fost îngreunată în școlile Waldorf, deoarece orele de tehnologia informației sunt predate în acest sistem doar după începerea pubertății elevilor (Hubner, 2015 apud Turos, 2022), motiv pentru care în unele familii nu exista suport tehnologic, iar în altele nu a existat deschidere pentru această modalitate de predare.

1.2. Relevanța cercetării

Pornind de la paradigma *Teoriei Autodeterminării* privind motivația pentru învățare, tematica ne-a stârnit interesul în principal pentru a analiza relația dintre nevoile psihologice de bază și tipologia motivației pentru învățare a elevilor. Ne-am propus a studia și predictorii motivației, cei care influențează procesul de predare-învățare, focusându-ne asupra stilului de predare și entuziasmului profesorilor, respectiv stilul de parenting al ambilor părinți. După analizarea impactului predictorilor motivației asupra procesului de învățare, ne-am propus să investigăm influența motivației asupra performanței școlare a elevilor.

Am realizat și comparații între cele două sisteme de învățământ implicate în cercetare (sistemul educațional de stat tradițional versus cel de stat alternativ- Waldorf) cu privire la efectele motivației pentru învățare asupra performanței școlare a elevilor la examenul de bacalaureat la proba *Limba și literatura română*, performanță măsurată prin nota obținută la această probă națională de examinare. Parametrii pe care i-am controlat pentru a nu ne influența datele obținute sunt autoeficacitatea, respectiv nivelurile depresiei și ale anxietății. Autoeficacitatea este considerată un predictor important al motivației pentru învățare și al performanței școlare (Code, 2020), reprezentând capacitatea metacognitivă de a reflecta la modificările mentale și comportamentale proprii, contribuind la interesul susținut, motivația și performanța școlară a elevilor (Bandura, 2006). Depresia și anxietatea sunt factori care pot influența semnificativ strategiile de coping, fiind corelate cu o scădere a eficienței profesionale (Golonka et al., 2019), în special în contexte cu presiuni externe ridicate (Shao et al., 2020). Acestea afectează calitatea motivației și performanța școlară a elevilor. Depresia este asociată cu demotivarea (Kunanithaworn et al., 2018), în timp ce un nivel ridicat de anxietate corelează cu o performanță academică crescută, dar cu o motivație intrinsecă redusă (Majali, 2020), impactând astfel calitatea vieții, în special în rândul elevilor.

2. CAPITOLUL II. OBIECTIVELE ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. Obiectivele generale ale tezei

Obiectivul general al tezei l-a reprezentat investigarea predictorilor motivației pentru învățare și efectul acesteia asupra performanței școlare a elevilor. În acest sens, ne-a interesat care variabile au un impact relevant asupra motivației pentru învățare în vederea obținerii unei performanțe școlare pozitive în rândul elevilor.

Un prim obiectiv specific al prezentei lucrări l-a reprezentat *(1) investigarea relației dintre nevoile psihologice de bază și tipologia motivației pentru învățare a elevilor din gimnaziu și din liceu* (vezi subcapitolul 3.1.). Perioada de colectare a datelor a coincis cu instaurarea stării de alertă națională în România din cauza pandemiei COVID-19, constituind un moment semnificativ pentru a obține informații relevante despre sistemul educațional românesc.

Un al doilea obiectiv l-a reprezentat *(2) analiza impactului stilului de predare și entuziasmului profesorului, respectiv stilul de parenting asupra celor trei nevoi psihologice bazale ale elevilor* (autonomia, competența și relaționarea). În literatura de specialitate a fost intens studiată corelația dintre nevoile bazale și motivația pentru învățare, fapt pentru care ne-am dorit să aprofundăm predictorii care influențează satisfacerea acestor trei nevoi psihologice umane (vezi subcapitolul 3.2.).

Observând impactul percepției entuziasmului profesorului asupra dinamicii din interiorul clasei în studiul desfășurat înaintea apariției pandemiei, am setat un al treilea obiectiv privind *(3) investigarea impactului entuziasmului profesorului asupra motivației pentru învățare a elevilor și rolul pe care autonomia, competența și relaționarea îl pot avea în această relație* pe perioada desfășurării orelor în mediul online (vezi subcapitolul 3.3.). Perioada de

colectare a datelor s-a realizat la aproape un an de la începerea pandemiei COVID-19, perioadă în care învățământul românesc s-a derulat aproape integral în mediul online.

Cu privire la al patrulea obiectiv specific ne-am propus să studiem (4) *legătura dintre motivația pentru învățare și performanța școlară în rândul elevilor din clasele a XII-a*, cercetarea realizându-se la un an de la diminuarea efectelor pandemiei asupra populației (vezi subcapitolul 3.4.). Performanța școlară a fost evaluată prin intermediul notele obținute de elevi la examenul de bacalaureat de la proba *Limba și literatura română*, pentru a nu exista astfel discrepanțe privind subiectivitatea evaluării. Rezultatele au fost analizate prin compararea celor două sisteme de învățământ de stat: cel tradițional și cel alternativ- Waldorf.

Ultimul obiectiv al cercetărilor noastre a presupus investigarea modificărilor apărute cu privire la variabilele analizate din T1 (martie - aprilie 2020) în T2 (februarie 2021), mai exact (5) *cum au fluctuat nivelurile parametrilor studiați după zece luni de pandemie COVID-19* (vezi subcapitolul 3.5.). Variabilele studiate în T1 și T2 au fost nivelurile depresiei și al anxietății elevilor, autoeficacitatea specifică la materia *Limba și literatura română*, percepția elevilor cu privire la entuziasmul profesorului la această materie, schimbările apărute în rândul nevoilor psihologice de bază, a tipologiei motivației pentru învățare și a emoțiilor pozitive și negative. Rezultatele au fost analizate prin compararea celor două sisteme de învățământ de stat: cel tradițional și cel alternativ - Waldorf.

În continuare, vom explica metodologia abordată în vederea realizării obiectivelor descrise mai sus în acest capitol.

2.2. Metodologia cercetării

Obiectivul general al acestei teze l-a reprezentat investigarea *predictorilor motivației pentru învățare și efectul acesteia asupra performanței școlare a elevilor*. În vederea atingerii acestui obiectiv general, au fost realizate 5 studii de cercetare, fiecare dintre acestea fiind axat pe câte o direcție de cercetare. Același set de chestionare a fost completat în toate cele trei

momente de colectare a datelor de către elevii din cele două școli selectate pentru cercetarea prezentă. Cu datele obținute în T1 am realizat două studii, cu cele din T2 am realizat studiul al 3-lea, cu datele colectate în T3 am realizat cel de al 4-lea studiu, iar ultimul studiu a reprezentat o comparație a datelor obținute în T1 și T2 (pre și post-pandemie). Se poate observa mai jos planificarea celor trei momente în care s-a realizat colectarea datelor:

T1- în martie și aprilie 2020:

- (1) Studiul privind investigarea relației dintre nevoile psihologice de bază, motivația pentru învățare și autoeficacitatea elevilor;
- (2) Studiul privind analizarea efectelor stilului de parenting al mamei și tatălui, stilului de predare și entuziasmului profesorului asupra nevoilor psihologice de bază ale elevilor (autonomie, competență și relaționare);

T2- în februarie 2021:

- (3) Studiul privind investigarea impactului entuziasmului profesorului asupra motivației pentru învățare a elevilor și rolul pe care nevoile elevilor (autonomie, competență și relaționare) îl poate avea în această relație;

T3- în mai 2022:

- (4) Studiul privind analizarea relației dintre motivația pentru învățare și performanța la examenul de bacalaureat la proba *Limba și literatura română*;

Comparația datelor obținute în T1 și T2:

- (5) Studiul privind investigarea efectelor pandemiei COVID-19 asupra relației dintre motivația pentru învățare, nevoile de bază, percepția entuziasmului profesorului, autoeficacitatea și emoțiile elevilor.

Modelul de cercetare pe care ni l-am propus este unul amplu și complex, motiv pentru care nu l-am putut testa integral în cadrul studiilor doctorale. Având în vedere, de asemenea, și contextul pandemic în care s-a derulat cercetarea, am putut să testăm doar o parte dintre

variabile. Anumite relații complexe nu au putut fi testate neavând un eșantion suficient de mare, iar limita de bază a cercetării o reprezintă faptul că nu am avut acces la colectarea datelor atât de mult pe cât ne-am fi dorit. Rezultatele nu sunt inovative prin prisma metodei folosite, ci mai degrabă prin valorificarea contextului pandemic. Cu toate acestea, în acest context am analizat relațiile dintre toate variabilele cercetării respectând cadrul general al *Teoriei Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2000), dar le vom prezenta doar pe acelea care au fost semnificative și au avut un impact asupra demersului științific.

3. CAPITOLUL III. CONTRIBUȚII ORIGINALE DE CERCETARE

3.1. Studiul 1: Relația dintre nevoile psihologice de bază, motivație și autoeficacitate într-un eșantion de elevi din Cluj-Napoca, România¹

Scopul principal al prezentului studiu este de a investiga asocierea dintre nevoile psihologice de bază (autonomie, competență și relaționare), orientările motivaționale (motivație intrinsecă, reglare identificată, reglare introiectivă și reglare externă) și autoeficacitatea pentru învățare la materia *limba și literatura română*.

Ipotezele studiului au fost:

1. Nevoile psihologice de bază (autonomie, competență și relaționare) vor prezice motivația intrinsecă pentru învățare;
2. Autoeficacitatea pentru învățare va fi corelată pozitiv cu motivația intrinsecă;
3. Autoeficacitatea pentru învățare va fi corelată pozitiv cu reglarea integrată;
4. Autoeficacitatea pentru învățare va corela negativ cu reglarea externă;
5. Fetele vor avea o autoeficacitate mai mare decât băieții;
6. Fetele vor avea o motivație intrinsecă mai mare decât băieții;
7. Băieții vor avea o motivație externă mai mare decât fetele.

3.1.1. Metodologie

3.1.1.1. Participanți

Participanții la acest studiu au fost 363 de adolescenți din gimnaziu și liceu, cu o vârstă medie de 15.54 ani ($SD = 2.00$).

¹ Mărincaș, A., Dumulescu, D., Pinte, S. & Opre, N. A. (2021). The relationship between basic psychological needs, motivation and self-efficacy in a sample of secondary and high-school children from Cluj-Napoca, Romania. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 66(1), 77-90.

3.1.1.2. Instrumente

Chestionarul Nevoilor Psihologice de Bază este fundamentat pe principiile Teoriei Autodeterminării și măsoară nevoile psihologice de bază ale elevilor. Instrumentul a fost tradus de autori din versiunea standard a BPNS (adaptată după Carreira, 2012) și a fost adaptat pentru a se referi la materia *limba și literatura română*. Pentru eșantionul nostru, valorile coeficientului alpha Cronbach au fost .87 pentru autonomie, .73 pentru competență și .74 pentru relaționare.

Chestionarul Autoreglării Academice: versiunea în limba română a instrumentului a fost tradusă de autori după versiunea standard a SRQ-A (Ryan & Connell, 1989) și a fost adaptat pentru a identifica motivația pentru învățare cu privire la materia *limba și literatura română*. Valorile coeficientului Alpha Cronbach în studiul nostru au fost .75 pentru reglarea externă, .79 pentru reglarea introiectivă, .86 pentru reglarea identificată și .87 pentru motivația intrinsecă.

Chestionarul Autoeficacității din MSLQ (chestionarul Strategiilor Motivaționale de Învățare) creat de Pintrich et al. (1993) este o scală de auto-raportare utilizată pentru a identifica orientările motivaționale ale elevilor, unde autoeficacitatea se referă la încrederea unei persoane de a face față cu succes sarcinilor cu care se confruntă. În studiul de față am evaluat autoeficacitatea specifică, punctual pentru materia *Limba și literatură română*. Coeficientul Alpha este .93 pentru autoeficacitate. În studiul nostru, coeficientul Alpha Cronbach a fost, de asemenea, .93.

3.1.1.3. Procedură

Chestionarele au fost administrate online la începutul perioadei pandemice, în martie 2020, și a durat aproximativ 10 minute completarea lor. Participanții au completat chestionarul în afara orelor de școală obișnuite. Elevii au fost rugați să completeze un chestionar online axat

pe strategiile lor de autoreglare academică, satisfacția nevoilor psihologice de bază (în ceea ce privește disciplina *limba și literatura română*) și autoeficacitatea lor academică.

3.1.2. Rezultate și analiza datelor

Datele colectate au fost analizate cu ajutorul programului SPSS 21.1 Statistics. Pentru a testa prima ipoteză, am efectuat o analiză de regresie liniară. Rezultatele prelucrării statistice au arătat că nevoile psihologice de bază (autonomie, competență și relaționare) au prezis motivația intrinsecă ($r^2 = .53$, $p < .001$). Astfel, modelul a explicat 53% din variabilitatea motivației intrinseci (coeficientii β au fost .42 pentru autonomie, .20 pentru competență și .22 pentru relaționare, $p < .001$). A doua, a treia și a patra ipoteză au fost testate printr-o analiză corelațională, iar rezultatele au indicat că autoeficacitatea a fost pozitiv corelată cu motivația intrinsecă ($r = .41$, $p < .01$) și reglarea identificată ($r = .29$, $p < .01$), iar negativ corelată cu reglarea externă ($r = -.14$, $p < .01$).

În ceea ce privește diferențele de gen, testele t au relevat diferențe semnificative între fete și băieți la autoeficacitatea în învățare ($t = 2.48$, $p = .01$), fetele având o autoeficacitate mai mare ($M = 46.96$, $SD = 8.7$) decât băieții ($M = 44.38$, $SD = 9.9$); Cohen's d a fost .27. De asemenea, fetele au raportat o motivație intrinsecă mai mare decât băieții ($t = 2.63$, $p = .01$; $M = 22.41$, $SD = 4.56$, $M = 20.93$, $SD = 5.67$) și Cohen's d a fost .28. Pe de altă parte, băieții au raportat o reglare externă mai mare decât fetele ($t = 2.08$, $p = .003$; $M = 24.43$, $SD = 5.1$, $M = 23.17$, $SD = 5.39$) și Cohen's d a fost .24. Nu au existat diferențe semnificative între băieți și fete la scorurile de reglare introiectivă și reglare identificată.

3.1.3. Discuții și concluzii

În primul rând, constatările noastre au relevat că elevii ale căror nevoi psihologice de bază au fost îndeplinite, au avut o motivație intrinsecă mai mare pentru învățare. Mai precis,

autonomia, competența și relaționarea au prezis 53% din motivația intrinsecă pentru o disciplină specifică (*limba și literatura română*), ceea ce este în concordanță cu studiile anterioare care subliniază ideea că fetele sunt mai interesate de învățarea limbilor (maternă sau străine). În contrast, băieții au manifestat o curiozitate, o plăcere (Carreira, 2011) și un angajament mai scăzute (Oga-Baldwin & Nakata, 2014) față de aceste materii școlare.

În al doilea rând, elevii care aveau credințe pozitive despre autoeficacitatea în învățare au raportat motivații identificate și intrinseci mai mari. Prin urmare, acești elevi sunt mai capabili să conecteze învățarea lor la obiective semnificative și să găsească interes inerent în procesul de învățare. Pe de altă parte, autoeficacitatea ridicată a fost corelată negativ cu reglarea externă. Astfel, elevii care credeau în abilitățile lor de a reuși erau mai puțin predispuși să fie influențați de recompense externe și mai puțin înclinați să evite consecințele negative.

În al treilea rând, un alt rezultat important al studiului nostru reflectă diferențele de gen în motivație și autoeficacitate. Mai precis, în ceea ce privește autoeficacitatea, elevele au raportat credințe mai pozitive despre capacitățile lor de învățare decât băieții, ceea ce este o descoperire confirmată și în studiile anterioare. Într-un studiu recent (Oga-Baldwin & Fryer, 2020), fetele cu o autoeficacitate mai mare au arătat o motivație identificată mai mare. În contrast, băieții au raportat o autoeficacitate mai scăzută, care a fost asociată cu reglarea externă pentru învățarea limbilor (maternă sau străine).

În al patrulea rând, fetele din studiul nostru au prezentat o reglare identificată mai puternică decât băieții, în timp ce băieții au utilizat mai mult reglarea externă. Mai precis, fetele erau mai capabile să stabilească obiective de învățare semnificative și să conecteze învățarea lor cu valorile lor, în timp ce băieții erau mai motivați să obțină recompense externe sau să evite consecințele negative (Dorfman & Fortus, 2019). Un studiu recent a arătat faptul că fetele au un nivel mai scăzut al motivației intrinseci la matematică, dar nu o performanță mai scăzută

decât băieții (Lazarides & Lauermann, 2019). Această motivație mai scăzută la fete duce la o preferință pentru cariere în domenii filologice.

Efectele stereotipurilor ar putea contribui, de asemenea, la diferențele dintre performanțele academice și autopercepțiile elevilor (Steel, 1997). Profesorii și părinții consideră că disciplina matematică este o materie „tipic masculină” și din această cauză fetele au o încredere mai scăzută în abilitățile lor matematice, în ciuda performanțelor lor ridicate. O situație similară ar putea apărea și în ceea ce privește tendința băieților de a obține note mai mici și de a manifesta o autoeficacitate mai scăzută în învățarea limbilor (Watt, 2004).

3.1.4. Limite și direcții viitoare

Ca în orice studiu, această cercetare are atât puncte forte, cât și limite. Un punct forte este numărul mare de studenți incluși în acest studiu și, de asemenea, diversitatea sistemului educațional pe care l-au reprezentat, având în vedere că elevii au învățat în două școli publice diferite, una tradițională și cealaltă dintr-un sistem educațional alternativ.

Au existat anumite limite metodologice în acest studiu. O limită a fost utilizarea exclusivă a chestionarelor de auto-raportare, ceea ce ar putea crește subiectivitatea datelor. O posibilă soluție pentru a contracara un potențial *bias* datorat răspunsurilor dezirabile social ar fi colectarea datelor din diverse surse (părinți și profesori). De asemenea, distribuția de gen nu a fost reprezentată în mod egal în eșantionul nostru, astfel încât studiile viitoare ar putea aborda mai bine această problemă.

Cercetările viitoare ar putea investiga și interesul copiilor pentru domeniul cercetat, deoarece această variabilă poate influența motivația lor de a învăța la această disciplină și asocierea acesteia cu satisfacerea nevoilor psihologice fundamentale ale elevilor. În plus, nivelul de depresie și anxietate al copiilor ar trebui să fie luat în considerare în studiile viitoare, deoarece acesta poate influența satisfacția lor față de viață și față de școală. De asemenea, ar

putea fi incluse scorurile testelor standardizate (de exemplu: media notelor) pentru a lua în considerare efectele generate de motivație asupra rezultatelor școlare.

Mai mult, ar fi relevant să se includă mai multe sisteme educaționale, cum ar fi Step by Step, Montessori etc., deoarece școlile Waldorf din România sunt finanțate de stat și ar fi interesant de văzut dacă există diferențe între sistemele educaționale publice și cele private. În plus, studiile viitoare ar putea folosi design-uri cu mai multe surse pentru a îmbunătăți identificarea surselor care pot avea o influență directă asupra nevoilor psihologice de bază și asupra tipurilor de motivație pentru învățare (de exemplu, profesori, părinți, colegi).

3.2. ²Studiul 2: Stilul de parenting, stilul de predare și entuziasmul profesorului: Pot prezice aceste variabile nevoile psihologice de autonomie, competență și relaționare ale elevilor?

Scopul principal al acestui studiu corelațional transversal l-a reprezentat investigarea impactului stilului de parenting, stilului de predare și a entuziasmului profesorului asupra nevoilor de autonomie, competență și relaționare ale elevilor.

În acest sens am avansat următoarele ipoteze:

H1: Stilul de parenting autonom prezice pozitiv satisfacția elevilor față de nevoile lor psihologice de bază: (a) autonomie, (b) competență și (c) relaționare;

H2: Stilul de parenting controlator prezice negativ satisfacția elevilor față de nevoile lor psihologice de bază: (a) autonomie, (b) competență și (c) relaționare;

H3: Stilul de predare autonom (implicare, structură și autonomie) prezice pozitiv satisfacția elevilor față de nevoile lor psihologice de bază: (a) autonomie, (b) competență și (c) relaționare;

H4: Entuziasmul profesorului prezice pozitiv satisfacția elevilor față de nevoile lor psihologice de bază: (a) autonomie, (b) competență și (c) relaționare.

3.2.1. Metodologie

3.2.1.1. Participanți

Participanții la această cercetare au fost 331 de adolescenți din școli gimnaziale și liceale, cu o vârstă medie de 14.87 ($SD = 2.06$).

² Mărincaș, A., Trif, S., & Opre, N. A. (2023). Parenting style, teaching style and teacher enthusiasm: Do these variables predict the children's needs for autonomy, competence and relatedness? In *EDULEARN23 Proceedings*, 3378-3385, IATED.

3.2.1.2. Instrumente

Chestionarul Nevoilor Psihologice de Bază (BPNS): Chestionarul se bazează pe principiile Teoriei Autodeterminării și măsoară nevoile psihologice de bază ale elevilor. Instrumentul a fost tradus de autori din versiunea standard a BPNS (Carreira, 2009) și a fost adaptat pentru subiectul academic al materiei *limba și literatura română*. Pentru eșantionul nostru, valorile coeficientului Cronbach au fost .88 pentru autonomie, .74 pentru competență și .74 pentru relaționare.

Chestionarul Părinților ca și Context Social (PASCQ) cuprinde șase dimensiuni și anume Căldură, Respingere, Structură, Haos, Suport pentru Autonomie și Coerciție (Skinner et al., 1986). Dimensiunile pozitive ale stilului parental (autonom-suportiv) sunt alcătuite din căldură, structură și autonomie față de copii, descriind un stil care exprimă implicare, sprijin, acceptare, apreciere, stabilirea limitelor, ghidaj, așteptări clare și bunătate. Pe de altă parte, dimensiunea negativă a stilului parental (controlator) este alcătuită din haos, respingere și coerciție față de copii, părinții exprimând ostilitate, iritabilitate, critică, lipsă de disciplină constantă și control, dezaprobare și conflicte între părinți și copii. În studiul de față, valorile coeficientului Cronbach pentru mame au fost de .90 pentru stilul de susținere a autonomiei și .88 pentru stilul controlator. Valorile coeficientului Cronbach pentru tați au fost de .92 pentru stilul de susținere a autonomiei și .87 pentru stilul controlator.

Chestionarul Profesorului ca și Context Social (TASCQ) conține 24 de itemi care măsoară trei dimensiuni, fiecare având câte 8 itemi (Wellborn et al., 1988). Valorile Alpha Cronbach pentru dimensiunea implicării profesorilor ($\alpha = .87$) și pentru oferirea structurii ($\alpha = .79$) au arătat niveluri bune de fidelitate. Pentru dimensiunea de susținere a autonomiei, alpha Cronbach inițial a fost de .67, ceea ce nu a atins pragul de acceptabilitate. După eliminarea scorului pentru al 12-lea item (de exemplu, „Se pare că profesorul meu îmi spune mereu ce să fac”), scorul alpha Cronbach a ajuns la un nivel acceptabil ($\alpha = .75$).

Chestionarul Percepției Entuziasmului Profesorului evaluează entuziasmul profesorului ca trăsătură și a fost dezvoltat de Pintrich et al, 1993. Pentru eșantionul nostru, valoarea alpha Cronbach a fost de .83.

Scala de Anxietate din Chestionarul BASC-2: BASC-2 este un sistem multidimensional utilizat în evaluarea comportamentului și auto-percepției, pentru copii și tineri cu vârste cuprinse între 2 și 25 de ani. BASC-2 evaluează o gamă largă de dimensiuni distincte care ajută la diagnosticul diferențial al diferitelor categorii de tulburări, având, de asemenea, scale cu un grad mai mare de specializare (de exemplu, probleme de atenție, depresie, anxietate, hiperactivitate). În studiul nostru, valoarea Alpha Cronbach a fost de .92.

Chestionarul Autoeficacității din MSLQ (Chestionarul Strategiilor Motivaționale de Învățare-MSLQ) este o scală auto-raportată utilizată pentru a identifica orientările motivaționale ale elevilor (Pintrich et al., 1993), unde autoeficacitatea se referă la încrederea unei persoane de a face față cu succes sarcinilor cu care se confruntă. În studiul nostru, valoarea Alpha Cronbach a fost de .94.

3.2.1.3. Procedură

Chestionarele au fost administrate online la începutul perioadei pandemice, în lunile martie-aprilie 2020, completarea lor a durat aproximativ 20 de minute, iar întrebările se refereau la aspecte din cadrul orelor de *limba și literatura română*. Participanții au completat chestionarele în afara orelor de școală, fiind rugați să răspundă la întrebări cu privire la percepțiile lor despre stilul părinților, stilul și entuziasmul profesorilor, respectiv satisfacția acestora în legătură cu nevoile psihologice de bază.

3.2.2. Rezultate și analiza datelor

Datele au fost analizate cu SPSS V26. Pentru a testa ipotezele studiului, am realizat multiple regresii ierarhice în trei etape. În prima etapă, am adăugat anxietatea și

autoeficacitatea ca variabile de control. În a doua etapă, am adăugat variabilele referitoare la stilul parental și, în ultima etapă, am adăugat variabilele referitoare la stilul profesorului. Am realizat trei regresii ierarhice multiple, câte una pentru fiecare tip de nevoie psihologică, respectiv pentru autonomie, competență și relaționare.

Există o corelație pozitivă semnificativă din punct de vedere statistic între stilurile parentale, atât între stilul de susținere a autonomiei, cât și între stilul controlator. Mai mult, există corelații negative semnificative între stilul parental autonom-suportiv și stilul controlator, atât pentru mame, cât și pentru tați. În plus, există corelații pozitive semnificative din punct de vedere statistic între dimensiunile stilurilor de predare ale profesorilor și entuziasmul acestora.

Prima regresie multiplă ierarhică a vizat satisfacerea nevoii de autonomie a elevilor (Tabelul 1; Modelul 1). Variabilele de control au explicat 17,9% din varianța autonomiei ($F(2, 328) = 35.70, p < .001$). Variabilele parentale au explicat în plus cu 1,6% din varianța autonomiei ($F(4, 324) = 1.61, p = .17$), iar variabilele profesorilor au explicat în plus cu 31,1% din varianță ($F(4, 320) = 50.45, p < .001$). Conform primelor două ipoteze, stilul parental autonom-suportiv (H1a) și stilul parental controlator (H2a) ar trebui să prezică semnificativ satisfacerea nevoii de autonomie a elevilor. Rezultatele nu oferă suport empiric pentru aceste ipoteze. Stilul profesorului autonom-suportiv (H3a) ar trebui, de asemenea, să aibă un impact semnificativ asupra satisfacerii nevoii de autonomie a elevilor. Această ipoteză a primit un suport parțial, deoarece doar implicarea profesorului și percepția autonomiei profesorului au prezis semnificativ satisfacerea nevoii de autonomie a elevilor. În final, am propus faptul că entuziasmul profesorului va prezice semnificativ autonomia elevilor (H4a). Totuși, această ipoteză nu a primit suport empiric.

A doua regresie multiplă ierarhică a vizat satisfacerea nevoii de competență a elevilor (Tabelul 1; Modelul 2). Variabilele de control au explicat 43,6% din varianța competenței

($F(2,328) = 126.60, p < .001$). Variabilele parentale au explicat în plus cu 1,2% din varianța competenței ($F(4, 324) = 1.75, p = .14$), iar variabilele profesorilor au explicat în plus cu 8,4% din varianță ($F(4, 320) = 14.37, p < .001$). Conform primelor două ipoteze, stilul parental autonom-suportiv (H1b) și stilul parental controlator (H2b) ar trebui să prezică semnificativ satisfacerea nevoii de competență. Nu a existat suport empiric pentru H1b. Rezultatele oferă un suport parțial pentru ipoteza H2b, deoarece stilul controlator al mamelor a prezis semnificativ pozitiv satisfacerea nevoii de competență a elevilor, iar stilul controlator al taților a prezis semnificativ negativ satisfacerea nevoii de competență a acestora. Stilul profesorului autonom-suportiv (H3b) și percepția entuziasmului profesorului (H4b) ar fi trebuit să prezică un impact pozitiv semnificativ asupra nevoii de competență a elevilor. Aceste ipoteze nu au primit suport empiric.

A treia regresie multiplă ierarhică a vizat satisfacerea nevoii de relaționare a elevilor (Tabelul 1; Modelul 3). Variabilele de control au explicat 8,6% din varianța relaționării ($F(2,328) = 15.51, p < .001$). Variabilele parentale au explicat în plus cu 2,2% din varianța relaționării ($F(4, 324) = 2.02, p = .09$), iar variabilele profesorilor au explicat în plus cu 45,5% din varianță ($F(4, 320) = 83.59, p < .001$). Conform primelor două ipoteze, stilul parental autonom-suportiv (H1c) și stilul parental controlator (H2c) ar trebui să prezică semnificativ satisfacerea nevoii de relaționare. Rezultatele nu oferă suport empiric pentru aceste ipoteze. Stilul profesorului autonom-suportiv (H3c) ar trebui să prezică un impact semnificativ asupra satisfacerii nevoii de relaționare. Această ipoteză a primit un suport parțial, deoarece doar variabilele privind implicarea și autonomia profesorului au prezis semnificativ relaționarea. În cele din urmă, am propus faptul că percepția entuziasmului profesorului va prezice semnificativ satisfacerea nevoii de autonomie (H4c). Această ipoteză a primit suport empiric.

Tabel 1*Rezultate regresii ierarhice multiple*

Variabila	Model 1				Model 2				Model 3			
	β	SE	t	R ²	β	SE	t	R ²	β	SE	t	R ²
Pas 1				.179				.436				.086
Constant	1.80	0.32	5.56***									
Autoeficacitate	0.05	0.006	8.15***		0.06	0.004	15.54***		0.02	0.005	4.25***	
Anxietate	-0.01	0.007	-0.917		-0.004	0.004	-0.933		-0.02	0.006	-2.89**	
Pas 2				.195				.448				.109
Constant	1.67	0.80	2.09*									
Autoeficacitate	0.05	0.006	7.54***		0.06	0.004	15.05***		0.02	0.006	3.59***	
Anxietate	0.00	0.007	-0.05		-0.004	0.005	-0.88		-0.01	0.007	-1.85	
PASCQM Suportiv	0.05	0.19	0.26		0.12	0.12	1.02		0.17	0.17	0.98	
PASCQM Controlator	-0.25	0.19	-1.30		0.23	0.12	1.96+		-0.09	0.17	-0.51	
PASCQT Suportiv	0.08	0.18	0.45		-0.17	0.11	-1.55		-0.03	0.16	-0.17	
PASCQT Controlator	0.07	0.19	0.38		-0.31	0.12	-2.61**		-.10	0.17	-0.59	
Pas 3				.506				.532				.564
Constant	-0.80	0.67	-1.21									
Autoeficacitate	0.03	0.005	4.92***		0.05	0.004	13.25***		0.00	0.004	-0.04	
Anxietate	0.01	0.006	1.20		-0.001	0.004	-0.35		-0.01	0.005	-1.49	
PASCQM Suportiv	-0.19	0.15	-1.24		0.01	0.11	0.11		-0.06	0.12	-0.45	
PASCQM Controlator	-0.26	0.15	-1.77		0.22	0.11	2.00*		-0.08	0.12	-0.68	
PASCQT Suportiv	0.16	0.14	1.09		-0.11	0.10	-1.09		0.06	0.11	0.55	
PASCQT Controlator	0.29	0.15	1.89		-0.22	0.11	-1.94+		0.08	0.12	0.63	
TASCQ Implicare	0.46	0.11	4.12***		0.11	0.08	1.38		0.23	0.089	2.58*	
TASCQ Structură	0.03	0.12	0.22		0.14	0.09	1.56		0.09	0.10	0.89	
TASCQ Autonomie	0.61	0.13	4.60***		0.15	0.10	1.55		0.51	0.11	4.81***	
Entuziasm Profesor	0.11	0.09	1.26		0.08	0.07	1.25		0.40	0.07	5.66***	

Notă. + = marginal semnificativ, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, N = 331, Model 1 = BPN Autonomie, Model 2 = BPN Competență, Model 3 - BPN Relaționare, PASCQM = Chestionarul Părinților ca și Context Social pentru Mame, PASCQT = Chestionarul Părinților ca și Context Social pentru Tați, TASCQ = Chestionarul Profesorului ca și Context Social.

Am explorat mai departe diferențele de gen privind cele trei dimensiuni ale nevoilor psihologice de bază cu un MANOVA. Au existat diferențe semnificative privind autonomia ($F(1, 329) = 6,66, p = .01, \eta^2 = .02$), fetele având niveluri mai ridicate de autonomie ($m = 4.10, SE = .07$) decât băieții ($m = 3.78, SE = .11$). Au existat diferențe semnificative privind competența ($F(1, 329) = 6.16, p = .01, \eta^2 = .02$), fetele având niveluri mai ridicate de competență ($m = 4,05, SE = .05$) decât băieții ($m = 3.81, SE = .08$). Nu au existat diferențe semnificative privind relaționarea ($F(1, 329) = 0.078, p = .78$).

3.2.3. Discuții și concluzii

În primul rând, rezultatele susțin ideea că părinții au un impact major asupra modului în care copiii pot fi motivați să învețe la școală. Astfel, stilul controlator al mamei prezice pozitiv nevoia copilului de competență, în timp ce stilul controlator al tatălui prezice negativ nevoia copilului de competență la lecțiile de *limba și literatura română*. Rezultatele privind stilul controlator al mamei pot fi explicate printr-o posibilă legătură între controlul psihologic parental și perfecționismul maladadaptiv (Soenens et al., 2017). Având în vedere că România este o țară post-comunistă, părinții pun foarte mult accent pe performanța școlară, acordând o atenție redusă bunăstării copiilor (Lebedeva et al., 2018). Chiar dacă comportamentele controlatoare nu sunt utile, de multe ori ele sunt o expresie a iubirii părinților față de copii (Ryan & Deci, 2017). Studiile arată că stabilirea unor limite destul de stricte afectează negativ motivația intrinsecă, dar poate stimula reglarea introiectivă. În școlile tradiționale din România, atât profesorii, cât și părinții pun un accent foarte mare pe performanță, note mari și premii în cadrul competițiilor școlare (Lebedeva et al., 2018). Aceste elemente întăresc puternic motivația extrinsecă de tipul reglării introiective, în care satisfacția ego-ului este foarte importantă și accentul se pune pe obținerea aprobării din partea celorlalți (Roth et al., 2009).

În al doilea rând, rezultatele noastre au arătat că implicarea profesorului și susținerea autonomiei din partea acestuia prezic pozitiv satisfacerea nevoilor de autonomie și relaționare a elevilor. Oferirea de structură din partea profesorului nu prezice niciuna dintre nevoile psihologice de bază în cadrul lecțiilor de *Limba și literatura română*. Studiul lui Bao și Lam (2008) arată că dimensiunile implicării profesorului și autonomiei sunt cele care prezic cel mai bine satisfacția nevoilor psihologice de bază (angajamentul elevilor în clasă) și corelează cu mai puțină depresie și singurătate.

În al treilea rând, entuziasmul profesorului prezice pozitiv satisfacerea nevoii de relaționare a elevilor. Aceste rezultate sunt aliniate cu literatura de specialitate care afirmă faptul că elevii se simt mai conectați cu un profesor entuziasmat, deoarece entuziasmul profesorului implică umor, plăcere în a învăța și încercarea de a-i face pe elevi entuziasmați de subiectul predat. Entuziasmul profesorului angajează elevii și îi stimulează să interacționeze în timpul lecțiilor, stârnește curiozitatea acestora și cultivă motivația lor pentru învățare.

În această cercetare, am luat în considerare cele două variabile controlate (autoeficacitatea și anxietatea), deoarece acestea au un impact important asupra rezultatelor cercetării și am dorit să observăm efectele dincolo de aceste variabile individuale (Zhen, 2017). Autoeficacitatea prezice pozitiv satisfacția elevilor în ceea ce privește autonomia și competența, iar nivelul anxietății nu prezice niciuna dintre satisfacțiile nevoilor psihologice fundamentale.

Având în vedere diferențele de gen, fetele au avut niveluri mai ridicate de autonomie și competență, iar pentru dimensiunea relaționării nu au existat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între fete și băieți. Studiile arată că fetele sunt mai interesate de învățarea limbilor maternă sau străine, iar băieții au niveluri mai scăzute de plăcere (Carreira, 2011), angajament și curiozitate față de aceste subiecte educaționale (Oga-Baldwin et al., 2014).

3.2.4. Limite și direcții viitoare

O limită a reprezentat-o utilizarea exclusivă a chestionarelor de auto-raportare, ceea ce ar putea crește subiectivitatea datelor. O posibilă soluție pentru a contrabalansa un potențial bias datorat răspunsurilor dezirabile social ar fi o abordare multisursă (adică interogarea părinților, profesorilor și colegilor). De asemenea, distribuția de gen nu a fost reprezentată uniform în eșantionul nostru, astfel încât studiile viitoare ar putea aborda mai bine această problemă.

Studiile viitoare ar merita a investiga și interesul copiilor pentru domeniul cercetat, deoarece această variabilă poate influența motivația lor de a învăța la această disciplină și asocierea cu îndeplinirea nevoilor psihologice fundamentale ale elevilor. De asemenea, nivelul de depresie al copiilor ar trebui luat în considerare în studiile viitoare, deoarece poate influența satisfacția acestora față de școală.

Mai mult, ar fi relevant să se includă diferite tipuri de școli din Cluj-Napoca, România, pentru a verifica dacă dimensiunea și tipul școlii influențează rezultatele.

Abrevieri: SDT = Teoria Autodeterminării, BPN = Nevoi psihologice fundamentale, PASCQ = Chestionarul Părinților ca și Context Social, TASCQ = Chestionarul Profesorului ca și Context Social, MSLQ = Chestionarul Strategiilor Motivaționale de Învățare

3.3. Studiul 3: Relația dintre percepția entuziasmului profesorului și motivația pentru învățare a elevilor: rolul mediator al nevoilor psihologice de bază³

Obiectivul central al studiului nostru se referă la investigarea relației dintre percepția entuziasmului profesorului și motivația pentru învățare a elevilor la materia *Limba și literatura română*, respectiv rolul pe care îl pot avea în această relație cele trei nevoi psihologice de bază (autonomia, competența și relaționarea). Cercetarea s-a realizat într-o perioadă unică pentru populația globului, testarea relației dintre variabile având loc la 10 luni de la declanșarea pandemiei COVID-19 (în februarie 2021) și mutarea integrală a predării lecțiilor în mediul online.

Ipotezele centrale au fost:

H1. Entuziasmul profesorului are o relație pozitivă cu motivația intrinsecă (a) și reglarea identificată (b) și o relație negativă cu reglarea introiectivă (c) și reglarea externă (d).

H2. Entuziasmul profesorului are o relație pozitivă cu satisfacerea nevoilor de autonomie (a), competență (b) și relaționare (c).

H3. Autonomia, competența și relaționarea explică efectul pe care entuziasmul profesorului îl are asupra motivației intrinseci (a), a reglării identificate (b), a reglării introiective (c) și a reglării externe (d).

³ Mărincaș, A., Trif, S., Opre, N. A. (2025). The relationship between students' perception of teacher enthusiasm and learning motivation: The mediating role of basic psychological needs. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 29(1) (articol acceptat spre publicare)

3.3.1. Metodologie

3.3.1.1. Participanți

Vârsta medie a fost de 15.36 ani ($SD = 3.70$), cu 142 de participante de sex feminin și 51 de participanți de sex masculin. 156 de elevi trăiesc în zone urbane, iar 37 de elevi trăiesc în zone rurale. Participanții din acest studiu sunt elevi din două școli publice, una tradițională și una alternativă.

3.3.1.2. Instrumente

Chestionarul Percepției Entuziasmului Profesorului (*Student-Perceived Teacher Enthusiasm Scale*)

Chestionarul a fost conceput pentru a evalua entuziasmul cu care predau profesorii. Versiunea românească a instrumentului utilizat a fost tradusă de autori după versiunea originală a lui Frenzel și colaboratorii (2009b), itemii fiind adaptați pentru materia *Limba și literatura română* predată în online. Valoarea coeficientului Alpha Cronbach pentru chestionarul folosit în acest studiu este .84.

Chestionarul Nevoilor Psihologice de Bază (*Basic Psychological Needs Scale*)

Acest chestionar a fost realizat având la bază principiile Teoriei Autodeterminării a lui Ryan și Deci (2000) și măsoară nevoile psihologice de bază (autonomie, competență și relaționare). Pentru eșantionul nostru, valoarea coeficientului alpha Cronbach este de .87 pentru autonomie, .74 pentru competență și .75 pentru relaționare.

Chestionarul Autoreglării Academice (*Academic Self-Regulation Questionnaire*)

Versiunea românească a instrumentului utilizat a fost tradusă de autori după versiunea originală a SRQ-A a lui Ryan și Connell (1989). Valoarea coeficientului Alpha Cronbach (pentru măsurarea consistenței interne a itemilor) este de .84 pentru reglarea extrinsecă, .87 pentru reglarea introiectivă, .88 pentru reglarea identificată și .89 pentru motivația intrinsecă.

Scala Autoeficacității

Scala autoeficacității specifice face parte din Chestionarul Strategiilor Motivaționale de Învățare (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ*) realizat de Pintrich și colaboratorii în 1993. În studiul de față am evaluat autoeficacitatea specifică, punctual pentru materia *Limba și literatură română* predată în mediul online în ultimele 10 luni de școală. În studiul de față valoarea coeficientului Alpha Cronbach este de .95.

Scale de Depresie și Anxietate din BASC-2

Scalele pentru depresia și anxietatea elevilor au fost extrase din BASC-2, acesta fiind un sistem multimetodic și multidimensional care facilitează diagnosticul diferențiat al problemelor emoționale și comportamentale ale copiilor și tinerilor cu vârste cuprinse între 2 și 25 ani (Kamphaus & Reynolds, 2015).

3.3.1.3. Procedură

Elevii din clasele V-XII de la ambele școli publice au participat voluntar la studiul derulat. Participanții au completat un chestionar online în afara orelor de școală, care a durat aproximativ 25 de minute și pe care l-au primit prin e-mail. În cele 11 luni de la declararea pandemiei în țară, 90% dintre cursuri au fost predate online, cu excepția primelor 6 săptămâni de la începutul anului școlar 2020-2021, când elevilor li s-a permis să participe la școală în persoană. Itemii din scalele utilizate se referă la percepția elevilor asupra entuziasmului cu care profesorul de *Limba și literatura română* predă online, la nivelul în care nevoile psihologice de bază ale elevilor au fost satisfăcute și la tipurile de motivație pentru învățare pe care le-au avut în cele 11 luni de la declararea pandemiei în întreaga Românie.

3.3.2. Rezultate și analiza datelor

Datele colectate au fost introduse în SPSS V26. Nu au existat date lipsă în baza noastră de date. Pentru a testa ipotezele, am folosit extensia PROCESS- Modelul 4 (Hayes, 2012). Acest model permite testarea medierii paralele. În acest studiu, am folosit entuziasmul profesorului ca predictor și cele trei nevoi psihologice de bază (autonomie, competență și relaționare) ca mediatori. Am rulat patru modele de mediere, câte unul pentru fiecare tip de motivație (reglare extrinsecă, reglare introiectivă, reglare identificată și motivație intrinsecă).

Entuziasmul perceput de elevi al profesorului a corelat semnificativ pozitiv cu cele trei nevoi psihologice de bază (pentru autonomie, $r = .49, p < .001$; pentru competență, $r = .44, p < .001$; pentru relaționare, $r = .63, p < .001$). Au existat, de asemenea, corelații semnificative între entuziasmul profesorului și reglarea introiectivă ($r = .21, p = .003$), reglarea identificată ($r = .30, p < .001$) și motivația intrinsecă ($r = .40, p < .001$). Nevoile psihologice de bază au corelat semnificativ pozitiv cu toate tipurile de motivație, cu excepția motivației extrinseci. Autonomia a corelat semnificativ cu reglarea introiectivă ($r = .29, p < .001$), reglarea identificată ($r = .58, p < .001$) și motivația intrinsecă ($r = .67, p < .001$). Competența a corelat semnificativ cu reglarea introiectivă ($r = .22, p = .002$), reglarea identificată ($r = .48, p < .001$) și motivația intrinsecă ($r = .53, p < .001$). Relaționarea a corelat semnificativ cu reglarea introiectivă ($r = .23, p = .001$), reglarea identificată ($r = .48, p < .001$) și motivația intrinsecă ($r = .58, p < .001$). Rezultatele analizei de regresie pot fi găsite în Tabelul nr. 1.

Conform primei ipoteze, entuziasmul perceput al profesorului ar avea o relație pozitivă cu motivația intrinsecă (a) și reglarea identificată (b) și o relație negativă cu reglarea introiectivă (c) și reglarea externă (d). Am găsit suport empiric pentru a doua noastră ipoteză, entuziasmul profesorului nu prezice semnificativ niciuna dintre tipurile de motivație.

Conform celei de-a doua ipoteze, entuziasmul profesorului ar avea o relație pozitivă cu satisfacerea nevoilor de autonomie (a) competență (b) și relaționare (c). Această ipoteză

primește suport empiric. Astfel, entuziasmul prezice semnificativ nivelul de autonomie ($B = .61$, $SE = .10$, $p < .001$, 95% $CI [.42; .81]$), de competență ($B = .33$, $SE = .06$, $p < .001$, 95% $CI [.22; .45]$) și de relaționare ($B = .76$, $SE = .08$, $p < .001$, 95% $CI [.61; .92]$).

Conform celei de-a treia ipoteze, autonomia, competența și relaționarea explică efectul pe care entuziasmul profesorului îl are asupra motivației intrinseci (a), a reglării identificate (b), a reglării introiective (c) și a reglării externe (d). Deși Baron și Kenny (1986) specifică faptul că este necesară o relație directă între predictor și criteriu pentru a putea realiza o analiză de mediere, Hayes (2009) critică această abordare și arată faptul că un efect indirect poate fi identificat în absența unui efect direct semnificativ. Astfel, chiar dacă prima ipoteză a fost infirmată, predictorul (entuziasmul profesorului) neprezicând criteriul (motivația elevului), am procedat în continuare la testarea unui eventual efect mediator al nevoilor de bază (autonomia, competența și relaționarea).

Tabel 1
Rezultatele analizei de regresie

Variabila	Autonomie	Competență	Relaționare	Reglare externă	Reglare introiectivă	Reglare identificată	Motivație intrinsecă
Intercept	.71 (.48)	.89 (.30)**	.54 (.39)	2.50 (.39)***	1.24 (.39)**	.77 (.33)*	-.10 (.32)
Autoeficacitate	.26 (.06)***	.38 (.04)***	.08 (.05)	.04 (.06)	.04 (.06)	.09 (.05)	-.01 (.05)
Depresie	-.04 (.02) **	.01 (.01)	-.03 (.01)*	.005 (.01)	-.01 (.01)	-.01 (.01)	-.01 (.01)
Anxietate	.01 (.01)	-.01 (.01)*	.01 (.01)	.003 (.01)	.02 (.01)*	.01 (.01)	.005 (.01)
Entuziasm	.61 (.10) ***	.33 (.06)***	.76 (.08)***	.005 (.10)	.08 (.10)	-.10 (.08)	-.06 (.08)
Autonomie				-.06 (.07)	.12 (.07)	.24 (.06)**	.31 (.06)***
Competență				-.04 (.10)	.05 (.10)	.15 (.08)	.23 (.08)**
Relaționare				.03 (.08)	.03 (.08)	.16 (.07)*	.20 (.07)**
<i>N</i>	193	193	193	193	193	193	193
<i>R</i> ²	.36	.53	.42	.01	.12	.41	.51
<i>F</i>	25.83***	53.12***	34.01***	.37	3.45**	18.11***	27.77***

Notă. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, *N* = număr de participanți, *R*² = coeficient de determinare, *F* = valoarea testului *F*

Efectele indirecte pot fi identificate în Tabelul nr. 2. Rezultatele oferă suport empiric parțial acestei ipoteze, satisfacerea nevoilor psihologice de bază explicând relația directă doar dintre entuziasm și motivația intrinsecă, respectiv reglarea identificată. În ceea ce privește motivația intrinsecă, toți cei trei mediatori explică relația directă (pentru autonomie, *efect* = .19, *SE* = .04, 95% *CI* [.11; .28]; pentru competență, *efect* = .08, *SE* = .03, 95% *CI* [.02; .14]; pentru relaționare, *efect* = .15, *SE* = .05, 95% *CI* [.05; .26]). În ceea ce privește efectul entuziasmului asupra motivației identificate, doar autonomia (*efect* = .15, *SE* = .04, 95% *CI* [.07; .23]) și relaționarea (*efect* = .12, *SE* = .06, 95% *CI* [.005; .24]) au rol explicativ.

Tabel 2
Efecte indirecte

Cale	Efect indirect (<i>SE</i>)	95% <i>CI</i>
Entuziasm – Autonomie – Motivație intrinsecă	.19 (.04)	.11; .28
Entuziasm – Competență – Motivație intrinsecă	.08 (.03)	.02; .14
Entuziasm – Relaționare – Motivație intrinsecă	.15 (.05)	.05; .26
Entuziasm – Autonomie – Reglare identificată	.15 (.04)	.07; .23
Entuziasm – Competență – Reglare identificată	.05 (.04)	-.02; .13
Entuziasm – Relaționare – Reglare identificată	.12 (.06)	.005; .24
Entuziasm – Autonomie – Reglare introiectivă	.07 (.04)	-.01; .15
Entuziasm – Competență – Reglare introiectivă	.02 (.03)	-.05; .08
Entuziasm – Relaționare – Reglare introiectivă	.02 (.07)	-.10; .17
Entuziasm – Autonomie – Reglare externă	-.04 (.04)	-.13; .04
Entuziasm – Competență – Reglare externă	-.01 (.03)	-.09; .05
Entuziasm – Relaționare – Reglare externă	.03 (.07)	-.10; .17

Notă. *SE* = eroarea standard, 95% *CI* = interval de încredere

3.3.3. Discuții și concluzii

Rezultatul principal al cercetării de față a fost efectul de mediere al nevoilor psihologice de bază ale elevilor (autonomia, competența și relaționarea) asupra relației dintre entuziasmul profesorului și motivația intrinsecă de învățare la materia *Limba și literatura română*.

Rezultatele cercetării noastre arată că nu există o relație directă între entuziasmul perceput al profesorului și motivația elevilor. Autonomia, competența și relaționarea explică efectul entuziasmului profesorului asupra motivației intrinseci pentru învățare, dar doar autonomia și relaționarea explică efectul entuziasmului asupra reglării identificate. Nu există un efect de mediere al nevoilor psihologice de bază, niciun efect direct al percepției entuziasmului profesorului asupra reglării extrinseci sau reglării introiective.

Conform primei ipoteze, percepția entuziasmului profesorului prezice cele patru tipuri de motivație. Rezultatele nu oferă suport pentru acest efect direct. Studiile de specialitate realizate sub paradigma *Teoriei Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2020) explică efectele asupra motivației prin satisfacerea inițială a nevoilor psihologice de bază. O posibilă explicație pentru lipsa de suport a primei ipoteze ar putea fi faptul că entuziasmul profesorului are un efect asupra nevoilor psihologice de bază (autonomie, competență, relaționare), și doar când acestea sunt satisfăcute putem evidenția un efect asupra motivației de învățare a elevilor, relația nefiind astfel directă. Pe de altă parte, este posibil ca efectul entuziasmului profesorului asupra motivației de învățare al elevilor să difere între grupuri diferite de elevi. De exemplu, elevii competenți la *limba și literatura română* să beneficieze mai mult de pe urma entuziasmului profesorului decât cei care nu se descurcă suficient de bine. Cu toate acestea, și elevii care nu sunt pasionați sau competenți la o anumită materie pot ajunge să experimenteze emoții pozitive datorită entuziasmului pe care profesorul îl manifestă (Pekrun, 2006), fapt care corelează cu satisfacerea nevoilor psihologice de bază

prin intermediul fenomenului de contagiune emoțională (Frenzel et al., 2018; Nalipay et al., 2024).

În al doilea rând, ne-am propus a analiza relația dintre percepția entuziasmului profesorului și satisfacerea nevoilor psihologice de bază. Rezultatele au relevat faptul că entuziasmul profesorului are o relație pozitivă cu satisfacerea nevoilor de autonomie, competență și relaționare ale elevilor (Patrick et al., 2000; Frenzel et al., 2019). Majoritatea studiilor în domeniu evidențiază această corelație pozitivă, satisfacerea acestor nevoi stând la baza comportamentelor de învățare în timpul și după finalizarea unei lecții (Benlahcene et al., 2020; Hassan & Al-Jubari, 2016; Nunez & Leon, 2019). Putem presupune că un profesor entuziasmat relaționează autentic cu elevii săi, creând astfel un context de învățare și dezvoltare benefic pentru aceștia.

În al treilea rând, autonomia, competența și relaționarea explică efectul pe care percepția entuziasmului profesorului îl are asupra motivației intrinseci și asupra reglării identificate. În cazul motivației intrinseci, toți cei trei mediatori explică relația directă cu percepția entuziasmului profesorului. Explicația pentru acest rezultat poate fi legată de faptul că plăcerea cu care profesorul își predă materia poate declanșa în rândul elevilor plăcerea sinceră de a învăța fără a avea o miză, doar de dragul de a studia.

În ceea ce privește efectul entuziasmului asupra motivației identificate, doar autonomia și relaționarea au rol explicativ. Acest rezultat este susținut și de alte studii de specialitate (Frommelt et al., 2021) care subliniază faptul că entuziasmul profesorului prezice apariția motivației de învățare mai autonomă (cum ar fi motivația intrinsecă și reglarea identificată), relația fiind mediată doar de autonomie și relaționare. Este important de subliniat faptul că reglarea identificată pune accentul pe realizarea de comportamente consonante cu valorile personale ale individului (de ex.: “Îmi doresc să îmbunătățesc legislația țării pentru a nu mai exista discriminare pentru categoriile defavorizate”), iar

competența este strâns legată de obținerea performanței academice, care poate avea la bază un interes pur pragmatic (de ex.: “Învăț pentru a trece examenul de admitere la Facultatea de Medicină”). Din acest punct de vedere este posibil ca materia *limba și literatura română* să nu satisfacă atât de ușor nevoia de competență pentru comportamente specifice asociate cu valori personale, decât prin excepție (eventual, spre exemplu, la elevii care ar dori să devină profesori de *limba și literatura română*).

Aceste rezultate susțin faptul că există o relație strânsă între percepția entuziasmului profesorului, nevoile psihologice de bază și motivația intrinsecă de învățare a elevilor. Cu toate că rezultatele elevilor pot fi bune și dacă sunt motivați extern la o anumită materie, entuziasmul cu care un profesor își desfășoară orele are un efect pozitiv asupra motivației intrinseci pentru învățare a elevilor (Ryan & Moller, 2018).

Implicațiile practice ale cercetării prezente se referă la importanța entuziasmului cu care predă un profesor în fața clasei. Satisfacerea tuturor celor trei nevoi psihologice de bază corelează cu motivația intrinsecă pentru învățare, aspect extrem de important pentru apariția unei stări de bine în mediul educațional (Holzer et al., 2021). În cazul în care elevilor nu le este stimulată nevoia de competență prin entuziasmul cu care profesorul predă, dar le sunt satisfăcute nevoile de autonomie și relaționare în timpul orelor, ei reușesc să manifeste o reglare identificată, aceasta fiind tot un tip de motivație autonomă, care are la baza procesului de învățare congruența cu valorile personale (Ryan et al., 2022). Lipsa corelației entuziasmului profesorului cu motivația extrinsecă și reglarea introiectivă susține ideea conform căreia cu cât profesorii își vor antrena mai mult entuziasmul cu care predau, cu atât mai mult elevii vor experimenta o motivație mai autonomă (reglarea identificată), poate chiar vor intra în starea de flow studiind din prisma motivației intrinseci resimțite (Mehta & Vyas, 2022).

3.3.4. Limite și direcții viitoare

În cercetarea de față, o primă limită ar putea fi dimensiunea relativ redusă a eșantionului de participanți. În studii viitoare ar merita incluși mai mulți elevi de la mai multe școli pentru a putea face comparații între nivelurile de învățământ (gimnazial versus liceal) și pentru a crește puterea statistică a rezultatelor. Inclusiv numărul de elevi per an de studiu este foarte heterogen, nepermițându-ne compararea datelor între anii de studiu (de exemplu clasele a 8-a să fie analizate în comparație cu cele de a 9-a).

A doua limită ar putea fi legată de faptul că există un dezechilibru privind genul participanților la studiu. E posibil ca această diferență să se datoreze faptului că fetele sunt mai responsabile cu realizarea sarcinilor pentru școală (Houtte, 2004) din cauza costului de oportunitate (Workman & Heyder, 2020), în situația cercetării fiind vorba despre completarea chestionarului online.

A treia limită poate fi dată de profilele diferite ale nivelului liceal al școlilor incluse în cercetare. În România, clasele de liceu au diverse profile (de ex: uman, real, artistic, tehnic etc.) cu diverse specializări (de ex: matematică-informatică, filologie, științele naturii etc.). Liceul de stat tradițional inclus în studiu are un profil real, specializările fiind *științele naturii* și *matematică-informatică*. Liceul de stat alternativ are un profil uman, unica specializare fiind de *filologie*. Dacă ar fi fost incluse mai multe licee având specializări variate, s-ar fi putut analiza diferențele dintre licee, profilele și specializările lor.

A patra limită provine din diferențele privind intensitatea motivației pentru materia *Limba și literatura română*, această materie având un număr diferit de ore pe săptămână în funcție de specializarea liceului. Putem deduce faptul că elevii care au ales a intra la un liceu cu profil uman manifestă un interes mai crescut pentru materiile din specializările filologie (de ex.: limbi străine) și științele sociale (de ex.: psihologie, sociologie, istorie

etc.), având implicit mai multe ore pe săptămână din materia *limba și literatura română*, decât cei de la profilele reale sau tehnice. Această idee este speculativă și merită testată.

A cincea limită ar putea fi legată de faptul că nu au fost controlați anumiți factori care pot să influențeze motivația de învățare a elevilor pentru materia *limba și literatura română*. Acești factori ar putea fi interesul pentru materie, asemănarea personalității elevilor cu cea a profesorului de *Limba și literatura română* etc.

A șasea limită ar putea fi probabilitatea de a avea erori de măsurare din cauza faptului că s-au completat toate chestionarele online și în afara orelor de la școală. Dacă participanții la studiu ar fi fost la școală, probabilitatea de a completa chestionarul ar fi fost mai mare, decât fiind acasă și poate amânând să-l completeze.

Ultima limită ar fi faptul că nu am măsurat trăsăturile de personalitate ale profesorilor pentru a putea vedea dacă entuziasmul profesorilor variază în funcție de acestea. Studiile de specialitate relevă faptul că profesorii cu o deschidere mai mare spre experiențe noi și cu un nivel mai redus de extraversiune s-au adaptat mai bine pe perioada pandemiei decât cei cu un nivel mai redus de deschidere și un nivel mai ridicat de extraversiune (Voss et al., 2023).

Direcțiile viitoare de cercetare pot viza compararea parametrilor studiați din timpul pandemiei COVID-19 cu rezultatele obținute după încetarea pandemiei. În acest mod s-ar putea observa dacă predarea în mediul online a îmbunătățit sau a afectat negativ entuziasmul cu care predau profesorii, dacă s-a modificat sau nu tipologia motivației de învățare în rândul elevilor sau au fost satisfăcute diferit nevoile psihologice de bază ale participanților.

3.4. Studiul 4: Relația dintre motivația pentru învățare și performanța la bacalaureat la proba *Limba și literatura română*⁴

3.4.1. Obiective și ipoteze

Acest studiu corelațional a avut ca obiectiv investigarea relației dintre motivația pentru învățare și performanța școlară la proba *limba și literatura română* din cadrul examenului de bacalaureat din luna iulie, 2022.

Ipotezele centrale au fost:

H1: Motivația extrinsecă (a) și reglarea introiectivă (b) vor prezice negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*.

H2: Reglarea identificată (a) și motivația intrinsecă (b) vor prezice pozitiv nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*.

3.4.2. Metodologie

3.4.2.1. Participanți

Participanții din această cercetare au fost 64 de elevi din clasele a 12-a de la un liceu din sistemul tradițional de învățământ din municipiul Cluj-Napoca (jud. Cluj), media vârstei acestora fiind 18.25 ani. Privind distribuția participanților în funcție de gen, 43 au fost fete și 21 băieți. Dintre participanți, 54 de elevi locuiesc în mediul urban și 10 elevi locuiesc în mediul rural. Participanții la acest studiu sunt elevi într-o școală de elită din județul Cluj.

⁴ Mărincaș, A., Trif, S., & Opre, N. A. (2025). Relația dintre motivația pentru învățare și performanța la bacalaureat la proba limba și literatura română. *Revista de Psihologie*, 2 (articol acceptat spre publicare)

3.4.2.2. Instrumente

Chestionarul Autoreglării Academice (*Academic Self-Regulation Questionnaire*)

Versiunea românească a instrumentului utilizat a fost tradusă de autori după versiunea originală a SRQ-A a lui Ryan și Connell (1989), cei 32 de itemii fiind adaptați pentru materia școlară *Limba și literatura română*. În studiul prezent, valoarea coeficientului Alpha Cronbach (pentru măsurarea consistenței interne a itemilor) este de .80 pentru motivația extrinsecă, .87 pentru reglarea introiectivă, .88 pentru reglarea identificată și .90 pentru motivația intrinsecă.

3.4.2.3. Procedură

Elevii din clasele a 12-a de la liceul din învățământul tradițional au participat voluntar la studiul desfășurat, completarea chestionarelor având loc în luniile aprilie-mai 2022. Acordul parental a fost obținut înainte de la părinții tuturor elevilor, iar conducerea școlii a aprobat derularea cercetării. Anonimitatea și confidențialitatea datelor participanților a fost garantată de echipa de cercetare. Elevii au completat un chestionar online în afara orarului de la școală, completarea acestuia durând aproximativ 20 de minute.

3.4.3. Rezultate și analiza datelor

Datele au fost analizate cu SPSS V26. Analiza descriptivă a datelor o prezentăm în Tabelul nr. 1, unde am inclus mediile, abaterile standard și coeficienții corelațiilor dintre variabilele analizate. În vederea testării ipotezelor setate, am utilizat o analiză de regresie multiplă cu patru predictori (motivația extrinsecă, reglarea introiectivă, reglarea identificată și motivația intrinsecă).

Tabel 1
Statistică descriptivă

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Motivație extrinsecă	2.05	.57	–				
2. Reglare introiectivă	2.19	.67	.71**	–			
3. Reglare identificată	2.74	.82	.47**	.74**	–		
4. Motivație intrinsecă	2.15	.82	.34**	.63**	.79**	–	
5. Nota la bacalaureat	8.93	.90	-.12	.20	.19	.21	–

Limba și lit. română
(2022)

Notă: ** $p < .01$, M = media, SD = abaterea standard.

Rezultatele regresiei multiple pot fi analizate în Tabelul nr. 2. Modelul cu cei patru predictorii explică 18.1% din varianța notei la bacalaureat la proba *limba și literatura română* ($F(4, 59) = 3.26, p = .02$).

Conform primei ipoteze, motivația extrinsecă (1a) și reglarea introiectivă (1b) prezic negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*.

Rezultatele cercetării susțin parțial ipoteza asumată. Motivația extrinsecă într-adevăr prezice negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română* ($B = -.82, SE = .27, p = .003, 95\% CI [-1.35; -.28]$). Contrar ipotezei noastre, reglarea introiectivă prezice pozitiv nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română* ($B = .72, SE = .30, p = .02, 95\% CI [.13; 1.31]$).

Conform celei de-a doua ipoteze reglarea identificată (2a) și motivația intrinsecă (2b) prezic pozitiv nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*. Rezultatele empirice analizate nu oferă suport pentru această ipoteză.

Tabel 2
Rezultatele analizei regresiei multiple

<i>Variabile</i>	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	95% <i>CI</i>
Constant	8.93	.44	20.22***	8.04; 9/81
Motivația extrinsecă	-.82	.27	-3.05**	-1.35; -.28
Reglarea introiectivă	.72	.30	2.43*	.17; 1.31
Reglarea identificată	-.01	.24	-.06	-.50; .47
Motivația intrinsecă	.06	.21	.29	-.36; .49

Notă: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; β = coeficient de regresie nestandardizat, SE = eroarea standard, 95% CI = interval de încredere

3.4.4. Discuții și concluzii

În primul rând, rezultatele au relevat faptul că motivația extrinsecă are o relație negativă cu nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*, aspect ce este consonant cu rezultatele altor studii din domeniu educațional (Liu et al., 2022).

În al doilea rând, un rezultat interesant și opus ipotezei noastre este faptul că reglarea introiectivă are o relație pozitivă cu nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*. Acest aspect poate fi explicat pe baza faptului că liceul implicat în studiu este unul de elită în acel oraș, existând posibilitatea ca accentul să fie pus mai mult pe obținerea de diplome, epatarea în rândul celorlalte licee cu rezultatele obținute, creșterea stimei de sine a elevilor în urma reușitelor lor și încurajarea acestora de a participa la diverse competiții și olimpiade pe parcursul anilor de liceu.

În al treilea rând, ipoteza conform căreia reglarea identificată și motivația intrinsecă sunt predictive pentru nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română* nu a obținut suport empiric. O posibilă explicație pentru acest rezultat ar putea fi faptul că elevilor le pot fi stimulate mult mai ușor motivațiile de învățare controlate de factori externi (presiunea părinților, bursele primite din partea școlii, pedepsele date de profesori pentru rezultatele slabe etc.) sau factori controlați intern (satisfacerea ego-ului, prestigiul școlii etc.).

Rezultatele cercetării de față au evidențiat faptul că motivația extrinsecă prezice negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*, iar reglarea introiectivă prezice pozitiv performanța. O posibilă explicație a corelației pozitive dintre reglarea introiectivă și nota obținută de elevi ar putea fi importanța crescută a feedback-ului oferit de profesori (iar în unele cauze și de cel din partea părinților), aceștia punând focus pe întărirea ego-ului elevilor.

Aceste rezultate susțin faptul că există o relație strânsă între tipologia motivației pentru învățare și performanța școlară a elevilor care dau examenul de bacalaureat. Cu toate

că rezultatele școlare pot fi foarte bune, elevii fiind motivați extern să învețe (în cazul de față corelația pozitivă fiind între performanță și reglare introiectivă), studiile de specialitate arată faptul că entuziasmul și interesul pentru învățare nu sunt prezente în astfel de situații, iar demersul procesului de învățare nu este autodeterminat și ghidat de o motivație intrinsecă (Ryan & Moller, 2018 apud Elliot et al., 2018).

3.4.5. Limite și direcții viitoare

O primă limită constatată o reprezintă dimensiunea redusă a eșantionului de participanți. În studii viitoare ar trebui incluși elevii din clasele terminale de la mai multe licee pentru a crește puterea statistică a rezultatelor și pentru a decela în ce măsură apartenența la un liceu prestigios explică anumite legături între variabile.

A doua limită poate fi dată de profilul liceului inclus în cercetare. În România, clasele de liceu au diverse profile (de ex: real, uman, tehnic, artistic etc.) cu diverse specializări (de ex: filologie, științele naturii, matematică-informatică etc.). Liceul implicat în studiu are patru clase de a 12-a cu profil real, două cu specializarea *științele naturii* și două cu specializarea *matematică-informatică*.

A treia limită este dată de faptul că performanța la examenul de bacalaureat la proba *limba și literatura română* este influențată și de alți factori, care nu au fost controlați în cercetarea prezentă. Acești factori ar putea fi nivelul de inteligență, autoeficacitatea percepută la această materie, nivelul anxietății și al depresiei elevilor (Zhen et al., 2017), interesul pentru materie, importanța notei pentru atingerea următorului scop din carieră (de exemplu, importanța mediei finale a examenului de bacalaureat pentru admiterea la o anumită facultate).

A patra limită ar putea fi posibilitatea de a avea erori de măsurare din cauza faptului că s-au completat chestionarele în mediul online, în afara orelor de școală. Nu a fost controlat contextul și momentul completării, acesta variind în rândul participanților.

Direcțiile viitoare de cercetare pot viza compararea notelor obținute de elevi din clase diferite, de la licee cu profile mai variate pentru a putea observa relația dintre tipologia motivației și performanța școlară a participanților. De asemenea, s-ar putea studia dacă predarea în mediul online a afectat negativ sau a ajutat la îmbunătățirea performanței școlare în rândul elevilor din țară și din străinătate, în funcție de diferite variabile.

3.5. Studiul 5: Efectele pandemiei COVID-19 asupra relației dintre motivația pentru învățare, nevoile psihologice, percepția entuziasmului profesorului, autoeficacitatea și emoțiile elevilor

Obiectivul central al studiului se referă la investigarea modificărilor apărute în rândul conceptelor studiate din perioada de început a pandemiei (martie-aprilie 2020) până în perioada de vârf a acesteia (februarie 2021), mai exact cum au fluctuat nivelurile parametrilor studiați pe perioada a zece luni de pandemie COVID-19. În această perioadă învățământul s-a desfășurat integral în mediul online, excepție fiind primele trei săptămâni din luna septembrie 2020 când elevii s-au dus fizic la școală. Conceptele comparate în T1 și T2 se referă la nivelurile depresiei și ale anxietății elevilor, autoeficacitatea specifică la o materie (*limba și literatura română*), percepția elevilor cu privire la entuziasmul profesorului de la această materie, schimbările apărute în rândul nevoilor psihologice de bază, ale motivației pentru învățare, respectiv a emoțiilor pozitive și negative.

A. Ipotezele centrale cu privire la evoluția conceptelor studiate din momentele T1 în T2 au fost:

H1. Depresia (a) și anxietatea (b) vor crește din T1 în T2.

H2. Entuziasmul profesorului (a) și autoeficacitatea elevilor (b) vor scădea semnificativ din T1 în T2.

H3. Autonomia (a), competența (b) și relaționarea (c) vor scădea semnificativ din T1 în T2.

H4. Reglarea extrinsecă (a) și introiecția (b) vor crește semnificativ din T1 în T2.

H5. Motivația intrinsecă (a) și reglarea identificată (b) vor scădea semnificativ din T1 în T2.

H6. Emoțiile pozitive (a) vor scădea, iar emoțiile negative (b) vor crește semnificativ din T1 în T2.

B. Ipotezele cu privire la diferența conceptelor studiate (atât în T1, cât și T2) în raport cu tipologia liceului (tradițional versus alternativ) sunt:

H7. Depresia (a) și anxietatea (b) vor fi semnificativ mai crescute la elevii din liceul tradițional, atât în T1, cât și în T2.

H8. Entuziasmul profesorului (a) și autoeficacitatea elevilor (b) vor fi semnificativ mai crescute la elevii din liceul alternativ, atât în T1, cât și în T2.

H9. Autonomia (a), competența (b) și relaționarea (c) vor fi semnificativ mai crescute la elevii din liceul alternativ, atât în T1, cât și în T2.

H10. Reglarea extrinsecă (a) și introiecția (b) vor fi semnificativ mai crescute la elevii din liceul tradițional, atât în T1, cât și în T2.

H11. Motivația intrinsecă (a) și reglarea identificată (b) vor fi semnificativ mai crescute la elevii din liceul alternativ, atât în T1, cât și în T2.

H12. Emoțiile pozitive (a) vor fi semnificativ mai ridicate, iar emoțiile negative mai scăzute (b) la elevii din liceul alternativ, atât în T1, cât și în T2.

3.5.1. Metodologie

3.5.1.1. Participanți

Participanții au fost 71 de elevi din clasele V-XII de la două licee din sistemul de învățământ (unul tradițional și unul alternativ- Waldorf) din municipiul Cluj-Napoca, jud. Cluj (România), media vârstei acestora fiind de 15.3 ani ($SD = 1.83$). Privind distribuția participanților în funcție de gen, 60 au fost fete și 11 băieți. Dintre participanți, 59 de elevi locuiesc în mediul urban și 12 elevi locuiesc în mediul rural. Participanții la acest studiu sunt 61 elevi la un liceu de stat și 10 elevi din alternativa Waldorf din municipiul Cluj-Napoca.

3.5.1.2. Instrumente

Scale de Depresie și Anxietate din BASC-2

Ambele chestionare pentru depresia și anxietatea elevilor au fost extrase din BASC-2, acesta fiind un sistem multidimensional și multimetodic care evidențiază problemele emoționale și comportamentale ale copiilor și tinerilor cu vârste cuprinse între 2 și 25 ani.

În studiul de față valoarea coeficientului Alpha Cronbach este de .72 în T1 și .78 în T2 pentru depresie, respectiv .89 în T1 și .85 în T2 pentru anxietate.

Chestionarul Autoeficacității

Chestionarul autoeficacității face parte din Chestionarul Strategiilor Motivaționale de Învățare (*The Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ*) realizat de Pintrich și colaboratorii (1993). În cercetarea prezentă, am evaluat autoeficacitatea elevilor la materia școlară *limba și literatura română* predată în mediul online. În studiul de față valoarea coeficientului Alpha Cronbach este .95 în T1 și .94 în T2.

Chestionarul Percepției Entuziasmului Profesorului (*Student-Perceived Teacher Enthusiasm Scale*)

Versiunea românească a instrumentului utilizat a fost tradusă de autori după versiunea originală a lui Frenzel și colaboratorii (2009), itemii din studiul prezent fiind adaptați pentru materia *Limba și literatura română* predată în online. Valoarea coeficientului Alpha Cronbach pentru chestionarul folosit în acest studiu este .78 în T1 și .82 în T2.

Chestionarul Nevoilor Psihologice de Bază (*Basic Psychological Needs Scale*)

Chestionarul prezent măsoară nevoile psihologice bazale (autonomia, competența și relaționarea) din cadrul *Teoriei Autodeterminării* a lui Ryan și Deci (2000). Valoarea coeficientului alpha Cronbach este .86 în T1 și .88 în T2 pentru autonomie, .73 în T1 și .69 în T2 pentru competență, iar pentru relaționare este .74 în T1 și .70 în T2.

Chestionarul Autoreglării Academice (*Academic Self-Regulation Questionnaire*)

Versiunea românească a chestionarului folosit a fost tradusă de autori după Ryan și Connell (1989), itemii fiind adaptați pentru orele predate de *limba și literatura română* în online. Valoarea coeficientului Alpha Cronbach este .63 în T1 și .83 în T2 pentru reglarea extrinsecă, .77 în T1 și .83 în T2 pentru reglarea introiectivă, .86 în T1 și .80 în T2 pentru reglarea identificată, iar pentru motivația intrinsecă este .89 în T1 și .86 în T2.

Scala afectelor pozitive și negative (PANAS)

Această scală măsoară emoțiile pozitive și negative ale respondentului. În studiul de față valoarea coeficientului Alpha Cronbach pentru emoțiile pozitive este .88 în T1 și .87 în T2, iar pentru emoțiile negative este .91 în T1 și .90 în T2.

3.5.1.3. Procedura

Elevii din clasele V-XII de la cele două licee de stat implicate în studiu au completat setul de chestionare în T1 (aprilie 2020) și T2 (februarie 2021) la o distanță de 10 luni de pandemie COVID-19. Chestionarele au fost trimise pe e-mail și completate în afara orelor de la școală, toată procedura având o durată de 25 minute. Toate orele de *limba și literatura română* din cele 10 luni de școală la care se făcea referire în chestionarele completate au fost predate în mediul online, doar în luna septembrie a anului 2021 elevilor permițându-li-se să participe fizic la ore.

3.5.2. Rezultate și analiza datelor

Datele au fost analizate cu SPSS V26. Analiza descriptivă a datelor o prezentăm în Tabelul nr. 1, unde am inclus mediile și abaterile standard, iar în Tabelul nr. 2 am inclus coeficienții de corelație între variabilele de interes.

Tabel 1
Statistică descriptivă

	M	SD
1.Autoeficacitate T1	5.8	1.17
2.Autoeficacitate T2	5.85	1.07
3.Depresie T1	9.7	4.61
4.Depresie T2	10.86	5.39
5.Anxietate T1	17.37	8.09
6.Anxietate T2	17.68	7.37
7.Entuziasm T1	3.25	0.61
8.Entuziasm T2	3.09	0.65
9.Autonomie T1	4.1	1
10.Autonomie T2	3.89	1.06
11.Competență T1	3.99	0.81
12.Competență T2	4.07	0.7
13.Relaționare T1	3.35	0.88
14.Relaționare T2	3.16	0.83
15.Reglare extrinsecă T1	2.62	0.5
16.Reglare extrinsecă T2	2.5	0.67
17.Introiecție T1	2.76	0.58
18.Introiecție T2	2.65	0.63
19.Reglare identificată T1	3.2	0.68
20.Reglare identificată T2	3.06	0.61
21.Motivație intrinsecă T1	2.55	0.8
22.Motivație intrinsecă T2	2.4	0.73
23.Emoții pozitive T1	3.06	0.8
24.Emoții pozitive T2	2.85	0.78
25.Emoții negative T1	1.82	0.82
26. Emoții negative T2	1.69	0.73

Notă: SD = abatere standard, M = medie.

Tabel 2

Corelații între variabilele de interes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.Autoeficacitate T1	–																								
2.Autoeficacitate T2	.59**	–																							
3.Depresie T1	-.26*		–																						
4.Depresie T2	-.004	.03	.61**	–																					
5.Anxietate T1	-.22	-.14	.64**	.53**	–																				
6.Anxietate T2	-.11	-.13	.39**	.64**	.73**	–																			
7.Entuziasm T1	-.002	.15	-.03	-.13	.05	-.03	–																		
8.Entuziasm T2	-.07	.23	.01	-.06	.18	.13	.58**	–																	
9.Autonomie T1	.43**	.36**	-.09	.01	-.11	-.11	.32**	.17	–																
10.Autonomie T2	.15	.24*	-.13	-.16	-.06	-.06	.19	.43**	.46**	–															
11.Competență T1	.76**	.56**	-.06	.05	-.21	-.2	.25*	.1	.63**	.26*	–														
12.Competență T2	.42**	.69**	-.1	.001	-.13	-.14	.21	.48**	.39**	.42**	.57**	–													
13.Relaționare T1	.20	.14	-.21	-.08	-.07	-.05	.59**	.45**	.51**	.24*	.38**	.18	–												
14.Relaționare T2	.07	.22	-.17	-.19	.004	.03	.31**	.64**	.30*	.61**	.14	.36**	.4**	–											
15.Reglare extrinsecă T1	-.22	-.07	.18	.05	.25*	.12	.11	.17	-.21	-.08	-.29*	-.18	-.003	.1	–										
16.Reglare extrinsecă T2	-.11	-.16	.13	.03	.2	.05	.23	.18	-.11	-.12	-.14	-.23	.05	.01	.51**	–									
17.Introiecție T1	-.03	.01	.16	.08	.32**	.17	.17	.23	.19	.1	-.04	-.03	.22	.27*	.48**	.51**	–								
18.Introiecție T2	-.06	.04	.11	.07	.24*	.1	.22	.45**	.1	.21	.02	.1	.18	.29*	.35**	.71**	.67**	–							
19.Reglare identificată T1	.24*	.26*	-.25*	-.09	-.09	-.07	.46**	.30*	.64**	.28*	.39**	.23*	.57**	.29*	.07	.12	.40**	.19	–						
20.Reglare identificată T2	.16	.31**	-.16	-.13	.02	-.05	.2	.45**	.31**	.52**	.16	.30*	.13	.53**	.04	.28*	.37**	.54**	.36**	–					
21.Motivație intrinsecă T1	.34**	.29*	-.07	.07	.12	.11	.42**	.31**	.71**	.39**	.50**	.23	.63**	.36**	.04	.09	.37**	.25*	.70**	.36**	–				
22.Motivație intrinsecă T2	.29*	.28*	-.12	-.0004	.09	.1	.22	.36**	.45**	.65**	.29*	.38**	.25*	.54**	.05	.04	.32**	.34**	.40**	.66**	.62**	–			
23.Emoții pozitive T1	.36**	.31**	-.06	.05	.04	.06	.52**	.34**	.70**	.33**	.54**	.29*	.70**	.36**	-.04	.11	.33**	.29*	.67**	.32**	.83**	.48**	–		
24.Emoții pozitive T2	.13	.26*	-.02	-.03	.14	.13	.35**	.53**	.38**	.64**	.19	.32**	.38**	.59**	.02	.1	.37**	.44**	.35**	.61**	.44**	.63**	.61**	–	
25.Emoții negative T1	-.48**	-.30*	.34**	.25*	.51**	.43**	-.17	-.12	-.41**	-.22	-.55**	-.46**	-.29*	-.15	.37**	.28*	.25*	.19	-.28*	-.16	-.13	-.11	-.19	-.08	–
26. Emoții negative T2	-.15	-.30*	.21	.30*	.39**	.48**	-.2	-.22	-.33**	-.27*	-.33**	-.43**	-.21	-.28*	.26*	.33**	.21	.21	-.22	-.24*	-.07	-.11	-.05	-.01	.72**

Notă. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Pentru a testa evoluția conceptelor din T1 în T2 am utilizat teste t (Tabelul nr. 3). Rezultatele indică diferențe semnificative statistic în ceea ce privește nivelul depresiei ($t(70) = -2.18, p = .03$), percepția entuziasmului profesorului ($t(70) = 2.34, p = .02$) și emoțiile pozitive ($t(70) = 2.55, p = .01$). În ceea ce privește nivelul depresiei de la T1 ($M = 9.70, SD = 4.61$) la T2 ($M = 10.86, SD = 5.39$) s-a înregistrat o creștere semnificativă. În ceea ce privește entuziasmul profesorului (în T1 $M = 3.25, SD = .61$, în T2 $M = 3.09, SD = .66$) și emoțiile pozitive (în T1 $M = 3.06, SD = .80$, în T2 $M = 2.95, SD = .78$) s-a observat o scădere semnificativă. Astfel, ipotezele 1, 2 și 3 primesc suport empiric parțial.

Tabel 3

Rezultatele testelor t

<i>Variabile</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Depresie	-2.175	70	.033
Anxietate	-.454	70	.651
Autoeficacitate	-.348	70	.729
Entuziasm	2.336	70	.022
Autonomie	1.685	70	.097
Competență	-.962	70	.339
Relaționare	1.715	70	.091
Reglare extrinsecă	1.773	70	.081
Introiecție	1.914	70	.060
Reglare identificată	1.589	70	.117
Motivație intrinsecă	1.844	70	.069
Emoții pozitive	2.549	70	.013
Emoții negative	1.869	70	.066

Notă. t = testul t ; df = grade de libertate.

În baza rezultatelor obținute anterior, am decis să explorăm gradul în care schimbările la nivelul emoțiilor pozitive și la nivelul depresiei pot fi explicate de schimbările la nivelul percepției entuziasmului profesorului. Pentru a face acest lucru am utilizat extensia SPSS MEMORE (Montoya & Hayes, 2017).

Conform rezultatelor obținute în urma cercetării noastre, am formulat următoarele ipoteze privind relația dintre cele trei variabile (C):

H13. Scăderea percepției entuziasmului profesorului prezice creșterea nivelului depresiei din T1 în T2.

H14. Scăderea percepției entuziasmului profesorului prezice scăderea emoțiilor pozitive din T1 în T2.

Diferența la nivelul emoțiilor pozitive este semnificativ prezisă de diferența la nivelul entuziasmului profesorului ($\beta = .05$, $SE = .13$, $p < .001$), iar efectul indirect este unul semnificativ ($effect = .09$, 95% $CI [.02; .16]$). Astfel, scăderea emoțiilor pozitive din T1 în T2 este explicată de scăderea entuziasmului profesorului din T1 în T2. În ceea ce privește diferența nivelului depresiei, aceasta nu este prezisă de diferența la nivelul entuziasmului ($\beta = .35$, $SE = .92$, $p = .71$), iar efectul indirect nu este unul semnificativ ($effect = .06$, 95% $CI [-.20; .42]$).

Deoarece participanții provin din două tipologii diferite de licee (tradițional versus alternativ), am explorat diferențele între instituții la nivelul mai multor variabile, atât în T1 cât și în T2. Deoarece numărul de participanți este disproporțional, am optat pentru analize non-parametrice, folosind testul Mann-Whitney (Tabelul nr. 4). Analiza datelor a infirmat toate ipotezele secțiunii B.

În ceea ce privește nivelul de autoeficacitate, elevii din liceul Waldorf prezintă niveluri semnificativ statistic mai mici atât în T1 ($z = -3.60$, $p < .001$), cât și în T2 ($z = -2.53$, $p = .01$). În ceea ce privește nivelurile depresiei și anxietății, elevii din liceul Waldorf prezintă niveluri mai înalte în T1 (pentru depresie $z = -2.14$, $p = .03$; pentru anxietate $z = -1.99$, $p = .047$), dar diferența nu este semnificativă în T2. În privința nevoilor psihologice de bază, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel mai redus al nevoilor de competență, atât în T1 ($z = -2.12$, $p = .02$), cât și în T2 ($z = -2.59$, $p = .01$). În ceea ce privește motivația, cei din liceul Waldorf prezintă niveluri mai înalte ale motivației extrinseci atât în T1 ($z = -2.41$, $p = .02$), cât și în T2 ($z = -2.49$, $p = .01$). În plus, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel semnificativ mai înalt al motivației introiective doar în T2 ($z = -2.14$, $p = .03$). În final, la nivelul emoțiilor, există o diferență semnificativă doar la nivelul afectelor negative

în T1 ($z = -2.75$, $p = .01$), cei din liceul Waldorf având un nivel mai ridicat al emoțiilor negative.

Tabel 4
Rezultate comparații non-parametrice

<i>Variabile</i>	<i>Mann-Whitney U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Autoeficacitate T1	88	-3.597	<.001
Autoeficacitate T2	152	-2.534	0.011
Depresie T1	176	-2.142	0.032
Depresie T2	224	-1.344	0.179
Anxietate T1	185	-1.985	0.047
Anxietate T2	238	-1.109	0.267
Entuziasm T1	265.5	-0.661	0.508
Entuziasm T2	290	-0.25	0.803
Autonomie T1	288	-0.286	0.775
Autonomie T2	279.5	-0.425	0.671
Competență T1	177.5	-2.12	0.034
Competență T2	149.5	-2.587	0.01
Relaționare T1	282.5	-0.375	0.708
Relaționare T2	273.5	-0.524	0.601
Reglare extrinsecă T1	159.5	-2.414	0.016
Reglare extrinsecă T2	154.5	-2.492	0.013
Reglare introiectivă T1	209.5	-1.583	0.113
Reglare introiectivă T2	176	-2.138	0.033
Reglare identificată T1	274.5	-0.506	0.613
Reglare identificată T2	278.5	-0.44	0.66
Motivație intrinsecă T1	262.5	-0.704	0.481
Motivație intrinsecă T2	279	-0.431	0.667
Emoții pozitive T1	260	-0.744	0.457
Emoții pozitive T2	303	-0.033	0.974
Emoții negative T1	139	-2.752	0.006
Emoții negative T2	215.5	-1.484	0.138

Notă. Z = valoarea standardizată a testului Mann-Whitney U

3.5.3. Discuții și concluzii

Am rulat testele t pentru analizarea fluctuației tuturor parametrilor din T1 în T2. Dintre toți cei 13 parametri comparați, doar pentru percepția entuziasmului profesorului, nivelul depresiei respectiv nivelul emoțiilor pozitive au existat diferențe semnificative de la T1 la T2.

Conform primei ipoteze, doar nivelul depresiei a crescut semnificativ din punct de vedere statistic din T1 în T2. Justificarea acestui rezultat poate fi găsită în faptul că în perioada pandemiei COVID-19 s-au diminuat interacțiunile sociale, multe activități realizate anterior au fost restricționate, s-a intensificat sedentarismul, iar elevii au ajuns să se refugieze în lumea virtuală (Corpus et al., 2022).

Conform celei de a doua ipoteze, doar nivelul entuziasmului profesorului de *limba și literatura română* a scăzut semnificativ din T1 în T2. Acest rezultat este susținut și de alte studii care relevă faptul că predarea în mediul online a dus la o scădere a energiei și implicării profesorilor care-și desfășurau orele în mediul online, nivelul de oboseală a acestora a crescut din cauza petrecerii unui timp mai îndelungat în fața ecranelor, iar lipsa interacțiunii față în față cu elevii a diminuat interesul cu care profesorii își susțineau orele în mediul online (Voss et al., 2023).

În ceea ce privește ultima ipoteză, doar nivelul emoțiilor pozitive a scăzut semnificativ din T1 în T2. Studiile realizate pe perioada pandemiei au evidențiat faptul că emoțiile pozitive au scăzut, iar cele negative s-au intensificat în rândul elevilor (Liu et al., 2021), principalele cauze fiind diminuarea interacțiunilor sociale, stilul de viață mult mai inactiv al elevilor, flexibilitatea programului unei zile și petrecerea unui timp mai îndelungat în fața ecranelor (Parlak Sert & Başkale, 2023).

Având în vedere că doar la cei trei parametrii au fost observate diferențe semnificative din T1 în T2, am explorat post-hoc dacă scăderea entuziasmului profesorului poate explica creșterea nivelurilor depresiei și scăderea emoțiilor pozitive. Scăderea emoțiilor pozitive este explicată de scăderea entuziasmului profesorului. În ceea ce privește diferența nivelului depresiei, aceasta nu este explicată de diferența la nivelul entuziasmului profesorului.

Corelația dintre diminuarea percepției privind entuziasmul profesorului și scăderea emoțiilor pozitive pe perioada pandemiei poate fi explicată de rolul major pe care îl are profesorul în fața colectivului de elevi. Entuziasmul profesorului stimulează entuziasmul pentru învățare al elevilor (Koca, 2022), inspiră curiozitatea acestora, oferă energie climatului educațional și creează ocazii de satisfacere a nevoilor psihologice de bază (Lazarides et al., 2018). Inclusiv timpul de expunere îndelungată la tehnologiile online corelează cu o stare precară a sănătății și cu o intensificare a emoțiilor negative (Zhao & Zhou, 2020).

În ceea ce privesc diferențele dintre școlile participante în studiu, pentru nivelul de autoeficacitate, elevii din liceul Waldorf prezintă niveluri mai scăzute atât în T1, cât și în T2. Posibilele explicații pentru faptul că elevii de la liceul Waldorf nu se simt atât de competenți la materia *limba și literatura română*, ar putea fi susținute de ideea incompatibilității stilului de predare al profesorului cu stilul de învățare al elevilor, interesul scăzut al elevilor față de materie sau heterogenitatea eșantionului format majoritar din elevi de liceu (8 din 10 sunt liceeni) a căror motivație pentru materie este mai mult controlată (extrinsecă) decât autonomă pe măsură ce elevii avansează în anii de liceu (Scherrer & Preckel, 2019). Dacă diferența ar fi fost semnificativă doar în T2 am fi putut susține ideea conform căreia predarea în online este nepotrivită pedagogiei Waldorf, însă diferența este atât în T1, cât și în T2, fapt care ne arată că sunt mult mai de profunzime cauzele nivelurilor scăzute ale autoeficacității elevilor.

În ceea ce privește nivelurile depresiei și ale anxietății, elevii din liceul Waldorf prezintă niveluri mai înalte în T1, fără diferențe semnificative în T2. Cu privire la acest rezultat putem doar specula o posibilă explicație și anume că profilul emoțional al acestor elevi a fost mai disfuncțional atât pe partea depresiei, cât și a anxietății, din diverse cauze individuale.

În privința nevoilor psihologice de bază, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel mai scăzut al nevoii de competență, atât în T1, cât și în T2. Într-o metaanaliză realizată în 2017 de Dahlin a fost evidențiat tocmai faptul că 80% din elevii școlilor Waldorf s-au simțit observați și susținuți de către profesorii lor pe parcursul anilor de studii. Elevii din pedagogia Waldorf nu sunt încurajați să folosească tehnologiile digitale (Turos, 2022), fapt pentru care nivelul de competență la materia *limba și literatura română* predată în online a fost mai scăzut decât cel al elevilor din sistemul de stat tradițional.

În ceea ce privește motivația, cei din liceul Waldorf prezintă niveluri mai înalte ale motivației extrinseci atât în T1, cât și în T2. Acest rezultat ne infirmă ipoteza privitoare la motivația extrinsecă a elevilor din liceul alternativ. Este posibil ca părinții acestor elevi să manifeste un stil de parenting controlator, având în vedere faptul că astfel este stimulată motivația externă pentru învățare (Klootwijk et al., 2021). E posibil ca tehnicile de predare ale profesorului să se axeze mai mult pe stimularea reglării extrinseci prin oferirea de recompense și pedepse, comparații între elevi etc. (Black & Deci, 2000 apud Montenegro, 2017), observându-se un posibil efect al notării performanței școlare sub formă de note scrise în catalog- strategie abordată și în pedagogia Waldorf, dar la liceu, exact ca în sistemul de învățământ tradițional (Rawson, 2005). Majoritatea elevilor din eșantionul alternativ fiind liceeni, motivația acestora se diminuează pe perioada anilor de școală, predominând motivația extrinsecă (Gottfried et al., 2001).

În plus, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel mai înalt al motivației introiective, însă doar în T2. Deși pedagogia Waldorf pune accent pe folosirea, de către profesori, a tehnicilor pedagogice care să stimuleze motivația autonomă de învățare a elevilor (Montenegro, 2017), în studiul de față reiese faptul că după pandemie elevii manifestau o formă a motivației mai controlată, motivația introiectivă relevând o învățare

care dorește satisfacerea ego-ului și a îndatoririlor școlare pentru obținerea unei aprobări din partea profesorului, părinților etc. (Ryan & Deci, 2020).

În final, la nivelul emoțiilor, există o diferență semnificativă doar la nivelul afectelor negative în T1, cei din liceul Waldorf având un nivel mai ridicat al emoțiilor negative. Deși nu a reieșit nicio diferență semnificativă la nivelul entuziasmului profesorului de *limba și literatura română*, e posibil ca această diferență între eșantioane să se datoreze stilului de predare al profesorului (Ahmadi et al., 2023), adică poate profesorul predă într-un mod mai mult controlator decât autonom, le oferă elevilor mai multe teme, volumul de informații este mai mare, ritmul predării este mai alert sau mai lent etc.

3.5.4. Limite și direcții viitoare

În cercetarea de față, avem și o serie de limite. O primă limită ar putea fi dimensiunea relativ redusă a eșantionului. Deși în T1 au fost 363 de elevi care au completat chestionarele, iar în T2 au fost 193 de elevi, doar 71 de elevi au completat chestionarele în ambele momente din T1 și T2. În studii viitoare ar merita incluși elevi de la mai multe școli pentru a putea face comparații între nivelurile de învățământ (gimnazial versus liceal), comparații între sexe, clase sociale etc.

O a doua limită este dată de faptul că elevii sunt doar din două licee, care au și profile diferite (*științele naturii și matematică-informatică* versus *filologie*). S-ar fi putut realiza o analiză mai amplă și mai reprezentativă dacă ar fi fost incluse mai multe școli cu mai multe profile și specializări mai variate.

O a treia limită ar putea fi cauzată de completarea integrală a chestionarelor în mediul online și în timpul liber al elevilor, variabilă ce poate duce la erori de măsurare, neputând controla astfel dacă elevul este cel care a completat chestionarul primit pe e-mail. Probabilitatea de a fi completate chestionarele de un număr mai mare de elevi crește dacă

sarcina s-ar realiza la școală, sub supravegherea unei persoane, neexistând astfel posibilitatea amânării. Datele colectate au fost autodeclarate de elevi, fără a exista o evaluare alternativă a anumitor parametrii, cum ar fi părerea unui profesor sau a unui părinte pentru anumite variabile.

A patra limită ar fi cauzată de lipsa evaluării digitalizării profesorilor, deoarece este cunoscut faptul că abilitățile profesorilor de a utiliza tehnologiile online influențează calitatea prezentării lecției și capacitatea profesorilor de a menține elevi motivați în sarcină (Gherheș et al., 2021).

3.6. Rezultate de cercetare nepublicate

În cadrul celui de al 4-lea studiu derulat la un an de la finalizarea pandemiei COVID-19 în aprilie-mai 2022, au participat 64 de elevi de la liceul de stat tradițional din Cluj-Napoca. Datele obținute de la cei 8 elevi de la liceul de stat alternativ Waldorf nu au fost incluse în studiu din cauza mărimii foarte reduse a eșantionului. Rezultatele semnificative obținute în urma comparării variabilelor elevilor din sistemul tradițional și a celor din sistemul alternativ Waldorf, sunt prezentate în rândurile de mai jos.

Am efectuat testul Mann-Whitney U pentru a compara scorurile dintre cele două licee în ceea ce privește dimensiunile variabilelor enunțate mai sus. Participanții au prezentat diferențe semnificative pentru trei variabile, și anume pentru stilul de predare al profesorului, satisfacerea nevoii de autonomie a elevilor și nota la examenul de bacalaureat obținută de aceștia la materia *limba și literatura română*.

Referitor la percepția stilului de predare autonom-suportiv al profesorului de *limba și literatura română*, au apărut diferențe semnificative pe toate cele trei dimensiuni: implicarea profesorului ($Z = -2.83, p = .005$), furnizarea de structură ($Z = -2.19, p = .028$) și oferirea autonomiei elevilor ($Z = -2.74, p = .006$). De asemenea au fost identificate

diferențe semnificative în ceea ce privește nevoile psihologice de bază ale elevilor doar la nivelul nevoii de autonomie ($Z = -2.89, p = .004$). În final, s-au observat diferențe în ceea ce privește nota de la bacalaureat la proba *limba și literatura română* ($Z = -2.91, p = .004$).

Pentru toate cele 3 dimensiuni ale percepției stilului de predare autonom-suportiv al profesorului și a nevoii bazale de autonomie a elevilor, rangurile medii au fost mai mari pentru elevii din cadrul liceului Waldorf, indicând un nivel mai înalt pentru acest sistem de învățământ alternativ. În ceea ce privește nota de la bacalaureat, rangul mediu este mai mare pentru elevii din cadrul liceului de stat tradițional, indicând o performanță mai mare la examenul de bacalaureat la proba *limba și literatura română*.

O posibilă explicație cu privire la nivelul mai ridicat al stilului de predare autonom-suportiv al profesorilor din pedagogia Waldorf ar putea fi datorită faptului că predarea-învățarea se realizează într-un mediu motivant și perceput ca non-evaluativ (Salchegger et al., 2021). Totodată, specificul școlilor Waldorf constă în faptul că elevul este stimulat în a manifesta interes și pasiune pentru tot ceea ce-l înconjoară (Steiner Federation, 2021 apud Sele, 2021), educația bazându-se pe investigație (Salchegger et al., 2021).

Referitor la performanța școlară mai ridicată a elevilor din sistemul de învățământ tradițional se cunoaște faptul că educația românească încurajează competiția și obținerea unor rezultate bune la evaluările naționale, fapt nu prea susținut în sistemele Waldorf unde învățarea experiențială este prioritară față de învățarea conceptuală, accentul este destul de scăzut față de testele și evaluările standardizate (Mitchell, 2005), elevilor fiindu-le stimulată imaginația ca mijloc de angajare în sarcini (Leonard & Willis, 2008).

4. CAPITOLUL IV. CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

Prezenta cercetare a fost ghidată de un obiectiv general reprezentat de *investigarea predictorilor motivației pentru învățare și efectul acestora asupra performanței școlare a elevilor*. Paradigma de cercetare a presupus relații complexe, dintre care doar unele au putut fi testate în acest demers de cercetare. Rezultatele noastre confirmă parțial datele din literatura de specialitate și ipotezele noastre din cele cinci studii derulate.

Chestionarele pentru toți parametrii investigați au fost aplicate în trei momente diferite și anume în T1- la începutul pandemiei în luna aprilie a anului 2020, în T2- la 10 luni de începerea pandemiei (predarea desfășurându-se doar în mediul online până la acel moment), respectiv în T3- la un an de la încetarea pandemiei în luna mai a anului 2022. Doar în T3 s-au colectat și notele obținute de elevi la examenul de bacalaureat la proba *Limba și literatura română*, nota la un astfel de examen fiind un parametru standardizat și evitându-se astfel subiectivitatea procesului de evaluare specific fiecărui sistem de învățământ.

În primul studiu ne-am propus a analiza *relația dintre nevoile psihologice de bază și tipologia motivației pentru învățare, respectiv relația dintre autoeficacitatea elevilor și tipologia motivației pentru învățare*. Rezultatele primului studiu au constatat în descoperirea faptului că 53% din varianța motivației intrinseci pentru învățare este prezisă de satisfacerea nevoilor psihologice de bază (autonomia, competența și relaționarea), iar autoeficacitatea corelează pozitiv cu motivația intrinsecă și negativ cu motivația extrinsecă.

În cel de al 2-lea studiu realizat doar pe eșantionul de elevi de la școala de stat tradițională, ne-am propus a investiga *corelația dintre percepția stilului de predare și entuziasmul profesorului, respectiv stilul de parenting cu cele trei nevoi psihologice de bază ale elevilor (autonomia, competența și relaționarea)*. Rezultatele au evidențiat faptul că implicarea și stilul autonom-suportiv al profesorului prezic satisfacerea nevoilor de

autonomie și relaționare ale elevilor. Un rezultat interesant l-a reprezentat corelația dintre stilul de parenting și satisfacerea acestor nevoi bazale. Stilul de parenting controlator al mamei corelează pozitiv cu nevoia de competență a copilului, însă stilul controlator al tatălui corelează negativ cu nevoia de competență a acestuia. Rezultatul obținut reiterează ceea ce susțin și alte studii de specialitate (Lebedeva et al., 2018; Roth et al., 2009; Ryan & Deci, 2017; Soenens et al., 2018). În cadrul studiului nostru, entuziasmul profesorului a corelat pozitiv doar cu nevoia de relaționare a elevilor, această variabilă fiind considerată un factor important care oferă energie dinamicii clasei datorită efectului pozitiv al „contagiunii emoționale” asupra motivației elevilor (Hsee et al., 1990).

În studiul al 3-lea am investigat *impactul entuziasmului profesorului asupra motivației pentru învățare a elevilor și rolul pe care autonomia, competența și relaționarea îl pot avea în această relație* în perioada în care orele s-au desfășurat integral în mediul online. Chestionarele au fost aplicate la 10 luni de la declanșarea pandemiei COVID-19, perioadă atipică pentru învățământ având în vedere că toate orele s-au derulat doar în mediul online. Rezultatele arată că nu există o relație directă între entuziasmul profesorului și motivația elevului. Autonomia, competența și relaționarea explică efectul pe care entuziasmul profesorului îl are asupra motivației intrinseci pentru învățare, însă doar autonomia și relaționarea explică efectul entuziasmului asupra reglării identificate. Nu s-a identificat niciun efect de mediere al nevoilor psihologice de bază și niciun efect direct al entuziasmului profesorului asupra motivației extrinseci și asupra reglării introiective.

În cel de-al 4-lea studiu s-a analizat *relația dintre motivația pentru învățare și nota obținută de elevii claselor a XII-a la examenul de bacalaureat la proba Limba și literatura română*. Datele au fost colectate la un an de la diminuarea efectelor pandemiei asupra populației, mai exact în luniile aprilie-mai 2022. Rezultatele arată faptul că motivația extrinsecă prezice negativ notele obținute la examenul de bacalaureat la proba *limba și*

literatura română. În plus, reglarea introiectivă prezice pozitiv notele elevilor obținute la această probă națională de evaluare. Ipoteza conform căreia reglarea identificată și motivația intrinsecă sunt predictive pentru nota la bacalaureat la proba *Limba și literatura română* nu a primit suport empiric.

În ultimul studiu ne-am propus să investigăm *evoluția variabilelor implicate în demersul educațional din T1 (martie-aprilie 2020) în T2 (februarie 2021)*, mai exact cum au fluctuat valorile parametrilor analizați după zece luni de pandemie COVID-19. În această perioadă, procesul de predare s-a desfășurat integral în mediul online, excepție fiind primele trei săptămâni din luna septembrie a anului 2020 când elevii s-au prezentat fizic la școală. Conceptele analizate sunt cele din studiile anterioare, și se referă la caracteristicile elevilor implicați în cercetare, respectiv percepțiile acestora cu privire la entuziasmul cu care și-a predat materia în mediul online profesorul de *Limba și literatura română*. Rezultatele au evidențiat faptul că există diferențe semnificative statistic doar în ceea ce privesc nivelurile depresiei, emoțiilor pozitive și entuziasmului profesorului. Nivelul depresiei elevilor a avut o creștere semnificativă, iar emoțiile pozitive și entuziasmul profesorului au avut o scădere semnificativă. Rezultatele din etapa a doua a analizei statistice au arătat faptul că diferența la nivelul emoțiilor pozitive este semnificativ prezisă de diferența la nivelul entuziasmului profesorului, iar efectul indirect este unul semnificativ.

Deoarece participanții provin din două școli de stat cu profile diferite (tradițional și alternativ), *am explorat diferențele între elevii celor două sisteme la nivelul mai multor variabile, atât în T1 (înainte de pandemie), cât și în T2 (post-pandemie)*. În ceea ce privește nivelul de autoeficacitate, elevii din liceul Waldorf prezintă nivele mai mici atât în T1, cât și în T2. În ceea ce privește nivelurile depresiei și ale anxietății, elevii din liceul Waldorf prezintă niveluri mai înalte în T1, dar diferența nu este semnificativă în T2. În privința

nevoilor psihologice de bază, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel mai redus al nevoilor de competență, atât în T1, cât și în T2. În ceea ce privește motivația, cei din liceul Waldorf prezintă nivele mai înalte ale motivației extrinseci atât în T1, cât și în T2. În plus, elevii de la liceul Waldorf prezintă un nivel mai înalt al motivației introiective doar în T2. În final, la nivelul emoțiilor, există o diferență semnificativă doar la nivelul afectelor negative în T1, cei din liceul Waldorf având un nivel mai ridicat al emoțiilor negative.

4.1. Implicații teoretice

Un studiu din cadrul tezei a vizat evidențierea faptului că percepția entuziasmului profesorului corelează pozitiv doar cu nevoia de relaționare a elevilor. Din cadrul stilului de predare autonom-suportiv al profesorului, doar autonomia și implicarea acestuia prezic pozitiv nevoia de autonomie și relaționare a elevilor. Observăm așadar că un profesor al cărui entuziasm este perceput de către elevi ca fiind ridicat, poate modifica autonomia și relaționarea elevului, dar nu competența. Tot în acest studiu s-a obținut un rezultat interesant pentru eșantionul de elevi din clasele V-XII și anume că stilul de parenting controlator al mamei corelează pozitiv cu nevoia de competență a copilului, însă stilul de parenting controlator al tatălui corelează negativ cu nevoia de competență a acestuia.

Cercetările realizate au adus dovezi suplimentare cu privire la ideea că elevele au un nivel mai ridicat al autoeficacității decât băieții la materia limba maternă (*Limba și literatura română*), rezultat susținut și de alte cercetări din domeniu (Wightman, 2020; Workman & Heyder, 2020).

De asemenea, teza a avut o notă de particularitate prin includerea în studii a unui eșantion de elevi de la Liceul Waldorf din Cluj-Napoca (chiar dacă nu a fost numeros), aceste studii fiind singurele, după căutările noastre, realizate sub paradigma *Teoriei*

Autodeterminării și cu elevi din sistemul Waldorf în perioada pandemiei COVID-19 în România.

În cadrul cercetării realizate la finalul pandemiei COVID-19 s-a evidențiat faptul că nevoile privind autonomia, competența și relaționarea explică efectul pe care entuziasmul profesorului îl are asupra motivației intrinseci pentru învățare, însă doar autonomia și relaționarea explică efectul entuziasmului asupra reglării identificate, neexistând o relație directă între entuziasmul profesorului și motivația elevului.

În urma studiului derulat la un an de la încetarea pandemiei COVID-19 a rezultat faptul că motivația extrinsecă prezice negativ notele obținute la examenul de bacalaureat de la proba *Limba și literatura română*. În plus, reglarea introiectivă a prezis pozitiv notele elevilor obținute la examenul de bacalaureat la aceeași materie. Acest lucru poate fi explicat de faptul că un elev tinde să fie mai degrabă motivat extrinsec sau intrinsec și, mai rar având ambele tipuri de motivații la un nivel foarte înalt.

În studiul final am obținut un rezultat interesant prin descoperirea faptului că la 10 luni de la începerea pandemiei COVID-19 și desfășurarea integrală a predării în mediul online, nivelul depresiei elevilor a înregistrat o creștere semnificativă, emoțiile pozitive ale elevilor și entuziasmul profesorului prezentând o scădere semnificativă. Scăderea emoțiilor pozitive din T1 (pre-pandemie) în T2 (post-pandemie) este explicată de scăderea entuziasmului profesorului din T1 în T2. În ceea ce privește diferența la nivelul depresiei, aceasta nu este prezisă de diferența la nivelul entuziasmului profesorului.

Referitor la studiul comparativ privind diferențele dintre eșantionul de elevi din sistemul de stat tradițional și cel alternativ, am identificat rezultate diferite față de studiile realizate până în prezent. Nivelurile depresiei, ale anxietății și ale emoțiilor negative au fost mai ridicate în rândul elevilor de la Waldorf în T1, iar reglarea introiectivă a fost mai ridicată în T2. Totodată, valorile privind autoeficacitatea la *Limba și literatura română* și

nevoia de competență au fost semnificativ mai scăzute, iar nivelul reglării extrinseci mai ridicată în rândul elevilor de la Waldorf atât în T1, cât și în T2. Totuși, aceste rezultate trebuie retestate pe un eșantion mai numeros în sistemul alternativ de învățământ înainte de a putea fi generalizate.

4.2. Implicații metodologice

Particularitatea cercetării noastre o coferă contextul pandemic care nu mai poate fi replicat, având în vedere că studiile noastre s-au derulat în acest context antipic în care întregul sistem de învățământ și-a mutat activitatea în mediul online. Această cercetare poate fi una importantă și pentru a analiza alte metode de învățământ care presupun exclusiv predarea în mediul online cum sunt unele de *homeschooling* (învățământ la domiciliu). Implicațiile metodologice merg în această direcție, deoarece niciodată nu a mai existat acest context în care elevii din sistemul tradițional să participe la ore desfășurate integral în mediul online pe o perioadă atât de lungă de timp.

4.3. Implicații practice

Apreciem că se pot identifica mai multe implicații practice ce decurg din rezultatele studiilor noastre. Una dintre concluziile cercetării noastre a fost că satisfacerea nevoilor psihologice de bază prezice pozitiv apariția motivației intrinseci pentru învățare. Acest rezultat confirmă studiile din literatura de specialitate (Ryan & Deci, 2017), noutatea adusă de cercetarea noastră constând în faptul că relația se păstrează și atunci când învățarea se desfășoară în mediul online.

Entuziasmul profesorului explică motivația intrinsecă a elevilor prin mediatorii ce țin de nevoile de autonomie, competență și relaționare a acestora. Rezultatul obținut este interesant și ne poate duce spre diferite explicații speculative. Faptul că nu există o relație

directă între entuziasmul profesorului și motivația intrinsecă poate fi o dovadă a faptului că motivația intrinsecă este un proces cu totul intern, nedepinzând de factori externi.

În privința reglării identificate, doar nevoia privind autonomia și relaționarea elevilor explică efectul entuziasmului asupra reglării identificate. Este important de subliniat faptul că reglarea identificată pune accentul pe realizarea de comportamente consonante cu valorile personale ale individului (Ryan et al., 2022), iar nevoia de competență este strâns legată de crearea unui cadru privind facilitarea atingerii performanței academice, care poate avea la bază un interes pur pragmatic. Din acest punct de vedere este posibil ca materia *Limba și literatura română* să nu satisfacă atât de ușor nevoia de competență pentru comportamente specifice asociate cu valori personale, decât prin excepție (eventual, spre exemplu, la elevii care ar dori să devină profesori de *limba și literatura română*).

Implicațiile practice pentru sistemul de învățământ alternativ Waldorf ar fi verificarea manipulării anumitor variabile în vederea testării teoriilor care definesc acest sistem. Având în vedere că unele dintre asumțiile cu care am demarat cercetările nu s-au adeverit, am recomanda implementarea unui sistem de monitorizare a efectelor pe care le pot avea elementele de particularitate ale acestei pedagogii asupra stimulării motivației intrinseci pentru învățare a elevilor. Simplul fapt de a crea contextul stimulării motivației interne pentru învățare, nu presupune că va și fi eficientă strategia folosită. Dacă nu testăm, nu știm.

Studiul comparativ al sistemelor de învățământ tradițional și alternativ nu are ca scop ierarhizarea acestor două sisteme, ci identificarea punctelor forte ale fiecăruia și evidențierea impactului pe care acestea îl pot avea în procesul educațional. Din acest motiv, dacă în sistemul tradițional este mai puternic dezvoltată nevoia de competență, iar în cel alternativ nevoia de autonomie, atunci în formarea didactică se pot dezvolta programe care

să fructifice acele nevoi ale elevilor pe care sistemul nu a reușit să le dezvolte la potențial maxim în actul de predare-învățare.

Rezultatele cercetării noastre au adus doar câteva concluzii preliminare sugerând faptul că stilul de parenting controlator al mamei corelează pozitiv cu nevoia de competență a copilului, însă stilul de parenting controlator al tatălui corelează negativ cu nevoia de competență a acestuia. În viitor se poate explora mai mult rolul părinților în demersul educațional privind satisfacerea nevoii de competență a copilului.

În ceea ce privește diferențele de gen, acestea au fost identificate atât în sistemul de învățământ tradițional, cât și în cel alternativ, fetele având o competență lingvistică mai dezvoltată decât băieții (Dionne et al., 2003 apud Wightman, 2020). Acest rezultat a fost evidențiat și în alte cercetări care realizau comparații de gen (Workman & Heyder, 2020).

4.4. Limite și direcții viitoare de cercetare

O limită importantă a cercetării este dată de faptul că eșantioanele inițiale au fost mult diminuate pe parcursul derulării cercetării (din T1 în T2 și din T2 în T3). Acest fapt s-a datorat morții experimentale care este cu siguranță mai crescută în situația cercetărilor desfășurate în mediul online. Dincolo de acest context, cu siguranță a contribuit faptul că elevii erau suprasaturați de orice sarcină ce presupunea utilizarea mediului online, având în vedere că erau nemulțumiți pentru că tot procesul de învățământ s-a derulat o lungă perioadă de timp sub această formă.

O altă limită a acestei cercetări constă în faptul că eșantioanele nu au fost alcătuite în funcție de un nivel de bază în T0 privind performanța la materia *Limba și literatura română*. Pentru viitor, în mod cert, ar asigura o rigoare mai mare o astfel de selecție. Cu toate acestea, în prezenta cercetare, am decis să renunțăm la eșantionarea stratificată și să prioritizăm alte variabile importante, respectiv *starea de pandemie*, care nu ne-a mai permis să amânăm

aplicarea chestionarelor și nici nu ne-a permis o selecție extrem de riguroasă a școlilor care să ia parte la cercetare, având în vedere accesul restricționat.

Studiile s-au derulat doar pentru materia *Limba și literatura română*, fapt pentru care în cercetări viitoare ar merita evaluată și o altă materie din spectrul real (de exemplu: matematica) pentru a putea fi observate diferențele în funcție de natura conținutului informațional, mai ales că fetele, față de băieți, sunt mai predispuse să învețe limbi străine (Wightman, 2020), și ar merita introduse materii reale pentru obținerea unor rezultate mai variate.

Chestionarele au fost completate de elevi în varianta online, în afara orelor de școală, participarea lor fiind voluntară și neremunerată. Este cunoscut faptul că angajamentul nu este atât de puternic când vorbim despre realizarea în mediul online a unei sarcini opționale, elevii fiind suprasaturați cu sarcini derulate online.

Toate datele colectate de la elevi au presupus instrumente de autopercepție/autoraportare a elevului. O abordare care să implice și alți actori implicați în demersul educațional, cum ar fi profesorii care predau la clasă, părinții elevilor, dirigintele clasei, ar diminua subiectivitatea și ar reduce erorile din evaluare.

Evaluarea nu este o sarcină plăcută pentru elevi și din acest punct de vedere putem spune că elevilor cărora le este dezvoltată în mod constant nevoia de autonomie (elevilor de la Waldorf), în contextul în care completarea chestionarelor este benevolă și nu este plăcută, pot decide într-un procent mai mare să renunțe la sarcină în raport cu cei care sunt obișnuiți să îndeplinească sarcinile care le sunt date chiar dacă nu le provoacă destulă plăcere (elevilor dintr-un liceu performant din sistemul de învățământ tradițional).

Diferențele dintre elevii celor două sisteme în legătură cu nota la *limba și literatura română* pot fi explicate în parte și prin faptul că elevii din sistemul tradițional sunt în mod constant pregătiți și evaluați în aceeași modalitate în care este gândită evaluarea națională.

Spre deosebire de aceștia, elevii din sistemul alternativ au alte metode de pregătire și evaluare, fapt care în mod cert îi dezavantajează pe cei din urmă în fața unei probe de examen standardizate.

Ca direcții viitoare, recomandăm explorarea motivației elevilor cu privire la nota obținută la bacalaureat. Ar fi interesant a se combina testarea prin chestionare standardizate de măsurare a tipurilor de motivație cu o abordare calitativă a cercetării în care elevii să explice ce îi motivează să învețe și de ce. O altă direcție de cercetare vizează impactul pe care valorile din familie cu privire la educație se reflectă în formarea diferitelor tipuri de motivații ale elevului. Pentru un astfel de studiu, ar trebui să colectăm date și de la membrii familiilor elevilor.

Concluzionând, în viitoarele studii se recomandă derularea unor cercetări a căror metodologie să permită un grad mai mare de generalizare. În acest sens, ar ajuta în mod cert să se colecteze date din mai multe școli din sistemul educațional pentru a se pierde efectul acestei variabile. Se recomandă în mod cert omogenizarea eșantioanelor cu privire la performanța academică, astfel încât pe viitor ar trebui reglată selecția școlilor și liceelor în funcție de similaritatea cu privire la performanța pe care o au elevii, inclusiv la testările naționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Abdullah, F., & Ward, R. (2016). Developing a general extended technology acceptance model for e-learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, 56, 238–256. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.011>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158.
- Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The interrelation between language anxiety and self-determined motivation: A mixed methods approach. *Frontiers in Education*, 6, 618655. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.618655>
- Alamer, A., & Lee, J. (2019). A motivational process model explaining L2 Saudi students' achievement of English. *System*, 87, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102133>
- Alemayehu, L., & Chen, H. L. (2021). The influence of motivation on learning engagement: The mediating role of learning self-efficacy and self-monitoring in online learning environments. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4605-4618. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1977962>
- Al-khreshheh, M. H. (2022, December). The impact of COVID-19 pandemic on teachers' creativity of online teaching classrooms in the Saudi EFL context. In *Frontiers in Education*, 7, p. 1041446). Frontiers Media SA.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Newman, T. J., Fraina, M., & Iachini, A. (2016). High school athletes' self-determined motivation: The independent and interactive effects of coach, father, and mother autonomy support. *Psychology of sport and exercise*, 26, 1-8.
- An, F., Xi, L., & Yu, J. (2024). The relationship between technology acceptance and self-regulated learning: the mediation roles of intrinsic motivation and learning engagement. *Education and Information Technologies*, 29(3), 2605-2623.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived goal structures across the transition to middle schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
- Anthonyamy, L., Koo, A. C., & Hew, S. H. (2020). Self-regulated learning strategies in higher education: Fostering digital literacy for sustainable lifelong learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2393–2414. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10201-8>
- Ashley, M. (2009). Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools. In P. A. Wood & G. J. Woods (Eds.), *Alternative education for the 21st century: Philosophies, approaches, visions* (pp. 209–225). Palgrave Macmillan.
- Azany, O. A. (2024). Investigating the impact of teaching styles on student motivation in middle schools. *Kampret Journal*, 4(1), 1–14.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bao, X.-H., & Lam, S.-F. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese children's motivation. *Child Development*, 79(2), 269–283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x>
- Barbu, A., Popescu, M. A. M., & Moiceanu, G. (2022). Perspective of teachers and students towards the education process during COVID-19 in Romanian universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3409.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.

- Barth, J., Todd, B., McCallum, D. M., Goldston, M., Guadagno, R. E., Roskos, B., & Burkhalter, C. (2011). Effects of engaging classroom strategies and teacher support on student outcomes over school transitions. In *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition*. Vancouver, BC, Canada.
- Benlahcene, A., Awang-Hashim, R., & Kaur, A. (2020). Personal best goals: Do they mediate the relationship between teacher autonomy support and student engagement? *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(1), 25-49.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective, *Science education*, 84(6), 740-756.
- Brătucu, G., Tudor, A. I. M., Litră, A. V., Nichifor, E., Chițu, I. B., & Brătucu, T. O. (2022). Designing the well-being of Romanians by achieving mental health with digital methods and public health promotion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7868.
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bueno, A. A., Buhisan, A. M. M., Nayal, K. E. S. P., & Manaois, J. O. (2024). A qualitative study into the experiences and motivation of Filipino healthcare professionals in pre-and post-COVID-19 pandemic. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 10(12), 552-575.
- Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational psychology*, 35(5), 541-556.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of educational research*, 92(1), 46-72.
- Carlgren, F. (1994). *Educație pentru Libertate*. Editura Triade Cluj
- Carrasco Poyatos, M., Granero Gallegos, A., Burgueño Menjibar, R., & López García, G. D. (2022). Teaching style and academic engagement in pre-service teachers during the COVID-19 lockdown: Mediation of motivational climate.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.002>
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40(2), 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.02.004>
- Chen, C., Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (2019). Psychological need support as a predictor of intrinsic and external motivation: The mediational role of achievement goals. *Educational Psychology*, 39(8), 1090-1113.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90(April), 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R., & Song, Y. G. (2019). Expanding autonomy psychological need states from two (satisfaction, frustration) to three (dissatisfaction): A classroom-based intervention study. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 685–702. <https://doi.org/10.1037/edu0000306>
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 45-58.
- Code, J. (2020, February). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. In *Frontiers in education*, 5 (p. 19). Frontiers Media SA.
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations between student procrastination and teaching styles: Autonomy-supportive and controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02702>
- Collins, M. L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53-57.

- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Corpus, J. H., Robinson, K. A., & Liu, Z. (2022, March). Comparing college students' motivation trajectories before and during COVID-19: a self-determination theory approach. In *Frontiers in Education*, 7, (p. 848643). Frontiers Media SA.
- Cui, G., Yao, M., & Zhang, X. (2017). The dampening effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: The mediating role of perceived autonomy support and task value. *Frontiers in Psychology*, 8, 400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00400>
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education*. Springer.
- de Jong, P. F., Schreurs, B. G., & Zee, M. (2022). Parent-child conflict during homeschooling in times of the COVID-19 pandemic: A key role for mothers' self-efficacy in teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102083.
- De Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages from the perspectives of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In *Advances in experimental social psychology*, 13 (pp. 39-80). Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 416–436, Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Dinculescu, C. G. (2021). Răspunsul sistemului de educație la pandemia de Covid-19. In *Creșterea economică în condițiile globalizării* (pp. 119-129).
- Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Dorfman, B-S., & Fortus, D. (2019). Students' self-efficacy for science in different school systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(8), 1-23, <https://doi.org/10.1002/tea.21542>.
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of applied social psychology*, 43(5), 1050-1064.
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania prepared for eLearning during the COVID-19 pandemic?. *Sustainability*, 12(13), 5438.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2018). *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. The Guilford Press.
- Elmelid, A., Stickley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C. C., & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety, and academic motivation in youth: Do schools and families make a difference? *Journal of Adolescence*, 45, 174-182.
- Escudero-Castillo, I., Mato-Díaz, F. J., & Rodriguez-Alvarez, A. (2021). Furloughs, teleworking, and other work situations during the COVID-19 lockdown: Impact on mental well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2898. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062898>
- Europa Liberă. (2025, January 19). *Un an de școală altfel: Școala în pandemie*. (A different school year: School in the pandemic) <https://romania.europalibera.org/a/un-an-de-scoal%C4%83-altfel-scoala-in-pandemie-/31145053.html>
- Europa Liberă. (2025, January 19). *Un an de școală altfel: Școala în pandemie*. (A different school year: School in the pandemic) <https://romania.europalibera.org/a/un-an-de-scoal%C4%83-altfel-scoala-in-pandemie-/31145053.html>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. doi:10.1080/01443410903353302.

- Federația Waldorf din România, <https://waldorf.ro/>, 9 martie 2025
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: a reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129–152). Springer.
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., & Kuhbandner, C. (2019). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, 43(2), 255–265. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9738-7>
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18 (3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336.
- Frommelt, M. C., Schiefele, U., & Lazarides, R. (2021). Teacher enthusiasm, supportive instructional practices, and student motivation in mathematics classrooms. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(3), 1–17.
- Frujină, I. G. (2020). Alternative educaționale în învățământul românesc. In *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă* (pp. 312-316).
- Gavriluță, C., Dalban, C. M., & Ioan, B. G. (2022). Educational, emotional, and social impact of the emergency state of COVID-19 on Romanian university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3990.
- Ghaderi, E., Khoshnood, A., & Fekri, N. (2022). Achievement emotions of university students in on-campus and online education during the COVID-19 pandemic. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(1), 319-336.
- Gherheș, V., Stoian, C. E., Fărcașiu, M. A., & Stanici, M. (2021). E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability*, 13(8), 4381.
- Golonka, K., Mojsa-Kaja, J., Blukacz, M., Gawłowska, M., & Marek, T. (2019). Occupational burnout and its overlapping effect with depression and anxiety. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 32(2), 229-244.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3.
- Gray, D. L. L., Hope, E. C., & Matthews, J. S. (2018). Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466>
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Erlbaum.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 375-382.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45(January), 291–298. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014>

- Guay, F.; Chanal, J.; Ratelle, C.F.; Marsh, H.W.; Larose, S.; Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735, <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>.
- Gustiani, S. (2020). Students motivation in online learning during COVID-19 pandemic era: A case study. *Holistics (Hospitality and Linguistics): Jurnal Ilmiah Bahasa Inggris*, 12(2).
- Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2021). Investigating the influences of parental stress on parents' parenting practice. *International Journal of Science Academic Research*, 2(2), 1140–1148.
- Hamilton, L., & Gross, B. (2021). How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being? A Review of the Evidence to Date. *Center on Reinventing Public Education*.
- Hanesty, E., Neviyarni, N., & Karneli, Y. (2020). Factors affecting student learning motivation during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Applied Counseling and Social Sciences*, 2(1), 100-107.
- Hartnett, M., St. George, A., & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e687512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>
- Hassan, A., & Al-Jubari, I. (2016). Motivation and study engagement: A study of Muslim undergraduates in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24(3), 937-951.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F. (2012, February). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*.
- Hayes, S. (2019). *A Liberated Mind: The essential guide to ACT*. Random House.
- Heng, K., & Sol, K. (2021). Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness. *Cambodian Journal of Educational Research*, 1(1), 3-16.
- Herman, K. C. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46, 433–446. <https://doi.org/10.1002/pits.20388>
- Hicks, L. J., Caron, E. E., & Smilek, D. (2023). SARS-CoV-2 and learning: The impact of a global pandemic on undergraduate learning experiences. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9(3), 235–253. <https://doi.org/10.1037/stl0000250>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (Eds.). (2019). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press.
- Hilger, K. J. E., Scheibe, S., Frenzel, A. C., & Keller, M. M. (2021). Exceptional circumstances: Changes in teachers' work characteristics and well-being during COVID-19 lockdown. *School Psychology*, 36(6), 516–532. <https://doi.org/10.1037/spq0000457>
- Hoffmann, A. K., & Buck, M. F. (2024). Critically assessing the reputation of Waldorf education in academia and the public: Early endeavours of expansion, 1919–1955. In *Critical perspectives on Waldorf education* (p. 222). Taylor & Francis.
- Holzer, J., Korlat, S., Haider, C., Mayerhofer, M., Pelikan, E., Schober, B., et al. (2021). Adolescent well-being and learning in times of COVID-19: A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLoS ONE*, 16(5), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251602>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Schober, B. et al. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 56(6), 843-852.
- Honick, T., & Broadbent, J. (2016). The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>.

- Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational studies*, 30(2), 159-173.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
- Hsee, C. K., Hatfield, E., Carlson, J. G., & Chemtob, C. (1990). The effect of power on susceptibility to emotional contagion. *Cognition and Emotion*, 4(4), 327-340. <https://doi.org/10.1080/02699939008407491>
<https://antroposofie.ro/ce-este-pedagogia-waldorf/> (17 feb. 2025)
<https://waldorf.ro/pedagogia-waldorf/> (17 feb. 2025)
<https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/organisations-worldwide/europe/romania/> (18 feb. 2025)
<https://www.scoalalibera.ro/pedagogia-waldorf-invata-copiii-sa-mearga-catre-lume-cu-bucurie-si-incredere/> (17 feb. 2025)
- Hu, P. Y., & Zhang, J. X. (2017). A pathway to learner autonomy: A self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9468-z>
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67.
- Ionescu, C. A., Paschia, L., Gudanescu Nicolau, N. L., Stanescu, S. G., Neacsu Stancescu, V. M., Coman, M. D., & Uzla, M. C. (2020). Sustainability analysis of the e-learning education system during pandemic period— covid-19 in Romania. *Sustainability*, 12(21), 9030.
- Istrate, A. M. (2021). Motivația intrinsecă și extrinsecă în achiziția limbii române ca limbă străină în mediul online. *ACROSS*, 4(2), 20-27.
- Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences*.
- Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageau, G., Gingras, I., & Koestner, R. (2015). Autonomous and controlled motivation for parenting: Associations with parent and child outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1932-1942.
- Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2015). Behavior assessment system for children, (BASC-2). *The encyclopedia of clinical psychology*, 1-6.
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. *The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology*, 15-36.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101742>
- Keller, M. M., Becker, E. S., Frenzel, A. C., & Taxer, J. L. (2018). When teacher enthusiasm is authentic or inauthentic: Lesson profiles of teacher enthusiasm and relations to students' emotions. *AERA Open*, 4(2), <https://doi.org/10.1177/2332858418782967>
- Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E. S., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743-769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). What makes a great teacher during a pandemic? *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 129-131.
- Klootwijk, C. L., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroğlu, B., & van Duijvenvoorde, A. C. (2021). Parental support and positive mood buffer adolescents' academic motivation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795.
- Koca, C. (2022). Waldorf approach in all aspects. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1), 37-43. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.1077925>

- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P., & Wedding, D. (2018). Factors associated with motivation in medical education: a path analysis. *BMC medical education*, 18, 1-9.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 57–69.
- Lamanauskas, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R., Gorghiu, G., Manca, V. I., & Pribeanu, C. (2021). Extrinsic and intrinsic motivation in online education during the pandemic as perceived by Lithuanian and Romanian university students. In *Proceedings of the international conference on human-computer interaction-RoCHI 2021*. (pp. 147-154). MATRIX ROM.
- Lawrence, S. A., Garcia, J., Stewart, C., & Rodriguez, C. (2021). The mental and behavioral health impact of COVID-19 stay-at-home orders on social work students. *Social Work Education*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1894743>
- Lazarides, R., & Lauermann, F. (2019). Gendered Paths Into STEM-Related and Language-Related Careers: Girls' and Boys' Motivational Beliefs and Career Plans in Math and Language Arts. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01243>.
- Lazarides, R., Buchholz, J., & Rubach, C. (2018). Teacher enthusiasm and self-efficacy, student-perceived mastery goal orientation, and student motivation in mathematics classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 69, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.017>
- Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., & Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, 101435.
- Lebedeva, N., Dimitrova, R., & Berry, J. (2018). *Changing values and identities in the post-communist world*. Springer International Publishing.
- Lee, H., & Kim, Y. (2014). Korean adolescents' longitudinal change of intrinsic motivation in learning English and mathematics during secondary school years: Focusing on gender difference and school characteristics. *Learning and Individual Differences*, 36, 131-139.
- Leonard, T., & Willis, P. (2008). *Pedagogies of the Imagination*. New York, NY: Springer Science.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Liu, C., Shi, Y., & Wang, Y. (2022). Self-determination theory in education: The relationship between motivation and academic performance of primary school, high school, and college students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 670, 923–929. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220902.157>
- Liu, Y., Yue, S., Hu, X., Zhu, J., Wu, Z., Wang, J., & Wu, Y. (2021). Associations between feelings/behaviors during COVID-19 pandemic lockdown and depression/anxiety after lockdown in a sample of Chinese children and adolescents. *Journal of affective disorders*, 284, 98-103.
- Lizana, P. A., Vega-Fernandez, G., Gómez-Bruton, A., Leyton, B., & Lera, L. (2021). Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Quality of Life: A Longitudinal Study from before and during the Health Crisis. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3764.
- Madigan, S., Racine, N., Vaillancourt, T., Korczak, D. J., Hewitt, J. M., Pador, P., ... & Neville, R. D. (2023). Changes in depression and anxiety among children and adolescents from before to during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 177(6), 567-581.

- Maftai, A., Merlici, I. A., & Roca, I. C. (2022). Implications of the COVID-19 pandemic on children and adolescents: Cognitive and emotional representations. *Children*, 9(3), 359.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter?—The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PloS one*, 13(11), e0207252.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L.S., Muhamad, M.F.; Noordin, N. & Abdullah, M.C. (2006). The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 21, 61–71.
- Maier, V., Alexa, L., & Craciunescu, R. (2020, October). Online education during the COVID19 pandemic: Perceptions and expectations of Romanian Students. In *Proceedings of European Conference on e-Learning*, 317-324
- Majali, S. A. (2020). Positive Anxiety and its Role in Motivation and Achievements among University Students. *International Journal of Instruction*, 13(4), 975-986.
- Markland, D. A., Markland, D., Vansteenkiste, M., Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. (2007). A self-determination theory approach to understanding motivational interviewing and promoting regular physical activity. In *Intrinsic motivation and self determination in exercise and sport*, 87-100, Human Kinetics Europe Ltd. <http://dx.doi.org/10.5040/9781718206632.ch-005>
- Martins, C. R., Neiva, A. C. L., Bahia, A. F., Oliveira, C. X., Cardoso, M. I. S., & Abreu, J. N. S. (2021). Parents' mental health and children's emotional regulation during the COVID-19 pandemic. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), ePTPC1913534-ePTPC1913534.
- McEown, K., & Sugita-McEown, M. (2020). The role of positive and negative psychological factors in predicting effort and anxiety toward languages other than English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1767634>
- Meece, J. L., Glienke, B. B., and Burg, S. (2006). Gender and motivation. *J. Sch. Psychol.*, 44, 351–373. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Mehta, P., & Vyas, M. (2022). A systematic literature review on the experience of flow and its relation to intrinsic motivation in students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 13(3), 299-304.
- Mendoza, N. B., Yan, Z., & King, R. B. (2023). Supporting students' intrinsic motivation for online learning tasks: The effect of need-supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance. *Computers & Education*, 193, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104661>
- Mičić, M. B. (2019). Academic motivation of pupils in regular and waldorf schools. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 7137-7145). IATED.
- Mirahmadizadeh, A., Ranjbar, K., Shahriarirad, R., Erfani, A., Ghaem, H., Jafari, K., & Rahimi, T. (2020). Evaluation of students' attitude and emotions towards the sudden closure of schools during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC psychology*, 8, 1-7.
- Mitchell, D. (Ed.). (2005). *Evaluation, homework and teacher support*. Waldorf Publications.
- Moe, A., & Katz, I. (2022). Need-satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, 99, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102149>
- Mohamedhosein, N., & Crul, M. (2018). The relationship between first-year students' interaction, basic psychological needs, and academic success. *American Journal of Educational Research*, 6(12), 1702–1709. <https://doi.org/10.12691/education-6-12-18>
- Montenegro, A. (2017). Student motivation in Waldorf foreign language classrooms. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 3(2), 66-87.
- Montoya, A. K., & Hayes, A. F. (2017). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *Psychological Methods*, 22(1), 6.
- Morris LS, Grehl MM, Rutter SB, Mehta M, Westwater ML (2022). On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological Medicine* 52, 1801–1816. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213–217. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000137>

- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). Happy teachers make happy students: The social contagion of well-being from teachers to their students. *School Mental Health*, 16(4), 1223-1235.
- Natalya, L., & Halim, S. V. (2021). COVID-19 pandemic: its impact on learning motivation (The fluctuation during three different phases). *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(3), 475-485.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692.
- Nöthig, W.; Klee, L.; Fabrice, A.; Eisenburger, N.; Feddern, S.; Kossow, A.; Niessen, J.; Schmidt, N.; Wiesmüller, G.A.; Grüne, B.; et al. (2022). Stay at Home Order—Psychological Stress in Children, Adolescents, and Parents during COVID-19 Quarantine—Data of the CoCo-Fakt Cohort Study, Cologne. *Adolescents*, 2(1), 113-127.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., ... & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: Effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health psychology review*, 15(2), 214-244.
- Nunez, J., & Leon, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1560277>
- Oga-Baldwin, W. L. Q., & Nakata, Y. (2014). Optimizing new language use by employing young learners' own language, *ELT Journal*, 68(4), 410-421, <https://doi.org/10.1093/elt/ccu010>.
- Oga-Baldwin, W.L.Q., & Fryer, L.K. (2020). Girls show better quality motivation to learn languages than boys: latent profiles and their gender differences. *Heliyon*, 6(5), 1-7 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04054>.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of education and practice*, 11(13), 108-121.
- Opre, A., Benga, O., & Băban, A. (Eds.) (2015). Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare. Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Oprea, D. D. (2024). Augmentarea motivației practicării exercițiului fizic la elevii din liceu. *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 36(2), 191-197.
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 97(2), 170.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 92-99.
- Parlak Sert, H., & Başkale, H. (2023). Students' increased time spent on social media, and their level of coronavirus anxiety during the pandemic, predict increased social media addiction. *Health Information & Libraries Journal*, 40(3), 262-274.
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236. <https://doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521–1558. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00299>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychologist Review*, 18(3), 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B., ... & Lüftenegger, M. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination—a multi-country study. *PloS one*, 16(10), e0257346.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Pulyaeva, V. N., & Nervryuev, A. N. (2020). The relationship of basic psychological needs, academic motivation, and alienation from study of students in higher education. *Psychological Science and Education*, 25(2), 19–32.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning environments research*, 23, 269–290.
- Ravens-Sieberer, U.; Erhart, M.; Devine, J.; Gilbert, M.; Reiss, F.; Barkmann, C.; Siegel, N.A.; Simon, A.M.; Hurrelmann, K.; Schlack, R.; et al. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: results of the three-wave longitudinal COPSy study. *Journal of Adolescent Health*, 71(5), 570–578.
- Rawson, M. (2005). The role of evaluation and examinations within Waldorf education within different age groups. *Evaluation, homework and teacher support*, 25–36.
- Rawson, M. (2024). Waldorf Education: New Perspectives on a Holistic Approach.
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a pandemic. The impact of COVID-19 on education around the world. *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*, 1–37.
- Renninger, K.A., & Hidi, S.E. (Ed.) (2019). The Cambridge handbook of motivation and learning. Cambridge University Press, United Kingdom
- Rezzelle-Pennypacker, C. (2025). *Lend me your hands: Engaging Waldorf teachers in pedagogical puppetry for student growth* (Doctoral dissertation). Antioch University. <https://aura.antioch.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2122&context=etds>
- Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P. A., & McCallum, D. M. (2013). The role of social support in students' perceived abilities and attitudes toward math and science. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1028–1040.
- Rider, E. A., Ansari, E., Varrin, P. H., & Sparrow, J. (2021). Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic. *bmj*, 374.
- Rittmayer, A. D., & Beier, M. E. (2008). Overview: Self-efficacy in STEM. In B. Bogue & E. Cady (Eds.). *Applying Research to Practice (ARP) Resources*.
- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers & education*, 136, 87–98.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45(4), 1119–1142. <https://doi.org/10.1037/a0016125>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 216-238.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation science*, 7(2), 97-110.
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L., (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: Ames, C., Ames, R. (Eds.), *Research on Motivation in Education. The Classroom Milieu*, 2, Academic Press, New York, 13-51.
- Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, M. J., Islam, M. J., & Hossain, M. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching?. *Heliyon*, 8(1).
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259.
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schladitz, S., Rölle, D., & Drüge, M. (2024). Is intrinsic motivation related to lower stress among university students? Relationships between motivation for enrolling in a study program, stress, and coping strategies. *Education Sciences*, 14(8), 851.
- Schoemann, A. M., Boulton, A. J., & Short, S. D. (2017). *Monte Carlo power analysis for indirect effects application*.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York, NY: Plenum Press.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Routledge.
- Sele, E. A. (2021). *A comparative analysis of Waldorf and public sustainability approaches in Norwegian kindergartens* (Master's thesis). Faculty of Social Science, University of Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2728584>
- Self-Determination Theory. (2025, January 13). *selfdeterminationtheory.org*. <https://www.selfdeterminationtheory.org>
- Shao, R., He, P., Ling, B., Tan, L., Xu, L., Hou, Y., ... & Yang, Y. (2020). Prevalence of depression and anxiety and correlations between depression, anxiety, family functioning, social support and coping styles among Chinese medical students. *BMC psychology*, 8, 1-19.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American journal of distance education*, 33(4), 289-306.

- Skinner, D. E., Saylor, C. P., Boone, E. L., Rye, K. J., Berry, K. S., & Kennedy, R. L. (2015). Becoming lifelong learners: A study in self-regulated learning. *Journal of Allied Health*, 44(3), 177–182.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Regan, C. (1986). *The "Parents as Social Context Questionnaire" (PASCQ): Parent- and child-reports of parent involvement, structure, and autonomy support*. University of Rochester.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217–256
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., & Goossens, L. (2006). In search of the sources of psychologically controlling parenting: The role of parental separation anxiety and parental maladaptive perfectionism. *Journal of Research on Adolescence*, 16(4), 539–559. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00134.x>
- Sonmez, F. (2023). Changes in intrinsic and extrinsic values during the early months of the COVID-19 pandemic: Evidence from business faculty students. *Istanbul University Journal of Sociology*, 43(2), 447–458.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N., 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: how stereotypes shape intellectual identity and performance. *Am. Psychol.* 52, 613–629. doi: 10.1037//0003-066x.52.6.613
- Steiner, R. (1997). *Education as a force for social change*. Steiner Books.
- Știri de Cluj. (2025, January 12). www.stiridecluj.ro. <https://www.stiridecluj.ro>
- Strasser, K., Arias, P., Alessandri, F., Turner, P., Villarroel, T., Aldunate, C. P., & Montt, M. E. (2023). Adolescents' academic self-efficacy and emotions during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*, 38(2), 88.
- Sunu, S., & Baidoo-Anu, D. (2024). Relationship between students' academic self-concept, intrinsic motivation, and academic performance. *International Journal of School and Educational Psychology*, 12(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/21683603.2024.1845049>
- Tan, C. (2020). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308–321.
- Tartavulea, C. V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I., & Petre, S. (2020). Online teaching practices and the effectiveness of the educational process in the wake of the COVID-19 pandemic. *Amfiteatru Economic*, 22(55), 920–936.
- Tataurova, V. (2024). Teaching English at Tertiary Level: Motivating Students of Technical Study Programs. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 5(2), 41–55.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2018). Inauthentic expressions of enthusiasm: Exploring the cost of emotional dissonance in teachers. *Learning and Instruction*, 53, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.008>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342–358.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372.
- Turner, J. C., & Patrick, H. (2008). How does motivation develop and why does it change? Reframing motivation research. *Educational psychologist*, 43(3), 119–131.
- Turós, M. (2022). The relationship between Waldorf pedagogy and information and communication technologies in Hungary. *Acta Educationis Generalis*, 12(1), 95–108.
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S., & Sheehan, E. A. (2024). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of teaching and learning in psychology*, 10(1), 16.
- Vagedes, J., Michael, K., Sobh, M., Islam, M. O. A., Kuderer, S., Jeske, C., Kaman, A., Martin, D., Vagedes, K., Erhart, M., & et al. (2023). Lessons learned—The impact of the third wave of the COVID-19 pandemic on German Waldorf parents' support needs and their rating of children's health-related quality of life: A

- cross-sectional online survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4756. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064756>
- Valentín, A., Mateos, P. M., González-Tablas, M. M., & López, E. (2022). Effects of teacher enthusiasm and type of text on the motivation and achievement of schoolchildren. *Frontiers in Psychology*, 13, 842521.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01050>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vanderfaellie, J., Van Den Abbeele, S., Fiorentino, G., Gypen, L., West, D., & Van Holen, F. (2020). The role of foster parents' basic psychological needs satisfaction and frustration as predictors of autonomy-supportive parenting and the functioning of foster children. *Children and Youth Services Review*, 116, 105229.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement*, 16, 105-165.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Duriez, B. (2014). Longitudinal associations between adolescent perceived degree and style of parental prohibition and internalization and defiance. *Developmental Psychology*, 50(1), 229–236. <https://doi.org/10.1037/a0032596>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Antczak, D., Lee, J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self determination theory applied to physical education: A systematic review and meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Vasquez, A. C., Pattal, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2015). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9314-6>
- Vergara-Morales, J., & Del Valle, M. (2021). From basic psychological needs satisfaction to intrinsic motivation: Mediating effect of academic integration. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781027>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(4), 587–607. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09803-6>
- Voss, T., Klusmann, U., Bonke, N., Richter, D., & Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 103–114. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>
- Waldorf Education. (2025, February 17). *Pedagogia Waldorf*. <https://waldorf.ro/pedagogia-waldorf/>
- Walker, G. J., Yan, N., & Kono, S. (2020). Basic psychological need satisfaction and intrinsic motivation during leisure: A cross-cultural comparison. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 489–510. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1780781>
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: Understanding students' motivational processes using self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02048>
- Wang, C., Hu, Y., Zhang, X., Wang, J., Cui, G., & Cui, G. (2020). Stability of the mitigating effect of students' perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: moderating role of boredom proneness and perceived task difficulty. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2645.

- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- Watt, H. M. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th-through 11th-grade Australian students. *Child development*, 75(5), 1556-1574.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Tech. Rep. No. 102). University of Rochester.
- Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (2016). *Handbook of motivation at school- second edition*. Routledge, New York.
- Wigfield, A., Rosenzweig, E. Q., & Eccles, J. S. (2017). Achievement values: Interactions, interventions, and future directions. *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 2, 116-134.
- Wightman, M. (2020). Gender differences in second language learning: Why they exist and what we can do about it. *Chancellor's Honors Program Projects*. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/2371
- Workman, J., & Heyder, A. (2020). Gender achievement gaps: the role of social costs to trying hard in high school. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1407-1427.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 592670.
- Zhang, X., Yan, Y., Ye, Z., & Xie, J. (2023). Descriptive analysis of depression among adolescents in Huangshi, China. *BMC psychiatry*, 23(1), 176.
- Zhao, N., & Zhou, G. (2020). Social media use and mental health during the COVID-19 pandemic: Moderator role of disaster stressor and mediator role of negative affect. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 1019-1038.
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.014>
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. Cited in Bong, M., & Clark, R. E. 1999. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.