
	<p>Списание ЕПОХИ Издание на Историческия факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“</p> <p>Journal EPOCHI [EPOCHS] Edition of the Department of History of “St. Cyril and St. Methodius” University of Veliko Tarnovo</p>		<p>Том / Volume XXXIII (2025). Книжка / Issue 1</p>
---	---	--	---

DOI: 10.54664/RFUM8457

## ВЛИЯНИЕТО НА СРЕДАТА И МОТИВАЦИЯТА КАТО ФАКТОРИ ЗА АКАДЕМИЧНИТЕ ПОСТИЖЕНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ В ИСТОРИЧЕСКИЯ ФАКУЛТЕТ НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“<sup>1</sup>

Мира МАРКОВА\*, Ивайла ПОПОВА\*\*, Красимир С. КРЪСТЕВ\*\*\*,  
Мирена ЛЕГУРСКА\*\*\*\*, Петър В. ПЕТРОВ\*\*\*\*\*

## THE INFLUENCE OF ENVIRONMENT AND MOTIVATION AS FACTORS FOR THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF STUDENTS AT THE FACULTY OF HISTORY AT SOFIA UNIVERSITY “SAINT KLIMENT OHRIDSKI”

Mira MARKOVA, Ivayla POPOVA, Krasimir S. KRASTEY,  
Mirena LEGURSKA, Petar V. PETROV

**Abstract:** *This study examines motivation and the influence of the learning environment as key factors affecting the academic achievements of students from the Faculty of History at Sofia University "St. Kliment Ohridski". A total of 240 students and 16 faculty members participated in the research. Data were collected and analyzed regarding the impact of the university environment on the academic motivation of students enrolled in the following fields of study: 2.2. History and Archaeology, 1.3. Pedagogy of Teaching of ..., and 3.1. Sociology, Anthropology, and Cultural Studies. The study is complemented by a survey of the opinions of lecturers from the faculty to compare their perspectives with students' self-assessments. The findings highlight the need for strategies to enhance academic motivation through improvements in the learning environment, the digitization of educational materials, and the encouragement of student engagement. The results have practical applications for university policies and teaching methodologies in the preparation of students specializing in history-related fields, and more specifically in the Bachelor's Degree programs: History, Archeology, Ethnology and Cultural Anthropology, History and Geography, History and Philosophy, History and Foreign Language, Archives and Documentary Studies, History and Geopolitics of the Balkans and Hebrew Studies.*

**Keywords:** *history, Faculty of History, learning environment, students, academic achievements.*

<sup>1</sup> Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект № BG-RRP-2.004-0008-C01 за финансиране на проект „Софийски Университет – Маркер за Иновации и Технологичен Трансфер (SUMMIT)“, Дейност 3.4 Научни изследвания с потенциал за иновации или трансфер на знания/интелектуална собственост, тема на проекта „Влияние на споделените академични пространства върху мотивацията и академичните постижения на студентите (теоретико-емпирично изследване)“, дог. № 70-123-187 от 12.02.2024 г.

Мотивацията е фундаментален психологически конструкт, който играе ключова роля в регулацията на човешкото поведение и постижения. Тя определя степента на усилията, които индивидите полагат за постигане на определени цели, и е обект на задълбочени изследвания в редица научни дисциплини, включително психология, педагогика и когнитивни науки [Deci, E. L., Ryan, R. M. 1985; Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. 2020]. В сферата на образованието, а именно в контекста на висшето образование, мотивацията за академични постижения е от особено значение, тъй като тя е един от ключовите фактори, влияещи върху ангажираността на студентите, техните академични резултати и дългосрочната им професионална реализация [Pintrich, P. R., De Groot, E. V. 1990].

Съществуват различни теоретични модели, които предлагат обяснения за механизмите, стоящи зад мотивацията. Теорията за самоопределението (Self-Determination Theory – SDT) на Деси и Райън [Deci, E. L., Ryan, R. M. 2000] прави разлика между вътрешна и външна мотивация, като подчертава важноста на автономията, компетентността и свързаността за устойчивото мотивационно развитие на индивида. От друга страна, Теорията на очакванията и стойността (Expectancy-Value Theory – EVT) на Вигфилд и Еклес [Wigfield, A., Eccles, J. S. 2000] акцентира върху убежденията на индивидите относно вероятността за успех и субективната стойност на дадена дейност. Освен това Теорията за социално-когнитивната мотивация (Social-Cognitive Theory – SCT) на Бандура [Bandura, A. 1986] набляга на значението на само-ефикасността и на социалните фактори в мотивационния процес.

Мотивацията за академични постижения е сложен феномен, който се влияе от множество фактори, свързани както с индивидуалните характеристики на студентите, така и със социалната и институционалната среда, в която те се обучават.

Индивидуалните различия играят съществена роля в определянето на мотивацията за учене. Сред най-важните личностни характеристики са самоефикасността, вътрешната и външната мотивация, саморегулацията и устойчивостта при преодоляване на трудности [Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. 2011]. Самоефикасността, дефинирана от Бандура (1997) като убеждението на индивида в собствените му способности да постигне успех, е мощен предиктор за академичната мотивация. Студентите с висока самоефикасност са по-склонни да проявяват упоритост при изпълнението на трудни задачи и да влагат повече усилия в процеса на обучение.

Друг важен аспект е саморегулираното учене, което включва способността на студентите да планират, наблюдават и коригират собствените си учебни стратегии [Boekaerts, M. 1999]. Студентите, които развиват ефективни стратегии за саморегулация, често демонстрират по-високи академични резултати и по-дългосрочна ангажираност с учебния процес.

Мотивацията на студентите се формира в значителна степен и под влияние на социалната среда, включително подкрепата от страна на семейството, преподавателите и връстниците.

---

\* **Мира Маркова** – доктор по история, професор по ПН 3.1. социология, антропология и науки за културата; декан, Исторически факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“; България; @ miram@uni-sofia.bg

\*\* **Ивайла Попова** – доктор по история, професор, заместник декан, Исторически факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“; България; @ ilpopova@uni-sofia.bg

\*\*\* **Красимир С. Кръстев** – доктор по история, доцент, ръководител на катедра „Архивистика и методика на обучението по история“, Исторически факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“; България; @ krastev@clio.uni-sofia.bg

\*\*\*\* **Мирена Легурска** – доктор по педагогика, доцент, преподавател в катедра „Архивистика и методика на обучението по история“, Исторически факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“

\*\*\*\*\* **Петър В. Петров** – доктор по педагогика, главен асистент, преподавател в катедра „Архивистика и методика на обучението по история“, Исторически факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“; България; @ pveselinov@uni-sofia.bg

Теорията на Виготски (1978) подчертава значението на социалното взаимодействие в когнитивното развитие, като социалната подкрепа може да бъде мощен мотиватор за академични постижения.

Ролята на преподавателите е критична за създаването на мотивираща учебна среда, както и за приобщаването на студентите към академичните ценности и формирането на специфични умения. Изследванията показват, че подкрепящите и ангажирани преподаватели могат значително да повишат вътрешната мотивация на студентите, като насърчават автономията и дават конструктивна обратна връзка [Reeve, J. 2009 p. 159–175]. Освен това състудентите и академичните връзки могат да играят мотивираща роля, особено в контекста на колаборативното учене и груповите проекти.

Образователната среда и университетските политики също оказват влияние върху академичната мотивация на студентите. Сред основните институционални фактори са учебните програми, преподавателските методи, академичната подкрепа и ресурсите, налични за студентите [Tinto, V. 1993]. Гъвкавите учебни програми, които позволяват на студентите да избират дисциплини според интересите си, са свързани с по-високи нива на мотивация и удовлетвореност от обучението. Именно преминаването към реална изборност на избираемите дисциплини е един от съществуващите проблеми в българското висше образование. Ангажираното участие на студентите в този процес е подценявано от реалните университетски политики.

Освен това академичната култура на университета и възможностите за професионално развитие могат да играят роля в поддържането на мотивацията на студентите. Университетите, които предоставят възможности за стажове, обменни програми и участие в изследователски проекти, насърчават студентите да свържат теоретичното знание с практическото приложение, което повишава тяхната ангажираност и стремеж към академичен успех [Kuh, G. D. 2009]. Обвързването на висшето образование с реалните потребности на пазара на труда е друго предизвикателството пред глобалните цели на висшето образование. Позитивността в тази посока безспорно повишава мотивацията и удовлетвореността на студентите.

Разглеждането на академичната мотивация през призмата на личностните, социалните и институционалните фактори е от съществено значение за разбирането на условията и механизмите, които подпомагат или възпрепятстват студентската ангажираност и успех. В настоящото изследване ще бъдат анализирани основните детерминанти на мотивацията за академични постижения сред студентите, като ще се вземат предвид личностните особености, социалните връзки и институционалната подкрепа, които влияят върху академичното представяне.

На 12 февруари 2024 г. стартира работата по проект „Влияние на споделените академични пространства върху мотивацията и академичните постижения на студентите (теоретико-емпирично изследване)“<sup>2</sup>, в който участие вземат както университетски преподаватели, така и студенти от Историческия факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

За събиране на емпиричната информация е използван анкетният метод, който позволява да бъде запазена анонимността при попълването на въпросника и поне до известна степен да се избегне неискреността при даването на отговорите. Спазени са основните принципи за съставянето на въпроси: съдържанието им да отговаря на поставената цел, да са възможно по-кратки, с правилна конструкция и ясна формулировка, да са концентрирани върху същественото, за да се спести време за събиране на информация, да са съобразени с психологическите характеристики и нагласи на студентите и пр. Според съдържанието си запитванията са изцяло насочени към поставяне на оценка и изразяване на мнение. По форма те са обособени в две групи – закрити и открити [Андреев, М. 1987 с. 30–31; Петров, П. 1992 с. 32–33; Радев, П. 1992 с. 35–36; Foddy, W. 1993 pp. 38–51; Теория и методика обучения истории, с. 11–12]. По този начин се предоставя възможност на студентите да отговорят свободно, така че да допълнят анкетата с данни, които смятат, че отсъстват във въпросите с множествен избор.

<sup>2</sup> Подобно изследвания вж. у [Торньова, Б., Черкезов. 2009, с. 100–104; Славова, Г., Георгиева, Т. 2014, с. 48–52].

При провеждането на анкетата са изпълнени изискванията, които гарантират т.нар. представителност на извадката. Ето защо е важно да се уточни, че под генерална съвкупност в настоящото изследване се разбира общият брой на студентите от ОКС „бакалавър“ в Историческия факултет – 497, които се обучават в редовна форма на обучение за учебната 2023/2024 г. Анкетата обхваща 240 студенти между I и IV курс от специалностите „История“, „Археология“, „Етнология и културна антропология“, „История и география“, „История и философия“, „История и чужд език“, „Архивистика и документалистика“, „История и геополитика на Балканите“ и „Хебраистика“. Това означава, че анкетните листове са попълнени от около 48,3% от общия брой на редовно обучаващите се студенти в ОКС „бакалавър“. Друга важна уговорка, която трябва да се направи, е, че участниците в проучването са избрани на напълно случаен принцип, което е в унисон с теорията на вероятностите. Следва да се има предвид още, че на всеки студент в редовна форма на обучение е предоставен равен шанс да попадне в проучването, тъй като попълването на анкетните листове е съобразено със седмичното разписание на часовете на посочените девет специалности във факултета. Спазено е и третото важно условие, което обезпечава обективността на проучването – изричното указание да не се заместват участници в попълването на анкетата [Харалампиев, К., Марчев, А. 2017 с. 18–22]. Заедно с това се отчита неизбежната стохастична грешка, тъй като проучването е базирано на извадка.

За целите на изследването е изготвен „Въпросник за академична мотивация и университетска среда“. Той започва с въвеждаща част – инструкция, чието предназначение е не само да запознае участниците с естеството на проблема, но и да им даде насоки за коректното изпълнение на задачата. Основната част на анкетата е разделена на две секции. Първата от тях – „Влияние на университетската среда върху мотивацията и академичните постижения“, се отнася за оценката на различни фактори, свързани със споделените учебни и общи пространства в университета. В този случай анкетираните поставят оценка от 1 до 10 на всяко едно от предложенията. Отделно те могат да напишат и свободен текст, макар и в сбита форма. Втората секция е озаглавена „Оценка на равнището на академична мотивация“. В нея студентите избират измежду различни твърдения, преценявайки основателността им посредством четири възможни отговора – „несъгласен“, „по-скоро несъгласен“, „по-скоро съгласен“ и „съгласен“, които имат цифрова стойност от 0 до 3. Накрая е поместена т.нар. демографска част на въпросника („Анкетни данни“), включваща стандартни въпроси за представяне, отнасящи се за пола, възрастта, курса и специалността на респондентите<sup>3</sup>.

Анкетните листове са разпространени сред студентите на хартиен носител от техни колеги в паузите между учебните занятия, тъй като практиката показва, че този начин за попълването им във факултета е по-ефективен в сравнение с електронното анкетиране. На по-късен етап информацията е прехвърлена в електронен формат, обработена е, проверена е за грешки и накрая е обобщена под формата на диаграми посредством възможностите на приложението Google Forms и програмата Microsoft Excel. Така тя е подготвена за последващия анализ.

Както беше обърнато внимание, основната част на анкета обхваща две секции, първата от които се отнася за влиянието на университетската среда върху мотивацията и академичните постижения. Тя на свой ред е разделена на два дяла. Единият от тях касае споделените учебни пространства (аудиториите), а факторите, които оценяват студентите с оценки от 1 до 10, са: проектор, интерактивен дисплей/дъска, STEM оборудване, щори, контакти за всяка маса/банка, мобилни маси и столове.

Първият фактор, който е предложен за оценяване на студентите, е наличието на мултимедийни проектори в аудиториите (Фиг. 1.). В съчетание с използване на лаптопи и мултимедийни презентации, изработени с възможностите на програмата Microsoft PowerPoint, те създават отлични възможности за онагледяване. По този начин се спазва един от задължителните общодидактически принципи за преподаване, т.нар. принцип за нагледност. Смята се, че нагледността изпълнява различни функции в учебния процес. На първо място учебният мате-

<sup>3</sup> За структурата на анкетата вж. [Петров, П. 1992 с. 32; Атанасова, Н. А. 2015 с. 306–307].



риал се възприема и усвоява по-лесно, тъй като се визуализира, и това с пълна сила се отнася за използването на карти, фотографии и различни други изображения при обучение на бъдещи историци, археолози, етнологии и др. Тук е мястото да се поясни още, че много от паметниците на културното и историческо наследство няма как да бъдат наблюдавани непосредствено, тъй като колкото и продължителна да е една теренна практика, тя не би могла да обхване абсолютно всичко. Наред с това нагледните средства стимулират мисловните процеси и въображението особено когато въз основа на тях се поставят различни въпроси и задачи. Не на последно място системното им използване по време на лекциите и упражненията привлича вниманието и повишава мотивацията на учащите [Шопов, Й., Георгиев, Г. 1978 с. 112; Андреев, М. 1987 с. 176; Петров, П. 1992 с. 150–159]. Предвид на написаното по-горе, съвсем очаквано студентите, основната част от които се обучават в педагогическия профил, осъзнават значението на нагледността и поставят сравнително висока средноаритметична оценка на разглеждания фактор – около 7,75 от 10,00.

Интерактивната дъска, наричана още интерактивна дигитална дъска или интерактивен дисплей (**Фиг. 2.**), може да се сравни с проектора, тъй като тя разполага със същите характеристики, но включва и допълнителни функции. Най-съществената сред тях е ролята на сензорния екран (т.нар. touchscreen), който реагира на допир и позволява на преподавателя или на студента да си взаимодейства с обектите, разположени върху него, без да е необходимо да използват мишка или клавиатура [Betcher, C., Lee, M. 2009 с. 63–76]. Успоредно с това дисплеят работи с интерактивна писалка, която успешно замества маркерите за бяла дъска. Поради тази причина на пръв поглед изглежда странно, че средноаритметичната оценка (около 6,68 от 10,00) за дисплея е по-ниска от тази на мултимедийния проектор. Този факт намира само едно логично обяснение, а именно, че по време на анкетирането, което се отнася за учебната 2023/2024 г., значителна част от студентите не са запознати с възможностите, които предлага дигиталната дъска за образователния процес. На малко по-късен етап (в началото на учебната 2024/2025 г.) в аудитории 21А и 23 на Историческия факултет са монтирани два интерактивни дисплея. В тази връзка следва да се отбележи, че в българските учебни заведения, независимо от това дали става дума за училища или университети, оборудването на класните стаи и аудиториите със съвременни технологии се явява твърде закъснял процес в сравнение с практиката в Западна Европа. Така например още през 2007 г. 98% от средните училища и 100 % от основните училища във Великобритания разполагат с такова оборудване, а направените проучвания показват, че работата с техниката ангажира пряко учащите в занятията, тъй като повишава мотивацията и концентрацията [Lai, H.-J. 2010 p. 511].

През последните години в медийното пространство усилено се заговори за оборудването на STEM кабинети в българските училища (**Фиг. 3.**), но нерядко без изобщо да се разбира смисъла на използвания термин. И тук възниква въпросът дали е необходимо такова оборудване и за обучението на студентите в Историческия факултет, още повече че оценката, която те дават на този фактор за мотивация, е малко над средната (около 6,00 от 10,00). Всъщност STEM е акроним от “Science, technology, engineering and mathematics” („Наука, технологии, инженерство и математика“) [Kanematsu, H., Barry, D. M. 2016 p. 15]. Важно е да се поясни още, че макар да няма официално споразумение кои точно дисциплини са включени в STEM, хуманитарните и обществените науки обикновено се отделят от тази категория, а за тях се използват други аббревиатури, като HASS, т.е. “Humanities, arts, and social sciences” („Хуманитарни науки, изкуства и обществени науки“) [Rudd, M. A. 2015 pp. 313–338]. От друга страна, това не означава, че в обучението по история или археология не могат да се прилагат технологичните ресурси на STEM средата. Типичен пример за това е използването на инструменти за добавена и виртуална реалност (виртуално посещение на музеи, културно-исторически обекти и пр.), за моделиране и 3D принтиране и т.н.

Ако дотук изследването е концентрирано върху проблема за връзката между мотивацията за академичните постижения на студентите с оглед адаптирането и приложението на съвременни дидактически средства в образованието, то оттук нататък ще бъде обърнато внимание

на различни елементи на интериора в аудиториите – наличието на щори, контакти на всяка маса/банка, мобилни маси и столове, както и за тяхното влияние върху образователния процес.

Щори		Контакти на всяка маса/ банка		Мобилни маси и столове	
Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10
24	1	33	1	31	1
8	2	13	2	15	2
17	3	15	3	10	3
19	4	13	4	20	4
28	5	24	5	32	5
11	6	13	6	11	6
15	7	16	7	19	7
19	8	17	8	18	8
22	9	15	9	25	9
77	10	81	10	59	10
Средноаритметична оценка: $\approx 6,66$		Средноаритметична оценка: $\approx 6,45$		Средноаритметична оценка: $\approx 6,20$	

Извън всякакво съмнение е, че материално-техническата база оказва влияние върху мотивацията за учене. Щорите например затъмняват помещението, когато в него прониква силна слънчева светлина, и улесняват използването на мултимедийния проектор. Освен това през последните години се наблюдава тенденция част от студентите да не водят традиционни записки, а да набират дадената информация на лаптопи или таблети. Тази възможност обаче е твърде ограничена, тъй като контактите в аудиториите са крайно недостатъчни дори когато се използват разклонители. Също така наред с традиционното им предназначение – да създават удобство, мобилните маси и столове могат да изпълняват и друга съществена роля по време на учебните занятия. Тяхното подреждане в кръг, полукръг или под формата на подкова създава условия за разполагане на учащите един срещу друг, което улеснява диалога, насърчава провеждането на някои видове дискусии, разиграването на ролеви игри и пр. [McCorskey, J. C., McVetta, R. W. 1978 pp. 99–111]. Както се вижда от резултатите, поместени в таблицата, редовните студенти от ОКС „бакалавър“ дават най-висока оценка (около 6,66 от 10,00) на щорите. На второ място по значение, но със сравнително близък резултат (около 6,45 от 10,00), са поставени контактите на всяка маса/банка, а на трето – мобилните маси и столове (около 6,20 от 10,00). Забелязва се и друга особеност при попълването на анкетните листове – най-много студенти (общо 81), които вероятно системно работят с лаптопи, дават оценка 10 за контактите за всяка маса/банка. В същото време други 33 студенти, свикнали с обичайния начин за водене на записки, поставят най-ниската възможна оценка за същия фактор.

Общо 37 участници в анкетирването се възползват от възможността за свободен отговор, отнасящ се за споделените учебни пространства. От тях 16 студенти обръщат внимание на занижената хигиена, 6 – на необходимостта от обновяване (ремонт, поддръжка) на аудиториите, 4 – на отсъствието на достатъчно отварящи се прозорци, 2 – на липсата на дъски под банките, 2 – на нуждата от удобни столове/маси. Записани са още няколко фактора, влияещи върху мотивацията, които са посочени само от по един студент: необходимост от обновяване на катедрите, отсъствие на достатъчно закачалки и осветление, невъзможност всеки път да се разглежда керамика, липса на стая за работа, телевизор и озвучаване. Ясно се вижда, че проблемът за хигиената е водещият за учащите. Все пак е редно да се отчете, че той има две страни, тъй като отговорността на студентите да пазят чистота в аудиториите е не по-малко важна от задължението на почистващия персонал.

Вторият дял от секцията за влиянието на университетската среда върху мотивацията и академичните постижения касае споделените общи пространства. Предложенията, които са

дадени за оценка на студентите, са свързани с наличието на: зона за почивка с мека мебел, зона с маси и столове за работа с техника (лаптоп, таблет и др.), зона за зареждане на техника (телефон, лаптоп и др.), зона „Нови книги“, административно-информационна зона, интерактивен дисплей/дъска, исторически TV канал/програма, гостуващи музейни или художествени експозиции (картини, пластики и др. на студенти от Софийския университет).

Преди всичко представените фактори трябва да бъдат разпределени в няколко категории, тъй като имат различна допирна точка с мотивацията. Зоната „Нови книги“, историческият TV канал/програма и гостуващите музейни експозиции се намират в по-тясна връзка с професионалната подготовка на студентите в Историческия факултет, тъй като посредством тях те се запознават с най-новите научни постижения и обогатяват знанията си с наблюдаване на аудио-визуални материали и оригинални археологически артефакти, откривайки допирна точка между теорията и практика.

Зона „Нови книги“		Исторически TV канал/програма <sup>4</sup>		Гостуващи музейни експозиции	
Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10
21	1	36	1	17	1
3	2	12	2	10	2
16	3	24	3	17	3
15	4	18	4	12	4
31	5	37	5	21	5
17	6	14	6	22	6
15	7	13	7	22	7
23	8	21	8	24	8
21	9	10	9	20	9
78	10	53	10	75	10
Средноаритметична оценка: $\approx 6,88$		Средноаритметична оценка: $\approx 5,68$		Средноаритметична оценка: $\approx 6,87$	

Данните от анкетата показват, че зоната с нови книги и гостуващите музейни експозиции са почти еднакво важни за учащите, а положителната тенденция се определя от факта, че приблизително 1/3 от анкетираните избират максималната възможна оценка. Респондентите като цяло обаче не определят двата фактора като решаващи за академичните им постижения, въпреки че не ги възприемат и за мотивационно маловажни. По-ниска, но отново над средната, е оценката (около 5,68 от 10,00) за историческия TV канал/програма.

Следващата група от фактори може да се обособи от гледна точка на търсенето на баланс между работна среда и място за отдих. Тя обхващаща три зони – с маси и столове за работа с техника, за зареждане на техника и за почивка с мека мебел.

Зона с маси и столове за работа с техника (лаптоп, таблет и др.)		Зона за зареждане на техника (телефон, лаптоп и др.)		Зона за почивка с мека мебел <sup>5</sup>	
Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10
16	1	11	1	36	1
8	2	5	2	6	2
8	3	10	3	6	3
7	4	8	4	8	4

<sup>4</sup> 238 отговорили студенти.

<sup>5</sup> Отговорили студенти – 239.

20	5	20	5	20	5
13	6	15	6	16	6
23	7	17	7	17	7
21	8	18	8	21	8
27	9	23	9	18	9
97	10	113	10	91	10
<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 7,52</math></b>		<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 7,80</math></b>		<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 6,92</math></b>	

Информацията от числовата таблица показва най-висок резултат за зоната за зареждане на техника (около 7,80 от 10,00), следвана от зоната с маси и столове за работа с техника (около 7,52 от 10,00) и зоната за почивка с мека мебел (около 6,92 от 10,00). Това означава, че мнозинството от анкетираните поставят по-високи оценки на функционалността и комфорта в сравнение с новите книги, историческия TV канал и гостуващите музейни експозиции. Съвсем друг е въпросът дали по време на анкетирането всички студенти осъзнават реалната връзка между практическите удобства, спомагащи работния процес, и мотивацията за академичните постижения, или по-скоро изразяват своите предпочитания за по-удобна учебна среда.

В отделна категория ще бъдат поставени административно-информационната зона и наличието на интерактивен дисплей, тъй като спомагат организацията на образователния процес във факултета. Що се отнася до гостуващите художествени експозиции, те засягат естетическите възприятия на студентите и трябва да се разглеждат отделно. Особено когато картините и пластиките са на историческа тематика обаче, тези изложби могат да бъдат сближени с музейните експозиции.

<b>Административно-информационна зона<sup>6</sup></b>		<b>Интерактивен дисплей/дъска</b>		<b>Гостуващи художествени експозиции (картини, пластики и др. на студенти от СУ)<sup>7</sup></b>	
Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10	Брой студенти	Оценка от 1 до 10
14	1	26	1	20	1
12	2	10	2	10	2
14	3	16	3	14	3
17	4	11	4	20	4
32	5	26	5	20	5
24	6	15	6	20	6
22	7	25	7	19	7
18	8	24	8	21	8
23	9	18	9	22	9
63	10	69	10	70	10
<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 6,64</math></b>		<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 6,57</math></b>		<b>Средноаритметична оценка: <math>\approx 6,70</math></b>	

Въз основа на наличната емпирична информация следва да се заключи, че студентите оценяват административно-информационната зона и интерактивния дисплей положително, като им поставят средноаритметични оценки съответно около 6,64 и 6,57 от 10,00. Следователно анкетираните ги възприемат като мотивационни фактори, които влияят умерено върху академичните им постиженията. С малко по-висока оценка от тях са гостуващите художествени експозиции (около 6,70 от 10,00), които поне до известна степен са културен и интелектуален стимул за студентите.

<sup>6</sup> Отговорили студенти – 239.

<sup>7</sup> Отговорили студенти – 236.



В самия край на секцията от правото си на свободен отговор се възползват 26 студенти, 20 от които отново обръщат специално внимание на проблема за чистота и занемареността на общите споделени пространства, двама смятат, че е необходимо да бъдат закачени картини или потрети на исторически личности, а отделни анкетирани желаят достъпна електронна база от учебни материали, учебни пособия за по-лесно усвояване на учебния материал и отворена дискусия. Според един от студентите 90% от изброените фактори не оказват никакво влияние върху мотивацията на студентите, защото или не съществуват, или те самите нямат достъп до тях.

За конструирането на втората секция – „Оценка на равнището на академична мотивация“, са използвани методологията и инструментариумът, предложени от Ангел Величков. Специалистът по психология предлага въпросник, чиято цел е да измери академичната мотивация на студентите. Той включва инструкция за попълване и таблица, обхващаща 11 въпроса, на които учащите отговорят с четири възможни отговора – „несъгласен“, „по-скоро несъгласен“, „по-скоро съгласен“ и „съгласен“. Седем от въпросите (1, 2, 3, 6, 9, 10 и 11) се отнасят за високата академична мотивация и имат цифрова стойност от 0 до 3. Останалите четири (4, 5, 7 и 8) са формулирани точно в обратна посока, което обуславя оценяването им в обратен ред, т.е. от 3 до 0 [Радославова, М., Величков, А. 2005 с. 45–48]. Обобщени отговорите на въпросите изглеждат по следния начин:

Твърдение	несъгласен	по-скоро несъгласен	по-скоро съгласен	съгласен
Цифрови стойности на отговорите	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Старая се да получа трайни знания по всички основни дисциплини <sup>8</sup> .	-	5	71	163
2. Често търся допълнителна литература по учебни въпроси, които са ме заинтересували <sup>9</sup> .	6	40	96	95
3. Държа да имам висок успех по всички изучавани дисциплини.	9	41	84	106
6. Редовно посещавам всички лекции и упражнения, защото ми е интересно.	11	25	80	124
9. Често търся допълнителна информация от преподавателите.	20	64	96	60
10. Редовно посещавам библиотеката или търся допълнителни материали в интернет.	15	48	86	91
11. Водя си редовно записки по време на лекциите <sup>10</sup> .	10	17	62	149
Твърдение	несъгласен	по-скоро несъгласен	по-скоро съгласен	съгласен
Цифрови стойности на отговорите	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
4. Старая се да уча само в рамките на необходимия минимум.	83	85	46	26
5. Не се интересувам от теоретичните подробности в учебната дейност.	109	85	28	18
7. Когато не ми е интересно, пропускам лекции и упражнения.	92	62	47	39
8. Всичко, което учим тук, ми е безинтересно и понякога се чудя какъв е смисълът от ученето.	164	48	21	7

<sup>8</sup> Отговорили студенти – 239.

<sup>9</sup> Отговорили студенти – 237.

<sup>10</sup> Отговорили студенти – 238.

За определяне равнището на академична мотивация на студентите във факултета е използвана скалата на Ангел Величков: 0 – 11 точки (отсъствие на академична мотивация); 12 – 18 точки (слаба академична мотивация); 19 – 24 точки (умерена академична мотивация); 25 – 33 точки (силна академична мотивация) [Радославова, М., Величков, А. 2005 с. 45–48].

Резултатите от изследването показват (Фиг. 4. и Фиг. 5.), че респондентите със силна академична мотивация са 129, което е около 53,8 % от общия брой на анкетираните. Тези данни могат да се възприемат като положително явление, тъй като, от една страна, показват пряката ангажираност на студентите с работния процес във факултета, а от друга, целеустременост и удовлетворение от обучението. Учащите с умерена академична мотивация са 74 или около 30,8 %. В случая става дума за студенти, които също имат желание да учат, но различни фактори ги възпрепятстват: собствените им възможности, техните интереси, сложността на учебния материал, стилът, методите и средствата за преподаване, невъзможността за редовно посещение на лекции и упражнения поради лични причини и обстоятелства и др. Най-малък е броят на слабо мотивираните (27 или около 11,3%) и немотивираните студенти (10 или около 4,2%), а числеността им изглежда задоволителна на фона на демографската криза, занижените критерии за прием в университета, яловите реформи в образованието и отсъствието на ясна перспектива за бъдещето. С оглед обективния анализ на събраната информация е важно да се подчертае още, че наред с обичайната стохастична грешка, в проведената анкета е налице и нестохастична, т.е. макар и рядко някои респонденти не отговарят на абсолютно всички въпроси. Заедно с това е необходимо да се отчете възможността за даване на неискрени или неточни отговори поради липсата на самокритичност и реална самооценка, незаинтересованост, натрупване на умора, раздразнение, опасения от негативни последици и т.н.

Успоредно с анкетирането на респонденти от деветте специалности е проведено и електронно допитване сред преподавателския състав на Историческия факултет чрез електронната платформа Moodle, за да се провери до каква степен мнението на колегията съвпада със самооценката на студентите. Анкетата е попълнена от 16 (около 22,9%) от общо 70 щатни преподаватели.

Въпреки че е застъпена и другата гледна точка, според преобладаващата част от анкетираните само малцина студенти действително се стремят към трайност на знанията си, а причините за това се търсят в отсъствието на базови компетентности и липсата на заинтересованост. Все пак тези заключения са направени с условието, че учащите имат интереси в различни области на историческото познание, а общата картина се променя в специализираните курсове. Несъответствие се наблюдава и по отношение на въпросите за допълнителната литература, теоретичните подробности и посещението на библиотеки. Цялостното впечатление и тук клонни към извода, че повечето студенти се задоволяват със записките от лекционните курсове, а самостоятелната работа в библиотека е по-скоро рядкост, тъй като се отдава голямо предпочитание на книгите в електронен формат. Колкото до желанието на учащите да имат висок успех, тук позицията на преподавателите е раздвоена, което по всяка вероятност се дължи не само на особеностите на учебните дисциплини, но и на различните критерии за оценяване. Според една част от респондентите студентите действително са мотивирани да имат висок успех, макар че това в някои случаи се дължи на желанието им да получават стипендии. Други респонденти са по-обективни, разделяйки учащите на две групи – заинтересовани и такива, които се стараят да учат само в рамките на необходимия минимум. По сходен начин е разделено мнението на анкетираните и по проблема за търсенето на допълнителна информация от преподавателите. По-голямо съвпадение между позициите на респондентите се наблюдава по въпроса за посещението на учебните занятия. Констатацията на колегите е, че мнозинството от студентите посещават редовно лекции и упражнения, а основната причина за отсъствията на останалите се дължи на обстоятелството, че ходят на работа. Като относително точни могат да се окажат и резултатите, отнасящи се за системното водене на записки, което според някои анкетирани понякога се замества от „активно слушане“.

В заключение преподавателите от Историческия факултет се опитват да намерят решения и дават препоръки за мотивирането на студентите. Направени са предложения за участието им в академични форуми, насърчаване на конкуренцията, поднасяне на учебния материал по интересен начин, постоянна индивидуална работа и др.

Накрая ще бъде обърнато внимание на демографската част на анкетата, която обхваща данни за пола, възрастта, курса и специалността на респондентите и доколкото това е възможно, те ще бъдат съпоставени с нивата на академична мотивация.

Сведенията от анкетните листове показват, че графата за пола е попълнена от 237 души. От тях респондентите жени са 116 (**Фиг. 6.**), които от гледна точка на мотивираността им следва да бъдат разпределени в четири подгрупи: със силна (64), умерена (33), слаба (15) и никаква академична мотивация (4). На свой ред респондентите мъже са 121 (**Фиг. 7.**), от които 64 са силно, 39 – умерено, а 12 са слабо мотивирани. При 6 от анкетираните се констатира отсъствие на академична мотивация.

От наличната информация може да се заключи, че относителният дял на силно мотивираните студенти е най-голям и при двата пола. За сравнение този при жените е малко по-висок – около 55,2 %, а при мъжете е около 52,9 %. Почти еднакви са и данните, отнасящи се за умерената академична мотивация, но в този случай леко превъзходство има при мъжете – около 32,2 % срещу около 28,5 % при жените. Сходна ситуация се наблюдава в относителния дял на слабо мотивираните – съответно около 12,9 % при жените и около 9,9 % при мъжете. Отново малко повече са немотивираните мъже (около 5 %) в сравнение с немотивираните жени (около 3,5 %). Следователно по полов признак разликите в академичната мотивация на студентите са незначителни.

Студентите, които посочват възрастта си, са 230 от общо 240 респонденти. Макар и условно, те ще бъдат разпределени в няколко възрастови групи: между 18 – 20 г. – 93, между 21 – 23 г. – 119, между 24 – 26 г. – 11, между 27 – 30 г. – 2 и над 30 г. – 5. Както може да се очаква, най-много на брой са анкетираните между 21 и 23 г., следвани от тези на възраст между 18 и 20 г.

Мотивация Възраст	Отсъствие на академична мотивация	Слаба академична мотивация	Умерена академична мотивация	Силна академична мотивация
18 – 20 г.	3	13	25	52
21 – 23 г.	7	12	42	58
24 – 26 г.	-	-	3	8
27 – 30 г.	-	-	1	1
над 30 г.	-	-	-	5

Информацията в таблицата позволява да се заключи, че силно мотивираните студенти във възрастовата група между 21 и 23 г. са 58 (около 48,7%), умерено мотивираните – 42 (около 35,3%), слабо мотивираните – 12 (около 10,1%), немотивираните – 7 (около 5,9%). За сравнение във възрастовата група между 18 и 20 г. силно мотивираните са 52 (около 55,9%), умерено мотивираните – 25 (около 26,9%), слабо мотивираните – 13 (около 14%), а немотивираните – 3 (около 3,2%). В такъв случай по-младите студенти имат по-висок процент на силно мотивирани в сравнение със студентите от по-старшата възрастова група. Групата от 21 до 23 г. обаче има превъзходство по отношение на умерено мотивираните. Малко по-висок процент на слабо мотивирани студенти отново се наблюдава в групата на респондентите от 18 до 20 г., но за сметка на това във възрастовата група от 21 до 23 г. немотивираните са повече в сравнение с тези на възраст от 18 до 20 г. Изводът от тази съпоставка е, че като цяло студентите от младшата възрастова група са по-мотивирани, тъй като при тях относителният дял на силно мотивираните е по-голям, а този на немотивираните е по-малък. От друга страна, умерено мотивираните и немотивираните учащи са повече в процентно отношение при анкетираните на възраст между

21 и 23 г., а спадът в мотивацията най-вероятно се дължи на по-трудните изпити. Студентите в останалите възрастови групи изцяло попадат в групите на силно и умерено мотивираните, като тук най-важният фактор явно е зрелостта, която оказва голямо влияние върху житейската осъзнатост.

Следващият компонент на демографската част на анкетата е курсът, посочен от 232 студенти от общо 240 анкетирани. От тях първокурсниците са 71, второкурсниците – 69, третокурсниците – 73, четвъртокурсниците – 19.

Мотивация Курс	Отсъствие на академична мотивация	Слаба академична мотивация	Умерена академична мотивация	Силна академична мотивация
I курс	3	8	17	43
II курс	-	11	25	33
III курс	5	6	26	36
IV курс	1	2	4	12

Като се отчита фактът, че 8 души не попълват съответната графа, което затруднява интерпретацията, представената информация в таблицата показва, че най-много участници в анкетата са от трети, следвани от студенти от първи и втори, а най-малък дял от респондентите са от четвърти курс. В първи курс силно мотивираните студенти са 43 (около 60,6%), умерено мотивираните – 17 (около 23,9%), слабо мотивираните – 8 (около 11,3%), а немотивираните – 3 (около 4,2%). Във втори курс резултатите показват, че силно мотивираните са 33 (около 47,8%), умерено мотивираните – 25 (около 36,2%), слабо мотивираните – 11 (около 15,9%), а немотивирани няма. Силно мотивираните сред третокурсниците са 36 (около 49,3 %), умерено мотивираните – 26 (около 35,6%), слабо мотивираните – 6 (около 8,2%), а немотивираните – 5 (около 6,9%). Четвъртокурсниците, които са значително по-малко на брой в сравнение с останалите студенти, са разпределени по следния начин: 12 (около 63,2%) силно мотивирани, 4 (около 21,1%) умерено мотивирани, 2 (около 10,5%) слабо мотивирани и 1 (около 5,7%) немотивиран. На базата на тези данни излиза, че най-силно мотивирани са първокурсниците, но сред тях е висок и общият процент на слабо мотивираните и немотивираните (около 15,5%), което вероятно се дължи на процеса на адаптация. Що се отнася до второкурсниците, между анкетираните няма немотивирани, а за сметка на това относителният дял на силно и умерено мотивираните е сравнително висок. Въпреки това във втори курс също има слабо мотивирани студенти. По отношение на относителния дял на силно и умерено мотивираните респонденти в трети курс, резултатите също изглеждат положителни. Увеличава се, от друга страна, броят на немотивираните студенти, което вероятно е свързано с по-трудните учебни дисциплини и новите предизвикателства. Малкият брой на четвъртокурсниците по-скоро показва, че тук реалният процент на немотивираните е много по-висок в сравнение с показния в таблицата. Силно и умерено мотивирани изглежда са тези от тях, които се стремят за завършат образованието си навреме.

Общо 238 студенти посочват специалността си в анкетните данни. От тях 88 учат в специалност „История“, 27 – в „Археология“, 26 – в „История и геополитика на Балканите“, 23 – в „История и география“, 21 – в „Етнология и културна антропология“, 20 – в „История и философия“, 16 – в „История и чужд език“, 9 – в „Архивистика и документалистика“, 8 – в „Хебраистика“. В таблицата по-долу е показано съответно колко от студентите попадат в четирите нива на академична мотивираност, както и съотношението им в проценти.

<b>Мотивация</b> <b>Специалност</b>	<b>Отсъствие</b> <b>на академична</b> <b>мотивация</b>	<b>Слаба</b> <b>академична</b> <b>мотивация</b>	<b>Умерена</b> <b>академична</b> <b>мотивация</b>	<b>Силна</b> <b>академична</b> <b>мотивация</b>
<b>История</b>	2	9	26	51
<b>%</b>	≈ 2,3 %	≈ 10,2 %	≈ 29,6 %	≈ 58 %
<b>Археология</b>	1	3	5	18
<b>%</b>	≈ 3,7 %	≈ 11,1 %	≈ 18,5 %	≈ 66,7 %
<b>ИиГБ</b>	-	5	6	15
<b>%</b>	-	≈ 19,2 %	≈ 23,1 %	≈ 57,7 %
<b>ИиГ</b>	1	1	8	13
<b>%</b>	≈ 4,3 %	≈ 4,3 %	≈ 34,8 %	≈ 56,5 %
<b>ЕиКА</b>	-	2	5	14
<b>%</b>	-	≈ 9,5 %	≈ 23,8 %	≈ 66,7 %
<b>ИиФ</b>	3	-	7	10
<b>%</b>	≈ 15 %	-	≈ 35 %	≈ 50 %
<b>ИиЧЕ</b>	2	4	7	3
<b>%</b>	≈ 12,5 %	≈ 25 %	≈ 43,8 %	≈ 18,8 %
<b>АиД</b>	1	2	5	1
<b>%</b>	≈ 11,1 %	≈ 22,2 %	≈ 55,6 %	≈ 11,1 %
<b>Хебраистика</b>	-	1	3	4
<b>%</b>	-	≈ 12,5 %	≈ 37,5 %	≈ 50 %

За да бъде изчислено равнището на академична мотивация на студентите в дадена специалност като цяло, отново ще бъде приложена цифровата стойност от 0 до 3. По този начин 3 отговаря на силна академична мотивация, 2 – на умерена академична мотивация, 1 – на слаба академична мотивация, а 0 – на отсъствие на академична мотивация. След изчисляване на общия брой точки за всяка една от специалностите, те могат да бъдат подредени според индекса си на мотивация. Следователно най-мотивирани са студентите от „Етнология и културна антропология“ (с индекс на мотивация 2,57), следвани от учащите в останалите специалности: „Археология“ (2,48), „История“ (2,43), „История и география“ (2,43), „История и геополитика на Балканите“ (2,38), „Хебраистика“ (2,38), „История и философия“ (2,20) и „История и чужд език“ (1,69). С помощта на приложената методология се установява, че най-ниското равнище на академична мотивация е характерно за студентите от специалност „Архивистика и документалистика“ (1,67).

В заключение, настоящото изследване предоставя детайлен анализ на академичната мотивация сред студентите от Историческия факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ в контекста на социалните, институционалните и индивидуалните фактори, които я формират. Използваната анкетна методология позволи събирането на надеждни данни, които разкриват значителни тенденции и зависимости, свързани с мотивационните детерминанти в университетската среда.

Резултатите показват, че мотивацията на студентите е силно повлияна както от личностните им характеристики (самоефикасност, саморегулация, академична ангажираност), така и от социалната подкрепа, предоставяна от преподаватели, връстници и институционални структури. Теоретичният модел, приложен в изследването, включва концепции от Теорията за самоопределението, Теорията на очакванията и стойността и Социално-когнитивната теория, които спомагат за по-дълбокото разбиране на факторите, стимулиращи академичното развитие.

Изследването разкрива, че значителна част от анкетираните студенти демонстрират висока академична мотивация, като 53,8% от тях попадат в групата на силно мотивираните, а 30,8% в групата на умерено мотивираните. В същото време обаче, съществува известен дял студенти със слаба (11,3%) и липсваща мотивация (4,2%), което подчертава необходимостта от допълнителни интервенции за тяхната ангажираност и академично развитие.



Освен това проучването показва, че материално-техническата база на университета оказва съществено влияние върху студентската мотивация. Наличието на мултимедийни проектори, интерактивни дисплеи и адекватно оборудвани учебни пространства повишава ангажираността на студентите, като същевременно предоставя възможности за по-ефективно учене. Въпреки това в свободните коментари на анкетираните се откроява нуждата от подобрения в инфраструктурата, поддържането на чистота и разширяването на възможностите за електронен достъп до учебни материали.

Допълнителен акцент в анализа е ролята на преподавателите в изграждането на мотивираща академична среда. Изследването установява, че студентите отдават висока стойност на подкрепящото поведение на своите преподаватели, което включва ангажираност, предоставяне на конструктивна обратна връзка и създаване на възможности за допълнителни академични инициативи. Тези резултати са в съответствие с утвърдените модели за мотивиращо преподаване, които подчертават значението на автономността, компетентността и социалната свързаност в образователния процес.

Съпоставката между студентските нагласи и мнението на преподавателите разкрива известни различия в оценките за академичната мотивация. Докато студентите са склонни да оценяват своята ангажираност по-високо, преподавателите изразяват известно съмнение относно трайността на знанията и активността на учащите в извънаудиторната работа. Тези разминавания подчертават необходимостта от по-тясно сътрудничество между студентите и академичния състав, както и от разработване на стратегии за засилване на самостоятелната работа и критичното мислене.

Демографските анализи показват, че разликите в академичната мотивация по пол и възраст са относително малки, но все пак се наблюдава по-висока ангажираност сред студентите от по-младите курсове. В същото време студентите от специалности като „Етнология и културна антропология“ и „Археология“ демонстрират по-висока академична мотивация в сравнение със студентите от „История и чужд език“ и „Архивистика и документалистика“.

На базата на тези констатации, настоящото изследване подчертава значението на създаването на цялостна университетска политика за насърчаване на академичната мотивация. Включването на студентите в изследователски проекти, разширяването на възможностите за практическо приложение на знанията и подобряването на учебната инфраструктура могат да допринесат за по-високи нива на ангажираност и академичен успех. В бъдещи изследвания може да се задълбочи анализът на влиянието на дигиталните технологии върху студентската мотивация, както и на механизмите за повишаване на интереса към научната работа.

Настоящото изследване предоставя важен принос към разбирането на мотивационните фактори в академичната среда и предлага конкретни насоки за оптимизиране на учебния процес. Резултатите могат да послужат като основа за бъдещи интервенции, насочени към подобряване на студентската мотивация и дългосрочното им професионално развитие.

## ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

### *Публикации/Publications*

**Андреев, М.** 1987 – Марин Андреев. Дидактика. София: Народна просвета, 1987. [Andreev, M. 1987 – Marin Andreev. Didaktika. Sofia: Narodna prosveta, 1987]. (In Bulgarian)

**Атанасова, Н.** 2015 – Николинка Атанасова. Ученето в процеса на придобиване на университетско образование. – В: Г. Иванова, Ю. Янакиев (съст.), Образование, общество, личност. Интердисциплинарен научен форум. Пловдив, 2015, 304–313. [Atanasova, N. 2015 – Nikolinka Atanasova. Ucheneto v protsesa na pridobivane na universitetsko obrazovanie. – V: G. Ivanova, Yu. Yanakiev (sast.), Obrazovanie, obshtestvo, lichnost. Interdistsiplinaren nauchen forum. Plovdiv, 2015, 304–313]. (In Bulgarian)

**Петров, П.** 1992 – Петър Петров. Дидактика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992. [Petrov, P. 1992 – Petar Petrov. Didaktika. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 1992]. (In Bulgarian)

**Радев, П.** 2000 – Пламен Радев. Основи на училищната дидактика. Пловдив: Макрос 2000, 2000. [Radev, P. 2000 – Plamen Radev. Osnovi na uchilishtnata didaktika. Plovdiv: Makros 2000, 2000]. (In Bulgarian)

**Радославова, М., Величков, А.** 2005 – Мария Радославова, Ангел Величков. Методи за психодиагностика. София: Пандора Прим, 2005. [Radoslavova, M., Velichkov, A. 2005 – Maria Radoslavova, Angel Velichkov. Metodi za psihodiagnostika. Sofia: Pandora Prim, 2005]. (In Bulgarian)

**Славова, Г., Георгиева, Т.** 2014 – Гергана Славова, Таня Георгиева. Мотивация за продължаване образованието на студенти в редовна и дистанционна форма на магистърско обучение в Икономически университет – Варна. – Управление и устойчиво развитие, 47/4, 2014, 48–53. [Slavova, G., Georgieva, T. 2014 – Gergana Slavova, Tanya Georgieva. Motivatsia za prodalzhavane obrazovaniето na studenti v redovna i distantsionna forma na magistarsko obuchenie v Ikonicheski universitet – Varna. – Upravlenie i ustoychivo razvitie, 47/4, 2014, 48–53].

**Теория и методика обучения истории** 2007 – Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник. В. В. Барабанов, Н. Н. Лазукова (ред.). Москва: Высшая школа, 2007. [Teoriya i metodika obucheniya istorii 2007 – Teoriya i metodika obucheniya istorii. Slovar'-spravochnik. V. V. Barabanov, N. N. Lazukova (eds). Moskva: Vysshaya shkola, 2007]. (In Russian)

**Торньова, Б., Черкезов, Т.** 2009 – Бианка Торньова, Тодор Черкезов. Мотивация за учебна дейност на студентите от специалност „Управление на здравните грижи“ в условията на продължаващото образование. – Управление и образование, 5/3, 2009, 100–104. [Tornyova, B., Cherkeзов, T. 2009 – Bianka Tornyova, Todor Cherkeзов. Motivatsia za uchebna deynost na studentite ot spetsialnost „Upravlenie na zdravnite grizhi“ v usloviyata na prodalzhavashtoto obrazovanie. – Upravlenie i obrazovanie, 5/3, 2009, 100–104]. (In Bulgarian)

**Харалампиев, К., Марчев, А.** 2017 – Калоян Харалампиев, Ангел Марчев. Емпирични методи за събиране (и анализиране) на данни. София: Институт за развитие на публичната среда, 2017. [Haralampiev, K., Marchev, A. 2017 – Kaloyan Haralampiev, Angel Marchev. Empirichni metodi za sabirane (i analizirane) na dannii. Sofia: Institut za razvitie na publichnata sreda, 2017]. (In Bulgarian)

**Шопов, Й., Георгиев, Г.** 1978 – Йордан Шопов, Георги Георгиев. Методика на обучението по история. 2-ро преработено и допълнено издание. София: Наука и изкуство, 1978. [Shopov, Y., Georgiev, G. 1978 – Yordan Shopov, Georgi Georgiev. Metodika na obuchenieto po istoria. 2-ro preraboteno i dopalнено izdanie. Sofia: Nauka i izkustvo, 1978]. (In Bulgarian)

**Bandura, A.** 1986 – Albert Bandura. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

**Betcher, C., Lee, M.** 2009 – Chris Betcher, Mal Lee. The Interactive Whiteboard Revolution. Teaching with IWBs. Camberwell: ACER Press, 2009.

**Boekaerts, M.** 1999 – Monique Boekaert. Self-Regulated Learning: Where We Are Today: International Journal of Educational Research, 31, 1999. pp. 445–457.

**Deci, E. L., Ryan, R. M.** 1985 – Edward L. Deci, Richard M. Ryan. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer Science & Business Media, 1985.

**Deci, E. L., Ryan, R. M.** 2000 – Edward L. Deci, Richard M. Ryan. The ‚what‘ and ‚why‘ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. – Psychological Inquiry, 11/4, 2000, 227–268.

**Foddy, W.** 1993 – William Foddy. Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

**Kanematsu, H., Barry, D. M.** 2016 – Hideyuki Kanematsu, Dana M. Barry. STEM and ICT Education in Intelligent Environments. Cham: Springer, 2016.

**Kuh, G. D.** 2009 – George D. Kuh. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. – Journal of College Student Development, 50/6, 2009, pp. 683–706.

**Lai, H.-J.** 2010 – Horng-Ji Lai. Secondary School Teachers' Perceptions of Interactive Whiteboard Training Workshops: A Case Study from Taiwan. – Australasian Journal of Educational Technology, 26/4, 2010, 511–522.

**McCorskey, J. C., McVetta, R. W.** 1978 – James C. McCorskey, Rod W. McVetta. Classroom Seating Arrangements: Instructional Communication Theory Versus Student Preferences. – Communication Education, 27, 1978, 99–111.

**Pintrich, P. R., De Groot, E. V.** 1990 – Paul R. Pintrich, Evelyn V. De Groot. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. – Journal of Educational Psychology, 82/1, 1990, 33–40.

**Reeve, J.** 2009 – Johnmarshall Reeve. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. – Educational Psychologist, 44/3, 2009, 159–175.

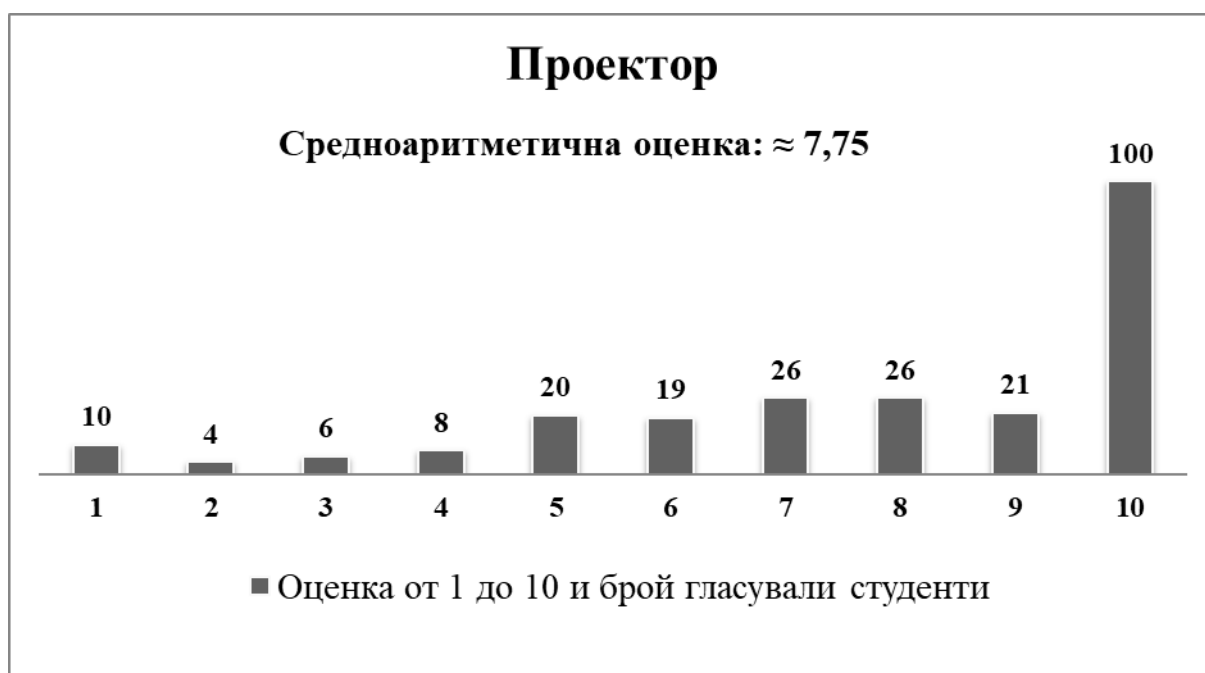
**Rudd, M. A.** 2015 – Murray A. Rudd. Awareness of Humanities, Arts and Social Science (HASS) Research is Related to Patterns of Citizens' Community and Cultural Engagement. – Social Sciences, 4/2, 2015, 313–338.

**Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K.** 2020 – Dale H. Schunk, Maria K. DiBenedetto. Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. – Contemporary Educational Psychology, 60/1, 2020, 2–46.

**Tinto, V.** 1993 – Vincent Tinto, Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

**Wigfield, A., Eccles, J. S.** 2000 – Allan Wigfield, Jacquelynne S. Eccles. Expectancy–value theory of achievement motivation. – Contemporary Educational Psychology, 25/1, 2000, 68–81.

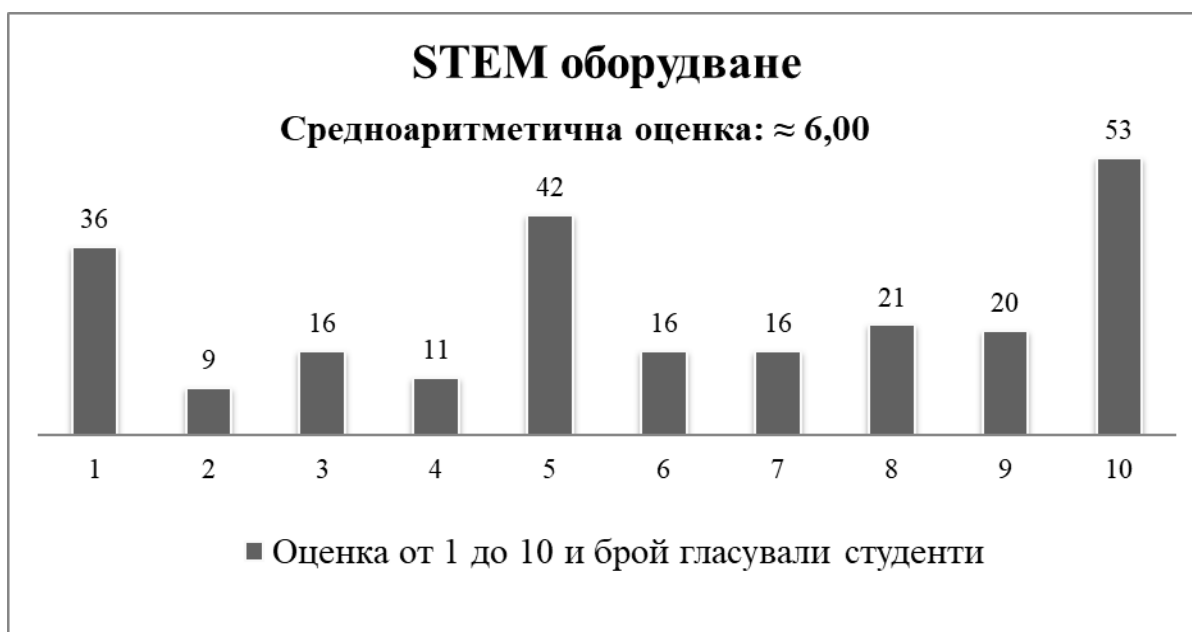
**Zimmerman, B. J., Schunk, D. H.** 2011 – Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk. Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. New York: Routledge, 2011.



Фиг. 1



Фиг. 2



Фиг. 3



Фиг. 4



Фиг. 5





Фиг. 6



Фиг. 7