

КОНЦЕПТУАЛНИ РАМКИ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПОДХОДИ КЪМ МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ

Ирина Данаилова*

Увод

Съвременните организации се нуждаят от компетентни служители, които да прилагат знанията си бързо и гъвкаво, без да се нуждаят от дълго консултиране на правила и процедури; да вземат решения самостоятелно и да се придържат към поведение, което може да се характеризира като ефективно за постигането на поставените цели. Необходимостта от обновяване на наличните знания, умения, навици в индивидите, от генерирането на нови такива, поставя на преден план въпросите, свързани с образованието и обучението на човешките ресурси.

Интересен и много показателен анализ е представен в „Мониторинг на образованието и обучението“ на Европейската комисия (вж. таблица №1). Информацията е ценна и полезна, защото сравнява от една страна България и ЕС, а от друга страна разкрива важни тенденции за периода от 2014 г. до 2017 г. Докладът е подробен и обстоятелствен, но за нуждите на настоящата статия акцент ще бъдат следните факти:

- Делът на преждевременно напусналите системата на образованието на възраст между 18 и 24 г. продължава да бъде висок – 12,7%, макар че се наблюдава леко занижение в сравнение с предходните години (13,8% за 2016 г.). По-тревожно е, че все още нивата са далече както от заложените 10% за „Европа2020“, така и от данните за ЕС за 2017 г. -10,6%.
- Нисък дял на възрастните, участващи в процеса на учене – 2.1% – България, при 10.9% – ЕС. Разликата е значителна.
- Нарастване на броя деца с функционална неграмотност, непокриващи стандартите за „Четене с разбиране“ – от 39,5% (2014 г.) на 41.5% (2017 г.). В ЕС този дял е почти два пъти по-малък – 19.7% (2017 г.). Резултатите по математика са още шокиращи – слаби резултати при 42,1% при стойности от 22,2% за ЕС.

* Ирина Данаилова, доктор по икономика, главен асистент, катедра "Човешки ресурси и социална защита", УНСС, email: irina.danailova@gmail.com

- Инвестициите в образованието в годишен разрез намаляват (4,1% за 2014г. към 3,4% за 2017г.), като в същото време остават по-ниски от тези на ЕС – 4,7%.

Таблица 1. Ключови показатели за състоянието и динамиката на процеси в областта на образованието и обучението в страните от Европейския съюз и България

Целеви показатели от стратегическата рамка ЕТ 2020			България		Средно за ЕС	
			2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.
Преждевременно напуснали системата на образованието и обучението (на възраст между 18 и 24 год.)			12.9%	12.7%	11.2%	10.6%
Завършили висше образование (на възраст между 30 и 34 год.)			30.9%	32.8%	37.9%	39.9%
Дял на 15-годишните със слаби резултати по:	Четене		39.4%	41.5%	17.8%	19.7%
	Математика		43,8%	42,1%	22,1%	22,2%
	Природни науки		36.9%	37.9%	16.6%	20.6%
Участие на възрастните в процеса на учене (на възраст между 25 и 64 год.)			2.1%	2.3%	10.8%	10.9%

Преждевременно напуснали системата на образованието и обучението (на възраст между 18 и 24 год.)			12.9%	12.8%	10.4%	9.6%
Завършили висше образование (на възраст между 30 и 34 год.)	Родени в страната		30.9%	32.6%	38.6%	40.6%
Инвестиции в образование		Публични разходи за образование като процент от БВП	4.1%	3.4%	4.9%	4.7%

Източник: Доклад на ЕК (2018), Мониторинг на образованието и обучението 2017г., на разположение в https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_bg.pdf

Резултатите, отразени в цитирания по-горе доклад, ясно показват наличието на няколко типа проблеми:

- с усвояването на знанията по принцип – нежеланието да се учи (както в училищна възраст, така и в по-зряла), води до сериозни пречки в приложението на концепцията „учене през целия живот“ (Life Long Learning). Как да говорим за учене през целия живот, ако лицата отпадат още по време на начално и средно образование?;
- с приложението на наученото на практика – функционалната неграмотност е много сериозен проблем, който възпрепятства всички процеси на обучение, не само провежданите в системата на образование.
- с мотивацията за учене – липсата на интерес за включване и оставане в системата на образование, за постигане на резултати, за разбиране на предложения материал, са индикатори за влошаване на ценността на образованието като такова. Този проблем е в основата на всички останали, защото – както Волдковски много точно дефинира – „когато няма мотивация да се учи, изобщо няма учене“ (Woldkowski, 2008)

Тенденциите в доклада показват, че предлаганите (и прилагани) решения не само не решават така дефинираните проблеми, но и ги задълбочават. Необходимо е радикална промяна – в системата, в подходите и не на последно място – в нагласите на хората към образованието, защото „нагласата за

учене не е само част от професионалната характеристика, а е необходимост за човека, който трябва да се реализира в свят, основан на знанието“ (Колева, 2019). Не е за пренебрегване фактът, че „формалното образование често пъти изисква значителни средства и време, откъсване от работния процес и семейната среда за лицата, които вече работят“ (Пандурска, 2010). Цената на образованието, измерена във време и пари, отразява едната страна на въпроса. Другата е свързана с ценността на самото образование т.е. доколко инвестициите в трупането на човешки капитал си заслужават. Основен акцент в политиките, свързани с образованието и развитието, трябва да бъде сложен върху превръщането на ученето в ценност.

Решения трябва да се търсят в няколко посоки: прилагане на успешни модели и практики; промяна в културата и нагласите към образованието и обучението; промяна в процеса на обучение в посока гъвкавост и адаптивност, така че да отговаря на новата изменяща се среда. Трябва да е ясно, че без движеща сила, която да операционализира поведението в посока учене, без мотивация за учене, всички усилия, системи и политики винаги биха били обречени на неуспех. Осъзнаването на важността на мотивацията за учене е довело до създаването на цели школи, формиращи цялостни теоретични концепции. Едно сериозно проучване на теорията и практиката би позволило да не се повтарят направени грешки и да се изгради нов, успешен подход. Настоящата статия прави цялостен прочит на теорията за мотивацията за учене, за да оформи теоретичната рамка, която да послужи за изграждане на нов комплексен мотивационен модел в последваща разработка. Тъй като статията има ограничения за обем, са представени само основните постулати на всяка една теория, без да се навлиза в голяма дълбочина.

Целта на настоящата статия е да проследи концепцията „мотивация за учене“ във времето и в различни теории, за да се оформи обща теоретична рамка. Тя ще бъде теоретична основа на авторско изследване, чието представяне предстои /в следваща публикация/. Основната теза на статията е, че един теоретичен обзор убедително показва колко комплексен и значим е въпросът „какво мотивира човек да учи“ и още по-важно – колко сложно и трудно е намирането на еднозначен отговор. Въпреки всичко, познаването и структурирането на теорията би позволило изграждането на един мотивационен модел, който да намери своето приложение в практиката.

За да се постигне така формулираната цел е направен прочит и анализ на теоретичните постановки, свързани с мотивацията за учене и методите за обучение – концепциите са синтезирани, групирани и подредени логично

и последователно. Ползвани са методи на анализ и синтез, обобщение, класификация.

Значението на изследваната проблематика се определя от забелязаните негативни тенденции в образователната сфера и необходимостта от спешни мерки, както вече беше посочено подробно в увода. Първа стъпка в посока преодоляване на проблемите би трябвало да бъде работата по създаване на мотивацията за учене и изграждане на идеята, че ученето е ценност. За целта нов прочит на познатите теории и концепции може да бъде много полезен на всички групи заинтересовани страни – образователни институции, политици, обучавани, обучаващи.

Статията съдържа значими и влиятелни теории, които са синтезирани и подредени в теоретична рамка, така че да формират основа за изграждане на модел:

„Най-значимите съвременни теории за мотивацията“ (Куук, Ардино)

Интересна и много полезна класификация в тази насока е предложена от Дейвид Куук и Антъни Артино (David, Artino, 2016) – те посочват пет от съществуващите теории за мотивацията за учене и ги представят като „най-значимите съвременни теории“ в областта. Според авторите това са: теорията за очакванията и валентността, теорията за атрибуциите, социално-когнитивната теория, теория за целите и теорията за самоопределението [1]:

А) Теорията „Очаквания – валентност“ (Виктор Вруум, Портър и Лоулър) – няколко ключови фактора обуславят поведението: степента, в която индивидът вярва, че ще успее, ако опита; трудността на задачата и степента, в която постигнатият краен резултат е важен или значим за самата личност.

Очакването за успех може да бъде доста по-сериозен предиктор на поведението, отколкото миналия успех.

Валентността, от своя страна, може да бъде обуславяна най-малко от четири фактора – интерес, полезност, важност и цена:

- дадена тема може да бъде особено интересна или приятна за учащия (интерес или *интринситна стойност*);
- изучаването на нова тема или усвояването на умение може да се възприема като полезна от практически съображения или необходима стъпка към бъдеща цел (полезност или *екстринситна стойност*);
- успешното усвояване на умение може да има лично значение или да бъде утвърждаване на селф-концепцията на обучаемия (важност или *постигната стойност*);
- фокусирането на време и енергия върху една задача може да означава, че други задачи са пренебрегнати (*разходи за пропуснати възможности*).

Освен посочените, важни фактори са и тревожността, усилията и възможностите за провал.

Въпреки някои доказателства, че тези четири фактора (интерес, полезност, важност и цена) се отличават от един друг, все още не е емпирично доказано дали учениците правят тези разграничения на практика.

Стойността на задачата на теория основно се оформя от една мотивационно вярване: афективните спомени (реакции и емоциите, свързани с предишни преживявания). Благоприятните преживявания повишават възприеманата стойност; неблагоприятното преживяване я намалява.

Мотивиращите убеждения, които определят очакванията за успех, валентността и трудността на задачата, на свой ред са формирани от житейски събития, социални влияния (родители, учители или натиск от връстници, професионални ценности и т.н.) и околната среда.

Тези формиращи сили се интерпретират чрез личните перспективи и възприятия на обучаемия (т.е. когнитивни процеси). Именно възприятието, а не непременно реалността, управлява мотивационните вярвания.

Емпирични проучвания показват, че и очакванията за успех, и валентността са свързани с резултатите от обучението – включително и с избора на теми за обучение, степента на участие в ученето (ангажираност и постоянство) и постиженията (резултати). С други думи, при избора дали нещо да бъде научено най-важно значение има валентността. След като изборът е направен, очакванията за успех са най-силно свързани с действителния успех.

Б) Атрибутивна теория (Фриц Хайдер, Харолд Кели, Борис Вайнер, Хюит) – всеки индивид трябва да се опита да обясни успеха или провала (собствен или на другите), като приложи т.нар. „атрибуции“ (или причинни характеристики).

Формирането на атрибуцията като процес на възприемане на причините за дадено поведение, заема важно място в тази теория. Стимулът за действие се свързва с когницията. Важно място заемат процесите на каузална атрибуция.

Отделят се два фактора, на които се приписва причинността на действието:

- Локализация на причините – вътрешни и външни
- Стабилност – устойчивост и неустойчивост.

Вайнер определя, че повечето обяснения на успеха или неуспеха имат три характеристики:

- причина – дали е вътрешна или външна
- възможност за контрол
- стабилност – дали причината е стабилна (променлива) или нестабилна.

Вариант на атрибутивна теория е когнитивният модел на Хайнц Хекхаузен, който е близък и до теориите за вземане на решение. Счита се, че преди да действа, индивидът преценява алтернативите и последствията от тях и

избира този вариант на действие, който е най-добър за него. Този тип теории омаловажават действието на емоционалните състояния.

Идеите, заложи в Атрибутивната теория, са доразвити и от Волдковски. Той подчертава, че някои ограничения на мотивационното въздействие са свързани с личните умения и качеството на инструкциите. Например когато поставените задачи надхвърлят способностите на изпълнителя, той не би могъл да изпълни задачата, независимо от това колко силно е мотивиран. Един от важните индикатори за мотивация според Волдковски е усилието – това е реално всяка форма на труд или желание да се постигне някаква цел (Woldkowski, Ginsberg, 2017).

В) Социално-когнитивната теория (Бандура, Шунк, Зимерман) – „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, Rian, 2012).

Бандура диференцира три основни типа фактори – социални, поведенчески и персонални фактори и ги определя като причина и следствие от определено поведение (Schunk, Usher, 2012).

Социално-когнитивната теория е използвана и в т.нар. Концепцията за саморегулиране, която се занимава с това как студентите управляват своята мотивация и обучение. Зимерман предлага модел на саморегулиране, състоящ се от три циклични етапа: предварителна мисъл (преди задачата, например оценка на самооценката и създаване на цели и стратегии), представяне (по време на задачата, напр. самоконтрол) и саморефлексия (след задачата). Според автора „саморегулирането само по себе си не е умствена способност или показател за академичен успех. То е процес, чрез който обучаваните лица трансформират умствените си способности в академичен успех“ (Zimmerman, 2002).

Г) Ориентация към целите (Дюк, Еймс, Елиът) – значението на думата „цел“ в този тип мотивационни теории е малко по-различно. „Целта“ се отнася до по-дълбока ориентация или предразположеност към учене, която е по-скоро подсъзнателна. Тук става дума за два типа цели:

- стремеж към успех – т.е. да се справяш по-добре от другите
- стремеж към по-добро представяне – фокусът е върху интринситната стойност на ученето (самото придобиване на знания и умения).

Тези два типа цели водят до принципно различни поведения в обучаваните лица.

Д) Теория на самоопределението (Диси, Раян, Валран) – обръща внимание на ролята на екстринситната и интринситната мотивация върху поведението на обучаваните лица (Deci, Ryan, 2000). Класически възприеманите

външни фактори като възнаграждение и награди не са единствените начини за оказване на влияние. Оказва се, че заплахите, директивите, конкурентния натиск намаляват интринситната мотивация, защото хората ги приемат като контролиращи поведението. От друга страна, възможностите за избор, самостоятелност подобряват интринситната мотивация, тъй като дават чувство за автономия. Значението на автономията и контрола върху поддържането на интринситната мотивацията е доказано чрез различни проучвания. Например няколко изследвания са показали, че учителите, даващи автономност, катализират в своите ученици по-голяма интринситна мотивация, любовитство и желание за постигане. Студентите, които са подложени на висок контрол не само губят инициатива, но също така учат по-малко, особено когато ученето е сложно или изисква концептуална, творческа обработка. Екстринситната мотивация е конструкция, приложима, когато става дума за дейност, чиято цел е постигане на определени резултати.

Екстринситната мотивация по този начин контрастира с интринситната мотивация, чиято основна цел е наслаждаване на самата дейност, а не на нейната инструментална стойност. За разлика от някои теоретични концепции, според които екстринситната мотивация винаги е свързана с липса на автономност, Теорията на самоопределението постулира, че екстринситната мотивация може да се различава значително в степента, в която е автономна. Например чувството, което изпитва студент, пиещ домашното си, само защото се страхува от родителски санкции, е плод на екстринситна мотивация – мотивацията е избягване на негативни последици. Дори и когато аргументът за писане на домашното е свързан с ценността, със значението на написаното върху оценките от предмета, отново става дума за екстринситна мотивация – дейността има инструментална стойност, не е свързана с вътрешния интерес на лицето.

Основополагащата теза на Теорията за самоопределението 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 интернализиране на външни фактори (приемане на външни ценности, отношения и регулативни механизми малко или повече като свои). Така Теорията за самоопределението 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.

Приносът на Куук и Артрино по отношение на подреждането и изясняването на основните теории е безспорен. Но обективното и пълно разглеждане на въпроса за мотивацията за учене не бива да се ограничава само до посочените постановки. Много интересни и полезни идеи (и гледни точки), могат да бъдат открити в следните теоретични концепции:

2. **Бихейвиоризъм** – в това научно направление обучението заема особено място – в него практически всяко едно поведение е разглеждано като резултат от образователни дейности.

- **Моделът стимул – реакция** (Джон Уотсън) – цялото многообразие на човешкото поведение може да се разглежда като сума от приспособителни реакции. Според Уотсън при възможност да се установи еднозначно кой стимул до каква реакция води, човешкото поведение относително лесно ще може да бъде предсказвано, контролирано и управлявано. Основният постулат тук е, че човек е реактивно същество и всички негови постъпки са резултат от някакво външно въздействие. (Павлов, Павелко, 2013).
- **Условно – рефлекторна теория за ученето** (Павлов, Бехтерев) – човек (ученик) се учи, съгласно закономерностите на условно – рефлекторната дейност. Според Павлов „поведението на животните и човека изцяло е детерминирано от външната среда и може да бъде изучено, обяснено и предсказано на основата на теорията за условните рефлексии. Всяко поведение трябва да бъде разделено на отделни условни рефлексии, за да бъде изучено и след това отново създадено“ (Ромек, 2002). Бехтерев от своя страна дефинира т.нар. „колективна рефлексология“ – той акцентира върху значението масовото внушение и на ефекта, който тълпата оказва върху поведението на отделния човек (Романин, 2013).
- **Теории „Поведение – следствие“** (Торндайк, Скинър и др.) – акцентът пада върху това, че поведението е мотивирано от последиците му. Ако даден акт е следван от удовлетворяваща промяна в средата, вероятността актът да се повтори в подобна ситуация се увеличава. Приятните последиствия, които засилват поведението са наричат подкрепители, а неприятните, които го отслабват – наказания. В процеса на учене ролята на подкрепители са похвалата, оценките и признанието, вниманието. Наказанията, които са приложими, са: отстраняване, тайм-аут (Паунов, Паунова, Паунов, 2013).

Въпреки безспорният принос на бихейвиоризма за опознаването на човешкото поведение и за определяне на ролята на обучението, основните не-

достатъци на това научно течение са свързани с тоталното пренебрегване на съзнанието, личностните ценности, идеали и интереси.

3. Гешалтпсихология (Левин, Келер) – „ученето е процес на изменение на моторния, сензорния и сензомоторния опит на субекта. В основата на механизма на ученето се поставя принципът на структурността и целостта. То се осъществява чрез цялостни гешалти (конструкции)“ (Иванов, 2004).

4. Конструктивизъм (Пиаже, Брунер, Мария Монтесори, Виготски и др.) – тясно свързан с идеята за интериоризация – т.е. всички външни фактори, стимули и подбуди се пренасят във вътрешен план. Знанието не съществува обективно, то е процес и обучаваните сами трябва да откриват и трансформират сложна информация, за да я осмислят и възприемат. Мотивацията за учене би трябвало да бъде вътрешно присъща и да се възпитава в ранна детска възраст (Железова, 2008).

Вниманието пада върху училищната среда, програмите и материалите за обучение. Обучението и развитието се нуждаят от две предпоставки – хора и взаимодействие с околната среда. Този подход се прилага широко в практиките за ранно детско развитие.

5. Когнитивни теории за ученето (Лоурънс, Уитмън, Фриймън и др.) – свързани с „формата“ на познавателна дейност (мислене, възприятие, запомняне), а не със съдържанието. Обикновено се опират на личностните измерения, които влияят на отношенията, ценностите и социални взаимодействия и се отнасят до индивидуално предпочитания начин на протичане на информационните процеси (Иванов, 2004).

Според когнитивните теории решаваща роля в поведението на човека има знанието. Познанието се разглежда като съвкупност от интелектуални активности, свързани със придобиване, организация, преработка и използване на знания. Анализира се развитието на следните процеси: разпознаване, интерпретация, класификация и запомняне на информацията, формулиране на логични изводи, формиране на стратегии.

Самото учене се приема като вътрешен процес, който не може да се наблюдава директно. Последователите на тази „школа“ се опитват да обяснят как в действителност се осъществяват много типове човешко учене, как различните хора решават проблеми, учат понятия, възприемат и запомнят информация и овладяват много други сложни умствени задачи. Според когнитивното становище промяната на поведението, която строгите бихевиористи наричат учене, е само отражение на вътрешната промяна.

Огромното значение на мотивацията за учене и стремежът на учените да дадат своя принос за решаването на реални проблеми в тази област, водят до възникването на нови, и все още недоказали своята ефективност, направления. Стремежът към пълнота на изложението налага тяхното споменаване, с уговорката, че изясняването на същността и ролята им ще бъде обект на

нова разработка (поради наличието на ограничение за обем на настоящата): хуманистична теория за ученето, интеракционизъм, екологичен подход в образованието и ученето и др.

Заклучение

Направеният теоретичен обзор проследи развитието на концепциите, свързани с мотивацията за учене, за да докаже, че съществуването на толкова много теории, всяка от които безусловна, показва колко сложен и труден е разглеждания проблем. Но практическата полезност трябва да се търси и в друга посока – това е основа за разработването на нов, комплексен модел на мотивация за учене /предмет на следваща разработка, поради ограниченията за обем на настоящата/.

Мотивацията за учене има пряк ефект върху поведението на лицата в образователния процес, така че усилията на всички, ангажирани с образованието и обучение, би трябвало да бъдат ориентирани към развитие на зряло отношение към процеса на учене. „Обучението на човешките ресурси в организациите съвсем не се изчерпва с участието в традиционните курсове (присъствени или онлайн), а обхваща разнообразна гама от възможности за обогатяване на знанията, уменията, нагласите и поведенията, които се предоставят в предприятието. На практика нараства делът на методи за обучение, които се характеризират с висока лична инициатива и капацитет за самообучение на заетите, а намалява делът на традиционните присъствени курсове.“ (Атанасова, 2017). Това със сигурност е така. Разнообразието на методи за обучение обаче не води до по-голям интерес към съдържанието на самото обучение от страна на обучаваните лица. Съвременната реалност поставя учителите в интересна среда – много често независимо от качеството на материалите, от разнообразните методи на обучение, от индивидуалния подход към обучаваните лица, резултатите са далеч от очакваните. Защото мотивацията вече не е в традиционната си роля, новите реалности изискват нови подходи – мотивацията за учене в съвременното общество трябва да бъде вътрешноприсъща и лична отговорност на самите обучавани лица. Едва тогава всички политики и системи ще дадат резултат.

Бележки:

[1] В изложението по-долу е представена концепцията на Куук и Ардино, допълнена и обогатена от автора.

Референции:

Атанасова, М., (2017), Развитие на компетенциите чрез обучение в организациите и заети младежи с висше образование в България, Население, кн. 2, 183-202.

(Atanasova, M., 2017, Razvitie na kompetentsiite chrez obuchenie v organizatsiite i zaeti mladei s visshe obrazovanie v Bulgaria, Naselenie, kn. 2, s. 183-202)

Доклад на ЕК (2018), Мониторинг на образованието и обучението 2017г., available at https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_bg.pdf (accessed: 21 april 2019)

(Doklad na EK (2018), Monitoring na obrazovanieto i obuchenieto 2017), available at https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_bg.pdf (accessed: 21 april 2019)

Железова, Д., (2008), Конструктивизъм в класната стая, Научни трудове на русенския университет, том 47, серия 9, с. 192-195.

(Jelezova, D., 2008, Konstruktivizam v klasnata stiaa, Nauchni trudove na Rusenski universitet, tom 47, seria 9, s. 192-195)

Иванов, И., (2004), Стиллове в познание и учене. Теории, Диагностика, Етнически и полови вариации в България, Университетско издателство „Епископ Константин преславски“, Шумен, 184.

(Ivanov, I., 2004, Stilove v poznanie i uchene, Teorii, diagnostika, etnicheski i polovi variatzii v Bulgaria, Universitetsko izdatelstvo „Konstantin Preslavski“, Shumen, s. 184)

Иванов, И., (2004), Теории за образованието, Университетско издателство „Епископ Константин преславски“, Шумен, с. 319.

(Ivanov, I., 2004, Teorii za obrazovanieto, Universitetsko izdatelstvo „Konstantin Preslavski“, Shumen, s. 319)

Колева, Д., (2019), Човешкият диалог и значението му за нашето съвремие, сп. Диалог, бр.1, 2019 г., Свищов, available at: <https://www2.uni-svishtov.bg/dialog/title.asp?title=1377> (accessed: 05 may 2019)

(Koleva, D., 2019, Choveshkiyat dialog i znachenieto mu za nasheto suvremie, sp. Dialog, br.1, 2019 g., Svishtov, available at: <https://www2.uni-svishtov.bg/dialog/title.asp?title=1377> (accessed: 05 may 2019)

Пандурска, Р. (2010), Валидиране на компетентности, придобити на работното място в България“, изд. УНСС)

(Pandurska, R., 2010, Validirane na kompetentnosti, pridobiti na rabotното място в Bulgaria“, izd. UNSS)

Паунов, М., Паунова, М., Паунов, А., (2013), Организационно поведение, Сиела, София.

(Paunov, M., Paunova, M., Paunov, A., 2013, Organizatsionno povedenie, Siela, Sofia)|

- Славин, Р., (2004), Педагогическа психология, изд. Наука и изкуство, с. 680. (Slavin, R., 2004, Pedagogicheska psihologia, Nauka i izkustvo, s. 680)
- Павелко, Н., Павлов, С.О., (2013), „Психология и педагогика“. Учебное пособие, издателство „Кнорус“, с. 603.
- Ромек В. Г., (2002), Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений, Издательский центр “Академия”, с. 192, available at: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50517340/povedTherapyRomek.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554809497&Signature=W0qlUcWPZmWgjmwcZ6tv%2Br6Fvg4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D50517340.pdf> (accessed: 31 march 2019)
- Романин, А., Н., (2013), Практическая психология и психотерапия, изд. Проспект, с. 700.
- Cook D, Artino A., (2016), Motivation to learn: an overview of contemporary theories, available at <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5113774/154> , (accessed: 13 april 2019).
- Deci E., Rian, R. (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., p. 880.
- Deci, E., Wayne, C., Krusell, J. (1975), Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Stew Critique, Journal of personal and social psychology, Vol 31, june 1975, pp. 81-85.
- Deci, E., Richard, R. (2004), Handbook of self-determination research, Part I, The University of Rochester Press, p. 471.
- Deci, E, Richard, R. (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, pp. 85-101.
- Gagne, M., Deci, E., (2005), Self-determination Theory and Work Motivation, Journal of Organizational Behaviour, vol. 26, june 2005, pp. 331-362.
- Huitt, W., (2001), Motivation to learn: An overview. Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA: Valdosta State University, available at: <http://www.aui.ma/personal/~A.Cads/1201/Mod2/M2-links/L1%20Educational%20Psychology%20Interactive%20Motivation.htm> (accessed: 25 march 2019).
- Schunk D, Usher, E. (2012), Social cognitive theory and motivation, The Oxford Handbook of Human Motivation, Oxford University Press, pp. 13 – 16.
- Weiner, B. (2000), Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective, Educational Psychology Review, Vol 12, N1, pp. 1-14.
- Wlodkowski, R. (2008), Enhancing adult motivation to learn – a comprehensive guide for teaching all adults, Jossey-bass (a Wiley Brand), 3 edition, p. 528.
- Wlodkowski, R., Ginsberg, M., (2017), Enhancing adult motivation to learn – a comprehensive guide for teaching all adults, Jossey-bass (a Wiley Brand), avail-

able at: https://books.google.bg/books?id=j_YtDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=bg#v=onepage&q&f=true (accessed: 12 April 2019).

Vroom, V., (1964), *Work and Motivation*. Wiley, New York, p. 397.

Zimmerman, B., (2002), *Becoming a self-regulated learner: an overview; Theory into practice*, Vol. 41, Number 2, available at: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/237065878_Becoming_a_Self_Regulated_Learner_An_Overview/links/549483c30cf2ec133757e74d.pdf (accessed: 21 April 2019).

КОНЦЕПТУАЛНИ РАМКИ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПОДХОДИ КЪМ МОТИВАЦИЯТА ЗА УЧЕНЕ

Резюме

Основната цел е представяне на концепцията „мотивация за учене“ и убедително демонстриране колко комплексен и значим е въпросът „какво мотивира човек да учи“ и колко сложно и трудно е намирането на еднозначен отговор. Поради ограниченията за обем, основните теории са представени обобщено, с необходимия стремеж към обективност и обхватност. Проблемите с усвояването на знанията и мотивацията за учене са обект на изследователски интерес заради своята практическа и приложна значимост.

Ключови думи: мотивация за учене, обучение, знание, образователен процес, мотивация

JEL: I 210

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND RESEARCH APPROACHES TO LEARNING MOTIVATION

Irina Danailova*

Abstract

The main purpose of this report is to follow the concept of “learning motivation” in time and in different theories, thus convincingly showing how complex and meaningful is the question of “what motivates a person to learn” and how complex and difficult is to find a single answer. The problems with knowledge acquisition, motivation to learn are subject to research interest because of their practical and applied significance.

Key words: motivation to learn, learning, knowledge, educational process, motivation

JEL: I 210

* Irina Danailova, PhD, Chief Assist., Department of Human Resources and Social Protection, University of National and World Economy, email: irina.danailova@gmail.com