



**Катедра „Социална, организационна, клинична
и педагогическа психология“**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд

**за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“
на тема:**

МОТИВАЦИОННИ ФАКТОРИ ЗА УЧЕНЕ И РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ

Докторант: Илияна Руменова Кираджиева

(редовен докторант по професионално направление 3.2. Психология/
Педагогическа психология)

**Научен ръководител:
проф. д.пс.н. Йоана Димитрова Янкулова**

София, 2019 г.

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Социална, организационна, клинична и педагогическа психология“ при Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ със заповед № РД 38-362 от 10.07.2019г.

Дисертацията съдържа:

Обем: 221 страници

Литература:

17 заглавия на български език;

122 заглавия на английски език;

Таблицы: 32;

Фигури: 16;

Приложение: Инструментариум.

Научно жури:

Проф. д.пс.н. Пламен Петров Калчев – Председател /рецензент/

Проф. д.пс.н. Йоана Димитрова Янкулова

Проф. д.пс.н. Наталия Христова Александрова /рецензент/

Проф. д.п.н. Жанета Стойкова Добрева

Доц. д-р Русанка Петкова Манчева

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 31.10.2019г. от 14.15ч. в зала 63, в Ректората на СУ „Св. Климент Охридски“ на открито заседание на избраното научно жури.

Материалите по защитата са на разположение в канцеларията на специалност „Психология“, кабинет № 60, Южно крило, етаж 3 в Ректората на СУ „Св. Климент Охридски“, както и на сайта на университета – www.uni-sofia.bg.

СЪКРАТЕНО СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

УВОД.....	5
ПЪРВА ГЛАВА. МОТИВАЦИОННИ ФАКТОРИ ЗА УЧЕНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЕН КОНТЕКСТ.....	15
1.Класически теоретични постановки и съвременни разбирания за ученето.....	15
2. Модели и научни разбирания за мотивацията и мотивационните фактори за учене	25
2.1. Мотивационна теория на Е. Дисси и Р. Райън за самодетерминацията	27
2.2. Модел на П. Пинтрич за мотивационните компоненти и стратегиите за саморегулирано учене.....	41
2.3. Същност и научни интерпретации на нагласите към училището като мотивационен фактор, влияещ на ученето.....	62
ВТОРА ГЛАВА. РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ ПО ОТНОШЕНИЕ НА МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ.....	68
1. Роля на учителя за повишаване на мотивацията за учене в юношеска възраст	68
2. Особенности в когнитивно-личностното развитие в юношеска възраст.....	79
ТРЕТА ГЛАВА. ПОСТАНОВКА И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ.....	101
1. Теоретична постановка на изследването.....	101
2. Цел, хипотези, задачи на емпиричното изследване.....	105
3. Метод на изследване.....	108
3.1. Инструментариум.....	108
3.2. Респонденти.....	115
4. Адаптация и психометрични характеристики на използваните инструменти	115
ЧЕТВЪРТА ГЛАВА. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ, МОТИВАЦИОННИТЕ ФАКТОРИ И СТРАТЕГИИТЕ ЗА САМОРЕГУЛИРАНО УЧЕНЕ.....	136
1.Описателни характеристики на използваните инструменти	136
2.Влияние на демографски фактори върху изследваните феномени.....	139
3.Взаимовръзки между изследваните феномени.....	152

4.Ефекти на подкрепата на потребностите върху мотивацията и нагласите към училището. Ефекти на мотивационните фактори върху стратегиите за учене.	167
5.Индиректни ефекти на подкрепата на потребностите върху стратегиите за учене посредством вътрешната мотивация.....	177
6.Обсъждане на резултатите.....	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	200
ЛИТЕРАТУРА.....	203
ПРИЛОЖЕНИЕ: ИНСТРУМЕНТАРИУМ.....	216

Актуалност на изследваната проблематика

Съвременните образователни цели са насочени не само към познавателното развитие на учениците и към подобряването на учебните резултати, но и към насърчаване на тяхното любопитство и интереси, критично мислене, умения за решаване на проблеми и социални компетентности. В тази връзка изследванията на мотивацията са социално значими и релевантни към предизвикателствата на ХХІв., на които може да отговори най-добре високо образованият и мотивиран човек, екипиран с умения за учене. Изследвания в областта на психологията и педагогиката имат за цел да проучват различни психологически и социални фактори, които оказват влияние на мотивацията за учене (Ames & Ames, 1985; Dweck & Elliot, 1983; Pintrich, 1991; Schunk, 1990 цит. по Skinner & Belmont, 1993).

По данни на Европейската комисия за България ¹ преждевременно напусналите системата на образованието и обучението (на възраст между 18 и 24 год.) за 2017 г. са 12.7%, докато средното равнище за страните от Европейския съюз (ЕС) е 10.6%. Националната стратегия за учене през целия живот (НСУЦЖ)² определя стратегическата рамка на държавната политика за образование и обучение в периода 2014 – 2020 г. и е насочена към постигането на европейската цел за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж. Незадоволителното място на България относно стойностите на повечето от международно сравнимите показатели подчертават необходимостта от полагане на постоянни усилия за цялостно подобряване на качеството и ефективността на националната система за образование и обучение. В стратегията са заложили цели за намаляване на преждевременно напусналите образователната система чрез повишаване на мотивацията, насърчаване и подкрепа на социалното включване, повишаване на качеството на училищното образование. От друга страна, едни от най-често срещаните трудности в образователната практика се отнасят до ниска мотивация за учене, проблемно поведение и проблеми в междуличностните взаимоотношения ученици – учители – родители.

Констатираните факти позволяват да се приеме, че мотивацията за учене е сред актуалните проблеми в образователния контекст, което обуславя значимостта на разгледаната в настоящия труд тема. Ученикът и неговите образователни и личностни

¹ ЕК (2018), Европейска комисия, Мониторинг на образованието и обучението: България. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_bg.pdf.

² Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 година. <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=880>

потребности за развитие вече са поставени във фокуса на действащите училищни програми и планове. Въпреки това има чувствителна необходимост от търсене на по-ефективни пътища за решаване на очертаните проблеми. Някои от тези пътища могат да бъдат открити в по-задълбоченото разбиране на факторите, които оказват влияние върху мотивацията за учене, върху нагласите на учениците и създаването на благоприятни условия за тяхното развитие. Част от тези условия са неизменно свързани със спецификите на взаимоотношенията учители-ученици. Това налага познаването на различни аспекти от ролята и работата на учителите с учениците, което да доведе до утвърждаването на добри практики. Оправдани са усилията да се изследват взаимовръзките между ролята на учителя, различни мотивационни фактори и готовността на учениците да се ангажират с образователна дейност и да прилагат стратегии за саморегулирано учене.

Обща характеристика на дисертационния труд

Концептуалната рамка на дисертационното изследване включва научни идеи за ролята на учителя по отношение на мотивацията на учениците, конкретни мотивационни фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене. По-точно ролята на учителя е проучена опосредствано през призмата на субективното възприятие на учениците за степента на подкрепа на тяхната автономност, компетентност и свързаност във взаимоотношенията с учителите. Разгледани са конкретни мотивационни фактори като вътрешни и външни мотивационни ориентации, Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност и нагласи към училището. Теоретичният и експерименталният фокус на разработката е насочен към изясняване на взаимовръзките между тези феномени. Отправната точка при организацията на изследването е разбирането, че възприятията на учениците за степента на подкрепа на тяхната автономност, компетентност и свързаност влияят върху вътрешната мотивация за учене, а мотивационните фактори са свързани с прилагането на стратегии за саморегулирано учене. На основата на този интегративен подход към изследваните проблеми са поставени целта, задачите и организацията на емпиричното изследване.

В теоретичен план са включени конкретни разбирания, заимствани от мотивационния модел за самодетерминацията (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002), модела за мотивационните компоненти и стратегиите за

саморегулирано учене (Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993) и научни идеи, свързани с нагласите към училището.

В съответствие с теоретичната постановка е организиран и дизайнът на настоящото изследване. Целта на дисертационния труд е да се проучат спецификите и взаимовръзките между ролята на учителя, мотивационните фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене в юношеска възраст. Поставен е акцент върху изследването на субективното възприятие на учениците за степента на подкрепа на тяхната автономност, компетентност и свързаност във взаимоотношенията с учителите и взаимовръзките с вътрешната мотивация за учене.

За реализацията на целите и задачите на настоящото изследване е извършена начална адаптация за български условия на четири научноизследователски инструмента. Резултатите от статистическата обработка на данните разкриват задоволителни психометрични показатели и оправдават използването на методиките за академични цели.

В приложно-практически план резултатите от проведените изследвания са насочени към обогатяване на разбиранията за ролята на учителя по отношение на повишаване на вътрешната мотивация и готовността на учениците да се ангажират и да полагат трайни усилия и стратегии за саморегулирано учене. Получените резултати биха могли да послужат за бъдещи проучвания по посока на повишаване на ефективността на учебната работа в българския образователен контекст. От друга страна, направените препоръки могат да бъдат от непосредствена полза на педагогическите специалисти в тяхната работа с ученици в юношеска възраст.

Структура и съдържание на дисертационния труд

Дисертацията е структурирана в увод, четири глави и заключение. В приложение са представени използваните и адаптирани за български условия въпросници.

В първа глава („Мотивационни фактори за учене в образователен контекст“) са представени последователно класически теоретични постановки и съвременни идеи за ученето, модели и разбирания за мотивацията и мотивационните фактори за учене, както и научни интерпретации на нагласите към училището като мотивационен фактор, влияещ на ученето.

В първата подглава са разгледани някои научни приноси в термините на бихевиоризма, когнитивната психология и конструктивизма с цел проследяване историческото обогатяване на научните интерпретации за ученето. Проследени са и съвременните разбирания за успешното учене, които включват развиване на умения за саморегулирано учене.

Втората подглава разгръща проблема за мотивацията и мотивационните фактори за учене. В психологическата наука съществува сериозен изследователски интерес към разглеждането на мотивацията във връзка с процеса на учене. По-задълбочено са разгледани идеите за вътрешната и външната мотивация, съгласно теорията за самодетерминацията (Deci & Ryan, 1985, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002). Според теоретичните възгледи на авторите съществуват три вида мотивация: вътрешна, външна и амотивация, които се разполагат на континуума на самодетерминацията в зависимост от типа регулация на поведението. В отделен параграф са представени идеите за връзка между вътрешната мотивация и възприетията за степен на подкрепа на три базисни потребности: от автономност, от компетентност и от свързаност (Deci et al., 1991).

В следващия параграф са дефинирани различните видове мотивация. По същество вътрешната мотивация е свързана със саморегулация и активно ангажиране с дейности, продиктувано от интерес, чувство на удоволствие и удовлетворение от участието в тях, независимо от външни фактори като награди или принуда (Deci & Ryan, 1985). В рамките на теоретичния модел вътрешната мотивация е определена като най-самодетерминирания вид, който се характеризира и с постоянство на усилията, позитивни чувства и удовлетвореност при реализиране на дейностите.

Външната мотивация има инструментален характер и ангажирането с определени дейности не е мотивирано от интерес, а от външни фактори като награди, принуди, наказания и др. Съществуват различни видове външна мотивация, които се различават по степента на саморегулация и контрол. Допуска се, че връзката между външната мотивация и автономността варира значително и това може да се отрази на външния контрол или на саморегулацията (Ryan & Deci, 2000b). Идентифицирани са четири вида външна мотивация в зависимост от формата на регулация (Deci and Ryan 1985): външна регулация; интроецирана регулация; идентифицирана регулация; интегрирана регулация. Научното разбиране за четирите вида външна мотивация е свързано с постулирането на концепта интернализация. Интернализацията е проактивен процес, при който хората трансформират регулацията от външни сили в

регулация като вътрешен процес (Schafer, 1968 по Deci et al., 1991). Видовете външна мотивация се различават в степента на ефективност на процеса интернализация.

Представени са някои резултати от проучвания (Reeve, 2009, Reeve et al., 1999) в образователния контекст, които потвърждават връзката между степента на удовлетвореност на потребността от автономност на учениците и вътрешната мотивация. Вътрешната мотивация подкрепя концептуалното учене и е свързана с висока степен на удовлетвореност от образователната среда (Deci et al., 1991; Vallerand, 1997; Reeve et al., 2004).

В следващата подглава е разгледан модел на П. Пинтрич и колеги (Pintrich, 1999; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), който разкрива взаимовръзките между мотивационни и когнитивни конструкти. Счита се, че когнитивните и мотивационните компоненти влияят на ангажираността на учениците по отношение на ученето и на техните постижения. Теоретичната рамка, в която са концептуализирани мотивационните компоненти, е адаптация на модела за мотивация *оцаквания – ценности* (expectancy-value model of motivation) (Eccles, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich & Schunk, 2002).

В отделен параграф са разгледани отделните мотивационни компоненти: Аз-ефективност, вярвания за ценности и изпитна тревожност. Аз-ефективността (Self-efficacy) е дефинирана като вярванията на индивида относно собствените способности да се справи в дадена област или задача (Bandura, 1977, 1994, 1997; Schunk, 1985, 1991; Schunk & Pajares, 2009).

В разглеждания мотивационен модел (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al., 1993) авторите проучват два основни компонента, които са свързани с ценностите: ориентация към цели (Goal orientation) и ценност на задачата (Task value). Те включват целите на учениците по отношение на дадени задачи и вярванията им относно това доколко задачите са важни, интересни и полезни.

Афективните компоненти включват емоционалните реакции на учениците към дадена задача или към тяхното представяне като тревожност, срам и др. Разгледана е по-конкретно изпитната тревожност, дефинирана като негативна реакция на изпитна ситуация, която включва едновременно когнитивен компонент на притеснение и по-емоционален отговор (Liebert & Morris, 1967 цит. по Pintrich, 2003). Компонентът на притеснение се състои от негативни мисли, свързани с представянето по време на изпит. Негативните мисли се отразяват на способностите на учениците да активират и приложат реално необходимите знания и умения за справяне.

В следващия параграф са представени теоретичните разбирания за саморегулираното учене. Разгледаният модел описва три основни категории стратегии за саморегулация (Pintrich, 1999; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Garcia, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993): когнитивни стратегии за учене; метакогнитивни стратегии; стратегии за управление на ресурсите. Различни когнитивни стратегии като повторение, разработване, организиране на учебния материал служат за оптимизиране на ученето и водят до високи учебни постижения (Pintrich & De Groot, 1990). Саморегулираното учене е свързано и с прилагането на метакогнитивни стратегии. Разгледани са два основни аспекта на метакогнициите, като познание относно самите когниции и като саморегулация на когнициите. Възприето е метакогнитивното познание да бъде разглеждано в рамките на познанията на учениците относно самите себе си, задачите и използваните от тях стратегии (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000). Счита се, че изследването на факторите, които влияят на мотивацията на учениците да избират и прилагат когнитивни и метакогнитивни стратегии, както и да регулират своите усилия, може да обогати теоретико-приложните разбирания за постигане на по-ефективно учене.

Последният параграф от тази подглава представя конкретни методики, разработени на основата на разгледания модел.

В следващата подглава се разискват основни теоретични идеи относно нагласите към училището. Теоретичната рамка, в която са разгледани нагласите към училището, е от перспективата на техните компоненти (когнитивен, афективен и поведенчески) (Eagly&Chaiken, 1998 цит. по Cheng & Chan, 2003). Когнитивният компонент е свързан с вярванията на учениците, че училището е ценно, защото допринася за тяхното личностно и кариерно развитие. Афективният компонент се отнася до чувството за принадлежност и привързаност към училището, което се възприема за източник на удоволствие и удовлетворение. Готовността на учениците да полагат усилия за учене и да участват в учебни и в извънкласни дейности по същество е израз на поведенческия компонент на нагласите.

Втората глава („Ролята на учителя по отношение на мотивацията за учене в юношеска възраст“) е посветена на разглеждане на отделни аспекти от ролята на учителя и на особености в когнитивното и личностно развитие през юношеството. Разбирането за ролята на учителя в настоящия труд е свързано с аспекти от поведението на учителя, които оказват влияние на мотивацията за учене. В различни изследвания (Skinner & Belmont, 1993) се проучват връзките между потребностите на

учениците от автономност, компетентност и свързаност и онези аспекти от поведението на учителите, които е възможно да спомагат за удовлетворяването на тези потребности. Резултатите от множество изследвания разкриват, че учителите, които подкрепят автономността на учениците, оказват положително влияние на вътрешната мотивация, любопитството и желанието на младежите да приемат предизвикателства (Deci, Scwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Flink, Boggiano, & Baret, 1990; Ryan & Grolnick, 1986 по цит. Guardia & Ryan, 2002).

В следващата подглава са разгледани отделни идеи относно развитието на юношите. Когнитивното развитие е проучено в термините на Ж. Пиаже и Л. Виготски и също така включва изясняване на понятието когниции, проследяване на настъпващите промени през юношеството и факторите, от които зависи. Личностното развитие е разгледано в термините на Е. Ериксън (1996) и на теорията за самодетерминацията (Ryan & Deci, 2000a). В настоящия труд юношеството се разглежда като възрастов етап на развитие, но и като процес, свързан с определени задачи. Развитието и задачите на юношеството са проучени от перспективата на базисните психични потребности на юношите.

В трета глава („Постановка и организация на емпиричното изследване“) е представена постановката и организацията на проведеното емпирично изследване. В теоретичната постановка са включени операционални дефиниции на изследваните конструкти. В следващия параграф са посочени цел, хипотези и задачи на емпиричното изследване. Подробно е представен използваният инструментариум, който включва четири въпросника: „Въпросник за учебния климат“ (LCQ) (Standage et al., 2005), „Въпросник за предпочитания за работа“ (WPI) (Amabile et al., 1994), китайска версия на „Въпросник за мотивационни стратегии за учене“ (MSLQ) (Rao & Sachs, 1999), „Въпросник за нагласи към училището“ (SA) (Cheng & Chan, 2003).

В отделна подглава са представени особеностите във факторните структури на използваните психологически въпросници и техните психометрични характеристики, получени в български условия. Резултатите показват, че включените в изследването скали имат високи равнища на коефициенти за вътрешна консистентност и на корелация. Стойностите на α варират от 0,676 до 0,945.

В четвърта глава („Анализ и интерпретация на резултатите от изследване на ролята на учителя, мотивационните фактори и стратегиите за саморегулирано учене“) са представени и интерпретирани получените емпирични резултати. Разкрити са описателни характеристики на скалите на отделните въпросници, както и влияние на

демографските фактори върху изследваните феномени. Представени са резултатите от корелационния, регресионния и медиаторния анализ. В отделен параграф са обсъдени резултатите, направени са някои изводи и препоръки за образователната практика. Посочени са ограничения на изследването и насоки за бъдещи проучвания.

Постановка и организация на емпиричното изследване

Емпиричното изследване е реализирано в рамките на педагогическата психология. На основа на осъществената систематизация на теоретичните разбирания относно базисните потребности, мотивацията, мотивационните фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене са формулирани главната цел, задачите и хипотезите на настоящото изследване.

Цел, хипотези, задачи на емпиричното изследване

Целта на дисертационния труд е да се проучат спецификите и взаимовръзките между ролята на учителя, мотивационните фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене в юношеска възраст. Поставен е акцент върху изследването на субективното възприятие на учениците за степента на подкрепа на тяхната автономност, компетентност и свързаност във взаимоотношенията с учителите и взаимовръзките с вътрешната мотивация за учене. Ролята на учителя е разгледана по отношение на повишаването на мотивацията на учениците. По дефиниция вътрешната мотивация е свързана с по-високоэффективно учене и се допуска, че повишаването ѝ ще повлияе прилагането на стратегии за саморегулирано учене. В тази връзка в настоящия труд съществува очакването за медиаторна роля на вътрешната мотивация по отношение на индиректните ефекти на възприятията за подкрепа на автономността, компетентността и свързаността върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене. Тези разбирания водят до формулиране на изходните хипотези на емпиричното изследване:

Хипотеза 1. *Допуска се, че възприятията за по-висока степен на подкрепа на автономността, компетентността и свързаността ще имат положителен ефект върху вътрешната мотивация за учене. По-конкретно се очаква, че равнището на вътрешната мотивация за учене ще бъде по-високо при ученици, които възприемат своята автономност, компетентност и свързаност за подкрепени в по-голяма степен от учителите. И обратното, равнището на вътрешната мотивация за учене ще бъде по-*

ниско при ученици, които приемат своята автономност, компетентност и свързаност за подкрепени в по-слаба степен.

Хипотеза 2. *Допуска се, че вътрешната мотивация за учене ще има положителен ефект върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене. По-конкретно се очаква, че учениците, при които равнището на вътрешната мотивация е по-високо, ще прилагат стратегии за саморегулирано учене в по-голяма степен. И обратното, учениците, при които равнището на вътрешната мотивация е по-слабо, ще прилагат стратегии за саморегулирано учене в по-малка степен.*

Хипотеза 3. *Допуска се, че прилагането на стратегии за саморегулирано учене ще бъде взаимосвързано с по-висока степен на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и външни мотивационни ориентации, с позитивни нагласи към училището и с по-ниска изпитна тревожност. По-конкретно се очаква, че ученици с по-висока степен на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и външни мотивационни ориентации, с позитивни нагласи към училището и с по-ниски равнища на изпитна тревожност ще прилагат стратегии за саморегулирано учене в по-голяма степен. И обратното, учениците с по-ниска степен на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и външни мотивационни ориентации, с негативни нагласи към училището и с по-висока изпитна тревожност ще прилагат стратегии за саморегулирано учене в по-малка степен.*

Хипотеза 4. *Допуска се, че независимите фактори - пол, възраст и клас, ще влияят статистически значимо върху вътрешните и външните мотивационни ориентации, Аз-ефективността, вътрешната ценност, изпитната тревожност, стратегиите за саморегулирано учене и нагласите към училището.*

Поставената цел и верифицирането на работните хипотези водят до определянето на **задачите** на настоящото емпирично изследване:

1. Да се провери факторната структура, вътрешната консистентност и надеждност на използваните инструменти: „Въпросник за учебния климат” (LCQ), „Въпросник за предпочитания за работа” (WPI), „Въпросник за мотивационни стратегии за учене” (MSLQ), „Въпросник за нагласи към училището” (SA).
2. Да се установят описателните характеристики на използваните въпросници.
3. Да се проучи влиянието на независимите фактори - пол, възраст и клас, върху изследваните конструкции.
4. Да се проучат взаимовръзките между мотивационните фактори - Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, нагласи към училището,

вътрешни и външни мотивационни ориентации и прилагането на стратегии за саморегулирано учене.

5. Да се проучи доколко възприятията на учениците за подкрепа на тяхната автономност, компетентност и свързаност имат ефект върху равнището на вътрешната мотивация.
6. Да се проучи ефектът на вътрешната мотивация върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене.
7. Да се проучат индиректните ефекти на възприятията за подкрепа на потребностите върху стратегиите за саморегулирано учене с медиатор вътрешната мотивация.

Метод на изследване

В съответствие с поставената цел, издигнатите хипотези и определените задачи са изследвани взаимовръзките между ролята на учителя, мотивационните фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене в юношеска възраст. Използван е анонимен самооценъчен въпросник на хартиен носител. Включените инструменти са описани по-долу. Емпиричните данни са събрани в периода от юни 2018г. до декември 2018г.

Инструментарий

➤ Въпросник за учебния климат (LCQ)

„Въпросникът за учебния климат“ (LCQ) има за цел да изследва възприятията за степента на подкрепа на потребностите от автономност, компетентност и свързаност на учениците. Инструментът съдържа 24 твърдения, които се оценяват по 7-степенна Ликъртова скала (от „1“ = „Категорично несъгласен“ до „7“ = „Категорично съгласен“). Оригиналната методика се състои от три скали: *Подкрепа на автономността* (Autonomy support), *Подкрепа на компетентността* (Competence support), *Подкрепа на свързаността* (Relatedness support).

➤ Въпросник за предпочитания за работа (WPI)

„Въпросникът за предпочитания за работа“ (WPI) оценява вътрешни и външни мотивационни ориентации за работа/ учене. Инструментът е разработен с цел да измерва индивидуалните разлики в степента, в която индивидът възприема себе си като вътрешно или външно мотивиран по отношение на дадена дейност. Въпросникът се състои от 30 твърдения, които се оценяват по 4-степенна Ликъртова скала (от „1“ = „Никога или почти никога не се отнася за мен“ до „4“ = „Винаги или почти винаги се

отнася за мен“). Оригиналната методика е насочена към работещи индивиди и някои от твърденията за външна мотивация се отнасят до заплати и повишение. Авторите адаптират версия на въпросника за учащи в образователния контекст, в която съответните твърдения се отнасят до оценки и награди.

➤ **Въпросник за мотивационни стратегии за учене (MSLQ)**

Н. Рао и Дж. Сакс (Rao & Sachs, 1999) адаптират китайска версия на „Въпросника за мотивационни стратегии за учене“ (MSLQ), създаден по оригиналната методика на П. Пинтрич и Е. Дегрут (Pintrich & Degroot, 1990).

Китайската версия на методиката за ученици (Rao & Sachs, 1999) е използвана, за да тества петфакторния модел на П. Пинтрич и Е. Дегрут (1990) с цел проучване на мотивационните фактори и прилагането на стратегии за саморегулирано учене при ученици. Въпросникът се състои от 44 твърдения, които се оценяват по 7-степенна Ликъртова скала (от „1“ = „Изобщо не е вярно за мен“ до „7“ = „Напълно е вярно за мен“). Авторите провеждат конфирматорен факторен анализ и се спират на петфакторно решение, което се различава от петфакторния модел на оригиналната методика (Pintrich & De Groot, 1990). Китайската версия на „Въпросник за мотивационни стратегии за учене“ (MSLQ) (Rao & Sachs, 1999) се състои от следните пет фактора: *Аз-ефективност, Вътрешна ценност, Изпитна тревожност, Стратегии за учене, Метод.*

➤ **Въпросник за нагласи към училището (SA)**

„Въпросникът за нагласи към училището“ (SA) (Cheng & Chan, 2003) има за цел да измерва трите компонента на нагласите към училището: когнитивен, афективен и поведенчески. Въпросникът се състои от 9 твърдения, които се оценяват по 5-степенна Ликъртова скала (от „1“ = „Силно несъгласен“ до „5“ = „Силно съгласен“).

Респонденти

Обект на емпиричното изследване са 511 ученици в гимназиален етап, от които 332 момичета (65%) и 179 момчета (35%) на възраст от 14 до 18 години. За целите на последващите анализи изследваните лица са разделени в две групи по възраст: от 14 до 15 години (46%), от 16 до 18 години (54%) и три групи по клас: 9. клас (53,2%), 10. клас (12,3%), 11. клас (34,4%). Извадката се състои от ученици от три училища в град София: „училище 1“ (61,8%), „училище 2“ (28,8 %), „училище 3“ (9,4%). Данните свидетелстват за дисбаланс на българската извадка по пол и клас.

Използвани методи за статистически анализ

Целта и задачите на настоящото изследване, както и характерът на очакваните зависимости между изследваните конструкти, са водещи при определянето на средствата, които са използвани при обработката на получените резултати. Методите включват факторен анализ и установяване на вътрешната консистентност на отделните скали, описателни статистики, т-тест, дисперсионен, корелационен, регресионен и медиаторен анализ. Събраните данни са анализирани с помощта на пакета за математико-статистическа обработка SPSS 20. За медиаторните анализи е приложена допълнително програмата PROCESS (версия 3.3).

Адаптация и психометрични характеристики на използваните инструменти **Факторна структура**

Проведени са анализи за установяване на факторната структура на използваните в настоящото изследване въпросници в българската социокултурна среда. Приложен е експлораторен факторен анализ по метода на главните компоненти без предварително зададен брой фактори. Използвана е Варимакс ротация на интеркорелациите с критерии за интерпретация на факторните тегла, по-големи от 0,30.

➤ Факторна структура на въпросника за учебния климат (LCQ)

На базата на критерий за интерпретация на собствените стойности (>1) са извлечени три фактора, scree-тестът на Кетъл също подкрепя трифакторно решение. Трите фактора обясняват 55,47 % от дисперсията. Трифакторната структура (*Подкрепа на свързаността, Подкрепа на компетентността, Подкрепа на автономността*) на българската версия на „Въпросника за учебния климат“ (LCQ) е в съгласие с теоретичната основа и до известна степен с оригиналната структура на методиката (Standage et al., 2005). Получените резултати и твърденията, които се включват в трите фактора при българското изследване, се различават от състава на факторите на оригиналната методика. Финалната версия на въпросника запазва общия брой от 24 твърдения. Общата оценка от всички айтеми по въпросника се разглежда като фактор *Подкрепа на потребностите*, в съгласие с решението на авторите на методиката (Standage et al., 2005).

➤ Факторна структура на въпросника за предпочитания за работа (WPI)

На базата на критерий за интерпретация на собствените стойности (>1) са извлечени осем фактора, но scree-тестът на Кетъл подкрепя трифакторно решение.

Проучването на варианта за три фактора и възможностите за съдържателна интерпретация на резултатите водят до решението за трифакторна структура на въпросника в български условия. Трите фактора обясняват 33,56% от дисперсията. Структурата на българската версия на „Въпросника за предпочитания за работа“ (WPI) се различава от оригиналната структура на инструмента (Amabile et al., 1994), което може да се отдаде на кроскултурни различия и на малкия брой изследвани лица. Финалната версия на методиката се състои от 22 твърдения и съдържа факторите: *Предизвикателство на задачата, Външна мотивация, Предпочитания и удоволствие от задачата.*

➤ **Факторна структура на въпросника за мотивационни стратегии за учене (MSLQ)**

При проведен факторен анализ на данните, на базата на критерий за интерпретация на собствените стойности (>1) са извлечени девет фактора, но scree-тестът на Кетъл подкрепя петфакторно решение. Проучването на вариант за пет фактора и възможностите за съдържателна интерпретация на резултатите дават основание да бъде прието петфакторно решение, което обяснява 50,37% от дисперсията. След направения факторен анализ финалната версия на въпросника запазва общия брой от 44 твърдения и съдържа факторите: *Стратегии за учене, Аз-ефективност, Вътрешна ценност, Изпитна тревожност и Проблеми в ученето.*

➤ **Факторна структура на въпросника за нагласи към училището (SA)**

При факторния анализ (критерий за интерпретация на собствените стойности (>1)) са извлечени два фактора, scree-тестът на Кетъл също подкрепя двуфакторно решение. Двата фактора обясняват 51,61% от дисперсията. Двуфакторната структура на българската версия на „Въпросника за нагласи към училището“ (SA) се различава от оригиналната еднофакторна структура на методиката (Cheng & Chan, 2003). След направения анализ финалната версия на въпросника се състои от 8 твърдения и съдържа факторите: *Позитивни нагласи и Негативни нагласи.*

Вътрешна консистентност на скалите

Резултатите от определянето на надеждността са представени в таблица 1. Получените данни показват, че включените в изследването скали имат високи равнища на коефициенти за вътрешна консистентност и на корелация. Стойностите на α варират от 0,676 (скала *Проблеми в ученето*) до 0,945 (скала *Подкрепа на потребностите*).

Таблица 1. Коефициенти на вътрешна консистентност на скалите

Скали	Брой твърдения	Алфа на Кронбах (N=511)
Базисни психични потребности		
Подкрепа на свързаността	9	0,900
Подкрепа на компетентността	10	0,897
Подкрепа на автономността	5	0,745
Подкрепа на потребностите	24	0,945
Предпочитания за работа		
Предизвикателство на задачата	10	0,756
Външна мотивация	6	0,725
Предпочитания и удоволствие от задачата	6	0,670
Мотивационни стратегии за учене		
Стратегии за учене	18	0,912
Аз-ефективност	10	0,862
Вътрешна ценност	8	0,830
Изпитна тревожност	4	0,883
Проблеми в ученето	4	0,676
Нагласи към училището		
Позитивни нагласи	4	0,754
Негативни нагласи	4	0,712

Верификация на хипотезите и обсъждане на значимите резултати

Влияние на демографски фактори върху изследваните феномени

За проверка на диференциращите ефекти на пола и възрастта върху скалите на използваните въпросници е проведен т-тест на независими извадки, а за проверка на диференциращите ефекти на класа и училището е проведен еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA). За открояване на значимите различия между трите сравнявани групи по клас (9-и, 10-и и 11-и клас) е проведен пост-хок тест по метода на Бонферони.

Установява се, че демографските фактори - пол, възраст и клас, имат статистически значим ефект върху голяма част от изследваните феномени, докато училището не диференцира значимо нито един от тях.

Относно скалите на „Въпросника за учебния климат“ (LCQ) се регистрира, че класът влияе статистически значимо само върху *Подкрепа на компетентността* ($F(2, 508)=4,08$; $p=0,017$; $\eta^2=0,02$), но размерът на ефекта е малък. Установява се, че учениците от 9-и клас оценяват *Подкрепата на компетентността* значимо по-високо

($\bar{x}=4,33$; $SD=1,03$) от учениците в 11-и клас ($\bar{x}=4,08$; $SD=1,05$). Получените резултати показват тенденция възприятието на учениците за степента на подкрепа на тяхната компетентност и способности от учителите да намалява в 11-и клас в сравнение с 9-и клас.

Резултатите разкриват, че от скалите на „Въпросника за предпочитания за работа“ (WPI) полът оказва статистически значимо влияние единствено върху *Предпочитания и удоволствие от задачата* ($t(311,975)=-2,62$; $p=0,009$; $d=0,25$), но размерът на ефекта е малък. Установява се, че по отношение на *Предпочитания и удоволствие от задачата* момчетата имат по-високи оценки ($\bar{x}=3,45$; $SD=0,45$) от момчетата ($\bar{x}=3,32$; $SD=0,54$). Следователно момчетата са ориентирани в по-голяма степен към интересни задачи и учебна работа, която им доставя удоволствие в сравнение с момчетата.

Възрастта е диференциращ фактор за субскала *Предизвикателство на задачата* ($t(508)=-3,13$; $p=0,002$; $d=0,28$), но размерът на ефекта е малък. Установява се, че учениците от 16 до 18 години оценяват *Предизвикателство на задачата* по-високо ($\bar{x}=2,77$; $SD=0,54$) в сравнение с тези от 14 до 15 години ($\bar{x}=2,62$; $SD=0,49$). Това означава, че юношите на възраст от 16 до 18 години в по-голяма степен предпочитат сложни задачи, които да развият техните умения и способности, в сравнение с младежите от 14 до 15 години.

Резултатите разкриват, че класът влияе статистически значимо върху *Предизвикателство на задачата* ($F(2,507)=5,32$; $p=0,005$; $\eta^2=0,02$), но размерът на ефекта е малък. Установява се, че учениците от 11-и клас оценяват *Предизвикателство на задачата* значимо по-високо ($\bar{x}=2,80$; $SD=0,55$) от учениците в 9-и клас ($\bar{x}=2,64$; $SD=0,51$). Следователно в гимназиален етап се наблюдава повишаване на предпочитанието към сложни задачи, ориентацията към цели и усъвършенстване при учениците от 11-и клас в сравнение с тези от 9-и клас.

Констатира се, че по отношение на скалите на „Въпросника за мотивационни стратегии за учене“ (MSLQ) има статистически значим диференциращ ефект на пола върху *Стратегии за учене* ($t(506)=-4,85$; $p\leq 0,001$; $d=0,45$), *Изпитна тревожност* ($t(509)=-3,71$; $p=0,000$; $d=0,34$) и *Проблеми в ученето* ($t(509)=-3,56$; $p\leq 0,001$; $d=0,33$). Стойностите на d на Коен свидетелстват за среден размер на ефекта.

Установява се, че по отношение на *Стратегии за учене* момчетата имат по-високи оценки ($\bar{x}=4,75$; $SD=0,98$) в сравнение с момчетата ($\bar{x}=4,29$; $SD=1,06$). Регистрира се, че момчетата имат по-високи оценки по *Изпитна тревожност*

($\bar{x}=4,29$; $SD=1,06$) от момчетата ($\bar{x}=3,84$; $SD=1,78$). Момчетата оценяват *Проблеми в ученето* по-високо ($\bar{x}=4,30$; $SD=1,16$) от момчетата ($\bar{x}=3,91$; $SD=1,16$). Потвърждават се очакванията, че в хода на обучението момчетата се тревожат повече за изпити и тестове. Също така се наблюдава, че те по-често срещат трудности в ученето, но и в по-голяма степен полагат усилия и прилагат стратегии за учене в сравнение с момчетата.

Регистрира се, че възрастта е диференциращ фактор за субскала *Аз-ефективност* ($t(509)=-2,67$; $p=0,008$; $d=0,24$), но размерът на ефекта е малък. Възрастовата група от 16 до 18 години се отличава с по-високи оценки на *Аз-ефективност* ($\bar{x}=4,23$; $SD=1,07$) в сравнение с юношите от 14 до 15 години ($\bar{x}=3,99$; $SD=1,02$). Установява се, че с нарастването на възрастта младежите утвърждават положителна оценка за своите способности и компетентност.

Установява се, че независимият фактор клас влияе статистически значимо върху *Аз-ефективност* ($F(2,508)=4,53$; $p=0,011$; $\eta^2=0,02$). Въпреки наличието на статистически значими разлики, се установява малък размер на ефекта на класа, изчислен чрез η^2 . Регистрира се, че учениците от 11-и клас имат значимо по-високи оценки на *Аз-ефективността* ($\bar{x}=4,27$; $SD=1,06$) в сравнение с тези от 9-и клас ($\bar{x}=3,99$; $SD=1,02$). Следователно в гимназиален етап се увеличават положителните вярвания за собствените способности и компетентност при учениците от 11-и клас в сравнение с тези от 9-и клас.

По отношение на скалите на „Въпросника за нагласи към училището“ (SA) се установява, че полът влияе статистически значимо единствено върху *Негативните нагласи* ($t(509)=2,83$; $p=0,005$; $d=0,26$), но размерът на ефекта е малък. Резултатите разкриват, че момчетата имат по-висока оценка на *Негативни нагласи* ($\bar{x}=2,80$; $SD=0,92$) в сравнение с момчетата ($\bar{x}=2,57$; $SD=0,86$). Установява се, че момчетата в по-висока степен считат, че училището не е полезно и няма голямо значение за тяхното бъдещо развитие в сравнение с момчетата.

Резултатите разкриват, че независимият фактор клас влияе статистически значимо върху *Позитивните нагласи* ($F(2,508)=3,37$; $p=0,035$; $\eta^2=0,01$), но размерът на ефекта е малък. Установено е, че учениците от 9-и клас оценяват *Позитивните нагласи* значимо по-високо ($\bar{x}=3,34$; $SD=0,74$) от учениците в 11-и клас ($\bar{x}=3,15$; $SD=0,76$). Наблюдава се тенденция чувството за принадлежност на учениците и оценката им за важността на училището да намаляват в 11-и клас в сравнение с нагласите към училището в 9-и клас.

Въз основа на получените резултати, може да се заключи, че Хипотеза 4, която гласи: “Допуска се, че независимите фактори - пол, възраст и клас, ще влияят статистически значимо върху вътрешните и външните мотивационни ориентации, Аз-ефективността, вътрешната ценност, изпитната тревожност, стратегиите за саморегулирано учене и нагласите към училището“, се потвърждава частично. Установява се, че полът оказва диференциращо влияние върху *Предпочитания и удоволствие от задачата, Стратегии за учене, Изпитна тревожност, Проблеми в ученето и Негативните нагласи*. Възрастта диференцира значимо *Предизвикателство на задачата* и *Аз-ефективност*. Класът влияе статистически значимо върху *Подкрепа на компетентността, Предизвикателство на задачата, Аз-ефективност* и *Позитивни нагласи*. Оказва се, че полът диференцира значимо най-голям брой от изследваните променливи.

От друга страна, се установява, че скалите *Подкрепа на Автономността, Подкрепа на свързаността* и общата скала *Подкрепа на потребностите* на въпросника за учебния климат (LCQ) не се влияят статистически значимо от демографските фактори. Скали *Вътрешна ценност* и *Външна мотивация* също са относително устойчиви и не се влияят значимо от демографските фактори.

Взаимовръзки между изследваните феномени

Взаимовръзки между подкрепата на потребностите, вътрешните и външните мотивационни ориентации, позитивните и негативните нагласи

В резултат от проведените корелационни анализи са установени взаимовръзки между подкрепата на компетентността, подкрепата на свързаността, подкрепата на автономността, общата подкрепа на потребностите, позитивните и негативните нагласи, външната мотивация, предизвикателство на задачата и предпочитания и удоволствия от задачата. Получените резултати са представени в таблица 2.

Таблица 2. Коефициенти на корелация между подкрепата на компетентността, подкрепата на свързаността, подкрепата на автономността, общата подкрепа на потребностите, позитивните и негативните нагласи, външната мотивация, предизвикателство на задачата и предпочитания и удоволствие от задачата

	Позитивни нагласи	Негативни нагласи	Външна мотивация	Предизвикателство на задачата	Предпочитания и удоволствие от задачата
Подкрепа на компетентността	0,487**	-0,341**	0,199**	0,226**	0,092*
Подкрепа на свързаността	0,485**	-0,313**	0,176**	0,255**	0,068
Подкрепа на автономността	0,409**	-0,271**	0,142**	0,211**	0,055
Подкрепа на потребностите	0,516**	-0,338**	0,190**	0,254**	0,090*

**Резултатите са статистически значими при $p < 0,01$.

*Резултатите са статистически значими при $p \leq 0,05$.

Характерно за учениците, които демонстрират позитивни нагласи към училището, е да възприемат, че учителите подкрепят в голяма степен тяхната компетентност, свързаност и автономност. Оказва се, че позитивните нагласи са свързани в най-голяма степен с общата подкрепа на потребностите. Установява се, че учениците, които не изпитват принадлежност към училището и го приемат за безполезно, считат, че учителите не подкрепят тяхната компетентност и свързаност, и в известна степен тяхната автономност. Регистрира се лека тенденция учениците, които са ориентирани към външно признание, награди и оценки, да считат, че учителите подкрепят тяхната компетентност, свързаност, автономност. Най-голямата установена взаимовръзка сред четирите е между външната мотивация и подкрепата на компетентността на учениците. Наблюдават се слаби взаимовръзки между предпочитанията на учениците за учебна работа, която е свързана със сложни и предизвикателни задачи и възприятията за подкрепа на компетентността, свързаността, автономността и обща подкрепа на потребностите. За да се ориентират учениците към предизвикателни задачи и постигане на майсторство, най-голямо значение има свързаността с учителите. Установява се лека тенденция учениците, които са ориентирани към учебна работа, която им е интересна и харесват, да приемат, че учителите подкрепят техните потребности и в частност тяхната компетентност.

Регистрирани са взаимовръзки между външната мотивация, предизвикателство на задачата, предпочитания и удоволствие от задачата, и позитивните и негативните нагласи към училището (вж. таблица 3).

Таблица 3. Коефициенти на корелация между външната мотивация, предизвикателство на задачата, предпочитания и удоволствие от задачата, и позитивните и негативните нагласи

	Външна мотивация	Предизвикателство на задачата	Предпочитания и удоволствие от задачата
Позитивни нагласи	0,351**	0,488**	0,104*
Негативни нагласи	-0,147**	-0,256**	-0,017

**Резултатите са статистически значими при $p < 0,01$.

*Резултатите са статистически значими при $p \leq 0,05$.

Учениците, които вярват, че училището е интересно и полезно, са загрижени за оценките и признанието, които получават. От друга страна, в известна степен те са ориентирани към своите цели и към постигане на майсторство и избират задачи, които отговарят на собствените им интереси и предпочитания. В най-голяма степен позитивните нагласи на учениците са свързани с тяхната ориентацията към сложни задачи и към развиване на знания и умения. Установена е тенденция при която, учениците, приемащи училището за безинтересно и безполезно, не са ориентирани към сложни задачи и към постигане на учебни цели и не са загрижени относно оценките, които получават.

Взаимовръзки между подкрепата на потребностите, изследваните мотивационни фактори, проблемите в ученето и стратегиите за учене

Установени са статистически значими взаимовръзки между стратегии за учене, Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност и проблеми в ученето. Получените резултати са представени в таблица 4.

Таблица 4. Коефициенти на корелация между Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, проблеми в ученето и стратегиите за учене

	Стратегии за учене	Аз-ефективност	Вътрешна ценност	Изпитна тревожност	Проблеми в ученето
Стратегии за учене	1				
Аз-ефективност	0,588**	1			
Вътрешна ценност	0,669**	0,631**	1		
Изпитна тревожност	0,284**	0,099*	0,213**	1	
Проблеми в ученето	0,108*	-0,084	-0,054	0,360**	1

**Резултатите са статистически значими при $p < 0,01$.

*Резултатите са статистически значими при $p \leq 0,05$.

Установява се, че учениците, които прилагат повече стратегии за учене, също така възприемат учебния материал за интересен и полезен и имат по-висока степен на вярявания в собствените си възможности и компетентност. Резултатите от настоящото изследване констатираат взаимовръзка между прилагането на стратегии за учене, изпитната тревожност и срещането на проблеми в ученето. Установява се, че има тенденция полагането на усилия за учене, прилагането на когнитивни и метакогнитивни стратегии да са свързани в известна степен с преживяване на изпитна тревожност и в по-слаба степен с проблеми в ученето. Учениците, които имат положителна оценка за своите способности и компетентност, възприемат учебната работа като интересна и полезна и изразяват предпочитания за предизвикателство и усъвършенстване. Установява се макар и слаба тенденция, положителната оценка на собствените способности и очакванията за успех да са свързани с повишаване на притеснението по време на изпити. Наблюдава се тенденция, учениците, които изпитват притеснение как ще се справят по време на изпити, да приемат учебния материал за интересен и полезен. Също така учениците, които изпитват трудности при справянето с учебния материал, изпитват по-високи нива на тревожност по време на тестове и изпити.

Регистрирани са взаимовръзки между подкрепата на компетентността, свързаността, автономността, общата подкрепа на потребностите и Аз-ефективността, вътрешната ценност, изпитната тревожност и стратегиите за учене. Резултатите са представени в таблица 5.

Таблица 5. Коефициенти на корелация между подкрепата на компетентността, свързаността, автономността, общата скала за подкрепа на потребностите и Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, проблеми в ученето и стратегиите за учене

	Стратегии за учене	Аз-ефективност	Вътрешна ценност	Изпитна тревожност	Проблеми в ученето
Подкрепа на компетентността	0,364**	0,288**	0,487**	0,074	-0,022
Подкрепа на свързаността	0,360**	0,295**	0,496**	0,076	-0,046
Подкрепа на автономността	0,284**	0,256**	0,396**	-0,004	-0,053
Подкрепа на потребностите	0,377**	0,317**	0,518**	0,073	-0,036

**Резултатите са статистически значими при $p < 0,01$.

Наблюдава се, че между трите компонента на потребностите, възприятието за подкрепа на компетентността в най-голяма степен е свързано с прилагането на стратегии за учене. Положителните вярвания на учениците относно техните способности за справяне с учебната дейност са свързани с възприятието за по-голяма подкрепа на компетентността, свързаността и автономността. Установена е очаквана взаимовръзка между възприятието на учениците, че учителите подкрепят тяхната компетентност, свързаност и автономност и наличието на вътрешен интерес, предпочитанията към предизвикателни задачи и желанието за усъвършенстване.

Установени са взаимовръзки между позитивните и негативните нагласи, външната мотивация, предизвикателство на задачата, предпочитания и удоволствие от задачата и Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, проблеми в ученето и стратегиите за учене. Резултатите са представени в таблица 6.

Таблица 6. Коефициенти на корелация между позитивните и негативните нагласи, външната мотивация, предизвикателство на задачата, предпочитания и удоволствие от задачата и Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, проблеми в ученето и стратегиите за учене.

	Стратегии за учене	Аз-ефективност	Вътрешна ценност	Изпитна тревожност	Проблеми в ученето
Позитивни нагласи	0,568**	0,526**	0,693**	0,142**	0,002
Негативни нагласи	-0,283**	-0,246**	-0,413**	0,018	0,207**
Външна мотивация	0,362**	0,391**	0,293**	0,199**	0,166**
Предизвикателство на задачата	0,570**	0,595**	0,586**	0,036	-0,201**
Предпочитания и удоволствие от задачата	0,286**	0,216**	0,137**	-0,002	0,065

**Резултатите са статистически значими при $p < 0,01$.

Учениците, които са ориентирани към постижението на учебни цели, предпочитат сложни задачи, които да развиват техните умения, и имат позитивни нагласи към училището, полагат повече усилия и в по-голяма степен използват когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене. Наблюдава се тенденция учениците, отдаващи значение на учебна работа, която е интересна за тях и им доставя удоволствие, както и на признанието и на оценките, които получават, да прилагат стратегии за учене и за саморегулация. От друга страна, вярванията, че училището не е интересно и полезно, и липсата на принадлежност са свързани с полагането на по-малко усилия за учене.

Установява се, че положителното възприятие за собствената компетентност е свързано в значителна степен с по-позитивни нагласи към училището и с по-високо равнище на вътрешни мотивационни ориентации за постигане на учебни цели и развиване на умения. Също така, повишената вяра в собствените възможности е свързана с предпочитание към интересни задачи и повече загриженост за получените оценки и признанието на другите. От друга страна, по-негативните нагласи към училището и липсата на принадлежност са свързани с по-ниска оценка на собствените възможности и Аз-ефективност.

Учениците, които в по-голяма степен възприемат учебната работа като интересна и полезна, са и по-ориентирани към сложни задачи и усъвършенстване на своите знания и умения. Също така юношите, които в по-голяма степен приемат учебната работа като интересна, имат по-положителни нагласи и чувство за принадлежност към училището. Установена е тенденция, при която възприятието на учениците, че учебният материал е интересен и полезен, е свързано със загриженост за получените оценки и в известна степен със значимостта, която отдават на удоволствието от работата. Липсата на принадлежност и негативните нагласи към училището са свързани с по-ниска оценка на юношите, че учебната работа е ценна и значима.

Учениците, които изпитват притеснения по време на тестове и изпити в известна степен вярват, че училището е полезно и значимо и са загрижени за мнението на другите и оценките, които ще получат. Установена е тенденция, учениците, които изпитват трудности в ученето, да имат негативни нагласи към училището и в известна степен да са загрижени за оценките, които получават и за мнението на другите. Учениците с проблеми в ученето, не са ориентирани към предизвикателни задачи, които значимо да превишават техните знания и умения.

Изследователският интерес в настоящия труд е насочен към проучване на това как определени мотивационни фактори се свързват с прилагане на стратегии за учене. Резултатите от проведения корелационен анализ разкриват взаимовръзки между всички мотивационни фактори и стратегиите за учене. Въз основа на получените резултати, може да се заключи, че Хипотеза 3, която гласи: „Допуска се, че прилагането на стратегии за саморегулирано учене ще бъде взаимосвързано с по-висока степен на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и външни мотивационни ориентации, с позитивни нагласи към училището и с по-ниска изпитна тревожност“, се потвърждава частично. Установява се, че скалите *Аз-ефективност*,

Вътрешна ценност, Позитивни нагласи, Предизвикателство на задачата и Предпочитания и удоволствие от задачата корелират положително със *Стратегии за учене*, а *Негативни нагласи* има очаквани отрицателни взаимовръзки. По-конкретно се установява, че ученици с по-висока степен на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и външни мотивационни ориентации и с позитивни нагласи към училището в по-голяма степен прилагат стратегии за саморегулирано учене. Също така учениците, които имат негативни нагласи към училището, прилагат стратегии за саморегулирано учене в по-малка степен.

Тази част от хипотезата, която не се потвърждава, е свързана с положителната взаимовръзка между изпитната тревожност и стратегиите за учене. Допускането, че негативният афект и по-високите нива на изпитна тревожност ще се свързват с по-ниска степен на прилагане на стратегии за учене, се отхвърля. Установява се тенденция учениците, които изпитват притеснения по време на изпит, да полагат усилия и когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене.

Ефекти на подкрепата на потребностите върху мотивацията и нагласите към училището. Ефекти на мотивационните фактори върху стратегиите за учене

Приложен е множествен регресионен анализ и са проверени модели, в които *Подкрепата на компетентността, Подкрепата на свързаността и Подкрепата на автономността* се разглеждат като предиктори на *Външна мотивация, Предизвикателство на задачата, Предпочитания и удоволствие от задачата, Вътрешна ценност, Позитивни нагласи и Негативни нагласи*.

Установява се, че подкрепата на свързаността ($\beta=0,272$, $p\leq 0,001$) и подкрепата на компетентността ($\beta=0,233$, $p\leq 0,001$) имат значими слаби ефекти върху вътрешната ценност. Това означава, че учениците, които усещат, че са приети от своите учители и получават отношение, което подкрепя техните способности и компетентност, са склонни в по-голяма степен да се ангажират с учебна работа поради това, че я намират за интересна, важна и полезна.

Регистрира се, че единствено подкрепата на свързаността ($\beta=0,184$, $p=0,018$) има значим слаб ефект върху предизвикателство на задачата. Учениците, които чувстват, че са приети и разбрани от своите учители, са по-склонни да избират сложни задачи и да си поставят високи учебни цели.

Установява се, че *Подкрепата на компетентността*, *Подкрепата на свързаността* и *Подкрепата на автономността* нямат значими ефекти върху *Предпочитания и удоволствие от задачата*.

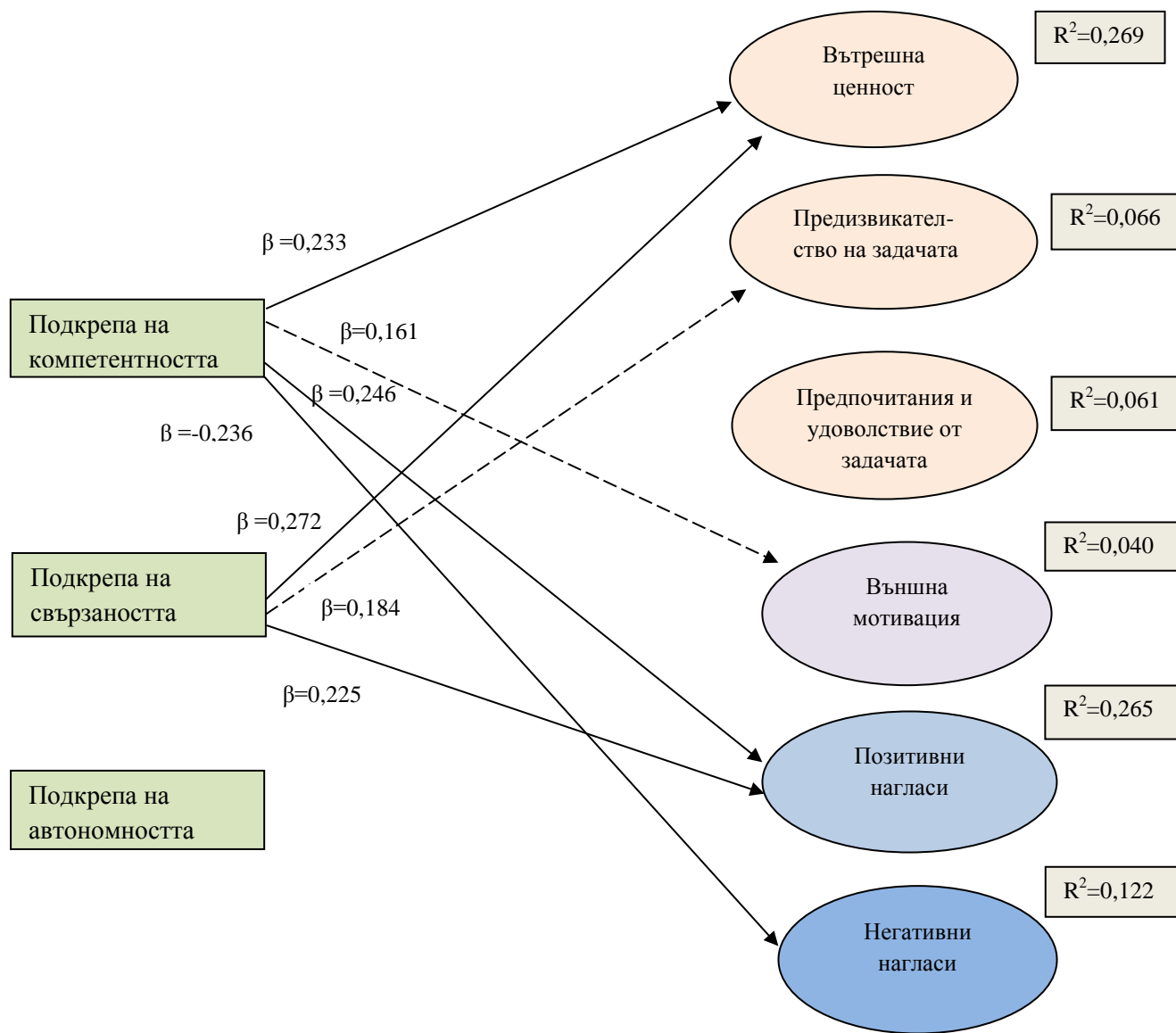
След проведения регресионен анализ се установява, че подкрепа на компетентността и подкрепа на свързаността са предиктори за вътрешна ценност. Подкрепа на свързаността има ефект върху предизвикателство на задачата, но нито една от независимите променливи не е предиктор за предпочитания и удоволствия от задачата. Въз основа на получените резултати може да се заключи, че Хипотеза 1, която гласи: „Допуска се, че възприятията за по-висока степен на подкрепа на автономността, компетентността и свързаността ще имат положителен ефект върху вътрешната мотивация за учене“, се потвърждава частично. Установява се, че подкрепата на компетентността и подкрепата на свързаността имат положителни ефекти върху вътрешната ценност, а подкрепата на свързаността е предиктор за предизвикателство на задачата. От друга страна, тази част от хипотезата, която не се потвърждава, е свързана с липсата на значими ефекти на подкрепа на автономността върху скали *Вътрешна ценност*, *Предизвикателство на задачата* и *Предпочитания и удоволствие от задачата*, които се отнасят до вътрешната мотивация. Също така нито един от компонентите на подкрепа на потребностите не се установява да е предиктор за предпочитания и удоволствие от задачата.

Установява се, че единствено подкрепата на компетентността ($\beta=0,161$, $p=0,035$) има значим слаб ефект върху външната мотивация. Учениците, които считат, че учителите подкрепят и насърчават тяхната компетентност и способности, са склонни да бъдат загрижени за оценките, които получават.

Подкрепата на компетентността ($\beta=0,246$, $p\leq 0,001$) и подкрепата на свързаността ($\beta=0,225$, $p=0,001$) имат значими слаби ефекти върху позитивните нагласи. Възприятията за подкрепа на компетентността и способностите и за разбиране от учителите водят до позитивни нагласи и чувство за принадлежност към училището.

Подкрепата на компетентността ($\beta=-0,236$, $p=0,001$) има значим отрицателен ефект върху негативните нагласи. Това означава, че по-ниската степен на подкрепа на компетентността и способностите на учениците води до негативни нагласи у тях и оценка, че училището не е важно за тяхното развитие.

Фигура 1 представя интегративен модел, разглеждащ подкрепата на компетентността, свързаността и автономността на учениците като предиктори за вътрешната и външната мотивация и позитивните и негативните нагласи.



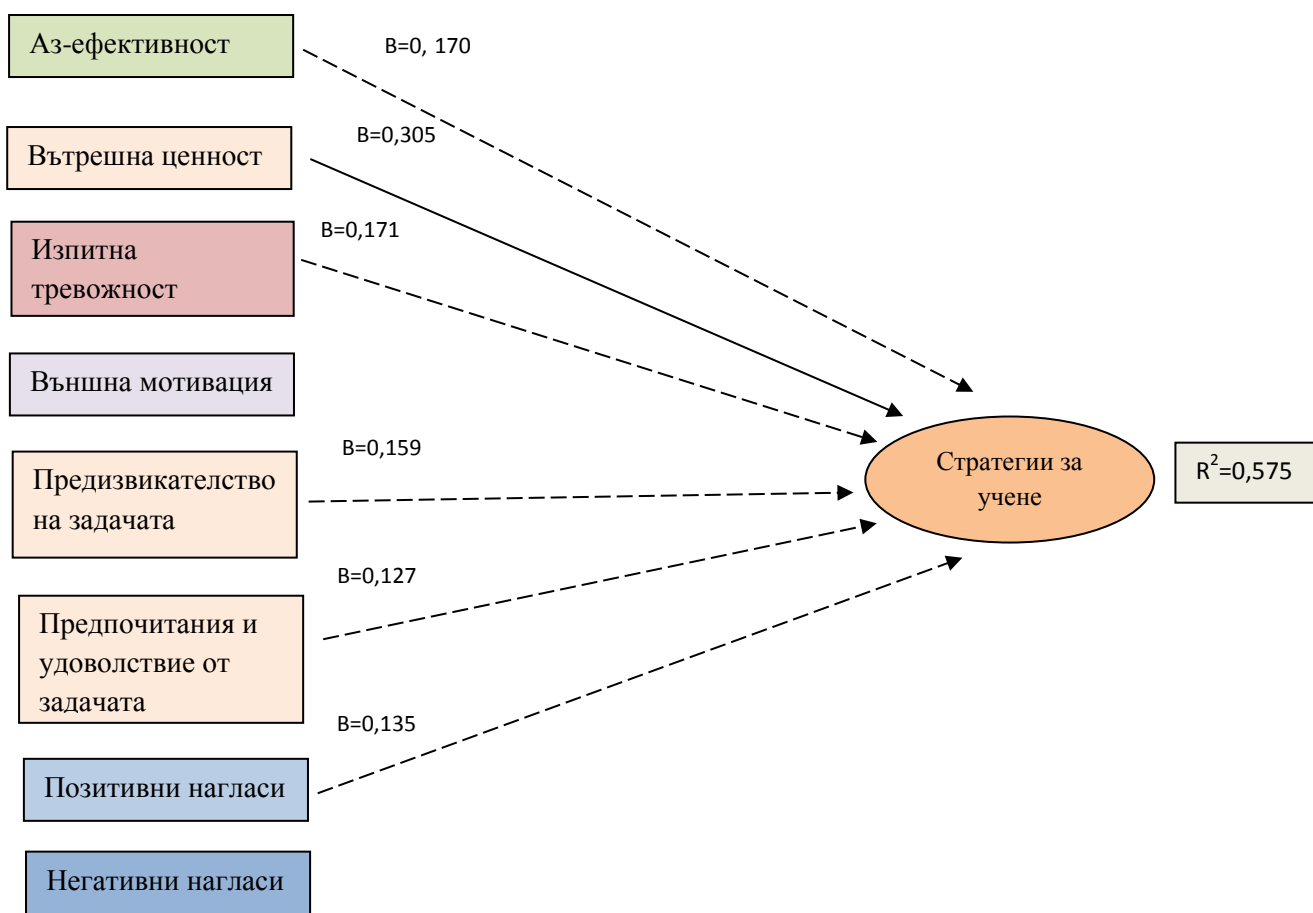
Фигура 1. Ефекти на подкрепата на компетентността, подкрепата на свързаността и подкрепата на автономността върху вътрешната и външната мотивация и позитивните и негативните нагласи

Ефекти на мотивационните фактори върху стратегиите за учене

Проверен е модел, в който *Аз-ефективност*, *Вътрешна ценност*, *Изпитна тревожност*, *Външна мотивация*, *Предизвикателство на задачата*, *Предпочитания и удоволствие от задачата*, *Позитивни нагласи* и *Негативни нагласи* се разглеждат като предиктори за *Стратегиите за учене*. Установява се, че вътрешната ценност ($\beta=0,305$, $p\leq 0,001$), изпитната тревожност ($\beta=0,171$, $p\leq 0,001$), Аз-ефективността ($\beta=0,170$, $p\leq 0,001$), предизвикателството на задачата ($\beta=0,159$, $p\leq 0,001$), позитивните нагласи ($\beta=0,135$, $p=0,002$) и предпочитанията и удоволствието от задачата ($\beta=0,127$, $p\leq 0,001$) имат значими ефекти върху прилагането на стратегии за учене. Следователно разбирането, че учебната работа е интересна, ориентацията към предизвикателни задачи и усъвършенстване на знанията са предиктори за прилагането на стратегии за учене. Положителната оценка за собствените способности, вярванията, че училището е полезно и приятно и ориентацията към интересни задачи имат ефект върху прилагането на стратегии за учене. Притеснението относно тестове и изпити води до полагането на повече усилия и до прилагането на различни стратегии за учене. Установява се, че в разгледания модел скала *Вътрешна ценност*, която се отнася до вътрешна мотивация, има най-голям ефект върху прилагането на стратегии за учене.

Въз основа на получените резултати, може да се заключи, че Хипотеза 2, която гласи: „Допуска се, че вътрешната мотивация за учене ще има положителен ефект върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене“, се потвърждава напълно. Установява се, че скалите *Вътрешна ценност*, *Предизвикателство на задачата* и *Предпочитания и удоволствие от задачата*, които се отнасят до вътрешна мотивация, са предиктори за прилагането на стратегии за учене.

На фигура 2 е представен модел, разглеждащ ефекта на отделни мотивационни фактори върху прилагането на стратегии за учене.



Фигура 2. Ефекти на Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност, външна мотивация, предизвикателство на задачата, предпочитания и удоволствие от задачата, позитивни и негативни нагласи върху стратегиите за учене

Резултатите от разгледания модел разкриват, че вътрешната мотивация и положителните вярвания в собствените способности имат най-голям ефект върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене. От друга страна, външната мотивация и негативните нагласи към училището нямат значим ефект върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене.

Индиректни ефекти на подкрепата на потребностите върху стратегиите за учене посредством вътрешната мотивация

В настоящото изследване е от интерес да се провери дали вътрешната мотивация може да изпълнява ролята на медиатор на взаимовръзките между подкрепата на потребностите и прилагането на стратегии за учене. За тази цел е

приложен медиаторен анализ, като е използван подходът на К. Приичър и А. Хейс (Preacher & Hayes, 2008) за множествена медиация чрез процедурата „буутстрапинг“. Моделът на взаимовръзки предполага провеждането на три множествени медиаторни анализа.

Първият модел, който се разглежда, е с независима променлива *Подкрепа на компетентността*, зависима променлива *Стратегии за учене* и медиатори *Вътрешна ценност*, *Предизвикателство на задачата*, *Предпочитания и удоволствие от задачата*.

Констатира се значими директни ефекти на подкрепата на компетентността върху вътрешна ценност ($a_1=0,49$, $p<0,001$) и предизвикателство на задачата ($a_2=0,23$, $p<0,001$), както и на двете медиаторни променливи върху стратегиите за учене ($b_1=0,49$, $p<0,001$; $b_2=0,22$ $p<0,001$). Наблюдава се значим директен ефект на предпочитания и удоволствие от задачата върху стратегии за учене ($b_3=0,13$, $p<0,001$). От друга страна, не се установява значим ефект на независимата променлива върху предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3=0,08$, $p>0,05$). Не се констатира значима директна връзка между независимата и зависимата променлива, т.е. подкрепата на компетентността няма директен ефект върху стратегиите за учене ($c'=0,06$, $p>0,05$).

Установява се, че има два значими индиректни ефекта – посредством медиаторите вътрешна ценност ($a_1b_1=0,24$, CI [0,1843; 0,3029]) и предизвикателство на задачата ($a_2b_2=0,05$, CI [0,0246; 0,0816]). От друга страна, не се регистрира значим индиректен ефект посредством променливата предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3b_3=0,01$, CI [-0,0012; 0,0278]).

Въпреки че не се установява значим директен ефект на независимата променлива върху зависимата, се наблюдава статистически значим индиректен ефект – подкрепата на компетентността има положителни връзки с вътрешна ценност и предизвикателство на задачата, като от своя страна компонентите на вътрешна мотивация имат положителен ефект върху стратегиите за учене. Коефициентът на множествена детерминация е $R^2=0,515$, което означава, че моделът обяснява около 51% от дисперсията в нивата на стратегиите за учене.

Вторият модел, който се разглежда, е с независима променлива *Подкрепа на свързаността*, зависима променлива *Стратегии за учене* и медиатори *Вътрешна ценност*, *Предизвикателство на задачата*, *Предпочитания и удоволствие от задачата*.

Констатирант се значими директни ефекти на подкрепата на свързаността върху вътрешна ценност ($a_1=0,50$, $p<0,001$) и предизвикателство на задачата ($a_2=0,26$, $p<0,001$), както и на двете медиаторни променливи върху стратегиите за учене ($b_1=0,50$, $p<0,001$; $b_2=0,22$ $p<0,001$). Наблюдава се значим директен ефект на предпочитания и удоволствие от задачата върху стратегии за учене ($b_3=0,14$, $p<0,001$). От друга страна, не се установява значим ефект на независимата променлива върху предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3=0,06$, $p>0,05$). Не се констатира значима директна връзка между независимата и зависимата променлива, т.е. подкрепата на свързаността няма директен ефект върху стратегиите за учене ($c^2=0,04$, $p>0,05$).

Установява, се че има два значими индиректни ефекта – посредством медиаторите вътрешна ценност ($a_1b_1=0,25$, CI [0,1905; 0,3078]) и предизвикателство на задачата ($a_2b_2=0,06$, CI [0,0287; 0,0871]). От друга страна, не се регистрира значим индиректен ефект посредством медиатор предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3b_3=0,01$, CI [-0,0053; 0,0250]).

Не се установява значим директен ефект на независимата променлива върху зависимата, но се наблюдава статистически значим индиректен ефект – подкрепата на свързаността има положителни връзки с вътрешна ценност и предизвикателство на задачата, като от своя страна компонентите на вътрешна мотивация имат положителен ефект върху стратегиите за учене. Коефициентът на множествена детерминация е $R^2=0,514$, следователно моделът обяснява около 51% от дисперсията в нивата на стратегиите за учене.

Третият модел, който се разглежда, е с независима променлива *Подкрепа на автономността*, зависима променлива *Стратегии за учене* и медиатори *Вътрешна ценност*, *Предизвикателство на задачата*, *Предпочитания и удоволствие от задачата*.

Регистрират се значими директни ефекти на подкрепата на автономността върху вътрешна ценност ($a_1=0,39$, $p<0,001$) и предизвикателство на задачата ($a_2=0,21$, $p<0,001$), както и на двете медиаторни променливи върху стратегиите за учене ($b_1=0,51$, $p<0,001$; $b_2=0,21$, $p<0,001$). Наблюдава се значим директен ефект на предпочитания и удоволствие от задачата върху стратегии за учене ($b_3=0,14$, $p<0,001$). От друга страна, не се установява значим ефект на независимата променлива върху предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3=0,06$, $p>0,05$). Не се констатира значима директна връзка между независимата и зависимата променлива, т.е. подкрепата на автономността няма директен ефект върху стратегиите за учене ($c^2=0,03$, $p>0,05$).

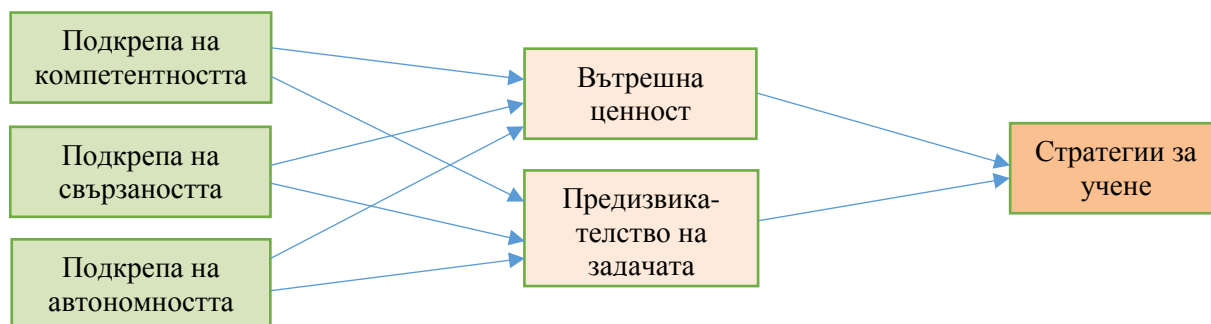
Установява, се че има два значими индиректни ефекта – посредством медиаторите вътрешна ценност ($a_1b_1=0,20$, CI [0,1463; 0,2586]) и предизвикателство на задачата ($a_2b_2=0,05$, CI [0,0197; 0,0742]). От друга страна, не се регистрира значим индиректен ефект посредством медиатор предпочитания и удоволствие от задачата ($a_3b_3=0,01$, CI [-0,0042; 0,0221]).

Въпреки че не се установява значим директен ефект на независимата променлива върху зависимата, се наблюдава статистически значим индиректен ефект – подкрепата на автономността има положителни връзки с вътрешна ценност и предизвикателство на задачата, като от своя страна компонентите на вътрешна мотивация имат положителен ефект върху стратегиите за учене. Коефициентът на множествена детерминация е $R^2=0,513$, което означава, че моделът обяснява около 51% от дисперсията в нивата на стратегиите за учене.

В разгледаните модели не се наблюдава директен ефект на независимата променлива върху зависимата. От друга страна, се регистрира индиректен ефект на подкрепа на потребностите върху стратегии за учене посредством два от компонентите на вътрешната мотивация. Счита се (Baron & Kenny, 1986), че подобни резултати потвърждават ролята на променливата като медиатор.

Очакването за медиаторна роля на вътрешната мотивация, което смислово е свързано и с допусканията в Хипотеза 1 и Хипотеза 2, се потвърждава частично. Установена е медиаторната роля на вътрешна ценност и предизвикателство на задачата. Тази част от очакването, която не се потвърждава, се отнася до липсата на индиректен ефект на подкрепата на компетентността, свързаността и автономността върху стратегиите за учене посредством променливата предпочитания и удоволствие от задачата. Последната има положителен ефект върху прилагането на стратегии за учене, но не се влияе от подкрепата на потребностите. Въз основа на получените резултати се очертава изводът, че възприятията на учениците за приемане и подкрепа от учителите имат ефект върху прилагането на стратегии за учене посредством аспектите на вътрешната мотивация, които се отнасят до интереса и значимостта на учебните задачи, но не и до тези, които са свързани с удоволствието от работата.

На фигура 16 е представен обобщен графичен модел на индиректните ефекти на подкрепата на компетентността, свързаността и автономността върху стратегиите за учене посредством вътрешна ценност и предизвикателство на задачата.



Фигура 16. Обобщен модел на индиректните ефекти на подкрепа на компетентността, свързаността и автономността върху стратегиите за учене с медиатори компоненти на вътрешната мотивация

Може да се обобщи, че възприятията за подкрепа на компетентността, свързаността и автономността имат положителен ефект върху прилагането на стратегии за учене посредством вътрешната мотивация. Получените резултати емпирично подкрепят теоретичните разбирания (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000) относно това, че подкрепата на потребностите от автономност, компетентност и свързаност фасилитират вътрешната мотивация, а тя от своя страна, е свързана с високоефективно учене.

Изводи и препоръки за образователната практика

Получените резултати от настоящото изследване обогатяват разбиранията за взаимовръзките между ролята на учителя, мотивационните фактори за учене и прилагането на стратегии за саморегулирано учене в актуалния образователен контекст. Регистрира се, че възприятията на учениците за подкрепа на тяхната компетентност и свързаност от учителите имат ефект върху вътрешната и външната мотивация за учене и върху нагласите към училището. Следователно се наблюдава, че ролята на учителя е значима за повишаването на мотивацията за учене в юношеска възраст.

Установява се, че мотивационните фактори като вътрешни мотивационни ориентации, Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност и позитивни нагласи към училището са предиктори за прилагането на когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене. Емпирично е потвърдено, че именно вътрешната мотивация има най-голям ефект върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене.

Предложеният интегративен модел на индиректните ефекти на възприятията на учениците за подкрепа на тяхната компетентност, свързаност и автономност от учителите върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене посредством медиаторната роля на вътрешната мотивация, има практико-приложни измерения. Резултатите дават насока за това, че повишаването на интереса и вътрешната мотивация на юношите има ефект върху тяхната готовност да прилагат стратегии за саморегулирано учене. А това може да бъде повлияно от учителите чрез приемане и разбиране на учениците, насърчаване и подкрепа на техните умения и способности.

Могат да бъдат подчертани някои приложения на получените резултати за практиката. В българския образователен контекст се наблюдават тревожни тенденции като ниска мотивация за учене и отчуждение от училище при учениците в юношеска възраст. На основание на очертаните в настоящия труд закономерности, се допуска, че повишаването на вътрешната мотивация и на уменията за саморегулирано учене при учениците в юношеска възраст може да имат дългосрочно положително влияние върху развитието на позитивно отношение и устойчива мотивация за учене. В тази връзка може да се очаква, че по-високата степен на интерес и вътрешна мотивация, създаването на позитивни нагласи към училището и развиването на умения за саморегулирано учене могат да бъдат ефективни превантивни мерки по отношение на намаляване на броя на отпадащите от училище.

Очертаните закономерности в настоящото изследване могат да послужат за формулирането на някои конкретни препоръки към педагогическите специалисти по отношение на образователната практика с ученици в юношеска възраст. От съществено значение е учителите да установяват и поддържат подкрепящи взаимоотношения с учениците. По-конкретно е необходимо зачитане на мнението и емоциите на учениците, осигуряване на избор и възможности за активно участие в учебната дейност. Учителите могат да подкрепят потребността от свързаност на учениците посредством диалог на доверие и приемане, ясни правила, предвидимост и сигурност в отношенията. Отнасяйки се с разбиране и подкрепяйки способностите на учениците, учителите могат да повлияят положително на тяхната вътрешна мотивация и готовност да се ангажират с учебни задачи, което води и до по-висока степен на прилагане на стратегии за саморегулирано учене. В тази връзка е важно учителите да насърчават способностите на учениците, да изразяват своите очаквания и доверие в техните успехи. Също така педагогическите специалисти могат да повлияят на вярванията на юношите относно техните способности и Аз-ефективност като осигуряват

своевременна, конкретна и индивидуална обратна връзка, която да бъде информативна за уменията, знанията и постиженията на учениците, но също така да подчертава и значимостта на полаганите от тях усилия.

Някои от направените практически изводи са по отношение на насърчаването на вътрешния мотивационен потенциал на учениците. От значение е съобразяването на степента на трудност на учебните задачи, така че те да бъдат предизвикателни и същевременно на това постижими за учениците. По-високите равнища на вярвания при учениците, свързани с вътрешен интерес и ценност на задачата, водят до адаптивни резултати като по-висока степен на приложение на когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене. В тази връзка е важно да се формулират ясни учебни цели, да се предизвика и поддържа интересът на учениците посредством подчертаване на смисъла и приложимостта на учебния материал.

Установено е, че позитивните нагласи към училището са взаимосвързани с по-висока степен на мотивация и ангажираност с учебната работа и водят до прилагането на стратегии за саморегулирано учене. В тази връзка са оправдани усилията на учителите по посока на подкрепа на чувството за принадлежност на юношите към училището. Включването на учениците в проекти, учебни и извънучебни дейности може да повлияе положително на техния интерес и да създаде позитивни нагласи към възможностите на образователната среда.

Ограничения на изследването и бъдещи насоки

При интерпретацията на резултатите следва да се имат предвид някои ограничения на изследването и очертаването на насоки за бъдещи проучвания. На първо място са приложени нови методики за българския социокултурен контекст и тяхната адаптация предполага провеждането на по-мощно изследване. Ограниченият обем на извадката на настоящото изследване не позволява генерализиране на резултатите за цялата популация. Счита се, че получените резултати и направените изводи и заключения се отнасят до конкретната извадка. Също така интерпретациите на резултатите не се отнасят до всички юноши, защото в изследването са включени само ученици от 9-и, 10-и и 11-и клас. От интерес е провеждането на по-широко изследване, което да обхване учениците от целия гимназиален етап и по този начин да бъдат проследени закономерностите между изследваните феномени през всички години на юношеството.

Ролята на учителя е разгледана през призмата на субективното възприятие на учениците по отношение на подкрепата на тяхната автономност, компетентност и свързаност. Начинът, по който учениците интерпретират отношението и подкрепата на учителите, е най-вероятно да влияе върху тяхната ангажираност. От друга страна, бъдещо изследване, включващо и вярванията на учителите, би могло да осигури по-широка и коректна картина на влиянието на ролята на учителя и да избегне ограничението на изводи, базирани единствено върху субективното възприятие на учениците.

Получените резултати установяват взаимовръзки между ролята на учителя, мотивационните фактори и прилагането на стратегии за учене. В бъдещо изследване е от интерес да се установи дали мотивационните фактори и стратегиите за учене оказват влияние и на директните постижения, представяне и оценки на учениците. По този начин може да се обогатят разбиранията относно ефективното учене и постигането на съответни учебни успехи.

В настоящото изследване са проучени взаимовръзките между мотивационните фактори и прилагането на стратегии за учене в общ план, а не по конкретен предмет. Получените резултати може да се различават по отношение на отделни предмети. Също така стратегиите за саморегулирано учене са изследвани на базата на въпроси, които отчитат собствените преценки и отговори на учениците. Изследването на това какви точно стратегии за учене прилагат учениците, би следвало да проучи техните действия в специфични учебни ситуации.

Заклучение

Направените изводи имат конкретни практико-приложни измерения по отношение на повишаването на вътрешната мотивация и влиянието на отделни мотивационни фактори върху прилагането на ефективни стратегии за саморегулирано учене при юноши. Също така са очертани конкретни аспекти от ролята на учителя, които влияят върху готовността на учениците да се ангажират с учебна дейност и върху техните нагласи към училището. Получените резултати от настоящото изследване биха могли да послужат за бъдещи проучвания по посока на повишаване на ефективността на учебния процес в българския образователен контекст. От друга страна, направените препоръки могат да бъдат от непосредствена полза на педагогическите специалисти в тяхната работа с юноши.

Справка на научните приноси в дисертационния труд

1. Направена е адаптация на следните четири въпросника, чиято структурна организация и психометрични показатели потвърждават възможността да се използват като надеждни изследователски инструменти в български условия:
 - *Въпросник за учебния климат (LCQ)* (Standage et al., 2005);
 - *Въпросник за предпочитания за работа (WPI)* (Amabile et al., 1994);
 - *Въпросник за мотивационни стратегии за учене (MSLQ)* (Rao & Sachs, 1999);
 - *Въпросник за нагласи към училището (SA)* (Cheng & Chan, 2003).
2. Резултатите от реализираното изследване обогатяват разбиранията за ролята на учителя по отношение на повишаване на вътрешната мотивация за учене на юношите.
3. Предложен е модел, който описва ефекта на конкретни мотивационни фактори като вътрешни и външни мотивационни ориентации, Аз-ефективност, вътрешна ценност, изпитна тревожност и нагласи към училището върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене в образователния контекст.
4. Емпирично е верифициран интегративен модел, който обяснява медиаторната роля на вътрешната мотивация по отношение на индиректните ефекти на възприятията на учениците за подкрепа на тяхната компетентност, свързаност и автономност, от страна на учителите, върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене.
5. Получените резултати разширяват натрупания до момента опит и задълбочават научно-приложните идеи за повишаване на мотивацията за учене и на прилагането на стратегии за саморегулирано учене в юношеска възраст. Установените закономерности и формулираните препоръки могат да бъдат от непосредствена полза за педагогическите специалисти в образователната практика с юноши.

Списък с публикации по темата на дисертационния труд

Кираджиева, И. (2017). Взаимоотношенията учител – ученик като важен мотивационен фактор в образователния процес. *Реторика и комуникации*, 28. <http://rhetoric.bg/>

Кираджиева, И. (2019). Начална адаптация на Въпросник за учебния климат (LCQ). *Годишник на Софийския университет “Св. Климент Охридски”, книга Докторанти*, 3, 85-94.

Кираджиева, И. (2019). Изследване на подкрепата на автономността, компетентността, свързаността и мотивационните ориентации за учене при юноши. В *Сборник доклади от Годишна университетска научна конференция* (1467-1475 стр.). Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“, ISSN 2367-7481.