

RELAȚIA DINTRE MOTIVAȚIA PENTRU ÎNVĂȚARE ȘI PERFORMANȚA LA BACALAUREAT LA PROBA *LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ*

MĂRINCAȘ ANTONIA*, TRIF SABINA, OPRE NICOLAE-ADRIAN
Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Abstract

Any behavioral change requires a particular type of motivation. According to Ryan and Deci's (2000) Self-Determination Theory, there are four dimensions of extrinsic motivation in addition to intrinsic motivation for learning, namely external regulation, introjected regulation, identified regulation, and integrated motivation. The literature reveals their impact on student academic performance. The study investigates the relationship between learning motivation and the students' grades in the Romanian language national exam at the end of high-school. The research includes 12th-grade students enrolled in a traditional school in Cluj-Napoca, Romania (N=64). All participants completed an online survey evaluating students' learning motivation regarding the Romanian language national exam. Data were collected one year after the end of the pandemic in May 2022, and the exam grades were gathered from the school's database. Results show that extrinsic learning motivation negatively predicts the grade obtained in the Romanian language national exam. The study's outcome also reveals that introjected regulation positively predicts students' grades in the Romanian language national exam. The hypothesis according to which identified regulation and intrinsic motivation are predictive of the baccalaureate grade in the Romanian language and literature test did not receive empirical support.

Cuvinte-cheie: motivație pentru învățare, teoria autodeterminării, performanță școlară, motivație intrinsecă.

Keywords:: learning motivation, self-determination theory, academic performance, intrinsic motivation.

1. INTRODUCERE

Succesul în sistemul de învățământ preuniversitar românesc, nivelurile gimnazial și liceal, este cuantificat prin notele obținute de elevi la examene, evaluări sau olimpiade. Literatura de specialitate indică faptul că potențialul elevilor pentru atingerea succesului academic este influențat de motivația intrinsecă pentru învățare (Gorghiu *et al.*, 2024, Robu *et al.*, 2023), statutul socio-economic al părinților, autoeficacitatea și alte aspecte (Muola, 2010). Stimularea motivației interne de învățare prezice performanța academică a elevilor, duce la o creștere a stării de bine și la persistența acestora în sarcină (Howard *et al.*, 2021). Aceste premise au stimulat interesul pentru studierea relației dintre motivația pentru învățare a elevilor și performanța lor școlară.

* Universitatea “Babeș-Bolyai” Cluj, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Școala Doctorală de Psihologie Cognitivă Aplicată, strada Republicii numărul 37, 400015,
Cluj-Napoca, Romania, +40264590967, E-mail: antoniamarinacas@psychology.ro

2. TEORIA AUTODETERMINĂRII

Conform Teoriei Autodeterminării a lui Ryan și Deci (2000), dorința de satisfacere a celor trei nevoi psihologice de bază (i.e., autonomia, competența și relaționarea) duce la apariția motivației intrinseci în realizarea unui anumit comportament. Pentru ca o anumită nevoie să fie de bază, aceasta trebuie să aducă plus valoare sănătății mentale, iar deprivarea de aceasta să ducă la apariția frustrării.

Autonomia reprezintă capacitatea unei persoane de a decide ceea ce vrea să facă, fără a acționa în urma unor presiuni externe, așa cum un elev poate decide când e momentul potrivit pentru a studia. *Competența* se referă la capacitatea unei persoane de a realiza o anumită sarcină. *Relaționarea* se referă la capacitatea unei persoane de a se conecta și de a primi suport emoțional, fiind satisfăcut sentimentul de apartenență în acea relație (Ryan și Deci, 2000).

Multiple studii au scos în evidență legătura pozitivă dintre satisfacerea acestor trei nevoi psihologice de bază cu apariția motivației intrinseci și a emoțiilor pozitive în realizarea anumitor sarcini (Pulyaeva și Nevryuev, 2020, Ryan și Deci, 2020, Walker *et al.*, 2020). Teoria Autodeterminării a început să fie aplicată în contexte educaționale în vederea identificării predictorilor și criteriilor motivației intrinseci atunci când un anumit obiectiv este atins cu succes. Pe măsură ce aceste nevoi psihologice de bază sunt satisfăcute, își face apariția motivația autonomă, însă dacă un comportament este susținut de factori externi există probabilitatea apariției unei motivații controlate (Vergara-Morales și Del Valle, 2021).

Conform Teoriei Autodeterminării, taxonomia motivației poate fi explicată pe un continuum pornind de la demotivare înspre motivația pur controlată de factori externi (i.e., motivația externă, reglarea introiectivă), ajungând până la motivația autodeterminată (i.e., reglarea identificată, reglarea integrată), respectiv motivația intrinsecă, aceasta ducând la realizarea de sarcini din pură plăcere (Ryan și Moller, 2018 apud Elliot *et al.*, 2018).

În cadrul Teoriei Autodeterminării (Ryan și Deci, 2020), autorii au propus împărțirea motivației extrinseci în patru subcategorii: reglarea externă, introiecția, reglarea identificată și reglarea integrată. *Reglarea externă* constă în realizarea sarcinilor doar pentru a primi anumite recompense sau pentru a evita anumite pedepse, fiind ghidată de factori externi persoanei (de ex.: „Îmi doresc să fiu medic pentru a câștiga mulți bani”). *Introiecția* constă în realizarea sarcinilor în vederea satisfacerii ego-ului, focusul fiind pe aprobarea primită din partea celorlalți (de ex.: „Îmi doresc să ajung medic pentru a avea un statut ridicat în societate”). Reglarea introiectivă, fiind controlată de factori interni, vine cu conflicte și pedepse autoadministrate. O variantă cu un nivel superior de autoreglare a motivației externe este *reglarea identificată*; aceasta pune accentul pe realizarea unui anumit comportament în vederea atingerii valorilor personale (de ex.: „Îmi doresc să fiu un medic implicat și bun”). *Reglarea integrată* reprezintă atingerea obiectivelor congruente cu un ideal interiorizat (de ex.: „Îmi doresc să ajung medic pentru a ajuta oamenii”). Cu toate că nivelul reglării integrate este autoreglat, nu este similar cu motivația intrinsecă, deoarece lipsește plăcerea internă de a savura procesul desfășurării acțiunii.

Fiecare persoană poate fi motivată intern în diferite activități. Cele două dintre criteriile importante și necesare pentru a putea discuta despre apariția motivației intrinseci sunt aspectele ce țin de cât e de plăcută și de interesantă sarcina ce trebuie finalizată, *motivația intrinsecă* constând în realizarea unei

sarcini de dragul de a o realiza fără a avea nicio altă miză. Joaca și explorarea sunt sarcini intern motivante, nefiind ghidate de atingerea unui anumit obiectiv. În concluzie, satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază duce la apariția motivației înstrinseci în realizarea unui anumit comportament (Vergara-Morales și Del Valle, 2021).

În mediul școlar, satisfacerea celor trei nevoi psihologice de bază duce la apariția motivației înstrinseci pentru învățare (Mendoza *et al.*, 2023), iar motivația înstrinsecă susține angajamentul și persistența într-o sarcină (Karlen *et al.* 2019), corelând negativ cu procrastinarea (Jin și Kim, 2017 apud Holzer *et al.*, 2021; Codina *et al.*, 2018) și anxietatea (Istrate, 2021).

Literatura de specialitate relevă faptul că tipurile de motivații cu un nivel mai înalt de autonomie, cum ar fi reglarea identificată, reglarea integrată respectiv motivația intrinsecă (care este complet autodeterminată), se asociază pozitiv cu apariția emoțiilor funcționale pozitive, rezultatele sunt mai creative, iar procesarea informației este mult mai profundă și de durată (Mohamedhosein și Crul, 2018). Pe de altă parte, motivațiile controlate (reglarea externă și introiecția) corelează pozitiv cu emoțiile negative, cu procesarea de suprafață a informației și cu apariția burnout-ului (Elliot *et al.*, 2018).

3. DESIGNUL STUDIULUI

3.1. Scop și ipoteze

În timpul pandemiei de COVID-19, multe dintre școli au fost nevoite să mute procesul educațional în mediul online, iar după încetarea pandemiei, câteva școli și-au desfășurat orele în modul hibrid (fizic și online). Nevoia psihologică de bază care face referire la relaționarea interumană a fost cea mai afectată pe perioada pandemiei din cauza interacțiunilor fizice scăzute dintre elevi. Avantajul învățământului online și a învățării la distanță a constat în faptul că elevii puteau învăța în ritmul lor propriu (Oliveira și Pereira, 2018), însă presiunea a impactat capacitatea lor de autoreglare în desfășurarea activităților școlare (Valenzuela *et al.*, 2020).

Pornind de la contextul pandemiei, ne-am propus a studia legătura dintre motivația de învățare și performanța școlară în rândul elevilor de clasa a 12-a, cercetarea realizându-se la un an de la diminuarea efectelor pandemiei asupra populației.

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 de cercetare au fost:

Ip.1: Motivația extrinsecă (1a) și reglarea introiectivă (1b) vor prezice negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*.

Ip.2: Reglarea identificată (2a) și motivația intrinsecă (2b) vor prezice pozitiv nota la bacalureat la proba *limba și literatura română*.

3.2. 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 (România), 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-un liceu de elită din județul Cluj, acest liceu fiind pe primul loc în România la promovabilitatea de 100% a examenului de bacalaureat. A se vedea mai jos Tabelul nr.1 cu datele demografice ale participanților.

Tabelul nr.1
Date demografice

Variabile	N = 64	SD
Gen		
Fete	43	
Băieți	21	
Vârsta medie	18.25	.47
Zona		
Urbană	54	
Rurală	10	

3.3. 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. Un sfert din anul școlar 2021-2022 orele de la școală s-au predat în online. Întrebările din chestionare se refereau la informații privind orele de limba și literatura română de pe parcursul anului, iar notele obținute de elevi la examenul național de bacalaureat au fost preluate din baza de date a instituției școlare. Corespondența între răspunsurile din chestionar și nota obținută de elevi la examenul de bacalaureat la proba *limba și literatura română* s-a realizat în baza numărului matricol al fiecărui elev.

3.4. Metodologie

Metoda folosită în cadrul acestei cercetări a fost metoda anchetei pe bază de chestionar. Instrumentul utilizat a fost ales pe baza măsurării cât mai acurate a variabilei studiate și anume *motivația pentru învățare*, acesta fiind prezentat în rândurile de mai jos.

Instrument

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*. Transpunerea itemilor din limba engleză în limba română s-a realizat prin metoda traducerii și retroversiunii (*back-translation*). Răspunsurile pentru toți itemii variază pe o scală Likert de 4 puncte, unde 4 înseamnă *Foarte adevărat*, iar 1 *Total neadevărat*. Chestionarul Autoreglării Academice este format din 4 subscale: *motivația externă* ("Îmi fac temele pentru că este ceea ce trebuie să fac") și *reglarea introiectivă*

(“Îmi fac temele pentru că vreau ca profesorul să creadă că sunt un/o elev/ă bun/ă”) au câte 9 itemi fiecare, *reglarea identificată* (“Îmi fac temele pentru că vreau să înțeleg subiectul”) și *motivația intrinsecă* (“Îmi place să îmi fac temele”) având câte 7 itemi fiecare. Autorii scalei originale au decis să nu includă itemi din categoria *reglării identificate* datorită faptului că nu se pot observa comportamente total integrate în rândul copiilor și adolescenților. În studiul prezent, instrumentul utilizat în format chestionar a avut valori corecte pentru aplicare, respectiv coeficientul Alpha Cronbach este de .80 pentru motivația extrinsecă, .87 pentru reglarea introiectivă, .88 pentru reglarea identificată și .90 pentru motivația intrinsecă.

4. REZULTATE

4.1. Analiza cantitativă a datelor brute

Datele au fost analizate cu SPSS V26. Analiza descriptivă a datelor o prezentăm în Tabelul nr. 2, unde am inclus mediile, abaterile standard și coeficienții corelațiilor dintre variabilele analizate. În vederea testării ipotezelor, a fost utilizată o analiză de regresie multiplă cu patru predictorii (motivația extrinsecă, reglarea introiectivă, reglarea identificată și motivația intrinsecă).

Tabelul nr.2
Statistică descriptivă

	M	SD	1	2	3	4	5
1. Motivație extrinsecă	2.05	.57	1				
2. Reglare introiectivă	2.19	.67	.71**	1			
3. Reglare identificată	2.74	.82	.47**	.74**	1		
4. Motivație intrinsecă	2.15	.82	.34**	.63**	.79**	1	
5. Nota la bacalaureat la proba limba și lit. română (2022)	8.93	.90	-.12	.20	.19	.21	1

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

Rezultatele regresiei pot fi analizate în Tabelul nr. 3. 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.

Tabelul nr. 3
Rezultatele analizei regresiei multiple

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

4.2. Interpretarea psihopedagogică a rezultatelor

Rezultatele cercetării prezente au evidențiat faptul că motivația extrinsecă prezice negativ nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*, iar reglarea introiectivă prezice pozitiv performanța școlară.

Motivația extrinsecă are o relație negativă cu nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*, aspect ce este consonant cu rezultatele altor cercetări din domeniu educațional (Liu *et al.*, 2022). Derularea unor activități doar pentru a evita o notă mică sau pentru a obține recompense externe nu i-a motivat pe elevi să fie mai performanți la examenul de *limba și literatura română*.

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 selectat pentru acest studiu este unul de elită în oraș, existând posibilitatea ca accentul să fie pus mai mult pe câștigarea unor 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 școlare.

Reglarea identificată și motivația intrinsecă nu sunt predictive pentru nota la bacalaureat la proba *limba și literatura română*, fapt pentru care este posibil ca elevii să învețe pentru acest examen doar din necesitate (de ex.: pentru admiterea la facultate) și nu din plăcerea autentică de a studia pentru această materie. Ei ating un nivel de performanță întrucât sunt conștienți că nota obținută la această probă îi poate apropia mai mult de obiectivul lor intern și real (de ex.: trecerea examenului de admitere de la facultatea care îi pasionează, obținerea unei burse educaționale etc).

Astfel, putem concluziona pentru fiecare dintre cele două ipoteze faptul că motivația pentru învățare a elevilor poate fi diferită în situația necesității absolvirii unui examen considerat a fi foarte important (cum este examenul de bacalaureat), față de un examen de final de modul sau a trecerii unui examen de la o materie

percepută a fi interesantă (unde sunt stimulate motivațiile identificată și internă). Sentimentele de vinovăție, rușine sau aprobare socială stimulează motivația introiectivă în vederea absolvirii examenului de bacalaureat, față de motivația externă care nu a rezultat a avea efect direct asupra performanței școlare, chiar și într-o situație percepută ca fiind importantă pentru traseul școlar al elevilor.

Elevii sunt motivați să învețe în funcție de propriile lor interese, abilități, recompense sau pedepse percepute. Identificând mecanismele motivaționale putem potența învățarea (chiar și vis-a-vis de un examen cu materii fixe, cum este bacalaureatul).

5. LIMITE ALE STUDIULUI ȘI DIRECȚII VIITOARE

O primă limită constatată o reprezintă dimensiunea redusă a lotului 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*. Creșterea diversității din punct de vedere al liceelor, profilelor și specializărilor liceelor ar permite derularea unor cercetări cu un grad mai înalt de generalizare. Notele obținute la examenul de bacalaureat la proba *limba și literatura română* pot varia destul de mult dacă ținem cont de profilul școlii, deoarece, în general, mulți dintre elevii de la profilul uman manifestă un interes mai crescut pentru materiile din specializările filologie (de ex.: limbi străine) și științele sociale (de ex.: psihologie, sociologie, istorie etc.) decât cei de la profilele reale sau tehnice.

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). Astfel, relația motivației cu performanța este în mod cert moderată și mediată și de alți factori ce ar trebui incluși în cercetări viitoare. Diferențele privind motivația pentru învățare a elevilor pot apărea datorită stilului de predare al dascălului (Vermote *et al.*, 2020), entuziasmul cu care își desfășoară orele, modul în care reușește în interacțiunea cu elevii să le satisfacă nevoile psihologice de bază (de autonomie, competență și relaționare) etc. Unele studii relevă faptul că stilul de predare al profesorului poate modera relația dintre diferitele tipuri de motivație și performanță (Azany, 2024), aspect ce merită inclus în cercetările viitoare.

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.

Direcții 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.

6. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Cercetarea prezentă a avut ca obiectiv analizarea relației dintre tipurile de motivație pentru învățare și performanța școlară a elevilor din clasele a 12-a.

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). Elevii se confruntă cu un nivel înalt de presiune (prin așteptările părinților, respectiv pregătirea intensă de la ore și de la meditații) de a lua o notă mare la examenul de bacalaureat, fapt ce are o relație negativă cu performanța (Sunu și Baidoo-Anu, 2024). Realizarea unor sarcini doar pentru a evita o notă mică sau pentru a obține recompense externe nu i-a motivat pe elevi să fie mai performanți la proba *limba și literatura română*.

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 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. Stimularea prea intensă a motivației introiective poate duce la intensificarea unui nivel mai ridicat al anxietății (Ryan și Moller, 2018 apud Elliot et al., 2018), însă habituarea elevilor de a performa în astfel de condiții îi face pe aceștia să fie performanți chiar și în context de stres intens datorat unei mize importante (de ex.: obținerea unor medii cât mai mari la examenul de bacalaureat pentru a intra la facultăți de prestigiu). Având în vedere că, în conformitate cu teoria, motivația introiectivă poate fi susținută de nevoia de a primi aprobare și de a-și satisface ego-ul (Vergara-Morales și Del Valle, 2021), putem specula cu privire la profilul elevului. Este posibil ca tocmai alegerea de a se înscrie la un liceu de prestigiu în urmă cu 4 ani să reflecte nevoia puternică de a primi aprobare, fapt ce poate continua apoi în manifestarea motivației introiective cu privire la performanță.

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 s-a confirmat. O posibilă explicație pentru acest rezultat ar putea fi faptul că elevilor le pot fi stimulate mult mai ușor motivațiile pentru 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.). Performanțele obținute nu corelează cu motivațiile autodeterminate de învățare (i.e., reglarea identificată, motivația intrinsecă). Pe de altă parte, este posibil ca motivația elevilor pentru participarea la probele examenului de bacalaureat să nu fie în mod obligatoriu corelată cu obiectivele prospective, reale ale elevilor. Cu alte cuvinte, dacă elevii nu sunt în mod special pasionați de materia *limba și literatura română* (fapt destul de probabil în cadrul eșantionului nostru care implică elevi de la un liceu cu profil real, și nu uman), nu vor învăța din plăcere și va fi mai greu să fie motivați intrinsec. Ei obțin totuși performanță întrucât sunt conștienți că nota obținută la

această probă îi poate aduce mai aproape de obiectivul real intern (facultatea/domeniul care îi pasionează, obținerea unei burse educaționale 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 cazuri 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 și Moller, 2018 apud Elliot et al., 2018). Pe de altă parte, este firesc ca motivația intrinsecă să se regăsească mai puțin în sarcini obligatorii care sunt stricte (de exemplu într-o probă de evaluare națională unde materia este în totalitate impusă prin programa școlară) și de care depind scopurile viitoare de carieră.

În concluzie, rezultatele cercetării noastre evidențiază importanța interiorizării ideii în rândul elevilor, dar și a profesorilor, cu privire la necesitatea absolvirii examenului de bacalaureat, fără ca mobilizarea acestora în procesul de învățare să se facă prin intermediul notelor, pedepselor sau a altor recompense (din partea profesorilor, părinților etc.). Creșterea calității actului de predare și a implicării active a elevilor inclusiv la materiile obligatorii din anii terminali, poate stimula motivațiile determinate mai mult intern (reglarea identificată și cea intrinsecă), acestea asigurând nu doar o performanță școlară mai ridicată, dar și o stare de bine datorată procesului de învățare în sine. Îmbinarea plăcerii de a învăța cu conștientizarea utilității acestui demers, inclusiv în situația absolvirii unui examen obligatoriu pentru ca elevii să aibă posibilitatea de a se înscrie ulterior la facultate, reprezintă o strategie eficientă pentru îmbunătățirea demersului educațional în România.

Primit în redacție la: 30.01.2025

BIBLIOGRAFIE

1. AZANY, O. A., *Investigating the impact of teaching styles on student motivation in middle schools*, Kampret Journal, **4**, 1, 2024, p. 1–14.
2. CODINA, N., VALENZUELA, R., PESTANA, J. V., & GONZALEZ-CONDE, J., *Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling*, Frontiers in Psychology, **9**, 2018, p. 1–7.
3. DE OLIVEIRA, M. M. S., PENEDO, A. S. T., & PEREIRA, V. S., *Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society*, Dialogia, **29**, 2018, p. 139–152.
4. ELLIOT, A. J., DWECK, C. S., & YEAGER, D. S., *Handbook of Competence and Motivation- Theory and Application*, New York, The Guildford Press, 2018.
5. GORGHIU, G., SANTI, E. A., & PRIBEANU, C., *An Analyze of the Relationship Between Students' Motivation, Self-efficacy, and Academic Resilience*, Educatia 21 Journal, **29**, 2024, p. 78–84.
6. HOLZER, J., KORLAT, S., HAIDER, C., MAYERHOFER, M., PELIKAN, E., & SCHOBBER, B. et al., *Adolescent well-being and learning in times of COVID19- 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, 2021, p. 1–22.
7. HOWARD, J. L., BUREAU, J., GUAY, F., CHONG, J. X. Y., & RYAN, R. M., *Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory*, Perspectives on Psychological Science, **16**, 6, 2021, p. 1300–1323.
 8. ISTRATE, A. M. *Motivația intrinsecă și extrinsecă în achiziția limbii române ca limbă străină în mediul online*, ACROSS, **4**, 2, 2021, p. 20–27.
 9. KARLEN, Y., SUTER, F., HIRT, C., & MERKI, K. M., *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**, 2019, p. 1–12.
 10. LIU, C., SHI, Y., & WANG, Y., *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**, 2022, p. 923–929.
 11. MENDOZA, N. B., YAN, Z., & KING, R. B., *Supporting students' intrinsic motivation for online learning tasks: The effect of need-supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance*, Computers and Education, **193**, 104663, 2023.
 12. MOHAMEDHOESEIN, N., & CRUL, M., *The relationship between first year students' interaction, basic psychological needs, and academic success*, American Journal of Educational Research, **6**, 12, 2018, p. 1702–1709.
 13. MUOLA, J. M., *A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils*, Educational Research and Reviews, **5**, 5, 2010, p. 213–217.
 14. PULYAEVA, V., & NERVRYUEV, A., *The relationship of basic psychological needs, academic motivation and alienation from study of students in higher education*, Psychological Science and Education, **25**, 2, 2020, p. 19–32.
 15. ROBU, V., CARANFIL, N. G., TUFEANU, M., & SANDOVICI, A., *Predicting Engagement with School: A Study on Romanian Adolescents*, Journal of Innovation in Psychology, Education & Didactics, **27**, 2, 2023, p. 211–230.
 16. RYAN, R. M., & CONNELL, J. P., *Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains*, Journal of Personality and Social Psychology, **57**, 5, 1989, p. 749–761.
 17. RYAN, R. M., & DECI, E. L., *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, Contemporary Educational Psychology, **61**, 2020, p.1–11.
 18. RYAN, R. M., & DECI, E. L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, American Psychologist, **55**, 1, 2000, p. 68–78.
 19. SELFDETERMINATION THEORY, 2025, selfdeterminationtheory.org (13 ian. 2025)
 20. ȘTIRI DE CLUJ, 2025, www.stiridecluj.ro (12 ian. 2025).
 21. SUNU, S., & BAIDOO-ANU, D., *Relationship between students' academic selfconcept, intrinsic motivation, and academic performance*, International Journal of School and Educational Psychology, **12**, 1, 2024, p. 41–53.
 22. VALENZUELA, R., CODINA, N., CASTILLO, I., & PESTANA, J. V., *Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations*, Frontiers in Psychology, **11**, 2020, p. 1–15.
 23. VERGARA-MORALES, J., & DEL VALLE, M., *From the Basic Psychological Needs Satisfaction to Intrinsic Motivation: Mediating Effect of Academic Integration*, Frontiers in Psychology, **12**, 2021, p. 1–8.

24. VERMOTE, B., AELTERMAN, N., BEYERS, W., APER, L., BUYSSCHAERT, F., & VANSTEENKISTE, M., *The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach*, *Motivation and Emotion*, **44**, 2020, p.1–25.
25. WALKER, G. J., YAN, N., & KONO, S., *Basic psychological need satisfaction and intrinsic motivation during leisure: a cross-cultural comparison*, *Journal of Leisure Research*, **51**, 4, 2020, p. 489–510.
26. WANG, C. K. J., LIU, W. C., KEE, Y. H., & CHIAN, L. K., *Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory*, *Heliyon*, **5**, 7, 2019, p. 1–6.
27. ZHEN, R., LIU, R-D., DING, Y., WANG, J., LIU, Y., & XU, L., *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**, 2017, p. 210–216.