



ФАКТОРИ, ОКАЗВАЩИ ВЛИЯНИЕ НА МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ

Биляна Валериева Гинина

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

bilyana.ginina@uni-plovdiv.bg

Анотация: Статията представя теоретичен обзор на нови изследвания, изучаващи влиянието на различни фактори върху мотивацията за учене. Обсъжда се влиянието на иновативни преподавателски практики върху учебната мотивация. Представена е ролята на организацията в класната стая като мотивираща среда за учащите. Дискутират се процесите на геймификация и дигитализация в образованието от гледна точка на формирането и поддържането на мотивация за учене.

Ключови думи: мотивация за учене, мотивационни теории, преподавателски практики, класна стая, геймификация, дигитализация

Annotation: The article presents a theoretical overview of new research studying the influence of various factors on learning motivation. The impact of innovative teaching practices on learning motivation is discussed. The role of classroom organization as a motivating environment for students is presented. The processes of gamification and digitalization in education are discussed considering the formation and maintenance of motivation for learning.

Keywords: learning motivation, motivational theories, teaching practices, classroom, gamification, digitalization

Увод

Планирането на учебния процес е дейност, която изисква да се вземат предвид множество фактори. Сред тях са: характеристиките на учебното съдържание, продължителността на курса, текущото ниво на подготовка, способностите на обучаемите и др. За постигането на висока ефективност и реализирането на добри резултати от страна на обучаемите в учебния процес, ключова роля има мотивацията за учене. Мотивацията е обект на изследване в областта на педагогическата и организационната психология и засяга процесите по създаване и поддържане на курс на поведение, насочен към постигането на предварително избрана от индивида цел.

Мотивацията за учене е тясно свързана с постиженията на учащите (Jue Yu et al., 2024; Kowitlawakul et al., 2022; Al Shloul et al., 2024; Ripollés & Blesa, 2024; Mammadov & Schroeder, 2023). Във всички нива на образователната система учебната среда се променя динамично под влиянието на тенденцията за дигитализиране на обучението и в съответствие с принципите на компетентностния подход, който цели подготовката на учащите за справяне с практически проблеми. Учебната среда непрекъснато се обновява, като в нея се включват все по-нови дигитални устройства и SMART технологии и се прилагат иновативни методи за обучение. Тези обстоятелства я превръщат в актуално изследователско поле, чиято значимост предизвиква интереса на специалисти в областта на педагогиката и психологията.

В този контекст множество фактори оказват влияние върху постиженията на учащите. Тъй като техният успех зависи от мотивацията за учене, възниква въпросът от какво се повлиява тя и какви са механизмите, с които може да се управлява в полза на постигането на високи резултати.

Настоящата статия представя преглед на съвременни проучвания, посветени на мотивацията за учене в международен мащаб. Открити са водещи теми в изследванията, които са обобщени в няколко категории – съобразно основните открития в контекста на мотивацията.

Класически теории за мотивацията

Bandhu и кол. (2024) предлагат обширен анализ на класически теории за мотивацията за учене и поставят концептуална теоретична рамка на тази изследователска област. Авторите разглеждат 9 теории, обясняващи мотивацията за учене: (1) Теорията на инстинктите Charles Darwin и George Romanes, (2) Теорията на възбудата на Robert Yerkes и John Dillingham Dodson, (3) Теорията на стимулите на Clark Hull, (4) Вътрешна теория за мотивацията, (5) Външна теория за мотивацията, (6) Мотивационният модел ARCS на John Keller, (7) Теорията за самоопределянето на Deci и Ryan, (8) Теорията за очакването и валентността, (9) Теорията за целевата ориентация. Към тях могат да се добавят Атрибутивната теория на Heider и Weiner, Теорията за локализацията на контрола на Julian Rotter.

Сред поставените акценти от Bandhu и кол. (2024) на първо място е разграничението между *вътрешни и външни фактори* на мотивацията. Те подчертават, че Вътрешната теория, Йерархията на потребностите на Маслоу, Теорията за възбудата и Теорията за инстинктите разглеждат въздействието на вътрешни фактори (например наслада и удовлетворение, ниво на активация или възбуда или генетична обусловеност), докато Външната теория и Теорията за стимулите се занимават с въздействието на външни фактори (например награди и наказания, социален натиск) върху желанието за учене.

Като представител на т. нар. *процесуални теории за мотивацията*, Anselme (2010) представя Теорията за обработка на несигурността (UPT). Авторът смята, че повечето мотивационни теории представят мотивацията като психологически феномен, възникващ на неврофизиологична основа. Според него мотивацията е включена в поведението и когнитивните процеси и затова тя трябва да се концептуализира като „система за обработка на информация“. Anselme (2010) представя *Теорията за обработка на несигурността (UPT)*, съгласно която мотивацията по същество представлява система от когнитивни процеси, която редуцира несигурността във връзка с появата на психологически значими събития и има за цел да обезпечи организма с информация от средата. В този контекст Bandhu и кол. (2024) разглеждат *Теорията за очакването и валентността*, която обяснява мотивацията от гледна точка на вярванията на учащите за възможността им да постигнат успех и възприеманата стойност на евентуалната награда.

Част от представените от Bandhu и кол. (2024) теории обясняват *учебната мотивация като вторичен продукт*, постигнат при удовлетворяването на други потребности. Така например съгласно Теорията за самоопределяне учебната мотивация е силно свързана с потребностите от автономност, компетентност и свързаност на учащите, а Теорията за целевата ориентация обяснява мотивацията за учене от гледна точка на това, че учащите се ангажират в ученето, мотивирани към постигането на различни цели.



Graham (2020) прави анализ на *атрибутивната теория* на Heider и Weiner, която обяснява мотивацията за учене от гледна точка на възприеманите причини за провал или успех. Съгласно теорията на Weiner, хората използват няколко основни причини, с които обясняват своите успехи и провали, а именно: собствените усилия и способности, трудността на задачите, с които трябва да се справят, късмета и съдбата, морала и болестта (Fini & Yousefzadeh, 2011). В допълнение, сред причините, на които учащите могат да атрибутират постиженията си, Graham (2020) посочва похвалите и критиките от страна на преподавателите. Тя разглежда три свойства на атрибутите: локализация, устойчивост и контролируемост и посочва, че всяко от тези свойства има връзка с постигнатите резултати. Graham (2020) разглежда и влиянието на вътрешноличностните и междуличностните атрибуции върху обясненията, които човек си дава за своите постижения.

Атрибутивната теория е свързана с *локализацията на контрола* – концепция на Julian Rotter (1966), съгласно която хората приписват своите постижения на вътрешни или външни причини (Fini & Yousefzadeh, 2011). Хората с вътрешен локус контрол приписват своите постижения на усилията и таланта си, а хората с външен локус контрол приписват постиженията си на фактори на средата, върху които нямат влияние; обикновено ги наричат съдба, късмет или ги свързват с трудността на проблема или с участието на другите в ситуацията (например нагласите на преподавателите). Fini и Yousefzadeh (2011) изучават отношението между мотивацията за постижения, локуса на контрол и академичните постижения в иранска извадка от гимназисти и констатира, че действително съществува връзка между трите променливи.

Нови изследвания върху мотивацията за учене

През последните години се изучават фактори, влияещи върху мотивацията за учене в контекста на динамично променящата се учебна среда и във връзка с прилагането на иновативни подходи в образованието. В настоящата статия изследванията се обобщават в няколко групи: педагогически практики, оказващи влияние върху мотивацията за учене, влияние на класната стая, влияние на геймификацията и на дигитализацията. Обобщени са и резултати от нови изследвания, изучаващи влиянието на мотивацията за учене върху постиженията на учащите в съвременни условия.

1. Педагогически практики, оказващи влияние върху мотивацията за учене

Supriadi и кол. (2024) изследват връзката между променливите учебна мотивация, учебна тревожност и математически разсъждения от една страна и решаването на математически проблеми от друга страна. Авторите съставят индонезийска извадка от ученици в начална училищна възраст. Те установяват, че мотивацията за учене е свързана както с **учебната тревожност**, така и с **математическите разсъждения**. Подчертава се предикативната роля на последните два фактора относно мотивацията за учене. **Решаването на математически проблеми** изглежда има медиаторна роля: то понижава нивата на учебната тревожност и благоприятства повишаването на мотивацията за учене.

В квази-експериментално китайско изследване на Jue Yu и кол. (2024) се проследява въздействието на вътрешната реч и мотивационното структуриране (процедурно и концептуално) върху мотивацията за учене, гъвкавото мислене и индивидуалните академични постижения в технологично подобрена учебна среда.

Jue Yu и кол. (2024) подчертават, че в контекста на теорията на Виготски за зона на най-близкото развитие учителите трябва да прилагат **мотивационно структу-**

риране, за да насочват процеса на учене. Структурирането се състои във включване на „учебни дейности, които помагат на учащите да използват психологически инструменти (научни концепции, знания и т.н., разработени през човешката история) за решаване на проблеми“ (Виготски, 1981, цит. от Jue Yu et al., 2024, стр. 1-2).

Въз основа на видовете мотивационно структуриране изследователите съставят 3 експериментални и 1 контролна група и установяват, че експерименталната група с комбинирано концептуално и процедурно структуриране има най-високи нива на мотивацията за учене, гъвкаво мислене и академични постижения. В допълнение, групата с концептуално структуриране има по-високи нива на мотивация в сравнение с групата с процедурно структуриране.

Wang и кол. (2023) изучават т. нар. „**афективен педагогически агент (РА)**“ и го определят като персонаж, герой в мултимедийни уроци, който може да оказва влияние афектите на учащите и тяхното представяне. Авторите провеждат 4 мета-анализа, като една от целите им е да установят дали включването на афективен РА в мултимедийните уроци повишава вътрешната мотивация. Те установяват, че това действително е така – афективният РА може да повиши вътрешната мотивация, а в допълнение той може да предизвика позитивни емоции и да подобри резултатите от ученето.

2. Влияние на **класната стая** върху мотивацията за учене

Torbergsen и кол. (2023) изучават влиянието на подхода „**обърнатата класна стая**“ върху мотивацията за учене и ангажираността към учебния процес. Те изследват връзките между **възприеманата подкрепа за автономия**, която преподавателите оказват на студентите, от една страна и вътрешната мотивация, усилията за учене и възприеманите резултати от обучението на студентите от друга страна. Изследвани са норвежки студенти – първокурсници по медицина. Авторите стигат до извода, че автономността е водеща потребност на студентите и преподавателите, които им оказват подкрепа за постигането на автономия, всъщност им помагат да повишат вътрешната си мотивация. Подкрепата за автономия действа позитивно и върху усилията, които студентите влагат в ученето, а след това – и върху начина, по който възприемат резултатите от обучението си. В допълнение, авторите посочват, че усилията, вложени в ученето, опосредстват връзката между вътрешната мотивация и резултатите от обучението на студентите. Torbergsen и кол. (2023) смятат, че „**обърнатата класната стая**“ и предоставянето на подкрепа на студентите за постигане на усещане за автономия чрез общуване и сътрудничество въздейства положително върху учебния процес, тъй като повишава вложените усилия и мотивацията за учене.

Tsai и кол. (2023) смятат, че **вграждането на дизайнерско мислене** в конструктивистка учебна среда повишава учебната мотивация. Те провеждат експериментално изследване с учащи в тайвански колеж по мениджмънт. „Дизайнерското мислене е нелинеен протокол за разглеждане, оформяне и конструиране на прозрения в процесите за решаване на упорити проблеми“ (Eklund, Aguiar & Amacker, 2022, цит. от Tsai et al., 2023, стр. 3). Според авторите конструктивисткото обучение помага на учащите да повишат нивото си на познание и да го подобрят, тъй като е базирано на анализ на преживения опит от реалния свят, който се интегрира в обучението. В конструктивистка учебна среда с дизайнерско мислене учащите имат възможността да рефлектират върху опита си и да усвоят умения за анализ на проблемите от реалността. Те мислят изследователски, овладяват умения за водене на преговори, комуникативни умения, умения за съвместно учене и др. Tsai и кол. (2023) емпирично подкрепят тезата, че дизайнерското мислене в конструктивистка учебна среда може да повиши



мотивацията за учене и способностите за решаване на упорити проблеми. Те смятат, че учебната мотивация се повлиява благоприятно от **конструктивисткото обучение**, тъй като е ориентирано към учащите.

Нао Yu (2024) изследва как **проектно-базираното обучение (PBL)** повишава нивата на творческо мислене в образованието, ангажираността на учащите и когнитивното развитие. Авторът установява, че PBL се адаптира добре към темпа на когнитивно развитие, повишава възприемчивостта към нова информация и мотивацията за учене, подобрява когнитивната ангажираност и процесите на мислене. Нао Yu (2024) определя PBL като отличен инструмент за развитие на креативността, който се адаптира успешно към различните предпочитания и стилове на учене.

Muhamad Dah и кол. (2024) правят систематичен обзор на влиянието на подхода **„открито изследване“ („open inquiry“)** върху учащите и установяват, че през последните години са правени 3 проучвания, които го свързват с мотивацията за учене. В тези проучвания опитът с подхода „откритото изследване“ се свързва с:

- промени в нагласите за учене, които са свързани с личните интереси на учащите, постигане на свързаност с реалния свят, повишаване на способностите за решаване на проблеми, увереност в решаването и влагане на повече усилия (Abaniel, 2021, цит. от Muhamad Dah et al., 2024);
- повишена мотивация, в резултат на разкрилата се възможност за автентична рефлексия и открита дискусия с връстници (Ellwood & Abrams, 2018, цит. от Muhamad Dah et al., 2024);
- контекстуални фактори като автономията и усещането за компетентност, които действат върху учащите по време на прилагането на „открито изследване“, влияят върху мотивацията за учене (Adler et al., 2018, цит. от Muhamad Dah et al., 2024).

3. Влияние на **геймификацията** върху мотивацията за учене

Zheng и кол. (2024) изследват ролята на мотивацията за учене в условията на дигитално обучение в Китай. Авторите смятат, че т.нар. Обучение, базирано на **дигитални игри (DGBL)**, има позитивен ефект върху обучението, мотивацията и ангажираността на учащите. Тяхното изследване се провежда в контекста на курс с дигитални игри, насочен към повишаване на дигиталната грамотност и етикет в дигитална среда. За да проверят хипотезата си, Zheng и кол. (2024) провеждат квази-експеримент в основно училище. Те откриват, че подходът DGBL повишава дигиталната грамотност, а освен това има позитивно влияние върху мотивацията и ангажираността с ученето.

Kowitlawakul и кол. (2022) проучват влиянието на съвременните образователни технологии (Edtech), които съчетават технологични инструменти с педагогически теории, интегрирани в обучението на медицински сестри. Авторите провеждат мета-анализ върху доклади от 10 международни бази данни и посочват, че в по-голямата част от докладите се коментира повече включването на **геймификация**, отколкото употребата на други видове Edtech, като виртуална реалност или интелигентни очила. Според тях интегрирането на Edtech в образованието в повечето случаи води до успешно ангажиране на учащите и повишаване на учебната мотивация чрез създаване на възможности за сътрудничество, конкуренция и предизвикателство. Kowitlawakul и кол. (2022) обръщат внимание на това, че въпреки наличието на високотехнологичен напредък, **автентичността на човешкото присъствие** се възприема като ключов елемент за ангажиране на учащите в придобиването на учебен опит. В

допълнение, авторите посочват, че постигането на **значими постижения** също е свързано с повишени резултати за ангажираността и мотивацията. Kowitlawakul и кол. (2022) стигат до заключението, че като цяло Edtech подкрепя ангажираността и мотивацията за учене на студентите по медицина, но независимо от високотехнологичния напредък, ангажираността на учащите в учебния процес остава предизвикателство.

Ratinho и Martins (2023) изучават влиянието на **геймификацията** върху мотивацията за учене и ангажираността към учебния процес. Геймификацията се дефинира като „интегриране на компоненти с видеоигри за насърчаване на игрово изживяване“ (Ratinho & Martins, 2023, стр. 1). Авторите провеждат анализ на стотици проучвания върху геймификацията и установяват, че включването на игрови елементи като класиране на участниците, получаване на точки и значки са често използвани инструменти за повишаване на учебната мотивация. Ratinho и Martins (2023) стигат до заключението, че геймификацията в този смисъл има позитивно, но краткосрочно въздействие върху мотивацията за учене. Те подчертават, че в дългосрочен план може да се наблюдава понижаване в нивата на мотивацията. Като причина за това посочват влиянието на ефекта на новостта и външните награди върху мотивацията в контекста на настоящето, които повишават желанието и стремежа да се постигне резултат, т.е. да се учи. Когато ефектът на новостта премине и когато вече не е налична награда обаче, по-нататъшно излагане на геймификация намалява учебната мотивация.

4. Влияние на дигитализацията върху мотивацията за учене

Цифровите технологии влияят върху мотивацията за учене (Dörnyei & Kubanyiova, 2014, цит. от Vonkova et al., 2021). Vonkova и кол. (2021) провеждат мета-анализ и откриват 24 доклада, посветени на влиянието на технологиите върху учебната мотивация в контекста на обучението по английски като чужд език (EFL). Авторите посочват, че в обучението по EFL учебната мотивация успешно се повишава, като се използват технологии по много разнообразни начини, включително: чрез създаване на подкасти и блогове, чрез включване на добавена реалност, 2D и 3D анимация, чрез въвеждане на компютърно базирани игри, геймифицирана система за интерактивни отговори (IRS), както и чрез асистирано от роботи обучение. Vonkova и кол. (2021) смятат, че нарастващата популярност употреба на мобилни телефони в класната стая има положително влияние от гледна точка на възможността за персонализирано обучение и във връзка с интересите на новите поколения. Дигиталните платформи за обучение, които включват онлайн курсове, документи и виртуални класни стаи, дигитални форми за преподаване, учене и оценка, според авторите, създават мотивационни възможности за екипно учене и придобиване на нови познания. В допълнение, технологиите за дигитално разказване на истории също повишават учебната мотивация (Hava, 2019; Lin, 2019, цит. от Vonkova et al., 2021). Сред недостатъците на технологиите, които авторите посочват, са възможните технически повреди, сривове и дефекти, които се отразяват на изображението и звука и действат фрустриращо на мотивацията за учене. Те изтъкват, че в някои доклади се споменава за случаи, в които дигиталното разказване на истории предизвиква тревожност и отнема допълнително време за разучаване на платформата, което би могло да бъде инвестирано в действително учене. Vonkova и кол. (2021) заключават, че технологиите по-скоро повишават мотивацията за учене в контекста на EFL при повечето, но не при всички студенти.

Huang и кол. (2017) изказват становище, съгласно което в съвременните начални училища обучението по математика е конвенционално и консервативно: то протича



еднопосочно, в лекционен формат. Според авторите подобен асиметричен модел на преподаване е свързан с ниски резултати сред учащите и неговите недостатъци могат да се преодолеят чрез използването на подходи, включващи **съвместно решаване на проблеми**. Huang и кол. (2017) изследват използването на **система за обучение с дигитална писалка (DPLS)**, която включва и съвместно решаване на проблеми. Системата цели повишаване на учебната мотивацията и на постиженията в контекста на стандартното обучение по математика. Изследването е проведено с извадка от четвъртокласници в Тайван и резултатите показват, че при използването на тази система се подобряват мотивацията за учене, постиженията и нагласата към ученето сред децата.

Prasetya и кол. (2024) провеждат мета-анализ на изследвания, изучаващи въздействието на обучението с **добавена реалност (AR)** върху 4-факторния модел на мотивационен дизайн ARCS в класната стая. Те установяват значимо въздействие и на 4-те фактора: внимание на учащите, уместност на учебния материал, повишена увереност и удовлетвореност на учащите – върху мотивацията за учене в среда с добавена реалност. Добавената реалност привлича вниманието на учениците, така че те имат по-високо ниво на концентрация, когато са изложени на учебно съдържание с AR. Освен това, според Prasetya и кол. (2024), добавената реалност прави самото съдържание по-уместно в контекстуално отношение и това от своя страна също подобрява учебния процес. Чрез добавената реалност е възможно подаването на директна, персонализирана обратна връзка към учащите за тяхното представяне, като по този начин се повишава и увереността им в собственото изпълнение; по този начин би се повишила и мотивацията им за самоусъвършенстване (Prasetya et al., 2024). По отношение на четвъртия фактор според авторите, AR създава положителна учебна среда, позитивно и удовлетворяващо учебно преживяване за учащите и с това се очаква да насърчава креативното и иновативно мислене. Prasetya и кол. (2024) заключават, че когато в 4-факторния мотивационен дизайн се включва добавена реалност, учащите имат по-добра мотивация за учене, отколкото когато се обучават без нея.

Al Shloul и кол. (2024) сравняват традиционното с **дейностно-базираното обучение** („activity-based learning“) и проучват влиянието на **ChatGPT** като образователен инструмент върху академичните постижения. Авторите изследват употребата на ChatGPT за целите на персонализирана обратна връзка, интерактивното обучение и като част от иновативните методи за преподаване. Al Shloul и кол. (2024) установяват, че дейностно-базираното обучение повишава нивата на учебна мотивация, ангажираност и критично мислене, а това води до по-добри академични постижения сред учащите. В допълнение, употребата на ChatGPT разширява възможностите за реализиране на интерактивно обучение и се превръща във форма на персонализирана помощ, която подкрепя учащите в изследването на сложни и многостранни теми (Al Shloul et al., 2024). Изследването разкрива дейностно-базираното обучение като ориентиран към учениците подход, а ChatGPT – като източник с потенциал за повишаване качеството на образователния опит чрез разширяване на възможностите за интерактивни взаимодействия и новаторство в преподаването.

5. Влияние на **мотивацията за учене** върху представянето

Gagné и St Père (2001) смятат, че изследванията върху отношението между **когнитивните способности**, мотивацията за учене и действителните постижения дават противоречиви резултати. Те си поставят за цел да проверят в каква степен мотивацията за учене е свързана с постиженията на учащите, като контролират фактора

когнитивни способности или с други думи – коефициента на интелигентността. Gagné и St Père (2001) изследват канадски гимназисти и стигат до заключението, че когнитивните способности на учащите са най-добрият показател за академичните им постижения. Освен това се оказва, че коефициентът на интелигентност и мотивацията за учене не са свързани. Интересна е констатацията на авторите относно това, че самооценъчните мерки за учебната мотивация се оказват несвързани с реалните постижения на учениците. Gagné и St Père (2001) смятат, че представата на експертите относно водещата роля на мотивацията за учене по отношение на академичните постижения трябва да се подложи на съмнение.

Ripollés и Blesa (2024) проучват въздействието на мотивацията за учене сред студенти в испански университет върху начина, по който обучението по предприемачество влияе на връзката екологично мислене – предприемачески действия. Методите на преподаване по предприемачество в изследването се класифицират като методи, свързани с предлагането, и методи, свързани с търсенето и компетентността. Анализът на авторите показва, че ефектът от компетентностните методи за преподаване се увеличава от мотивацията на студентите за учене, свързана с постигане на майсторство.

Mammadov и Schroeder (2023) провеждат мета-анализ, с който целят да проучат връзките между възприетата от учащите **подкрепа за автономия** (оказана от страна на обучаващия и родителите) и **позитивните учебни резултати**. Авторите идентифицират 6 категории на позитивни резултати от ученето: автономна мотивация, поведенческа ангажираност на учениците, цел за овладяване, саморегулирано обучение, вяра в себе си и академично представяне. Оказва се, че автономната мотивация, ангажираността и вярата в себе си оказват най-голямо влияние върху възприеманата подкрепа за автономия. Констатациите на Mammadov и Schroeder (2023) разкриват голямото значение на възприетата подкрепа за автономия от страна на преподавателите и родителите, която благоприятства постигането на позитивни учебни резултати в разнообразен образователен и възрастов контекст – от началното училище до университета.

Заключение

В настоящата статия бяха представени класически концепции относно мотивацията за учене, в чиито контекст тя се разглежда като резултат от действието на вътрешни или външни за индивида стимули и като феномен, в който участват когнитивни процеси. В анализа на класическите перспективи се откроява теоретичният обзор на Bandhu и кол. (2024), които предлагат обстоен преглед на утвърдените в литературата теории за мотивацията.

В направения преглед на съвременни изследвания върху мотивацията за учене се откриха четири групи фактори:

1. Педагогически практики в съвременната образователна среда

Някои изследвания подкрепят употребата на иновативни педагогически практики с цел повишаване мотивацията за учене. Решаването на математически проблеми се оказва фактор с медиаторна роля, тъй като понижава учебната тревожност, а това от своя страна повишава учебната мотивация (Supriadi et al., 2024). Прилагането на мотивационно структуриране повишава нивата на мотивацията за учене (Jue Yu et al., 2024). Участието на „афективен педагогически агент (РА)“ става източник на пози-



тивни емоции в учебния процес, повишава нивата на вътрешна мотивация и води до подобро учебни резултати (Wang et al., 2023).

2. Влияние на класната стая върху мотивацията за учене

Организацията на учебната среда и класната стая също могат да оказват положително въздействие върху мотивацията за учене. Подходът „обърната класна стая“ и възприеманата подкрепа от страна на студентите за постигането на автономия повишава мотивацията им за учене (Torbergesen et al., 2023). В академични условия мотивацията за учене и способностите за решаване на упорити проблеми се повишават, когато се включва дизайнерско мислене в контекста на конструктивистка учебна среда (Tsai et al., 2023). Проектно-базираното обучение (PBL) успешно развива творчеството, повишава ангажираността с ученето и учебната мотивация (Нао Юи, 2024). Подходът „открито изследване“ (open inquiry) също има позитивна връзка с нагласите и мотивацията за учене, с автономията и усещането за компетентност (Muhamad Dah et al., 2024).

3. Влияние на геймификацията върху мотивацията за учене

Геймификацията има позитивно общо въздействие върху мотивацията за учене, поради наличието на интерактивност и практически елементи. Учебната мотивация и ангажираността с ученето се повишават в контекста на Обучение, базирано на дигитални игри (DGBL) (Zheng et al., 2024), както и при включването на съвременни Образователни технологии (Edtech) (Kowitlawakul et al., 2022). Изследването на Ratinho и Martins (2023) ни навежда на заключението, че геймификацията може да има както позитивно, така и негативно влияние върху мотивацията за учене, което зависи от продължителността на нейното приложение. Уникалността на човешкото присъствие обаче също се оказва важна (Kowitlawakul et al., 2022).

4. Влияние на дигитализацията върху мотивацията за учене

Тенденцията към дигитализация в образованието може да има както позитивно, така и негативно влияние върху мотивацията – в зависимост от контекста на приложение. Vonkova и кол. (2021) смятат, че **цифровите технологии** имат позитивно въздействие върху мотивацията за учене сред по-голямата част от студентите. Авторите обръщат внимание и на недостатъците в дигитализацията на образованието, а освен това отбелязват, че са констатирани и случаи с генериране на тревожност. Използването на интерактивни устройства има позитивно влияние върху мотивацията, стига да е приложено краткосрочно. Използването на **система за обучение с дигитална писалка (DPLS)** в обучението по математика повишава постиженията, мотивацията и нагласите към учене (Huang et al., 2017). Обучението с **добавена реалност (AR)** също носи добавена стойност по отношение на учебната мотивация, внимание, увереност и удовлетвореност (Prasetya et al., 2024). **Дейностно-базираното обучение** (activity-based learning) и **ChatGPT** като образователен инструмент повишават мотивацията за учене, ангажираността и постиженията.

5. Влияние на мотивацията за учене върху представянето

Някои автори (Gagné & St Père, 2001) смятат, че **когнитивните способности**, а не мотивацията за учене са най-добрият прогностичен фактор за академичните постижения и че общоприетата представа за ролята на учебната мотивация е спорна. Други автори (Ripollés & Blesa, 2024) подчертават, че ефектът на **преподавателските методи** се увеличава от мотивацията за учене и тя всъщност е с позитивно влияние върху резултатите.

Мотивацията за учене е сложен феномен, който зависи от вътрешни и външни стимули, а освен това е свързан и с когнитивните процеси на индивида. Поради тази причина върху него влияние могат да оказват множество фактори. В настоящата статия, на база на актуални изследвания в областта, бяха открити факторите на преподавателските методи, класната стая, геймификацията и дигитализацията.

Статията е изпълнена в рамките на договор № МУПД23-ПФ-016, научноизследователски проект „Психично здраве и профътяване през жизнения цикъл“, финансиран от Фонд „Научни изследвания“ при ПУ „Паисий Хилендарски“.

Използвана литература

1. Al Shloul, T., Mazhar, T., Abbas, Q., Iqbal, M., Ghadi, Y.Y., Shahzad, T., Mallek, F., Hamam, H. (2024). Role of activity-based learning and ChatGPT on students' performance in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, Vol.6*, 100219, ISSN 2666-920X, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100219>.
2. Anselme, P. (2010). The uncertainty processing theory of motivation. *Behavioural Brain Research, 208(2)*, 291-310, ISSN 0166-4328, <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2009.12.020>.
3. Bandhu, D., Mohan, M.M., Nittala, N.A.P., Jadhav, P., Bhadauria, A., Saxena, K.K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica, Vol.244*, 104177, ISSN 0001-6918, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>.
4. Fini, A.A.S., Yousefzadeh, M. (2011). Survey on Relationship of Achievement Motivation, Locus of Control and Academic Achievement in High School Students of Bandar Abbas (Iran). *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol.30*, 866-870, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.168>.
5. Gagné, F., St Père, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence, 30(1)*, 71-100, ISSN 0160-2896, [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00068-X](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00068-X).
6. Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, Vol.61*, 101861, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.
7. Huang, C.S.J., Su, A.Y.S., Yang, S.J.H., Liou, H.-H. (2017). A collaborative digital pen learning approach to improving students' learning achievement and motivation in mathematics courses. *Computers & Education, Vol.107*, 31-44, ISSN 0360-1315, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.014>.
8. Kowitlawakul, Y., Tan, J.J.M., Suebnukarn, S., Nguyen, H.D., Poo, D.C.C., Chai, J., Wang, W., Devi, K. (2022). Utilizing educational technology in enhancing undergraduate nursing students' engagement and motivation: A scoping review. *Journal of Professional Nursing, Vol.42*, 262-275, ISSN 8755-7223, <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.015>.
9. Mammadov, S., Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology, Vol.75*, 102235, ISSN 0361-476X, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>.



10. Muhamad Dah, N., Mat Noor, M.S.A., Kamarudin, M.Z., Syed Abdul Azziz, S.S. (2024). The impacts of open inquiry on students' learning in science: A systematic literature review. *Educational Research Review*, Vol.43, 100601, ISSN 1747-938X, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100601>.
11. Prasetya, F., Fortuna, A., Samala, A.D., Rawas, S., Mystakidis, Syahril, Waskito, Primawati, Wulansari, R.E., Kassymova, G.K. (2024). The impact of augmented reality learning experiences based on the motivational design model: A meta-analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, Vol.10, 100926, ISSN 2590-2911, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100926>.
12. Ratinho, E., Martins, C. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033, ISSN 2405-8440, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>.
13. Ripollés, M., Blesa, A. (2024). The role of teaching methods and students' learning motivation in turning an environmental mindset into entrepreneurial actions. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100961, ISSN 1472-8117, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100961>.
14. Supriadi, N., Jamaluddin Z,W., Suherman, S. (2024). The role of learning anxiety and mathematical reasoning as predictor of promoting learning motivation: The mediating role of mathematical problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, Vol.52, 101497, ISSN 1871-1871, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101497>.
15. Torbergsen, H., Utvær, B.K., Haugan, G. (2023). Nursing students' perceived autonomy-support by teachers affects their intrinsic motivation, study effort, and perceived learning outcomes. *Learning and Motivation*, Vol.81, 101856, ISSN 0023-9690, <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101856>.
16. Tsai, C.-A., Song, M.-Y.W., Lo, Y.-F., Lo, C.-C. (2023). Design thinking with constructivist learning increases the learning motivation and wicked problem-solving capability – An empirical research in Taiwan. *Thinking Skills and Creativity*, Vol.50, 101385, ISSN 1871-1871, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101385>.
17. Vonkova, H., Jones, J., Moore, A., Altinkalp, I., Selcuk, H. (2021). A review of recent research in EFL motivation: Research trends, emerging methodologies, and diversity of researched populations. *System*, Vol.103, 102622, ISSN 0346-251X, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102622>.
18. Wang, Y., Gong, S., Cao, Y., Lang, Y., Xu, X. (2023). The effects of affective pedagogical agent in multimedia learning environments: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol.38, 100506, ISSN 1747-938X, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100506>.
19. Yu, H. (2024). Enhancing creative cognition through project-based learning: An in-depth scholarly exploration. *Heliyon*, 10(6), e27706, ISSN 2405-8440, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27706>.
20. Yu, J., Kim, H., Zheng, X., Li, Z., Zhu, X. (2024). Effects of scaffolding and inner speech on learning motivation, flexible thinking and academic achievement in the technology-enhanced learning environment. *Learning and Motivation*, Vol.86, 101982, ISSN 0023-9690. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101982>.
21. Zheng, Y., Zhang, J., Li, Y., Wu, X., Ding, R., Luo, X., Liu, P., Huang, J. (2024). Effects of digital game-based learning on students' digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. *Heliyon*, 10(1), E23490, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23490>