

Дронова Светлана Юрьевна

старший преподаватель департамента языковой подготовки, старший преподаватель департамента политологии и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

МОТИВАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: КРЕАТИВНОСТЬ И КОЛЛАБОРАТИВНАЯ СРЕДА

Аннотация:

В статье рассматривается роль мотивации в профессиональной деятельности педагога, влияние на уровень его мотивации креативности и автономности в выборе методик, форм и средств преподавания, а также студентов и руководителей образовательной организации. Анализируются возможности реализации креативного потенциала педагога в профессиональной деятельности вне зависимости от преподаваемых дисциплин для увеличения мотивации как самого преподавателя, так и студентов. Предлагаются практические примеры нового подхода к классическим типам заданий и объясняется их мотивационный потенциал. Обосновывается роль коллаборативного обучения в мотивации преподавателя, а также роль руководства образовательной организации в увеличении внутренней мотивации педагогов. Предлагаются техники эффективного сотрудничества администрации и педагогического состава. Автор приходит к выводу о важной роли, которую характер взаимоотношений участников образовательного процесса на всех этапах и уровнях играет в мотивации преподавателя. Выделяются такие необходимые элементы мотивации, как креативность, уважение, автономность.

Ключевые слова:

мотивация, преподавание, коллаборативное обучение, сотрудничество в преподавании, автономность, креативность.

Dronova Svetlana Yurievna

Senior Lecturer, Department of Language Training, Senior Lecturer, Department of Political Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation

THE TEACHER MOTIVATION: CREATIVITY AND COLLABORATIVE ENVIRONMENT

Summary:

The study considers the role of motivation in the professional activity of a teacher, the influence of creativity and autonomy in the choice of methods, forms and means of teaching on the level of motivation, as well as students and the administration of the educational organization. The possibilities of implementing teacher's creative potential in professional activity, regardless of the subjects being taught, are analyzed in order to increase the motivation of both a teacher and students. Practical examples of a new approach to the classical types of tasks are offered and their motivational potential is explained. The author substantiates the role of collaborative learning in motivating of a teacher as well as the role of the administration of the educational organization in increasing the internal motivation of teachers. Techniques for effective cooperation between the administration and teaching staff are offered. The author comes to the conclusion about the important role that the nature of relationships between participants in the educational process at all stages and levels plays in the teacher motivation. The necessary elements of motivation such as creativity, respect, autonomy are highlighted.

Keywords:

motivation, teaching, collaborative learning, collaboration in teaching, autonomy, creativity.

Сложно переоценить роль мотивации в работе преподавателя, которая во многом заключается в том, чтобы создавать образовательный контент, поддерживать в аудитории атмосферу, способствующую доброжелательному и плодотворному сотрудничеству, и, в конце концов, самому мотивировать студентов. Трудно представить себе преподавателя, которому не нравится то, чем он занимается, но который при этом мотивирует и вдохновляет своих учеников. В таком случае у самих обучающихся должны быть другие серьезные мотивирующие их факторы, чтобы учиться у данного преподавателя и не терять интереса к предмету. Но современное положение дел таково, что студенты в большинстве случаев не будут мириться со скучным немотивированным преподавателем, а попросят руководство сменить его или переведутся в другие группы. Для того чтобы понять, от чего зависит мотивация преподавателя и какую роль в ней играет коллаборативная среда и креативное мышление, необходимо обозначить, в чем заключается феномен мотивации.

Мотивация в деятельности преподавателя. По мнению К. Замфира, существуют три компонента мотивации: факторы внутренние, внешние положительные и внешние отрицательные [1]. Многие ученые и администраторы учебных заведений, изучая вопрос повышения мотивации преподавателя, обращаются именно к внешним факторам, таким как заработная плата, карьерный рост, социальная роль и авторитет. Действительно, разработать систему повышения внутренней мотивации значительно сложнее, ведь она исходит не от образовательной организации, а от самого человека и восприятия им его профессии. Отношение людей к своей трудовой деятельности можно разделить на три типа: работа, карьера, призвание [2]. Эти три варианта

отношения к работе предполагают разную мотивацию, различные цели, которые люди ставят перед собой в профессиональной сфере.

Работники, воспринимающие свою профессиональную деятельность в основном как просто работу, сфокусированы больше на экономическом аспекте, нежели на личностной реализации или удовольствии. Они относятся к работе как необходимому инструменту для зарабатывания денег, позволяющих самореализовываться и отдыхать в свободное от трудовой деятельности время. Те, для кого работа – это карьера, ценят в первую очередь возможность карьерного продвижения внутри организации и профессионального роста, что дает власть и повышает самооценку человека как личности и как работника. Те, кто воспринимает свою профессиональную деятельность как призвание, относятся к работе как к неотъемлемой части своей жизни, связывая с ней и заработок, и карьерные устремления, и досуг, часто с трудом разделяя личное и рабочее время. Такие люди, как правило, очень любят свою работу, что проявляют в стремлении улучшить результат и своего труда, и деятельности всей организации.

Последний тип мотивации присущ некоторым профессиям, среди которых и профессия преподавателя, т. к. зачастую основной мотивацией для педагогов являются сами ученики. Преподаватели работают в этой профессии потому, что им нравится работать с молодежью, способствовать их образованию. Они чувствуют большое удовлетворение, обучая студентов, помогая им раскрыть свой потенциал, подготовиться к будущей взрослой жизни [3]. Преподаватели, воспринимая свою работу как призвание или миссию, осознают этическую ценность педагогической работы, т. е. они больше морально, нежели юридически несут ответственность за своих учеников и испытывают необходимость заботиться о них [4]. В конечном счете именно ученики являются их основной заботой на работе и мотивацией к преподаванию.

Мотивация, зависящая от результатов учащихся, их фидбэка, инициативности и активности в процессе обучения, относится к внутренней мотивации. Именно этот тип мотивации имеет особое значение в профессии преподавателя. Необходимо отметить, что, согласно теориям мотивации в работе, людьми движут попеременно внешняя и внутренняя мотивации, и это позволяет удовлетворять потребности разного порядка. Согласно теории А. Маслоу [5], людям необходимо удовлетворять ряд потребностей для того, чтобы сохранять мотивацию к работе: физиологических (еда, одежда, отдых), физической и психологической безопасности (зарботная плата, медицинская страховка, поддержка коллег), самооценки (повышение по карьерной лестнице, уважение), профессиональной самореализации (креативность работы, развитие талантов и др.). В соответствии с двухфакторной теорией Ф. Герцберга [6] на уровень удовлетворенности либо неудовлетворенности работой влияют: гигиенические или периферийные факторы (безопасность на рабочем месте, контроль, политика компании), которые сами по себе не мотивируют к работе, но их отсутствие является важным демотиватором, и непосредственно мотивирующие факторы, напрямую связанные с работой, которые включают в себя личностный рост, профессиональные вызовы, ответственность, креативность. Данные факторы обеспечивают высокий уровень удовлетворения работой, но их отсутствие, особенно в работах с низким уровнем сложности, не вызывает серьезную неудовлетворенность. Исследование Герцберга показало, что, если у работников присутствует высокий уровень непосредственной, внутренней мотивации, они более терпимы к неудовлетворению периферийными факторами, чего, конечно же, не происходит в обратной ситуации [7].

Преподаватели, особенно в нашей стране, часто отмечают неудовлетворенность условиями работы (зарботной платой, материальным поощрением, технической оснащенностью рабочих мест), однако показывают большую лояльность, если удовлетворены их потребности высшего порядка [8]. Внутренняя мотивация способствует развитию креативности, неотделимой от преподавания, в то время как внешняя мотивация может навредить креативному процессу, если она не информативна или не облегчает работу [9].

Мотивация преподавателей основывается на внутренних элементах рабочего процесса, таких как интеллектуальные вызовы, автономность работы, свобода для разработки новых идей, методик и теорий, развитие профессиональных компетенций, возможность личностного роста, осознание собственного вклада в общество через образование и воспитание молодежи, раскрытие творческого потенциала [10]. Согласно теории Маслоу, для преподавателей их работа – возможность самореализации [11].

Обучающиеся как фактор мотивации преподавателя. Необходимо отметить еще один фактор мотивации преподавателя. В образовательном процессе в центре внимания должен быть не педагог, а обучающийся, и именно он также является важным источником мотивации для преподавателя. Так как же студенты могут способствовать увеличению уровня мотивации преподавателей? Рассмотрим возможности увеличения мотивации педагогов через их студентов на примере различных теорий мотивации.

Возможность 1. Теория ожидания основывается на том, сколь ценен для нас результат, сама цель [12]. Как отмечает Дэвид Джонсон, мотивация – это последствие самого результата

[13], т. е. чем более серьезные и важные цели перед нами стоят, тем выше уровень мотивации, хотя иногда мотивация может быть и самоцелью. Теория ожидания предполагает два типа целей: обучение и выполнение. В первом случае мы должны приобрести новые знания или умения, а во втором – понять, используем мы наши знания и умения правильно или нет. Этот тип мотивации контекстуально обусловлен: он зависит от места, времени и обстоятельств, которые нас окружают [14]. Таким образом, преподаватель может использовать данный механизм для повышения собственной мотивации.

Приведем практический пример. Часто преподаватели дают в качестве заданий к семинарам подготовку докладов, презентаций, исследований по заданной тематике. Также обычной формой домашних заданий является написание эссе и рефератов. Если преподаватель доработает тематику заданий и внесет в них элемент креативности и нового знания, эти задания станут мотивирующими не только для студентов-докладчиков и студентов-слушателей, но и для него самого. Так, при написании эссе можно дать не базовые теоретические для преподаваемого аспекта темы, но и спорные или актуальные. Работы на эти темы будет интересно читать и впоследствии обсуждать. В докладах можно уйти от бесконечного повторения одних и тех же, пусть даже важных тем в пользу новейших теорий, критического анализа, привлечения самых свежих статистических данных и т. п. В отдельных ситуациях можно указать общую тему, внутри которой студенты готовят доклады или презентации на любые интересные им подтемы. Как бы преподаватель ни стремился понять интересы своих учеников и заинтересовать их своим предметом, студенты всегда могут привнести новое, если дать им свободу и стимулировать инициативу. Такая небольшая корректировка классических заданий может мотивировать преподавателя ожиданием новых знаний (фактологических или даже об интересах студентов в рамках темы) и результата выполнения: при большей свободе сложнее предвидеть подходы и конечные итоги исследований студентов.

Возможность 2. Мотивация преподавателя новым знанием возможна уже с первого занятия, особенно в вузе. Для этого достаточно начать первый семинар с необычного знакомства со студентами. Большинство преподавателей не обращают внимания на этот момент, ограничиваясь лишь представлением себя и переключкой по журналу. Заданный аудитории вопрос, что студентам известно о дисциплине или новой теме, также не способствует увеличению мотивации преподавателя, особенно если предмет принципиально новый, и студенты пока не могут о нем ничего сказать. Короткое знакомство со студентами можно связать с тематикой предмета. Например, на занятии по химии вопрос может звучать так: «С каким элементом таблицы Менделеева вы себя ассоциируете и почему?» А изучение политологии может начаться с обсуждения последних международных событий или политических лидеров. Для дискуссии можно предлагать также спорные точки зрения и мнения, чтобы студенты могли почувствовать себя свободно и раскрыться в споре. Первые семинары по новому иностранному языку можно начать с вопросов о том, кто ранее изучал этот язык, какие еще языки учили студенты, какие слова они знают на этом новом для них языке и почему выбрали именно его. Эти вопросы позволят преподавателю не только составить впечатление о группе и наладить эмоциональную связь со студентами, но и получить о них новую информацию, которая может его заинтересовать. Эмоциональная связь выльется в то, что студенты и преподаватели благодаря небольшому личному разговору смогут увидеть за соответствующими социальными ролями личности. Так начнет возрастать мотивация педагога к обучению: обучающиеся уже будут восприниматься не обезличенными студентами данной учебной группы, а людьми со своими интересами, характерами и мнениями. И чем раньше преподаватель сможет раскрыть их, тем интереснее будет ему приходиться в эту группу, тем выше будет уровень мотивации при преподавании. Однако к знакомству необходимо подходить не формально, а действительно внимательно слушать и запоминать комментарии студентов, только тогда и они увидят заинтересованность в себе.

Возможность 3. Мотивация творчеством также имеет потенциал для преподавателей. Разработка заданий, деловых игр, кейсов, различных сценариев мотивирует преподавателя созданием нового, самостоятельностью и независимостью в работе, а также результатом использования итоговой разработки в аудитории. Важно, чтобы преподаватель не был зажат строгими сроками выполнения работы, большим количеством отчетности и формальными рамками. Так, при создании сборника заданий образовательной организации не следует ограничивать автора только несколькими обозначенными типами заданий, если этого не предполагает финальная цель данного сборника. Согласно исследованиям Л. Клаудер [15], Р. Гибсон [16] и Э. МакУильям [17], давление в университетской среде, направленное на повышение показателей успеваемости студентов и эффективности педагогов в учебной и научной работе, снижает креативность преподавателей, т. к. предполагает другие приоритеты в то же ограниченное время. К. Робинсон и Л. Ароника считают также, что школы «убивают креативность» [18], понимая под школами любое образовательное учреждение. Руководству образовательных организаций важно находить ба-

ланс между стремлением получить высокие результаты в рейтингах учебных заведений по формальным признакам работы преподавателей и необходимостью предоставлять педагогам время и пространство для креативной, созидательной деятельности.

Возможность 4. Важным аспектом, повышающим уровень мотивации преподавателя, является постепенное усложнение создаваемых заданий, например, детальное прописывание ролей в ролевой игре, дополнительных условий в задании к проекту. К этому относится и оформление самого задания: как преподаватель преподносит его. Возможно, он оговаривает все условия и детали устно на занятии, однако это сложно при более детальном задании и занимает достаточно много времени. Задание можно выслать просто в форме электронного письма или в формате текстового документа, а можно отобразить с помощью презентации, афиши или инфографики. Студенты всегда очень приветствуют творческий подход в преподавании и поддерживают такие задания, даже если они предполагают большой объем работы. А выполненные задания также являются подкреплением мотивации преподавателя в виде результата его работы, в том числе творческого, созидательного характера.

Безусловно, многие преподаватели считают, что не склонны к творческой деятельности и не способны создавать новые задания. Некоторые исследования показывают, что преподаватели в основном с трудом справляются с креативными задачами в образовательном процессе и с большим энтузиазмом пользуются уже созданными и проверенными методиками и типами заданий [19]. Но эффективное современное преподавание предполагает достаточную долю творчества и гибкости, и эти навыки можно развить с помощью различных форм повышения квалификации. Кроме того, исследователи говорят об изменении самого образовательного процесса в связи с возможностью и даже необходимостью создавать, оформлять, передавать знания и умения совершенно разными путями и способами [20] и выделяют четыре характеристики современного преподавателя [21], который должен:

- 1) постоянно учиться;
- 2) обладать качествами педагога (быть понятным студентам, позитивным, ответственным, уверенным в себе и надежным);
- 3) быть предприимчивым;
- 4) уметь работать в команде.

Роль коллаборативного обучения в мотивации преподавателя. Работа в команде – необходимая часть образования как коллаборативного процесса, т. к., с одной стороны, продуктивность работы и мотивация повышаются при объединении коллег-единомышленников, а с другой стороны, коллаборативное обучение – это командная работа студентов и преподавателя. И это тоже может являться источником мотивации для преподавателя. Преподаватель, воспринимающий своих учеников самостоятельными исследователями, поощряет их независимость и креативность, смещая центр процесса обучения от получения готового знания из рук преподавателя к постепенным самостоятельным открытиям студентов. Важно создать в аудитории атмосферу, благоприятную для обучения и сотрудничества, которая бы поддерживала мотивацию и энтузиазм обучающихся так, чтобы у них сохранялся интерес к предмету и возникало желание принимать активное и осознанное участие в учебном процессе [22]. Другими словами, студенты должны чувствовать поддержку преподавателя и одноклассников [23], а также осознавать свою ответственность за собственное обучение через активное участие в занятиях и внеаудиторной деятельности. Для студентов самостоятельность в образовательном процессе кроме ответственности означает также повышение их личной и профессиональной самооценки благодаря осознанию собственной значимости, что усиливает их внутреннюю мотивацию и приводит к успехам в обучении. То есть, передавая инициативу в руки студентов и отводя преподавателю роль гида и консультанта, мы также влияем на увеличение мотивации педагога: более самостоятельные и правильно направляемые студенты сильнее мотивированы и показывают лучшие результаты, а их достижения мотивируют преподавателя, показывая его профессиональный успех.

В ходе многочисленных исследований в этой области отмечается эффективность коллаборативного обучения, проходящего в формате постоянного диалога на равных членами педагогического процесса [24]. Если все обучение проходит в контакте и диалоге между преподавателем, обучающимся и одноклассниками, оно становится более креативным [25], ведь студенты не боятся предлагать новые идеи и высказывать свои мысли и пожелания. В диалоге обучающиеся автоматически получают более деятельностную роль в учебном процессе, они смелее не только в выражении своих идей, но и в уточнении причин ошибок, общении с преподавателем. Такое общение, с одной стороны, мотивирует студентов, которые понимают, что всегда могут посоветоваться со своим преподавателем, получить комментарий или объяснение, и преподаватель заинтересован в этом. С другой стороны, это общение мотивирует преподавателя, т. к. любой вопрос, комментарий или мысль студента является обратной связью, помогающей преподавателю лучше проана-

лизировать свою деятельность, увидеть ту или иную оценку. Тревор Хис считает, что в университете хорошие отношения между студентом и преподавателем могут способствовать развитию креативных способностей студента благодаря опыту, знаниям и поддержке педагога, а значит, улучшают образовательные результаты обучающихся и, как следствие, мотивацию педагога [26].

Безусловно, для функционирования системы, в которой студенты достаточно самостоятельны и инициативны, необходимы серьезное планирование и разработка программы каждого семинара. Внедрение коллаборативного обучения для усиления мотивации студентов и преподавателя и, как следствие, повышения результативности, должно проходить планомерно. Также необходимо заострять внимание студентов на осознанном подходе к учебе: они должны в каждый момент обучения понимать, для чего они это делают, чего они уже достигли, какие проблемы у них возникают в учебном процессе.

Как же не потерять мотивацию, если студенты все-таки не готовы работать самостоятельно в командах и показывают низкие результаты? Если сложилась ситуация, в которой у обучающихся не получается работать автономно при поддержке преподавателя, то в первую очередь надо провести детальный анализ данных студентам заданий: их уровень, формат, соответствие знаниям и целям, точность формулировок и ясность поставленной задачи и сроков выполнения. Правильнее всего в данной ситуации обратиться за советом к коллегам, которые могут, посмотрев на проблему со стороны, подсказать правильное решение или просто поддержать, возможно, рассказав подобные случаи из своей практики. Также можно обсудить это со студентами напрямую или через анонимный опросник (например, в гугл-формах), их ответы очень помогут в анализе. Важно выявить недочеты в работе, учесть этот опыт в дальнейшем и понимать, что неудача может помочь преподавателю увидеть недостатки в своей методике, начать работать над их преодолением и развиваться. Такие ситуации – определенный профессиональный вызов, который сам по себе мотивирует к действию.

Очевидно, что преподаватель – одна из профессий, в которых призвание и готовность к профессиональным и личностным вызовам и преодолениям являются чем-то естественным, и работа часто бывает неотделима от личной жизни. Эта работа является сама по себе достаточно мотивирующей и вдохновляющей и предоставляет большое пространство для самореализации, однако, с другой стороны, в сфере образования при большой отдаче педагогов, высоких ожиданиях и многих препятствиях, с которыми они сталкиваются в своей деятельности, риск и сила профессионального выгорания также выше [27].

Хотя существуют исследования, доказывающие, что умеренный уровень стресса провоцирует активную деятельность человека [28], одним из следствий повышенного стресса является так называемый синдром профессионального выгорания. Преподавание – это общение с людьми, умышленное и неумышленное воздействие на них, предполагающее большую отдачу на всех этапах. Именно это делает преподавателей очень уязвимыми в стрессовых ситуациях. Кроме того, преподавание, в особенности в ситуации коллаборативного обучения, где очень важна атмосфера и объединение студентов, предполагает постоянное внимание к другим людям, их потребностям и проблемам, из-за чего у преподавателей входит в привычку уделять внимание другим, и они зачастую забывают о себе. Некоторые исследования показывают, что педагоги не замечают первые физические и психологические симптомы стресса, обращаясь к лечению уже при запущенных стадиях заболеваний, им вызванных [29].

Говорить о мотивации и креативном подходе к педагогическому процессу при постоянном стрессе невозможно, поэтому и от учебного заведения ожидаются меры по поддержке преподавателей, не только финансовые, но и психологические, и организационные. Так, в контексте всего вышесказанного необходимо отметить важную роль, которую играют в мотивации и эффективности самостоятельность и автономность педагогов при поддержке и готовности к сотрудничеству коллег. Важно, чтобы преподаватель понимал, что он делает что-то по своей воле и желанию, а не под внешним давлением. Образовательный контекст как для студентов, так и для педагогов должен предполагать достаточный уровень самостоятельности, которая приводит к сотрудничеству. Без сотрудничества ни в чем нельзя достичь компромисса, а значит, и полноценного, не поверхностного результата.

Мотивация и креативность сотрудников возрастают, если ставить перед ними четкие задачи в связи с общими целями организации и объяснять, как их деятельность отразится на достижении этих целей, а также если им позволено самостоятельно решать, каким способом добиться результата. Возможность непосредственно участвовать в формировании кратко- и долгосрочных целей учебного заведения и принятии решений, которые оказывают влияние на работу преподавательского состава и всего образовательного центра, несомненно, является сильным мотивирующим фактором, т. к. позволяет преподавателю идентифицировать себя с деятельностью и целями образовательной организации.

Для поддержки мотивации важно дать сотрудникам, в данном случае – педагогам, свободу выбора методов и средств. Четко сформулированные руководителями стратегические цели также повышают креативность работников: если руководство слишком часто меняет цели, или не может адекватно их сформулировать, или предоставляет свободу лишь на словах, это не может сказаться положительно на мотивации сотрудников. Задачи, ставящиеся перед преподавателями, должны быть адекватны их обязанностям, подготовке, знаниям и опыту. Также можно предоставлять преподавателям возможность самим выбирать задачи, которые им интересно и полезно выполнить, что может стать индикатором и для руководства, потому что покажет, кто какие задачи предпочел, например, организационные, воспитательные, учебно-методические или научные. Профессия преподавателя предоставляет большое количество возможностей для реализации своей креативности на пути к достижению образовательных целей. Так, в стремлении к улучшению результатов студентов педагоги могут выбирать методики, программы, различные техники, вводить новые средства обучения и корректировать существующие, если они не стеснены слишком жесткими рамками образовательной организации, которая стремится регламентировать и контролировать не только промежуточные и итоговые результаты, но и сам процесс обучения. Безусловно, наряду с предоставлением автономии преподавателям важно регулярно организовывать курсы повышения квалификации, постоянно действующие методические кружки, стажировки и т. д., чтобы автономность неопытного или не разбирающегося в современных методиках педагога не нанесла ущерб образовательному процессу, а он сам чувствовал поддержку, в том числе методическую.

Принципы коллаборации в организации работы педагогов способны повысить мотивацию педагогического состава, а также результативность их работы. Наиболее эффективно составлять рабочие группы из людей, уважающих мнение друг друга и имеющих разные точки зрения или разный опыт и образование. Если созданием рабочих групп занимается руководство, оно должно очень хорошо знать своих сотрудников и их потенциал, имеет смысл также привлекать самих преподавателей для формирования рабочих групп.

Для поддержки автономии преподавателей руководителям образовательных организаций необходимо оценивать свои решения и действия с точки зрения преподавательского состава, учитывать интересы педагогов, сделать систему поощрений прозрачной, не допускать, чтобы общение и фидбэк с их стороны носили характер контроля, оказывать при необходимости помощь и т. д. Поддержка со стороны руководителей и коллег также важна не только для мотивации преподавателей, но и для предотвращения профессионального выгорания и эмоционального истощения.

Традиционно считалось, что преподавание – профессия, в которой человек самостоятельно работает, преподает своим ученикам, изредка посещает курсы повышения квалификации или рабочие встречи с коллегами и не нуждается в коллективе [30], но современность требует другого подхода. Собрания и совещания в коллективах, как правило, играют положительную роль для создания благоприятного климата, однако они также не должны выполнять функции контроля и решения накопившихся проблем. Плодотворна атмосфера сотрудничества в планировании, помощи в обсуждении частных ситуаций, а не критики. Руководство, которое не только проводит организационную и информационную работу, но и находит возможность личного общения с подчиненными, располагает к гармоничным отношениям в коллективе.

Таким образом, очевидно, что мотивация преподавателя непосредственно зависит от многих факторов: методик преподавания, заданий, самих обучающихся, руководства образовательной организации. Креативность в преподавании влияет на уровень мотивации как обучающихся, так и преподавателя, увеличивая вовлеченность всех участников в образовательный процесс и повышая его результативность. Наиболее ярко реализовать креативность возможно при совместной групповой работе как преподавателей, так и студентов с преподавателем-наставником. Напрямую связан с мотивацией педагогов также коллаборативный подход, который выражается в более высоком уровне взаимной поддержки со стороны как коллег, так и студентов, творческом элементе, присутствующем в любой групповой работе, общении и обмене опытом и мнениями, возрастающей автономии обучающихся и изменении профессиональной деятельности преподавателя: от роли источника знания к роли равноправного участника совместной работы, наставника и организатора. Но следует отметить, что в каждом случае важно отношение между двумя и более сторонами учебного процесса: преподавателями, руководителями образовательной организации, студентами. Во всех направлениях отношений основополагающим элементом является уважение друг к другу, без которого невозможно внедрять коллаборативное обучение, развивать творческий потенциал, строить равноправные гармоничные отношения в учебном процессе, которые приведут к повышению мотивации на всех уровнях образования и, как следствие, улучшению результатов обучения.

Ссылки:

1. Замфир К.Н. Удовлетворенность трудом. Мнение социолога / пер. с рум. А.Д. Мазылу. М., 1983. 142 с.

2. Bellah R.N., Madsen R., Sullivan W.M., Swidler A., Tipton S.M. *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. N.Y. 1985. 376 p. ; Wrzesniewski A., McCauley C.R., Rozin P., Schwartz B. *Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work* // *Journal of Research in Personality*. 1997. Vol. 31, iss. 1. P. 21–33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>.
3. Brunetti G.J. *Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction among Long-term High School Teachers* // *Teacher Education Quarterly*. 2001. Vol. 28, no. 3. P. 49–74 ; Dinham S., Scott C. *International Teacher 2000 Project: An International Study of Teacher and School Executive Satisfaction, Motivation and Health* // University of Western Sydney. Sydney, 1996. 15 p. ; Dinham S., Scott C. *An International Comparative Study of Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Australia, England and New Zealand* // American Educational Research Association Annual Meeting. San Diego, 1998. 18 p. ; Spear M., Gould K., Lee B. *Who Would Be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers*. Slough, 2000. 83 p.
4. Nias J. *Teachers' Moral Purposes: Stress, Vulnerability, and Strength* // *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* / R. Vandenberghe, A.M. Huberman (eds.). Cambridge, 1999. P. 223–237. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>.
5. Maslow A. *Motivation and Personality* N.Y., 1954. 411 p. ; Alderfer C.P. *Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings*. N.Y., 1972. 198 p.
6. Herzberg F. *The Motivation-Hygiene Concept and Problems of Manpower* // *Personnel Administration*. 1964. No. 27. P. 3–7 ; Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. *The Motivation to Work*. N.Y., 1959. 157 p.
7. Ibid.
8. Spear M., Gould K., Lee B. *Op. cit.*
9. Amabile T.M. *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, 1996. 336 p.
10. Bishay A. *Teacher Motivation and Job Satisfaction: a Study Employing the Experience Sampling Method* // *Journal of Undergraduate Sciences*. 1996. No. 3. P. 147–154 ; Spear M., Gould K., Lee B. *Op. cit.* ; Sylvia R.D., Hutchinson T. *What Makes Mr Johnson Teach? A Study on Teacher Motivation* // *Human Relations*. 1985. No. 38. P. 841–856.
11. Maslow A. *Op. cit.*
12. Pomar Tojo C.M. *La Motivación de los Superdotados en el Contexto Escolar*. Santiago de Compostela, 2013. 196 p.
13. Johnson D.W. *Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education* // *Educational Researcher*. 1981. Vol. 10, no. 1. P. 5–10.
14. Katz I. *A Critique of Personality Approaches to Negro Performance with Research Suggestions* // *Journal of Social Issues*. 1969. No. 25. P. 13–27. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00604.x> ; Maehr M. *Social Origins of Achievement*. Monterey, 1974. 100 p.
15. Clouder L., Martin O., Jo T. *Embedding CETLs in a Performance-Oriented Culture in Higher Education: Reflections on Finding Creative Space* // *British Educational Research Journal*. 2008. Vol. 34, no. 5. P. 635–650. <https://doi.org/10.1080/01411920802224154>.
16. Gibson R. *The 'Art' of Creative Teaching. Implications for Higher Education* // *Teaching in Higher Education*. 2010. Vol. 15, no. 5. P. 607–613. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.493349>.
17. McWilliam E., Hearn G., Haseman B.C. *Transdisciplinarity for Creative Futures: What Barriers and Opportunities?* // *Innovations in Education and Teaching International*. 2008. Vol. 45, no. 3. P. 247–253. <https://doi.org/10.1080/14703290802176097>.
18. Robinson K., Aronica L. *Escuelas Creativas. La Revolución que Está Transformando la Educación*. Barcelona, 2015. 367 p.
19. Hosseini Dehshiri A.S. *Survey the Influence of the Creativity Teaching Model on Teachers Knowledge, Attitude, and Teaching Skills* // *International Journal of Sociology of Education*. 2014. Vol. 2, no. 3. P. 106–117. <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.08> ; Torrance E. P. *Education and the Creative Potential*. Minneapolis, 1963. 178 p.
20. Didriksson A., Herrera A. *Innovación crítica. Una Propuesta para la Construcción de Currículos Universitarios Alternativos* // *Perfiles Educativos*. 2004. Vol. 26, no. 106. P. 7–40.
21. Heijden H.R.M.A. van der, Geldens J.J.M., Beijgaard D., Popeijus H.L. *Characteristics of Teachers as Change Agents* // *Teachers and Teaching*. 2015. Vol. 21, no. 6. P. 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>.
22. Hativa N. *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht; Boston, 2001. 404 p. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>.
23. Ornelas Gutiérrez D., Cordero Arroyo G., Cano García E. *La Transferencia de la Formación del Profesorado Universitario. Aportaciones de la Investigación Reciente* // *Perfiles Educativos*. 2016. Vol. 38, no. 154. P. 57–75.
24. Flecha R., Racionero S., Tintoré M., Arbós A. *Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo* // *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 4, no. 2. P. 31–150. <https://doi.org/10.4471/remie.2014.08>.
25. Chappell K., Craft A. *Creative Learning Conversations: Producing Living Dialogic Spaces* // *Educational Research*. 2011. Vol. 53, no. 3. P. 363–385. [10.1080/00131881.2011.598663](https://doi.org/10.1080/00131881.2011.598663).
26. Heath T. *A Quantitative Analysis of PhD Students' Views of Supervision* // *Higher Education Research & Development*. 2002. Vol. 21, no. 1. P. 41–53. <https://doi.org/10.1080/07294360220124648>.
27. Heus P., Diekstra R. *Do Teachers Burn out More Easily? A Comparison of Teachers With Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms* // *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* / R. Vandenberghe, A.M. Huberman (eds.). Cambridge, 1999. P. 269–284. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>.
28. Pithers R.T., Fogarty G.J. *Occupational Stress among Vocational Teachers* // *British Journal of Educational Psychology*. 1995. Vol. 65, no. 1. P. 3–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01127.x> ; Polain Lorente A. *El Estrés de los Profesores: Estrategias Psicológicas de Intervención para su Manejo y Control* // *Revista Española de Pedagogía*. 1982. Vol. 40, no. 57. P. 17–45.
29. Nias J. *Op. cit.* ; Woods P. *Intensification and Stress in Teaching* // *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* / R. Vandenberghe, A.M. Huberman (eds.). Cambridge, 1999. P. 115–138.
30. Heus P., Diekstra R. *Op. cit.* ; Lens W., Neves de Jesus S. *A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout* // *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice* / R. Vandenberghe, A.M. Huberman (eds.). Cambridge, 1999. P. 192–201 ; Miller L. *Reframing Teacher Burnout in the Context of School Reform and Teacher Development in the United States* / R. Vandenberghe, A.M. Huberman (eds.) // *Ibid.* Cambridge, 1999. P. 139–156.

Редактор, переводчик: Сергейчик Людмила Ивановна