

МОТИВАЦИЯ ЗА УЧЕНЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ ПРЕЗ ИНСТИТУЦИОНАЛНАТА РОЛЯ НА ВЕЧЕРНИТЕ УЧИЛИЩА

Доц. д-р Ваня Божилова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя изследване на ролята на вечерните училища за мотивацията на възрастните за учене, като през институционалната роля и влияние се анализират и интерпретират конкретни източници на мотивация, които дават отражение върху нагласите и поведението на възрастните да учат. Очертани са накратко теоретичните аспекти на проблема за мотивацията за учене, които стоят в основата на изследването. Ролята на вечерните училища се проучва през: спецификата на обучаемите възрастни в тези училища; начина, по който се организира обучението (формите на обучение); ролята на учителите и прилагането на подход на преподаване, който отчита особеностите на възрастните учащи се като саморъководещи своето учене; социалната и овластяваща функция на образованието и ученето през целия живот. Изначалната изследователска теза е, че обучението във вечерните училища влияе върху мотивацията за учене при възрастните, защото формира чувство за смисъл, посока и цел и повишава усещането за Аз-ефективност. Чрез събраните посредством интервюта с директори на вечерни училища и фокус групи с възрастни учащи се емпирични данни се интерпретират причините и мотивите за връщане на възрастните във вечерни училища и за по-нататъшно учене.

Ключови думи: обучение на възрастни; вечерни училища; мотивация

Въведение

В научната литература и изследователската практика изследванията, посветени на мотивацията за учене, са многобройни и интерпретират проблема през различни перспективи: психологически, социални, специфично образователни, организационни, личностно детерминирани и др.

В търсенето на собствено изследователско поле, настоящата разработка представя резултатите от проучване, при което източниците за мотивация за учене се проучват през институционалната роля на специфична за

нашата образователна среда организация – вечерното училище като среда за обучение на възрастни учащи се. Изследователският интерес допълнително бе провокиран от наблюдаваните тенденции към намаляване на броя на тези училища в национален мащаб и въвеждането на вечерна форма на обучение в останалите училища, част от националната ни образователна система.

Изследователският подход и постигнатите резултати валидират значението на вечерните училища като специфична образователна среда, която формира чувство за смисъл, посока и цел и повишава усещането за Аз-ефективност у възрастните.

Теоретични аспекти на проблема за мотивацията за учене

Теориите за мотивацията за учене обясняват причините и механизмите, които активират и поддържат желанието на хората да усвояват нови знания. Повечето теоретици на мотивацията приемат, че мотивацията участва в изпълнението на всички дейности. Има общ консенсус, че мотивацията е вътрешно състояние или условие (понякога описвано като нужда, желание или стремеж), което служи за активиране или енергизиране на поведението на човека и му дава посока (Kleinginna and Kleinginna, 1981a).

В съвременната литература потребностите се разглеждат като нагласи към действие – създават състояние, което е предразположено към предприемане на действия или извършване на промяна и придвижване в определена посока (Franken, 2006). Действието има различни източници на мотивация, които най-общо могат да бъдат категоризирани като външни (извън човека) или вътрешни (присъщи на човека) и по-конкретно:

- външни (поведенчески) – предизвикани от стимул или получаване на желани, приятни последиствия (награди) или избягване/отбягване на нежелани, неприятни последиствия;

- социални – имитиране на положителни модели, придобиване на ефективни умения за социална компетентност и/или включване в група, институция или общност;

- биологически – увеличаване/намаляване на стимулацията, активиране на сетивата (вкус, допир, мирис и т.н.), намаляване на дискомфорт, поддържане на хомеостаза/баланс;

- когнитивни – поддържане на вниманието към нещо интересно или заплашително, развиване на смисъл или разбиране, постигане на когнитивно равновесие; преодоляване на несигурност, решаване на проблем или взимане на решение, разбиране на нещо, елиминиране на заплахата или риск;

- афективни – увеличаване/намаляване на афективния дисонанс, повишена сигурност, намаляване на заплахите за самочувствието, поддържане нивата на оптимизъм и ентузиазъм;

– конативни – постигане на индивидуално развита/избрана цел, осъществяване на лична мечта, развиване или поддържане на самооценка, поемане на контрол над собствения живот, елиминиране на заплахи за постигане на цел, намаляване на контрола на другите върху собствения живот;

– духовни – разбиране на целта на живота, свързване със себе си и др.

Различните източници на мотивация стоят в основата на съществуващите основни теоретични подходи за разбиране и стимулиране на мотивацията в учебния процес. В научната литература са описани множество подходи, сред които водещи за настоящото изследване са:

– поведенческа (бихейвиористична) теория, според която мотивацията служи, за да задоволи потребностите от нови знания и е обвързана със стимули за укрепване на желаното поведение и постигането на конкретна полза от ученето;

– атрибутивна теория, която обяснява мотивацията чрез интерпретацията на причините за успехи и неуспехи, което влияе на бъдещото учебно поведение;

– теория на очакванията, в която мотивацията зависи от очакваните резултати и полезността им за индивида;

– теория на саморегулираното учене, където мотивацията е компонент, който подпомага самостоятелното управление и контрол над учебната дейност.

В литературата съществува единомислие по отношение на това, че мотивацията е целенасочена (Lawler, 1994), очертава постигането и преследването на целите (Denhardt et al., 2009) и зависи от заобикалящата среда (Pettinger, 1996). Безспорно е, че тя е сложен психологически процес с физиологични, когнитивни и социални измерения, който включва следните фази: 1) възникване на вътрешен стимул; 2) селективно внимание към стимулите; 3) формулиране на учебни цели; 4) постоянство до постигането им.

Всяка от теориите за мотивацията за учене се стреми да отговори на въпросите „защо“ и „как“ учащите да се включват активно в учебния процес и какви са ефективните педагогически стратегии за повишаване на мотивацията, които могат да използват преподавателите. От 1954 г. до днес всяка теория се опитва да обясни и обвърже мотивацията с конкретни потребности. Няколко съвременни примера:

– Ryan and Deci (2000) описват три потребности, въпреки че те не са непременно подредени йерархично: (1) автономност, (2) компетентност и (3) свързаност;

– Nohria, Lawrence, and Wilson (2001) предоставят доказателства от социобиологична теория за мотивацията, че хората имат четири основни нужди: (1) придобиване на обекти и преживявания; (2) свързване с другите в

дългосрочни взаимоотношения на взаимна грижа и ангажираност; (3) учене и осмисляне на света и на себе си; (4) защита на себе си, на близките си, на вярванията и ресурсите си от вреда;

– Pink (2009) предполага, че има три основни движещи сили: (1) автономност, (2) майсторство и (3) цел;

– Seligman (2011) говори за: положителна емоция, ангажираност, положителни взаимоотношения (значението на социалните връзки), смисъл и цел (служене на нещо по-голямо от себе си) и постижение или успех.

В настоящото изследване се проучват комплексен набор от източници за мотивация за учене през институционалната роля на вечерните училища, тяхната специфика, както и начинът, по който се реализира обучението в тях. Отчита се и обстоятелството, че съвременните образователни подходи целят да насърчават вътрешния интерес и ангажираност към ученето, което при обучението на възрастни произтича и от начина, по който възрастните учат, а именно:

– възрастните имат натрупан опит – често стихийен, но проверен в практиката, който може да се използва като учебен ресурс в програмите за обучение;

– възрастните учат най-добре чрез практикуване, чрез действие, за да виждат постигнатите резултати от ученето и възможностите за тяхното прилагане веднага „тук-и-сега“;

– в процеса на учене възрастните търсят решения на конкретни проблеми, с които се срещат в реалния живот;

– мотивацията им за учене е комплекс от вътрешно детерминирани стимули за промяна в комбинация с външните условия на средата, в която живеят, работят и учат.

Методология на изследването

Настоящото изследване цели да проучи аспекти на проблема за мотивацията на възрастните за обучение и по-конкретно влиянието на вечерните училища като институционална форма за образование и обучение на възрастни и като катализатор на комплекс от източници за мотивация.

Изследователският фокус са три вечерни училища, а широкият изследователски дискурс е върху спецификата на тези училища в системата на училищното образование и ролята им върху мотивацията на възрастните да се завърнат в училище и да учат.

Ролята на вечерните училища се проучва през:

– спецификата на обучаемите възрастни в тези училища;

– начина, по който се организира обучението (формите на обучение);

– ролята на учителите и прилагането на подход на преподаване, който отчита особеностите на възрастните учаци се като саморъководещи своето учене;

– социалната и овластяваща функция на образованието и ученето през целия живот.

Изначалната изследователска теза е, че обучението във вечерните училища влияе върху мотивацията за учене при възрастните, защото формира чувство за смисъл, посока и цел и повишава усещането за Аз-ефективност.

Методологията се основава на разбирането, че:

1. Изследването се реализира в конкретен исторически контекст на намаляване броя на вечерните училища на национално ниво поради промени в цялостната концепция за образование на възрастни в нашата страна, повлияна от съвременни европейски тенденции в тази образователна област, и на промени в нормативната регламентация на обучението на възрастни в Република България.

2. Мотивацията е един от критичните елементи на ученето и един от най-трудно измеримите. Затова проучването на нагласи, отношения и мотиви може да бъде ограничено или повлияно от някои негативни конотации, свързани с развитието на вечерните училища в страната като училища за хора, които са имали сериозни проблеми и не са завършили „навреме“ своето образование.

3. Причините и факторите за връщане на възрастните в училище имат комплексна природа и множествена детерминираност, чието изследване предполага качествен подход и многоаспектен интерпретативен анализ.

Взимайки предвид тези въпроси, изследването включва следните изследователски методи:

Интервю с директорите на вечерни училища – проведени са 3 полуструктурирани интервюта с директори на вечерни училища в София, Стара Загора и Бургас.

Фокус-групи (полуструктурирани групови интервюта) с възрастни учащи се – проведени са 7 фокус-групи в 3 вечерни училища, като общият брой на участниците е 128.

Като изследователски методи интервюто и фокус-групата позволяват да се съберат данни за конкретни фактори и мотиви за учене в реално време, „нефилтрирани“, и да се проучат нагласи и отношения към ролята на вечерните училища върху мотивацията за учене.

Интерпретативен анализ и изводи за ролята на вечерните училища върху мотивацията за учене и открояване на конкретни източници на мотивация в условията на мултифакторно влияние.

Тематичната рамка за проучване на мотивацията за учене / продължаване на обучението при лица над 16 години включва въпроси, свързани с:

- решение за връщане в училище и продължаване на образованието;
- избор на форма на обучение, възможности за съчетаване на учене, работа и семейство, готовност за учене, усещане за лична ефективност;

– умения за саморъководено учене – целеполагане, лична ангажираност, прилагане на стратегии за учене, използване на подходящи учебни ресурси, търсене на помощ, оценка/самооценка на постигнатите резултати;

– мотивация за постигане на резултати и продължаване на обучението на следващо ниво.

Изследването отчита всички предизвикателства и недостатъци на избраната методология.

Дискусия и основни резултати

Интерпретативен анализ на причините и мотивите за връщане на възрастните във вечерни училища

В хода на изследването, на база събраните данни, се открояват 3 критерия за определяне на причините и мотивите за учене на възрастните във вечерни училища.

Критерий 1. Образователен критерий: обучаемите са над 16 г. и са отпаднали/напуснали училище, без да завършат своето основно или средно образование.

Критерий 2. Социален критерий: застрашени са от безработица и социално изключване.

Критерий 3. „Работа“: по-голямата част от учещите се във вечерни училища съвместяват учене с работа.

Отпадането или напускането на училище има своите образователни, социални и личностни ефекти: лицето остава необразовано и/или има образователни дефицити (образователни ефекти), които го поставят в неравностойно положение по отношение на възможности за изграждане на компетентности, социален капацитет и реализация (социални ефекти) и това, от своя страна, влияе върху личностното развитие, себеактуализацията и себеприемането като успешен човек (личностни ефекти).

В синергията на тези ефекти се крие и значението на социалния критерий – обучаемите във вечерни училища са застрашени от безработица и социално маргинализиране и изключване, което често е причина те да се завърнат в училище.

Проучването в трите вечерни училища показва, че по-голямата част от учещите се съвместяват учене с работа (критерий „работа“). По думите на директора на училището в София *„един от митовете за вечерните училища е, че хората, които учат там, са безработни, напротив, всички те работят и успяват да учат и да работят едновременно“*. В училището в Стара Загора един от участниците във фокус-групата сподели: *„прибирам се вечер след работа и след като приготвя вечеря и децата заспят, сядам да си пиша домашните за следващия ден“*.

Събраните чрез изследването данни и техният анализ ни позволяват да се открие следното.

А. Съзнателният и добровolen избор за учене е индикатор за високо равнище на мотивация в началото на процеса, затова е важно училището да подкрепи и подпомогне учащите още на етапа на прием, като: предлага форми на обучение, които дават възможност на възрастните учащи се да съчетават успешно учене, работа и семейни задължения, осигурява постоянна и точна информация за дейностите в училище; подкрепя изграждането на училищна/социална общност; осигурява персонална помощ и консултации в ситуация на затруднение с разбирането на учебния материал; създава среда за активна комуникация между преподаватели и учащи и между самите учащи и др.

„Напуснах училище, защото се влюбих, забременях и родих. Не съжалявам за това, но останах сама да се грижа за детето си. Без образование не намерих добра работа. А искам детето ми да расте в спокойна среда и да не е лишено от нищо. Затова, като направи 3 години, реших да се запиша да уча. Проучих къде това е възможно, и така подадох документи във вечерното училище. Като се записах да уча, първо казах на майка ми. Исках да ѝ покажа, че и аз мога. Много се вълнувах, особено на 15 септември, когато отидох на откриването на учебната година. Сега съм сигурна, че това е най-правилният избор, който съм направила“ (възрастен учащ в училището в София).

Съхраняването и развитието на входящата мотивация у възрастните поставя и редица въпроси: Необходима ли е специална подготовка на преподавателите на възрастни? Какви форми, методи и похвати за обучение, са най-подходящи, за да се осъществи качествено този процес и да се съхрани желанието за учене у всеки един възрастен учащ? (Nikolova, 2023).

Б. Образователната, социалната и личностната депривация в началото на процеса насочват към необходимостта от осигуряване на среда на разбиране, изслушване, поставяне на ясни цели, подкрепа в процеса на тяхното постигане и визия напред, за да се създадат условия за удовлетворяване на потребностите от сигурност, принадлежност, увереност (уважение и самоуважение) и самоактуализация (усещане за постижения, саморазвитие, себerealизация) (Maslow). Появата на тези потребности и пътят за тяхното удовлетворяване е процес на мотивиране, при който училището има активна роля. То може да мотивира чрез създаване на условия за удовлетворяване на:

– потребността от принадлежност, като: създава среда за общуване – в процеса на обучение и извън него; развива атмосфера и дух на екипност; организира регулярни срещи за обсъждане на въпроси, които са от интерес за учащите; насърчава появата на неформални групи и екипи;

– потребността от увереност (уважение, самоуважение), като: предлага значими/съдържателни дейности; делегира отговорности на учащите се; създава възможности всеки да види резултатите от своята дейност/работа; поощрява/признава постигнатото при реален повод за това; приобщава към

дейностите и живота на самото училище; създава усещането у възрастните учащи се за повишаване на компетенциите им и за развитие;

– потребността от самоактуализация (усещане за постижения, саморазвитие, себerealизация), като: осигурява обучение, което развива потенциала на учащите се и формира усещане за развитие и за Аз-ефективност; предлага дейности, които изискват поемане на лична отговорност, автономност и отдаване; поощрява и развива творческите възможности на учащите се.

В. Липсата или недостатъчното образование формират усещането за застрашеност от загуба на работа или невъзможност за намиране на удовлетворяваща работа, а оттам и към социална изолация и маргинализация.

Вечерното училище има ключова роля за формирането на чувството за смисъл, посока и цел, защото:

– формирането на това чувство изисква време и последователност в действията, които човек извършва, за да се постигне определен видим и удовлетворяващ резултат;

– формирането на това чувство изисква надграждане, система, свързаност (по аналогия с отделните нива, през които човек преминава, докато постигне себeактуализацията си,

– формирането на това чувство е сърцевината на процеса на мотивация и желан краен резултат от образованието.

По своята същност и основни характеристики вечерното училище осигурява: време (един училищен клас се преминава за една учебна година); предлага системно обучение, осигурено от утвърдена училищна документация (учебни планове и програми) и мотивира чрез работата на компетентни и подготвени да обучават възрастни, педагогически кадри.

„Вечерното училище ме накара да се замисля какво искам от живота. Знам, че почнах да уча късно, но не съжалявам. Сега съм сигурна какво трябва да направя – ще продължа в университет, защото искам да следвам медицина.“ (възрастен учащ в училището в София).

„Тук срещнах много приятели. Именно защото обучението е системно и добре организирано, имах време да разбера за себе си какво искам. Ако досега няхах самочувствие, то оттук нататък няма да крия къде съм завършил своето образование.“ (възрастен учащ в училището в София).

Интерпретативен анализ на ролята на вечерните училища за мотивацията на възрастните да учат

В хода на изследването, на база събраните данни, се откриха 2 критерия за определяне ролята на вечерните училища за мотивацията на възрастните да учат.

Критерий 1. Преподаване/учене – прилагане на подход на преподаване, който отчита особеностите на възрастните учащи се като саморъководещи/самоуправляващи своето учене.

Критерий 2. Социална и овластяваща роля на образованието – учене през целия живот.

Ключова роля по Критерий 1 в първоначалното дефиниране на саморъководеното учене има М. Knowles, който го описва като процес, в който учащите има инициатива, със или без помощта на другите, при определянето на потребностите от учене, при формулирането на учебните цели, идентифицирането на ресурсите (човешки и материални) в помощ на ученето, прилагането на подходящи учебни стратегии и оценяване на постигнатите резултати (Knowles, 1975).

90-те години на XX век Brockett и Niemstra създават модела „Ориентация към лична отговорност“ – Personal Responsibility Orientation (PRO) model), в който разграничават две измерения – самоуправлявано учене като процес и способност за самоуправление като личностна характеристика, и въвеждат понятието „самоуправление в ученето“. То отчита едновременно външните характеристики на процеса на обучение и вътрешните (личностните) характеристики на учащите се в процес, при който индивидът носи първоначалната отговорност за натрупването на учебен опит (Brockett, Niemstra, 2018).

Традиционно самоуправляваното учене се разграничава от саморегулираното учене по своята природа/произход. Самоуправляваното учене произлиза от концепцията за образование на възрастни, докато саморегулираното учене – от когнитивната психология. Както посочва и Loyens, корените на самоуправляваното учене са в образованието на възрастни и то се използва основно за да се разграничат и опишат учебни дейности извън традиционните училища, и съдържа аспекти на планиране на учебната среда от самия учащ се. Докато саморегулираното учене се проучва основно в училищна среда, но не изключва възможността за планиране на лична/персонална учебна среда. Самоуправляваното учене е по-широко понятие, което обхваща саморегулираното учене и включва свободата на учащите се да управлява своите учебни дейности, както и да има степен на контрол върху тях (Loyens, 2008).

Според Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen и Wiel самоуправляваното учене е на макрониво, а саморегулираното учене е на микрониво. На макрониво самоуправляваното учене се отнася до планирането на ученето – учащият е способен да реши какво има потребност да учи и как по най-добрия начин да го научи. Самоуправляващият се учащ и способен, готов и желае да подготви, реализира и завърши ученето независимо (Jossberger et al., 2010).

В този смисъл автономното и доброволно решение за избор на вечерно училище, като място за продължаване и завършване на образованието, е израз на способността за самоуправление. Уменията му да планира, реализира и завърши своето образование, са израз на различните нива/степени на самоуправление.

Най-общо бихме могли да открием 4 нива на самоуправляващо се учене при възрастните във вечерни гимназии:

– I ниво – автономно взимане на решение за връщане в училище и продължаване на образованието;

– II ниво – планиране на ученето: 1) избор на подходяща форма на обучение, която позволява успешно за конкретния учащ (усещане за лична ефективност) съчетаване на учене, работа и семейство; 2) умения за планиране на процеса на учене – организационно-времево; 3) мотивация за учене;

– III ниво – независимо учене: 1) целеполагане, 2) структуриране на ученето, 3) прилагане на стратегии за учене, 4) търсене и използване на подходящи учебни ресурси, 5) оценка на постигнатите резултати, 6) рефлексия на степента на постигане на целите;

– IV ниво – постигане на резултати / завършване на ученето: 1) успешно завършване на отделните училищни класове, 2) успешно завършване на образованието и дипломиране, 3) мотивация за продължаване на образованието на следващо ниво.

В рамките на емпиричното изследване чрез интервютата с директорите бе проучено доколко основните характеристики на самоуправляваното учене на очертаните 4 нива се наблюдават при възрастните учащи се във вечерните училища и как това повлиява подходите на преподаване в процеса на обучение. Чрез фокус-групите с учащи допълнително бе осъществена самооценка на уменията за саморъководено учене на 4-те нива.

Основни изводи

A. Възрастните учащи се автономно взимат решение да продължат своето образование във вечерни училища, изборът е доброволен, но върху него оказват влияние следните фактори: желание за получаване на образование и по-добро бъдеще („желание да направят нещо със себе си и да се реализират по някакъв начин“), желание за намиране на по-добра (вкл. по-добре платена) работа, търсене на смисъл в живота (потребност от социално признание), да бъдат пример за децата си, да продължат да учат в университет.

Добра илюстрация за начина, по който взимат решение, са думите на един от директорите: „Хората, които са се записали да учат във вечерните училища, са почувствали празнотата, не толкова липсата на диплома, а празнотата в знанията си. Попълват нещо у себе си, от което са имали потребност, но не са успели да реализират на по-ранен етап. Трудно им е да вземат решение да дойдат в училище, както и да преминат през цялата процедура, това приключение „учебен процес“, защото съчетаването на дълъг работен ден и ходенето на училище години наред е много изчерпващо. Но те успяват и ние много се гордеем с това, че успяват“ (директор на училището в София).

Б. Те осъзнават в много голяма степен ролята на своето участие в процеса на обучение/учене, както и необходимостта да полагат усилия, за да постигнат своите цели (метамотивационно ниво).

„Прекъснах училище в 8. клас. Рано се ожених – на 17 години. Обърна ми се живота и не можах да си продължа образованието. Започнах работа, роди ми се най-големия син, който е на 22 години вече. После имам още две момчета – на 15 г. и на 5 г. Мотивирах се от тях, от самия себе си, защото винаги съм искал да си завърша образованието. Заради работата, заради семейството, заради пари най-вече, не съм могъл и винаги съм съжалявам. И тази година си казах, че ще направя всичко възможно да завърша. Имам подкрепата на жена ми, на семейството ми, на майка ми. След прекъсване от около 20 – 22 години днес се чувствам много особено, даже се вълнувам“ (възрастен учащ от училището в София).

В. Повечето от възрастните учащи се във вечерни училища определят, че могат да управляват / да имат контрол върху процеса си на учене в голяма степен. Но разчитат много и на своите преподаватели. Трудно разпределят и пренасочват индивидуалните си ресурси към отделни моменти в процеса на учене, без това да им създава допълнително напрежение и трудности.

Г. По-голямата част от тях срещат трудности при възприемането и преработването на идващите отвън социални влияния – имат трудности при актуализиране на уменията си за учене (*„На тия години ми беше малко трудно отново да уча“*), трудности при усвояването на учебния материал и трудности да организират ученето си извън училище (при подготовката за задачите за самостоятелна работа). В такива ситуации разчитат на подкрепата на други учащи и на своите учители. Степента на инициативност не е голяма, трудно достигат до адекватни стратегии за учене. На личностно ниво степента на самоувереност, изобретателност и възможности за многопосочна и задълбочена рефлексия също не е висока.

Д. Най-сериозна трудност за възрастните учащи се е да посещават редовно учебни занятия. Но нормативната база на този етап не осигурява много възможности за избор на форма на обучение, при която учещият сам да прецени възможностите да съчетава учене, работа и семейство, а оттам намалява и усещането за лична ефективност.

Е. По-ниската степен на възприятието за лична ефективност е съпроводено също така с трудности възрастните учащи се във вечерни училища активно да се самонаблюдават в процеса на учене, да прилагат постоянство при изпълнението на учебните задачи и да са ориентирани към високи академични резултати.

„Не се чувствам по-успял, но се чувствам по-добре. Със сигурност това, че нямах образование, ми действаше зле на самочувствието, чувстваш се като че ли си по-долу от другите хора, а знаеш, че можеш да успееш...“ (възрастен учащ от училището в София).

Ж. В образователната практика отдавна е доказано, че учебното представяне (по-високите учебни резултати) влияе върху усещането за Аз-ефективност. Настоящото изследване потвърждава това. Постигнатите резултати влияят положително и върху мотивацията им за учене, но тя не е висока и често се повлиява от външни фактори – невъзможност за посещаване на занятия, трудности при изучаването и разбирането на учебния материал, недостатъчно време за разбиране на наученото и др.

З. Интересен резултат от изследването е, че емоционалната подкрепа и емоционалното съпреживяване в процеса на учене при възрастните повишават усещането им за лична ефективност. Това за пореден път показва ролята на външната среда и външните стимули като силен мотивиращ фактор, който повишава усещането за постижения. Нещо повече, ученето в група, в структурирана социална среда (каквато е вечерното училище) се явява фактор за постижения. А това безспорно доказва ролята на тези училища в контекста на ученето през целия живот.

„Това време, което дадох в училището, ми се отплаща – срещнах страхотни учители, създадох нови приятелства, вече не ме е срам да кажа къде съм завършил. Гордея се, че съм завършил това училище“ (възрастен учащ от училището в София).

И. Всички интервюирани потвърждават, че социалният контекст и условията на обучение влияят върху начина, по който учат възрастните, както и върху степента на самоуправление на ученето. Прилагането на преподавателски подход, който отчита особеностите на учащите възрастни, е от ключово значение за постигане на по-добри резултати от обучението.

„Всички учители, целият колектив, разбира, че те са прекъснали преди много години своето образование, и напълно разбираме, че в началото ще бъде много трудно. Знанието е натрупване. Първите няколко дни, първите няколко месеца им се струва, че нищо не знаят. Но това натрупване до края на годината ще даде резултат...Но важното е да вървим в екип и да си помагаме“ (учител от училището в София).

Тази така наречена „уязвимост“ на възрастните учащи се, завърнали се във вечерни училища, дава отражение върху тяхното самочувствие, усещането им за справяне със задачите, а оттам – и върху Аз-ефективността.

„Не се чувствам по-успял, но се чувствам по-добре. Със сигурност това, че нямах образование, ми действаше зле на самочувствието, чувствами се като че ли си по-долу от другите хора, а знаеши че можеш да успееш...“ (възрастен учащ от училището в София).

К. Сред основните начини за подкрепа на ученето на възрастните в едно от училищата (в София) прилагат подхода „съставяне на план за действие от страна на учащия“, което му помага да осмисли същността на учебните цели и да избере най-подходящите за него стратегии за учене.

„Изключително важно е да разбере, че ученето не е еднократно действие, а сложен, продължителен и комплексен процес, резултатите от който зависят от индивидуалните способности и личната готовност и желание да се вложат усилия в ученето, от една страна, и от организацията и провеждането на образователния процес и подкрепата, която получават учащите, от друга“.

Л. Социалният контекст и подходът на обучение във вечерни училища, който отчита особеностите на възрастните учащи се, влияе върху желанието им за продължаване на образованието. Макар и броят на продължаващите образованието си във висши училища да не е голям, промяната на нагласите за продължаване на образованието е ключов резултат при голяма част от възрастните. Промяна настъпва и на равнището на взаимоотношенията, които те изграждат – както по между си, така и с техните преподаватели.

„Представете си нашите ученици, които три или четири години са полагали при нас усилия и след това така сме си свършили работата, че те са продължили, избрали са отново храма на знанието... 10 души от един випуск вече са студенти. За тях е невероятна гордост, за нас също. Осъзнатите да устоят изпитват към нас повече от уважение“.

Според Критерий 2. ролята на образованието обикновено се възприема като свързана с професионалната реализация на личността и нейната/неговата социализация. В условията на късния модернизъм... водеща става нагласата да бъдеш образован и да учиш. „Личността оценява своето образование не само като средство за постигане на професионални и социални необходими знания и умения, но също като ценност само по себе си. Нещо повече, независимата ценност на образованието има много различни измерения. То може да бъде по своята същност ценно, защото удовлетворява лични потребности за опознаване и разбиране на света. То също така може да представлява знак за принадлежност към значима социална група (с висок обществен престиж – доп. мое) и включване в такава социална среда“ (Boyadjieva, Trichkova, 2021, pp. 32 – 33).

По време на интервюта всички директори подчертават ролята на вечерните училища за промяна на нагласите и поведението на учащите – процес, който е дълъг, последователен и изисква активното участие на самите учащи, като в много от случаите те търсят адаптивно помощ, за да поддържат високо равнището на личната ангажираност с ученето. А то се идентифицира с:

- осъзнаване на помощта, която е нужна, за да се справят с учебните задачи, как къде и при кого да я потърсят (когнитивна и социална компетентност);
- осъзнаване на личните мотивационни ресурси – цели, вярвания, готовност за учене, и как по-най-добрия начин да ги използват при ученето;
- осъзнаване на ролята на училището и средата за учене (контекстуални мотивационни ресурси).

Степента на осъзнатост определя и степента на готовност за учене, мотивирано включване в процеса, участие и постигане на резултати.

На емпирично ниво е потвърдено – както от директорите, така и от учителите, и от учащите, че образованието, което възрастните получават във вечерните училища, удовлетворява базови човешки потребности – от сигурност, увереност, усещане за смисъл, желание за развитие, усещане за пълнота и др. Нещо повече, всички подчертават ролята на това да *„го постигаме заедно в училище – всеки за себе си, преследвайки своите лични цели, но заедно като колектив, като миниобщество“* (директор на училището в Ст. Загора).

Ролята на обществото като голяма социална група и на социалните структури, в които се развиват взаимоотношения на основата на взаимодействие за удовлетворяване на базови човешки потребности, е подчертана от Е. Маслоу в по-късните му изследвания. На основата на множество емпирични доводи става ясно, че *„базовите човешки потребности могат да бъдат задоволявани единствено от и посредством други човешки същества, т.е. общество“* (Maslow, 2021, 19 – 20).

Вродената способност на човек да учи, е потенциал, който трябва да бъде актуализиран от обществото с пълното участие на самия човек. Това илюстрира огромната роля на училището като социална структура със своя живот и взаимоотношения да създава стимули за развитие на този потенциал. А когато учащите се са хора с натрупан опит и преживявания, вечерното училище се явява миниобщество с взаимоотношения, които създават условия за трансформация на опита и постигане на нови резултати, удовлетворяващи собствените им цели.

„Благодарение на учителите в училището разбрах, че и аз мога да уча, и вече знам, че ще продължа напред – искам да уча за детска учителка“ (възрастен учащ от училището в София).

„Когато се записах да уча, не вярвах, че ще успея да завърша. Животът ми така се подреди, че бях със семейството ми в чужбина, там започнах работа и не завърших своето образование. Откакто съм в училище, разбрах защо ми е нужно образованието и какво искам да правя, като завърша. Преди това се чувствах много объркана“ (възрастен учащ от училището в Бургас).

Заклучение

В заключение може да се обобщят следните основни изводи.

1. Основните причини за завръщане на възрастните в училище могат да бъдат групирани в три групи:

- образователни – желание за придобиване на образование и промяна на усещането за непълноценност поради недостатъчни компетентности – знания, умения и способности за справяне с реални житейски предизвикателства;
- социални, в контекста на включването в заобикалящата среда и

комуникацията – желание за развитие на социален капацитет и промяна на усещането за приемане от другите и изграждане на пълноценни социални контакти, основани на равнопоставеност и приемане;

– социални, в контекста на включването в работната среда и професионалната комуникация – желание за развитие на капацитет и промяна на усещането за застрашеност от безработица и социално маргинализиране и изключване;

– лични (субективни) – желание за личностно развитие и себеактуализация и промяна на усещането за себеприемане като успешен човек (развитие на високи нива на Аз-ефективност) и намиране на смисъл и цел в живота.

2. Вечерното училище има роля за формирането на чувството за смисъл, посока и цел, което влияе в най-голяма степен върху мотивацията на възрастните да учат.

3. Социалният контекст и условията на обучение влияят върху начина, по който учат възрастните, както и върху степента на самоуправление на ученето. Прилагането на преподавателски подход, който отчита особеностите на учащите възрастни, е от ключово значение за постигане на по-добри резултати от обучението.

4. Социалната и овластяваща роля на образованието на възрастните учащи се във вечерни училища има като резултат висока степен на самоактуализация на личността, която не кореспондира с постигането на високи академични резултати, а с промяна на усещането за Аз-ефективност и за поставяне на цели. Тя има силен трансформиращ ефект.

Благодарности и финансиране

Това изследване е подкрепено финансово от Европейския съюз – Next Generation EU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT No BG-RRP-2.004-0008.

Acknowledgements and Funding

This study is financed by the European Union – Next Generation EU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT No BG-RRP-2.004-0008.

REFERENCES

- Brockett R. G. & Hiemstra, R. (2018). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Boyadjieva P., Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Denhardt, R. B., Denhardt, J. V., Aristigueta, M. P. (2009). *Managing Human Behavior in Public and Nonprofit Organizations*. SAGE Publications.
- Franken, R. (2006). *Human motivation* (6th ed.). Florence, KY: Wadsworth.
- Jossberger H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415 – 440.
- Kleinginna, P., Jr. & Kleinginna, A. (1981a). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263 – 291.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.
- Lawler, E.E. (1994). *Motivation in Work Organizations*. Wiley.
- Loyens, S. M. M., J. Magda, & R. M. J. P. Rikers. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411 – 427.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*, 3rd Edition, Longman.
- Maslow, A. H. (2021). *Religions, Values, and Peak experiences*. Rare Treasure Editions.
- Nikolova, Y. (2023). Education motivation of adult learners in evening schools. *Proceedings of university of Ruse*, 62.
- Nohria, N., Lawrence, P. & Wilson, E. (2001). *Driven: How human nature shapes our choices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettinger, R. (1996). *Introduction to Organisational Behaviour*. Macmillan Business.
- Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68 – 78.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

MOTIVATION FOR ADULT LEARNING THROUGH THE INSTITUTIONAL ROLE OF EVENING SCHOOLS

Abstract. The article presents a study on the role of evening schools in motivating adults to learn, analyzing and interpreting specific sources of motivation that reflect on adults' attitudes and behavior towards learning, through their institutional role and influence. The theoretical aspects of the problem of learning motivation, which form the basis of the study, are briefly outlined. The role of evening schools is examined through: the specifics of adult learners in these schools; the way learning is organized (forms of learning); the role of teachers and the application of a teaching approach that considers the characteristics of adult learners as self-directed in their learning; the social and empowering function of education and lifelong learning. The initial research thesis is that learning in evening schools influences adult learning motivation because it forms a sense of meaning, direction, and purpose, and increases the sense of self-efficacy. Through empirical data collected via interviews with evening school principals and focus groups with adult learners, the reasons and motives for adults returning to evening schools and for further learning are interpreted.

Keywords: adult education; evening schools; motivation

✉ **Dr. Vanya Bozhilova, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-0078-4541

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Sofia, Bulgaria

E-mail: v.bozhilova@fp.uni-sofia.bg