

## **Студентската академична мотивация през призмата на самоефективността**

Русанка Манчева\*, Биляна Йорданова\*\*

*Академичната мотивация и оценката на собствената ефективност в учебния процес са едни от най-значимите фактори за успешна академична подготовка на бъдещите специалисти с висше образование. В предложената статия се представят резултати от проведено изследване със студенти от ЮЗУ "Неофит Рилски" по проект RP-A14/17 на тема „Изследване на личностна ефективност, академична и кариерна мотивация“ към Лабораторния комплекс по Психология<sup>1</sup>. Потърсена е теоретично връзката между вътрешната и външна мотивация и собствената оценка на студента за академичната си активност. Установено е, че насочеността на мотивационната активност, при студентите, зависи от стимулиращите мотивационни фактори на академичната среда и собствената оценка за успешност в учебния процес.*

**Ключови думи:** академична мотивация, личностна ефективност, учебен процес, самопознание, студентска активност

Едни от най-важните въпроси, свързани с процеса на обучение на студентите е тяхната мотивация. В основата на академичното обучение стоят мотиви, които не са самопораждащи се явления, а резултат от структурата и характеристиките на академичната дейност и активност на студента. От една страна мотивите са факторът, свързан с усвояването на знания, необходими за упражняването на определена професия, те са стимулаторите за постигане на високи академични резултати в тази посока, а от друга страна те са формата за оценяване на собствената значимост за това. Мотивите са персонални структури в психиката на студентите и поради обхвата си на влияние най-често се определят като вътрешни и външни. Проучванията на вътрешната готовност на студентите, за активност и ефективност в учебния процес, са значими както за оценка съдържанието на висшето образование, така и за бъдещия професионален живот на младите хора. Мотивацията е силата, необходима и полезна на учащия се (Marshall, 1987), тя е желанието на студента, нуждата, потребността и същевременно развитието на учебния процес (Bomia L., L. Beluzo, D. Demeester, K. Elander, M. Johnson, B. Sheldon, 1997).

В по-общ план тя определя степента на привързаност към ученето и дългосрочната ангажираност към него (Ames,1990). Именно характера на мотивите и потребностите, лежащи в основата на учебната дейност, определят насочеността и съдържанието на активността на личността, на студента, в процеса на обучение във висшето училище (Дубовицкая, 2005).

Студентът, който е вътрешно мотивиран, не се нуждае от никакъв вид награда или стимул, за подбуждане или изпълнение на задача. Такъв тип студент с висока готовност изпълнява конкретно задание, поради предизвикателния характер на самата задача, а не формалното и възприемане като ангажимент (Dev,1997). За него тя е субективно предизвикателство и отговорност, стимулираща академичните и професионалните му интереси. Това може да се определи като „академична мотивация за себе си“, тъй като създава убеждението че, чрез учене и отговорно отношение към учебния процес студентът успява, създава се усещане за постижение, а последното предизвиква удоволствие. Студентът с подобна мотивация е по-ентузиизиран, по-самоуверен, предизвикателен и изпитващ удовлетворение от обучението си. Той използва стратегии на поведение, които изискват повече усилия и му помагат да обработва по-интензивно възприеманата информация - като обем и като съдържание.

Външно мотивираният студент се ангажира с обучението приоритетно воден от нагласи за получаване на награда или за избягване на наказание, свързано с учебната дейност, включващо приоритетно лишаване от облаги (стипендия, общежитие, ограничаване на финансовата помощ от родителите). Това води до страх от получаване на ниска оценка. Затова студентът, който е с подобна мотивация, се опитва да се откаже от академичните задачи, защото се чувства принуден да учи и в процеса на обучение полага минимални усилия. Изправен пред разнообразни познавателни задачи той е склонен към използване на минимално усилие, необходимо за получаване, обаче, на максимална награда (Lerer,1988). Водещият стимул е наградата и затова чувствителността към нея е твърде висока. Логично по-високи са и очакванията за получаване, а не постигане, на академичен успех. Ниската оценка се свързва с отношението на преподавателя или обстоятелствата, а не с вложеният индивидуален труд.

Важен елемент за личностната активност в реалния академичен процес има характера на потребностите, които са в основата на мотивите. Тяхното единство определя

насочеността на академичната активност. Учебната мотивация се изразява не само чрез приемане целите на обучението, но и чрез тяхното личностно осъзнаване за професионалното израстване на младия човек. (Дубовицкая, 2005) Мотивационният компонент на поведението е неразделна част от студентската активност, той дава значимост на присъствието на студента в университета, стимулира го към участия на занятия, предполага личностна насоченост за изпълнение на поставените академични задачи, определя взаимодействието с преподавателите и отношението към колегите. Мотивационният компонент в поведението е съответствието между реалното ниво на очакванията и стремежът към достигане на добри резултати при всеки студент. Обхватът му надскача мотивацията за академична активност, а последната се ориентира към бъдещото професионално и кариерно развитие. Академичната мотивация е само част от по-широката мотивационна ориентация на студента към собственото му професионално развитие. Тя не само стимулира самоподготовката на студентите, но е съществен фактор при търсенето на личностна ефективност за постигане на високи професионални успехи в бъдеще. Мотивираният, към бъдещо кариерно развитие, студент не се задоволява с моментни постижения, а се ориентира към тяхното дългосрочно програмиране. Ученето не е просто „обучение за себе си“, а „обучение към себе си“, защото е насочено към търсене на професионална среда и откриване на собствено място в нея. Академичната и кариерна мотивация се обуславят от оценката за степента на собствената ефективност и всъщност показват доколко младия човек се ориентира, адекватно към света на професионалните активности, като цяло и собствените си професионални ангажменти в частност. В този смисъл оценката за личностната академична ефективност не може да се разглежда като едномодално психично явление, а като сложен процес, който е резултат от саморефлексивността на студента, на базата на неговите реални академични постижения и професионални нагласи. Само ориентираният към себerefлексивност студент е способен към търсене на адекватни пътища за академична ефективност в настоящето и професионална адаптивност в бъдеще.

### **Методи и резултати от изследването**

Изследването на личностната самоефективност и академичната мотивация при студенти се реализира с помощта на два психологични въпросника: 1. Въпросник на Р.Шварц и М.Йерусалем за личностна самоефективност (Schwarzer, Jerusalem, 1995); 2.

Въпросник за академична мотивация на А. Величков и М. Радославова (Радославова, Величков, 2005). Резултатите на студентите, участващи в изследването от различни специалности на ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград, са обработени чрез контент анализ. Търси се връзката между академичната мотивация и оценката на личностната ефективност. Предполага се, че има връзка между нивата на личностна самоефективност и нивата на академичната мотивация.



*Фигура 1. Основни насоки за оценка на личностната самоефективност*

Като психичен конструкт самоефективността включва два компонента: увереност за справяне с проблеми и увереност за личностна активност. С повишена увереност изследваните лица показват, че на всеки проблем, дори и при изненадващи обстоятелства, могат да намерят решение (87,1%) Те имат готовност чрез налични идеи да намерят разрешението му (88,3%). Изборът на вариант съответства на актуалната потребност и съдържанието на мотивационната нагласа. Самоефективността е убедеността и находчивостта за преодоляване на проблеми, отнасящи се до всички житейски сфери в това число и проблеми, възникващи в академичната среда. Изправянето пред трудностите и справянето с тях стимулира студента към увеличение на постигнатите резултати. Самооценявайки се като ефективен той се мотивира за академична активност и високи резултати в нея. Стратегиите и подходите, за това, имат индивидуален характер, индивидуални са и критериите за оценка. Самоефективността, обаче, е мощен психичен конструкт с общо съдържание. Изследваните студенти се оценяват като високо самоефективни.

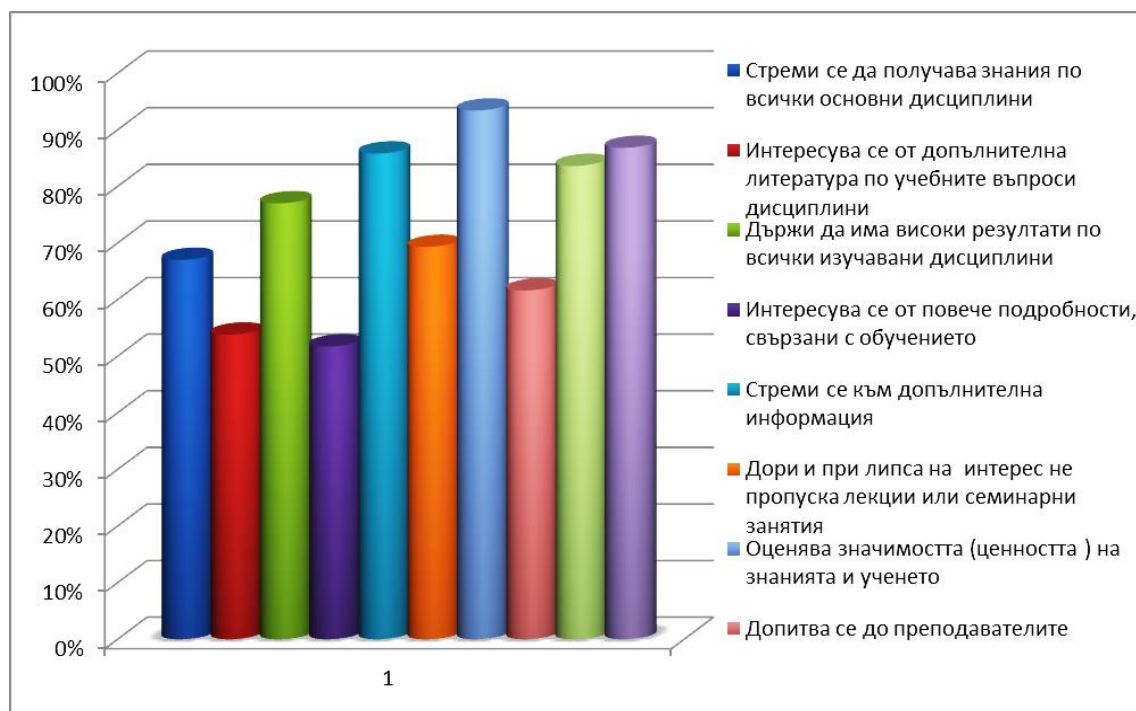
Мотивацията, свързана с академичната среда съдържа в себе си и личната активност по отношение изпълнението на социалната роля на студент. Постиженията в учебния процес и търсенето на стимулиращи форми за самоефективност изразяват отношението към тази роля. Мотивираният студент насочва ефективността си към постигане на високи резултати, които приоритетно се отнасят до усвояването на знания по специалност, която е избрал и оценил като важна, значима и нелесна за овладяване (58,9 %). Собствената активност включва действия, които съответстват на оценката за трудност на специалността. Оценяването на специалността като лесна е гарант за повишено очакване относно личностната ефективност в нея, тъй като лекотата на усвояване на учебното съдържание стимулира формирането на мисли за положителен успех в бъдеще. Допустим е и фактът, че като лесна може да се определи специалност, която е желана, към която студентът има професионални интереси и частична подготовка. Активността, като резултат от академичната мотивация, при специалност оценена като трудна, изисква повече волеви усилия и засилва търсенето на допълнителни стимули, които да поощряват търсенето също на положителни резултати. Такива са: среден успех по учебните дисциплини по-висок от 4.50 (при 96,7 %), кандидатстване и печелене на стипендия (47,3%) в това число и социална (2,1%) Тези стимули са ориентирани към външната мотивация.

Персоналната академичната активност, като цяло, се ориентира към дейности, които са свързани с организационната ефективност на преподавателите и административните ръководства. Индивидуалната активност включва личностния избор относно подкрепа (или не) на съпътстващи обучителния процес дейности (участие като слушател на научни форуми, кръгли маси, симпозиуми - 49,5%), участие в летни школи, работни срещи или организирани обучителни курсове извън учебната програма (36,4 %). Ограничена като външна изява е самостоятелната академична активност (липса на работа по подготовка и спечелване на проекти - 90 %) При изследваните лица академичната активност, като елемент на мотивационната структура на студента, е с ориентация към академичната среда, която създава стимулиращи предпоставки за лична изява на студента и формира в него отношение към това.

Личните успехи, на студента, подкрепят желанието и потребността за усвояване на знания и умения по съответната специалност, независимо от получаването на слаба оценка на изпит (59,3 %). За всеки изпит, мотивираният към академични успехи студент,

се явява подготвен и оценява подготовката си за изпитния процес като ефективна (85,7 %), добре умее да организира времето си (54,9%) и е доволен от постигнатите резултати (84,6%). Това го прави уверен, търсещ и очакващ успехи, поради което не желае да се откаже от обучението си (80,2%) оценявайки чувствата си по време на ученето като положителни (87,9%). За личните успехи, мотивиращи младия човек, положително влияние оказват отношенията му с колегите и преподавателите в университета. Той се чувства като значим и пълноценен, когато преподавателите демонстрират положително отношение към него (възприемат го като техен бъдещ колега (45,1%), разширяват обхвата на взаимоотношенията си с него (87,9%), а колегите му приемат успехите и провалите му (96,7%).

В мотивационния профил, на академично ориентиран студент, се включват активности, които той степенува в зависимост от оценката за успешното изпълнение на поставените от преподавателите задачи. Личностният оценъчен елемент предопределя отношението му към учебния процес като цяло, участниците в него и търсенето на положителни резултати от проявената активност. Оценката за ефективността е следствие от съдържанието и степенуването, по значимост, на академичните активности и резултатите от тях. Положителната оценка стимулира към академична активност, а мотивацията за нея - към търсене на самоефективност. Това показва, че Мотивацията за учене е свързана с оценката за собствената ефективност.



Фигура 2. Личностна активност, ориентирана към постигане на академични резултати

Мотивираният към академични успехи и личностна ефективност студент високо оценява ценността на придобитите, по време на обучението, знания (93,4%), поради което редовно си записва лекциите (86,8%), стреми се към получаване на допълнителна информация (85,8%), посещава библиотеката или търси материали в Интернет (83,6%), държи да има високи резултати по всички изучавани дисциплини (77%), дори и при липса на интерес не пропуска лекции или семинарни занятия (69,3%), стреми се да получава знания по всички основни дисциплини (67%), допитва се до преподавателите (61,6%), интересува се от допълнителна литература по учебните въпроси (53,8%), интересува се от повече подробности, свързани с обучението (51,7%). Подобна активност повишава шансовете му за бъдещ успех по време на изпит и разширява обхвата на академичните му интереси. Те положително влияят и върху процеса му на самопознание. Изучаването на специалността и мотивацията за учене, за усвояване на знания дава възможност студентът да разшири информацията за себе си и да прояви открито способностите си (75,8%). Интересите и увлеченията му в свободното време, той, свързва с изучаваната специалност (41,8%), като разширява обхвата на познавателните си потребности за нейното усвояване, повишава желанието си за повече подробности, отнасящи се до нейното съдържание и

форма на приложение. Мотивираността, свързана с интереса към специалността я прави привлекателна и ценна, а обсъжданията на учебния материал с колеги и приятели е доказателство за неговата личностна значимост (72,5%). Обсъждайки професионалните си знания студентът открито демонстрира компетенциите си и най-важното засилва положителното отношение към себе си, поради факта че в изказванията си влиза в ролята на експерт, а не на обучаващ се студент. Търсенето на реална самооценка също изпълнява ролята на мотивиращ фактор за академична активност. В рамките на обучителния процес академичната мотивация стимулира процеса на активно общуване с преподавателите за изпълнение на поставените от тях задачи. Не само получените знания, но и тяхната професионална оценка е важен фактор за собственото оценяване за успешност или неуспешност в обучението. В академичните институции ролята на преподавателя е много важна, тя помага на студентите да развият чувствителност и положително отношение към бъдещата си професия. Убежденията на преподавателите, тяхното професионално естество на изказвания, отношението им към професията оказват силно влияние върху насочеността на поведението на студентите. (Raffini, 1993) Те повишават или понижават усещането им за личностна значимост в университетската среда.

Мотивационната академична активност е ориентирана към търсенето на пътища за установяване на професионална компетентност, която повишава оценката за личностната самоефективност.

Проведеното изследване дава основание да се направят няколко обобщения:

1. Студентите, които оценяват специалността си като трудна, използват форми на външна мотивация за постигане на академични успехи. Високата си оценка за личностна самоефективност те свързват с получаването на стипендия, изпитни оценки над средните, положително отношение от страна на колеги и преподаватели.

2. Високата личностна самоефективност се свързва приоритетно с академичната активност, ориентирана към обучаващата среда на университета. Тя включва участие в научни форуми, кръгли маси, летни школи, работни срещи или организирани обучителни курсове извън учебната програма. Силно ограничена е самоинициативата, а ефективността се отчита само в учебния процес.

3. Личните академични успехи стимулират учебната мотивация. Формите за повишаване на самоефективността включват: подготовка за изпитната сесия, организация



на времето за самоподготовка, удовлетвореност от постигнатите резултати, адекватно приемане на колегите и преподавателите.

4. Ориентираните към академични успехи и личностна ефективност студенти демонстрират вътрешна мотивация. Те оценяват обучението като ценност и отговорно се отнасят към предявените към тях изисквания. При тях нивото на самоефективност се свързва с нивото на професионална компетентност.

5. Академичната мотивация и самоефективността са обосноваващи, активиращи и насочващи фактори в професионално развитие на студентите.

### **Дискусия**

От получените резултати може да се направи заключението, че силата на мотивацията не е само в директната и връзка с целенасочената активност на студента, но и в осъзнатата ценност на крайните резултати от нея. Академичната мотивация може да се стимулира отвън, докато оценката за самоефективността има субективно измерение. Преподавателят може да влияе върху активността по време на занятия или участия, докато оценката за значимостта си в тях определя самия студент. Мотивиращата роля на самоефективността в академичната активност, на студента, повлиява неговата оценка за професионалната му компетентност в момента. Той обосновава не само академичната, но и професионалната си значимост, чрез анализа на самоефективността си в учебния процес. Затова не толкова академичната мотивация, колкото оценката за личностната самоефективност, в учебния процес, стимулира академичната активност на студента.

### **БЕЛЕЖКИ**

<sup>1</sup>В изследването като участници в проекта участват още: Станислава Стоянова, Наташа Ангелова, Йовка Ванчева, Симона Николова, Кристина Стоянова.

### **ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА:**

Дубовицкая Т. Д. (2005) К проблеме диагностики учебной мотивации :Вопросы психологии,1,73

Радославова М., А. Величков (2005) Методи за психодиагностика, С, Пандора Прим

Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. Teachers College Record, Vol. 91, No. 3 pp. 409-421.

Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? Remedial and Special Education, 18(1), 12-19.

Lepper, M. R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction. Cognition and Instruction, 5(4), 289-309.

Marshall, H. H. (1987) Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. The Elementary School Journal, 88(2)135-50.

Raffini J.P. (1993) Winners without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn, Allyn & Bacon, Incorporated

Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1995) Generalized Self-Efficacy scale. In : Weinman J., S.

Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37), Windsor, UK: NFER-NELSON.

---

\* Русанка Манчева е доктор, редовен доцент към катедра „Психология“ на ЮЗУ “Неофит Рилски”-Благоевград;

\*\* Биляна Йорданова, е доктор и главен асистент в катедра „Психология“ на ЮЗУ “Неофит Рилски”-Благоевград