

**ВЛИЯНИЕ НА ЛОКАЛИЗАЦИЯТА НА КОНТРОЛА
ВЪРХУ МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ ПРИ УЧЕНИЦИ
В ПОДРАСТВАЩА ВЪЗРАСТ (13-14 ГОДИНИ)**

доц. д-р Йонка Балтаджиева
Бургаски свободен университет
Пенка Барозова

**IMPACT OF THE CONTROL LOCALIZATION ON THE STUDYING
MOTIVATION OF GROWING UP PUPILS (13- 14 YEARS OLD)**

Assoc. Prof. Yonka Baltadzhieva, PhD
Burgas Free University
Penka Barosova

***Abstract:** The article reviews the results from a research regarding the study motivation and the personality characteristic „locus of control” of the growing up generation (13 and 14 years-old) as well as their relation, relation’s direction and determination. The conducted research is empirical, scientific-explorative, real (conducted with a real object).*

***Key words:** motivation, growing-up generation, studying motivation, locus of control*

Теоретична постановка на проблема

Мотивация

Мотивацията „се занимава с въпросите „защо?” на поведението. В най-широк смисъл, чрез това понятие се прави опит да бъдат обяснени причините за поведението на всички видове организми, включително на човека.

Мотивацията е „активно състояние на организма, което се явява само в точно определен момент – само когато той е възбуден”, т.е. мотивацията е синоним на възбуда [3, стр.662]. От друга страна, на почти всяко състояние на организма може да се гледа като на мотивиращо състояние. [5, стр.95].

Мотивацията се определя още като „вътрешен процес, който активизира, насочва и поддържа поведението в течение на времето” [по 8, стр.394]; като „вътрешно състояние, което поражда, насочва и поддържа поведението” [9, стр.495]; като вътрешна психична сила или енергия, отговорна за постигане на човешките цели.

Все още не съществува единно научно схващане за явлението „мотивация”, въпреки че има множество теории за мотивацията (над 50). Основа за разбирането на мотивационните процеси се открива в психоаналитичната теория на З. Фройд [10]. Според нея, мотивационните сили имат предимно несъзнавана природа („It” или „То”), с изключение на висшата мотивация. „То”, заедно с нервната система, превежда нуждите на организма в мотивационни сили (инстинкти или драйвове) – „желания”.

Според поведенческите теории, мотивацията е биологично-обусловен механизъм, валиден за всички организми, вкл. за висшите животни и човека. Поведението на човека е реактивно спрямо въздействията (стимулите) от страна на околната среда.

Моделът, който предлага тази школа е „стимул-отговор” – животното или човекът, върху което/ когото действат стимулите, се явява (до голяма степен) пасивна жертва на въздействащите събития [8]. Според теорията на Б. Скинър (известна като „оперантно обуславяне”), поведението се променя благодарение на благоприятни/ позитивни или неприятни/ негативни последици за него. Тук се въвеждат понятията „подкрепления” – награди и наказания. Дж. Уотсън счита, че поведението е резултат от стимули, които имат силна връзка с емоциите. Три са фундаменталните емоции (страх, гняв и любов), под действие на които човек учи и с чиято помощ са възможни прогнози, и контрол над поведението.

Хуманистичните теории за мотивацията я разглеждат като „почти общовалидна характеристика на практически всяко състояние на организма” [5, стр.95]. Така я определя Е. Маслоу. Ключовият принос на неговата концепция за разбиране на мотивацията се състои в следното: човешката мотивация се основава на задоволяване на потребностите. Той разграничава две големи групи потребности – базисни (или потребности на дефицита) и висши (или потребности на растежа). Мотивацията на човешкото поведение е фокусирана първо върху базисните потребности, като едва след тяхното задоволяване се отваря път за по-висша мотивация – основаваща се на потребности от познание, красота, развитие, самоосъществяване. Според Ер. Фром (друг представител на хуманистичната школа) в основата на поведението стоят чертите на характера. Те образуват мощни мотивиращи сили, при това неосъзнавани от човека. Съвкупността от черти на характера на личността се обуславя от основната ориентация (на характера), която може да е най-общо: непродуктивна, продуктивна или смесена [11].

А. Бандура (представител на социокогнитивните теории за мотивацията) отива отвъд двуфакторния модел на Б. Скинър (поведение – среда) и възприема принципа на взаимно свързания детерминизъм за разбиране на човешкото функциониране. Според него човешкото функциониране се определя от три взаимно свързани детерминанти – поведение, личностни аспекти и социални аспекти. Хората могат да придобиват нови форми на поведение и при липса на външни подкрепления, но посредством примера на другите хора, които са наблюдавали. Друг представител на това направление – Дж. Ротър – създава своя концепция за функционирането на човека, представляваща своеобразна интеграция на концепциите за очакванията и за подкрепленията. Тя включва и концепцията за локуса на контрола. Неговите идеи допълват идеите на А. Бандура, подчертавайки взаимното влияние и взаимодействие между човека и неговото обкръжение. Дж. Ротър разглежда хората като когнитивни създания, които активно преследват своите цели и създават поведенчески стратегии в течение на живота си [по 12].

Мотивация за учене

Мотивацията за учене се разбира и интерпретира по различен начин според възгледите на различните теории за учене и теории за мотивацията. Поради това се оформят различни теоретични и приложни подходи към нея. Тя се определя като сложно и динамично явление, детерминирано от различни фактори, свързана е с различни академични и социални цели, и зависи много от социокултурния контекста и стимула. Има доказана взаимовръзка и с академичните постижения.

Поведенческите науки свързват мотивацията за учене с получаването на награди и наказания, *хуманистичните теории* я разглеждат като задоволяване на потребности. Теорията за мотивацията на Е. Маслоу придобива силно звучене в сферата на образованието. Ключовата заслуга на тази концепция за обучението е обяснението за

взаимоотношенията между базовите и висшите потребности, а именно: при наличие у учениците на незадоволени базови потребности (пр. глад, жажда, необходимост от любов, сигурност, безопасност), те нямат достатъчно енергия и мотивация за учене (не могат да се активизират достатъчно познавателните им потребности – да знаят и разбират). Т.е. ако основните потребности на децата в училище не са задоволени, ще пострада ученето [8]. Насърчаването на тенденцията към развитие на по-висшите мотивации, вкл. стремежа към самоактуализация, изисква създаване на специални условия в училищата, т.е. „хуманизиране“ на училището.

Според Р. Славин мотивацията за учене може да варира – по интензивност и по посока – при различните ученици. Интензивността и посоката на мотивацията за учебна дейност може да зависи до голяма степен от интензивността и посоката на мотивацията на човека и за други дейности [8].

Вътрешна и външна мотивация за учене

Понятията „вътрешна“ и „външна“ мотивация, в частност – вътрешна и външна мотивация за учене представляват основни понятия в настоящето изследване.

Вътрешната мотивация е тази, която идва „отвътре“. Тя е вътрешно детерминирана, т.е. учениците получават тласък за учебна дейност от вътрешни източници. При външната мотивация поведението е външно детерминирано, т.е. тласъкът за учебна дейност идва от външни стимули – награди или наказания. Възможен е и друг, по-сложен тип мотивация – комбинация от външна и вътрешна [9]. От изследвания върху вътрешната и външна мотивация при ученици, проведени с цел да се установи коя би трябвало да бъде насърчена от педагозите, става ясно, че тези двата типа мотивации не са противоположности в един континуум, а са независими една от друга и имат свои вариации. Външната мотивация има по-голямо значение при малките ученици, а вътрешната – при по-големите. Но се наблюдава и друга тенденция – при големите ученици вътрешната мотивация може да се намали или да се загуби, вместо да се усилва или запазва. Това явление изисква внимание и усилия от страна на педагози, психолози и родители, защото се намалява възможността от развитие на по-висшите познавателни потребности на подрастващите. От двата вида мотивации, именно вътрешната мотивация е отговорна за развитието на способностите и талантите.

Изследвания на Спенс и Хелмрайк, изучаващи мотивацията към постижения, показват, че вътрешната мотивация води до високи постижения, а външната мотивация често не успява в това. Тези изследвания установяват наличието на *три аспекта на вътрешната мотивация: стремеж към овладяване, импулс да се работи и съревнователност*. Последният аспект е по-близо до външната мотивация. Те показват още, че притежателите на съревнователност (по-силно съревнователните) постигат по-малки успехи от онези, които имат стремеж за овладяване и импулс за работа. [9].

Кое отслабва вътрешната мотивация? Като цяло – външните мотиватори влияят негативно на вътрешната мотивация и съответно – на постиженията. Но се оказва, че има три фактора, които, ако са в действие заедно, даденият външен мотиватор ще подкопае вътрешната мотивация, а именно: когато човек очаква да получи наградата си при завършване на задачата; когато въпросната награда е нещо важно за човека; когато наградата е осезаема за човека (пари, оценка, трофей). Няма данни неосезаеми награди като усмивка или похвала да подкопават вътрешната мотивация.

Мотиви за учене

Ученето, като особен вид човешка дейност е ръководено от награди и наказания. Съответно, мотивацията за учене се явява резултат от системата от награди и на-

казания. Така поведението бива моделирано към търсене на нови награди и избягване на наказания. Има два типа учене – непреднамерено и преднамерено учене [8]. Предполага се, че мотивацията при тях е различна.

Мотивите за учене представляват мотиви (вътрешни подбуди, главно осъзнати) за усвояване на знания, формиране на умения, навици, за изпълняване на училищните задължения и за извършване на извънкласни дейности [1]. В педагогическата психология се предлагат различни класификации на мотивите на ученика в няколко групи: неосъзнати и осъзнати подбуди; мотиви за действие и мотиви за задържане от действие (и лишаване от такова); временно-ситуативни и устойчиво личностни мотиви; основни (ядрени) и периферни мотиви; нисши и висши (социални) мотиви на поведение [1].

Характерни черти на мотивите за учене са: насоченост към знанието и начините за придобиването му; удовлетвореност от участието в познавателната дейност и не-удовлетвореност от постигнатото; положително емоционално отношение към училището (и свързаните с него обекти – учители, съученици и др.); стремеж за проникване в същността на изучаваните предмети и явления; преодоляване на напрежението и трудностите; желание за непрекъснато усъвършенстване на собствените интелектуални възможности, стремеж към самообразование и самовъзпитание.

Всеки ученик се ръководи от цяла система или група мотиви за учебна дейност (полимотивация). Те могат да бъдат класифицирани по различен признак. Например, в зависимост от трайността на усвоените знания /умения, мотивите за учене могат да бъдат разделени на положителни (правилни) и отрицателни (неправилни) [1].

Към положителните мотиви за учене се отнасят:

- мотиви, свързани с необходимост от труд, познание (вкл. самопознание и самовъзпитание) и творчество;
- мотиви, свързани с учебно-познавателни и професионални интереси, идеали;
- мотиви, свързани с жизнени перспективи и мечти;
- мотиви, свързани с граждански, нравствени и интелектуални чувства (любопытност, чувство за дълг, отговорност, чест, срам, лично достойнство);
- мотиви за подражание – стремеж към идентификация с учители, родители и др.;
- мотиви за престиж – стремеж към самоутвърждаване и заемане на определена позиция в групата;
- комуникативни мотиви – свързани с необходимост от общуване в училище, от оценка и одобрение (от страна на съученици, учители, родители), от получаване на похвали, възнаграждения и избягване на наказания.

Към отрицателните (неправилни и външни) мотиви за учене се отнасят:

- маниакален стремеж към получаване на високи оценки – независимо от начина за постигането им, в крайна форма може да се развие до своеобразен „култ към оценката“ (оценката се е превърнала за човека в обществена обратна връзка и „възнаграждение“, така оценката изпълнява две изкривени функции – средство за психическа принуда и за социално преуспяване);
- мотиви, свързани с материална заинтересованост – подкупващи награди, облагодетелстване, лична изгода;
- егоистично-индивидуалистични користни подбуди – за изпъкване пред другите (на всяка цена);
- мотиви, произтичащи от страх и тревожност – страх от родители и други лица, от оценъчни социални ситуации и др.

Особено място сред мотивите за учене заемат мотивите за постижение (или за достижения). Изследвана е зависимостта между мотивацията за постижения (т.нар. „активация“) и самите постижения, известна като закон на Йеркс-Додсън. Според този закон има оптимални нива на активация (мотивация за постижение), които водят до най-добри резултати и тези нива са средните (нито много ниските, нито много високите) [1].

С възрастта, мотивацията за учене се променя – усилят се мотивите, ориентирани към задачи на бъдещето. Според Й. Ломбшер, в мотивацията за учене могат да се разграничат два вида мотиви, които влияят върху училищния успех: пряко целеви, които се отнасят до непосредствения резултат от действието и опосредствено целеви – засягащи по-далечни цели [по 8, стр.367]. По-силно влияние върху успеха в ученето имат вторият вид мотиви – т.е. по-успешна е мотивацията за учене и постижения, когато е свързана с по-далечни цели, жизнени перспективи, идеали.

Локус на контрола

Локусът на контрол (ЛК) е личностна променлива и централен конструкт в теорията за социално научаване на Дж. Ротър [14]. Вярата в екстерналния или интерналния ЛК може да се разглежда като черта на личността (в смисъл на индивидуални различия), но въпреки това, „интерналите“ и „екстерналите“ не са типове, т.к. всеки от тях има характеристики не само на своята категория, но в някаква степен и на другата. Конструктът „локус на контрола“ се разглежда като континуум, в единия край на който се намира ясно изразената екстерналност, а в другия – ясно изразената интерналност. Т.е. убежденията на хората са разположени върху целия диапазон от точки между тях, но по-често – в средната му област. Това означава, че някои хора са много екстернални, други – много интернални, а болшинството хора попадат между тези два екстремума.

Измерване на локуса на контрол

Има няколко техники за измерване на ориентацията на контрола, които са приложими за деца и за възрастни, но най-често се използва скалата И-Е, създадена от Дж. Ротър и публикувана през 1966 г. [14]. Тази скала се състои от 23 двойки твърдения, като от всяка двойка изследваното лице трябва да направи един избор (принудителен). Скалата съдържа и шест допълнителни двойки твърдения, които имат маскираща функция (да замаскират целите на този тест). За всеки отговор, показващ екстернална тенденция, се присъжда по една точка. Резултатите се ранжират от 0 до 23, като най-високите стойности показват най-високата екстерналност. Построява се кривата на нормалното разпределение и обикновено показанията, попадащи в границите на това разпределение, се изключват от по-нататъшни интерпретации и изследвания, а показанията отвъд тези граници се обединяват в две групи – „екстернали“ и „интернали“. За така определените две крайни групи изследванията често продължават, като за изследваните лица се търсят и други характеристики – чрез измерване на други показатели за самоотчет и /или поведенчески реакции [14]. Интернално-екстерналната (И-Е или I-E) скала на Дж. Ротър е прилагана за изследване на хиляди ученици в течение на десетки години. Резултатите от изследванията показват, че има връзка между вариациите на локуса на контрол и поведението на децата и по-точно, че локусът на контрола влияе върху тяхното поведение. От изследвания, основани на I-E-скала на Дж. Ротър, са установени някои съществени различия между „екстерналите“ и „интерналите“ [12]:

- по своето убеждение за местонахождението на източника на контрол на тяхното поведение;
- по начините, с помощта на които търсят информация за обкръжението си (напр. интерналите с по-голяма вероятност от екстерналите търсят активно информация по здравни въпроси); интерналите по-често от екстерналите вземат предпазни мерки за здравето си, вкл. имат по-здравословни навици и правят по-редовни посещения при лекаря. Те повече се грижат за своето здраве и благополучие от екстерналите;
- екстерналите по-често от интерналите имат психологически проблеми (тревога, депресия и др.). При екстерналите е по-висока и вероятността от възникване на психически заболявания, по-високи са и нивата на самоубийство от средните. Също така имат по-ниско самоуважение от интерналите. Интерналите са с по-добра адаптация от екстерналите;
- екстерналите в много по-висока степен от интерналите са подложени на социални въздействия. Интерналите не само се съпротивляват на страничните въздействия, но и винаги, при възможност, се стараят да контролират поведението на другите (при това обикновено се харесват на хората, които могат да манипулират и не се харесват на останалите). Интерналите видимо са по-уверени в способността си да решават проблеми от екстерналите и са независими от чуждото мнение [пак там].

Друга известна скала за измерване на локуса на контрол е скалата за измерване на локуса на контрол на деца, създадена от Ст. Новицки и Б. Стрикленд, публикувана през 1971 г. [13]. Тя се основава върху формулираната от Дж. Ротър връзка между интернално-екстернален локус на контрол и подкреплението. Скалата е разработена в два съкратени варианта от 20 и 21 айтема за две различни възрастови групи, и в един пълен вариант, съдържащ 40 айтема. Скалата е апробирана при над 1017 ученици от бялата раса в широк възрастов диапазон – III-XII клас, разделени на две възрастови групи: I – 9-11-годишни и II – над 12-годишни. За разлика от скалата на Дж. Ротър (която е под формата на двойки утвърждения), тази скала е под формата на затворени въпроси с два възможни отговора на всеки – „да” или „не”. Айтемите описват ситуации, свързани с подкрепления на поведението през личностната и мотивационната сфера на личността (афилиции, постижения, зависимости). И тук отчитането става през екстерналната тенденция, като по-високите стойности (по-големият брой точки) свидетелстват за по-изявена екстернална ориентация и обратно. Авторите посочват някои тенденции, установени от проведените изследвания с тази скала [13]:

- локусът на контрол става по-интернален с нарастване на възрастта на децата. Освен това, при по-големите ученици се наблюдават по-големи вариации в отговорите, отколкото при по-малките ученици;
- локусът на контрол е свързан с постиженията (напр. интелектуалните постижения). „Интерналите” показват по-висок коефициент на интелигентност от „екстерналите”;
- установена е важна зависимост на локуса на контрол от нивото на компетентност, характерна най-вече за мъжката група, а именно: по-високата интерналеност корелира с по-високо ниво на компетентност.

Локусът на контрол е един от най-широко използваните параметри за самотчет при изследването на личността [11]. Според някои съвременни автори, екстернално-интерналната тенденция има отношение към развитието на личността, към нейното осъзнаване и съзряване. Така, екстернално-интерналната тенденция се включва в

структурата на развиващата се личност и в еволюцията на мотивационните стратегии на личността [2].

Инструментарий на изследването

За изследване на мотивацията за учене и локуса на контрол е използван **методът на самоотчета** – съответно с два изследователски инструмента: Мотивацията за учене се изследва с помощта на **специално разработена от П. Барзова анкетна карта**, съдържаща списък от 20 мотива за учене за подрастващи от шести клас и 21 мотива за учене за подрастващи от седми клас. Локализацията на контрола се изследва с помощта на **скалата за локуса на контрола при деца**, известна като „Тест на Новицки и Стрикълънд” [13].

Инструмент за изследване на мотивацията за учене

Направеният преглед на психодиагностичните инструменти за мотивация за учене не откри подходяща методика за нейното изследване. Съществуващите методики за изследване на мотивацията (на Щерн – „Автопортрет – изследване на потребности и стремежи” [по 4]; на Краун и Марлоу – „Скала за самооценка на мотивацията за одобрение” [по 4, стр.32]; на Рогов – „Оценка на равнището на претенции”, „Измерване на мотивацията за постижения” [6]; на Борис Минчев – „Методика за оценка на компетентност” [7, стр.393] и др.) се оказаха неподходящи за целите на настоящото изследване. През 2012 г., като част от дисертантската работа на д-р Бисерка Василева е осъществено мащабно и актуално проучване на мотивите за учене на българските ученици, осъществено по метода на самоотчета. Изследването е проведено като анкета с отворени въпроси, впоследствие отговорите са обобщени и групирани по видове и възрасти. На всички изследвани ученици е предложена анкетна карта с отворения въпрос: „Какво Ви мотивира да учите?”. В отговор, учениците сами са изложили варианти на своите мотиви за учене. При обобщението на резултатите от анкетата близките по смисъл мотиви за учене са обединени, а формулировките са редактирани езиково [15].

За нуждите на настоящото изследване, въз основа споменатото по-горе проучване на д-р Б. Василева на мотивите за учене бе създаден инструмент за самоотчет на мотивите за учене в йерархичен (рангов) порядък, наречен още „**самоотчет на мотивите за учене според степента на субективната им значимост**”. Към мотивите, представени от изследването Б. Василева по възрасти, добавихме и някои допълнителни мотиви – предимно външни, негативни, тъй като по някаква причина такива отсъстваха в обобщените резултати от въпросното изследване (вероятно причина за това отсъствие е стремежът на анкетираните деца да се представят в по-благоприятна, социалножелателна позиция). Формулировката на мотивите, която избрахме, е във вид на твърдения от типа: „Уча, защото...”. Така, в резултат се получиха 20 мотива в самоотчета на мотивите за учене за подрастващи от шести клас и един мотив повече – за подрастващи от седми клас. Въпросният 21-ви мотив не можеше да бъде пренебрегнат заради процентно-значимото му място в отговорите на седмокласниците в проучването на Б. Василева. Измежду всички участващи мотиви в скалат за шести клас, отделихме 6 външни (мотиви № 9, 10, 16, 18, 19, 20), а за седми – 7 външни мотива за учене (мотиви № 9, 10, 16, 18, 19, 20 и 21). Инструментът за самоотчет на мотивите за учене е придружен с кратка инструкция за начина на аранжиране на мотивите за учене според субективната им значимост – на всеки мотив се приписва номер (естествено число от 1 до 20 – за шести клас и до 21 – за седми клас), като колкото по-малка е числовата му стойност, толкова по-висок е рангът на съответния мотив.

Мотиви за учене

1. Уча, за да стана по-умен/умна.
2. Уча, за да бъда грамотен/грамотна.
3. Уча, за да стана образован/образована.
4. Уча, за да си избира добра професия.
5. Уча, за да постигна мечтите си.
6. Уча, защото човек трябва да знае много неща.
7. Уча, защото човек трябва да може много неща.
8. Уча, защото искам да зная различни неща и да ги научавам по интересен начин.
9. Уча заради оценките.
10. Уча, за да зарадвам родителите си.
11. Уча, защото в училище е интересно и забавно.
12. Уча, защото харесвам училището, класа (и учителите си).
13. Уча, за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии.
14. Уча, за да зная и разбирам всичко от света, да съм запознат/а със заобикалящата действителност.
15. Уча, защото приемам училището като мое задължение.
16. Уча от страх да не ме накажат родителите ми (учителите и др.).
17. Уча, за да покажа, че съм по-умен/умна от другите.
18. Уча, защото за това ще получа материална награда.
19. Уча, защото така ще стана по-богат/богата.
20. Уча, за да бъда харесван/харесвана от съучениците/ учителите си.
21. Уча, защото ще кандидатствам след седми клас.

Мотив № 21 е допълнителен мотив в самоотчета на мотивите за учене и се отнася само за подрастващи от седми клас.

Инструмент за изследване на локуса на контрол

Инструментът за самоотчет „Скала за локуса на контрола при деца” е структуриран като процедура за измерване на локуса на контрола (генерализирани очаквания за поведение в определени ситуации) при деца на възраст 9-15 години [7, стр.224,13]. В настоящото изследване е използвана пълната версия на теста – от 40 айтема. Тестът се състои от 40 затворени въпроса, изследваните лица трябва да маркират изборията от тях отговор – „да” или „не” на всеки от въпросите. В теста на Новицки и Стрикленд въпросите са задавани през екстерналната тенденция, така че отговорите „да” или „не”, които децата дават, отразяват екстернална или интернална тенденция в убежденията им за тяхното поведение в разнообразни ситуации.

Организация и провеждане на изследването

Изследването бе проведено с 85 подрастващи на 13-14 години – ученици от шести и седми клас от гр. Бургас. Изследванията на три деца не бяха обработени поради незавършеност или некоректно попълване. В първичната обработка на резултатите бяха включени тестовите на 82 деца, от тях – 55 на шестокласници (с навършени 12 и 13 години) и 27 – на седмокласници (с навършени 13 и 14 години). От всички изследвани лица 42 са от мъжки пол, 40 – от женски. Изследването бе проведено през месец май 2016 г. в естествена училищна обстановка.

*Анализ на резултатите***Мотивация за учене**

На таблица №1 е представен изведеният йерархичен порядък на мотивите за учене в цялата изследвана група подрастващи (от шести и седми клас), заедно с изчислените средноаритметични стойности на ранговете им. Първата колона показва поредния номер в така получения йерархичен ред. (Йерархичният ред е получен по следния начин: на мотива с най-ниска средно-аритметична рангова стойност е приписан номер 1 в класацията на мотивите, на мотива с най-малката следваща стойност – номер 2 и т.н., т.е. колкото е по-ниска средноаритметичната рангова стойност на мотива, толкова по-напред е той в йерархичната класация на мотивите.)

Таблица № 1

Йерархичен порядък на мотивите за учене в цялата изследвана група

№ в йер.ред	Ранг-ср.ар.	Мотиви за учене
1	3,72	Уча, за да стана образован образована
2	3,74	Уча, за да стана по-умен /умна.
3	4,23	Уча, за да бъда грамотен грамотна
4	5,22	Уча, за да постигна мечтите си.
5	5,44	Уча, за да си избира добра професия
6	7,94	Уча, защото човек трябва да знае много неща
7	8,89	Уча, защото искам да зная различни неща и да ги научавам по интересен начин
8	9,36	Уча, защото човек трябва да може много неща
9	10,19	Уча, защото ще кандидатствам след 7-ми клас.
10	10,25	Уча, за да зарадвам родителите си
11	10,65	Уча, за да зная и разбирам всичко от света, да съм запознат /запозната със заобикалящата действителност
12	11,90	Уча, защото приемам училището като мое задължение.
13	12,19	Уча, защото в училище е интересно и забавно
14	12,22	Уча, за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии
15	12,23	Уча, защото харесвам училището, класа (и учителите си).
16	12,44	Уча заради оценките
17	13,67	Уча, за да покажа, че съм по-умен/умна от другите
18	15,65	Уча, защото така ще стана по-богат/богата.
19	15,86	Уча, защото за това ще получа материална награда
20	16,00	Уча от страх да не ме накажат родителите ми (учителите и др.).
21	16,21	Уча, за да бъда харесван/харесвана от съучениците/ учителите си

Бе определен профилът на мотивите за учене в изследваната група подрастващи, както и в подгрупите на момичетата и момчетата, на шестокласниците и седмокласниците. Съпоставени бяха позициите на външните им мотиви за учене, а също и на вътрешните. Установено бе наличие на полова диференциация в мотивацията за учене – по-силно изразена при седмокласниците, а също – различия в мотивацията за учене на шестокласниците и седмокласниците (въпреки малката възрастова разлика). Установено бе, че водещите два вътрешни мотиви за учене при момичетата и момчетата седмокласници са близки – на I и II място са позиционирани мотивите „уча за стана образован /образована“ и „уча, за да постигна мечтите си“, което говори за по-високата им осъзнатост при подрастващите-седмокласници и за по-изразената ориентация към позитивни жизнени цели.

Установена бе по-силно изразена вътрешна мотивация за учене при момичетата, в сравнение с тази при момчетата. При момчетата от седми клас някои вътрешни мотиви („уча за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии“ и „уча, за да си избира добра професия“), както и външният мотив „уча, защото ще кандидатствам след седми клас“ бяха представени на значително по-предни позиции от тези при момичетата, което бе интерпретирано като по-силна професионално-приложна ориентация на момчетата в тази възраст. (В шести клас мотивът „уча за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии“ бе представен на значително по-предна позиция в групата на момчетата в сравнение с тази при момичетата.) Освен външния мотив „уча, защото ще кандидатствам след седми клас“ (пръв в класацията на външните мотиви за групата на момчетата и представен на много по-предна позиция в класацията им в сравнение с момичетата), външните мотиви „уча, защото така ще стана по-богат“ и „уча, защото за това ще получа материална награда“ са представени също на по-предни позиции при момчетата. Явно, подрастващите момчета на 13-14-годишна възраст се мотивират по-силно от предстоящото кандидатстване в седми клас и избора на професия, от приложение на знанията в работа с информационни технологии, а също и от културно повлияната жизнена перспектива за богатство и материални придобивки. По-силните външни мотиватори за групата на момичетата от седми клас са ангажиментът към родителите, предстоящото кандидатстване след седми клас и оценките.

От различията в класациите на водещите вътрешни мотиви при шести и седми клас може да се направи още един извод – в седми клас мотивацията за учене е по-осъзната, по-зряла, по-ясно ориентирана към жизнените перспективи. При шестокласниците класацията на мотивите за учене вероятно е повлияна от наличие на по-силна конформна нагласа.

Локализация на контрола

Построена бе кривата на нормалното разпределение на всички получени отговори (стандартно отклонение 3,50), фигура №1. Максималната ширина на диапазона на отговорите е 40 бала (точки), от които в нашата изследвана група бяха регистрирани отговори от 10 до 24 бала. В границите на зоната с ширина две стандартни отклонения влизат най-често срещаните се отговори в групата, които се отнасят към смесен (междинен) тип локус на контрол, и те са 55 деца (67 % от всички изследвани лица). В лявата част на диапазона попада групата подрастващи с вътрешен или интернален локус на контрола – 17 лица, а в дясната част на диапазона е групата лица с външен или екстернален локус на контрола – 10 лица. В таблица №2 са представени дискрет-

ните стойности на локуса на контрола и съответният брой изследвани лица, показали дадена стойност.

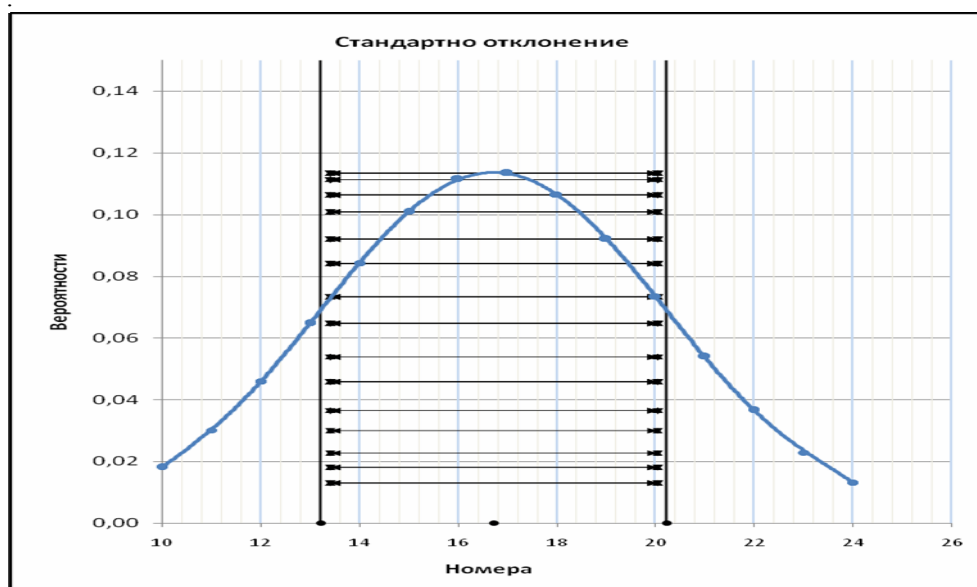
Таблица № 2

Дискретни стойности на ЛК и брой изследвани лица за всяка негова стойност

Бр.т.(ЛК)	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Бр.лица	2	1	7	7	6	3	12	10	12	6	6	3	3	1	3

Фигура № 1

Графика на нормалното разпределение на стойностите от измерването на локуса на контрол на подрастващи от шести и седми клас



Прави впечатление, че 3 стойности на локуса на контрола (16, 17 и 18 точки /бала), намиращи се около максимума на средната зона, са отчетени от 34 лица, които са 41,46% от цялата група – т.е. отговорите на близо половината изследвани лица са съсредоточени около максимума на кривата на нормалното разпределение.

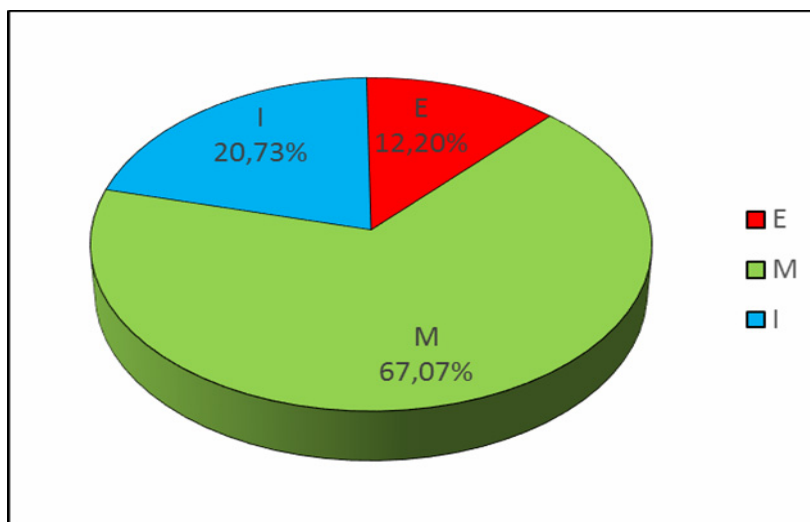
Бяха оформени следните подгрупи:

- подгрупа на екстерналите – лицата със силно изразен екстернален локус на контрол, или Е-група;
- подгрупа на интерналите – лицата със силно изразен интернален локус на контрол, или И-група;
- М-група (medium) – лицата с междинен локус на контрола.

На фигура № 2 е представено процентното съотношение на трите подгрупи (според ЛК) – екстернали – 12,20%, интернали – 20,73% и група с междинен ЛК – 67,07%.

Фигура № 2

Диференция на изследваните лица според локуса им на контрол (подгрупи: I – интернали, E – екстернали, M – междинен тип), процентно съотношение между трите групи



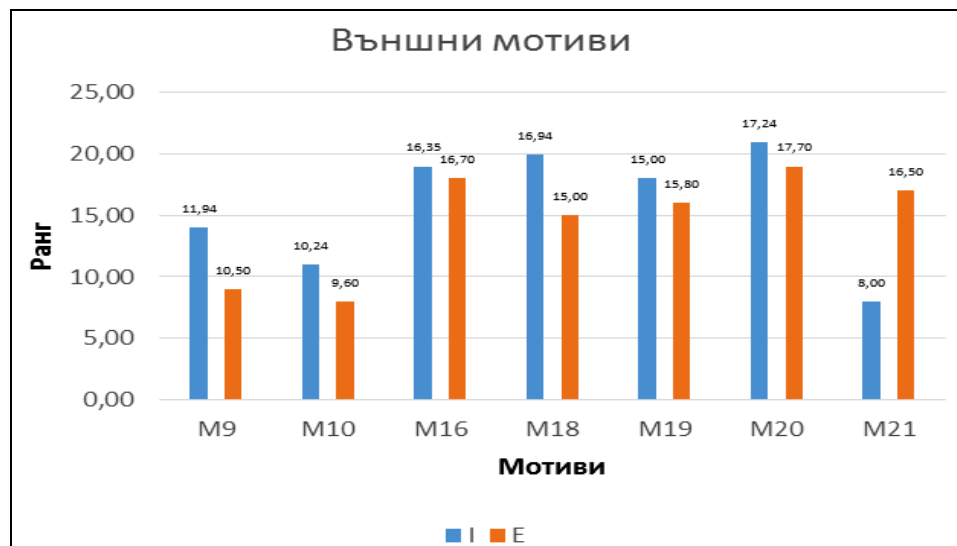
Проучването показва съществуването на следните различия между външните мотиви за учене на подрастващите с външен локус на контрол (E-групата) и на подрастващите с вътрешен локус на контрол (I-групата):

- Външен мотив „уча, защото ще кандидатствам след седми клас“ е представен на много по-предна позиция при „интерналите“ отколкото при „екстерналите“ (на 8-ма при „интерналите“ и на 17-та при „екстерналите“) и с голяма разлика в средно-аритметичните стойности – от 8,50;
- Всички останали външни мотиви са представени на по-предна позиция в групата на „екстерналите“: Мотивът „уча, за да зарадвам родителите си“ е на осма позиция (средно-аритметична стойност 9,60) в E-групата и на 11-та в I-групата (средно-аритметична стойност 10,24); „уча заради оценките“ е представен на 9-та позиция в E-групата (средно-аритметична стойност 10,50) и на 14-та позиция в I-групата (средно-аритметична стойност 11,94); останалите външни мотиви са в края на класацията, но са представени също на по-предни позиции в E-групата;

Резултатите от сравнителния анализ на външните мотиви за учене в групите на „екстерналите“ и „интерналите“ са представени на фигура № 3. На диаграмата се вижда как с изключение на мотива „уча, защото ще кандидатствам след 7-ми клас“, останалите външни мотиви са представени на повече или по-малко предна позиция в групата на екстерналите в сравнение с групата на интерналите.

Фигура № 3

Външни мотиви за учене в групите на интерналите и екстерналите (I, E)



Данните от изследването очертават различия и по отношение на водещите вътрешни мотиви в същите групи - на „екстерналите” (Е-група) и „интерналите” (И-група) (таблица №3):

- с изключение на мотиви „уча, за да бъде грамотен /грамотна” и „уча, защото човек трябва да може много неща”, които са представени на еднакви позиции в двете групи, всички останали вътрешни мотиви имат различни позиции в двете групи;
- при „интерналите” се отчита по-силна ориентация към вътрешна мотивация за учене в сравнение с „екстерналите”.

Таблица №3

Йерархичен ред на водещите вътрешни мотиви за учене в Е-групата и И-групата

№	Ср.ар.	Е-група	№	Ср.ар.	И-група
1	3,80	Уча, за да стана по-умен/умна	1	3,18	Уча, за да стана образован/образована
2	4,10	Уча, за да стана образован/образована	2	4,18	Уча, за да стана по-умен/умна
3	5,30	Уча, за да бъде грамотен/грамотна	3	4,29	Уча, за да бъде грамотен/грамотна
4	5,70	Уча, защото човек трябва да знае много неща	4	4,76	Уча, за да постигна мечтите си
5	7,10	Уча, защото човек трябва да може много неща	5	5,06	Уча, за да си избира добра професия
6	8,10	Уча, защото човек трябва да може много неща	6	6,71	Уча, защото човек трябва да знае много неща
7	9,40	Уча, защото искам да зная различни неща и да ги научавам по интересен начин	7	7,88	Уча, защото човек трябва да може много неща

10	11,20	Уча, защото приемам училището като мое задължение	9	8,18	Уча, защото искам да зная различни неща и да ги научавам по интересен начин
11	12,60	Уча, за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии	10	9,29	Уча, за да зная и разбирам всичко от света, да съм запознат/а със заобикалящата действителност
12	12,80	Уча, за да зная и разбирам всичко от света, да съм запознат/а със заобикалящата действителност; Уча, защото харесвам училището, класа (и учителите си)	12	10,69	Уча, за да мога да използвам знанията си в работа с информационни технологии

Изводи

От сравнителния анализ между мотивите за учене на подрастващите с вътрешен локус на контрол и с външен локус на контрол бе установено, че:

- се открива тенденция за по-силно изразена ориентация към външна мотивация за учене при „екстерналите“ в сравнение с „интерналите“ в групата на изследваните подрастващи. По-значимите външни мотиви за учене (с изключение на един – „уча, защото ще кандидатствам след седми клас“) бяха представени на по-предна позиция в йерархията на мотивите в групата на „екстерналите“ в сравнение с позициите им в групата на „интерналите“;
- се открива тенденция за по-силна ориентация към вътрешна мотивация за учене при „интерналите“ от изследваната група подрастващи, в сравнение с „екстерналите“. Установено бяха по-ниски средно-аритметични рангови стойности на вътрешните мотиви за учене за групата на „интерналите“ в сравнение с тези при „екстерналите“.

В резултат на анализа на външните и вътрешни мотиви за учене в групите на „интерналите“ и „екстерналите“ може да се направи заключението, че екстерналният локус на контрол у подрастващите на 13-14 годишна възраст води до по-силно представена външна мотивация, в сравнение с тази при подрастващите с интернален локус на контрол. И обратно: подрастващите с интернален локус на контрол имат по-силно изразена вътрешна мотивация от своите връстници с екстернален локус на контрол. Това означава, че на по-силната екстернална тенденция в убежденията (на подрастващите с 13-14-годишна възраст) съответства по-силно изразена външна мотивация (за учене) и обратно: на по-силно изразената интернална тенденция в убежденията съответства по-силно изразена вътрешна мотивация.

Резултатите от проведеното изследване дават основание да се твърди, че съществува взаимовръзка между локуса на контрол и мотивацията за учене. Тя се изразява като влияние от страна на личностната характеристика „локус на контрола“ върху мотивационната сфера на човека, в частност – върху мотивацията за учене. По-точно, това влияние се изразява в следното: екстерналността води до засилване на външната мотивация и отслабване на вътрешната, а интерналността – до засилване на вътрешната мотивация и отслабване на външната. Естествената тенденция, установена от Новицки и Стъкълънд, за усилване на интерналността с възрастта е обнадеждаваща, защото може да се очаква засилване на вътрешната мотивация на подрастващите с нарастване на тяхната възраст. А това ще променя постепенно личността на младия човек към по-висока автономност, осъзнатост, отговорност, зря-

лост, самоконтрол, ориентация към по-значими жизненни перспективи и цели, до засилване на готовността за тяхното постигане и отстояване.

Заклучение

Познаването на мотивацията за учене е особено важно най-вече за целите и нуждите на образованието и особено – на педагогическата практика. Тази важна характеристика трябва да се познава колкото се може по-добре от всички специалисти, занимаващи се с образование и възпитание – учители, психолози, възпитатели, училищни ръководства, родители. И опознавайки я, да се опитат максимално компетентно да ѝ повлияят – за постепенното усилване на вътрешните мотиви за учене. Едновременно с това трябва да се работи и за възпитаване у учениците на чувството за отговорност и самоконтрол, на чувството за собствена компетентност и способността да успяваш, за повишаване на Аз-ефективността. Необходимо е да се акцентира върху смисъла на търсенето на причините за успеха /неуспеха вътре в себе си, вместо в другите или във външните обстоятелства.

Разработеният за нуждите на настоящото изследване инструмент за самоотчет на мотивацията за учене показва добра резултативност, затова го считаме за принос в изучаването на тази важна личностова характеристика на подрастващите. Убедени сме, че подреждайки по степен на значимост своите мотиви за учене, учениците осъзнават по-дълбоко своята мотивация за учене, което би могло да повлияе положително върху осъзнаването и на потребностите и целите им. Използването на този инструмент би бил много полезен и за учителите – за по-добро познаване на мотивацията за учене на техните ученици. А това е чудесен ориентир за техните следващи, по-адаптивни и успешни педагогически стратегии.

Литература

1. Десев, Л. Педагогическа психология: Психопедагогика. С., 2003.
2. Елисеев, О. Практикум по психологии личности. СПб., 2000.
3. Енциклопедия по психология и поведенческа наука (под ред. на У. Едуард и Ч. Номероф, С., 2008.
4. Иванов, И. Методики за изследване на потребностите, мотивите и ценностните ориентации (Серия „Избрани методики за психологическа и педагогическа диагностика“ № 3), Ш., 1999.
5. Маслоу, Е. Мотивация и личност., 2001.
6. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании, М., 1996.
7. Ръководство за изследване на детето, под ред. на Б. Минчев, С., 2000, 2004.
8. Славин, Р. Педагогическа психология. София., 2004.
9. Стърнбърг, Р., Уилямс У. Педагогическа психология. С., 2014.
10. Фройд, З. Отвъд принципа на удоволствието. С., 1992.
11. Фром, Е. Човекът за самия себе си. С., 2005.
12. Хелль, Л., Зиглер Д. Теории личности. М., 2006.
13. Nowicki St., Strickland B. A Locus of Control Scale for Children. Sep 7118p.; Paper presented at the 79th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, D.C., September 3-7, 1971.
14. Rotter, J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, No. 609, 1966.
15. <http://ek.roncho.net/Science/NikiPetrov/MotivsEduSliven.doc> – статия от Б. Василева - Какво мотивира българските ученици за учене (28.08.2016, 15:45).