

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ**  
**“Св. Климент Охридски”**  
**ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ**  
**СПЕЦИАЛНОСТ ПСИХОЛОГИЯ**  
България, София 1504  
Бул. “ЦАР ОСВОБОДИТЕЛ” 15  
ТЕЛ. 9308476; 9871 046  
ФАКС (+359-2) 943-44-47



**SOFIA UNIVERSITY**  
**“ST. KLIMENT OHRIDSKI”**  
**FACULTY OF PHILOSOPHY**  
**DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY**  
Sofia 1504, Bulgaria  
15 Tzar Osoboditel Blvd.  
Tel. (+359-2) 9308476; 9871-046  
FAX (+359-2) 943-44-47

## **РЕЦЕНЗИЯ**

на дисертационен труд

### **МОТИВАЦИОННИ ФАКТОРИ ЗА УЧЕНЕ И РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В ЮНОШЕСКА ВЪЗРАСТ**

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор”

Автор: Илияна Кираджиева

Рецензент: проф. д.пс.н Пламен Петров Калчев

Един от проблемите в училище, предизвикващ безпокойство сред родители, учители и широката общественост, се отнася до липсата на мотивация за учене у немалка част от учениците, съчетана с нарушаващо нормите поведение и отчуждение от образователната система. Наличните към момента мерки за справяне с обучителни трудности и проблемно поведение са насочени към разработването на планове за обща подкрепа на личностното развитие и определяне на дейности за повишаване на вътрешната мотивация. В този контекст темата на дисертационния труд – изследване на мотивационни фактори и ролята на учителя за развитие на стратегии за саморегулирано учене в юношеска възраст, без съмнение е актуална и с подчертано приложно значение.

Дисертацията е с обем от 215 страници и се състои от увод, четири глави, заключение, списък на използваната литература и приложение с описание на инструментариума. Библиографията включва 145 източника, 17 от които на български, а останалите 128, на английски език.

Първите две глави представят теоретичната постановка на изследването.

В първа глава са разгледани класически постановки и съвременни разбирания за ученето. Краткият исторически преглед помага да се очертаят по-ясно съвременните разбирания за саморегулираното учене като многомерен конструкт (с когнитивен, афективен и поведенчески аспект), в основата на който, от една страна, е чувството за самодетерминация (личен избор), а от друга, личността и поведението взаимно си влияят в контекста на динамично променящата се социална среда.

Анализът на мотивационните теории за ученето е с акцент върху теорията за самодетерминацията на Е. Диси и Р. Райън, с представяне на базисните психични

потребности (от компетентност, свързаност и автономност), чието удовлетворяване е в основата на развитието на вътрешната мотивация. Принципно важно е разграничаването на няколко вида външна мотивация – според степента на автономия и преживяван контрол. С интернализиране на причините за действията и с тяхната асимилация като част от аз-а, външно детерминираното поведение се превръща в самодетерминирано. Интегрираните форми на външна мотивация имат много общи черти с вътрешната мотивация: те също са автономни и неконфликтни, но остават външни, тъй като поведението, мотивирано чрез интегрирана регулация, се определя от инструменталната ценност на резултата. От тази гледна точка вътрешната мотивация е прототипът на самодетерминираната активност, но това не означава, че когато външната мотивация става все по-интернализирана, тя се трансформира във вътрешна мотивация; от съществено значение е също така, че посоченият континуум не отразява идеята за генетичен характер на развитие на мотивацията, т.е. не е задължително тя да прогресира през всеки стадии на интернализация (регулация). Различаването на видовете външна мотивация, както и разграничаването ѝ от вътрешната мотивация, на свой ред е стъпка към операционализиране на конструктите и предпоставка за практическото им измерване.

Другият модел, на който се базира емпиричното изследване, е моделът П. Пинтрич и колеги за мотивационните компоненти и стратегиите за саморегулирано учене. В общ план той включва разбиране за взаимовръзката на изходните нива на постижения със социалните аспекти на ученето (взаимодействието между учениците и учителите) и разграничаването на мотивационни и когнитивни конструкти. В този контекст са разгледани и други популярни термини: за аз-ефективността, за два вида цели, свързани с учене или представяне, както проблемът за изпитната тревожност. В заключение на първа глава авторът обобщава три основни категории стратегии за саморегулация: когнитивни стратегии за учене, метакогнитивни стратегии и стратегии за управление на ресурсите. Последният параграф е посветен на нагласите към училището като мотивационен фактор, влияещ на ученето.

Втора глава представя ролята на учителя, чрез анализ на основни дименсии на поведението, с потенциален ефект върху мотивацията за учене в юношеска възраст. Отново в контекста на теорията за самодетерминацията са представени връзките между потребностите на учениците от автономност, компетентност и свързаност и поведението на учителя, като предпоставка за тяхното удовлетворяване; авторът разглежда в детайли и предложени обяснителен модел (Skinner & Belmont, 1993). В заключителната част на втора глава са анализирани особеностите на когнитивното и личностното развитие през юношеската възраст, от позицията на теориите на Ж. Пиаже, Л. Виготски и Е. Ериксън.

Теоретичният анализ в първите две глави систематизира значителен брой теории и възгледи по темата на дисертационното изследване и е основа за формулиране на изследователските хипотези и планиране на емпиричното изследване, представени в трета глава.

В табличен вид са резюмирани дефинициите на оценяваните конструкти, като се формулират 4 изходни хипотези, свързани: (1) с ефектите на подкрепа на автономността, компетентността и свързаността върху вътрешната мотивация за учене; (2) с ефекти на вътрешната мотивация върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене; (3) с ефекти на Аз-ефективност, вътрешна ценност, вътрешни и

външни мотивационни ориентации и позитивни нагласи към училището, изпитна тревожност отново върху прилагане на стратегии за саморегулирано учене; (4) с ефекти на факторите пол, възраст и клас върху оценяваните променливи.

По същество Хипотеза 1 и Хипотеза 2 могат да се разгледат като по-обща хипотеза за медиаторната роля на вътрешната мотивация, като променлива, „пренасяща“ ефекта от подкрепата на потребностите върху саморегулираното учене, като Хипотеза 3 допълва потенциалните детерминанти на прилагането на стратегии за саморегулирано учене. От тази гледна точка трите хипотези са логически и съдържателно обединени.

Инструментариумът включва пет самооценъчни скали: “Въпросник за учебния климат” (Standage, Duda, Ntoumanis, 2005), “Въпросник за предпочитания за работа” (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994), “Въпросник за мотивационни стратегии за учене”, китайска версия (Rao & Sachs, 1999) и “Въпросник за нагласи към училището” (Cheng & Chan, 2003). Българските варианти на всички инструменти са подготвени за целите на изследването, в съответствие със съвременните психометрични изисквания, като е направен прав и обратен превод от двама психолози и един преподавател по английски език. Общо инструментариумът включва 107 емпирични индикатора (айтеми), плюс допълнителни въпроси за демографски признаци. С оглед на броя на оценяваните променливи и формираните показатели, инструментариумът може да се оцени като компактен и достатъчно икономичен, като позволява изследването да се проведе в рамките на в една сесия.

Резултатите са получени в извадка от 511 ученици, 332 момичета (65%) и 179 момчета (35%), на възраст от 14 до 18 години (9.–11. клас). Учениците са от три училища в град София.

В трета глава е представена и адаптацията на използваните инструменти и данни за надеждността (вътрешна съгласуваност). Факторната структура е оценена по метода на главните компоненти, като последователно са обосновани промените в българските версии.

Например трифакторната структура на българската версия на *Въпросника за предпочитания за работа* (WPI) се различава от оригиналната. Прегледът на факторната матрица и разпределението на айтемите води до обозначаването на трите фактора като: *Предизвикателство на задачата*, *Външна мотивация*, *Предпочитания и удоволствие от задачата* (като отпадат и част от оригиналните признаци).

Анализът на факторната структура на *Въпросника за мотивационни стратегии за учене* (MSLQ) съхранява названията на компонентите, но с разместване на част от айтемите: *Стратегии за учене*, *Аз-ефективност*, *Вътрешна ценност*, *Изпитна тревожност* и *Проблеми в ученето*.

За разлика от еднофакторното решение на *Въпросника за нагласи към училището*, данните при българските юноши дават предимство на двуфакторен вариант, с разграничаване на *Позитивни нагласи* и *Негативни нагласи*. (Формирането на фактори на базата на разграничаването на айтемите с обратен знак обаче, потенциално поражда проблем, свързан с изкуственото разделяне на компонентите, основано на двата типа формулировки.)

В заключение: оценката на структурата на скалите в българската извадка е направено коректно, като авторът е обосновал както съдържателно, така и емпирично направените промени.

Скалите се характеризират с добри равнища на надеждност (вътрешна съгласуваност), което произтича и от факта, че показателите са формирани на базата на резултатите от факторния анализ.

Четвърта глава представя анализ и интерпретация на резултатите. На първия етап е обсъдено влиянието на демографските фактори (пол, възраст, клас) върху оценяваните конструкти. Данните са анализирани чрез серия и t-тестове и еднофакторни дисперсионни анализи, с оценка на размера на ефекта.

Централно място в анализа заема проверката на изходните хипотези, чрез данните за връзките между оценяваните конструкти, разгледани първоначално на равнище единични корелации ( $r$  на Пиърсън) и след това, в рамките на регресионни модели. Например, по отношение на Хипотеза 1, между възприеманата подкрепа на потребностите от компетентност, свързаност и автономия и оценяваните аспекти на външната и вътрешната мотивация са налице слаби, а в някои от случаи: незначими връзки. В рамките на регресионните анализи трите предиктора обясняват 4% от дисперсията на *Външна мотивация*, 6,1% от *Предпочитание и удоволствие от задачата* и 6,8% от *Предизвикателство на задачата*; за сравнение обяснителните възможности на модела са значително по-добри по отношение на *Вътрешна ценност* (26,9%) (от *Въпросник за мотивационни стратегии за учене*, MSLQ) и *Позитивни нагласи към училището* (26,5%). От тази гледна точка хипотеза 1 получава частична подкрепа, но не се потвърждава очакването за значими ефекти на подкрепа на автономността върху скалите *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 е значим предиктор за *Предпочитания и удоволствие от задачата*.

За разлика от Хипотеза 1, Хипотеза 2, с прогнозиран положителен ефект на вътрешната мотивация върху прилагането на стратегии за саморегулирано учене, получава по-еднозначна емпирична подкрепа. Убедеността в личната компетентност (Аз-ефективност) е предпоставка вътрешна ценност и възприемането на задачата като предизвикателство към собствените възможности. Съответно Аз-ефективността и вътрешната мотивация за учене прогнозира прилагането на когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене, тъй като учениците, които вярват в своите способности и възприемат учебния материал като интересен и важен за тях, не само полагат повече усилия, но и в по-голяма степен регулират своето поведение, т.е. са по-склонни да прилагат когнитивни и метакогнитивни стратегии за учене и саморегулация.

Специален интерес представлява значимите индиректните ефекти на подкрепата на потребностите от компетентност, свързаност и автономност върху стратегиите за учене, чрез медиаторната роля на *Вътрешна ценност* и *Предизвикателство на задачата*. Анализът на ефекта на медиаторни променливи е един от съвременните подходи за оценка на връзките между изследвани конструкти, който все още не се среща често в провежданите у нас изследвания. От тази гледна точка авторът е демонстрирал добро познаване на актуалните подходи за анализ.

В заключителната част авторът обобщава получените резултати, с акцент върху практически значимите изводи, като посочва и някои ограничения на проведеното изследване. Едно от тях е липсата на данни за равнището на учебни постижения, като обективна мярка за ефектите на изследваните мотивационни фактори и стратегии за учене върху резултатите от ученето. Включването на подобен обективен критерий обаче предполага снемане на анонимността на изследваните лица, които на свой ред поражда потенциални проблеми с валидността на данните от самооценъчните скали.

В заключение:

- Дисертационният труд съдържа едно внимателно планирано и успешно реализирано емпирично изследване, чийто резултати представляват интерес, както в изследователски, така и приложен аспект.
- Обработката на резултатите се базира на съвременните статистически методи за анализ и съответства на стандартите за подобен тип изследвания.
- Адаптираните за целите на изследването самооценъчни скали имат потенциал за използване, както за изследователски, така и за приложни цели, в практиката на училищните психолози.
- Резултатите представят нови факти за ролята на учителя и мотивационните фактори за учене в юношеска възраст, като предпоставка повишаване на вътрешната мотивация и влиянието на отделни мотивационни фактори върху прилагането на ефективни стратегии за саморегулирано учене.

Към съществените достойнства на труда трябва да се отнесе и професионалният език на изложението, който максимално улесняват читателя.

Към работата могат да са отправят и някои препоръки, свързани с частично разместване в представянето на емпиричния материал, както и насоки за бъдещи изследвания:

Корелациите между компонентите на оценяваните конструкти, дадени в четвърта глава, могат да бъдат представени в трета глава, след всеки един от факторните анализи, с които те са съдържателно свързани (след тях могат да бъдат включени и описателните характеристики). В този случай изложението в четвърта глава ще се фокусира върху връзките между самите конструкти.

В българския вариант на *Стратегии за учене* (като компонент от *Въпросник за мотивационни стратегии за учене, MSLQ*) се формира от 18 айтема, като тестовият регресионен модел оценява значителен процент от дисперсията (57,5%). Тези 18 айтема биха могли допълнително да се факторизират, евентуално за да се разграничат няколко вида стратегии. Това на свой ред би позволило да се проверят хипотези за диференцирани ефекти на равнище компоненти.

В заключение: направените препоръки не поставят под съмнение качествата на представения труд, който без съмнение изпълнява изискванията за дисертационно изследване. Ето защо убедено препоръчвам на уважаемото жури да присъди на Илияна Кираджиева образователната и научна степен „Доктор“.