

ТРУДОВАТА МОТИВАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

Динко Господинов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията на основата на проучените литературни източници е проследено накратко развитието на изследванията върху учителската трудова мотивация, открити са основните съвременни изследователски области. По-подробно са анализирани три от тези области – мотивацията за избор на учителската професия от страна на студентите, обучаващи се в учителски специалности, факторите, влияещи върху учителската мотивация, и факторите за демотивация.

Keywords: work motivation of teachers; motivation of students to choose the teacher profession; factors influencing the motivation of teachers

Един от най-важните проблеми в управлението на човешките ресурси в училищните организации е за мотивирането на учителите. Резултатите от труда на учителите зависят в значителна степен от тяхната трудова мотивация и поради това в теорията и практиката на мениджмънта на образованието винаги се е отделяло голямо внимание на този проблем.

Според някои изследователи завишеният интерес към проблема за учителската трудова мотивация започва през 80 – 90-те години на XX в., но всъщност изследванията в тази област започват доста по-рано. Под влияние на теориите на Е. Маслоу и Ф. Хърцберг още през 50-те и 60-те години се търсят техните специфични измерения при учителите. Впоследствие със създаването на теориите на В. Врум, Д. Адамс, Е. Лок и Г. Латам, Дж. Хакман и Г. Олдхам, Е. Дисси, А. Бандура и др. изследователският интерес постепенно преминава към тях. Понастоящем в изследванията върху учителската мотивация определено доминират тези, базиращи се върху самодетерминационната теория на Е. Дисси и Р. Райън (self-determination theory) и теорията за самоефикасността на А. Бандура (self-efficacy theory).

Проучвайки публикациите върху учителската мотивация в периода 1980 – 2015 г., I. Nan и H. Yin посочват, че те са концентрирани основно в следните пет изследователски области:

- фактори, влияещи върху мотивацията на учителите;
- влияние на мотивацията на учителите върху учителската ефективност;

- връзка между мотивацията на учителите и учениците;
- мотивация на учителите по различните учебни предмети;
- изследователски инструменти за оценяване на учителската мотивация (Han & Yin, 2016: 6).

В литературата се срещат и опити за дефиниране на понятието „учителска мотивация“. Например работна група по учителската мотивация към ЮНЕСКО приема, че тя представлява „вътрешни и външни фактори, които стимулират желанието и енергията в преподаването, за да бъдат учителите непрекъснато заинтересовани и ангажирани да полагат максимални усилия в подпомагане на учениците за постигане на учебните цели“ (Richardson, 2014: 13). Според друго определение „мотивацията на учителите се отнася до причините, произтичащи от присъщите ценности на отделните индивиди, поради които те избират да станат учители и да останат в учителската професия, както и до нейната интензивност, която се изразява в усилия, изразходвани за преподаване, повлияни от редица контекстуални фактори“ (Han & Yin, 2016: 3).

През периода на 80-те години на XX век в изследванията върху учителската мотивация възникват и някои самостоятелни теоретични направления, като тези за достойното заплащане, диференциацията на персонала и кариерната стълбца, впоследствие се появяват и теориите за факторите на училищния контекст, факторите на съдържанието на работата, новите направления за мотивиране на учителите, професионалното развитие на учителите, проблемно базираното училищно развитие, мотивирането на учителите посредством учителския морал (Gospodinov, 2012: 136 – 140). В последното десетилетие такъв опит се прави от страна на F. Lauermann и St. Karabenick, които разработват идеята за мотивиране чрез чувството за отговорност на учителите. Според Фани Лаурерман чувството за отговорност представлява „чувство за вътрешно задължение и ангажимент за получаването или предовратяването на определени резултати... Това е мотивиращ източник, тъй като индивидите могат да участват в различни индивидуални дейности, които не са непременно приятни, но те извършват това поради вътрешното си чувство за задължение и дълг“. Тя приема, че съществува разлика между формалната отговорност и вътрешното чувство за отговорност, тази разлика е аналогична на диференциацията между вътрешна и външна мотивация. Формалната отговорност изисква външно наблюдение и контрол, а личната отговорност – вътрешна мотивация и саморегулиране. Желанието за поемане на лична отговорност зависи от характеристиките на организационната среда и главно – от автономията в работата, от ситуационните характеристики и социалните роли, които се прилагат в даден контекст. Подходящите личностни характеристики включват самоефикасност, проактивна лична трудова етика, увереност в способността да се допринесе за успеха в обучението на учениците (Lauerman, 2017: 182).

Към посоченото могат да се добавят и опитите за определяне на специфичните характеристики на учителската мотивация. В миналото, когато са доминирали теориите за мотивацията на Е. Маслоу и на Ф. Хърцбург, са правени много изследователски опити за определяне на специфични потребности или мотиватори при учителите. Понастоящем в специализираната литература няма общоприети характеристики на учителската трудова мотивация. Повечето изследователи обаче посочват две неща, върху които се изгражда тази мотивация – алтруизъм и желание за работа с деца.

Някои изследователи се опитват да обособяват цикли (етапи) в развитието на учителската мотивация. Например С. Day et al. обособяват 6 фази на професионален живот на учителите, свързан с техния професионалният опит и отношението между мотивиращите и демотивиращите фактори (Muller et al., 2009: 580).

– Първа фаза от 0 – 3 г. професионален опит. Основен мотивиращ фактор е подкрепата от страна на училището и лидерите на училищните департаменти. От друга страна, лошото поведение на учениците има отрицателно въздействие върху популацията на новите учители.

– Втора фаза 4 – 7 г. професионален опит. Проучването показва като най-важен мотивиращ фактор управлението на тежките трудови натоварвания на учителите.

– Трета фаза 8 – 15 г. професионален опит. Заемането на отговорни длъжности в училище и възможностите за прогрес в кариерата имат положително мотивиращо въздействие върху тази група учители.

– Четвърта фаза 16 – 23 г. професионален опит. развитието на кариерата и постигането на добри резултати имат благоприятно въздействие върху учителската мотивация. Тази фаза е свързана с действието на голям брой отрицателно действащи мотивационни фактори, като управлението на тежките натоварвания в работата, допълнителните отговорности в училище, изискванията извън училището, баланса между професионалния и личния живот, чувството за стагнация в кариерата, липсата на подкрепа в училище и лошото поведение на учениците.

– Пета фаза 24 – 30 г. професионален опит – най-важните фактори са липсата на подкрепа в училище и лошото поведение на учениците.

– Шеста фаза – над 31 г. професионален опит. Учителите считат, че имат добри отношения с учениците и добър техен напредък. Появяват се здравни проблеми, учителите се демотивират от правителствените политики в образованието и от поведението на учениците.

В друго изследване С. Day & A. Gu посочват професионалните фази от 24 – 30 г. професионален опит и над 31 г. като оптимални за учителската мотивация (Klassen, 2014: 105 – 106). При изследване сред 1430 учители от Канада R. Klassen и T. Durkessen приемат, че учителската мотивация е най-висока при учителите с 23 г. професионален опит (Klassen, 2014: 106 – 107).

В изследванията върху трудовата мотивация на учителите от развиващите се страни се използва и терминът мотивационна криза. Счита се, че мотивационните кризи се дължат на изключително лоши политически, социални и икономически условия, в които функционират образователните системи в някои от тези страни.

В литературата в областта на учителската мотивация могат да се обособят няколко основни изследователски области – фактори, влияещи върху учителската мотивация, демотивиращи фактори, мотивация на студентите, обучаващи се в учителски специалности за избиране на учителската професия, връзка между трудовата мотивация на учителите и мотивацията на учениците и мотивация на учителите, преподаващи чужди езици.

По-долу ще се спрем на мотивацията за избор на учителската професия, факторите, влияещи върху мотивацията на учителите, и факторите за демотивация.

Мотивация за избор на учителската професия от страна на студентите, обучаващи се в учителски специалности

При изследванията върху учителската мотивация в специализираната литература се е утвърдил подход за разграничаване на два етапа в нея – етап на обучение на студентите, подготвящи се за бъдещи учители, и етап на практикуване на учителската професия. В първия случай мотивацията се обозначава като *pre-service teachers motivation*, а във втория – *in-service teachers motivation*.

Интересът към мотивацията за избор от страна на студентите на учителската професия се дължи на няколко причини. Много от развитите страни изпитват от няколко десетилетия недостиг на учителски кадри. Например Канада набира учители чрез зелена карта, в училищата в Чикаго работят учители от над 35 националности, сред които и българи. Същевременно проблемите, произтичащи от случайното попадане в учителската професия, социалния статус на професията, високото психическо натоварване и др., водят до сериозно текучество сред младите учители. Изследванията в САЩ и Канада показват, че в периода след 2010 г. средно около 20 % от новопостъпилите млади учители напускат след две години работа в училище, а след пет години – над 40 %. Това предизвиква необходимостта при приема в учителските специалности в университетите да се търсят възможности за отчитане в по-голяма степен на мотивацията на кандидат-студентите за работа като учители и същевременно да се работи със студентите за изграждането и развитието у тях на такава мотивация.

Голяма част от изследванията върху мотивацията на бъдещите учители са насочени към изучаване на мотивите на студентите за избор на учителската професия. Проучвайки мотивацията на студентите за учителска кариера, G.-A. Massari отбелязва, че още през 1975 г. Young посочва алтруизма като

основна причина за избора на учителската професия и че това се запазва и понастоящем. Тя счита, че мотивацията на студентите да учат за бъдещи учители, е свързана с три главни причини (Massari, 2014: 2):

- вътрешни причини – желание да се използват професионалните знания за обучение на ученици, личностно развитие, работа в училище;
- външни – сигурност на професията;
- алтруистични – желание на студентите да допринесат за развитието на обществото и прогреса.

Обобщавайки резултатите от различни изследвания в тази област, I. Han и H. Yin стигат до извода, че при избора на учителската професия, а по-късно и при удовлетвореността на учителите от учителския труд, водещи са алтруистичните мотиви. Те приемат, че върху мотивацията на студентите за избор на тази професия оказват въздействие следните фактори: демографски фактори, личностни характеристики на студентите, училищна степен, в която планират да преподават, алтруистични ценности, външните характеристики на професията (социален статус, сигурност на работното място, трудов трансфер, време за семейството и др. (Han & Yin, 2016: 5, tabl.2).

При изследване на C. Sinclair, цитирано от Mansfield & Belman, са установени следните характерни мотиви на студентите да учат за учители (Mansfield & Belman, 2014: 54):

- желание за работа с деца;
- желание за интелектуално стимулиране (да се участва в обучение);
- наличие на интересни, разнообразни и креативни колеги;
- условия на труд (ваканции, сигурност на работното място, съвместимост на професията с домашния живот и семейството).

Един от най-известните съвременни изследователи на учителската мотивация – Емили Ричардсън, също посочва, че влизането и впоследствие задържането в учителската професия се дължат на алтруистични мотиви (Richardson, 2014: 14). Тя отбелязва, че тази алтруистична ориентация при избора на учителската професия се запазва вече повече от половин век. Цитирани от нея изследвания, провеждани още през 60-те – 70-те години на миналия век, отчитат съществуването на такава мотивация. Същевременно тя отбелязва, че един от факторите, който е оказвал влияние при избора на учителската професия през този период – въздействието на семейството, в съвременните изследвания почти не се среща.

К. Мюлер, Р. Алиата и Р. Бенигхоф посочват изследвания в Австралия, Великобритания и Франция, които са показали, че измежду външните фактори за избор на учителската професия се отдава по-голямо значение на сигурността на работното място, гъвкавото работно време и на педагогическата автономия, докато бъдещите учители отдават по-малко значение на заплащането и на финансовите ползи (Muller et al., 2009: 579).

При изследване, проведено в Румъния през 2012 – 2013 г. и включващо 190 студенти от Alexandru Ioan Cuza University, те са посочили следните мотиви за избор на учителската професия (Massari, 2014: 2):

- чувстват призвание за преподавател;
- изпитват влечение и любов към децата;
- желание да бъдат в полза на обществото;
- участие в тренинг-програми за привличане на студенти в учителските специалности;
- статус и авторитет на професията;
- условия на труд;
- влияние на другите (приятели, семейство);
- автономност на работата и гъвкаво работно време;
- възможност за интелектуална промяна.

За диагностициране на мотивите за избор на учителската професия Хелън Уат (Helen Watt) и Пол Ричардсън (Paul Richardson) разработват през 2007 г. Factors Influencing the Teaching Choice Scale (FIT Choice Scale) (Watt & Richardson, 2015: 65 – 67). Скалата се използва доста широко за изследване на мотивацията за избор на учителската професия от страна на студентите, включително и за сравнителни международни изследвания. Тя отчита влиянието на социализацията, на перцепцията на преподаването от училище, на самовъзприемането като бъдещ учител и на вътрешните ценности.

Значението на мотивацията на студентите за избор на учителската професия е твърде голямо. От вида на тази мотивация зависи в голяма степен реализирането в професията и оставането в нея. Студентите, попаднали в професията по собствено желание, са ориентирани в много по-голяма степен към професионално развитие и постигането на високи трудови резултати. Или казано по друг начин, желаещите да работят именно като учители, впоследствие имат и по-висока трудова мотивация. И обратното, в случаите, когато професията не се харесва, се предприемат стъпки за нейната смяна. Неудовлетворените от професията не се задържат продължително в нея, те не желаят да се развиват професионално, не се чувстват ангажирани към училищните организации, в които работят, не изпълняват добросъвестно трудовите си задължения, у тях липсва интерес към усъвършенстване и иновиране на работата, към високи трудови постижения.

За съжаление, у нас не се отделя необходимото внимание на подбора на студентите в учителските специалности. Една голяма част от тях попадат случайно в специалността, а впоследствие и в професията. Поради това понастоящем много от студентите от учителските специалности у нас не желаят да работят в бъдеще като учители. Например през 2016 г. съвсем минимален брой от студентите, обучаващи се в учителските специалности, са постъпили

на работа в училище. Това показва, че е необходимо да се търси нов модел на подготовката на учители у нас, като се отчита и мотивацията на младите хора за реализиране в професията.

Фактори, влияещи върху трудовата мотивация на учителите

Това е може би най-активно изследваната проблематика в областта на учителската мотивация. Поради многообразието на националните условия в различните образователни системи няма единно становище по отношение на тези фактори. Нещо повече, дори повече от половин век след публикуването на мотивационната теория на Ф. Хърцбърг, в която той за първи път отхвърля заплащането като мотивиращ фактор, изследователите все още продължават да спорят за това дали заплащането има мотивираща роля при съвременните учители.

През 2000 г. Dinham & Scott разделят факторите на училищния контекст (външните фактори), влияещи върху трудовата мотивация на учителите, на фактори на микро- и макроконтекста, а през 2011 г. Dorniey & Ushiada предлагат друга диференциация – училищно базирани фактори и системни социоетални фактори (Han & Yin, 2016: 6). По подобен начин Н. Gultekin & Е. Асар разделят мотивиращите фактори на две групи – вътрешни (личностни) и външни. Като вътрешни фактори те посочват желанието да се участва в процеса на училищно обучение, и личностните черти на учителите, а като външни фактори следните:

- училищна среда;
- толерантност на работното място;
- финансови стимули – добра заплата, редовно изплащане на трудовото възнаграждение, надбавки;
- роля на професионалната етика (Gultekin & Acar, 2014: 296).

Един от известните изследователи на учителската мотивация – С. Sinclair, определя 10 фактора, влияещи върху нея:

- учителско призвание;
- ученици, на които се преподава;
- алтруизъм;
- желание за интелектуално стимулиране;
- желание за влияние върху другите;
- възприемани ползи от учителската професия;
- естество на учителската работа;
- кариерно развитие;
- равнище на трудност на влизане в специалностите, подготвящи учители;
- статус на професията (Gultekin & Acar, 2014: 296).

В друго изследване върху учителската мотивация се посочват следните организационни променливи, оказващи влияние върху нея (Visea et al., 2016:111):

- организационен климат;
- организационна култура;
- организационно състояние;
- организационна справедливост;
- атестиране на учителите.

Измежду тези фактори авторите считат за най-важна организационната справедливост, защото тя засяга и материалното благополучие на учителите.

При изследване на трудовата мотивация на учители в Турция S. Can прави констатацията, че учителите се мотивират от физическите условия на труд, типа контрол, наличието на позитивни междуличностни отношения и изпитването на удоволствие от работата (Can, 2015: 3088). Като източници на мотивацията на учителите в Сърбия D. Bjekic et al. посочват успеха на учениците, свързан с работата на учителите, получаването на добри резултати при проверки, наличието на положителен климат в училището, на сътрудничество, на позитивни отношения и солидарност с колегите, на чувство за самоуважение и достойнство сред учителите, на добър рейтинг на училището, на признание за постиженията, на ефективна комуникация в училище и на адекватно заплащане (Bjekic et al., 2014: 558).

Съобразно установилия се в литературата подход може да се приеме, че факторите, които влияят върху трудовата мотивация на учителите, могат да се диференцират в две групи – *фактори на външната училищна среда и вътрешноучилищни фактори*. Към първата група фактори като основни могат да се включат следните: *социален статус на учителската професия, политики на МОН към учителите, фактори на училищния контекст*.

Ориентацията към дадена професия и съответно нейната професионална мотивационна среда зависят от *социалния статус на професията*. При професиите с по-висок социален статус би могло да се очаква и по-високо равнище на трудовия морал на упражняващите ги. При професиите с по-нисък социален статус обикновено е по-голям броят на случайно попадналите в тях, което води и до по-голяма професионална неудовлетвореност и желание за смяна на професията. Текуществото в тези професии е високо, често остават незаети работни места, което също дава отражение върху останалите. Проблемите на социалния статус на учителската професия у нас са добре известни и в това отношение е достатъчно само да се отбележи, че по данни на НСИ за учебната 2016/2017 г. относителният дял на учителите в общообразователните училища на възраст над 50 г. е 49,7%, докато учителите на възраст под 25 г. са само 358. Ситуацията в сферата на предучилищното и професионалното образование е сходна.

Материалният статус на професията е един от основните елементи на нейния социален статус. В тази връзка, следва да се отбележи, че различията, които се получават в дискусията за това дали заплащането представлява моти-

виращ фактор за учителите, може би се дължат на различния жизнен стандарт в отделните страни. В страните с висок жизнен стандарт и високо заплащане на учителския труд е възможно да се допусне, че заплащането не представлява толкова значим мотивиращ фактор. В страните с по-ниско заплащане на учителския труд обаче заплащането има по-голямо значение, а съвсем ниското заплащане в развиващите се страни води до мотивационни кризи.

По отношение на нашата страна може да се приеме, че заплащането представлява мотивиращ фактор за учителите. Например при изследване на удовлетвореността от труда сред учителите, проведено през 2013 г. сред 293 учители от областите София-град, София-област, Перник и Кюстендил, анкетираните са поставили на първо място като мотивиращ фактор именно заплащането (Gospodinov et al., 2013: 41).

Осъществяваните от МОН политики, отразени в съответните нормативни документи, засягат професионалната дейност на учителите, като изграждат нормативна рамка, регламентираща тяхната трудова дейност. Това регулиране може да има различен ефект – както мотивиращ, така и демотивиращ. Като пример в тази насока могат да се посочат политиките в областта на заплащането на учителския труд, финансирането на училищата, за кариерното развитие на учителите, за участието в продължаващо образование и др.

Социални фактори във външния училищен контекст. Върху дейността на училищата оказват въздействие широк комплекс от фактори – политически, икономически и социални. Измежду тези фактори най-силно влияние върху училищата оказват икономическите и социалните фактори. Икономически фактори (равнище на икономическо развитие на района, средна работна заплата, равнище на трудова заетост) влияят преди всичко чрез равнището на заетост на населението и трудовите доходи. В много райони на страната устойчивото и високо равнище на безработица се отрази неблагоприятно върху демографските процеси в тях, с което засегна и дейността на образователните институции.

В групата на социалните фактори могат да се посочат три такива като основни – демографските тенденции в района на училището, етническа и образователна структура на населението. Демографските тенденции се отразяват директно върху броя на учениците, постъпващи в училищата, и по този начин оказват влияние върху броя на работните места в тях и върху училищните бюджети. Например вследствие на негативната демографска тенденция в периода 2010 – 2016 г. са закрити 112 училища. Неблагоприятната демографска тенденция води до непрекъснато намаляване на броя на учениците и съответно на паралелките в селата и малките градове, което генерира несигурност по отношение на работните места и неминуемо се отразява върху трудовата мотивация на учителите. Проблеми съществуват и в училищата с висок относителен дял ученици от ромския етнос, където обикновено се проявява високо текучество

сред персонала. Изследванията PISA показаха, че образователният статус на родителите оказва влияние върху учебните постижения на учениците и той е един от основните фактори за стратификацията в средното образование. С деца на родители с по-ниско образование се работи в повечето случаи по-трудно, още повече че тук се проявяват и етнически фактори. Най-неблагоприятна е образователната структура на населението в селата и малките градове, където преобладава висок относителен дял от население със завършено основно и по-ниско образование. Например по данни на НСИ за 2016 г. относителният на населението с висше образование в София е 48,6%, в повечето областни градове е около 20%, а в малките градове – под 10%. В страната съществуват области, където 30 – 40% от населението е с основно и по-ниско образование.

Към най-важните вътрешноучилищни фактори, влияещи върху учителската мотивация, могат да се причислят организацията на работа, типът лидерство на училищния ръководител, материалната база на училището, оценяването на трудовите постижения, отношенията с учениците, родителите и с колегите.

1. *Организацията на работа* – от нея зависи изпълнението на ежедневните трудови задачи, възлагани на учителите, разпределянето на трудовите задължения и наличието на ясни изисквания за начина на тяхното изпълнение, ресурсната им осигуреност, координацията на съвместната трудова дейност с колегите и др.

2. *Тип лидерство на училищния ръководител.* Училищните ръководители реализират различни видове лидерство, които най-често са от смесен тип. От типа лидерство зависят в значителна степен резултатите в дейността на училището, неговият имидж, участието на учителите в управлението на училището, организационният климат в училище, отношенията между учителите и училищното ръководство и др. В съвременната литература типът лидерство се разглежда като един от най-важните мотивиращи фактори. Например един от най-известните специалисти в света в областта на лидерството и създател на теорията за обучаващото лидерство – канадският професор К. Лейтууд, посочва три области на мотивиращо въздействие на лидерството върху учителите:

- създаване и развитие на споделена визия и цялостно чувство за цел на училищната организация;

- промяна на училищните норми и привеждане на дейността на персонала в съответствие с новите идеи и практики;

- насърчаване на доверието и разбирането, че е постижима визия за развитие на училището (Leintwood & Beaty, 2008:165).

3. *Материална база на училището.* В нашата страна съществуват големи различия в материалната база на училищата. Тази на училищата в големите населени места е далеч по-добра от училищата в малките градове и селата. Ежедневната трудова дейност на учителите протича в условията на съответ-

ната материална база (училищна сграда, обзавеждане, кабинети, компютри, училищна библиотека, възможности за използване на интерактивни дъски, мултимедия, копирна техника и др.). Когато улеснява и подпомага изпълнението на трудовите задължения на учителите, материалната база може да изпълнява мотивираща функция, в обратния случай е възможно да се превърне в сериозен демотивиращ фактор.

4. Трудовата дейност на учителите се *оценява* не само формално по предвидения за това ред в нормативната уредба, но тя се оценява и от учениците, родителите, колегите. Участието на всички тях в оценяването го превръща в твърде важен мотиватор.

5. *Отношенията с учениците и техните родители.* Това е един от най-важните мотивиращи фактори в учителската професия. Осъществяваните от учителите трудови дейности по необходимост изискват наличието на нормални отношения с учениците и техните родители. Добрите отношения с ученици и родители създават благоприятни условия за учителския труд, за постигането на добри трудови резултати и за високо равнище на удовлетвореност от труда.

6. *Отношенията с колегите.* Съвместната трудова дейност с колегите, изискванията за екипност в работата, тяхното значение като неформална трудова среда също ги превръща в основен фактор, влияещ върху трудовото поведение на учителите и съответно върху тяхната мотивация.

Демотивация на учителите. Демотивацията най-общо представлява относително устойчиво индивидуално или групово състояние, характеризиращо се с ниско равнище на трудова мотивация. Според широко разпространеното определение на З. Дьорниеи (Zoltan Dornyei) тя представлява „специфични външни сили, които редуцират или отслабват мотивационната основа на поведенческите намерения или на текущата дейност“ (Kikuchi, 2009: 184). Според друго определение демотивацията е „тенденция на намаляване на потенциала на служителите в трудовото им представяне и техните резултати, обусловени от влошаването на стабилизиращите фактори или от външни мотивационни въздействия, които частично или цялостно се разминават с вътрешните нагласи на служителя“⁽¹⁾.

Към края на XX и началото на XXI в. демотивацията се разглежда като явление, което се проявява сред учителите от много страни по света, но тя попада в ползрението на изследователите още през 70-те години на миналия век. Например в тази насока Bess определя девет категории трудности, които могат да попречат на учителската мотивация: концептуализация и операционализация на целите в образованието, определяне на педагогическите резултати, наличието на двусмислени и противоречиви изисквания, рутина в преподаването, майсторство в технологията на преподаването, разбиране стиловете на учене на учениците, проблеми в измерването на трудовите пости-

жения, придобиване на нови знания и поддържане на самопознаването през целия трудов цикъл (Han & Yin, 2016: 7).

Золтан Дьорниеи определя през 2011 г. пет категории демотивиращи фактори: стрес, потискане на учителската автономия, недостатъчна самоефикасност на учителите, неадекватна кариерна структура, ограничен потенциал за интелектуално развитие (Han & Yin, 2016: 8). Други изследователи – Alloe et al. (2014), Bascia & Rotman (2011), Guglielmi, Panan, Simbulas & Mazzeti (2014); Roness & Smith (2010) приемат, че върху демотивацията при учителите влияят следните променливи (Viseu, 2016: 111):

- парични стимули;
- голям брой ученици в клас;
- лоши условия на труд;
- слабо насърчаване на учителите;
- лошо поведение на учениците;
- високо натоварване на учителите.

Според канадския професор Кенет. Лейнтууд факторите, които демотивират учителите, са:

- ниско заплащане;
- неадекватна административна подкрепа;
- проблеми с дисциплината на учениците;
- липса на влияние на преподавателите;
- липса на подкрепа от учителската общност;
- липса на мотивация у учениците;
- несигурна среда (Leintwood & Beaty, 2008: 22).

Ж. Хан и Х. Йин посочват като демотивиращи фактори работната среда (наличие на стрес, работата на администрацията, неадекватна кариерна структура, повтарящи класа ученици), потискането на учителската автономия, ниското заплащане, поведението на учениците (Han & Yin, 2016: 5).

Специално за нашата страна, като основни демотивиращи фактори могат да се посочат: заплащането на учителския труд, условията на труд и отношенията с учениците и техните родители.

Ниското заплащане на учителския труд се е превърнало в своеобразна негативна характеристика на учителската професия, и то не само у нас. Ниският социален статус на професията, застаряването в професията, нежеланието на младите специалисти да се реализират в нея, са все неща, свързани с продължителното съществуване на този проблем. Това обяснява и предприеманите в последно време спешни правителствени усилия за сериозно увеличаване на учителските заплати.

Условия на труд. Недобрите условия на труд не стимулират позитивно трудово поведение, сериозно понижават мотивацията за труд, генерират условия за конфликти и за неудовлетвореност от труда. В много случаи те са

основният фактор, който стимулира учителите към преминаване на работа в друго училище. В практиката съществува от десетилетия устойчива тенденция за преминаване на учителите от училища с по-лоши условия на труд към такива с по-добри условия.

Отношенията на учителите с учениците и техните родители са първостепенен мотивационен фактор. Наличието на напрежение в тези отношения и нерядко и на конфликти сериозно понижава равнището на трудовата мотивация на учителите и в някои случаи води до смяна на работното място и дори до напускане на професията. Отношенията учител – ученик зависят твърде много от мотивацията на учениците за учене. В това отношение двата вида мотивация – на учениците за учене и трудовата мотивация на учителите, са като скачени съдове и се влияят взаимно. В училищата, ориентирани към високи образователни постижения, се проявява и по-добро равнище на мотивацията на учениците за учене и на трудовата мотивация на учителите. Съответно в училищата с по-слаби образователни резултати се проявява по-ниска мотивация на учениците за учене и съответно и по-ниско равнище на трудова мотивация при учителите.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Ангелова, М. Проучване и преодоляване на демотивацията на човешките ресурси. Автореферат за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ по научна специалност 05.02.18 Икономика и управление (мотивация на човешките ресурси). УНСС.
2. Watt, H. & Richardson, P. (2015). *Teacher Motivation*. Elseiver.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Gospodinov, D. (2013). *Udovletvorenost ot profesionalniya trud pri uchitelite*. Sofia: Avangard-Prima [Господинов, Д. (2013). *Удовлетвореност от професионалния труд при учителите*. София: Авангард-Прима].
- Bjekic, D., Vucetic & Zlatic, L. (2014). Teacher Work Motivation. Context of in-Service Education Change – *Procedia*, 116, pp. 557 – 562.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools – *Procedia*, 174, pp. 3087 – 3093.
- Guerirero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Channing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Gultekin, H. & Acar, E. (2014). The Intrinsic and Extrinsic Factors for Teacher Motivation. *Revista de cercetute si interventie sociala*, 47, pp.291 – 306.
- Han, J.& Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3, 1 – 18.

- Kikuchi, K. (2009). Japanese Learners' Demotivation to Study English: A Survey Study. *JALT Journal*, 2. pp.183 – 204.
- Klassen, R. & Durkessen, T. (2014). Teachers Self-Efficacy Beliefs: Ready to Move from Theory to Practice? In: *Teacher Motivation*. pp.192 – 223. New York: Routledge.
- Lauerman, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research (pp. 171 – 191). In: *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Leintwood, K. & Beaty, B. (2008). *Leading With Teacher Emotion in mind*. Corwin: Press.
- Mansfield, G. & Belman, S.(2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, pp.54 – 64.
- Massari, G.A. (2014). Motivation for teaching career of student from early childhood education and primary school pedagogy. *Acta Didactica Naposensia*, 4, pp.1 – 6.
- Muller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teacher. *Educational Management Administration & Leadership*, 5, pp. 574 – 599.
- Richardson, E. (2014). *Teacher Motivation in Low- Income Contexts: An Actionable Framework for Intervention*. Paris: UNESCO.
- Viseu, J. et al. (2016). Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables. *Paideia*, 26, 111 – 120.

WORK MOTIVATION OF TEACHERS

Abstract. Based on the examined literary sources, the article briefly reviews the development of research on teacher's work motivation. The main contemporary research areas are highlighted. Three of these areas are analyzed in detail: the motivation for selecting the teacher profession by students in teacher education, the factors influencing the motivation of teachers and demotivational factors.

✉ **Dr. Dinko Gospodinov, Assoc. Prof.**

Faculty of Education

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: d.gospodinov@fp.uni-sofia.bg