

ПРОФЕСИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА МОТИВИТЕ И СТИМУЛИТЕ ЗА УЧЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ

Р. Божинова¹, Е. Таир, Е. Папазова, А. Александрова-Караманова,
М. Бакрачева, К. Попова, З. Тоткова

Институт за изследване на населението и човека при БАН

rumi_bojinova@mail.bg¹

Резюме. Представено е изследване върху професионалното оценяване от учителите на водещите за учениците мотиви за учене и прилаганите в обучението стимули за учене. С помощта на специално подготвен метод са изследвани 2655 учители в гимназиален и прогимназиален етап на обучение. Според получените резултати вътрешната мотивация е водеща за ученето, като се очертават определени различия в зависимост от етапа и предмета на обучение. В гимназиалния етап мотивацията е преобладаващо външна, а в прогимназиалния етап вътрешната и външната мотивация са съгласувани. В същото време, вътрешната мотивация е приоритетна за предметите от типа на физическа култура и изкуства, докато външната преобладава при природо-математическите дисциплини и конкретните специалности. Директните стимули за мотивиране на учениците към учене, прилагани от учителите в значителна степен са синхронизирани с мотивацията на учениците, като първостепенно значение има позитивната обратна връзка (системното насърчаване). Учителите в прогимназиален етап дават преимущество на въвеждането на състезателен елемент и награди със символичен характер. Обратно, наградите с реална стойност са приоритетни за гимназиалния етап на обучение. Не се констатира обаче специфика в стимулите от гледна точка на различните предмети.

Ключови думи: учители, професионален опит, вътрешна мотивация, външна мотивация, мотиви, стимули за учене

През последните години резултатите, които българските ученици демонстрират в провежданите международни сравнителни изследвания (PIRL, PISA, ICCS и др.) очертават определени негативни тенденции. Това насочва вниманието на специалистите към факторите, които участват в регулацията на обучението в училище и по-специално на процесите на учене. В тази връзка подчертан интерес представлява мотивацията за учене като основен фактор в регулацията на поведението, съответ-

но на полаганите от учениците усилия за овладяване на необходимите знания, както и прилаганите от учителите подходи за мотивиране на учениците за учене.

Утвърдено е виждането, че изпълняването на отделната дейност и резултатите от нея са свързани с наличието на два типа мотивация – вътрешна и външна, както и с взаимодействието между тях (Диси и Райън, 1992; Stockdale & Williams, 2004; Величков, 1989). Вътрешната мотивация предполага изпълняване на конкретната

дейност заради самата нея и ползите от нея, които индивидът субективно оценява като значими. Процесът на нейното изпълнение носи удоволствие и удовлетвореност, а резултатите в повечето случаи са трайни и с високо качество. От особено значение е, че в основата на вътрешната мотивация стоят интересите на индивида, неговите способности, личностни особености и нагласи (Vroom, 1964; Seligman, 1975).

Външната мотивация, от своя страна, предполага изпълняване на дейността, заради очаквана награда, която може да има различен характер, или заради избягване на специфично наказание. Според съвременните изследвания при повечето дейности индивидът е воден и от двата типа мотивация – вътрешно породени стремежи и външно зададени цели (Stockdale & Williams, 2004).

Доказано е, че вътрешната мотивация при учениците е свързана с желанието им да разбират и проявяват способности и умения да работят в рамките на дадена тема, съпроводено с положителни нагласи към ученето, избор на трудни задачи, себе-регулация, използване на дълбоки когнитивни процеси, упоритост, инициативност и др. Тази стратегия успешно се съчетава с поставените от училището цели за овладяване на определени знания и постигане на висок академичен резултат (Archer, 1994; Miller et al., 1996; Garcia & Pintrich, 1996; Dev, 1997).

Успехът на учителите в тяхната работа с учениците в значителна степен зависи от умението им да манипулират и съчетават двата типа мотивация (Slavin, 2003). Доказана е целесъобразността на различни подходи за провокиране и поддържане на интереса към учебния материал. Посочва се особеното място на разнообразни форми на преподаване, на даваната обратна връзка, на ефективното използване на състезателния елемент, на индивидуалния подход, свързан с опознаването на отделните ученици, на използването на подходящи технологии, материали и помощни средства и др. (Slavin, 2003; Bergin, 1999 и др.).

Изследователите отбелязват, че както предмета на преподаване, така и професионалният опит, който отделния учител с времето натрупва, съществено се отразява върху следвания от него стил на работа с учениците, включително отнасящ се до посочените по-горе умения (Slavin, 2003; Пенчева, 2006).

Отбелязаните концепции и изследвания, подчертават значимостта на връзката между мотивацията за учене и подходите за нейното стимулиране и доказват необходимостта от проучването ѝ в актуалната училищна среда в страната.

ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Целта на изследването е да се проучи професионалното оценяване от учителите на водещите за учениците мотиви за учене и прилаганите в обучението стимули за учене.

Оценяваните варианти на мотиви и стимули са изведени по експертен път и са посочени при проследяване на резултатите от изследването.

Задачи:

1. Да се установят водещите за учениците мотиви за учене, според учителите.
2. Да се разкрие приписваната от учителите значимостта на прилаганите основни стимули, насочени към мотивиране на ученето.
3. Да се проследи оценката на мотивите за учене, която учителите дават в зависимост от техния професионален опит, образователен етап и предмет, в/по който преподават.
4. Да се проследи оценката на учителите за прилаганите стимули за учене в зависимост от техния професионален опит, образователен етап и предмет, в/по който преподават.

ХИПОТЕЗИ

Предполагаме, че учителите имат определена оценка за основните мотиви за учене на учениците, а също за прилаганите в обу-

чението стимули насочени към повишаване на мотивацията за учене. Смятаме, че тези две оценки са свързани с професионалния опит на учителите, с предмета, по който преподават и с образователния етап (прогимназиален или гимназиален), в който са включени.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

УЧАСТНИЦИ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

Анкетирани са 2655 учители, преподаващи в прогимназиален и гимназиален етап: 381 (15%) мъже и 2154 (85%) жени. Учителите в прогимназиален етап са 1245 (49,1%), а 1290 са учителите в гимназиален етап (50,9%). Изследването е проведено в периода март – април 2015 г.

МЕТОД

За конкретното изследването експертен път е разработен анкетен метод с помощта, на който са проучени вижданията на учителите за: 1) Мотивите за учене, 2) Непосредствено прилаганите от учителите стимули за учене.

От изследваните лица, се изисква да ранжират по степен на значимост предложените им варианти на мотиви за учене и на стимули за мотивиране на ученето.

Изследването е проведено анонимно, като в края на попълваната анкета изследваното лице посочва: пол, продължителност на професионалния им опит, училищен етап, в който преподават и предмет, по който преподават.

За целта на изследването учителите са разпределени в 5 групи по професионален опит: до 5 години ($N = 219$), от 5 до 10 години ($N = 203$), от 10 до 15 години ($N = 410$), от 15 до 20 години ($N = 417$) и над 20 г. ($N = 1286$). Разпределението е относително равномерно с изключение на последната група, което се дължи на настоящата спецификата на преподавателския състав в образователната сфера в България.

Статистическите методи, приложени при обработката на данните са дискриптивна статистика (честотно раз-

пределение и средна стойност) и непараметричен тест на Кръскал-Уолис за независими извадки във връзка с ранжиране на отговорите и използваната ординална скала.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

МОТИВИ ЗА УЧЕНЕ

Първият въпрос, на който настоящото изследване се опитва да отговори е **какво мотивира в по-голяма степен учениците да учат**, според мненията на учителите. Съответно, в сравнителен план учителите ранжират: *интереса към предмета, постиганата крайна оценка, възможността за лично участие и изява в часовете, приложимостта на знанията в реалния живот, възможността да продължат образованието си в желано място и насока, награди от различен тип, удоволствие от ученето.*

Според получените резултати учителите придават първостепенно значение на *интереса към предмета* (табл. 1). Това е мнението на приблизително 35% от изследваните лица. На второ място по значимост е мотива, означен като *постигана крайна оценка* (24,48%) и на трето – *възможността за лично участие и изява в часовете* (23,47%). Последният обаче е поставян на четвърто и на пето място по значимост от близо 45% от лицата. Като най-малко значимо за мотивацията за учене е определено *удоволствието от ученето*, мнение към което се придържат най-голяма част от изследваните учители (44%). На същата ниска по значимост позиция е поставена *възможността за продължаване на образованието*, но това виждане не е така категорично защитено (25%). На първо и второ място (заедно) този стимул е поставен от 31% от учителите. Подобно е положението с *приложимостта на знанията в реалния живот*. Независимо, че относително най-голям процент учители (23%) му придават ниска значимост, като го поставят на предпоследно място, той е ранжиран на първите две места, общо от 27% от тях.

ТАБЛИЦА 1
ОЦЕНКА НА МОТИВИТЕ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ – МНЕНИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ

Мотиви за учене	Ранг						
	1	2	3	4	5	6	7
Интересът към предмета	926 34.88%	530 19.96%	536 20.19%	369 13.90%	192 7.23%	95 3.58%	7 0.26%
Постиганата крайна оценка	587 22.11%	650 24.48%	477 17.97%	460 17.33%	269 10.13%	163 6.14%	49 1.85%
Възможността за лично участие и изява в часовете	166 6.25%	334 12.58%	623 23.47%	600 22.60%	609 22.94%	279 10.51%	44 1.66%
Приложимостта на знанията в реалния живот	397 14.95%	328 12.35%	319 12.02%	290 10.92%	346 13.03%	620 23.35%	355 13.37%
Възможността да продължат образованието си в желаното място и насока	354 13.33%	459 17.29%	366 13.79%	272 10.24%	233 8.78%	296 11.15%	675 25.42%
Наградите от различен тип	161 6.06%	242 9.11%	241 9.08%	520 19.59%	487 18.34%	636 23.95%	368 13.86%

Наблюдаваното различие в третирането на мотивите, според резултатите от изследването, е свързано с етапа на обучение, в който учителите преподават, с предмета, по който преподават и с професионалния им опит. Учителите и от двата **етапа на обучение** (гимназиален и прогимназиален) поставят на първо място **интере-**

са към предмета (табл. 2). Учителите от **прогимназиален етап** обаче оценяват по-високо **постигнатата крайна оценка, възможността за лично участие и изява в часовете, наградите от различен тип и удоволствието от ученето**. Обратно, **учителите от гимназиален етап** оценяват по-високо **приложимостта на знанията**

ТАБЛИЦА 2
ОЦЕНКА НА МОТИВИТЕ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ –
МНЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИТЕ ОТ ПРОГИМНАЗИАЛНИЯ И ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ

Мотиви за учене	Прогимна- зиален етап	Гимна- зиален етап	Общо	Ман- Уитни тест	Р
	N = 1245	N = 1290	N = 2535		
Интересът към предмета	2,46	2,56	2,51		
Постиганата крайна оценка	2,87	3,03	2,95	756089,5	0,009
Участие и изява в часовете	3,62	4,04	3,83	664269,5	0,000
Приложимост на знанията в живота	4,45	3,89	4,17	681131,5	0,000
Възможността да продължат образованието си	4,47	3,88	4,17	680729,5	0,000
Награди от различен тип	4,47	4,78	4,63	722072	0,000
Удоволствие от ученето	5,66	5,82	5,74	731594,5	0,000

в реалния живот, възможността за продължаване на образованието в желано място и насока.

Оценката на учителите за мотивите за учене е съществено повлияна и от **предмета, по който те преподават**. Конкретния предмет предполага значима разлика с другите предмети в оценката на определени мотиви. Най-мотивиращи за учениците, според учителите по физическа култура и спорта **интересът към предмета** ($\chi^2 = 7.30$; $p = 0.027$), **участието и изявата в час** ($\chi^2 = 40.22$; $p = 0.001$) и **удоволствието от ученето** ($\chi^2 = 30.70$; $p = 0.001$). Учителите по изкуствасъщо сочат като високо мотивиращи **участието и изявата в часовете** ($\chi^2 = 40.22$; $p = 0.001$), както и **наградите от различен тип** ($\chi^2 = 26.11$; $p = 0.001$). **Най-мотивираща е постиганата крайна оценка**, според учителите по математика и информатика ($\chi^2 = 19.70$; $p = 0.012$). **Приложимостта на знанията в живота**

е посочено с висока значимост от учителите от природо-математическите науки и учителите по конкретна специалност ($\chi^2 = 32.29$; $p = 0.001$). **Възможността за продължаване на образованието** е по-високо оценено от учителите в областта на природните науки и математика/информатика ($\chi^2 = 50.09$; $p = 0.001$).

Проучването на общата оценка на учителите за значимостта на отделните мотиви за учене, в зависимост от **професионалния им опит** също очерта някои различия (табл. 3). **Наградите от различен тип** се оценяват по-високо от учителите с професионален опит до 5 години и с опит между 5 и 10 години. **Възможността за продължаване на образованието** е с по-висока значимост за учителите с над 20 години стаж. **Приложимостта на знанията в реалния живот** е оценена по-високо от учителите с професионален опит 15–20 години.

ТАБЛИЦА 3
ОЦЕНКА НА МОТИВИТЕ ЗА УЧЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ – МНЕНИЕ НА УЧИТЕЛИТЕ
В ЗАВИСИМОСТ ОТ ПРОФЕСИОНАЛНИЯТ ИМ ОПИТ

Мотиви за учене	до 5 г.	5–10 г.	10–15 г.	15–20 г.	над 20 г.	Общо	χ^2/p	Пост-хок анализ
	1	2	3	4	5			
	N = 219	N = 203	N = 410	N = 417	N = 1286	N = 2535		
Интересът към предмета	2.48	2.61	2.48	2.53	2.51	2.51		
Постиганата крайна оценка	3.11	2.99	3.00	2.99	2.90	2.95		
Възможността за лично участие и изява в часовете	3.63	3.79	3.85	3.85	3.86	3.83		
Приложимостта на знанията в реалния живот	4.05	4.16	4.05	3.98	4.28	4.17	10.81 / $p < 0.03$	4/5 ($p < 0.07$)*
Възможности да продължат образованието си в желано място и насока	4.80	4.50	4.28	4.17	3.97	4.17	34.62 / $p < 0.001$	1/3,4,5* 2/5*
Награди от различен тип	4.26	4.33	4.52	4.81	4.71	4.63	21.92 / $p < 0.001$	1/4,5* 2/4*
Удоволствие от ученето	5.64	5.63	5.82	5.69	5.77	5.74		

* Средни рангове на петте групи от Кръскал-Уолис анализа: Приложимостта на знанията...: 1=1215.78, 2=1262.82, 3=1226.07, 4=1202.42, 5=1312.34; Възможности да продължат образованието си в желано място и насока: 1=1476.65, 2=1375.3, 3=1306.12, 4=1271.16, 5=1202.35; Награди от различен тип: 1=1126.12, 2=1160.56, 3=1221.78, 4=1346.06, 5=1298.54

СТИМУЛИРАНЕ НА УЧЕНОТО

Учителите системно прилагат определени стимули, с които се опитват директно да повлияят мотивацията за учене. Съответно, изследването си постави за задача да изясни *кое стимулира в по-голяма степен ученето*, според наблюденията на учителите. На Таблица 4 е представено направеното от тях ранжиране на стимулите: *системно насърчаване, въвеждане на състезателен елемент* в подготовката и изявиите на отделните ученици или групи, *награди с реална стойност* (пр. стипендии, участия във фестивали и олимпиади и др.), *награди със символичен характер* (пр. номинации) и *негативната обратна връзка*.

Според честотното разпределение, най-голяма част от учителите (60%) поставят на първо място *системното насърчаване на учениците (положителната обратна връзка)*. Второ място, също с голям процент – 48%, заема *въвеждането на състезателен елемент в подготовката и изявиите на отделни ученици или групи*. В ранжирането следват *награди с реална стойност* и *награди със символичен характер*. *Наградите с реална стойност* не са еднотипно оценявани от учителите, което виждаме от факта, че те са равномерно разпределени от първо до пето място. *Наградите със символичен характер* заемат четвърто място (46%). Категорично на последно място

е поставена *негативната обратна връзка*, към което се придържат 68% от учителите.

От тези резултати се вижда, че системното насърчаване като позитивен стимул има изключителен превес над негативното стимулиране. В същото време, учителите не интерпретират по един и същи начин наградите с реална стойност. Повече от половината учителите придават висока значимост на въвеждането на състезателен елемент в подготовката на учениците, зад което реално стои стимулирането на мотивацията за постижение.

Трябва да отбележим, че се установяват известни различия в зависимост от *етапа на обучение*, в който са ангажирани учителите (табл. 5). Учителите в прогимназиален етап оценяват по-високо *въвеждането на състезателен елемент и наградите със символичен характер*. Обратното, *наградите с реална стойност* се оценяват като по-значими от учителите от гимназиален етап на обучение.

Мнението на учителите за стимулите за учене не се отличава съществено във връзка с *предмета на преподаване*. Известно изключение отбелязват учителите, преподаващи повече от един предмет във връзка със *системното насърчаване на учениците* (положителната обратна връзка), което се оценявано по-ниско в сравнение с учителите по чужди езици, български език и

ТАБЛИЦА 4
Оценка на учителите за подходите на въздействие, които стимулират ученето

Стимули	Ранг				
	1	2	3	4	5
Системно насърчаване	1611 60.68%	582 21.92%	301 11.34%	153 5.76%	8 0.30%
Въвеждане на състезателен елемент в подготовката и изявиите на отделни ученици или групи	434 16.35%	1263 47.57%	604 22.75%	335 12.62%	19 0.72%
Наградите с реална стойност	533 20.08%	489 18.42%	622 23.43%	553 20.83%	458 17.25%
Наградите със символичен характер	51 1.92%	292 11.00%	737 27.76%	1216 45.80%	359 13.52%
Негативната обратна връзка	26 0.98%	29 1.09%	391 14.73%	398 14.99%	1811 68.21%

литература, математика и информатика и обществени науки ($\chi^2 = 23.16$; $p = 0.003$). Тенденцията е в противовес с тази за цялата изследвана извадка.

Професионалният опит на учителите бележи известни различия при оценката на два стимула – *системното насърчаване* и *наградите със символичен характер* (табл. 6). На *системното насърчаване* се придава по-малка значимост от учителите със стаж до 5 години, в сравнение с почти всички останали (10–15 години, 15–20 години и над 20 години). В същото време, учителите с професионален опит до 15

години оценяват по-високо *символичното награждаване на учениците* (номинирането за най-добър и др.).

Изложените по-горе резултати очертават няколко **основни тенденции** по отношение на мотивите на учениците за учене и на прилаганите от учителите стимули за повишаване на мотивацията за учене.

Трябва специално да се подчертае, че интересът към предмета е оценяван приоритетно като водещ *мотив* за учене от учителите, независимо от техния опит, предмет и етап на преподаване. По този начин е подчертана особената значимост

ТАБЛИЦА 5

Оценка на учителите за подходите на въздействие, които стимулират ученето
В ЗАВИСИМОСТ ОТ ЕТАПА НА ОБУЧЕНИЕ

Стимули	Прогимна- зиален етап	Гимна- зиален етап	Общо	Ман- Уитнитест	p
	N = 1245	N = 1290	N = 2535		
Системно насърчаване	1,64	1,64	1,64		
Въвеждане на състезателен елемент в подготовката...	2,25	2,42	2,34	721090,5	0,000
Награди с реална стойност	3,18	2,73	2,95	655460	0,000
Награди със символичен характер	3,46	3,69	3,58	696622	0,000
Негативна обратна връзка	4,48	4,51	4,49		

ТАБЛИЦА 6

Оценка на учителите за подходите на въздействие, които стимулират ученето
В ЗАВИСИМОСТ ПРОФЕСИОНАЛНИЯ ОПИТ

Стимули	до 5 г.	5–10 г.	10–15 г.	15–20 г.	над 20 г.	Общо	$\chi^2 /$ p	Post hoc test
	1	2	3	4	5			
	N = 219	N = 203	N = 410	N = 417	N = 1286	N = 2535		
Системно насърчаване	1.94	1.73	1.69	1.54	1.59	1.64	28.58 / p<0.001	1/3,4,5
Въвеждане на състезателен елемент	2.26	2.36	2.35	2.44	2.31	2.34		–
Награди с реална стойност	2.83	2.77	3.01	2.96	2.98	2.95		–
Награди със символичен характер	3.42	3.64	3.49	3.53	3.64	3.58	14.07/ p<0.007	1/5 3/5
Негативна обратна връзка	4.55	4.50	4.47	4.53	4.48	4.49		–

на вътрешната мотивация за протичането на съответния процес. В същото време, на втори план по значимост в гимназиалния и прогимназиалния етап излизат мотиви, които са различни по характер. При гимназистите по-определено влияние върху ученето има външната мотивация – очакваният ефект от ученето върху по-нататъшната реализация на ученика. В прогимназиалния етап по-ясно се очертава комбинация от вътрешни и външни мотиви – постигнатата крайна оценка, наградите, но и участието и изявата в часовете, удоволствието от ученето.

Друга съществена тенденция, очертаваща се на базата на мнението на учителите по отделните предмети е, че водещите мотиви за учене са различни по различните предмети. Подчертано вътрешна е мотивацията в рамките на предмета „физическа култура и спорт“ и в определена степен по предмета изобразително изкуство, т.е. там където се предполагат по-специални способности и тяхното демонстриране в конкретните часове. Приоритетно по-външна обаче е мотивацията при предметите от природо-математическите области и конкретни специалности (постиганата крайна оценка, приложимостта на знанията в живота, възможността за продължаване на образованието). Това са области, в които голяма част от учениците насочват бъдещата си реализация, и които заемат централно място в традиционните училищни програми (извън училищата по изкуства и спортните училища).

Специално внимание заслужава отбелязаното пренебрегване на удоволствието от ученето като мотив, което в действителност е имплицитно свързано с вътрешната мотивация и съдържа значителен потенциал за активиране на интереса към предмета.

На фона на посочените мотиви, прилаганите от учителите *стимули*, също добиват смисъла на стимулиращи типа мотивация. Предпочитаното от всички учители позитивно стимулиране на ученето (системно насърчаване) и категорично отхвърляне на негативното, предполага подкрепа както на вътрешната, така и на външната

мотивация. То е в състояние да поддържа интереса към предмета, включително да допринася за преживяването на удоволствие от ученето и в същото време да подкрепя стремежа към постигане на външно поставените пред учениците цели.

Наблюдаваните тенденции на специфично стимулиране на ученето в изучаваните образователни етапи са в синхрон с приоритетните мотиви за учене в тях. В гимназиалния етап се отбелязва предпочитане към подкрепа на външната мотивация (награди с реална стойност – стипендии, участие в олимпиади и др.). В прогимназиалния етап стимулите предполагат активизиране на двата типа мотивация (състезателен елемент в подготовката и изявите, награди със символичен характер). Подобен подход на учителите е обясним от гледна точка на възрастовите особености, учебното съдържание и образователната перспектива на етапа.

Интересно е, че на фона на съществени различия в мотивите за учене в рамките на отделните предмети, подобно разминаване не се отбелязва в прилаганите от учителите стимули. Това насочва вниманието към формите на обучение, които косвено са свързани с мотивацията за учене.

Констатира се и известно разминаване в мненията на учителите с различен опит в рамките на коментираните тенденции. То вероятно се дължи на множество фактори като различия в квалификацията, практика в различен период на функциониране на системата, както и с натрупаните еднопосочни впечатления при учителите с продължителен професионален стаж и др.

Изводи

Учителите от гимназиалния и прогимназиалния етап на образованието имат конкретно виждане за мотивите за учене на учениците. Според това виждане вътрешната мотивация има приоритетно място в съответния процес, представена основно от интереса към предмета. Те обаче не успяват да оценят удоволствието от ученето, което е съществен елемент на този тип мотива-

ция и е имплицитно свързано с предизвикването и реализирането на интереса.

Очертава се (на базата на получените резултати) определена динамика в мотивацията в двата последователни образователни етапа. Тя отразява преминаване от мотиви преимуществено свързани с процеса на обучението (ежедневни изяви и непосредствени резултати в прогимназиалния етап), в който вътрешните и външните мотиви се конкурират или съгласуват към външни мотиви (гимназиален етап) насочващи усилията на учениците основно към бъдещата им реализация.

Мотивите за учене бележат определени различия, свързана със спецификата на отделния предмет. Те са приоритетно външни за предметни области, които предпоставят възможна бъдеща реализация (природни науки, математика и информатика) и преимуществено вътрешни в области, които изискват специални способности и възможност за непосредственото им публично демонстриране (физкултура и спорт, изкуства).

Директните стимули, прилагани от учителите, за мотивиране на учениците за учене, съгласно техните оценки, в значителна степен са синхронизирани с мотивацията на учениците. Те са в съответствие със съществуващите в този план различия между прогимназиалния и гимназиалния етап. Не се отбелязва обаче специфика в стимулите от гледна точка на различията в мотивацията по отделните предмети.

Учителите като цяло, независимо от своя профил, реализация в определен етап и опит са с нагласата да стимулират вътрешната и външната мотивация на учениците като дават предимство на положителната обратна връзка (системното насърчаване на учениците) и минимизират негативната обратна връзка.

Прилаганите от учителите стимули в прогимназиалния етап предполагат активизиране на двата типа мотивация (състезателен елемент в подготовката и изявите, награди със символичен характер и др.). В гимназиалния етап се отбелязва предпочитание към подкрепа на външната мотива-

ция (награди с реална стойност – стипендии, участие в олимпиади и др.).

Получените от конкретното изследване резултати най-общо показват известна схематичност в прилаганата от учителите стратегия за стимулиране на мотивацията за учене и поставят въпроса за постигане на по-голям ефект чрез следване спецификата на отделния предмет, на типа училище, на индивидуалните особености на ученика, а също чрез използването на други резерви за повишаване на вътрешната мотивация за учене (интереса към предмета, на удоволствието от ученето, проверката на собствените възможности и др.), предпоставка за по-високи академични резултати.

ЛИТЕРАТУРА

- Величков, А. (1989). Личност и вътрешна мотивация. Психология на личния контрол. С., Издателство на БАН.
- Диси, Е. Л., Райън, Р. М. (1992). Съвременно развитие на мотивационните изследвания. Българско списание по психология, 4, 5–16.
- Пенчева, Е. (2006). Психологична типология и образователна практика. Академично издателство „М. Дринов“, София.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430–466.
- Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87–98.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477–486.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388–422.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology. Theory and Practice*, 7th ed.
- Stockdale, S., Williams, R. (2004). Classroom motivation strategies for prospective teachers. *The Teacher Educator*, 39 (3), 212–230.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

PROFESSIONAL ASSESSMENT OF THE STUDENTS MOTIVATION AND INCENTIVES TO LEARN

R. Bozhinova, E. Tair, E. Papazova, A. Alexandrova-Karamanova,
M. Bakracheva, K. Popova, Z. Totkova

Abstract. *This article presents a study of the professional assessment of teachers for students leading motives to learn and the incentives to learn implemented in practice. 2655 teachers from middle and high schools have been administered an instrument construed for this purpose. According to the results obtained intrinsic motivation is leading for the learning process with some differences depending on the stage of training and the school subject. For high school students dominating is the external motivation, but in the middle school the intrinsic and extrinsic motivation are aligned. At the same time the intrinsic motivation is key for subjects like of physical culture and the arts, while the extrinsic prevails for the natural science and specific subjects. The direct incentives that teachers approach to motivate students to learn are synchronized with the motivation of students to a great extent, whereas paramount is the positive feedback (systematic promotion). The teachers in middle schools give priority to introducing a competitive element and rewards with a symbolic nature. Conversely, the rewards with real value are priority for the high school teachers. However, no specific pattern is outlined for the various school subjects.*

Keywords: teachers, professional background, intrinsic motivation, extrinsic motivation, motives, incentives to learn

✉ Professor Romyana Bozhinova, PhD,
Department of Psychology,
Institute for Population and Human Studies –
Bulgarian Academy of Sciences,
Sofia 1113, Acad. Georgi Bonchev St.,
Bl. 6, Fl. 5/6, BULGARIA
e-mail: rumi_bojinova@mail.bg