



Изследване на нагласите към учене и академичните мотивационни ориентации на студенти в ранна фаза на висшето им образование

Ирина Данаилова*

I. Контекст и цели на изследването

В България образованието традиционно е високо ценена придобивка. Промяната на политическия, социо-културния и икономически живот водят до сериозни промени и в областта на знанието и ученето. Кратък обзор на статистическите данни, които Националният статистически институт изнася всяка година, показват тревожни тенденции и в областта на образованието. През 2013г. делът на населението с висше образование нараства с 2.6% в сравнение с 2009г. – промяната е от 23% до 25.6%. Броят на учениците, които продължават обучението си във висше училище, нараства, макар и с малки темпове. (НСИ, 2014). Тенденцията през последните няколко години обаче показва друга тенденция - намаление на учащите във ВУЗ. През учебната 2014/2015 година общият брой на студентите в България е с 2.2% по-малко в сравнение с учебната 2010/2011 година и с 1.5% по-малко в сравнение с предходната учебна година. През учебната 2015/2016г. - 4.4% по-малко в сравнение с предходната година. (НСИ, 2016).

НСИ отчита, че около 32.1% са завършили висшето си образование през 2015г. На пръв поглед това звучи обнадеждаващо, но един кратък сравнителен анализ с някои европейски държави показва изключително интересни факти

(Eurostat, 2016). България, наред с Малта, Италия, Словакия, Румъния, се характеризира с нисък относителен дял на хората с висше образование (30-34г.) - под 33%. За сравнение, същият показател има доста по-високи стойности за Ирландия (52,3%), Люксембург(52,3%), Швеция(50.2%) – страни с доста по-добри икономически показатели.

Редица анализи, доклади и препоръки на ЕК акцентират върху проблемите, свързани с качеството на образованието – остаряла база; липса на качествени преподаватели; несъответствие между изискванията на пазара и получени компетенции в системата на висше образование (Доклад на ЕК, 2016; Стратегия за развитие на висшето образование 2014-2020; Доклад за образованието 2015-2016г. и др.).

Ако обърнем поглед към друг показател, с който се измерва ефективността на образователната система - преждевременното напускане - България гони границата от 13.4% (Доклад на ЕК, 2016) - процент, който все още е далеч от заложените 10% в „Европа 2020“.

Имайки предвид горните данни, ако добавим и застаряващото население, намаляващия дял на младите хора и високия ръст на миграциите (НСИ, 2015), прогнозите не са никак оптимистични. И това е само едната страна на проблема.

На фона на набиращата сила ценностна дезориентация в Европейски план и особено в контекста на българската ценностна криза, работата с всяка следваща кохорта студенти става все по-специфична и предизвикателна. Наред с присъствието на зрели, отговорни и любознателни млади хора, във всяка аудитория, във всеки поток се срещат студенти, за които присъствието на лекции и упражнение е по-скоро изключение, и които са под и най-скромните академични стандарти на поведение и учене. Тази очевидност далеч не се ограничава с нашия Университет и даже – на основата на опита и наблюденията, които имаме – може да се твърди, че този проблем се проявява при нас сравнително по-слабо. За съжаление, системата за финансиране на ВУЗ в България е такава, че не промотира стремеж към запазване и повишаване на общото равнище на полученото образование, обвързвайки пряко държавната субсидия с броя на обучаемите студенти и ограничавайки желателността на прекъсването на студенти, показали субстандартни

* Ирина Иванова Данаилова, главен асистент, доктор по икономика
УНСС, катедра „Човешки ресурси и социална защита“



академични резултати.

Преподавателската работа при създаването се условия е принудена да се ориентира в зрелостта на студентското мислене (особено “на входа” след средно образование, т.е. в първи курс), ако иска да бъде пълноценна и адекватна, а не формална. Би било полезно да имаме представа за ценностите, интерпретационните тенденции и мотивацията за учене на младите хора, с които работим.

Представеното изследване първоначално бе замислено като помощно средство (активен метод на обучение) по дисциплините “Организационно поведение” и “Организационна култура”, водени от проф. д-р Марин Паунов и гл. ас. д-р Ирина Данаилова от катедра “Човешки ресурси и социална защита” в УНСС, но обещаващите перспективи от прилагането му ни подтикнаха към едно по-мощно проучване, представително за съвкупността студенти – първокурсници в Университета.

Целта на анкетното проучване е да изследва три ключови характеристики на студентите:

1. Обща зрялост (комплексност) на мисленето. (Скала от 1 до 4) От особена значимост в случая са моделите на мислене във връзка със социалните възприятия (за хора и социални взаимоотношения); себевъзприятия (Аз-концепция); степен на развитост на моралното съзнание (по Лорънс Колбърг).

2. Достигната зрялост на отношението към висшето образование, към статута на студент и знанието, получавано в Университета. (Скала от 1 до 4). И тук акцентите са три: отношение към ролята и мястото на Университета и обучението; разбиране за функцията на преподавателя в процеса на обучение; разбиране за смисъла и значението на получаваните оценки.

3. Мотивация – има няколко параметъра:

- Амотивация, т.е. причината за постъпване в Университета е по-скоро свързана с нежеланието да се работи, с хедонистичното отношение към живота по време на студентството или с някаква форма на социална инерция. (AM)

- Основна нагласа при постъпването и присъствието в Университет е, че те са израз на конкурентен успех спрямо други (“успяваща” мотивационна ориентация по МакКлелънд), независимо от съображения, свързани със знанието и/или дипломата. Да станеш студент и

после да бъдеш добър студент е стремеж, детерминиран от желание за конкурентен успех (абстрактна амбиция). (NA)

- Мотивационен приоритет от типа “обща дисциплинираност”, т.е. съзнателност към всичко, което се прави, независимо дали се оценява като интересно и полезно или не. Своеобразен пасивен конформизъм спрямо очакванията на други (напр. родители). (SD)

- Целта на постъпването в университет е получаването на диплома. Просто и само диплома, документ, без акцент върху значението на този документ за бъдещите доходи или социален статус. Или диплома, но схващана инструментално – като фактор за повече бъдещи доходи или по-висок статус. Знанията и в двата случая са ирелевантни или подчертано второстепенни. (FI)

- Знанието, получено в Университета, ще доведе до успех – в кариерата и в обществото. (KI)

- Общо любопитство към света и всичко случващо се. Причината за постъпване в Университет и основна мотивационна ориентация при академичните изяви е любовта към познанието изобщо. (CG)

- Причината за постъпване в Университета и подтикът към изяви в него е получаването на знания от определени научни области (отразяващи социално-икономическата специфика на нашия Университет), които са важни и интересни сами по себе си, не толкова заради връзката им с дипломата и успеха в живота. (CS)

Изключително важно е да се подчертае, че изследването не се интересува от индивидуалното качество на преподаване, от персонални идентификатори на респондентите и дори от конкретния ВУЗ (в случая УНСС), в който беше проведено. Изследвана е съвкупността студенти, обучаващи се в първи курс с основна идея да се изяснят някои важни аспекти, определящи поведението на студентите през прехода от средно към висше образование. Благодарим на всички преподаватели от Катедра „Човешки ресурси и социална защита“, помогнали за провеждането на анкетата и на всички студенти, попълнили въпросника!

Обект на изследването са студенти,



обучаващи се в първи курс. Основното ограничение, с което трябваше да се съобразят изследователите, е практическата невъзможност анкетното проучване да обхване 100% от записаните студенти.

Предмет на изследването са ключови характеристики на студентите – зрялост на мисленето, зрялост в отношението към ученето и мотивационни ориентации.

Цел на проведеното изследване е на базата на анкетно проучване да се проучи връзката /и влиянието/ на зрелостта на студентите (измерена чрез дименсиите обща личностна зрялост и зрялост в отношението към ученето) и техните мотивационни ориентации.

За постигането на тази цел са решени следните **изследователски задачи**:

1. Проучване на концепции, отнасящи се до личностната зрялост и мотивационните ориентации

2. Изследване на връзките и зависимостите между двете изследвани величини.

Въпросите за мястото на обучението и значението му в живота на човека, както и в по-общ план - влиянието му при формирането на ценностните приоритети на националната и регионалната ни култури върху интерпретациите на „успех“, „блага“ и др., са изключително комплексни. Въпреки това, в най-обобщаващ порядък може да се изнесе, че е логично да се формулират следните хипотези:

Хипотеза 1: Ако равнището на зрялост на студентите е високо, тогава мотивационната ориентация, отразена в отношението към ученето, ще бъде интринситна¹ (изразена във влечение към знанието като такова; в наличие на познавателен интерес към определена материя; в отговорност, изпълнителност и дисциплина, независимо от дейността; в стремеж към успяване (конкурентност) независимо от дейността, чувство за постигане)

Хипотеза 2: Ако равнището на зрялост на студентите е ниско, тогава мотивационната ориентация ще бъде екстринситна (изразена в оценка на самата диплома като фактор за желан социален статус и за по-високи бъдещи доходи; в наличие на оценка за значимостта на

познанието като фактор за постигане на по-високи доходи; наличие на оценка за значимостта на познанието като фактор за постигане на статус).

Хипотеза 3: Ако равнището на зрялост на студентите е ниско, тогава мотивационната ориентация ще бъде амотивация (изразена в следването на традиции и очаквания от семейството; инерция; суета, себевъзприятие за принадлежност към социален слой; повод за приятен живот)

За целите на изследването беше изработен въпросник, който съдържа шест дименсии, отнасящи се до зрелостта (обща и в отношението към ученето) и единадесет мотивационни ориентации. Общата зрялост и комплексност на мисленето се измерва в скала от 1 до 4. Както вече бе посочено, от особена значимост в случая са моделите на мислене във връзка със социалните възприятия (за хора и социални взаимоотношения); себевъзприятия (Аз-концепция); степен на развитост на моралното съзнание (по Лорънс Колбърг). Достигнатата зрялост на отношението към висшето образование, към статута на студент и знанието, получавано в Университета също е в скала от 1 до 4. И тук акцентите са три: отношение към ролята и мястото на Университета и обучението; разбиране за функцията на преподавателя в процеса на обучение; разбиране за смисъла и значението на получаваните оценки. Мотивационните ориентации обхващат интринситна, екстринситна и амотивация.

При изработването на въпросника бяха приложени няколко психометрични инструменти с приемливи равнища на валидизация. При Колбърг това са Moral Judgment Interview и в по-голяма степен - Defining Issues Test (DIT-2), разработен и валидиран от Джеймс Рест (Rest, James; Narvaez, D., Bebeau, M. and Thoma, S, 1999). Льовинджър ползва разработен от нея тест (Hu, L. X. and Loevinger, J, 1996), доразвиван от Сюзън Гройтер. Един от начините за операционализация на концепцията на Ериксън се илюстрира добре от работите на Джеймс Марша (Marcia, James E, 1966). Изхождайки от обстоятелството, че обект на изследването са студенти в началните курсове, можем да

¹ Ако използваме с известно приближение термина, първоначално въведен от Маккелланд в малко по-различен смислов план



приемем, че от интерес в случая са не всички елементи (фази) в споменатите концепции, а само някои, като при това значение биха имали предимно онези аспекти в личностното развитие, които са най-тясно свързани с академичното поведение на изследваната съвкупност, т.е. онези дименсии на индивидуалното развитие, които засягат най-пряко ученето, т.е. общата зрялост на мисленето и моралното съзнание, както и зрелостта на отношението към знанието и обучението. По тази причина (и поради наличието на чисто оперативни съображения), въпросникът, ползван в изследването, адаптира и прилага част

от споменатия инструментариум. Първите три въпроса са насочени към общата зрелост на мисленето (по Ериксън и Колбърг), а следващите три засягат зрелостта на отношението към знанието и обучението (по Льовинджър).

Въпросникът стъпва и на още един сериозен изследователски инструмент - Академичната мотивационна скала (AMS). Тя е валидирана в няколко езикови версии (английска, френска и испанска) и при всички случаи показва добри нива на съдържателна, времева и конструктивна валидност. (алфи от средно 0.81, устойчивост във времето ок. 0.8 (Vallerand, R. et al., 1992).

ВЪПРОСНИК

Пред Вас има 6 области, всяка от които – 4 възможни позиции. Прочетете ги и си изберете по една от тези 4 позиции за всяка област (тази, която Ви допада най-много).

I.
ЇВ Може да съм млад, но в общи линии нещата от живота са ми ясни.
ЇВ Съществуват истини (от типа на това, кое е типично за мъжете и кое – за жените, какво отличава старите от младите, какви са отношенията между началник и подчинен), от които човек трябва да се ръководи, независимо кой какво философства по тези теми.
ЇВ Трудно е хората да се описват като „добри” и „лоши” и идеите – като изцяло правилни или изцяло погрешни; и красотата, и добротата, и правилността са относителни понятия.
ЇВ Всеки проблем или ситуация трябва да се осмисля от множество гледни точки; истината никога не е проста.

II.
1. Чувствам се уникален и изключително способен, независимо дали другите са го забелязали. ИЛИ: Мисля, че не съм постигнал нищо особено, не съм изградил себе си и съм никой в социален план.
2. Важно е да се чувствам приет и влиятелен в групите, които са важни за мен (приятели, колеги и пр.)
3. Важно е човек да потъва не толкова в случващото се в момента, а да гледа на нещата в по-дългосрочна житейска перспектива. Струва ми се важно, човек да се стреми да постига значими неща в живота си и да се развива.
4. Всеки човек е сложна индивидуалност и хората не могат да бъдат сравнявани като комплексни личности, а само по определени показатели.

III.
1. Човек живее веднъж и няма нищо страшно да се нарушават норми и ограничения, ако аз искам така или ако имам интерес от това. Положението на човек в дадена група зависи от това, колко е борбен и колко е успял да се наложи над други.
2. Като цяло, хората на моята възраст са по-симпатични от по-възрастните.
3. В отношенията между хората като че ли най-важното е компромисът и взаимната отговорност.
4. Хората по принцип са достойни и симпатични, независимо от изключенията и от това, кой каква професия упражнява или колко е успял в живота. Ако някой е различен от мен, това не означава, че е по-лош или по-недостоеен; хората са невероятно разнообразни и това е хубаво. Справедливостта е водещ принцип на всяко общество.



ИУ-
1. Да си студент е досадно, но изглежда важно с оглед на бъдещето. Съществена за мен е дипломата, която ще взема на края на обучението, честно казано не вярвам, че това, което ме карат да уча, има особена стойност.
2. Университетът е място, даващо знание, което може да се окаже полезно за намиране на работа и за бъдещето въобще.
3. Основна цел на Университета е да ти помогне да израснеш като личност и да развиеш способностите си.
4. Човек израства интелектуално и емоционално цял живот и Университетът е една от стъпките в това израстване.

V.
1. Преподавателите са хора, които командват, оценяват и контролират.
2. Преподавателите са хора с експертни знания, които дават факти и разполагат с отговори на важни въпроси и решават дали разбираш материала или не.
3. Преподавателят е авторитетен, когато притежава знания и демонстрира компетентност и високи стандарти; той е човекът, който помага на научаването предимно чрез провокиране и обмен на идеи и чрез демонстрация на модели на мислене.
4. Всеки преподавател и всяка дисциплина са потенциално ценен ресурс, но от мен зависи доколко ще извлекат полза от него.

VI.
СВ В крайна сметка кой колко е научил е сложен въпрос, това, което има знание, са оценките, които си изкарал.
СВ Оценките са важни, защото могат да са значими за бъдещата работа и защото са награда за усилията и способностите.
СВ Оценките са мерило за това, доколко си овладял една дисциплина, но те не винаги отразяват точно количеството на наученото - в някои курсове може да се научи много, дори и да не се получи висока оценка накрая.
СВ Оценките са мярка за това, как изглежда представянето ми в някаква област в очите на даден преподавател към определен момент, а това е само част от голямата картина на ученето ми в Университета.

По-долу виждате 11 твърдения. Прочетете ги и си изберете онези 3 от тях, които Ви допадат най-много.
1. „Важна за мен е дипломата, а нещата, които ме карат да уча тук, не вярвам да са особено полезни” (F1).
1- „Приятно е да се възприемам като студент, а не като работник или служител без висше образование” (AM).
3. „Влече ме / интересно ми е, когато става дума за икономика/общество/финанси/хора и пр., т.е. за някоя/и от областите, изучавани тук” (CS).
4. „Свикнал съм да се доказвам (по принцип или като побеждавам други), независимо за каква дейност става дума, включително в следването си” (NA).
5. „Дипломата си има своето значение, но по-важно е какво ще науча, докато следвам” (CG).
6. „Някак си беше предопределено да уча тук, защото семейството ми е учило подобни неща / Изглежда естествено след средното образование да идва висше (в който и да е ВУЗ или специалност)” (AM).
7. „Дипломата като документ отваря врати за по-желателни позиции в обществото или да се заемат работни места с по-високо възнаграждение” (F1).
8. „Няколко години имам свобода, шанс за общуване с много хора на моята възраст и възможност за приятен и сравнително безгрижен живот” (AM).
9. „Животът и светът са пълни с интересни неща, вникването в които е удоволствие само по себе си” (CG).



- | |
|---|
| 1. „Свикнал съм да си изпълнявам задълженията добре, независимо какви са и дали са ми приятни” (SD). |
| 2. „Това, което научавам и натрупвам като знания и умения, ще ми позволи да се издигна в обществото и да успея в живота или да заемам работни места с по-високо възнаграждение” (KI). |

II. Теоретико-методологични и методически основи на анализа

След Пиаже, в съвременната психология на личностното развитие на особено радушен прием се радват концептуализациите на Ериксън за психосоциалните кризисни фази (Erikson, Erik H, 1959); Crain, William, 2011), етапите в развитието на Аз-а, разработени от Джейн Льовинджър (Loevinger, J, 1976) и фазите в развитието на моралното съзнание на Лорънс Колбърг (Kohlberg, Lawrence, 1981).

Основната теза в теорията на Ериксън е, че личността преминава през осем психосоциални кризисни стадия, които въздействат значително върху развитието и личностните особености на човека. В случая криза означава вътрешен емоционален конфликт и вътрешна борба или предизвикателство, през които личността трябва да премине, за да продължи израстването и развитието си.

Всеки стадий включва сблъсък на две противоположни емоционни сили („противоположни диспозиции” – по терминологията на Ериксън). Кризисните стадии са свързани с етапите в живота на личността и присъщите им предизвикателства и напрежения. Положителните емоционни сили са наречени „синтонични” (например доверие), а отрицателните – „дистонични” (недоверие), но разграничаването между положително и отрицателно в много случаи не е толкова ясно и еднозначно. Успешното преодоляване на всеки кризисен стадий предполага постигане на здравословен баланс между тези две противоположни диспозиции. Небалансираното „залитане” в която и да е от двете посоки е нездравословно, като синтоничният дисбаланс води до маладаптация, а дистоничният – до болезнености. Ако използваме примера с доверието и недоверието, балансът се свежда до развитие на доверие в други хора, в живота и бъдещето, съчетано с достатъчно недоверие (разбирано като реализъм и способност за преценка) без то да прерасне в тотална мнителност и съмнение.

Постигането на такъв здравословен баланс означава постигането на съвкупности от „добродетели” или достойнства, силни страни на личността, сред които има по една основна и една вторична за всеки стадий. Разбира се, използването на една или две думи трудно би обхванало комплексността и дълбочината на идеята, но би трябвало да бъде достатъчно за ориентация. В референтната рамка на Ериксън общата личностна зрелост за интересуващия ни обект (студенти в първите курсове на бакалавърската степен) ще бъде повлияна от преминаването през всички досегашни фази, като най-силно въздействие биха имали последните. Това са фазите “принадлежност – малоценност” и “идентичност – ролева неяснота”. Синтоничните (хармонични, позитивни) изходи от тези фази биха означавали развитие на здравословно социално чувство, усещане за принадлежност, опит в съзидателността и постигането на резултати, продуктивно прилагане на умения и процеси, усещане за собствена ценност и принос, способност за прилагане на методи и процеси за преследване на идеи и цели, увереност да се търсят и посрещат предизвикателства и да се придобива ново познание, както и положителна и здравословно висока самооценка, необходима за обвързване с хора и идеи; лоялност; социална и междуличностна почтеност, дискретност; лично достойнство и стандарти за поведение, гордост и идентичност; идентифициране на полезни собствени житейски роли и цели в живота. Маладаптивните изходи са свързани предимно с появата на небалансирани “фанатизми” (работохолизъм, „маниакален специалист”), а дистоничните “болезнености” – с егоцентризъм, екстремизъм на оценките и поведенията, отрицание (проявяващи се като инертност, апатия, липса на цел) и социална изолация. Тези изходи, както е видно, са много и всеки има своето значение, но в академична среда може би най-съществени са елементите на мисленето, свързани със себевъзприятията и социалния познавателен процес (комплексността при осмислянето на други



хора, взаимоотношения и ситуации).

Извеждайки меодологична основа за изясняване на въпроса за личностната зрелост на студентите, към систематизацията на Ериксън бихме могли да добавим и идеите на Лорънс Колбърг (Kohlberg, L 1981). Един от основните приноси на Колбърг е в това, че обособява и аргументира фази в развитието на моралното съзнание – фази, които авторите след него детайлизират в повече степени. Нашите ценности (и начините, по които ги мислим и реализираме) узряват постепенно, но не всеки човек се придвижва до висшите фази. В Колберговата Фаза 1 ключова роля имат потребностите. В конфликтна ситуация хората, намиращи се на този етап, виждат само собствените си потребности и интереси. Това е фаза, характерна за децата, когато им се струва, че те **трябва** да имат това, което желаят. Немалко възрастни обаче си остават на това ниво цял живот и не успяват да постигнат баланса между здравословната самозащита и егоцентризма. Фаза 2 включва вече и идеята за справедливост (предимно текущата социално-културна дефиниция за справедливост). Тук индивидът се интересува от това, как групата или обществото са определили какво е добро и зло. Фаза 3 на Колберг се определя от развитието на схващането за справедливостта и включва задълбочена осмисленост на проблемите на равенството, взаимността, честността, доброто и пр.

Стъпвайки върху концепцията на Ериксън, Джейн Льовинджър се спира на един важен и интересен (особено за това изследване) аспект на динамиката на личностното развитие: *промяната в отношението към познанието и обучението*. Най-общо етапите, през които се преминава – изцяло или само донякъде - в тази сфера са четири и са разгледани в по-общия контекст на определени общи житейски нагласи):

- *Опортюнизъм*. В живота доминират: самозащитност; нагласа за съревноваване и обвиняване на други; мислене в най-общи термини и в рамките на мъгляви концепции; скромно (непълно и/или неточно) самоосъзнаване; прекриване на правила с надежда за персонална изгода. ВУЗ-ът е нещото, което естествено следва след средното образование. Досадно е, но е важно. Преподавателите са хора, отговарящи за курсовете, показващи какво да се прави и контролиращи. Оценка са това, което има значение, а не толкова научаването.

- *Социална ориентация*. Общата житейска нагласа вече е по-тясно свързана с това да принадлежиш някъде и да бъдеш добре приет; отношението към хората е по правило приятелско (като изключим „външните“); стереотипите и клишетата са много важна опора за мисленето и поведението. Отношението към образованието се видоизменя: ВУЗ-ът е мястото, даващо знание, което може да бъде полезно за намиране на по-добра работа и за бъдещето въобще. Преподавателите са експертите, които осигуряват фактите и отговорите. Те казват дали разбираш или не разбираш материала. Оценка са важни, доколкото успехът може да се окаже значим за бъдещата работа и доколкото са награда за усилията и способностите.

- *Целева ориентация*. Появяват се и се утвърждават дългосрочните перспективи в житейските избори; постигането става много важно; в междуличностните отношения акцентът често се поставя на взаимната отговорност. Сложността на мисленето е чувствително по-голяма; изградени са стандарти (норми) за самооценка; разбирането на собственото Аз и на другите е по-голямо. Основна цел на ВУЗ-а изглежда да ти помогне да израстнеш като личност, да развиеш своите потенциални способности и да осмислиш по-добре живота си. Знанията на преподавателя, неговата компетентност и стандарти за съвършенство му дават авторитет. Той може да помогне на научаването най-вече с процеса на обмен на идеи и с демонстрация на начина на осмисляне на сложни материи. Оценка са съществени като мерило на това, доколко е овладяна една дисциплина. Те не винаги отразяват точно количеството на наученото. В някои курсове може да се научи много, дори да не се получи висока оценка.

- *Самоопределяне и релативизъм*. Житейската нагласа е концентрирана върху индивидуалността и идеята за самореализация. Все по-голяма роля имат понятията за справедливост и хуманност. Автономността (независимостта) в отношенията се оценява по-високо; по-висока е и толерантността към другия. Мисленето е максимално (относително, разбира се) комплексно; използват се множество гледни точки при осмислянето на даден обект. Живее се с непрестанни опити за разрешаване на вътрешни конфликти по повод на разнопосочни и противоречиви задължения, потребности, роли. ВУЗ-ът се разглежда като важна стъпка в процеса на интелектуал-



лно и емоционално израстване, които продължават цял живот. Преподавателите са потенциално ценен ресурс, от който може да бъде извлечено нещо смислено. Пристига осъзнаването, че в края на краищата самият аз съм отговорен за това, колко и как научавам. Оценките са мярка за представянето в часовете. Тяхната първостепенна роля е да дадат информация за това, как изявата изглежда в очите на преподавателя, а това е само част от цялата история.

Спирайки вниманието си върху отношението към ученето и знанието, няма как да не се отчете влиянието на социалната среда. Ученето, като нейна функция, е разгледано в социално-когнитивната теория, според която „взаимодействайки с другите, хората получават знания, умения, стратегии, правила и поведения. Чрез наблюдението и взаимодействието с другите, хората се научават доколко уместно и полезно е дадено поведение, както и какви са последиците от него. Хората действат в съответствие с техните вярвания и очаквания към резултатите от поведението“ (Deci E. and Richard Rian, 2012).

Интересни в тази насока са идеите на Бандура, който прави връзка между мотивацията и ученето (Schunk Dale H and Ellen Usher, 2012). Той диференцира три основни типа фактори - социални, поведенчески и персонални фактори и ги определя като причина и следствие от определено поведение. Няма да се спираме на идеите му в дълбочина, ще отбележим само т.нар. учене по косвен начин. Бандура го определя като съставено от три типа процеси, които водят до три ефекта:

- *Усилване на стимула в отговор на друг стимул* – наблюдават се моделирани действия, които служат като социални мотиватори за наблюдаващите да действат по наблюдавания начин. Например когато човек върви по улицата и види група от хора, гледащи към прозорец в дадена сграда, много вероятно ще спре, за да погледне какво гледат другите. Тук има мотивация за определено поведение, но няма учене, защото схемите са свързани с просто повтаряне на наблюдаваното. Същото е валидно в схемата „продължавам да следвам във ВУЗ, защото така се прави, следвам социален модел“. Характерно за този тип процеси е, че включват поведения, които обикновено са социално приемливи. Няма дилема, морален или ценностен дисбаланс.

Може да се твърди, че този процес отразява в някаква степен наличието на амотивация.

- *Задръжки или липсата на такива* – наказанието води до поява на задръжки за определено поведение. Този ефект също е мотивационен, но не е ново учене. Тук се включват действия, които са свързани с морални или законови изисквания или с изживяването на силни емоции /например страх от последици/.

Тук поведението е кондиционирано изцяло от външни фактори, т.е. налице е екстринситна мотивация.

- *Учение чрез наблюдение* – появява се, когато поведението не съществува, преди да бъде наблюдавано от обекта. Има четири процеса:

- о внимание - наблюдаващите са помотивирани да следват поведения, които са свързани със статус и постижения. Значение имат и особеностите на задачата, както и до колко е важно самото поведение;

- о задръжане – информацията се кодира и трансформира в паметта;

- о производство;

- о мотивация – хората са селективни, те не учат и не следват всички примери, които наблюдават. Вниманието се насочва единствено към дейности, които хората вярват, че ще доведат до желаните резултати. Мотивацията е разгледана през призмата на поставените цели, самоефективността, валентността, очакванията, социалните сравнения.

Ползата от социално-когнитивната теория във връзка с ученето и мотивационните ориентации може да бъде търсена в ползването на личния пример и насърчаване на желано поведение, както и за превенция на амотивацията.

Очевидно, алтернативен (или по-скоро допълващ) дискурс, който би бил полезен за изследователските цели при анализ на академичното поведение, е мотивационният.

Той би могъл да се реализира в множество направления, оползотворяващи посоките на изследователските търсения в тази обширна сфера, но в съвременните подходи сред изследователите като че ли набира популярност т.нар. “Теория на самоопределението” (Gagne, M. and E. Deci, 2005; Ryan, R. et al, 2000). И именно в рамките на тази теоретична парадигма в последно време се работи по въпроса за измерването на академичната мотивация и то предимно с инструмента, наречен AMS -



“Академична мотивационна скала”(Vallerand, R. et al, 1992; Stover, B. et al, 2012)

С цел прецизиране на терминологията и преодоляване на твърде амбициозното звучене на термина „мотиви“, в настоящото изложение се въвежда понятието „**мотивационна ориентация**“. Това е „характеристика на отделната личност, която показва тенденцията тя да отделя повече внимание на някои от своите желания за сметка на други“ (Паунов М, М. Паунова, А. Паунов, 2013).

Мотивационните ориентации могат да бъдат (и в действителност са) повлияни от твърде много фактори – индивидуални характеристики, социо-културална среда, традиции в областта на ученето и отношение на обществото към обучението и ученето, политиката на държавата, ценностите и други.

На основата на широкоизвестната и изучавана мотивационна теория за очакванията и валетността на Виктор Вруум (Vroom V, 1964), още през 60-те години на миналия век Портър и Лоулър (Porter, L, Lawler E, 1968) въвеждат в оборот понятията екстринситна и интринситна мотивация – понятия, експлоатирани и популяризирани значително в трудовете на един от патриарсите на мотивационните изследвания – Дейвид Макклеланд (McClelland D, 1987), който разделя мотивите в две големи групи:

- *интринситна мотивация* (ИМ) – описва мотивационни подтици и поддържащи и насочващи поведението механизми, които са по-скоро вътрешни (незадължително осъзнавани) и свързани предимно със спонтанната удовлетвореност от самата активност – както като собствено съдържание, така и като социално-групови измерения и следствия. За нея е характерно, че:

о мотивите често са несъзнавани от индивида;

о не е свързана с изпълнението на задачата, нито с постигането на резултати като такива;

о индиферентна е към качеството на изпълнение т.е. не е обвързана с конкретни мотиви. Човек върши това, което върши, просто, защото му е приятно;

о свързана е с т.нар. „бомбардиране на вниманието“ - според невролозите мозъкът избира най-подходящата информация от огромен набор от стимули, които непрекъснато ни атакуват. Той филтрира цялата входяща информация и така „решава“ на какво да обърне

внимание и на какво – не. Много често този процес протича без съзнателно отношение, но подтикът за действие е налице.

- *екстринситна мотивация* (ЕМ) – предполага връзки (“инструменталност”) между дейността и очакванията за нейните следствия в социално-групов контекст – например възнаграждение – така че удовлетвореността идва по линия по-скоро на тези очаквани следствия, а не на самата активност. Тя включва всичко, което може да бъде описано като подтик за действие. Поведението е повлияно от някакви външни за лицето фактори или вътрешни подбуди. Тук могат да влязат както успеха, така и постигащата мотивация по Макклеланд, последните нива на потребностите на Маслоу, така и простата връзка усилие – резултат. Основният постулат е, че хората имат причина да се държат по определен начин и да поддържат определено поведение.

Концепцията за мотивите е обогатена с още състояние, при което човек не е мотивиран от никакви подбуди, няма лично удовлетворение от вършенето на дадена дейност, а просто действа „по инерция“. Това е т.нар. състояние на **амотивация**. Този тип поведение е свързан със следването на модели или просто „носене по течението“.

На тази основа се развива и концепцията за когнитивната оценъчност², експлоатираща въздействието на екстринситната върху интринситната мотивация (Deci E, C Wayne and Judith Krusell, 1975; Ryan R, 1982.). Въпреки серията от плодотворни и полезни изследвания, осъществени в рамките на CET, се оказва, че простата дихотомия интринситна-екстринситна мотивация е трудна за приложение в реална организационна среда и има потребност от диференциране и конкретизиране на екстринситните фактори. Тази задача се решава от последвалата Теория за самоопределението³, която разграничава екстринситните фактори по степен на автономност (интринситната мотивация е изцяло автономна (Deci E and Richard M. Rian, 2012; Deci E and Richard M. Rian, 2004; Gagne, M. and E. Deci, 2005; Ryan, R. et al. 2000). Тази теория е експериментирана в областта на обучението и ученето и към момента

² CET - Cognitive Evaluation Theory

³ SDT – Self-Determination Theory



е най-широко използваният мотивационен модел в области като медицина, спорт и образование, затова ще бъде представена в дълбочина.

Теорията на самоопределението⁴ включва няколко мини теории, координирането на които, според авторите, „позволява покриването на всички типове човешко поведение“. Това са:

1. Концепция за когнитивната оценъчност (Cognitive evaluation theory) – тази минитеория има за цел да обясни ефектите на социалната среда върху интринситната мотивация /ИМ/.

Авторите задават доста интересен въпрос – какво се случва с ИМ, когато на лицето бъде предложена награда за дейност, която то е изпълнявало по вътрешни подбуди? Проведени са 128 изследвания, които са показали, че конкретните награди /като например парите/ намаляват трайно ИМ до момента, до който усилието се свързва с наградата. Когато обаче наградата е вербална /похвала например/, това води до увеличаване на ИМ. Дисци и Раян допускат, че има два когнитивни процеса, чрез които контекстуалните фактори оказват влияние върху ИМ - локус на контрола и компетентността на лицето. Външния локус на контрола води до подтискане на ИМ, докато вътрешния – до нейното увеличаване. Когато дадено събитие увеличава наблюдаваната компетентност, ИМ нараства и обратното.

Как влияе социалната среда? Контролиращият и информационния аспект на социалната среда влияят върху локуса на контрола и компетентностите, а от там – и на социалната среда. Експериментите показват, че когато имаме изпъкващ контролиращ елемент на средата, ИМ намалява. Други показват, че наказанието, крайните срокове, състезанието и оценяването намаляват ИМ най-вече, защото са приемани като някаква форма на контрол.

Интересното е, че на събития, които повишават ИМ, е отделено относително по-малко внимание. Фактори като наказание, форма на контрол и др. имат само частично значение поради влиянието на междуличностния климат. Това е показано от Раян в няколко експеримента – когато позитивната обратна връзка е предоставена

само като информация, а средата е възприемана като „пресираща“, /например задачата просто „трябва да се върши добре“, тогава обратната връзка е възприемана като форма на контрол. Ако пък монетарните възнаграждения са представени в среда, възприемана като „лишена от оценъчен компонент“, те не подтискат ИМ. Теорията стига даже по-далеч – всяка форма на контрол, дори самоконтрола, намалява ИМ, докато липсата на такъв я увеличава.

ИМ е типична за дейности, които могат да бъдат характеризирани като интересни, интелектуални, предизвикателни или естетически интересни. Когато липсват тези характеристики, трябва да има екстринситна причина, за да бъдат извършвани.

2. Теория за органичната интеграция (Organismic integration theory) – втората минитеория засяга интернализацията на ценностите и наличието и липсата на регулации. Формулирана е, за да обясни развитието и динамиката на екстринситната мотивация, както и степента, в която индивидите приемат нормите и ценностите на техните групи и култури.

Интернализацията /преминаването на екстринситната в интринситна мотивация/ е естествен процес. Авторите я обвързват с автономността. Интернализацията няма начало и край, може да бъде разглеждана като континуум, започващ от амотивацията и стигащ до ЕМ:

➤ Амотивация – липсва подтик за действие. Когато хората са амотивирани, те не действат или действат пасивно, следвайки модели.

➤ Интринситна мотивация – прототип на автономно поведение. Автономността като понятие, има две значения – едното е свързано с наличие или липса на власт за вземане на решения, с независимостта. Другото – с източника или причината за поведението.

➤ Екстринситна мотивация – и свързаното с нея екстринситно мотивирано поведение – характеризирани с четири типа регулация:

○ Външна регулация – автономността е най-ниска. Свързана е с наличието на награди или избягване на наказания. Тази концепция е заложена в идеите на бихейвиоризма.

○ Отразена регулация – външната регулация е приета, но на повърхностно ниво. Ключов елемент е наличието на контрол. Този

⁴ * изложението по-долу включва подробни разяснения относно твърденията на авторите



тип поведение е свързан с избягване на болката и срама и е обвързано със самооценката.

о Регулация чрез идентифициране – включва съзнателно оценяване на целта или регулацията на поведението, приемане на поведението като персонално важно. Когато индивидът се идентифицира с действието или с ценността, която то изразява, поне на съзнателно ниво, регулациите са персонално одобрени.

о Интегративна регулация – най-автономната форма на екстринситно мотивирано поведение. То е резултат, когато идентификациите са оценени и са довели до конгруентност с персоналните ценности, цели и нужди. Този тип регулация има много характеристики, подобни на ИМ. Без значение, че са пряк израз на волево поведение, интегративно мотивираното поведение е свързано с наличието на определени резултати, а не с интерес или радост от извършването.

Авторите подчертават, че този континуум е създаден, просто за да визуализира Теорията на самоопределението. Поради тази причина те изрично уточняват, че според тях не е необходимо интернализацията да мине през всички регулации.

3. Теория за каузалната ориентация (Causality orientation theory) – тук са включени относително стабилните индивидуални различия. Включва тези аспекти от персоналността, които са съществени за регулациите и опита. Определят се три ориентации, които се различават по степента на самодетерминиране – свързана с автономността, с контрола и амотивацията.

Тези три мини-теории според авторите позволяват предвиждане на опита и поведението като се ползват трайните ориентации на хората.

4. Теория за базисните потребности (Basic needs theory) – обяснява връзката между мотивацията и целите, свързани с постигането на добро здраве и благополучие.

Основополагащата теза на STD е именно различната автономност на екстринситните фактори. Напр. ако една задача е безинтересна или незначителна за изпълнителя (отсъства интринситен елемент), поведението му може да се активира по линията на очаквани блага,

получавани отвън (одобрение, статус, награда и пр.). Това е случаят на контролирана екстринситна мотивация и води до ситуации от типа на “Работя, когато шефът ме наблюдава”. В други случаи на екстринситна мотивация е налице поведенско саморегулиране с по-високи нива на автономност, т.е. по линия на интернализирани външни фактори (приемане на външни ценности, отношения и регулативни механизми малко или повече като свои). Така STD въвежда континуум на самоопределянето – между екстремумите на контролирана и автономна екстринситна мотивация и в по-общ план: от амотивация, през няколко (обикновено 4) степени на екстринситна мотивация, обособени на основата на контрола и автономността, до напълно автономната и в най-висока степен самоопределяща интринситна мотивация.

Теория на самоопределението е един много амбициозен модел, с който авторите Дисси и Раян се опитват да улеснят изследването и разбирането на човешкото поведение.

Тази обяснителна конструкция на STD се използва интензивно като теоретико-методологична основа за много мотивационни изследвания в сферата на образованието преди всичко като концептуална основа на споменатата по-горе Академична мотивационна скала (AMS). Скалата съдържа 28 айтема, разделени в 7 суб-скали съответно за измерване на три типа интринситна мотивация, три типа екстринситна мотивация и амотивация. Академичната мотивационна скала е валидирана в няколко езикови версии (английска, френска и испанска) и при всички случаи показва добри нива на съдържателна, времева и конструктивна валидност. (алфи от средно 0.81, устойчивост във времето ок. 0.8 (Vallerand, R. et al., 1992).

Определянето на движещите сили, регулиращи поведението на студентите, би могло да подпомогне избора на различни подходи, целящи повишаване на мотивацията. Например ако преобладава екстринситната мотивационна ориентация, усилията трябва да бъдат концентрирани в интернализацията, превръщането на външните стимули във вътрешни подбуди. Ако интринситната мотивационна ориентация има превес, акцентът трябва да бъде поставен върху осигуряването на подкрепа и развиване на потенциала, в

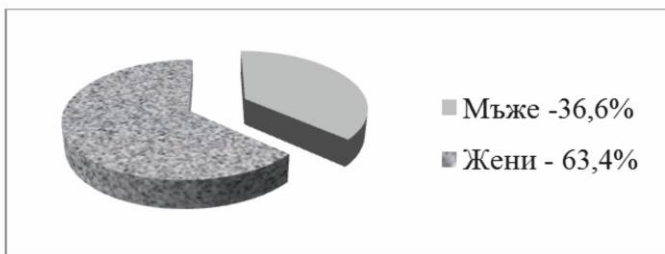


развиване на нагласи към ученето. При наличието на амотивация подходът трябва да бъде доста по-комплексен и задълбочен.

Академичните мотивационни ориентации са изключително важен елемент от живота на хората, които се занимават с образование и обучение. Изследването и познаването им може да подпомогне както работата на преподавателите, така и на всички, ангажирани в тази сфера.

III. Резултати и изводи от изследването

Проведеното изследване обхваща 974 човека, обучаващи се в първи курс в Университета за национално и световно стопанство:



Фиг. 1. Изследвани лица по пол

От тях 17.9% съчетават работата и обучението, 82.1% са ангажирани единствено с учене.

Последващото изложение има за цел да предложи подробен и изчерпателен анализ на анкетното проучване, като се следва структурата на въпросника.

1. Зрялост и комплексност на мисленето



Фиг. 2. Разпределение на студентите по характеристиката „Зрялост и комплексност на мисленето“

Първото каре от четири твърдения в анкетата се отнася до дименсията „зрялост и комплексност на мислене“. Зрелостта и комплексността на мисленето на изследваната съвкупност може да бъде оценена като висока (въпреки забавния елемент, че около 10% от

студентите смятат, че макар и да са млади, нещата от живота са им ясни). Около 80% от студентите показват нива над средната степен по комплексност на мисленето. Резултатите показват, че 67.1% от студентите подкрепят позицията, че всеки проблем трябва да се осмисля от множество гледни точки. Интересното е, че между този тип зрялост и амотивацията не се открива зависимост. Това е доста показателно за влиянието на културата върху мотивацията за учене. Изграждането на една по-комплексна и точна представа за света не е свързана с осъзнаването, че образованието е средство за по-добър, смислен и удовлетворяващ живот. Примерите, доказващи обратното, в политическия, социалния и културния живот са достатъчно много и доста показателни.



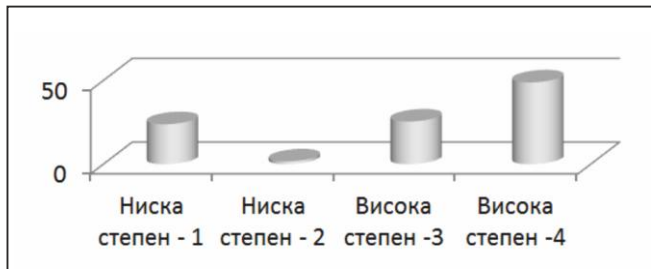
Фиг. 3. Разпределение на студентите по зрялост на себевъзприятието

Второто каре в анкетата засяга дименсията „зрялост на себевъзприятието“. Повече от половината студенти /55.5%/ показват висока зрялост /но не най-високата 4 степен/ по отношение на самовъзприятието – т.е. отчитат необходимостта от използването на дългосрочна перспектива и необходимостта от развитие. Най-високата степен на зрялост показват относително малко от изследваните лица - 26.7%. Те осъзнават, че човек е сложна индивидуалност и точната оценка на качествата им може да става само ако се сравняват определени показатели. Приблизително ¼ от респондентите са на най-ниското ниво в това отношение. Това е пряк индикатор за ценностна несигурност и ясно сочи, че абдикирането на средното училище от възпитателните му функции дава резултат и на последващите образователни равнища. Може би не бива да се забравя, че преподавателят и в училище, и във ВУЗ има както преки възпитателни функции (отговорности по повод на онези от преподаваните теми, които имат етични



измерения), така и косвени, свързани с давания пример, с демонстрирани модели на мислене и поведение.

Добре е да се отбележи, че не се наблюдава зависимост между тази изследвана характеристика и амотивацията. Наличието на висока зрялост на самовъзприятието не оказва съществено влияние върху желанието /или нежеланието/ за учене.



Фиг. 4. Разпределение на студентите по степен на развитост на моралното съзнание

Третият сегмент от анкетата се отнася до характеристиката „Степен на развитост на моралното съзнание“. 48.9% показват висока степен на развитост на моралното съзнание /най-високата по 4 степенната скала/ – тези студенти изразяват мнение, че да си различен, не означава, че си по-лош или по-недостоеен. На този етап справедливостта има важно значение и се дефинира като „водещ принцип за всяко общество“.

Притеснително е, че приблизително $\frac{1}{4}$ (23.9%) от изследваните студенти не виждат нищо лошо в нарушаването на норми и ограничения, ако имат интерес от това. Отново културалните особености имат мощно влияние. В това твърдение личи ясно изразен партикуларизъм, изразен в стремеж за спазване на правилата, когато е изгодно и заобикалянето им във всеки момент, в който това е благоприятно за индивида (Тромпенаарс Ф, Ч. Хамптдън, 2004)

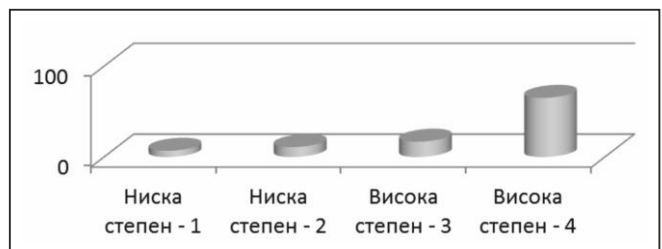
Изброените дименсии /първи три сегмента от анкетата/ – социални възприятия, себевъзприятия и морално съзнание - формират т.нар обща зрялост на мисленето



Фиг. 5. Разпределение на студентите по степен на обща зрялост и комплексност на мисленето

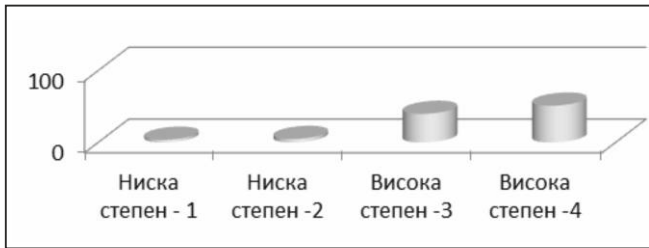
Ако разделим общата зрялост (OZ) на три степени – висока, средна и ниска, анализът на данните показва, че преобладаващата част от студентите са със висока степен на обща зрялост 56.4%; 33.6% - средна. Относително малко са респондентите с ниска степен - 10.1%. (фиг. №5).

2. Степен на зрялост в отношението към учението и знанието.



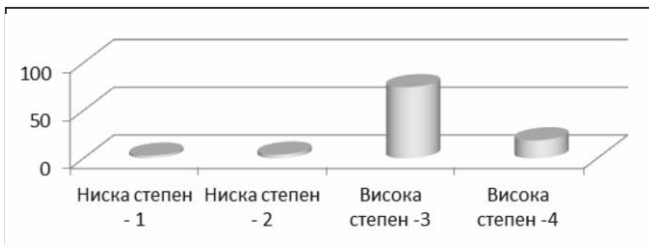
Фиг. 6. Разпределение на студентите по характеристиката „зрялост в отношението към ВУЗ“

Четвъртото каре в анкетата се отнася до дименсията „зрялост в отношението към Университета и обучението“. $\frac{2}{3}$ от студентите са на най-високото, четвърто ниво - 65.2% осъзнават, че човек израства цял живот и университетът е стъпка в личностното израстване. Едва 6.9% смятат, че да си студент е досадно, но е важно с оглед на бъдещето. Според тях единствено дипломата има значение, тъй като знанията, които се получават в университета, са със съмнително практическо приложение. Интерпретациите на ролята и смисъла на получаваните оценки от изпити демонстрират значително по-незряло мислене (над 80% от студентите са на ниво под максималното, което означава – например – че на оценките се отдава по-голямо значение, отколкото би трябвало, за сметка на ценността на наученото.



Фиг. 7. Разпределение на студентите по характеристиката „зрялост в отношението към преподавателите“

В пето каре е обхваната дименсията „Отношение към преподавателите“. Около половината от студентите (51.3%) са на максимално ниво на зрелост във връзка с разбирането за ролята на преподавателя – те осъзнават, че преподавателите са хора, които могат да помогнат и да демонстрират, но самото усвояване на материала не е под техен контрол. За съжаление всеки втори студент е склонен да подценява своята отговорност за процеса на научаване и има несъразмерно високи очаквания за ролята на преподавателя в това отношение. Този начин на мислене е своеобразен израз на външна локализация на контрола и е пряко свързан с амотивацията.



Фиг. 8. Разпределение на студентите по характеристиката „зрялост в отношението към оценките“

В шесто каре се изследва дименсията „Отношение към оценката“. Забележително голям дял от студентите демонстрират най-високи равнища на зрялост, изразена в отношението към оценките - 93.3% от изследваните (74.5% - 3 и 18.8% - 4 равнища). Те подкрепят мнението, че оценките не могат обективно да отразят количеството на наученото – те по-скоро са мерило за това до колко е овладяна дадена дисциплина и какво е представянето в часовете.



Фиг. 9. Разпределение на студентите по характеристика „зрялост в отношението към ученето и знанието“

Разгледаните последни три дименсии - зрялост в отношението към ВУЗ, отношението към преподавателите и зрелост в отношението към оценките - формират т.нар. обща зрялост към ученето и знанието.



Фиг. 10. Разпределение на студентите по характеристиката „Обща зрялост към ученето и знанието“

77.8% от студентите са на етапа, наречен „Целева ориентация“ – предпоследна степен на зрялост в отношението към знанието и ученето. Характерни за този етап са промяната на ценностите и акцентът върху развитието на собствените способности. На този етап от развитието си студентите считат за значимо получаването на диплома, разглеждат знанието като средство за постигане на статус или доходи, водени са от общото любопитство за научаване на нови неща, независимо какви са те. Посочените връзки са разгледани малко по-подробно в следващата точка от изложението.

3. Мотивационни ориентации

В последната част от анкетата са приложени седемте мотивационни ориентации:

AM – амотивация

NA – постигане на конкурентен успех, търсене на победа в името на успеха

SD - дисциплинираност



FI – значимост на дипломата

KI – връзка „знание – успех в живота“

CG – любопитство, наличие на отношение към знанието по принцип

CS – конкретно любопитство, желание за придобиване на задълбочени знания в определена област.

Тези мотивационни ориентации най-общо могат да бъдат обобщени в три големи групи:

➤ **Интринситна мотивация** – тук попадат CG, CS, NA, SD:

○ Влечение към знанието като такова – интелектуално любопитство

○ Познавателен интерес към определена материя

○ Отговорност, изпълнителност и дисциплина, независимо от дейността

○ Стремение към успяване (конкурентност) независимо от дейността, чувство за постигане

➤ **Екстринситна мотивация** – FI, KI.

○ Самата диплома е фактор за желан социален статус

○ Самата диплома е фактор за по-високи бъдещи доходи

○ Наличие на оценка за значимостта на познанието като фактор за постигане на по-високи доходи

○ Наличие на оценка за значимостта на познанието като фактор за постигане на статус.

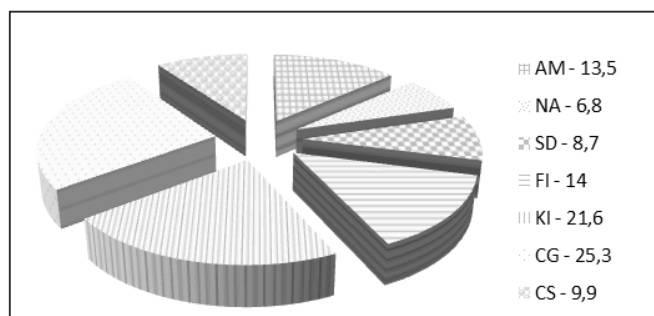
➤ **Амотивация** – AM:

○ Традиции и очаквания от семейството

○ Инерция

○ Суета (себевъзприятие за принадлежност към социален слой)

○ Повод за приятен живот



Фиг. 11. Разпределение на студентите по дименсията „Мотивационни ориентации“

Националните ценностни приоритети към момента в България може би са в основата на факта, че студентите масово не виждат връзка

между знанието и успеха в живота (разбиран като социален статус и доходи). Почти всеки трети респондент е посочил отговор, индикативен за амотивация (13.5 %) или присъствие в Университета само заради дипломата (14%). На практика това означава, че академичното поведение на над ¼ от студентската маса е силно повлияно единствено или предимно от получаването на диплома, от идеята за следването като възможност за няколко години свобода, приятен и сравнително безгрижен живот, или от приятното самовъзприятие като студент, а не като работник или служител без висше образование.

Може би изненадващо малко (6,8%) са отговорите, свързани с желанието за успех по принцип – т.е. такъв отговор биха дали хора, обичащи състезанието по принцип и оценяващи високо победата сама по себе си, независимо от областта на постигането ѝ. Други изследвания показват забележително високи нива на постигащата мотивационна ориентация сред българите. Очевидно, студентският статут не се смята за особен успех и стремещт към състезателност с колеги по време на следването не е особено значим мотивационен фактор.

Обща изпълнителност и дисциплинираност (разбирани в случая по-скоро като черта на характера) са посочили като мотив също едва под 10% от студентите. Също толкова анкетираните са показали осъзнато избирателно отношение към икономическите и обществените науки като области на знанието (едва 9.85%). Последното означава, че професионалната ориентация на над 90% от студентите е повлияна по-скоро от престижа на професията или от очакванията за социален и доходен статус, а не толкова от осъзнат и целенасочен интерес към икономиката и обществото като науки и практики.

Доста по-висока е относителната тежест на мотивации, свързани с общ, принципен интерес към знанието, любознателност и изследователско любопитство като цяло, а не толкова в икономическите, социалните, правните и управленските науки (ок. 25%). Подобна тежест има и мотивът „знанието носи повече шансове за социална реализация“ (ок.22%).



4. Зрялост и мотивационни ориентации

4.1.Обща зрялост и комплексност на мисленето и мотивационни ориентации

	OZ	q AM	q NA	q SD	q FI	q KI	q CG	q CS
Spearman's Correlation Coeff.	1.000	-.122**	-.108**	.008	-.114**	.152**	.125**	.062
Rho – (OZ) Sig. (2-tailed)	.	.000	.001	.805	.000	.000	.000	.054
N	974	974	974	974	974	974	974	974

Таблица 1. Непараметрична корелация между общата зрялост и мотивационните ориентации

Направената проверка за връзка между общата зрялост и комплексност на мисленето и амотивацията установи наличието на обратнопропорционална зависимост.

Наблюдава се корелация с обратен знак (-108) между нивото на обща зрялост и мотивационна ориентация тип „Конкурентен успех“, победа в името на успеха. Това е логично - съзряването на личността предполага наличие на оценка за това кое е ценно и кое – не. Състезателния елемент, вплетен в тази мотивационна ориентация, не би трябвало да бъде характерен за последния етап на зрялост – точно това се потвърждава в получените резултати.

Няма връзка между общата зрялост и дисциплинираността като мотивационна ориентация. Това е логично, до някъде. Нивото на дисциплинираност, наличието или липсата на такава е свързано донякъде с навиците, със съществуването на изисквания за спазване на правилата. Човек може да бъде дисциплиниран и в ранна детска възраст, без това да означава, че е достатъчно зрял.

Между общата зрялост и възприемането на дипломата като значима има обратнопропорционална връзка (-0.114). Това може да се очаква, тъй като последният, 4 етап на зрялост, е свързан с осмислянето на доброто, важното, ценното. На този етап човек осъзнава, че дипломата сама по себе си няма нужната тежест и значимост, ако не е придружена със съответното количество знания, умения и компетенции. За да постигне успех и да се утвърди в определено професионално поприще, човек трябва да бъде „подплатен“ не просто с диплома, а със знания и умения. Тази зависимост се потвърждава и от връзката „Обща зрялост - знание и успех в живота“ (0.152).

Общата зрялост има връзка и с общото любопитство (0.125). Това е обяснено още от Зенон и неговият „кръг на познанието“ - колкото повече знания се усвояват, толкова повече неизвестни се появяват, толкова повече въпроси изникват. Интересно е, че не се открива такава връзка при конкретното любопитство – зрелостта не се отразява върху желанието да знаеш повече в някаква конкретна област.

4.2. Зрялост към ученето и знанието и мотивационни ориентации

Постигането на изследователските цели изисква проверка за наличието (или липсата) на корелация между зрелостта към ученето и знанието и мотивационните ориентации.

	ZU	q AM	q NA	q SD	q FI	q KI	q CG	q CS
Spearman's Correlation Coeff.	1.000	-.095**	.043	-.025	-.232**	.132**	.131**	.077
rho ZU Sig. (2-tailed)	.	.003	.180	.440	.000	.000	.000	.016
N	974	974	974	974	974	974	974	974

Таблица 2. Корелационна зависимост между общата зрялост към ученето и знанието и мотивационните ориентации



Както можеше да се очаква, корелацията между зрелостта в отношението към ученето и знанието и амотивацията е обратнопропорционална (- 0.095). Най-високата степен на зрялост е свързана с оценка на ВУЗ-а като място, което развива потенциала и подпомага интелектуалното и емоционално израстване. На този етап човек развива силна вътрешна локализация на контрола, изразена в лична отговорност за всичко научено. Изследваната корелационна връзка потвърди хипотезата, че колкото по-ниска е зрелостта, толкова по-висока е амотивацията.

Изследването показва, че не се наблюдава зависимост между зрелостта в отношението към ученето и конкурентния успех. Това също е очаквано и логично. На този етап личността е изградила собствени критерии за оценка и съизмерването с връстниците не представлява особен интерес. Най-високото равнище на зрялост предполага наличие на стремеж към компетентност, личностно израстване, самоусъвършенстване. Тази теза се потвърждава от положителната корелационна връзка между зрелостта в отношението към ученето и мотивацията, породена от жажда за знание и успех в живота (0.131), както и от обратнопропорционалната зависимост със значимостта на дипломата като мотивационен ориентир (-232). Зрялото отношение е свързано с възприемането на преподавателите като източник на знания, на ВУЗ-а – като място за развитие на потенциалните способности, на оценката – просто като ориентир.

Мотивационната ориентация тип „Дисциплинираност“ не корелира със зрелостта. Това има своето логично обяснение – студентът може да бъде дисциплиниран, изпълнителен, да следва и изпълнява срокове и задачи, просто защото „така трябва“ или защото „така се прави“.

Зрелостта към ученето е свързана с любопитството, отношението към знанието. Интересно е, че няма корелация с конкретното знание. Тук може би основно значение има фактът, че част от студентите никога не са изучавали икономика, нито специални предмети, които са част от обучението в УНСС.

Хипотеза 1: Не се потвърждава. Няма връзка между високата обща зрялост и зрелостта в отношението към ученето от една страна и интринсичната мотивационна ориентация от

друга.

Хипотеза 2: Не се потвърждава по отношение на общата зрялост. Потвърждава се при втората изследвана дименсия на зрелостта – тази в отношението към ученето. Изследването показва, че когато равнището на зрялост в отношението към ученето е ниско, мотивационната ориентация е екстринсична. Както се очакваше, ниските нива определят обратнопропорционална връзка със значимостта на дипломата и правопропорционална такава с връзката знание – успех.

Хипотеза 3: Не се потвърждава – нивата на зрялост не корелират с амотивацията.

		OZ_za vseki	q_8
OZ_za vseki	Pearson Correlation	1	.214**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	974	974
q_8	Pearson Correlation	.214**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	974	974

Таблица 3. Корелационна зависимост между „обща зрялост и комплексност на мисленето“ и „пол“

Проверката за разлики в зрелостта на студентите в зависимост от техния пол показва, че има корелация между общата зрялост и комплексност на мисленето и пола – жените в изследваната съвкупност са по-зрели от мъжете (таблица 3). Не се открива такава корелационна зависимост между общата зрялост към ученето и пола (таблица 4).

Correlations		q_8	ZU_za vseki
Spearman's rho q_8	Correlation Coefficient	1.000	.051
	Sig. (2-tailed)	.	.109
	N	974	974
ZU_za vseki	Correlation Coefficient	.051	1.000
	Sig. (2-tailed)	.109	.
	N	974	974

Таблица 4. Корелационна зависимост между „обща зрялост в отношението към знанието и ученето“ и „пол“

Изследването показва, че голяма част от студентите в първи курс не са амотивирани, дори напротив – идват в университета с любопитство. За съжаление, това не е достатъчно, за да се осигури пълноценен и ефективен образователен процес. Усилията



само от страна на преподавателите не са достатъчни. Студентите би трябвало да идват в университета с ясни идеи какво ги очаква там, какви усилия трябва да полагат, кои са приемливите поведенчески модели. Така че усилията на всички, ангажирани с образованието и обучение, особено в сферата на средното образование, би трябвало да бъдат ориентирани към развитие на зряло отношение към процеса на учене. В рамките на системата на средно образование би било хубаво да се акцентира върху изграждане на ясна представа за какво служи висшето образование, как допринася за развитието на личността, какви професионални умения може да развива. Изграждането на ясна връзка между собствените усилия и постигнатите резултати, развитието на вътрешна локализация на контрола биха били изключително полезни на студентите. Даването на адекватна оценка на дипломата като такава, на ролята на преподавателя и на оценките би помогнало на студентите да развиват адекватни очаквания и да преценяват по-добре собственото си място в образователния процес. Това от една страна би улеснило работата на преподавателите във ВУЗ, а от друга - би подпомогнало постигането на по-висока ефективност на самата система за обучение.

Използвана литература:

1. NSI (2015). Demografski protshesi 2015. Na razpolozhenie v www.nsi.bg
2. NSI (2014), Obrazovaniето v republika Bulgariya prez 2012/2013г. Na razpolozhenie v http://statlib.nsi.bg:8181/FullT/FulltOpen/SRB_BG_7_2012_2013.pdf
3. NSI (2015) Obrazovanie v Republika Bulgariya prez uchebnata 2014/2015. Na razpolozhenie v http://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Education2014_BYR0D7B.pdf
4. NSI (2016) Obrazovanie v Republika Bulgariya prez uchebnata 2015/2016. Na razpolozhenie v http://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Education2015_733T907.pdf
5. MON, Strategiya za razvitie na vissheto obrazovanie v R. Bulgariya za perioda 2014-2020г.. Na razpolozhenie v www.mon.bg
6. Doklad na EK (2016), Monitoring na obrazovaniето I obuchenieto 2016 – Bulgariya. Na razpolozhenie v https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-bg_bg.pdf
7. Paunov M, M. Paunova, A. Paunov (2013) Organizatshionno povedenie, Sofiya: Siela
8. Crain, William (2011). Theories of Development: Concepts and Applications (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
9. Deci E and Richard M. Rian (2012). Motivation, Personality and development within embedded social context: an overview of Self-determination theory. The Oxford handbook of human motivation, Oxford University Press Inc.
10. Deci E, C Wayne and Judith Krusell (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Stew Critique. Journal of personal and social psychology, Vol 31, 81-85
11. Deci E and Richard M. Rian(2004) Handbook of self-determination research, Part I, The University of Rochester Press;
12. Deci E and Richard M. Rian (2012). Motivation, Personality and development within embedded social context: an overview of Self-determination theory. The Oxford handbook of human motivation, Oxford University Press Inc, 85-101
13. Erikson, Erik H. (1959). Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press;
14. Eurostat (2016). More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU ... and fewer and fewer early leavers from education and training. На разположение в <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7242558/3-27042016-AP-EN.pdf/83c2d88c-9ba8-47d7-8caf-8d765585967a>
15. Gagne, M. and E. Deci (2005). Self-determination Theory and Work Motivation, Journal of Organizational Behaviour, vol. 26
16. Hy, L. X. and Loevinger, J. (1996). Measuring Ego Development. Mahwah, NJ: Erlbaum),
17. Kohlberg, Lawrence (1981). Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row
18. Loevinger, J. (1976). Ego Development. San Francisco: Jossey-Bass
19. Marcia, James E. (1966). "Development and validation of ego identity status". Journal of Personality and Social Psychology 3: 551–558).



20. McClelland, D. (1987). Human motivation. Cambridge, NY: Cambridge University Press

21. Porter, L.W., & Lawler, E.E. (1968). Managerial Attitudes and Performance. Homewood, IL: Dorsey Press

22. Rest, James; Narvaez, D., Bebeau, M. and Thoma, S. (1999). DIT-2: Devising and testing a new instrument of moral judgment". Journal of Educational Psychology 91 (4): 644–659

23. Ryan R (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. Journal of personality and social psychology, Vol 43, 450-461

24. Ryan, R. et al (2000) Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. Personality and Social Psychology Bulletin, 2

25. Schunk Dale H & Ellen Usher (2012). Social cognitive theory and motivation - The Oxford handbook of human motivation. Oxford University Press, 13–16

26. Stover, B. et al (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. Psychology Research and Behavior Management, 71–83

27. Vallerand, R. et al. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Extrinsic, Intrinsic and Amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement

28. Vroom V (1964). Work and Motivation. New York, NY: Wiley