



**ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“  
БЛАГОЕВГРАД  
Философски факултет  
Катедра „Психология“**

## **АВТОРЕФЕРАТ**

**на дисертационен труд за присъждане на образователна и  
научна степен „Доктор“ на тема:**

### **ХАРАКТЕРИСТИКИ НА МОТИВАЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ**

**Област на висше образование: 3. Социални, стопански и правни  
науки, Професионално направление: 3.2 Психология; по  
Възрастова и педагогическа психология**

**Докторант: Елефтерия Бизиу**

**Научен ръководител: Доц.д-р Мария Мутафова**

**Благоевград, 2019**

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита на заседание на катедра «Психология» към Философски факултет на ЮЗУ «Неофит Рилски», Благоевград с Протокол № от 2019 година

Съдържателно дисертацията включва: увод, пет глави, заключение, приноси и приложения. Текстът е в обем от 126 страници и включва 15 таблици и 11 фигури. Цитираната литература обхваща 98 заглавия на български и английски език.

Защитата на дисертацията ще се проведе на... ..2019 година от... ч. в зала ....., Първи корпус на ЮЗУ "Неофит Рилски" - Благоевград, на открито заседание на научно жури.

Материалите по защитата са достъпни в секретариата на катедра „Психология“, на третия етаж, Първи корпус на Югозападен университет „Неофит Рилски“ - Благоевград

## Въведение

Изборът на професия и работна среда е неразривно свързан с мотивацията за работа и ценностите, като фактори, идентифициращи и определящи професионалните възможности на личността. Мотивацията за работа е различна за всеки човек и се характеризира с различни мотиви, които са личностно ориентирани, свързани с професионалните му цели, амбиции и стремежи, които той си поставя в живота, в професията и в личен план.

Най-силните мотиви за работа са свързани с финансовите награди и стабилността, която професията предлага. Освен това възможността за придобиване на нов опит и справяне с нови предизвикателства, може също да бъде ключов критерий при избора на работа. Фактори, които също могат да стимулират мотивацията са свързани с работното място и включва оказване на влияние върху други хора или благоприятства за личния успех на човека и неговото израстване в по-високи длъжности. И накрая, параметри като осигуряване на престиж и социално приемане, признаване и принос към обществото са сериозни социални мотиви в работата. Разбира се, в повечето случаи професионалните възможности са комбинация от някои от гореспоменатите стимули, но за да бъдат възможно най-успешни тези опции, те трябва да се комбинират с предпочитанията, склонностите, способностите и уменията на всеки човек.

По отношение на учителската професия е необходимо да се проучат мотивите и очакванията за този подбор, възприятието на учителя и начина, по който той осъзнава своята роля, доколко е удовлетворен от професията си, доколко е подготвени за тази роля и доколко може да се адаптира към училищната среда. Важен елемент в този процес е връзката на учителя с неговите ученици и

колеги, преживяването на училищната реалност, степента на изразяване и удовлетвореността от професията и обосноваване на собствените професионални очаквания.

Концептуално мотивационните компетенции се представят като реална част от ежедневието и живота на учителя. Те, обаче не се проявяват едностранно и това е проблем, който разкрива сложността им. Единно определение за мотивите за работа в образователната област също не може да се направи поради многоаспектността им. Това води до научно пренебрегване на мотивацията за работа на учителя, нейните размери, обхват и насоченост – към себе си, към учениците или обществото. Ето защо е важно изследването на мотивите и техните много различни измерения, за да бъдат представени подробно, за да се разбере тяхното значение в образователната система. Анализът на литературни източници и идеите на техните автори е само част от необходимостта за разкриване същността на учителската мотивация. Изследването и е основен акцент на дисертационната разработка.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТ**

### **1.1. Мотивите**

Терминът „мотивация“ е много експониран като понятие. Етиологично произхожда от гръцкия глагол „кино“, което означава „преместване“ и се използва за означаване на всичко, което е в състояние да „движи“ човека, да го тласка към действие или различни форми на поведение (Kostaridou & Euclidi, 1999) Движешите стимули изтласкат човека, когато действа, или могат да произтичат от самото действие. Това показва, че мотивът е както вътрешна причина за поведение (като инстинкт, импулс, цел,

чувства), така и външна причина, като заплащане, привличане, преживяване на ужасни събития, отблъскващ дразнител (Kostaridou & Euclidi, 1999).

### **1.1.1. Вътрешни и външни мотиви**

Вътрешните мотиви активират самите хора, без външна намеса. Те включват дълбок интерес и наслада от активността, която кара човека да изпитва дълбоки чувства на удовлетворение от факта, че прави нещо стойностно и значимо. Това обяснява удоволствието от писането, наличието на различни хобита (например колекции от предмети) и други подобни сетивни или умствени удоволствия.

Основна цел на образователния процес е преобразуването на външните мотиви (които се появяват първо при децата) във вътрешни, които се считат за по-мощни и могат да изградят самостоятелно учене и поведение (Kapsalis, 1996). Психологията, която изучава генезиса на мотивацията и факторите, влияещи върху нейното развитие, дава информация за причините за тяхното възникване и развитие при избора на професия. Поради тази причина в продължение на много години психолозите се интересуват от изучаване на мотивацията на работното място (Kandas, 1998).

### **1.1.2. Въздействието на мотивацията върху поведението**

Според гръцкия учен Пападопулос (1994) мотивацията се отнася до специфична ситуация, която задейства и ориентира поведението на индивида към определена цел. Като цяло мотивът характеризира всичко, което причинява движение, насочва и определя поведението на хората. Според Хекхаузен (1991) мотивите са идиосинкратични, те са лични предразположения към неща които имат стойност за

личността. Тази стойност може да бъде положителна и да доведе индивида до действия, които позволяват подхода и постигането на тази стойност, или отрицателни, които водят индивида към действия за избягване на стойността (Zacharis, 1989). Самото поведението обикновено е резултат от два фактора, вътрешен (вътрешен мотив) или външен (външен мотив) или и двете заедно, което означава, че избраната от индивида цел зависи както от индивида, така и от средата, в която той живее и действа и от нея получава всички положителни или отрицателни ефекти. Следователно индивидът е в постоянно взаимодействие със социалната среда, когато изразява предпочитанията си, ориентира желанията си или поставя своите цели и търси начини за реализацията им (Bolin, 1989).

От гледна точка на индивидуалната и екологична взаимозависимост, мотивациите се определят като вътрешен енергиен източник или активности, които насочват поведението на индивида съзнателно или несъзнателно към различни варианти, в зависимост от социално-икономическата и културна среда. Така е очевидно, че съществува пряка връзка между професионалното развитие и концепцията за мотивация (Aravanis, 1988).

## **1.2. Определения за мотиви**

Мотивът е многомерна концепция, която включва различни аспекти на човешкото поведение в голяма дълбочина и широта. Определенията, които се дават или определят мотивите са приоритетно във връзка само с едно от техните измерения, или са твърде общи.

Като определение мотивацията е това, което задвижва, натиска или движи човека към действие (Kostaridou-Euclidi, 1997).

Мотивите изтласкват от него вътрешните му сили или стимулират външните. Първите могат да са вътрешни причини за поведение (инстинкти, импулси, цели, желания или намерения, емоции, различни емоционални състояния), а външните - фактори (награди, примамки, стимули или отблъскващи преживявания). Нещо повече, мотивите могат да бъдат присъщи (на генетична основа, инстинкти) или придобити (чрез процеси на обучение и взаимодействие). Те могат да бъдат нормални (обслужващи функцията на телесна и физическа хомеостаза), биологични (служещи за оцеляването, поддържането и възпроизводството на индивида и вида), психологични (емоционална привлекателност, личностни, взаимодействия с физическата и социалната среда) (Костариду-Евклиди, 1997)

### **1.2.1. Мотиви и инстинкти**

Много често инстинктите се наричат мотиви, въпреки че те са свързани с поведения, които са почти напълно контролирани от генетичната памет на човека. Хората понякога се контролират от импулси или стимули, които не познават, отричат или изкривяват на съзнателно ниво (Kostaridou-Euclidi, 1999).

### **1.2.2. Мотивация / Мобилизиране**

Като активност, свързана с процеса на мобилизация на личността, мотивите синхронизират със силата или енергията, свързана с вътрешната ситуация, която принуждава човека да участва в поведение, за да задоволи потребностите или желанията си. (Huitt, 2001).

### **1.3. Теории за мотивите**

Теориите, обясняващи мотивите могат да бъдат разделени в две категории. Първите са онтологични и се опитват да обяснят съдържанието и вида на мотивите, механичните или процедурните, като се фокусират върху тези поведения и условия, които насърчават или обезсърчават ефективното представяне на хората

### **1.3.1. Онтологични теории**

Основният привържение на тази теория, който се основава на приоритетите, определени от психосоматичния и социален статус на личността е Ейбрахам Харолд Маслоу. Според Маслоу (1954 г.) човешките нужди ескалират по приоритет. Човешките потребности се преориентират въз основа на тяхната важност, от по-нисши до висши. Според автора, хората първо трябва да задоволят нуждата си от оцеляване, след това от сигурност, след това нуждата си от социални отношения, след това от самочувствието си и накрая нуждата от себеосъществяване, себеактуализация. Физиологичните нужди са най-належащите, но психологичната потребност от самореализация е особено важна, тъй като тя е на първо място в йерархията на онези потребности, които са свързани с постигане на пълното предимство на възможностите и уменията на индивида (Zavlanos, 2002) Освен това по-високата нужда от самореализация рядко се задоволява напълно.

Херцеберг нарича като първа група потребности „хигиенните фактори“, защото се отнасят до работната среда, а като втората група потребности „мотивацията“, защото тя стимулира хората към по-висока ефективност в работата си (Zavlanos, 2002). Херцеберг определя общо пет фактора, които са източници на мотивация или удовлетворение от работата.



След Херцберг, Алдерфер (1972) като се основава на теорията за човешките потребности на Маслоу, разработва своя собствена теория, но с някои ключови разлики. По-конкретно, Алдерфер се опитва да модифицира съществено теорията на Маслоу, считайки резултатите му за недостатъчни и неподдържани от голям брой проучвания. (не е описана теорията на... Алдерфер

Като заключение от всички горепосочени теории, които се опитват да анализират мотивите за удовлетвореност от работниците и служителите, може да се приеме мнението, че ако тези мотиви са удовлетворени, те предоставят обратна връзка на всеки служител и играят важна роля за ефективността на организацията и удоволствието от работната среда (Zavlanos, 2002).

### **1.3.1.1. Теория за постигане на целта**

Различните теории на мотивите разглеждат причините, които мотивират хората да се включат в различни дейности, които предизвикват тези специфични причини (Pintrich, 2003). Hannula (2006) определя мотивацията като очакване на водещото поведение, което може да повлияе на знанието, чувствата и общото поведение на даден човек. Много важен за изследване на мотивацията е фактът, че тя не е лесна за изучаване, защото остава в подсъзнанието (Hannula, 2006)

В областта на педагогическата психология социално-когнитивните теории се фокусират върху когнитивните аспекти като фактори на мотивацията за саморегулиране на обучението и тяхното взаимодействие със социалната среда за формиране на мотивите на учениците. По-конкретно, Пинтрих (2003) предлага пет социално-когнитивни теории, които изследват мотивацията в образованието. Те са опит да се проучи какъв е фактът, който

мотивираща ученика и учителя в образованието, включват се потребности, като желание за успех, необходимост от самостоятелност, необходимост от принадлежност към група, страх от провал и необходимост от адекватност на усещането (Pintrich, 2003).

Избягването на изпълнението има за цел да минимизира негативния ефект от индивидуалните усилия за постигане на нещо, за да се избегне показването на факта за липса на умения за извършване на активността или за избягване на други негативни последици (Elliot et al., 2005). Целите за избягването са да се избегнат ефектите, свързани с отрицателните емоции и мотивации като страх, намален вътрешен интерес и ниска самооценка (Cury et al., 2006).

### **1.3.1.2. Теория за мотивацията за постижения**

В теорията се прави специално позоваване на мотивацията за постижения, произтичаща от теорията на целите за постижения. Успехът съпътства човек, който се занимава с активност, насочена към успех и признание. Тази теория е важна да се анализира, тъй като се използва в образованието и обяснява причините, поради които учителите избират да се занимават с дадена дейност или не и какви ефекти може да има тя върху тях. Мотивационното постижение се отнася до успеха на резултата, който човек иска да постигне и желанието му да изпита успех в дейности, в които той зависи от личните му усилия и умения (Slavin, 2002).

### **1.3.2. Теории за мотивацията в поведението**

Поведенческите теории подчертават и разчитат на влиянието на околната среда и стимулите, получени от хората, които твърдят, че са в състояние да ръководят собственото си развитие във всички

области. Мотивите и чувствата стимулират представителите на бихевиоризма да изучават факторите, които играят ролята на усилвател за психологическата мотивация в поведението. (Slavin, 2002).

Според поведенческите теории, един от основните проблеми на мотивацията са вътрешните и външните мотиви. Те посочват началната точка на активността, независимо дали стимулите са дадени от вътрешността на индивид или от външни фактори. Лице, което е вътрешно мотивирано, се занимава с дейност, само ако тази дейност е интересна за него. Човек, който е външно мотивиран, възприема всеки вид поведение, за да получи някаква външна награда (Deci et al, 2006).

Вътрешните потребности се отнасят до физиологичните нужди, а вътрешните мотиви са свързани с доброто функциониране на тялото и знанията, идеите, целите и ценностите на човека. Вътрешният мотив е аспектът, който хората намират в съдържанието на дейността, доколкото тя е приятна и мотивираща, докато външният мотив не се възприема като присъщ на дейността и е свързан с външното възнаграждение (Slavin, 2002).

### **1.3.2.1. Теория за самоефективността**

Самоефективността е преценката на човек за способността му да се занимава с някаква дейност в даден етап от изпълнението и. Вярата на човека е, че може да се справи с дейност, свързана с постигане на цели, включително в обучителния процес, чрез постигане на резултати, мотивация, самоувереност и дейности по подбор (Seifert, 2004). Самоефективността се отнася до вярата на човек, че той е в състояние успешно да организира и изпълни действие, което е необходимо за постигане на желания резултат.

Така по-специално академичната самоефективност може да се представи като обективна способност за успешно представяне в дадени академични дейности на конкретни нива (Seifert, 2004).

### **1.3.2.2. Теория за определяне на причините**

Идеите и интерпретациите на хората, за света около тях и събитията, които се случват, влияят на окончателното им поведение. Теорията за каузалността е теория за мотивацията, която се фокусира върху това как хората интерпретират своите успехи и неуспехи и включва елементи, като обяснения и оправдания за успех или неуспех (Slavin, 2002).

Теориите за каузалността се отнасят не само за вътрешните или външни сили, които тласкат или дърпат човека към действие, но и до това как той възприема причините за собственото си поведение и поведението на другите (Slavin, 2002).

## **1.4. Мотивацията на учителите и успехът в преподаването**

Класната стая е място за постигане на цели не само от учениците, но и от учителите, които настойчиво се опитват да вършат работата си възможно най-добре. Те могат да се различават по начина, по който определят успеха и целите, които се опитват да постигнат, а оттам и мотивите за преподаване. (Butler, 2007). В литературата се наблюдава тенденция учителските мотиви да бъдат разглеждани като резултати от степента, в която те влияят върху нивото на удовлетвореност от работата, ангажираността на учителите в нея или резултатите от нейното изпълнение. (De Jesus & Lens, 2005)

### **1.4.1. Учителската професия**

В днешно време учителите се считат за професионалисти, които практикуват преподаване и тяхната пригодност зависи от това доколко са удовлетворени от изискванията и възможностите на учителската професия (Vasilou-Parageorgiou, 1992). Учителят е отговорен за ефективността на учебния процес и носи лична отговорност за резултатите от преподаването, предлагани на всеки ученик, през курса на неговото обучение.

За да може да изпълни задълженията си, той притежава (Papanaiou, 2005): а) академични знания по предмета на преподаване („какво преподава“), б) преподавателски умения и способности („как преподава“) и в) лични и социални нагласи, възприятия за училището и учебния процес („защо преподава“).

#### **1.4.2. Мотивация на учителя**

Мотивите са свързани и с избора на професия, тъй като тя осигурява финансови награди и това повлиява личностната оценка за придобиване на професионални знания и опит. За професионалното развитие на личността е необходим процес на учене през целия живот и непрекъснато саморазвитие. (Sidiropoulou - Demakakou, 2000).

Теоретичните подходи и емпиричните данни разкриват, че най-мощният предиктор за самочувствието на личността е възприемането и на себе си в отделни области от живота (Makri-Botsari & Matsagouras, 2003). Към елементите, на самовъзприятие на учителите, могат да се включат: интелигентност, креативност, междуличностни отношения, чувство за хумор и професионален капацитет. Оценяването на възприятието включва и други отразени области, като административно-организационен капацитет,

отношения с учениците и връзки с родителите на учениците (Harter, 1999).

### **1.4.3. Личността на учителя**

Учителят е основният човек, отговорен за управлението на учениците, дори ако те проявяват инициативи за самостоятелност. Както предлага Pasiardis (2004) личността на учителите и управлението на комуникацията в класната стая играят жизненоважна роля за настроението и напредъка на децата и юношите в училище. Отношението на учителите към учениците зависи до голяма степен от техните личностни качества, които улесняват протичането на учебния процес и взаимодействието в рамките на часа.

### **1.4.4. Ефективност на учителя**

Важен термин в съвременното преподаване е терминът "ефективен учител", който се различава от традиционния термин "добър учител". С въвеждането на концепцията за "ефективността" едновременно се създава ново измерение и включва две понятия, а именно "ефективен" и "добър" учител (Pasiardis, 2004).

### **1.4.5. Характеристики на успешния учител**

Много изследователи са съсредоточили интереса си върху онези характеристики, които определят учителя като успешен. Изследователи като Day (2005) и Leithwood (2006) откриват, че има характеристики, които определят качествата на учителя, които не могат да бъдат измерени и не се отнасят само до подобряване работата на учениците. Проучванията систематично се фокусират върху откриване чертите на успешния учител както в обхвата на училищната организация, така и в процеса на обучение (Leithwood,

2006). Чрез систематичен преглед на литературата се установява, че характеристиките на успешния учител са толкова различни, колкото различни са и проучванията за тях.

### **1.5. Професионалното удовлетворение като мотив**

Удовлетвореността от работата, мотивацията, стресът от работа и емоционалното прегаряне са важни аспекти на управлението на човешките ресурси във всички организации (Tsigliris et al, 2006). Въпреки че удовлетвореността от работата и работният стрес не са в пряка зависимост, на практика едното може да повлияе на другото и ако и двете работят добре, биха могли да доведат до положителни резултати в работната област. Проучванията показват, че ниските нива на емоционално прегаряне и високото ниво на удовлетвореност от работата са свързани и дори повече, последното може да се предвиди от първото (Halkos & Bousinakis, 2010).

Концепцията за мотивация е свързана с концепциите за професионалната удовлетвореност и ефективност. Работната мотивация засяга широк спектър от дейности и функции, като анализ и проектиране на работни места, стимули, награди и ползи на служителите, организационна култура, оценка, стил на лидерство и надзор (Chatzipanteli, 1999).

#### **1.5.1. Определение за удовлетвореността от работата**

Удовлетвореността от работата е една от популярните изследователски области в организационната психология (Kandas, 1998). Този клон на психологията е създаден и развит поради необходимостта от подобряване производителността на работното място. Поради тази причина са създадени множество теории с цел да се проучи удовлетвореността от работата и начините за

подобряването ѝ. Тя е един от важните въпроси на психологията главно защото се смята, че има пряка връзка както с психичното здраве на хората, така и с интереса на организациите да поддържат висока ефективност и да запазят персонала си (Kantas, 1998).

Въпреки, че различните проучвания подхождат към феномена „удовлетворение от работата“ по различен начин, изследователите са съгласни с факта, че удовлетвореността е многоаспектна и се състои от много компоненти, без обаче да се отрича съществуването на цялостно удовлетворение, произтичащо от нея (Koustelios, 2001).

### **1.5.2. „Бърнаут“ и връзката му с ефективността на учителите**

Въпросът за връзката между емоционалното прегаряне и удовлетвореността от работата е резултат от тълкуването на намиращата се отрицателна корелация между двете дименсии.

През последните десетилетия се наблюдава интензивна изследователска дейност и интерес към последиците от работния стрес и изгарянето върху психическото и физическото здраве на учителите и отрицателното въздействие върху удовлетвореността им от работата, ефективността и качеството на професионалната работа и представянето (Leontari et al, 2000; Misouridis, 2009).

Изгарянето е физическото и психическо изтощение на личността и представлява особен вид работен стрес, който надвишава индивидуалните нива на съпротива и може да се опише като нарастващо изчерпване на емоционалната и физическата сила на индивида, обезличаването, цинизма, намаленото чувство на лични постижения, чувство за неуспех и ниска самооценка, поради условията на труд, с които тя се сблъсква в работната среда (Misouridis, 2009)



## **1.6. Проблемни зони в учителската мотивация**

Много учители твърдят, че са избрали професията си по финансови причини. Независимо от това, икономическата мотивация на учителите при избора им на професията изглежда е по-свързана със стабилността и постоянството, предлагани от професията, въпреки икономическото развитие. По отношение на финансовите мотиви за гръцките учители, данните са повече от разкриващи. Tsipitarris (2000 г.) заявява, че заплатата на гръцкия учител е значително по-ниска от доходите на колегите му в другите страни от Европейския съюз. Проучването му показва също, че 52% от учителите в Гърция смятат, че икономическото им състояние е "хронично скапано", а 74% казват, че спечелените пари не покриват жизнените и социалните им нужди (Tsipitarris, 2000).

Освен това, икономическия статус на учителите, както и редица други фактори също влияят върху условията за избор на учителската професия и заплашват първоначалния оптимизъм, който учителите са имали, когато са избрали професията.

### **1.6.1. Стресът**

Стресът е неприятно емоционално състояние или такова, което се характеризира със субективни чувства на напрежение, страх и тревожност, както и повишена активност на вегетативната нервна система, според Goleman (1988). Когато се разкрива стресът на учителя е необходимо да се обоснове какво е професионален стрес и стрес на преподаване. Hans Selye (1976) описва стреса като неспецифичен отговор на тялото на всяко въздействие. Преподавателският стрес се свързва с характеристиките на училищната среда, която се превръща в заплаха за учителя (Sutton, 1984).

## 1.6.2. Личностни пречки, възпрепятстващи мотивацията

Към личностните пречки могат да се отнесат (Rogers, 1998):

- а) Природни фактори;
- б) Фактори на околната среда;
- в) Грижи, задължения и ангажименти на учителите;
- г) Междупличностни отношения в класната стая (Kokkos, 1999).

Учителят създава подходяща среда за обучение със свобода на изразяване, увереност, диалог, взаимно уважение, реципрочност и сътрудничество. Това се постига чрез проявяване на истински интерес към учениците и чувствителност към проблемите с които се сблъскват, както и приемане и разбиране на техните нужди и очаквания (Kokkos, 1999). Освен това, по отношение на специфичните характеристики на учителската личност са и способностите за решаване на проблемите, възникнали по време на урока. Учителят е необходимо да бъде сензитивен към нещата, които се случват по време на учебния процес, защото координира процеса на обучение, оставяйки място за инициатива и активно участие на учениците. По-важното е, че той полага усилия за ефективна комуникация със своите ученици. Това постига чрез използване на езиков код, съответстващ на тази група, подходящ тон на гласа и необходимите неезикови знаци (Kokkos, 1999).

## 1.6.3. Вътрешни бариери

Вътрешните пречки са бариерите, поставени от самата личност пред възможността за промяна в ежедневието. К. Роджърс (1988) ги определя за най-важните бариери пред ефективното представяне на учителите. Те са разширени и включват психологически фактори

(емоционални променливи) и когнитивни фактори (концептуални затруднения). От една страна има учители, които казват: „Не искам да знам“, защото смятат, че трудностите са непреодолими и затова избягват всякакви усилия. От другата страна има учители, които полагат усилия да получат нови знания или да развият нови умения с риск да се провалят. Има и такива, които не се чувстват в състояние да свържат предишни знания или опит с нови концепции и идеи (Rogers, 1998).

### **1.7. Характеристики на мотивацията на учителя**

Характеристиките на мотивацията на учителя (Мутафова, М. и Бизиу, Е., 2016) най-често се свързват с присъствието му в класната стая, като място за постигане на поставените от него цели. Там той се опитва да върши работата си възможно най-добре. Всеки учител се различава по начина, по който определя своя успех, целите, които се опитва да постигне и съдържанието на мотивите за преподаване (Butler, 2007). Има проучвания, които изследват възприятията на учителите относно техните мотиви на работа в контекста на взаимодействието им с учениците. Те доказват, че вярванията на учителите за тяхната лична ефективност относно успехите на техните ученици имат положителен ефект както за тях, така и за учениците им. (Ross, 1998). В литературата за мотивите се наблюдава тенденция мотивите на учителите да бъдат свързани с резултатите им и вниманието е фокусирано върху степента, в която те влияят на нивото на удовлетвореност от учителската работа, ангажираността им нея или резултатите от нея ( De Jesus & Lens, 2005).

### **1.8. Включване на деца със слухови проблеми в общообразователните училища**

Учителите, участващи в изследването, като част от дисертационната разработка, описват взаимовръзката между учители, родители и ученици, за удовлетворяване нуждите на глухите деца относно тяхната училищна ефективност (Mutafova, M. & Viziou, E., 2017). Необходимостта от приятели и членството в група се определят като най-важното нещо за децата със специални образователни нужди. (Nind, Rix, Sheehy & Simmons, 2005).

### **1.9. Характеристики на успешния учител**

Характеристиките на един успешен учител, за да може той да продължи успешно работата си, включват способността му за оценяване на условията, преобладаващи в даден момент, наличието на гъвкавост за адаптация на собствените тактики, противоположни на тези условия (Мутафова, & Viziou, 2017).

### **1.10. Етични проблеми на изследването**

Изследването се извършва със съдействието на директорите на съответните училища и самите учители, работещи с деца със специални образователни потребности.

## **ГЛАВА II. ПРОГРАМА ЗА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

### **2.1. Цел на изследването**

Учителите, работещи с деца със специални образователни потребности много често се сблъскват с проблеми, свързани с външната мотивацията, предоставена им на работното място.

Целта на настоящото изследване е да изследва структурата на кариерната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности, тъй като за тяхната работа е важно да се изследва и вътрешната и външната мотивация.

## **2.2. Конкретни цели**

Подцелите на настоящата дисертационна разработка са:

1. Да се проведат разговори с учители за доброволното им участие като изследвани лица
2. Осигуряване на достатъчен брой участници, за да може изследването да има представителност.
3. Създаване и използване на Въпросник за изследване на мотивацията на учителите в специални училища в Гърция.
4. Определяне диапазона и свойствата на новите въпросници.
5. Изследване на социално-демографските параметри към отчетените мотивационни аспекти от учителите в специалните училища в Гърция.

## **2.3. Хипотези на изследването**

Теза: Ролята на вътрешната и външната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности и тяхната кариерна мотивация, са в основата на професионалната им ефективност в работата.

Хипотеза 1: Предполагаме, че съществуват значителни разлики във вътрешната и външна мотивация, както и кариерната мотивация по пол.

Тази хипотеза се основава на написаното от Giannouli & Stoyanova: „някои автори също посочват различията между половете в мотиваторите за кариера в други култури и образци“ (Giannouli & Stoyanova, 2014, р. 40). Но учените не откриват значителни различия между половете в мотивационните типове за кариера в Гърция и в България през 2013 г., но откриват разлики в България през 2007 г. - където мъжете са били по-често безработни, а жените са по-често търсеци работа по специалността (Славчов и

Стоянова, 2007, с. 40). Следващите три хипотези са базирани на изследването на Мутафова (2018) за вътрешната и външната мотивация и са логично продължение на нейното изследване.

Хипотеза 2: Предполагаме, че съществува връзка между вътрешната и външната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности.

Хипотеза 3: Предполагаме, че различията между външната и вътрешна мотивация и кариерната мотивация зависят от типа училище, в което учителите работят с деца със специални образователни потребности.

Хипотеза 4: Предполагаме, че възрастта е фактор за съществуване на значителни различия във външната и вътрешна мотивация и кариерната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности.

## **2.4. Задача на изследването и участниците в изследването**

### **2.4.1. Задача на изследването**

Задачата на изследването е насочена към изследване мотивацията на учителите във взаимодействието им с учениците в класната стая, техните образователни способности и компонентите на майсторството им, чертите на характера и емоционалността, обхвата и особеностите на тяхната познавателна дейност и личностни качества, необходими за учителската професия.

### **2.4.2. Изследвани лица**

Участници в изследването са 120 учители. Минималната отчетена възраст е 25 години, а максималната 58-годишна възраст. От тях 42 броя (35%) са мъже, а 78 броя (65%) - жени.

Изследването е проведено през май 2017 г. Кореспондентите са разположени в над 35 различни градове \ села в Гърция и Кипър.

Статистиката по отношение на възрастта показва, че извадката има средна възраст от 41,7 години.

Статистиката по отношение на професионалния опит показва, че извадката има среден обхват от 13 години, със std. стойност от 7,91. Минималният опит е 1 година, а максималният - 33 години. Повечето учители работят в училища за специално обучение на ученици (общо 63 - 52,5% от извадката), докато втората по големина група са тези, работещи в специални детски градини (общо 32, 26,7% от извадката). Други типове училища са специални начални училища (общо 5, 4,2% от извадката), училища за специални увреждания (общо 15, 12,5% от извадката) и училища за глухоними (общо 5, 4,2% от извадката)

## **2.5. Методологически инструменти**

### **2.5.1. Мотивационен въпросник**

Мотивационната скала от Мутафова (2018) включва въпроси за вътрешната и външната мотивация на учители от България.

Скалата за вътрешна мотивация на учителя се състои от айтеми: 1, 5, 6, 8, 13, 14, 15 и 16.

Скалата за външна мотивация на учителите се състои от айтеми: 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 и 12.

Общият резултат за скалата за мотивация на учителя се изчислява както сумата от точките на всяко изследвано лице по скалата за вътрешна мотивация на учителите и по скалата на външната мотивация на учителите.

### **2.5.2. Типове кариерна мотивация (СМТ-Q)**

Кариерните мотивационни типове (СМТ-Q) са създадени от В. Джаноули и С. Стоянова (2014, 27-47).

Първоначалната форма на въпросника, създаден от Славчов и Стоянова (2007), измерващ мотивационните типове на кариерата, според типологията на Моисей (2003) е използван през 2013 г. Всеки тип мотивация за кариера включва 8 елемента, а скалата на Лий включва 9 елемента. Отговорите са зададени по 5-бална скала от „Изобщо“ (1) до „Много“ (5). Този въпросник е преведен на гръцки от английски език.

Резултатите от стандартизацията на този въпросник в българската извадка през 2007 г. показват  $\alpha = .8122$  за търсещите автентичност;  $\alpha = .7556$  за скалата Lie (социална желателност);  $\alpha = .7526$  за скалата Кариерни строители;  $\alpha = .7462$  за търсещите скала на новината;  $\alpha = .7183$  за скалата Лични разработчици;  $\alpha = .7096$  за търсещи стабилност;  $\alpha = .7016$  за търсещи автономия;  $\alpha = .6995$  за търсещите общителност; и  $\alpha = .6472$  за скалата Lifestylers (Славчов и Стоянова, 2007).

Скалите на Фей (1955 г.) Приемането на други лица и чувството за приемане от други хора също се използват за валидиране на въпросника за мотивационни типове кариера на основата на типологията на Мойсей. В България надеждността на скалата Приемане на други е  $\alpha = .71$ , а надеждността на скалата Чувството да бъдете приети от други е  $\alpha = .7161$  (Стоянова, Стоянова и Найденова, 2006). В гръцката извадка  $\alpha = .909$  за приемането на мащаб на другите и  $\alpha = .653$  за усещането за мащаб на приемане от други. Данните са статистически обработени с помощта на SPSS 16. Графичните визуализации бяха реализирани с помощта на софтуер Agna.

## **2.6. Техники за анализ**

Анализът на отговорите на участниците се извършва с помощта на софтуерен пакет за статистически анализ (SPSS) на IBM, като се използват следните статистически методи за анализи:

- честотен анализ; Описателна статистика;



- Анализ на артикулите;
- Факторен анализ;
- Анализ на надеждността;
- тест на Kruskal-Wallis H;
- Анализ на дисперсията - Еднопосочен ANOVA;
- Независими проби Т-тест;
- Анализ на корелацията на Пирсън.

## ГЛАВА III. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

### 3.1.Описателна статистика за общия резултат по мотивационния въпросник

Следващата Таблица 1., съдържа резултати от описателната статистика за цялата извадка учители от мотивационния въпросник.

*Таблица 1. Описателна статистика на резултатите от мотивационния въпросник на М.Мутафова (за цялата извадка)*

	Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	Minimum	Maximum
Total score	74,85	74	70	11,428	,079	-,419	47	98

Както се вижда, общият резултат на учителите по въпросника за мотивация има нормално разпределение (асиметрия и ексцес между -2 и 2)

## **3.2. Психометрични данни за общата мотивация при учителите**

Психологичният въпросник (за мотивация на учителя) подлежи на стандартизация. Тя предполага еднаквост на процедурите при администриране и оценяване на теста.

Може също така да се отбележи, че в процеса на стандартизация е важно да се докаже валидността и надеждността на въпросника.

### **3.2.1. Факторен анализ**

Общата концепция за валидността включва „степеня, в която даден тест измерва това, което твърди, или предполага, за да бъде измервано“ ((Brown, 1996,231). Конструктивната валидност на теста се доказва чрез натрупване на доказателства. Валидността на конструкцията се доказва с помощта на факторния анализ и матричната диаграма на разсейването.

Идеята на ротацията на Varimax (таблицата по-долу) е да се намалят числовите фактори, върху които променливите, които се изследват, имат високо натоварване. Въртенето всъщност не променя нищо, но улеснява интерпретацията на резултатите. Методите на въртене са или ортогонални или коси. Gorsuch (1983, 203-204) изброява четири различни ортогонални метода: еквамакс, ортомакс, квартимакс, варимакс. За разлика от тях, косите методи на въртене предполагат, че факторите са свързани. (Brown, 2009, 20-25) Така по-добре се избира двуфакторното решение.

Таблица 2. Ротационен компонент Matrix

	Component	
	1	2
14. Осъзнавам призванието ми на добър учител и това ме мотивира в работата ми.	,733	-,091
13. Удовлетворението да бъда добър учител ме мотивира в работата ми.	,706	-,092
3. Престижът на учителската професия ме мотивира в моята реализация като учител.	,695	,323
2. Успехите на студентите ме вдъхновяват да имам нови идеи в работата.	,654	,352
7. Моето уважение към учителската професия ме мотивира да бъда безкористен и благороден учител.	,605	,181
4. Новите предизвикателства на учителската професия ме мотивират в моята реализация като учител .	,558	,403
1. Удовлетвореността от работата ме мотивира да бъда добър учител.	,483	,473
6. Аз съм добър човек и призванието ми да бъда добър учител ме мотивира в работата.	,406	,288
15. Радвам се, че съм добър учител и това ме мотивира в работата ми.	,399	,238
11. Радостта на другите, когато работят с мен, ме мотивира да бъда добър учител.	-,052	,790
10. Състезанието с други учители ме мотивира да бъда добър учител .	,146	,649
5. Моята отговорност да бъда добър учител е моето призвание и ме мотивира в работата.	,218	,576
16.Аз съм добър човек и това ме мотивира да бъда добър учител.	,048	,561
9. Одобрението на другите ме мотивира да бъда благороден учител.	,203	,467
12. Успехите на други хора ме мотивират да бъда добър учител.	,178	,428
8. Самочувствието ми ме мотивира да бъда безкористен учител .	,359	,362

Метод на извличане: Анализ на основните компоненти.  
 Метод на въртене: *Varimax with Kaiser Normalization*.  
 а. Ротацията е с 3 повторения.

Първият фактор може да се определи като Вътрешна мотивация, а вторият - Външна мотивация. Първият фактор се състои от елементи: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 13, 14 и 15. Вторият фактор се състои от елементи: 5, 8, 9, 10, 11, 12 и 16

### 3.2.2. Надеждност на резултатите

Надеждността се използва за означаване на степента, в която измервателният инструмент осигурява последователни резултати, ако измерването се извършва многократно. Алфата на Кронбах ( $\alpha =$ ) е най-често срещаната мярка за вътрешна последователност. (Tavakol M., Dennick R., 2011, 53-55).

Таблица 3. Статистика за надеждността

	Cronbach's Alpha	N of Items
Motivation - total score	,841	16
Internal motivation – raw score	,815	9
External motivation – raw score	,703	7

Таблицата представя резултатите от анализа на надеждността. Мотивационният въпросник показва добра вътрешна съгласуваност ( $\alpha = 0,841$ ). Скалата за вътрешна мотивация показва добра вътрешна последователност ( $\alpha = 0,815$ ), а скалата за вътрешна мотивация показва приемлива вътрешна последователност ( $\alpha = 0,703$ ). Коефициентът на корелация (Pearson) между вътрешната мотивация и външната мотивация е с умерена положителна връзка ( $r = 0,538$ ;  $p < 0,001$ ).

Корелацията между външната мотивация и мотивацията (с общ резултат) е значителна и има високи положителни стойности ( $r = 0,835$ ;  $p < 0,001$ ).

Корелацията между вътрешната мотивация и мотивацията (общ резултат) е значителна с много висок положителен знак. ( $r = 0,911$ ;  $p < 0,001$ ).

#### 3.2.2.1. Айтемен анализ

Таблица 4 представя статистика на айтемите чрез Алфа на Cronbach, от въпросника за мотивация.

*Таблица 4. Резултати от айтемния анализ*

	$\alpha$ if Item Deleted
1. Удовлетвореността от работата ме мотивира да бъда добър учител..	,825
2. Престижът на учителската професия ме мотивира в моята реализация като учител.	,823
3. Престижът на учителската професия ме мотивира в моята реализация като учител..	,823
4. Новите предизвикателства на учителската професия ме мотивират в моята реализация като учител	,825
5. Моята отговорност да бъда добър учител е моето призвание и ме мотивира в работата.	,833
6. Аз съм добър човек и призванието ми да бъда добър учител ме мотивира в работата.	,836
7. Моето уважение към учителската професия ме мотивира да бъда безкористен и благороден учител..	,831
8 Самочувствието ми ме мотивира да бъда безкористен учител	,834
9. Одобрението на другите ме мотивира да бъда благороден учител.	,837
10. Състезанието с други учители ме мотивира да бъда добър учител	,832
11.Радостта на другите, когато работят с мен, ме мотивира да бъда добър учител.	,835

12. Успехите на други хора ме мотивират да бъда добър учител.	,838
13. Удовлетворението да бъда добър учител ме мотивира в работата ми.	,837
14. Осъзнавам призванието ми на добър учител и това ме мотивира в работата ми.	,836
15. Радвам се, че съм добър учител и това ме мотивира в работата ми.	,837
16. Аз съм добър човек и това ме мотивира да бъда добър учител.	,839

Както е показано в таблицата по-горе, отмяна на елементи не води до увеличаване на алфата на Cronbach (за въпросника за мотивация)

### 3.2.3. Резултати от описателната статистика

Таблица 5 представя резултатите от описателната статистика за скалите от мотивационния въпросник.

*Таблица 5. Описателна статистика за общия резултат на мотивационния въпросник по Мутафова)*

	Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	Minimum	Maximum
Internal motivation – raw score	42,35	42	40	7,442	-,116	-,740	27	56
External motivation – raw score	32,54	33	30	5,552	-,028	-,404	19	45

Както се вижда, при скалите в мотивационния въпросник (Вътрешна мотивация и Външна мотивация) има нормално разпределение.

### 3.2.4. Стандартни стойности

Важна стъпка в стандартизацията на един тест е установяването на норми.

*Таблица 6. Резултати за нивата на мотивация*

	Level		
	low	normal	high
	(under 25 percentile)		(above 75 percentile)
Motivation (from Mutafova)	0-65,99	66-75	75,01-
Internal motivation	0-36,99	37-49	49,01-
External motivation	0-27,99	28-37	37,01-

В Таблицата се представят резултати за 25-ти и 75-ти проценти, които отрязват една четвърт от най-ниските и най-високите резултати на изследваните лица.

### 3.2.5. Резултати за валидността

Валидността определя дали въпросникът наистина измерва онова, за което е бил предназначен и доколко са достоверни резултатите от изследванията. Корелациите между нови и вече доказани резултати, се считат за доказателство за валидността на психологичния въпросник.

*Таблица 7. Корелационни коефициенти между мотивационния въпросник (общ резултат и суров резултат) и резултата (суров резултат) на учителите от въпросника за кариерни мотивационни типове (СМТ-Q)*

		Motivation (from Mutafova)	Internal motivation	External motivation
Търсеци автентичност	r	-,077	-,026	-,107
	p	,405	,779	,244
Лични пробема	r	,001	,068	-,082
	p	,987	,463	,373
Търсеци стабилност	r	-,151	-,164	-,074
	p	,100	,073	,424
Стил на живот	r	-,045	,013	-,089
	p	,629	,890	,332
Кариерни строители	r	-,031	-,042	-,009
	p	,739	,648	,923
Търсеци общителност	r	,056	,029	,085
	p	,543	,752	,355
Търсачи на новости	r	,057	,044	,039
	p	,538	,636	,671
Търсеци автономия	r	-,008	-,030	,019
	p	,929	,741	,839

Резултатите на коефициента на Pearson и корелационния анализ показват, че няма статистически значими корелации ( $p > 0,05$ ) между оценките на учителите от мотивационния въпросник и резултатите от въпросника за кариерни мотивационни типове (СМТ-Q)

### **3.3. Описателна статистика за общия резултат на въпросника за мотивационни типове кариера (СМТ-Q)**

Следващата таблица представя описателната статистика от оценките на учителите (общ резултат и сурови резултати) на въпросника за мотивационни типове за кариера (СМТ-Q).



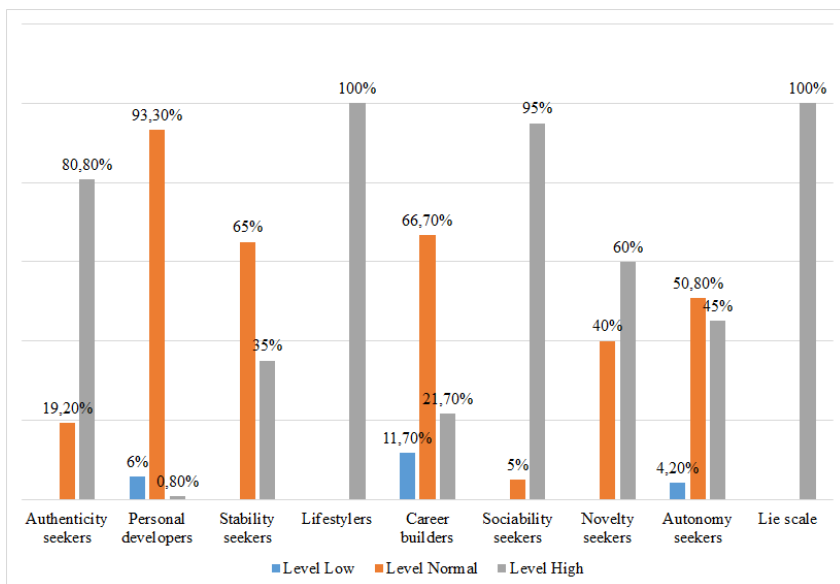
Таблица 8. Описателна статистика за общата оценка на въпросника за мотивационни типове кариера (СМТ-Q)

	Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Гърсеци автентичност	35,93	36	35	2,791	-,168	-,272
Лични причини	24,13	24	24	3,463	-,028	,247
Гърсеци стабилност	32,34	32	29	4,320	,281	-,323
Стил на живот	32,73	33	32	2,898	-,035	-,496
Кариерни строители	29,68	30	29	3,204	,070	-,477
Гърсеци общителност	29,95	30	31	2,411	-,266	-,608
Гърсачи на новости	26,15	26	26	4,047	-,011	-,399
Гърсеци автономия	27,11	27	25	4,250	,126	,107
Лъжа	50,04	50	51	2,693	,241	-,211

От таблицата се вижда, че оценката на учителите (общ резултат и сурови оценки) на въпросника за кариерни мотивационни типове (СМТ-Q) има нормално разпределение.

#### 3.4. Честотен анализ на кариерните мотивационни типове

Следващата фигура представя резултатите от честотния анализ на оценката на учителите (общ резултат и сурови резултати) на въпросника за мотивационни типове кариера (СМТ-Q).



*Фигура. 1. Резултати от честотния анализ на мотивационните и кариерните мотивационни типове (в проценти)*

Както се вижда, повечето учители смятат за важно да получават удоволствие от работата си и да се чувстват щастливи на работното място (80,8%). Също така 100% от изследваните лица поставят личния си живот преди работата и избягват допълнителна работа. Те харесват работа, позволяваща им достатъчно свободно време.

Според резултатите близи една трета (35%) от учителите предпочитат стабилна работа, те приемат рутината и един и същи професионален ежедневен кръг. Правилата, редът и дисциплината на работното място ги карат да се чувстват добре. Тези изследвани лица (35%) не поемат рискове и намират иновациите и промените в работата за смущаващи.

Малка част от учителите, едва (21,75%) предпочитат да се стремят към напредък в кариерата си.

Както се вижда от фигурата по-горе, повечето изследвани лица (95%) считат за важно да харесват колегите си и да установяват приятелски отношения с тях.

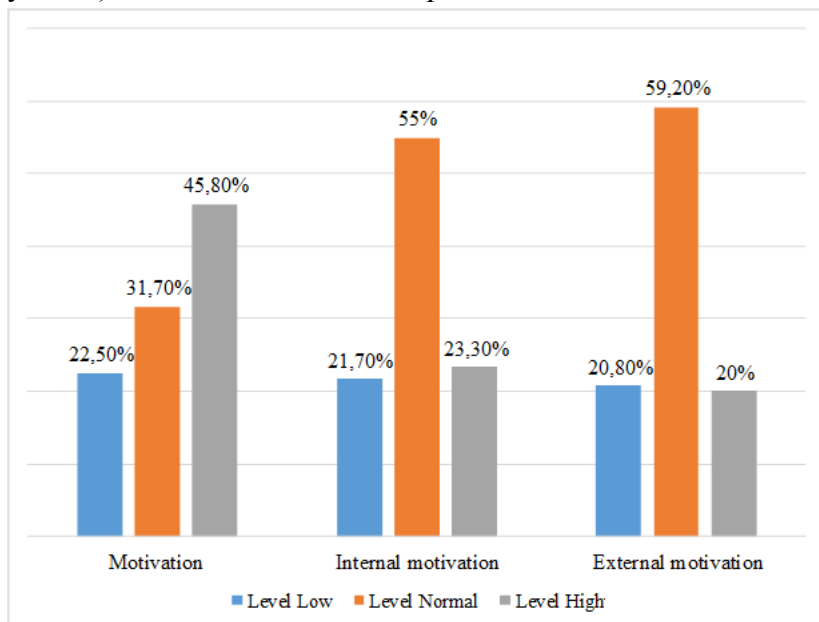
Също така, по-голямата част от учителите (60%) предпочитат чести промени и поемане на риск. Те започват нови задачи с ентузиазъм, чувстват се добре в непознати ситуации и имат многообразни интереси.

Една част от учителите (45%) предпочитат да правят нещата според собственото си мнение, без да вземат предвид очакванията на другите. Те харесват независимостта и свободата на работното място и не харесват строгите правила или заповеди.

Както се вижда от фигурата по-горе, 100% от учителите се стремят към социално одобрение.

### 3.5. Честотен анализ на мотивацията на учителя

Следващата фигура представя резултатите от честотния анализ на оценката на учителите (общ резултат и сурови резултати) на мотивационния въпросник.



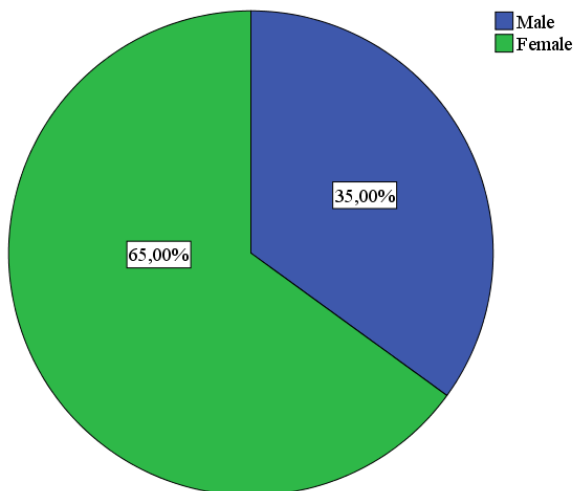
*Фигура. 2. Резултати от честотния анализ на мотивацията на учителя (в проценти)*

Както се вижда на фигурта, 45,8% от изследваните лица-учители са с висока мотивация за работа, на средно ниво 31,7% и 22, 5% са с ниско ниво на мотивация.

Повечето от учителите демонстрират средно ниво на вътрешна мотивация (55%), а 23, 3% - високо ниво на вътрешна мотивация.

Освен това повечето учители проявяват и средно ниво на външна мотивация на работното място (59, 2%), от тях 20% - високо ниво на вътрешна мотивация, толкова 20, 8% - ниско ниво на мотивация.

### **3.6. Разлики между половете в мотивацията и кариерните мотивационни типове**



*Фигура 3. Разпределение на изследваните лица по пол*

Извадката изследвани лица е съставена от 42 учители мъже (35%) и 78 учители жени (65%).

Таблица 9 представя резултатите от две независими проби Т-тест. Т-тестът оценява дали резултатите на двете групи са статистически различни една от друга. Независимата променлива е пол, а зависимите променливи – форми на мотивация и мотивационни типове.

**Таблица 9. Различия между половете в мотивацията и кариерните мотивационни типове**

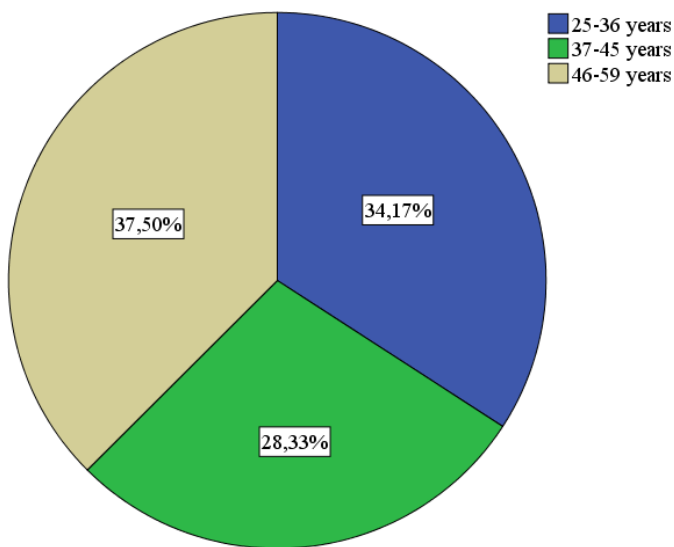
	Gender	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Търсеци автентичност	Male	35,83	2,862	0,287	118	0,775
	Female	35,99	2,770			
Лични причини	Male	23,91	3,470	0,529	118	0,598
	Female	24,26	3,477			
Търсеци стабилност	Male	32,69	4,816	0,647	118	0,519
	Female	32,15	4,049			
Стил на живот	Male	32,95	2,547	0,629	118	0,531
	Female	32,60	3,081			
Кариерни строители	Male	28,93	3,134	1,914	118	0,058
	Female	30,09	3,188			
Търсеци общителност	Male	30,12	2,540	0,562	118	0,575
	Female	29,86	2,351			
Търсачи на новости	Male	26,36	4,247	0,410	118	0,683
	Female	26,04	3,959			
Търсеци автономия	Male	27,79	4,513	1,285	118	0,201
	Female	26,74	4,085			
Скала лъжа	Male	49,55	2,847	1,482	118	0,141
	Female	50,31	2,585			
Мотивация (М.Мутафова))	Male	78,12	11,411	2,326	118	<b>0,022</b>
	Female	73,14	11,057			
Външна мотивация	Male	44,36	7,460	2,193	118	<b>0,030</b>
	Female	41,28	7,254			
Вътрешна мотивация	Male	33,93	5,501	1,974	118	0,051
	Female	31,86	5,465			

Както се вижда от горната таблица, има значителна разлика ( $t | 118 | = 2,326$ ;  $p = 0,022$ ) в средствата за работна мотивация при мъжете ( $M = 78, 12$ ;  $SD = 11 411$ ) и жените ( $M =$

73, 14; SD = 11 057). Мъжете са с по-високо ниво на мотивация за работа, отколкото жените (нивото им е средно).

Също така, има значителна разлика ( $t | 118 | = 2,193; p = 0,03$ ) в средствата за вътрешна мотивация на работното място между мъжете ( $M = 44,36; SD = 7,460$ ) и жените ( $M = 41,28; SD = 7,254$ ). Мъжете показват по-високи средни стойности на вътрешна мотивация от жените, независимо, че двете групи показват нормални нива на вътрешна мотивация.

### 3.7. Възрастови разлики в мотивацията и кариерните мотивационни видове



Фигура. 4. Разпределение на изследваните лица по възраст (в проценти)

Таблица 10 представя резултатите от анализа на измерената дисперсия. - Еднопосочен ANOVA. Тя има за цел да установи дали съществува разлика между резултатите на двете групи. Независимата променлива е възрастта, зависимата променлива са мотивацията и мотивационните типове.

Таблица 10. Възрастови разлики в мотивацията и кариерните мотивационни типове

		Mean	Std. Deviation	df	F	p
Търсеци автентичност	25-36 years	35,59	2,907	2; 117	0,821	0,443
	37-45 years	36,41	2,595			
	46-59 years	35,89	2,838			
Лични проблеми	25-36 years	24,24	3,740	2; 117	0,262	0,770
	37-45 years	24,38	3,717			
	46-59 years	23,84	3,037			
Търсеци стабилност	25-36 years	32,22	4,481	2; 117	0,087	0,917
	37-45 years	32,21	4,650			
	46-59 years	32,56	3,992			
Стил на живот	25-36 years	32,15	3,283	2; 117	1,293	0,278
	37-45 years	32,91	2,586			
	46-59 years	33,11	2,724			



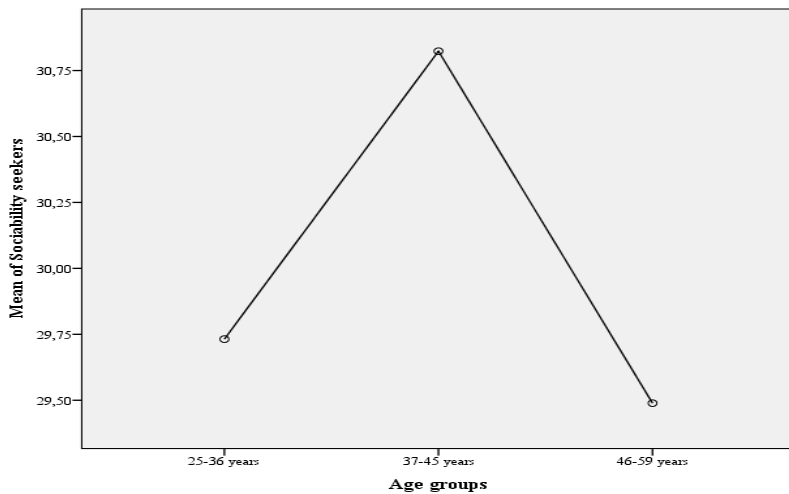
Кариерни строители	25-36 years	29,46	3,202	2; 117	0,388	0,679
	37-45 years	30,09	3,343			
	46-59 years	29,58	3,144			
Търсеци общителност	25-36 years	29,73	2,409	2; 117	3,350	<b>0,038</b>
	37-45 years	30,82	2,236			
	46-59 years	29,49	2,418			
Търсачи на новости	25-36 years	25,90	4,636	2; 117	0,714	0,492
	37-45 years	26,85	3,448			
	46-59 years	25,84	3,914			
Търсеци автономия	25-36 years	26,63	4,554	2; 117	1,436	0,242
	37-45 years	28,15	3,661			
	46-59 years	26,76	4,334			
Скала лъжа	25-36 years	50,32	2,484	2; 117	0,329	0,720
	37-45 years	49,94	2,685			
	46-59 years	49,87	2,912			
Мотивация (М.Мутафова)	25-36 years	74,83	11,517	2; 117	0,010	0,990
	37-45 years	74,71	11,785			
	46-59 years	75,07	11,218			
Вътрешна мотивация	25-36 years	41,95	7,338	2; 117	0,092	0,912

	37-45 years	42,55	7,435			
	46-59 years	42,58	7,691			
Външна мотивация	25-36 years	32,88	5,441	2; 117	0,164	0,849
	37-45 years	32,15	5,986			
	46-59 years	32,64	5,394			

Както е показано в Таблица 10 съществува значителна разлика в резултатите по скалата на „търсещите общителност“ между трите групи изследвани лица - учители в зависимост от тяхната възраст ( $F | 2; 117 | = 3\ 350; p = 0,038$ ). Резултатите от процеса на сравнение с LSD теста на Фишър показват, че има различия в средните стойности между 25-36 годишни учители ( $M = 29,73; SD = 2,409$ ) и 37-45 години ( $M = 30,82; SD = 2,236$ ) учители ( $p = 0,049$ ). При 37-45-годишните учители резултатите показват отдаване на по-голямо значение на своите колеги и те се опитват по-усилено да установят приятелски отношения с колегите си. След тях са учителите на възраст 25-36 години.

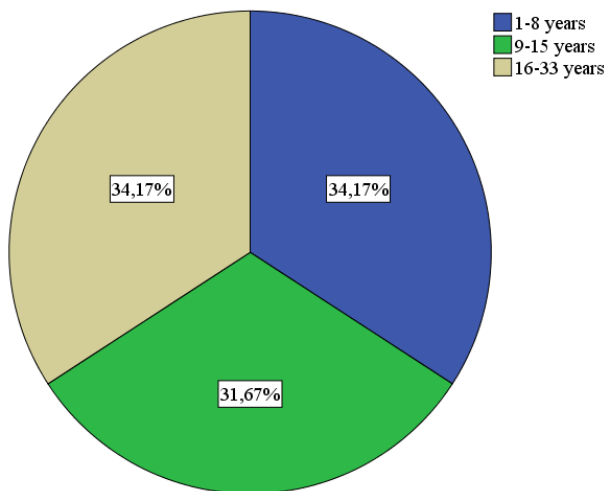
Освен това съществуват статистически значими разлики в резултатите на учителите между 37-45 години ( $M = 30,82; SD = 2,236$ ) и 46-59 години ( $M = 29,49; SD = 2,418$ ). Учителите ( $p = 0,014$ ) на 37-45 години се мотивират повече чрез своите колеги и се опитват по-усилено да установят приятелски отношения с колегите, в сравнение с учителите на възраст 46-59 години.

Всички средни стойности на мотивацията съответстват на високото ниво в скалата на „търсещите общителност“, при сравнение с нормите от В. Джаноули и С. Стоянова (2014,27-47).



*Фиг. 5. Стойности за скалата „търсеци общителност“ между възрастовите групи*

### **3.8. Разлики в мотивацията и кариерните мотивационни типове според професионалния опит**



*Фигура 6. Разпределение на изследваните лица според годините професионален опит*

От фигура 6 се установява, че 34, 17% от общата извадка изследвани лица имат от 1 до 8 години трудов стаж, 34, 17% работят като учители от 16 до 33 години и 31, 67% имат от 9 до 15 години трудов стаж.

В Таблица 11 са поместени резултатите от анализа на дисперсията между групите изследвани лица чрез Еднопосочен ANOVA. Независимата променлива е годините трудов стаж; зависимите променливи са мотивацията и мотивационните типове

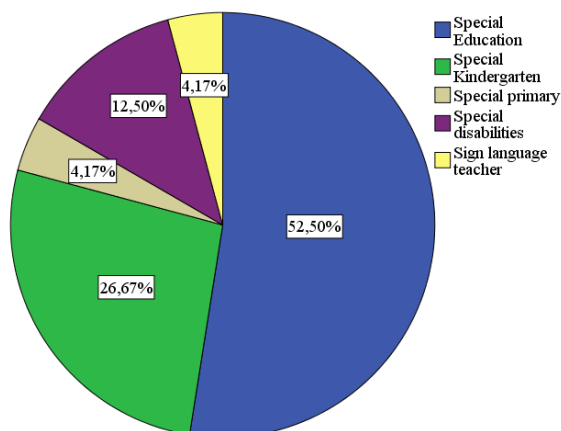
*Таблица 11. Резултати за мотивацията и кариерните мотивационни типове, според трудовия стаж на изследваните лица*

	Experience	Mean	Std. Deviation	F	df	p
Търсещи автентичност	1-8 years	35,51	2,908	0,705	2; 117	0,496
	9-15 years	36,16	2,805			
	16-33 years	36,15	2,679			
Лични проблеми	1-8 years	24,37	3,713	2,432	2; 117	0,092
	9-15 years	24,87	3,565			
	16-33 years	23,22	2,954			
Търсещи стабилност	1-8 years	32,27	4,701	0,251	2; 117	0,779
	9-15 years	32,03	4,371			
	16-33 years	32,71	3,939			
Стил на живот	1-8 years	32,32	3,394	0,620	2; 117	0,540
	9-15 years	32,90	2,502			
	16-33 years	32,98	2,725			
Кариерни строители	1-8 years	29,95	3,201	0,248	2; 117	0,781
	9-15 years	29,45	3,286			
	16-33 years	29,63	3,192			
Търсещи общителност	1-8 years	29,90	2,354	0,441	2; 117	0,645
	9-15 years	30,24	2,487			
	16-33 years	29,73	2,429			
Търсачи на новости	1-8 years	25,46	4,484	2,039	2; 117	0,135
	9-15 years	27,21	3,527			
	16-33 years	25,85	3,934			

Търсеци автономия	1-8 years	26,56	4,472	0,655	2; 117	0,521
	9-15 years	27,66	3,619			
	16-33 years	27,15	4,586			
Скала лъжа	1-8 years	50,37	2,437	0,447	2; 117	0,640
	9-15 years	49,87	2,673			
	16-33 years	49,88	2,977			
Мотивация (М.Мутафова)	1-8 years	72,95	11,615	1,625	2; 117	0,201
	9-15 years	77,47	11,033			
	16-33 years	74,42	11,305			
Вътрешна мотивация	1-8 years	41,17	7,321	1,827	2; 117	0,165
	9-15 years	44,21	6,282			
	16-33 years	41,83	8,348			
Външна мотивация	1-8 years	31,78	5,751	0,732	2; 117	0,483
	9-15 years	33,26	6,070			
	16-33 years	32,76	4,810			

Както се вижда от таблицата по-горе, няма значителни разлики между мотивацията и кариерните мотивационни типове при трите групи изследвани лица. ( $p > 0, 05$ ). Този резултат показва, че годините трудов стаж не е променлива която да повлияе, статистически значимо, на мотивационната система на учителите.

### **3.9.Разлики в мотивацията и кариерните мотивационни типове според училището, в което работят учителите**



*Фигура. 7. Разпределение на изследваните лица според типа училище (в проценти)*

Както е показано на фигурата, процентно най-много изследвани лица има от училищата за специално образование (общо 63, 52,5% от извадката), след тях по представителност са изследваните лица от специалните детски градини (общо 32, 26,7% от извадката). С по-малко присъствие са изследваните лица от специалните начални училища (общо 5,4 съставляващи 2% от извадката), и училищата за деца със специални увреждания (общо 15, съставляващи 12,5% от извадката) и училището по жестомимични знаци (общо 5, включващи 4,2% от общия брой изследвани лица).

В Таблица 12 са представени резултатите от статистическа процедура с теста на Kruskal-Wallis H. Независимата променлива е училище, в което работят учителите, а зависимата променлива са мотивацията и мотивационните типове.

*Таблица 12. Резултати за мотивацията и карьерните мотивационни типове, според училището, в което работят учителите*

	School	Mean Rank	df	Chi-Square	p
Търсеци автентичност	Special Education	60,28	4	3,392	0,495
	Special Kindergarten	66,59			
	Special primary	66,90			
	Special disabilities	52,40			
	Sign language teacher	42,20			
Лични проблеми	Special Education	65,42	4	4,082	0,395
	Special Kindergarten	57,00			
	Special primary	49,30			
	Special disabilities	58,13			
	Sign language teacher	39,20			
Търсеци стабилност	Special Education	64,05	4	1,622	0,805
	Special Kindergarten	55,84			
	Special primary	54,40			
	Special disabilities	56,57			
	Sign language teacher	63,50			
Стил на живот	Special Education	58,76	4	2,628	0,622
	Special Kindergarten	62,17			
	Special primary	65,90			
	Special disabilities	68,63			
	Sign language teacher	41,90			
Кариерни строители	Special Education	57,94	4	0,981	0,913
	Special Kindergarten	62,86			
	Special primary	70,70			
	Special disabilities	62,07			
	Sign language teacher	62,80			



Търсещи общителност	Special Education	60,13	4	3,981	0,409
	Special Kindergarten	61,34			
	Special primary	37,50			
	Special disabilities	70,97			
	Sign language teacher	51,30			
Търсещи на новости	Special Education	61,67	4	5,839	0,212
	Special Kindergarten	64,03			
	Special primary	77,40			
	Special disabilities	42,07			
	Sign language teacher	61,50			
Търсещи автономия	Special Education	60,64	4	3,039	0,551
	Special Kindergarten	65,25			
	Special primary	48,20			
	Special disabilities	60,80			
	Sign language teacher	39,70			
Скала лъжа	Special Education	60,89	4	0,609	0,962
	Special Kindergarten	57,50			
	Special primary	57,40			
	Special disabilities	64,63			
	Sign language teacher	65,50			
Мотивация	Special Education	59,29	4	6,084	0,193

(М.Мутафова)	Special Kindergarten	60,98			
	Special primary	82,80			
	Special disabilities	66,77			
	Sign language teacher	31,60			
Вътрешна мотивация	Special Education	59,14	4	6,628	0,157
	Special Kindergarten	64,64			
	Special primary	74,20			
	Special disabilities	64,50			
	Sign language teacher	25,40			
Външна мотивация	Special Education	60,83	4	5,086	0,279
	Special Kindergarten	54,83			
	Special primary	85,40			
	Special disabilities	68,00			
	Sign language teacher	45,30			

Приложената статистическа процедура показва, че няма значителни разлики в мотивацията и кариерните мотивационни типове ( $p > 0,05$ ). Училището, като място за реализиране на мотивацията не е значим фактор за нея.

### **3.10.Корелационни отношения между мотивационните кариерни типове**

Таблица 15 представя резултатите за коефициента на корелация (Pearson) между мотивационните корелационни типове.

Таблица 15. Корелация между мотивационните кариерни типове

		Authenticity seekers	Personal developers	Stability seekers	Lifestylers	Career builders	Sociability seekers	Novelty seekers	Autonomy seekers
Лични проблеми	r	-,054							
	p	,559							
Търсеци стабилност	r	,045	,117						
	p	,625	,203						
Стил на живот	r	<b>,197</b>	,041	,063					
	p	<b>,031</b>	,654	,495					
Кариерни строители	r	,156	-,065	,056	-,123				
	p	,088	,480	,545	,179				
Търсеци общителност	r	,086	-,148	,047	-,044	,172			
	p	,352	,106	,611	,633	,060			
Търсачи на новости	r	,031	-,097	,031	-,034	<b>,227</b>	,065		
	p	,734	,290	,735	,715	<b>,013</b>	,484		
Търсеци автономия	r	,038	-,010	,003	,068	,102	-,049	,118	
	p	,679	,918	,978	,461	,269	,598	,199	
Скала лъжа	r	,055	-,012	-,06	-,128	,118	-,053	,030	,063
	p	,550	,894	,512	,164	,198	,567	,743	,496

Таблица представя резултатите от Pearson корелационния анализ между мотивационните кариерни типове.

Като цяло корелационните зависимости са в слабо изразени отношения. Корелацията между стиловете на живот и търсенето на автентичност е положителна, но с ниска

изразеност ( $r = 0,197$ ;  $p = 0,031$ ). Това е доказателство, че учителите, които успяват в личния си живот успяват да търсят себе си в работата си. Положителната корелация между мотивационните стилове „търсеци новости“ и „кариерни строители“ е незначителна ( $r = 0,227$ ;  $p = 0,013$ ), но показва, че учителите, които предпочитат чести промени и поемат рискове, се стремят към напредък в кариерата си.

### **Заклучения**

В настоящото проучване се доказва, че повечето изследвани лица - гръцки учители смятат за важно да получават удоволствие от работата си и да се чувстват щастливи на работното си място. Също така, те поставят личния си живот преди работата, избягват допълнителна работа и харесват работа, която им позволява достатъчно свободно време.

Малка част от изследваните лица - учители предпочитат стабилна работа и те приемат рутината в един и същи професионален ежедневен кръг. Правилата, редът и дисциплината, на работното място, ги карат да се чувстват добре и защитени. Тези учители не поемат рискове и намират иновациите и промените, в работата си, за смущаващи.

Малка част от учителите предпочитат да се стремят към напредък в кариерата си.

Доказва се че, повечето учители смятат за важно да харесват колегите си и да установят приятелски отношения с тях. Освен това повечето предпочитат чести промени и поемане на риск. Те започват нови задачи с ентузиазъм, чувстват се добре в непознати ситуации и имат многообразни интереси.

Една част от учителите предпочитат да правят нещата според собственото си мнение, без да вземат в предвид очакванията на другите. Харесват независимостта и свободата на работното място и не харесват строгите правила или заповеди.

Резултатите показват, че всички изследвани лица, независимо от възрастта и училището, се стремят към социално одобрение.

Почти половината от учителите са с висока мотивация за работа, а повечето показват средно ниво на вътрешна мотивация. Освен това повечето от учителите демонстрират средно ниво и на външна мотивация на работното място.

В настоящото изследване са повдигнати четири хипотези, три от които са потвърдени.

Първата хипотеза - че има значима разлика във вътрешната и външната мотивация и видовете кариерна мотивация при мъжете и жените учители е частично потвърдена.

Мъжете демонстрират по-високо ниво на мотивация за работа от жените (нивото им е средно). Също така, мъжете показват и по-високи средни стойности на вътрешната мотивация от жените (но и двете групи показват средни нива на вътрешна мотивация).

Потвърдена е втората хипотеза - че има връзка между вътрешната и външната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности.

Корелацията между вътрешна и външна мотивация е положителна с умерена степен на изразеност.

Третата хипотеза - че има значителни разлики във външната и вътрешната мотивация и типовете кариерна мотивация, според училището, в което учителите, работещи с деца със специални образователни потребности, е отхвърлена.

Четвъртата хипотеза - че има значителни различия във външната и вътрешната мотивация и типовете кариерна мотивация, според възрастта на учителите, занимаващи се с деца със специални образователни потребности - беше частично потвърдена.

Съществува статистическа разлика в мотивацията по скалата на „гърсеци социалност“ между трите групи учители

в зависимост от тяхната възраст. Тези от тях, които са в диапазона 37-45-години отдават по-голямо значение на своите колеги и се опитват по-усилено да установят приятелски отношения с колегите, отколкото учителите на възраст 25-36 години. Също така учителите на възраст 37-45 години придават по-голямо значение на своите колеги и се опитват по-усилено да установят приятелски отношения с тях, от 46-59-годишните учители. При сравнение с нормите на В. Джаноули и С. Стоянова, „всички средни стойности съответстват на високото ниво в скалата на „търсещите социалност“ (2014, 27-47).

На основата на получените резултати, от организираното и проведено изследване, могат да се направят следните основни изводи:

- Отчасти е потвърдена първата хипотеза - че съществуват значителни разлики във вътрешната и външната мотивация и видовете кариерна мотивация при мъжете и жените. Получените резултати потвърждават резултатите на С. Стоянова. По-ранните изследвания на Giannouli (2014), също ги потвърждават, както и резултати от изследванията на М. Мутафова (2018).

- Потвърдена е и втора хипотеза - че има връзка между вътрешната и външната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности. Получените резултати потвърждават резултати от по-ранното изследване на М.Мутафова (2018).

- Три хипотези бяха отхвърлени - че има значителни разлики във външната и вътрешната мотивация и кариерната мотивация, според училището, в което учителите работят с деца със специални образователни потребности. Получените резултати потвърждават предходни резултатите на С.Стоянова(2014), Giannouli (2014) и М. Мутафова (2018). Може да се каже, че настоящото изследване е логично продължение на тези две предишни изследвания.

- Съществуват значителни различия по пол и възраст във вътрешната и външната мотивация и видовете кариерна мотивация при изследваните лица - учители;
- Съществува връзка между вътрешната и външната мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности.
- Получените резултати от изследването са изключително важни и са свързани с ролята на мотивацията на учителите, занимаващи се с деца със специални образователни потребности в Република Гърция.
- Изследването показва необходимостта от разширяване на неговия обхват, което е основа за продължаване на изследователската работа.

## ПРИНОСИ

- Проведено е изследването за установяване на мотивационната система на учители, работещи с деца със специфични образователни потребности

- Адаптиран, за гръцки условия, е тест за измерване на вътрешната и външна мотивация на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности в Република Гърция.

- Резултатите от изследването са насочени към практиката с цел повишаване на мотивацията на учителите, работещи с деца със специални образователни потребности в Република Гърция



## Публикации по темата на дисертацията

1. Мутафова, М. и Бизиу, Е. (2016). Характеристики на успешният учител. Годишник по психология, 7/1. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски”.
2. Мутафова, М. и Бизиу, Е. (2017). Включване на деца със слухови проблеми в масовите училища ”. Годишник по психология, 7/1. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски”.
3. Viziou, E. (2017). Възгледи за характеристиките на учителя. „Докторантите в науката“ Сборник Университетско издание“Неофит Рилски” Благоевград ,с.309-313.