

**НАУЧНО ЖУРИ ПО ПСИХОЛОГИЯ
БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ
ИНСТИТУТ ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАСЕЛЕНИЕТО И ЧОВЕКА**

Диана Владимирова Начева

**Стилови и мотивационни аспекти на ученето в контекста на
висшето образование**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане
на образователна и научна степен
„Доктор”

РЕЦЕНЗЕНТИ:

доц. д-р Антоанета Христова

проф. д.пс.н.Наталия Александрова

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

доц. д-р Елиана Пенчева

София

2011

**Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от
Научния съвет към Института за изследване на населението и човека
при БАН.**

Обем	170 стр.
Литературни източници	113 заглавия
Таблицы	30
Фигури	25

Защитата ще се състои на 5 октомври 2011г. от часа
в зала.....
.....

Материалите по защитата са на разположение в библиотеката
на Института за изследване на населението и човека - БАН

**НАУЧНО ЖУРИ ПО ПСИХОЛОГИЯ
БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ
ИНСТИТУТ ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА НАСЕЛЕНИЕТО И ЧОВЕКА**

Диана Владимирова Начева

**Стилови и мотивационни аспекти на ученето в контекста на
висшето образование**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане
на образователна и научна степен

„Доктор”

шифър 05.06.05.

Педагогическа и възрастова психология

РЕЦЕНЗЕНТИ:

доц. д-р Антоанета Христова

проф. д.пс.н.Наталия Александрова

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

доц. д-р Елиана Пенчева

София

2011

Увод

Образованието е съществен елемент в разширяването на икономическия просперитет и подобряването на качеството на живот. Динамичните промени, които се извършват в съвременното общество обуславят необходимостта, обучението да стане непрекъснат процес. На преден план излиза фокусът върху информационните технологии, социалните умения, познанието, компетентността и ученето през целия живот, с цел адаптация към променящата се среда (Пенчева, 2006).

Създаването на една нова култура на учене е неизбежно. В тази нова среда е от съществено значение съсредоточаването върху прехода от формално образование към учене през целия живот. То ще изисква от университетите много по-гъвкав подход при предлагането на програми за обучение и много повече ориентация към реалния икономически живот. Ученето през целия живот е начин на мислене и структуриране на подхода на обществото към образованието. Революционните промени в образованието се свързват с философията на преподаване, с отношенията между преподавателите и студентите, със структурирането на учебния процес и учебната програма.

Трансформацията на висшето образование е обусловена от промените в профила на студентите, от развитието на нови методи на преподаване, от промяната на съдържанието на познанието, което се цени от обществото и като цяло от тенденцията към глобализация. Интензивният напредък в информационните технологии повлияват тези фактори. Образователните институции би следвало да инвестират в нови обучителни технологии, за да могат успешно да посрещнат потребностите на учещите от новото хилядолетие. Адаптивните образователни системи

са технологично подобрени образователни среди, които са способни да откриват потребностите и предпочитанията на студентите и да изготвят стратегии на преподаване и образователен контекст, също така да успяват да ентузиазират учещите и да ги подпомогнат в изграждането на техните способности за решаване на проблеми, за ефикасно придобиване на познания и за социалната им отговорност.

Академичните постижения са основна тема в областта на образованието и са от изключителна важност на ниво нация и политика. Те са зависима променлива в множество изследвания и обект на финансови инвестиции по цял свят (Petrides, 2011).

През последните десетилетия вниманието на много изследователи е привлечено от личностните детерминанти на академичните постижения и успех. По-конкретно интерес представлява идентифицирането на предикторите на академичното представяне – оценяването на потенциала на успешните студенти и развитието на подходящи методи за работа със студенти, които не се справят добре (Carpara et al., 2011). В литературата се посочва, че личността се откроява като значим предиктор на академичните постижения, но като че ли изследователският интерес е насочен предимно върху интелектуалните фактори в контекста на ученето и образованието. Съществуват изследвания, които разглеждат поотделно стилът на учене и мотивацията като променливи, които имат пряко отношение към резултата от ученето. Настоящото проучване има за цел от позициите на личностно - центрирания подход към ученето да се фокусира върху възможността тези конструкти да бъдат интегрирани в общ модел, както и да се проследи механизма на тяхното самостоятелно и съвкупно влияние върху академичния успех.

І ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНА РАМКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Стил на учене

В психологията понятието „стил” е развито в множество различни области : личност, когниция, комуникация, мотивация, перцепция, учене и поведение. В литературата се описват различни стилове – мотивационни стилове, атрибутивни стилове, когнитивни стилове, стилове на мислене, стилове на справяне.

Няколко автори дават сведение за произхода на стила в когнитивната психология. Върнън, цитиран от Мартинсън (Vernon, 1973, Martinsen, 1994, цит. по Rayner & Riding, 1997) твърди, че предшествениците на стила могат да се проследят чак до класическата гръцка литература.

В специализираната литература стилът традиционно се разграничава от способностите и се дефинира като ”стабилни индивидуални различия в начина или формата на психично функциониране” (Messick, 2001, цит. по Roodenburg, 2003).

Терминът „стил на учене” (learning style) широко се използва в педагогиката и психологията. Между 1940 и 1970 г. различни изследователи описват различни измерения на стила, но работят в собствени контексти и в изолация един от друг. Изследванията в областта на стиловете на учене са критикувани поради липсата на единна теория и наличните множество инструменти, измерващи различни модалности на стиловете на учене. Съществуват много и разнообразни теоретични постановки за същността и измеренията на конструкта “стил на учене”, като операционализацията на това понятие е много разнопосочна.

Според някои автори, стилът на учене е обширно понятие, което включва стиловете на учене, когнитивните стилове, личностните стилове и типологии. Някои автори даже приемат, че “стилове на учене”, “когнитивни стилове”, “личностни стилове” и “типологии” трябва да се считат за синоними (Lemire, 2002).

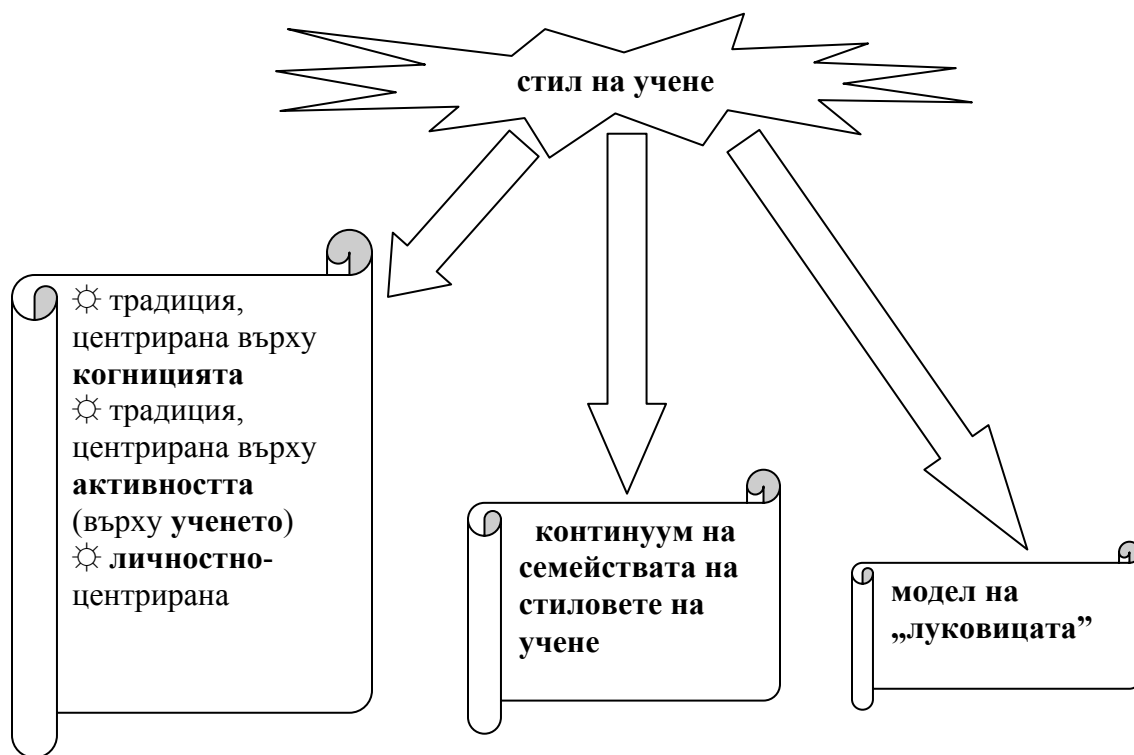
Разнопосочните определения на конструкта се обединяват около няколко ключови понятия, които кристализират в следното определение : стиловете на учене се определят като физиологични, когнитивни и афективни поведения, служещи като относително стабилни индикатори за това, как учещите възприемат, взаимодействат и реагират на учебната среда, т.е. как да придобиват, възприемат и обработват информацията (Keefe, 1987, цит. по Horton&Oakland, 1997, McClanaghan, 2000, Пожарлиев, 2004, Пенчева, 2006, Цветкова,2001, Dixon, 1986, цит, по Ivanov, 2007).

Стилът на учене е личностен конструкт, който е ключов фактор за дизайна на учебната програма, преподаването и диференцираното учене. Основната цел на измерването на стила на учене е постигането на индивидуализация в процесите на преподаване и учене (Price, 2004).

В литературата, когнитивните стилове се изясняват като способност да се използват различни форми на обработка на информацията (възприемане, концептуализиране, категоризация, вземане на решения и т.н.). В своите теории различни изследователски групи обръщат внимание на различни аспекти на преработката на информация – гъвкавост, потребност от разнообразие, потребност от завършване, догматизъм, импулсивност, предпочитание за комплексност (Boekaerts,1996).

Обобщението на литературата по въпроса дава основание да се приеме, че стилът на учене е по-обща категория, а когнитивният стил образува неговата сърцевина.

Измеренията, моделите и определенията на стила на учене могат да бъдат разгледани от няколко различни перспективи, отразени във Фигура 1. Първата перспектива обхваща три отделни традиции, към изучаването на конструкта стил на учене (центрирана върху когницията, центрирана върху активността (наричана още центрирана върху ученето традиция) и личностноцентрирана). Втората перспектива се свързва с т. нар. континуум на семействата на стиловете на учене.



Фигура 1. Перспективи към категоризацията на конструкта стил на учене

Теорията за типа на Юнг, Майерс и Бригс осигурява подходяща рамка за концептуализацията на множество аспекти на процеса учене, като очертава стилистичните му характеристики.

Според Райнър и Райдинг, в традицията на личностно-центрирания подход моделът на Майерс-Бригс е единственият, който ясно и значимо инкорпорира идеята за стиловете на учене и значимо повлиява теорията, базирана на стиловете (Rayner& Riding, 1997). По същия начин се квалифицира психологичният тип и в модела на Къри (Curry, 1987), където заема сърцевината на предлаганата от нея структура.

В съвременния си вид тази теория включва четири конституционално обусловени биполярни дименсии, дефинирани като нагласи и функции. Нагласите представляват готовност на психиката да функционира и реагира по определен начин. Към тях се отнасят диадите Екстраверсия (E)/Интроверсия (I), които отразяват противоположните посоки, в които се насочва вниманието и Разсъждение(J) /Възприемане (P), които определят полярните начини, по които предпочитаме да конструираме нашия живот. Функциите са специфични форми на психична активност и са представени от две двойки: Усещане (S)/Интуиция (N) като противоположни начини, за получаване на информация и Мислене (T)/Чувстване(F) като полярни начини за вземане на решения. Съчетанията между тези предпочитания се отразяват в четирибуквена формула и обозначават 16-те психологични типа по Индикатора за психологичния тип (МВТИ), който операционализира теорията (Пенчева, 2006, Myers et al, 1998, Русинова, А., 1992, Русинова-Христова, А., Карастоянов, Г., 2000).

Съществува богат емпиричен материал, който доказва че в тази парадигма стиловете на учене са тясно обвързани с всички типологични характеристики и се проявяват чрез четирите основни дименсии - E-I (Екстраверсия-Интроверсия); S-N (Усещане – Интуиция); T-F (Мислене – Чувстване); J-P (Разсъждение - Възприемане); чрез комбинациите от психични функции ST (Усещане-Мислене), SF (Усещане –Чувстване), NF (Интуиция-Чувстване), NT(Интуиция-Мислене), известни още като темпераменти; чрез комбинациите между функция и нагласа SP (Усещане - Възприемане), SJ (Усещане – Разсъждение), NJ (Интуиция-Разсъждение); както и чрез 16–те психологични типа (Пенчева, 2006, Кочанковски, 2004, Fallan, 2006, Keirsey& Bates, 1984, Lawrence, 1995). Безспорно това е и едно от преимуществата на методиката – многообразието от типологични комбинации, които могат да бъдат отнесени към стиловете на учене, към това как се възприемат и преработват знания, умения, ценности и нагласи.

В тесен смисъл стиловете на учене са четири.

Интуитивно-мисловният стил (NT) се описва с предпочитание към възможностите, теоретичните взаимоотношения, абстрактните патерни в процеса на възприемането и с вземане на решение от обективната позиция “причина – следствие”, като вниманието към човешкия фактор остава на втори план. Те ценят компетентността – желанието да се учи, да има познания, да се прогнозира и контролира. Те биват описвани като заинтересовани в разработването на теории и концепции, предпочитат стратегии, свързани с откривателство и експериментиране. Интуитивно-чувстващият стил (NF) се свързва с холистичен подход при възприемане на информацията, с интерес по-скоро към възможностите, отколкото към конкретните ситуации, с афинитет към сложността на човешките

отношения и с преценки и решения, които са съобразени с лични и групови ценностни приоритети. Те ценят личностното израстване, развиване на пълния личностен потенциал, притежаване на личностен интегритет и хармония. Интересуват се от приложимостта на ученето към техния личен живот и този на другите, предпочитат стратегии, които включват коопериране и личностно приложение на ученето (Horton&Oakland, 1997). Сетивно-мисловният стил (ST) предполага интерес към фактите, които могат да бъдат възприети директно чрез сетивните органи – гледане, слушане, докосване, преброяване, претегляне и измерване, а типичният им начин за вземане на решение относно тези факти е обективният анализ, получен по пътя на линейния и логически процес на разсъждения от причината към следствието, от предпоставките към заключенията. При този стил на учене учещите искат конкретна и специфична информация, имат потребността да знаят кое е правилно и кое погрешно. Нуждаят се от структурирана среда и загубват интерес, ако нещата се развиват прекалено бавно или не изглеждат практични. Те учат най-добре посредством повторение, запаметяване и реални преживявания. желаят незабавна обратна връзка. При стила Сетивно-чувстващият стил (SF) гравитира към конкретни факти, които са достъпни за непосредствено възприемане, а подходът към решенията се основава на индивидуалната ценностна система и на ефекта, който тези решения биха имали върху хората. Тези учещи обработват информацията на базата на техния личен опит. Те откликват на колегиалността, доверието, респекта и кооперативността в ученето. Хармоничните взаимоотношения са по-важни от овладяването на съдържанието. Чувствителни са към удобствие или неудобствие. Учат най-добре, когато говорят и харесват груповите занимания (Hanson & Silver, 1995).

2.Мотивация за постижения

При съвременните проучвания на мотивационната и когнитивна регулация на процеса на учене съществено място се отделя на мотивацията за постижения. Тя представлява важна психологическа предпоставка и съществен личностен медиатор, опосредстващ учебния процес (Цветкова, 2001). Това е съвкупност от потребности и мотиви за действия, които подлежат на обществена оценка и могат да бъдат в различна степен успешни. Мотивацията за постижения влияе върху поставените цели, съдържанието на човешката дейност, положените усилия и има определящо значение за индивидуалното поведение в ситуации с голямо натоварване. В широк смисъл, мотивацията за постижения може да се формира чрез рационалното осмисляне на личното значение на определено действие и води до изпълняването само на онези действия, които създават положителни емоции. Литературата върху мотивацията за постижения посочва, че хората със силна потребност от постижения, се научават да постигат съвършенство в изпълнението си още в ранна възраст. Разчитането на себе си е важен ключов момент в тяхната мотивационна диспозиция. Социалната практика показва, че хората функционират ефективно, когато вярват, че могат да постигнат високи резултати и смятат, че упражняват контрол върху средата (Цветкова, 2001, стр. 91).

Теорията за мотивацията за постижения има за цел да опише детерминантите на посоката, значимостта и трайността на поведението в ограничена, но много съществена област на човешката активност. Може да се твърди, че това е теория за изпълнението, ориентирано към постижения.

През последните десетилетия са предлагани множество теоретични концептуализации на мотивацията за постижения. Някои от тях са дали значим принос в разбирането на релевантните на постиженията афекти, когниция и поведение. При прегледа на литературата, авторите обикновено определят следните за най-влиятелни и генеративни : подходът към мотива за постижения и подходът към целта за постижения (Elliot&McGregor, 1999).

Мотивацията за постижения обхваща вътрешните мотиви на човешкото поведение, постигането на лична или социална високо ценена цел посредством собствени усилия. Тези усилия включват широки области от емоционалния живот и когнитивната система. Според МакКлиланд (McClelland, 1976, 1995) мотивът за постижения е една „система от заучени очаквания”, която се образува с течение на времето.

„ В психологически смисъл поведението се приема за мотивирано за постижения само, когато то цели самооценяване на собствената трудолюбивост, при това в сравнение с конкретен стандарт за отлични постижения, който трябва да се постигне или с който трябва да се съвпадне.” (Rheinberg, 2002, стр. 62)

Ядрото на дефиницията на мотивацията за постижения е сравнението със стандарт за отлични постижения.

Зимбардо и Гериг (Zimbardo&Gerrig, 1999, стр. 374) описват мотива за постижения като „, потребност от поощряване на постиженията” и „, навигатор на поведението”

Мотивът за постижения повлиява възприемането на ситуациите и интерпретацията на собственото и чуждото поведение. Следователно той може да бъде разбран като възприятна диспозиция (Zimbardo & Gerrig, 1999).

Рейнберг (Rheinberg, 2002) говори илюстративно за „ специфично оцветени очила”, с които бива възприеман света.

На базата на теоретичните предпоставки, мотивацията за постижения се определя като важна психологическа предпоставка и съществен личностен медиатор, опосредстващ учебния процес (Цветкова, 2001).

Тя обхваща вътрешните мотиви на човешкото поведение, постигането на лична или социална високо ценена цел посредством собствени усилия. Тези усилия включват широки области от емоционалния живот и когнитивната система.

Този конструкт влияе върху поставените цели, съдържанието на човешката дейност, положените усилия и има определящо значение за индивидуалното поведение в ситуации с голямо натоварване.

3. Академична мотивация

Мотивацията не обхваща една единствена концепция, което поражда необходимостта да се обхванат широк спектър фактори, обуславящи учебната мотивация и ученето през целия живот (Harlen&Crick, 2003).

Мотивацията за учене е комплексна концепция, която предполага множество психосоциални фактори – както вътрешни за учещия, така и от неговата социална и околна среда.

Психолозите отнасят термина „мотивация” до „ условията и процесите, имащи отношение към пробуждането, посоката, силата и поддържането на усилията” (Katzell and Thompson, 1990, p. 144, цит. по Harlen et al, 2002), което е индикатор за сложността на понятието.

Джонсън (Johnston, 1996, цит. по Harlen et al, 2002) твърди, че „волята(желанието) да се учи” е в сърцевината на учебния процес и че е тясно свързана с концепцията за мотивацията. Авторката твърди, че желанието да се учи произхожда от личното усещането за смисъл и цел, може да се опише като енергия да се действа по отношение на нещо, което е смислено. То е свързано със степента, до която учещият е готов да вложи усилия в учебния процес, желанието ангажира участието на мотивацията на индивида да действа и да се развива във времето (Harlen et al, 2002).

Принципите на АПА (American Psychological Association), центрирани върху учещия (1997, цит. по Harlen&Crick, 2003) се фокусират върху фактори, които са вътрешни и под контрола на учещия, както и контекстуални и фактори на средата, взаимодействащи с вътрешните такива.

От четиринадесетте принципа, три имат директно отношение към мотивацията за учене. Първият се отнася до мотивационните и емоционални влияния върху ученето, които се повлияват от емоционалното състояние, вярванията, интересите, целите и начина на мислене на учещия. Вторият принцип се отнася до креативността на учещия, мисленето от висок ранг и природната любознателност, които допринасят за вътрешната мотивация за учене.

Вътрешната мотивация за учене се стимулира от задачи, съдържащи оптимално елемент на новост, релевантни на личните интереси и даващи възможност за личен избор и контрол. Третият принцип се отнася до ефектите на мотивацията върху усилията на учещия и учебната практика.

Тези три широкообхватни принципа показват множеството фактори, които трябва да се имат предвид по отношение на учебната мотивация (Harlen&Crick, 2003).

Изследователите отдавна са признали важността на мотивацията за академичния успех (Moen & Doyle, 1977; Pintrich, 2000; Weiner, 1985, цит. по Komarraju et al., 2007), като се правят множество опити за идентифицирането на специфичните фактори, които влияят върху мотивацията за учене.

При анализирането ѝ, учените се придвижват от когнитивните модели към социо-когнитивните (Bong, 1996; Linnenbrink & Pintrich, 2002, цит. по Komarraju et al., 2007).

Въпреки че академичната мотивация е проучвана от множество перспективи, повечето автори се обединяват около няколко основни концепции и модели, имащи отношение към конструкта академична мотивация - теорията за самоопределянето, вътрешната и външната мотивация (Faye& Sharpe, 2008, Scheel&Gonzalez, 2007, Foster, 1999, Harlen et al, 2002, Harlen&Crick, 2003, Zhang&Fu, 2008), теорията за целепологането и теорията за ориентацията на целите (Pajares, 2001, Harlen et al, 2002, Harlen&Crick, 2003, Zhang&Fu, 2008), теорията за собствената ефективност и теорията „очакване-ценност” (Pajares, 2001, Scheel&Gonzalez, 2007, Lim, 2004, Harlen&Crick, 2003, Zhang&Fu, 2008), атрибуционната теория (Harlen et al, 2002, Zhang&Fu, 2008). Други автори се спират на концепции като теорията за заучената безпомощност, теорията за запазване на самооценката (Foster, 1999), стимулното подкрепление, интересите, афектите и контрола на учещия (Lim, 2004), Integrative and instrumental motivation (Zhang&Fu, 2008) и т.н.

II ГЛАВА. ПОСТАНОВКА НА ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Теоретичен модел на изследването

В парадигмата на психологичния тип, различията в стила на учене се разглеждат като цялостна система, динамична съвкупност от различни аспекти, които са до голяма степен конституционално обусловени. Теоретично и емпирично са доказани специфични взаимовръзки на всеки един от тези аспекти с академичния успех.

Двата типа мотивация принадлежат към един общ клас личностни детерминанти на успеха в процеса на учене и са външни индикатори на ефектите от базисните типологични предпочитания. Много вероятно е те да опосредстват връзките между стила на учене и академичния успех. Очаква се влияние на факторът пол върху трите конструкта, както и върху избора на академична специалност. От своя страна стилът на учене и мотивацията би следвало да повлияят на избора на академична специалност.

От значение е да се проучи, кои взаимовръзки предпоставят оптималното функциониране в образователната система, което би подпомогнало съгласуването и извличането на надеждни индикатори за релацията личностните предпоставки, индивидуалните потребности и образователен контекст. Когато е налице образователна среда, която съответства на базисните предпочитания на студентите, качеството на обучението ще се повиши. Много е важно да се установи, на кои когнитивно-мотивационни конфигурации българската образователна среда дава предимство и кои ограничава.

Фигура 7 отразява общия модел на мотивацията за постижения, академичната мотивация и стиловете на учене, които формират основата за настоящото изследване.



Фигура 7. Теоретичен модел на изследването

1.1.Цел, задачи, участници и хипотези на настоящото изследване

Цел

- Основната цел на настоящото изследване е да се потърсят взаимовръзки между стила на учене, мотивацията за постижения и академичната мотивация, както и самостоятелното и интерактивното влияние на двата типа мотивация върху успеха на студентите.

Задачи

1. Да се идентифицира стила на учене на изследваните лица
2. Да се измерят мотивацията за постижения и академичната мотивация на изследваните лица
3. Да се проучи връзката между всеки един от трите конструкта и академичния успех
4. Да се проучи влиянието на пола и възрастта и върху трите конструкта
5. Да се установят характерът и степента на взаимодействие между мотивацията за постижения, академичната мотивация и стила на учене
6. Да се потърси медиращата роля на двата типа мотивация при взаимодействието на стила на учене върху академичния успех.

Участници в настоящето изследване са студенти от различни специалности – хуманитарни и обществени и природо-математически.

Извадката включва 367 лица -159 мъже и 208 жени. Според вида на специалността студентите се разпределят - 195 от хуманитарни и обществени и 172 от природо-математически науки.

Хипотези

1. В извадката ще се наблюдават всичките психологични типове, съответно всички стилове на учене, но представени в различни пропорции, което съответства на идеята на Юнг за универсалността на типа (Meys et al, 1998, Myers&McCaulley, 1985, Пенчева, 2006).
2. Високият академичен успех ще се свързва с
 - предпочитанията към Интроверсия (I), Интуиция (N), Разсъждение (J) и Мислене (T)(Meys et al, 1998; Кочанковски, 2004),
 - предпочитанията към определени личностни типове - INTJ, ISTJ и ISFJ (Irani, Telg, Scherler&Harrington, 2003, Meys et al, 1998)
3. Високият академичен успех ще се свързва с по-висока мотивация за постижения (Цветкова, 2001) и академична мотивация (Moen & Doyle, 1977; Komarraju et al., 2007).
4. Очакваме влияние на фактора пол върху стиловете на учене по следния начин :

- жените ще имат по-силно изразени предпочитания към Чувстване (F) и Интуиция (N)
- мъжете ще имат по-силно изразени предпочитания към Мислене (T) и Усещане (S) (Пенчева&Василева, 2004, Папазова, 2003, Myers&McCaulley, 1985, Myers et al, 1998).

5. Очакваме влияние на фактора пол върху мотивацията по следния начин:

- По-високата мотивация за постижения и академична мотивация ще бъде характерна за мъжете (Lao, 1980; Horner, 1972, цит. по Steinmayr&Spinath, 2008).

6. Студентите от хуманитарните и обществените дисциплини ще имат стила на учене NF (Интуитивно-Чувстващ), в природо-математическите дисциплини ще преобладава Сетивно-мисловният тип (ST).

И при двете изследвани групи високият успех ще бъде обвързан с дименсията Разсъждение (J)(Myers&McCaulley, 1985).

7. Мотивационните компоненти ще имат медиаторна функция по отношение на взаимовръзката стил на учене – академичен успех.

8. Корелацията на двата вида мотивация (мотивацията за постижения и академичната мотивация), (Komarraju et al., 2007 , Цветкова, 2001) с академичния успех ни дава основание да

допуснем , че Типологичните дименсии, които обуславят високия академичен успех, ще бъдат предиктори и за високи стойности на мотивационните променливи.

1.2. Методи на изследването

1. За идентифициране на индивидуалните особености на студентите е използван *Индикаторът за психологичен тип Майерс-Бригс (МВТИ), форма "G"*, адаптиран от Пенчева (Pencheva&Kazandjiev, 2001).

2. *Ревизирана скала на Рей-Лин за мотивация за постижения* – съкратен вариант (Ray-Lynn scale).

3. *Въпросник за оценка на равнището на академична мотивация*, разработен от Ангел Величков.

В анализите са използвани регресионен, корелационен, еднофакторен дисперсионен анализ и т-тест.

Част от анализите са извършени и чрез оригиналната програма на Центъра за приложение на психологичния тип (САРТ), наречена Self-Selection Ratio Type Table (SRTT).

ГЛАВА III. РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

Първата задача на изследването се свързва с идентифицирането на стила на учене. Дескриптивната статистика на проучваната извадка доказва **Хипотеза 1**, а именно, че в извадката се наблюдават всичките

психологични типове, съответно всичките стилове на учене, но представени в различни пропорции, което съответства на идеята на Юнг за универсалността на типа.

Изследователският ни интерес се насочва към разпределението в зависимост от:

- пола
- типа академична специалност
- нивата на мотивацията за постижения
- нивата на академичната мотивация.

Емпиричните данни потвърждават част от допусканията на **Хипотеза 4** – наблюдават се полови различия по отношение на стила на учене и конкретни типологични дименсии.

И при жените, и при мъжете се очертават специфични психологични типове.

Личностният профил на жените се характеризира с :

- **Интуитивно-Чувстващия стил на учене (NF)**, ($I=1.36$, $\chi^2=18.24$, $p<0.001$)
- **Екстраверсия (E)**, ($I=1.14$, $\chi^2=8.15$, $p<0.01$) и **Чувстване (F)**, ($I=1.31$, $\chi^2=25.03$, $p<0.001$)
- комбинацията **Екстраверсия-Интуиция (EN)**, ($I=1.28$, $\chi^2=12.63$, $p<0.001$)

Личностният профил на мъжете се характеризира с :

- Сетивно-Мисловния (ST) стил на учене, ($I=1.26$, $\chi^2=10.57$, $p<0.01$)
- Интроверсия (I), ($I=1.15$, $\chi^2=8.15$, $p<0.01$) и Мислене (T), ($I=1.22$, $\chi^2=25.03$, $p<0.001$)
- комбинацията Мислене-Разсъждение (TJ), ($I=1.21$, $\chi^2=7.58$, $p<0.01$)

Личностни профили на студентите от природо-математическите и хуманитарните и обществени специалности

Оказа се, че представителите на природо-математическите специалности се отличават от своите колеги с предпочитанието си към два личностни типа – INFP ($I=1.51$, $p(\text{Фишер})=0.05$, $p<0.01$) и ENTP ($I=1.51$, $\chi^2=5.92$, $p<0.01$), чиято обща характеристика е Интуицията-Възприемане (NP). Това съчетание е индикатор за гъвкавост, любознателност, адаптивност, интерес към творчество и нововъведения.

Личностен профил на студентите с най-висок академичен успех

Идентифицирането на характеристиките на студентите с отличен и много добър успех потвърждават частично издигнатата Хипотеза 2 – високият академичен успех се свързва с предпочитание към Интуицията (N) ($I=1.38$, $\chi^2=29.45$, $p<0.01$), Разсъждение (J), ($I=1.19$, $\chi^2=10.50$, $p<0.01$) , Мислене (T), ($I=1.18$, $\chi^2=4.32$, $p<0.05$), както и с два конкретни типа – ISTP ($I=1.96$, $p(\text{Фишер})=0.007$, $p<0.001$) и ISFP ($I=0.22$, $p(\text{Фишер})=0.0012$, $p<0.01$).

Личностният профил на студентите с висока мотивация за постижения се характеризира с :

- **Екстраверсия (Е), (I=1.12, $\chi^2=6.85$, $p<0.01$), Разсъждение (J), (I=1.16, $\chi^2=18.83$, $p<0.05$)**
- **съчетанията между Разсъждението и Екстраверсия (ЕJ), (I=1.33, $\chi^2=16.97$, $p<0.001$), Интуиция (NJ), (I=1.31, $\chi^2=14.92$, $p<0.001$), Мислене (TJ), (I=1.13, $\chi^2=6.03$, $p<0.05$), Чувстване (FJ), (I=1.23, $\chi^2=6.37$, $p<0.05$)**
- **комбинацията Екстраверсия-Интуиция (EN), (I=1.14, $\chi^2=3.96$, $p<0.05$)**
- **както и към типа ENTJ(I=1.52, $p(\text{Фишер})=0.0019$, $p<0.05$).**

Личностният профил на студентите с висока академична мотивация се характеризира с :

- **Интуитивно-Мисловния стил на учене (NT), (I=1.32, $\chi^2=6.08$, $p<0.05$)**
- **Интуиция (N), (I=1.17, $\chi^2=4.74$, $p<0.05$), Разсъждение (J), (I=1.25, $\chi^2=11.71$, $p<0.001$)**
- **комбинациите между Интуицията, Мисленето, Интроверсията и Разсъждението (NJ, (I=1.57, $\chi^2=13.74$, $p<0.001$), IT, (I=1.27, $\chi^2=5.29$, $p<0.05$), TJ, (I=1.23, $\chi^2=4.62$, $p<0.05$).**
- **типа INFJ (I=1.71, $\chi^2=4.45$, $p<0.05$).**

Обобщение

Данните подкрепят **Хипотеза 1**, а именно, че в извадката се наблюдават всички психологични типове, съответно стилове на учене, но представени в различни пропорции, което съответства на идеята на Юнг за универсалността на типа.

Фактите потвърждават част от допусканията на **Хипотеза 4** – наблюдават се полови различия по отношение на стила на учене и конкретни типологични дименсии.

Профилът на жените се характеризира с **Интуитивно-Чувстващия стил на учене (NF)**, при тях съществува тенденцията към предпочитане на **Екстраверсия** и **Чувстване** и комбинацията **Екстраверсия-Интуиция (EN)**.

Жените могат да бъдат характеризирани като предпочитащи колаборативни подходи към ученето, активно експериментиране и конкретен опит (Екстраверсия). Техните преценки се основават върху личностни ценности и са по-ориентирани към човека (Чувстване). Учат най-добре в гъвкава и иновативна атмосфера. Предпочитат възможностите пред фактите и се ангажират с тях емоционално (Интуитивно-Чувстващия стил на учене). Те са новатори, ориентирани към действието, имат широки интереси и обичат новите възможности като предизвикателство, което кара нещата да се случват.

Профилът на мъжете се отличава със **Сетивно-Мисловния стил на учене (ST)**, оказват се по-склонни към **Интроверсия** и **Мислене**,

предпочитанията им се свързват с комбинациите **Мислене-разсъждение** (TJ) и **Мислене-Възприемане** (TP).

Мъжете са по-заинтересовани и по-ефективни, когато работата им включва идеи и изисква голяма част от тяхната активност да бъде в умствен план (Интроверсия). Обичат да анализират и въвеждат логически ред във всяка дейност, рационални са и аналитични (Мислене). Мъжете имат потребност от структурирана среда (Сетивно-Мисловния стил на учене), насочват вниманието си към факти и се занимават с тях чрез обективен, неперсонализиран анализ. Те са практики и реалисти.

И при жените, и при мъжете се очертават специфични психологични типове.

Оказа се, че представителите на **природо-математическите специалности** се отличават от своите колеги с предпочитанието си към два личностни типа – INFP и ENTP, чиято обща характеристика е **Интуиция-Възприемане** (NP). Това съчетание е индикатор за гъвкавост, любознателност, адаптивност, интерес към творчество и нововъведения.

Идентифицирането на характеристиките на студентите с отличен и много добър успех потвърждават частично издигнатата **Хипотеза 2** – високият академичен успех ще се свързва с предпочитание към Интроверсия, Интуиция, Разсъждение, Мислене, както и с три конкретни типа.

Характеристиките на студентите с отличен академичен успех се свързват с предпочитание към Разсъждение, неговите комбинации с Интуиция (NJ), Мислене (TJ), Интроверсия (IJ), както и Интроверсия-Интуиция (IN). Тези студенти са организирани и систематични (Разсъждение), постоянни и решителни, изготвят и следват стриктното

определения план. Гравитират към образователен контекст, който се характеризира с ясна структура, последователност, упражнения , запомняне на фактология и методично представяне на материала (Разсъждение). Патернът Интроверсия-Интуиция е най-академичният и най-малко прагматичният патерн от четирите комбинации между нагласите екстраверсия-интроверсия и съответната възприемаща функция — усещане или възприятие, идентифицира се със склонност към интроспекция и предпочитание към света на идеите пред прагматични занимания.

Предпочитанията на **студентите с много добър академичен успех** се свързват с личностният патерн ISTP. Характеризират се с интерес повече към обективни принципи, причини и следствия, отколкото към човешките ресурси. Учат основно посредством сетивата си, придвижват се от конкретното към абстрактното, стилът им на учене е спонтанен.

Студентите с висока мотивация за постижения имат предпочитание към **Екстраверсия, Разсъждение**, както и **комбинациите на Разсъдението с Екстраверсия (ЕJ), Интуиция (NJ), Мислене (TJ), Чувстване (FJ); комбинацията Екстраверсия-Интуиция (EN), както и типа ENTJ**. Те възприемат активен подход към живота, основан на пробата и грешката. При тях първо е действието, което бива последвано от рефлексията. Те учат не заради ученето само по себе си, а поради някаква важна, интересна и външна причина. Склонни са към организираност и систематичност, както и към работа, която изисква изготвянето и стриктното следване на определен план. Заинтересовани са и ефективни, когато нещата се случват около тях и те активно работят с хора или обекти. При тях тенденцията е към средна до висока структура и сериозно обучение.

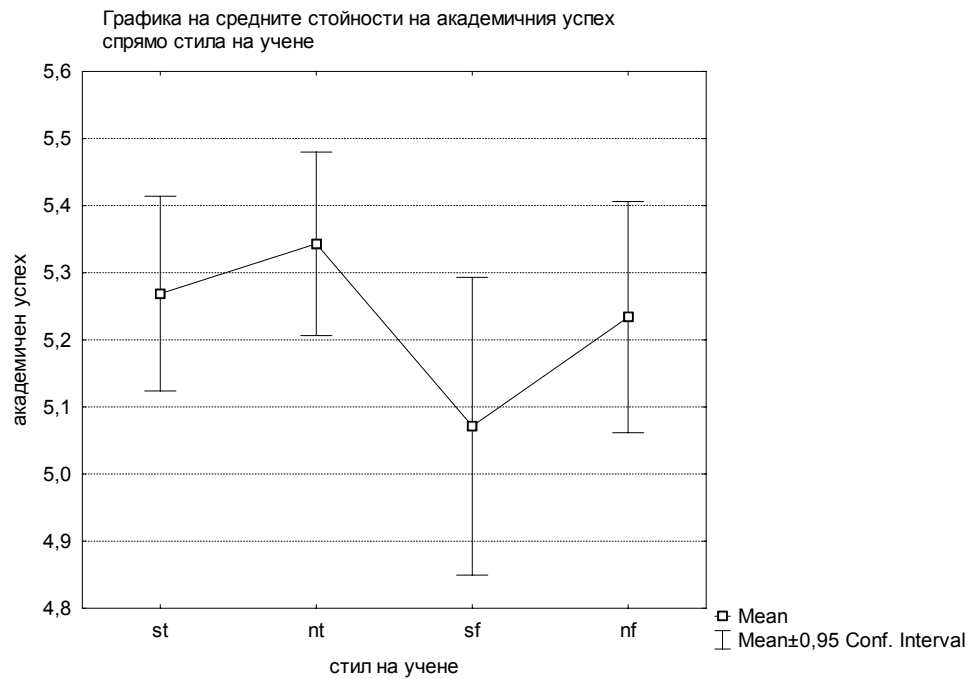
Студентите с висока академична мотивация най-често предпочитат **Интуитивно-Мисловния стил на учене (NT)**, имат предпочитание към Интуиция, Разсъждение, както и към комбинациите по двойки между **Интуицията, Мисленето и Разсъждението (NJ, NT, TJ)**. При тях е застъпен **типа INFJ**. Студентите с висока академична мотивация бързо разкриват значения и смисли, изобретателни са и оригинални, организирани и систематични, аналитични и логични. Гравитират към образователен контекст, който се характеризира с ясна структура и последователност. При тях тенденцията е към сериозно обучение. Тези студенти са постоянни и решителни. Приемат широката перспектива и са ориентирани към бъдещето. Решават проблемите най-добре, когато си позволят достатъчно време за обработка на несъзнавано ниво и оценяват високо инсайта.

Данните доказват твърдението на **Хипотеза 8** – Типологичните дименсии, които обуславят **високия академичен успех** са предиктори и за **високи стойности на мотивационните променливи**. Дименсиите са **Мислене-Разсъждение (TJ)** и **Интуиция-Разсъждение (NJ)**. Общото между двете диади е предпочитанието към Разсъждение. Както вече беше споменато предпочитанието към използване на Разсъждение подчертава склонността на тези студенти към организираност и систематичност, както и към работа, която изисква изготвянето и стриктното следване на определен план. Хората с нагласа разсъждение са привлечени от завършеност и изпитват необходимост да следват ясен работен план. Разсъждаващите типове гравитират към образователен контекст, който се характеризира с ясна структура, последователност, упражнения , запомняне на фактология и методично представяне на материала (Myers et al., 1998).

Влияние на стила на учене и психологичния тип върху академичния успех

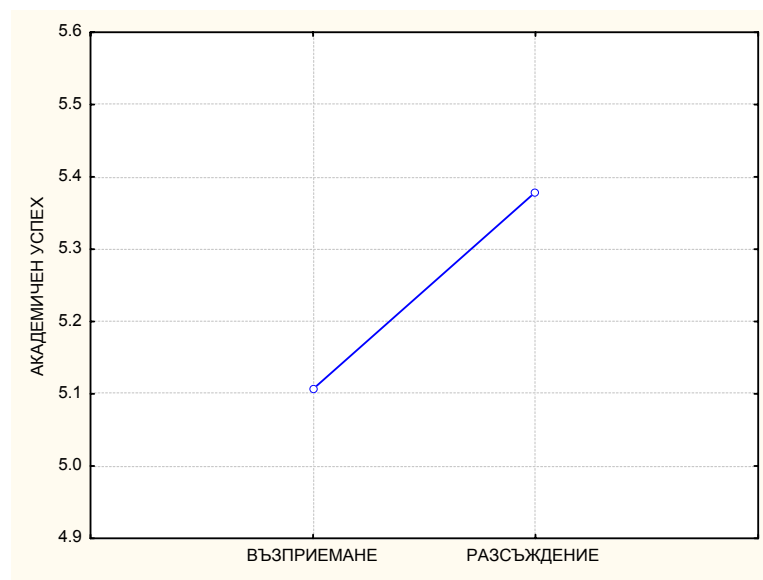
Според регресионния анализ предиктори за високия академичен успех са Интуицията ($\beta=0.12$, $p<0.05$) и Мисленето ($\beta=-0.15$, $p<0.001$). Еднофакторният дисперсионен анализ показва, че стилът на учене ($F=2.64$, $p<0.001$), има отношение към академичния успех.

На Фигура 10 са дадени стойностите на академичния успех и стиловете на учене – става ясно, че Интуитивно-мисловният стил (NT) има най-висок успех. Той се описва с предпочитание към възможностите, теоретичните взаимоотношения, абстрактните патерни в процеса на възприемането и с вземане на решение от обективната позиция “причина – следствие”, като вниманието към човешкия фактор остава на втори план. Тези студенти ценят компетентността – желанието да се учи, да има познания, да се прогнозира и контролира. Те биват описвани като заинтересовани в разработването на теории и концепции, предпочитат стратегии, свързани с откривателство и експериментиране.



Фигура 10. Графика на средните стойности на академичния успех спрямо стила на учене

Регресионният анализ показва, че предпочитанието към Разсъждение ($\beta = -0.18$, $p < 0.001$) също е предиктор за академичния успех.



Фигура 11. Академичен успех при възприемащи и разсъждаващи типове

Психологичният тип(цяла формула) също има значение за нивото на академичния успех ($F=1.94$ и $p<0.05$).

Очертава един тип, който се различава значително от всички останали, с изключение на два, по отношение на академичния успех. Този тип е ISFP, а двата типа, които нямат статистически значими различия с него са ENFP и ESFP. Логичен е и вторият резултат от теста – типът ESFP се различава от INFJ (Таблицы 24а и 24б).

Допълнителните анализи потвърждават установената тенденция (Таблицы 25а и 25б), при което откритията за типа ISFP се потвърждават – той се различава от всички типове, с изключение на познатите ни ENFP, ESFP, към тях се добавят два нови – ISTP и INFP. Друга статистически значима разлика е, че типът INTJ се различава от три типа – ENFP, ISFP, ESFP. Следващата разлика, която е от значение, защото потвърждава резултат от Дънкан теста е между типът INFJ и следните два – ISFP и ENFP. Типът ENFP се различава статистически значимо от пет типа – INTJ, INFJ, INTP, ENTJ и ENFJ, като заема второ място по най-много различия с брой други типове. Отличията се вече ESFP се различава от три други – INTJ, INFJ и ENTJ.

Най-общият извод че, че типовете с най-ниския академичен успех се различават значимо от тези с по-висок успех. Очертават се три типа с най-висок академичен успех и три с най-нисък (нисък, като се отбележи факта, че преобладават студенти с успех над 4.50, което не е нисък успех в

истинския смисъл). Общите тенденции са, че типовете с висок академичен успех (INFJ, INTJ) имат общата комбинация NJ – Интуиция-Разсъждение, а типовете с нисък академичен успех (ISFP, ESFP, ENFP) – двойката FP – Чувстване-Възприемане.

Обобщение

Данните показват, че предпочитанията на студентите към Интуитивно-Мисловния стил на учене (NT), към Разсъждение, Интуиция и Мислене са предиктори за високия академичен успех.

Успешните студенти се характеризират с комбинацията Интуиция—Мислене (NT) и обръщат внимание основно на възможностите, като се занимават с тях по пътя на безпристрастния анализ. Предпочитанието им към използване на Разсъждение подчертава склонността на тези студенти към организираност и систематичност, както и към работа, която изисква изготвянето и стриктното следване на определен план. Учещите с тази комбинация пазят мислите за себе си, докато не ги усъвършенстват и доразвият (Интроверсия). Обичат да финализират нещата. Те проявяват склонност към логика (Мислене) и изобретателност и често използват способностите си за развитие в сферата на теориите и на техниката.

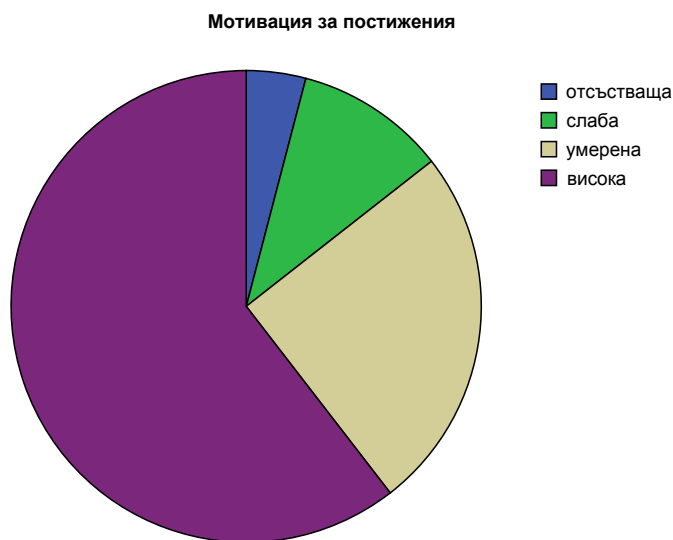
Тези открития допълват личностния профил, установен вече за успешните студенти. Типовете ISFJ, INTJ и INFJ също се свързват с

високия академичен успех, което не кореспондира изцяло с очакванията ни от Хипотеза 2, те да се отличават с типовете INTJ, ISTJ и ISFJ.

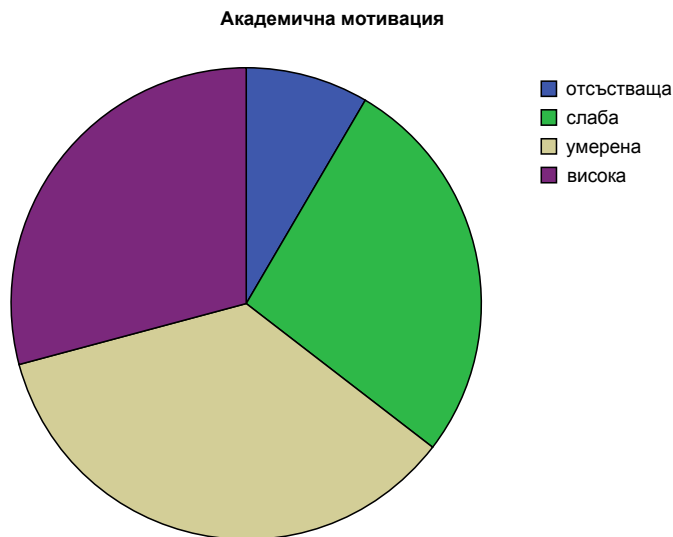
Мотивация за постижения, академична мотивация и влиянието им върху академичния успех

Количествено разпределение на студентите в зависимост от различните нива на мотивация

Най-много са студентите с умерена академична мотивация и висока мотивация за постижения (Фигури 14 и 15).



Фигура 14. Разпределение на студентите в зависимост от степените на мотивацията им за постижения



Фигура 15. Разпределение на студентите в зависимост от степените на академичната им мотивация

За целите на изследването се проследяват корелационните зависимости между двата въпросника, изследващи различните видове мотивация.

Наблюдава се средна по сила корелация между академичната мотивация и мотивацията за постижения ($R=0.38$, $p<0.01$). Тези факти потвърждават част от **Хипотеза 8**.

С нарастването на мотивацията за постижения нараства и академичната мотивация, обратното твърдение също е в сила.

Повечето български студенти са с много добър и отличен успех, което е една много добра тенденция.

Академичната мотивация корелира със средна сила с академичния успех ($R=0.33$, $p<0.01$)

Дисперсионният анализ показва, че средните стойности на академичната мотивация ($F=6.889$, $p<0.001$) и мотивацията за постижения ($F=6.93$, $p<0.001$) се различават статистически значимо по отношение на академичния успех на студентите. Съвкупното влияние на академичната мотивация и мотивацията за постижения ($F=5.10$, $p<0.001$) се различава статистически значимо по отношение на академичния успех на студентите.

Регресионният анализ допълва находките от дисперсионния анализ, като доказва, че предиктори за високия академичен успех са академичната мотивация ($\beta=0.35$, $p<0.001$) и мотивацията за постижения ($\beta=0.14$, $p<0.05$).

Умерената и високата академична мотивация обуславят по-високите стойности на академичния успех.

Високите стойности на мотивацията за постижения, както и отсъстващата такава определят по-високите стойности на академичния успех .

Обобщение

Данните сочат, че най-много са студентите с умерена академична мотивация и висока мотивация за постижения.

Наблюдава се **корелация между академичната мотивация и мотивацията за постижения**, което потвърждава допускането на **Хипотеза 8**.

Анализите показват, че академичната мотивация , мотивацията за постижения, както и съвкупното им влияние обуславят високия

академичен успех на студентите. Тези факти подкрепят издигнатата **Хипотеза 3.**

Характер и степен на взаимодействие между мотивацията за постижения, академичната мотивация и стила на учене

Мотивация за постижения и стил на учене

На ниво стил на учене мотивацията за постижения се влияе от Интуицията ($F=2.91$, $p<0.001$) и Мисленето ($F=3.07$, $p<0.001$), както и от от Интуитивно-мисловния стил на учене ($F=2.83$, $p<0.001$).

Най-висока мотивация за постижения има Интуитивно-Мисловният стил на учене (NT).

Еднофакторният дисперсионен анализ показва, че психологичният тип влияе на мотивацията за постижения ($F=2.77$, $p<0.001$). За три типа е характерна най-високата мотивация за постижения – ESFJ, ENFJ и ENTJ. Общото между тези четири типа е комбинацията Екстраверсия-Разсъждение (EJ). Тези студенти имат желание за организирана, систематизирана и предвидима работа, привлечени са от завършеност и изпитват необходимост да следват ясен работен план (J). Склонността да се изследва средата дава на екстравертите (E) разнообразни интереси. Ето защо екстравертите възприемат активен подход към живота, основан на пробата и грешката. Екстравертните учещи предпочитат колаборативни подходи към ученето, активно експериментиране и конкретен опит (Myers et al., 1998).

На ниво отделна дименсия мотивацията за постижения Разсъждението също има отношение към мотивацията за постижения

($F=23.73$, $p<0.001$). Този тип учещи обичат да финализират нещата. Чувстват се комфортно при вземането на решения и когато дадено решение е взето се придържат към него. Те са добре организирани, спазват крайните срокове и обикновено работят само върху една задача в даден момент. Обичат структурираната среда, със систематично организирани лекции и упражнения и следването на учебен план.

Академична мотивация и стил на учене

На ниво стил на учене се оказва, че има статистически значими разлики ($F= 3.36$, $p<0.05$) по отношение на академичната мотивация. Става ясно, че най-висока академична мотивация има Интуитивно-Мисловния стил (NT) , същият, който притежава и най-високата мотивация за постижения.

Дисперсионният анализ показва, че академичната мотивация се влияе от психологичния тип (ниво комбинация от четири букви), като $F=3.59$, $p<0.001$.

Четири типа притежават най-висока академична мотивация. Това са INFJ, ENFJ, ENTJ и INTJ. Общото между тях е комбинацията Интуиция-Разсъждение (NJ). Тази комбинация показва тенденция към структура и сериозно обучение и е индикация за силен стремеж да се реализират идеите, които човек носи във въображението си, съчетан с постоянство и решителност.

Академичната мотивация се влияе от Интуицията, като $F=9.64$, $p<0.05$. Интуитивните типове имат по-висока академична мотивация от сетивните типове.

Фигура 24. Усещане/Интуиция (S/N) и академична мотивация

Академичната мотивация също така се влияе от Разсъждението ($F=23.41$, $p<0.001$).

За целите на изследването ще бъде разгледана медиращата роля на мотивацията по отношение на влиянието на стила на учене и дименсиите на психологичния тип върху академичния успех. Процедурата, която бе извършена е поредица от регресионни анализи, водещи до установяване на наличие на медиатор. Проведени са два анализа от по три стъпки.

1. стъпка

При първата стъпка на анализа се установява, че предпочитанието към Разсъждение се свързва с високите нива на академичен успех ($\beta=-0.18$, $p<0.001$).

2. стъпка

На втора стъпка от анализа се доказва, че силната академична мотивация ($\beta=-0.243$, $p<0.001$) и мотивация за постижения ($\beta=-0.307$, $p<0.001$) се свързват с предпочитание на на функцията Разсъждение.

3. стъпка

На трета стъпка от анализа се вижда, че абсолютните стойности на бетите и при академичната мотивация ($\beta=-0.11$, $p<0.05$), и при мотивацията за постижения ($\beta=-0.13$, $p<0.05$) са намалели, което означава, че има значителен ефект на предпочитанието към Разсъждение върху нивата на академичния успех, след контролиране за ефекта на мотивацията за постижения и академичната мотивация, т.е. доказваме тяхната роля на медиатори.

От данните се доказва, че има значителен ефект на предпочитанието към Разсъждение върху нивата на академичния успех, след контролиране за ефекта на мотивацията за постижения и академичната мотивация (по отделно), т.е. доказваме ролята на двата вида мотивация като медиатори. Тази важна находка доказва Хипотеза 7 – мотивационните компоненти имат медиаторна функция по отношение на взаимосвързката стил на учене – академичен успех.

Обобщение

За целите на Хипотеза 7 бяха проведени допълнителни анализи, при които бяха допълнени находките от Задача 1.

Интуитивно-Мисловният стил на учене (NT) отново се доказва като предпоставка за високата академична мотивация. На ниво една дименсия се потвърждава фактът за по-висока мотивация от страна на интуитивните

и разсъждаващите типове. Беше идентифицирано влиянието на следните типологични дименсии върху академичната мотивация – четири психологични типа - INFJ, ENFJ, ENTJ и INTJ, при които общото е комбинацията Интуиция-Разсъждение (NJ), която вече бе определена по-горе като предиктор за висока академична мотивация и висока академичен успех.

Интуитивно-Мисловният стил на учене (NT) се доказва като предпоставка за силната мотивация за постижения, като този факт допълва вече установените находки. Разсъждението също се оказва предиктор за силната мотивация за постижения. Връзката между три психологични тип - ESFJ, ENFJ и ENTJ, с обща характеристика Екстраверсия-Разсъждение (EJ) и мотивацията за постижения също беше удостоверена. Този факт потвърждава важната роля на предпочитанието към Разсъждение по отношение на силната мотивация за постижения.

Може да се заключи, че едни и същи типологични предпочитания предполагат високата мотивация, както академичната, така и за постижения.

За целите на изследването беше разгледана медиращата роля на различните видове мотивация при влиянието на стила на учене и дименсиите на психологичния тип върху академичния успех.

Данните сочат, че мотивацията за постижения медира взаимоотношението между предпочитанието към Разсъждение и академичния успех.

Ефектът на предпочитанието към Разсъждение върху академичния успех се медира от академичната мотивация.

Тези два факта доказват издигната **Хипотеза 7** – мотивационните компоненти имат медиаторна функция по отношение на взаимовръзката

стил на учене – академичен успех

Полови различия при студентите в зависимост от различните нива на мотивация

След като бе установено, че при студентите между двата вида мотивации съществуват корелации, логичен е въпросът, дали има различия в нивата на мотивация на отделните подгрупи на изследваната извадка. Т-тестът по пол показва статистически значими разлики в групите на жените и мъжете.

Според t-test-а средните стойности на мотивацията за постижения ($T=2.43$, $p<0.05$) и тенденцията надежда за успех ($T=2.31$, $p<0.05$) се различават статистически значимо при мъжете и жените.

Еднофакторният дисперсионен анализ също доказва статистически значимите различия в равнищата на мотивацията за постижения ($F=5.93$, $p<0.05$).

Жените имат по-високи средни стойности на мотивация за постижения от мъжете. Като цяло повечето жени, както и повечето мъже имат висока мотивация за постижения.

Обобщение

Данните сочат, че жените имат по-висока мотивация за постижения от мъжете, което не потвърждава част от **Хипотеза 5**. Тези данни съответстват на коментирания от Крайг (2003) тенденция към изменение в полово-ролевите стереотипи, при което настъпва преоценка на

ценностите и целите в труда , особено при младите жени с амбиции за еманципация, автономност и успешна кариера. Прави впечатление, че тази тенденция се проявява консистентно и при други български изследвания (Силигиджиян и др., 2007; Папазова и Пенчева, 2007; Гарванова, 2008) и се интерпретира като **замъгляване на различията между мъжките и женските полови роли.**

Изводи

Резултатите от проведеното изследване могат да бъдат обобщени в следните изводи, кореспондиращи с издигнатите хипотези.

1. В изследваната извадка се наблюдават **всичките психологични типове**, съответно всички **стилове на учене**, но представени в различни пропорции, което съответства на идеята на Юнг за универсалността на типа (Meys et al, 1998, Myers&McCaulley, 1985, Пенчева, 2006). Тези факти подкрепят **Хипотеза 1.**

2. Високият академичен успех се свързва с **Интуитивно-Мисловния стил на учене (NT)** , с предпочитанията към **Разсъждение (J), Интуиция (N) и Мислене (T)**, което кореспондира с данните на други автори (Meys et al, 1998; Кочанковски, 2004). Комбинациите на Разсъждението с Интуиция (**NJ**), Мислене (**TJ**), Интроверсия (**IJ**), както и с диадата **Интроверсия-Интуиция (IN)** също са характерни за отличните студенти. Личностните типове, които обуславят високия академичен успех са **ISFJ, INTJ INFJ** (Irani, Telg, Scherler&Harrington, 2003, Meys et al, 1998).

Може да се направи обобщението, че отличните студенти са скептични,

аналитични, изобретателни и логични. Имат подчертана склонност към организираност и систематичност. Всичко това подкрепя издигнатата **Хипотеза 2.**

3. В унисон с установените тенденции (Цветкова, 2001, Moen & Doyle, 1977; Komarraju et al., 2007) мотивацията за постижения, академичната мотивация, както и двете в комбинация са **предиктори за висок академичен успех.** Тези факти доказват **Хипотеза 3.**

4. Факторът пол оказва влияние върху стиловете на учене по следния начин:

- Жените се отличават съществено от мъжете с предпочитанието си към **Интуитивно-Чувстващия стил на учене (NF)**, със своя афинитет към **Екстраверсия(Е)** и **Чувстване(Ф)**, както и с диадата **Екстраверсия-Интуиция (ЕН)**. Тази находка е в унисон с други изследвания (Meurs et al, 1998, Пенчева&Василева, 2004, Папазова, 2003, Myers&McCaulley, 1985).

Това означава, че жените предпочитат да учат предимно в гъвкава и иновативна атмосфера. Те фаворитизират възможностите пред фактите, като се ангажират с тях емоционално, имат активен подход към живота и междуличностна сензитивност. Характеризират се като ориентирани към действието новатори, които имат широки интереси и обичат новите възможности като предизвикателство, което кара нещата да се случват.

- В съответствие с литературните данни мъжете по-често показват тенденция към **Сетивно-Мисловния стил на учене (ST)**, оказват се по-склонни към **Интроверсия (И)** и **Мислене (Т)**, предпочитанията им се свързват с комбинациите **Мислене-разсъждение (ТJ)** и **Мислене-Възприемане (ТР)**, (Meurs et al, 1998).

Този профил се характеризира с потребност от структурирана среда,

насочване на вниманието към факти, обективен, неперсонализиран анализ и решения, които се базират изцяло върху логиката. Учещите с този профил предпочитат да учат сами, на спокойствие.

Това потвърждава част от допусканията на **Хипотеза 4**.

5. Наблюдават се полови различия и по отношение на мотивационните променливи. **Жените имат по-висока мотивация за постижения от мъжете**, което не потвърждава **Хипотеза 5** в нейния частен случай. Тези данни съответстват на коментиранията от Крайг (2003) тенденция към изменение в полово-ролевите стереотипи, при което настъпва преоценка на ценностите и целите в труда, особено при младите жени с амбиции за еманципация, автономност и успешна кариера.

6. Противно на очакванията (Хипотеза 5), не се установиха характерните различия между двете традиционно противопоставяни групи – хуманитари и технократи, установени от други автори (Боянова, 2008, Папазова, 2003, Myers et al., 1998). Беше наблюдавана друга разлика, която представлява интерес. Оказа се, че представителите на **природо-математическите специалности** се отличават от своите колеги с предпочитанието си към два личностни типа – INFP и ENTP, чиято обща характеристика е **Интуиция-Възприемане (NP)**. Това съчетание е индикатор за гъвкавост, любознателност, адаптивност, интерес към творчество и нововъведения.

7. Установява, че мотивационните компоненти имат медиаторна функция по отношение на взаимовръзката стил на учене – академичен успех:

- **Академичната мотивация** медира взаимоотношението между предпочитанието към **Разсъждение и академичния успех**

- **Мотивацията за постижения** медира взаимоотношението между предпочитанието към **Разсъждението и академичния успех**, което доказва издигната **Хипотеза 6**.

8. Студентите с висока мотивация за постижения най-често избират:

- **Интуитивно-Мисловният стил на учене (NT)**
- **Екстраверсия, Разсъждение**
- **комбинациите на Разсъждението с Екстраверсия (EJ), Интуиция (NJ), Мислене (TJ), Чувстване (FJ)**
- **комбинацията Екстраверсия-Интуиция (EN)**
- **трите психологични типа - ESFJ, ENFJ и ENTJ**

Посочените личностни характеристики определят тази група като скептични, аналитични, изобретателни и логични. Имат подчертана склонност към организираност и систематичност , показват тенденция към заинтересованост и ефективност, когато нещата се случват около тях и активно работят с хора или обекти.

9. Студентите с висока академична мотивация най-често предпочитат Интуитивно-Мисловния стил на учене (NT), имат афинитет към Интуиция, Разсъждение, както и към комбинациите по двойки между Интуицията, Мисленето и Разсъждението (NJ, NT, TJ), което кореспондира с данните на други автори (Meyr et al, 1998). Модалните типове при тях са INFJ, ENFJ, ENTJ и INTJ. Общата им характеристика е комбинацията Интуиция-Разсъждение (NJ), която показва тенденция към структура и системно обучение. Студентите с висока академична мотивация предпочитат учебни ситуации, в които се набляга на въображението. Приемат добре цялостната картина. Работят добре с глобални патерни, прилагат нови подходи и демонстрират оригиналност.

Освен това студентите с висока академична мотивация се описват в термините на скептичност, аналитичност, изобретателност и логика. Имат подчертана склонност към организираност и систематичност, бързо разкриване на значения и смисъл. Този тип учещи разчитат повече на вдъхновението си и на инсайта, отколкото на внимателните наблюдения.

10. Наблюдават се положителна релация между двата вида мотивация - академичната и мотивацията за постижения, което потвърждава допускането на **Хипотеза 7**.

11. Типологичните дименсии, които обуславят **високия академичен успех** са **Мислене-Разсъждение (TJ)** и **Интуиция-Разсъждение (NJ)**, (Meurgs et al, 1998; Кочанковски, 2004). Същите дименсии са предиктори и за **високи стойности на мотивационните променливи**.

Тези тенденции се свързват с предразположеност да се фокусира вниманието към безпристрастно анализиране на фактите, както и с базиране на решенията изцяло върху логиката и склонност към структура и сериозно обучение.

Данните доказват твърдението на **Хипотеза 7**.

12. Данните сочат, че най-много са студентите, притежаващи **умерена академична мотивация и висока мотивация за постижения**.

Заклучение

Юнг вижда психиката като структура, създадена за движение, растеж, промяна и трансформация и оценява тези възможности като нейни най-важни характеристики. Следователно във всички психични процеси е заложена някаква форма на еволюция към себerealизация.

Резултатите от изследването биха могли да подпомогнат създаването на психологически обоснована платформа за оптимизиране на образователния процес във висшите училища в две направления: от една страна, съобразяване на преподаването с актуалните потребности на младите хора и, от друга, обогатяване на техния репертоар от умения за учене.

Когато вниманието на преподавателите се насочи към индивидуалните различия на студентите, логично е техният интерес в съответната област да нарасне, което автоматично би довело и до повишаване на тяхната мотивация.

При наличието на несъответствие между стила на учене на студентите и стила на преподаване, резултатът е понижаване на качеството на учене на обучаващите се и изграждане на негативно отношение към преподавателя и преподаваната дисциплина. Ефективното преподаване достига до всички студенти, не само до онези с конкретен стил на учене.

Студентите, които се обучават изцяло по методики, противоположни на модалния им стил на учене се чувстват затруднени, но в същото време развиват и нови умения и стратегии за учене. Съвпадението между стиловете на учене и преподаване би подобрило значително академичните постижения. Обучителите трябва да мотивират

ученето, да балансират между класическите методи на преподаване и интерактивните.

Ученето през целия живот и лежащата в основата му мотивация е перспектива, която дава възможност за бъдещи изследвания. Хората имат предразположение да продължат да учат, да израстват и да се развиват, което може да се улесни посредством разкриването на модалните стилове на учене и произхождащата от тях мотивация. Нова насока би било изследване на следващия етап от развитието на студентите – тяхната професионална реализация и изследване на мотивацията им в конкретните бизнес сектори, както и изпробването на нови методики за измерване на мотивацията за постижения и провеждане на изследването в различни културни контексти.

Емпиричните доказателства в предлагания труд подкрепят съвременната тенденция да се преодолее ограничаването на образователните цели само до придобиването на знания и умения, а да се превърне в приоритет личностното израстване и капацитетът за социални взаимодействия на обучаваните.

ПРИНОСНИТЕ МОМЕНТИ НА РАЗРАБОТКАТА:

1. Предложен е интегративен теоретичен модел, който отразява взаимодействието между стилите и мотивационни измерения на ученето и тяхното отношение към академичния успех на студентите.
2. Емпирично се потвърждава медиращата роля на мотивационните компоненти във взаимоотношението между стила на учене и академичния успех.
3. Идентифицирани са типологични характеристики, които обогатяват традиционно възприеманите различия в личностните профили на студентите в зависимост от факторите *пол* и *специалност*.
4. Адаптиран за български условия е методът на Рей за измерване на мотивацията за постижения.
5. Получените резултати имат конкретна практическа стойност, свързана с персонализиране на висшето образование и оптимизиране на ученето през целия живот.

SUMMARY

Information technology, social skills and lifelong learning are a focus of the postmodern world. This requires the creation of a new educational paradigm and a new culture of learning that can be achieved through its transformation from exogenous to internally initiated, from learning based on the systematic branches of science to learning that is consistent with the context and needs of the learners. This transformation implies a thorough study of the individual differences in the educational process and puts forward the issue of the stylistic and the motivational aspects of learning, because the academic achievement is a basic topic in education.

Among the main factors personality traits and achievement motivation are significant predictors of academic achievement. Most studies consider them separately from each other and that's why the focus of this work is an attempt to integrate them. From the position of the personality-centered approach in psychology, we take the view that the constructs achievement motivation and academic motivation may mediate the impact of the individual differences in learning styles that affect the academic performance of the students.

Central categories in the work are learning style, understood as an individually specific characteristic way of perceiving and processing information (Keefe, 1987, cit. by Horton & Oakland, 1997, McClanaghan, 2000, Pojarliev, 2004, Pencheva, 2006, Tsvetkova, 2001 Dixon, 1986, cit. by Ivanov, 2007) and achievement motivation, defined as a general tendency towards experiencing success and participating in activities where the outcome depends on the personal efforts and abilities (Tsvetkova, 2001, Slavin, 2004). The third significant category in the study is the academic motivation. It is a complex concept that implies multiple psychosocial factors - both internal to the learners and social and environmental ones (Harlen & Crick, 2003).

The main objective of the present study is to look for relationships between learning style, achievement motivation and academic motivation, both the autonomous and the interactive effects of both types of motivation on the academic performance of the students.

In order to identify the individual characteristics of the students the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) form "G", adapted from Pencheva (Pencheva & Kazandjiev, 2001) was used. The revised short scale for achievement motivation of Ray and the Questionnaire for assessment of the academic motivation, developed by Velichkov were also used.

The results of this study can be summarized in the following conclusions corresponding to the hypotheses raised.

► All psychological types respectively all learning styles are observed in the student sample, but they are presented in different proportions – that corresponds to Jung's idea of the type universality (Meyers et al, 1998, Myers & McCaulley, 1985, Pencheva, 2006).

► Good academic performance is associated with the Intuitive-Thinking learning style (NT), with the preference for Judging (J), Intuition (N) and Thinking (T). The combinations of Judging with Intuition (NJ), Thinking (TJ), Introversion (IJ), as well as the dyad Introversion-Intuition (IN) are also typical for the outstanding students. Personality types that determine the high academic performance are ISFJ, INTJ, INFJ (Irani, Telg, Scherler & Harrington, 2003, Meyers et al, 1998).

► In harmony with the established trends (Tsvetkova, 2001, Moen & Doyle, 1977; Komarraju et al., 2007) achievement motivation, academic motivation, and both in combination are predictors for the high academic performance.

► The factor “gender” affects learning styles in the following way:

- Women differ significantly from men through their preference for the Intuitive-Feeling learning style (NF), through their affinity for Extroversion (E) and Feeling (F), as well as through the dyad Extroversion-Intuition (EN). This finding is consistent with other studies (Meyers et al, 1998, Pencheva & Vassileva, 2004, Papazova, 2003, Myers & McCaulley, 1985).

- In accordance with literature data men tend to the Sensing-Thinking learning style (ST) more frequently, they are more prone to Introversion (I) and Thinking (T), their preferences are associated with the combinations Thinking-Judging (TJ) and Thinking-Perceiving (TP), (Meyers et al, 1998).

► Gender differences concerning the motivational variables were observed. Women have higher achievement motivation than men.

► Specific differences between the two traditionally opposed groups - humanitarian and technocrats identified by other authors (Boyanova, 2008, Papazova, 2003, Myers et al., 1998) were not found. Another difference of interest was observed. It came out that the representatives of the science and math disciplines differ from their colleagues in their preference for two personality types - INFP and ENTP, which common feature is Intuition-Perceiving (NP).

► It was found that the motivational components have a mediator function regarding the relationship learning style - academic performance:

- Academic motivation mediates the relationship between the preference for Judging and the academic performance

- Achievement motivation mediates the relationship between the preference for Judging and the academic performance
- ▶ The students with the highest achievement motivation choose more often:
 - The Intuition-Thinking learning style (NT)
 - Extraversion, Judging
 - The combinations of Judging and Extraversion(EJ), Intuition (NJ), Thinking (TJ), Feeling (FJ)
 - The combination Extraversion-Intuition (EN)
 - three psychological types- ESFJ, ENFJ and ENTJ
- ▶ The students, scoring high in academic motivation prefer more frequently the Intuition-Thinking learning style (NT), they have the affinity for Intuition, Judging, as well as for the combinations between Intuition, Thinking and Judging (NJ, NT, TJ) a tendency corresponding with other author's findings (Meyers et al, 1998). They have as well the modal types INFJ, ENFJ, ENTJ and INTJ.
- ▶ A positive relationship between the two motivations - academic motivation and achievement motivation were established, a tendency corresponding with other author's findings (Meyers et al, 1998).
- ▶ The typological dimensions that determine the good academic performance are Thinking-Judging(TJ) and Intuition-Judging (NJ), (Meyers et al, 1998; Kochankovski, 2004). The same dimensions are predictors for high levels of motivational variables too.
- ▶ Data indicate that the most students have a moderate academic motivation and a high achievement motivation.

The results of the study could help the creation of a psychologically grounded platform for optimizing the educational process at the universities in two directions: first complying the teaching with the actual needs of young people and on the other hand, enriching their repertoire of learning skills.

ПУБЛИКАЦИИ:

- Начева, Д., (2008), Стил на учене и мотивация за постижения - теоретична перспектива. Психологични изследвания, том2, 1311-4700, стр. 17-26.
- Пенчева, Е., Папазова, Е., Муди, Р., Кочанковски, С., Начева, Д., (2008), Межкултурни различия в стиловете на учене. Сборник научни доклади, 1-4/2008, V-ти Национален конгрес по психология, 0861-7813, стр. 300 – 307.
- Pencheva, E., Papazova, E. & Nacheva, D., (2009), Comparison of personality characteristics in adolescence and emerging adulthood. South-East European Regional Conference of Psychology Sofia, 30 October – 1 November 2009. Conference papers. Bulgarian Journal of Psychology