

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Каитов Александр Пилялович

**РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Научная специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Научный консультант:
Львова Анна Сергеевна,
доктор педагогических наук, доцент

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4-26
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	27-347
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ	27-107
1.1 Профессиональная мотивация педагогов как основа эффективной педагогической деятельности	27-56
1.2 Отечественный опыт исследований мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе.....	56-80
1.3 Зарубежный опыт исследований мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе	80-104
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	105-107
ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	108-173
2.1 Проблема развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в контексте реформирования отечественной системы высшего педагогического образования и обновления дидактики высшей школы	108-130
2.2 Методологические подходы к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе.....	130-152
2.3 Индивидуальная образовательная траектория как детерминирующий фактор развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.....	152-171
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	172-173
ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	174-244

3.1 Исходные концептуальные основы и ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.....	174-197
3.2 Содержательно-смысловое моделирование концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов	197-220
3.3 Технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов	220-240
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	241-244
ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ	
КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ	
ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ	
ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	245-347
4.1 Общий план эмпирического исследования, выявление исходного уровня развития профессиональной мотивации будущих педагогов.....	245-271
4.2 Реализация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов	272-305
4.3 Динамика развития профессиональной мотивации будущих педагогов.....	305-342
ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ.....	343-347
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	348-352
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	353-426
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	427-480

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изучение профессиональной мотивации будущих педагогов не теряет своей актуальности в течение многих лет, что обусловлено неоспоримой значимостью педагогической профессии для развития общества, его высокими требованиями к профессиональным и личностным качествам педагога, усложнением педагогической деятельности в условиях стремительной экономической и цифровой трансформации. Устойчивая позитивная профессиональная мотивация учителя заявила о себе как вектор желаемого развития системы образования в России, выступила прогностическим параметром профессионального становления, самореализации в педагогической профессии, выстраивания успешной карьерной стратегии. Актуализировалась проблема миссии педагогического образования, ее направленности на подготовку учителей, способных продуктивно работать в современной цифровой среде, осуществлять инновационную деятельность, обладать социально-значимыми личностными качествами и способными их воспитать у обучающихся (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова, О.А. Воскресенко, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, А.Г. Козлова, С.А. Писарева, А.И. Савенков, И.Ю. Тарханова и др.).

В настоящее время наблюдается общее снижение мотивации студентов педагогических вузов, проявляющееся в неосознанности и случайности профессионального выбора, ориентации на внешнюю оценку, доминировании мотивов избегания неудач, неготовности преодолевать трудности, брать на себя ответственность и т. д. Ученые убеждены, что центральной проблемой современного педагогического образования является обеспечение мотивации студентов к активному, действенному включению в образовательный процесс и к «самовоспроизводству знаний, а не их банальному потреблению» (И.Ю. Тарханова). Результаты отечественных исследований (Е.В. Бондаревской, Г.А. Бордовского, В.Н. Белкиной, Л.Н. Князьковой и др.), посвященных проблеме профессиональной подготовки педагогов в контексте

произошедших в стране социально-экономических преобразований, свидетельствуют о серьезных недостатках, проявившихся в вузовской практике педагогического образования. Главными из них, по мнению ученых, являются размытость ценностно-смысловых позиций, ориентация на фронтальное педагогическое воздействие и формальное оценивание студентов; в итоге – у значительной части выпускников отсутствует внутренняя мотивация к педагогической деятельности, не сформирована субъектная позиция и ответственность за результаты своего труда. Общество не заинтересовано в откладывании получившими педагогическое образование учителями реализации профессионально-педагогических стратегий. В исследованиях подчеркивается острая востребованность индивидуализации подготовки будущего учителя, проектирования содержания образования с опорой на принципы субъектности, приоритета самостоятельной деятельности обучающихся (Л.В. Байбородова, Р.А. Валеева, О.А. Воскрекасенко, С.А. Писарева и др.). Поэтому развитие профессиональной мотивации студентов является центральной проблемой дидактики высшей школы, имеющей ключевое значение для повышения качества профессиональной подготовки студентов. Современные условия организации образовательного процесса в высшей школе предоставляют богатые возможности использования различных образовательных технологий, вызывающих профессиональный интерес студентов, однако потенциал этих возможностей используется в большей мере для решения текущих педагогических задач с учетом внешних проявлений потребностей студентов, но без опоры на динамику внутренних изменений их мотивационной сферы. Ориентация на индивидуализацию предполагает внесение изменений в организацию подготовки педагогов, ее большую гибкость и адаптивность к образовательным запросам студентов, выстраивание ими собственных траекторий профессионально-личностного развития в образовательной среде вуза.

Степень разработанности проблемы исследования. Проблема развития профессиональной мотивации студентов, в том числе будущих педагогов в период вузовского обучения, широко представлена в отечественных и зарубежных исследованиях. Отечественные исследования базируются на деятельностном и системном подходах к изучению мотивации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Рубинштейн и др.), согласно которым профессиональная мотивация является базовым, системообразующим компонентом в структуре профессиональной деятельности, осуществляющим побуждающую, направляющую, регулирующую и смыслообразующую функции, проявляющиеся в побуждении, регулировании, динамике и организации профессиональной деятельности, ее направленности на достижение цели (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, М.Ш. Магомед-Эминов, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон и др.).

В отечественных исследованиях в качестве предмета изучения выступают различные аспекты мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе:

- виды и структура учебных и профессиональных мотивов, их иерархия, взаимовлияние мотивационных компонентов, психолого-педагогические условия их формирования в вузе (В.В. Арнаутков, В.А. Бирюлин, А.Г. Бугрименко, И.В. Гладкая, Т.И. Евменова, Н.И. Мешков, К.К. Платонов, А.А. Реан, Н.К. Сергеев, Р.И. Цветкова и др.);

- структура, механизмы эффективного функционирования, условия развития мотивации учебной деятельности студентов (А.С. Афанасьева, Т.О. Гордеева, Е.В. Карпова, Т.В. Конюхова, И.Н. Макарычева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев, Т.С. Тихомирова и др.);

- социально-психологические особенности мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, динамика мотивов студентов на разных этапах обучения в вузе (Ж.В. Афанасьева, Е.И. Бражник, И.В. Гладкая, А.И. Клоницина, В.И. Лях, Д.Л. Меламед, Н.В. Нестерова, М.В. Овчинников,

С.А. Писарева, Е.В. Романова, А.И. Савенков, А.Ф. Шиян, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и др.);

– диагностика и развитие мотивации студентов, в том числе в психологически безопасной образовательной среде вуза (Н.А. Бакшаева, М.В. Богуславский, А.А. Деркач, Н.В. Комусова, Н.А. Павлова, Ю.А. Рокицкая, Е.В. Романова, Е.С. Семенова, В.И. Шкуркин, Ю.М. Якимов и др.);

– взаимосвязь мотивации с самоорганизацией учебной деятельности студентов, мотивационно-самоорганизационное развитие обучающихся и обучающихся средствами изучаемых дисциплин (Н.П. Добронравов, Г.В. Коган, В.Я. Ляудис, А.Т. Цветкова, В.А. Яковлев и др.);

– мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную педагогическую деятельность, влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональных мотивов студентов (О.А. Воскресенко, И.В. Клименко, А.Л. Лебедева, Л.В. Мокроусова, А.Н. Ступникова, Л.М. Хабаева и др.) и др.

Зарубежные исследования мотивации педагогов и студентов основываются на положениях теорий: иерархии потребностей (А. Maslow), самодетерминации (Е. Deci, R. Ryan), самоэффективности (А. Bandura), ожидаемой ценности (J. Atkinson), достижения цели (G. Latham, E. Locke) и др.; предметами изучения мотивации студентов являются:

– мотивационные стратегии в условиях саморегулируемого обучения (SRL), способствующие академическим успехам (R. Ballouk, F. Castro, D. Dinsmore, L. Fryer, M. Garcia, T. Garcia, E. Groot, M. Gumasing, N. Higgins, D. Manuhuwa, A. Navea, D. Stirling, J. Suárez, B. Zimmerman и др.);

– самоэффективность как психологический фактор мотивации к обучению, академическим достижениям и выстраиванию успешной профессиональной карьеры (А. Saputro, K. Thompson, J. Verdino, J. Webb-Williams и др.);

- повышение мотивации к проведению исследований (G. Byrne, H. Gleeson, R. Grinnell, A. Hajizadeh, E. McBride, Y. Unrau и др.);
- создание мотивационной образовательной среды в вузе (B. Adewale, A. Elliot, J. Harackiewicz, M. Ismailov, E. Linnenbrink, K. Mahalakshmi, M. Marek, A. Moller, F. Pajares, R. Radha, D. Schunk, R. Walker и др.);
- интеграция теоретического и практического обучения как условие повышения мотивации студентов к освоению профессии (P. Bamrungsin, M. Drysdal, B. Khampirat, G. Litster, M. McBeath, P. Pantzos и др.);
- клиенто-ориентированные мотивационные стратегии, отвечающие индивидуальным потребностям студентов на каждом этапе обучения (K. Moodley, E. Rizkallah, V. Seitz, D. Tive, M. Wyk и др.) и др.

Аналитический обзор отечественных исследований показал, что профессиональная мотивация студентов – будущих педагогов рассматривается как системное, многоуровневое, динамическое личностное образование, объединяющее познавательную мотивацию, мотивацию достижения успеха и личностные мотивационно-смысловые компоненты, оказывающее основополагающее влияние на успешность учения и формирование профессионально-личностных качеств будущего педагога. Доказано, что в процессе обучения профессиональная мотивация студентов претерпевает глубокие структурные изменения содержательных и динамических характеристик под влиянием множества факторов (специфика образовательного процесса, социально-психологические контакты, личностные особенности, система ценностей и др.) Но, независимо от профиля образовательной программы, ведущими мотивами студентов являются профессионально-познавательные мотивы.

Усилия зарубежных исследователей направлены на определение стратегий, связанных с достижением студентами успехов в учебной и исследовательской деятельности. Обучение студентов учебным стратегиям: когнитивным (работа с источниками, извлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.), метакогнитивным

(постановка целей, планирование, мониторинг, самоконтроль и др.), а также стратегиям самомотивации рассматривается как основное условие оптимизации процесса обучения и стимулирования мотивации студентов. Значимым фактором развития у студентов мотивации к учебной и исследовательской деятельности признан фактор создания в вузе мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму. В качестве характерных признаков мотивирующей образовательной среды выделяются: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, вовлечение в реальные научные исследования, поддержка со стороны преподавателей и выражение позитивных ожиданий по отношению к студентам, устранение факторов, вызывающих тревогу и стресс, разработка привлекательного дизайна онлайн-заданий и др.

Анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы профессиональной мотивации студентов в период обучения в высшей школе позволяет заключить, что учеными на различных методологических основаниях проведено большое количество исследований, накоплен и обобщен теоретический и эмпирический материал, выявлены факторы и условия развития профессиональной мотивации будущих педагогов. Однако сложность проблемы заключается в том, что на процесс развития мотивации студентов в период профессиональной подготовки постоянно оказывают влияние не только педагогические факторы, но и многие другие: перспектива трудоустройства, статус профессии в обществе, оплата труда, карьерный рост; важное значение имеет общая направленность личности, ее система ценностей, личностные качества (целеустремленность, самостоятельность, ответственность и т. д.).

В обозначенном контексте наиболее остро заявляют о себе следующие, предполагающие необходимость преодоления, объективные **противоречия**:

на социально-педагогическом уровне – между:

– общественной востребованностью подготовки активных педагогов, способных утверждать в современном образовательном пространстве российские традиционные, национальные, духовно-нравственные смыслы и ценности, и недостаточной ориентированностью образовательных программ на формирование высокомотивированной личности будущих педагогов;

– потребностью современного общества в квалифицированных и компетентных педагогических кадрах, заинтересованных в обеспечении качества функционирования российской системы образования, и бессистемностью методологического и технологического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих профессионалов;

на научно-теоретическом уровне – между:

– насущностью научно-формализованного обоснования мотивационного обеспечения профессионального становления будущих педагогов и неразработанностью конкретных механизмов педагогического воздействия на их профессиональное сознание и мотивационную сферу с учетом специфики профилей и уровня подготовки;

– необходимостью подготовки конкурентоспособных профессионалов в педагогической деятельности, способных гибко реагировать на постоянно меняющуюся и усложняющуюся образовательную среду, и ограниченностью задействования мотивационного потенциала вузовской образовательной среды на этапе их профессиональной подготовки;

на научно-методическом уровне – между:

– актуальностью совершенствования организации в вузе образовательного процесса, инициирующего утверждение в формирующемся профессиональном сознании будущих педагогов стимулов позитивной модальности, подтверждающих значение продуктивной педагогической деятельности, и несбалансированностью методов общепедагогической и специальной подготовки студентов, потенциально оказывающих влияние на иерархию их личных ценностных приоритетов;

– необходимостью «педагогически подкрепленного» запуска механизмов самореализации, самоактуализации и самосовершенствования студентов в контексте перспектив продолжения образования в течение всей жизни и реализуемой вузовской практикой преимущественно разовых мероприятий по повышению мотивации студентов, отсутствием слаженного взаимодействия инновационных составляющих организационной культуры, обеспечивающих педагогическое сопровождение и мониторинг развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Приведенными выше противоречиями обусловлена **проблема исследования**: каковы теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов?

Объект исследования: личностно-профессиональное развитие будущих педагогов.

Предмет исследования: концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и эмпирически проверить эффективность концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Гипотеза исследования: развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов будет эффективным при условии реализации концепции, которая:

- утверждает в качестве ведущей идеи индивидуализацию образования на основе построения каждым студентом индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ) своего личностно-профессионального развития;
- базируется на аксиологическом, субъектном, рефлексивно-деятельностном, системном и компетентностном методологических подходах;
- следует принципам: демократического общественно-государственного характера управления образованием, гуманистического характера образования, непрерывности, преемственности, системности,

познаваемости, единства теоретической и практической подготовки обучающихся, мотивационного обеспечения деятельности;

– содержательно презентуется моделью, обеспечивающей осуществление побуждающей, смыслообразующей, направляющей, регулирующей, стимулирующей функций мотивации;

– экстраполируется в организационный контекст подготовки будущих педагогов, технологически обеспечивающий построение ИОТ в рамках организации образовательного процесса по модели «2+3».

В соответствии с целью, предметом и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1) выявить сущность и структуру феномена позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов;

2) обосновать логику разработки концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов;

3) определить и аргументировать ведущую идею, исходные концептуальные основы, ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов;

4) сконструировать авторскую структурно-функциональную модель, отражающую содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов;

5) разработать технологическую экипировку развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов;

6) осуществить полномасштабную апробацию концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Методологическую основу исследования составили следующие методологические подходы:

– *аксиологический* (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Л.И. Вершинина, А.Г. Здравомыслов, А.В. Кирьякова, Е.А. Коростелева, Н.Д. Никандров, Н.Н. Никитина, И.В. Никулина, В.А. Сластенин, И.Г. Харисова, Г.И. Чижакова, Н.В. Энзельд и др.), согласно которому ценностные

ориентации личности являются важнейшим мотивационным фактором, регулирующим и детерминирующим профессиональную деятельность, определяющим педагогическую направленность личности;

– *субъектный* (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.), согласно которому выстраивание процесса развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов возможно только с учетом особенностей их субъектно-профессиональных позиций и личностных проявлений, реализуемых в субъектных отношениях во время вузовской подготовки;

– *рефлексивно-деятельностный* (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, Л.Н. Князькова, А.С. Львова, М.И. Рожков и др.), согласно которому принципиальное значение приобретают отношения взаимного соответствия между структурой профессиональной педагогической деятельности и строением мотивационной сферы; взаимного влияния содержания мотивации на деятельность и специфики деятельности на мотивацию; рефлексивных практик, стимулирующих мотивацию;

– *системный* (В.П. Ананьев, В.И. Андреев, В.В. Афанасьев, В.А. Барабанщиков, Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина, Д.Б. Эльконин, Е.Ф. Яценко и др.), согласно которому мотивация профессиональной педагогической деятельности является системообразующим компонентом в структуре психологической системы педагогической деятельности, определяющим ее содержание и качество; интегральным личностным образованием педагога (морфологическим и операциональным), которое трансформируется в зависимости от педагогического стажа, социальных ситуаций взаимодействия и др.;

– *компетентностный* (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С.П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской и др.), согласно которому

мотивация профессиональной педагогической деятельности рассматривается с позиции овладения будущими педагогами компетенциями понимать и регулировать свои мотивационные состояния в различных ситуациях учебной и профессиональной деятельности, познавать и развивать собственную профессиональную мотивацию.

Теоретическая основа исследования:

- общая теория мотивации личности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, В.И. Ковалев, П.М. Якобсон и др.);
- теория учебной и профессиональной мотивации (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.И. Мешков, В.А. Якунин и др.);
- теория профессиональной подготовки педагогических кадров (Е.А. Алисов, С.Я. Батышев, Л.Н. Бережнова, Н.А. Вершинина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.В. Кузнецов, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, В.Ю. Новожилов, П.И. Пидкасистый, А.И. Савенков, Е.В. Ткаченко, Л.А. Шипилина и др.);
- теория проявления закономерностей педагогического процесса (И.А. Алехин, А.Г. Базанов, В.Г. Демин, О.В. Новосельцев, В.Я. Слепов, В.А. Собиная, В.И. Хальзов, А.П. Шарухин, В.А. Щеголев и др.);
- концепция профессионального развития личности (П.Я. Гальперин, Н.И. Кабушкин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан и др.);
- концепция личностно-ориентированного образования и развития личности (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.В. Сериков, В.Т. Фоменко и др.);
- теория модернизации высшего педагогического образования (Р.А. Валеева, И.Р. Гафуров, А.А. Марголис, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына и др.);
- зарубежные когнитивные теории мотивации: самоэффективности (А. Bandura, А. Beck, А. Lazar, Y. Shoda и др.), достижения цели (А. Elliot, А. Kaplan, G. Latham, E. Locke, M. Maehr и др.), ожидаемой ценности

(J. Atkinson, J. Eccles и др.), атрибуции (S. Anderson, D. Peterson, J. Rotter, M. Seligman, B. Weiner), самодетерминации (R. Ryan, E. Deci и др.);

– зарубежные теории трудовой мотивации (C. Alderfer, S. Plouga, A. Maslow, D. McClelland, D. McGregor, L. Porter, A. Shantz, V. Wroom и др.).

Методы исследования.

Теоретические методы: историографический, сравнительно-сопоставительный, моделирование, проектирование, концептуализация.

Эмпирические методы: беседа, опросные методы (анкетирование, интервьюирование), тестирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент.

Математические и статистические методы обработки экспериментальных данных: критерий χ^2 Пирсона, U-критерий Манна-Уитни, критерий знаковых рангов Уилкоксона; методы описательной статистики. Исследование строилось как многоуровневое, осуществляемое по лонгитюдному типу.

Этапы исследования.

Поисково-аналитический (январь – декабрь 2015 г.). На этом этапе выявлялось состояние изучаемой проблемы в педагогической науке и практике современного высшего образования, определялись основные научные параметры исследования (объект, предмет, цель, гипотеза, база исследования и т. д.), система используемых понятий, осуществлялся поиск новых теоретико-методологических подходов к решению проблемы, формировалась долгосрочная программа развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Основной (январь 2016 – август 2018 гг.). Разрабатывалась концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Определялись методы и формировался комплект диагностических инструментов для оценки уровня развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Экспериментальный (сентябрь 2018 – декабрь 2023 гг.). Формировалась выборка, проводился констатирующий этап исследования, в ходе которого в экспериментальных и контрольных группах осуществлялась диагностика уровня развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. На формирующем этапе эксперимента в экспериментальных группах реализовывалась авторская концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. На контрольном этапе эксперимента проводилась повторная диагностика уровня развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в экспериментальных и контрольных группах, осуществлялся сравнительный анализ результатов с применением методов статистического анализа.

Заключительный (январь – февраль 2024 г.). Осуществлялась систематизация и целостное описание теоретических и технологических концептуальных положений, характеризующих процесс развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, осуществлялось синоним текстовое оформление рукописей диссертации и автореферата.

Научная новизна результатов исследования:

- разработана целостная научная концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, интегрирующая теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы исследуемого процесса;

- определена ведущая идея концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов – индивидуализация образования на основе построения каждым студентом ИОТ своего личностно-профессионального развития и получения образования;

- выявлены источники концепции развития позитивной профессиональной мотивации студентов: социальный заказ, отечественный и зарубежный педагогический опыт, требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога, практический опыт осуществления педагогической деятельности;

- сформирован понятийно-категориальный аппарат проблемного поля развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, консолидирующий основные термины вокруг ключевого педагогического феномена концепции – «развитие позитивной профессиональной мотивации»;
- создана авторская структурно-функциональная модель, отражающая содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации педагогов;
- выделены и теоретически обоснованы критерии развития позитивной профессиональной мотивации: соответствие уровня развития профессиональной мотивации конструктивному или продуктивному; наличие положительной динамики в профессиональной мотивации (уровневой или внутриуровневой) с соответствующим им комплексом диагностических показателей;
- доказана перспективность реализации концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях организации образовательного процесса на уровне бакалавриата по модели «2+3».

Теоретическая значимость исследования:

- дана сущностно-содержательная характеристика феномена позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, структура которого представлена совокупностью ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового и поведенческого блоков;
- определено место концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в теории педагогики и системе междисциплинарного знания, обозначенное в кругу научно-педагогической проблематики формирования личности учителя. Развитая позитивная профессиональная мотивация педагога приобретает статус предиктора направленности его личности на решение профессиональных задач. Именно этот вид направленности на взаимодействие (в сравнении с направленностью на себя) выступает как наиболее эффективный. Максимально точно

теоретико-педагогической принадлежности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов соответствует проблемное поле, обозначаемое «Личностно-профессиональное развитие учителя»;

– обнаружены внутривпедагогические интертеоретические отношения концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов с общей педагогикой, а также с теорией и методикой воспитания. Общепедагогические аспекты, близкие концепции по проблематике, в частности, касаются аксиологических оснований построения воспитательных систем в образовательных учреждениях высшего образования;

– результативно использована совокупность методологических подходов (аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного, компетентностного), обозначивших теоретико-методологические ориентиры целенаправленной деятельности по развитию профессиональной мотивации будущих педагогов;

– определены закономерности и принципы, обуславливающие суть развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов и составляющие ядро концепции;

– выявлена специфика институционального базиса построения ИОТ развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов – образовательной модели «2+3»;

– применительно к разработке теоретико-методологических, содержательных и процессуальных основ развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов подобран комплекс методик диагностики, позволивший выявить достигнутую динамику уровня развития позитивной профессиональной мотивации.

Практическая значимость исследования подтверждается тем, что полученные данные и результаты могут быть использованы научно-педагогическими работниками в системе высшего педагогического образования для целенаправленной реализации концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов посредством:

– сконструированного критериально-диагностического инструментария оценки уровня развития позитивной профессиональной мотивации, отвечающего традиционно предъявляемым базовым требованиям (надежность, валидность, дискриминантность, экономичность (временная, организационная и др.)), что позволяет использовать его как в исследовательских целях, так и в массовой образовательной практике;

– сформированной ценностной платформы развития позитивной мотивации будущих педагогов, на которой выстраивается вся система технологического обеспечения педагогического процесса в рамках аксиологического подхода;

– оцененного развивающего потенциала системы тьюторского сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, последовательно реализованной на информационно-диагностическом, проектировочном, организационно-деятельностный, оценочно-рефлексивном этапах работы;

– апробированных и доказавших свою эффективность форм реализации технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: модульного построения образовательного процесса, преобразования лекций по модели «видеолекция + когнитивный диалог», тьюториалов, видового разнообразия выпускных работ, педагогического наставничества и др.;

– обозначенных предложений по дальнейшему совершенствованию содержательно-технологического наполнения процесса целенаправленного развития позитивной профессиональной мотивации, в контексте преемственности подготовки педагогов на уровнях бакалавриата – магистратуры – аспирантуры, послевузовского образования.

Полученные в ходе исследования результаты и сделанные на их основе выводы могут быть использованы в практике работы современных университетов, реализующих программы подготовки педагогических кадров.

Достоверность результатов исследования обеспечивается тем, что:

– концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов разработана на основе многолетней апробации результатов работы в исследовательской практике, а также их внедрения в практическую деятельность образовательных организаций высшего образования;

– система задействованных в исследовании методологических оснований, а также теорий и концепций отличается взаимосвязанностью и непротиворечивостью с полученными на разных этапах результатами;

– практика развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов детерминирована прагматикой аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного и компетентностного методологических подходов;

– совокупность примененных диагностических методик адекватна методологическому инструментарию исследования, выборка участников экспериментального исследования репрезентативна, использованные статистические процедуры адекватны уровню проведенных измерений и природе исходных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов* представляет собой интегральное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием в структуре мотивационной сферы студентов внутренних смыслообразующих мотивов, определяющих направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности. Позитивная профессиональная мотивация обеспечивает успешность формирования у будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе трудовых функций и компетенций, личностной и профессиональной готовности выпускников к реализации педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Структуру позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов образует следующий набор

составляющих блоков: *ценностно-смысловой* (ценностные ориентации и намерения, отражающие мотивационно-ценностную направленность личности на освоение педагогической деятельности); *когнитивно-рефлексивный* (метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция, рефлексия как метакогнитивный процесс); *копинговый* (представления о самоэффективности, уверенность в контроле над средствами и результатами деятельности, проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле); *поведенческий* (внутренние мотивы, побуждающие к овладению профессиональными компетенциями и трудовыми функциями, проявляется в содержательных характеристиках активности, целеустремленности, настойчивости).

2. *Концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов* дает целостное представление о теоретико-методологических, содержательных и процессуальных основах исследуемого процесса, структурно объединяя: а) *ведущую идею, исходные концептуальные основы и концептуальное ядро*; б) *модель* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов как содержательно-смысловое наполнение концепции; в) *технологическую экипировку* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

3. В качестве *ведущей идеи концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов определяется *индивидуализация* образования, которая реализуется через создание в высшей школе условий для построения каждым студентом ИОТ своего личностно-профессионального развития. Индивидуализация предполагает ориентацию на профессиональное самоопределение, осознанный выбор направления и профиля профессиональной подготовки, большую ответственность за результаты обучения. Специфика задействия индивидуализации как ведущей идеи детерминирована парадигмой, синтагмой и прагматикой аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного и компетентностного методологических подходов. ИОТ будущего педагога в

период профессиональной подготовки в высшей школе представляет собой вариативный персональный путь освоения профессиональных педагогических ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС ВО по выбранному направлению подготовки, действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям. ИОТ обеспечивает включение каждого студента в процесс формирования себя как профессионала; ее эффективность зависит от мотивации студента на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, что актуализирует разработку специальной системы мотивационного обеспечения личностной и профессиональной самореализации студентов в образовательной среде вуза.

4. *Источниками концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выступают: социальный заказ на подготовку активных педагогов, способных утверждать в современном образовательном пространстве традиционные российские духовно-нравственные ценности; отечественный и зарубежный педагогический опыт, обосновывающий рассмотрение позитивной профессиональной мотивации педагогов как компонента профессиональной педагогической деятельности, определяющего их поведение, образовательные результаты, продуктивные стили обучения, профессиональную идентичность и карьерный рост; требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога, конкретизируемые пакетом соответствующих нормативно-правовых документов; практический опыт осуществления педагогической деятельности (инновационная педагогическая деятельность). *Ключевой педагогический феномен концепции* – «развитие позитивной профессиональной мотивации». Его сущность раскрывают понятия: «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации», «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов», «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности», «саморазвитие профессиональной мотивации».

5. *Ядро концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит из совокупности закономерностей и принципов, обуславливающих суть развития. Закономерностями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются закономерности: социальной обусловленности образовательного процесса в высшей школе; связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами; зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики; целостности и единства образовательного процесса в вузе; единства воспитывающего и развивающего образования; связи между спроектированным университетом образовательным процессом и собственной инициативой, активностью обучающихся; единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза; зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей; зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся; зависимости результативности образовательного процесса от активизирующих построение студентами ИОТ форм обучения; зависимости результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими ИОТ. Набор принципов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов составляют принципы: мотивационного обеспечения деятельности, демократического общественно-государственного характера управления образованием, гуманистического характера образования, непрерывности, преемственности, системности, познаваемости, единства теоретической и практической подготовки обучающихся.

6. *Содержательно-смысловое наполнение концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражено в авторской структурно-функциональной модели. *Целевой компонент* модели

представлен собственно позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов. Функционально в модели цель особо актуализируется в ценностно-смысловом блоке, отражая реализацию побуждающей и смыслообразующей функций профессиональной мотивации. *Содержательный компонент* модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования). *Деятельностный компонент* модели отражает влияние на копинговый блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию регулирующей функции профессиональной мотивации: регулирует выполнение деятельности на основе представлений студента о самооффективности, уверенности в контроле над средствами и результатами деятельности. *Результативный компонент* модели отражает влияние на поведенческий блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений. *Ресурсным компонентом* модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов является система взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте реализации модели «2+3», включающая диады: «руководитель образовательной программы – студент» (выбор предпрофилей, профилей, модулей профессионального роста, сертификация, мероприятия профессиональной направленности), «преподаватель – студент» (когнитивные диалоги, вариативность выпускных квалификационных работ), «тьютор – студент» (сопровождение студентов при построении и реализации ИОТ), «работодатель – студент» (конкурсы профессионального мастерства, модульные и государственные экзамены), «студент – студент» (наставничество). Ресурсный компонент модели реализуется в рамках четырех взаимосвязанных этапов: информационно-

диагностического, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного.

7. *Технологическая экипировка* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой описание технологии реализации указанного процесса. Организационным контекстом, обеспечивающим построение ИОТ, выступает реализация образовательного процесса по модели «2+3», являющаяся фреймом по отношению к рассматриваемой технологии. *Технологиями* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др. *Методами*: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы. *Средствами*: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-ориентированная, социально-значимая. *Формами*: модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров, тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия автора с сообщениями о содержании и результатах проводимого исследования в работе международных, всероссийских, региональных конференций и семинаров: II Международная научно-практическая онлайн-конференция «Психология одаренности и творчества», (Москва, 2020; 2024); Международная научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы» (Москва, 2021); VIII Международный форум по педагогическому образованию «Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке» (Казань, 2022); Международная научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: перезагрузка» (Москва, 2022; 2023; 2024); III

Всероссийская научная конференция (с международным участием) «Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы» (Санкт-Петербург, 2023) и др.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, четырех глав, общих выводов, списка литературы из 611 наименований, из которых 236 на иностранном языке. Диссертация изложена на 480 страницах машинописного текста.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

1.1 Профессиональная мотивация педагогов как основа эффективной педагогической деятельности

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации педагогов во всем мире обусловлен социальной значимостью педагогической профессии для устойчивого развития общества в современную эпоху глобализации, цифровизации всех сфер общественной жизни и модернизации национальных образовательных систем. Высокие требования, предъявляемые во всем мире к труду педагога, внешняя оценка его деятельности через результаты деятельности обучающихся, перманентное реформирование всех уровней системы образования, влекущее изменения образовательных стандартов, программ и сроков обучения; увеличение административной нагрузки и количества отчетности и др., делают педагогическую профессию одной из сложнейших, подверженной многочисленным стрессовым факторам, требующим постоянной мобилизации личностных ресурсов и наличия позитивной мотивации на непрерывное профессиональное совершенствование.

В исследованиях выделяются три основных подхода в изучении сущности мотивации, в соответствии с которыми мотивация рассматривается: как совокупность факторов и мотивов, определяющих направленность поведения (содержательный подход); как динамичное образование, процесс, механизм формирования мотивов (динамический подход); как системное интегральное личностное образование в единстве его содержательных и динамических характеристик (комплексный интегративный подход). Общей зоной соприкосновения трех подходов является понимание мотива как

побудительной причины активности, функция побуждения является ведущей функцией мотивации [140, с.11].

Профессиональной мотивации, как базовому компоненту профессиональной деятельности, свойственны побуждающая, направляющая, регулирующая и смыслообразующая функции. Они реализуются в побуждении, регулировании, динамике и организации профессиональной деятельности, придают ей направленность на определенный результат (А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон и др.). Мотивация «пронизывает» все структурные и процессуальные компоненты профессиональной деятельности, основным системообразующим компонентом является тандем «мотив-цель», определяющий направление деятельности и величину усилий субъекта деятельности [85; 128; 136; 202].

Отечественные исследования профессиональной мотивации базируются на концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы, согласно которой существуют отношения взаимного соответствия между характером деятельности и строением мотивационной сферы, отношения взаимного влияния содержания мотивации на деятельность и специфики деятельности на мотивацию, профессиональную мотивацию невозможно исследовать абстрактно, отдельно от характера деятельности [198].

В отечественной системе образования педагогическая деятельность осуществляется в рамках различных форм организации и уровней образования (дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного и др.) и относится к особо сложным социальным видам профессиональной деятельности в сфере отношений «человек-человек». В соответствии с Законом 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (от 21.12.2012) педагог осуществляет одновременно несколько взаимосвязанных видов деятельности (обучение, воспитание, развитие личности и др.) [334].

Сущность педагогической деятельности заключается в передаче от старших поколений младшим культурного наследия и опыта, накопленных

человечеством, создание условий для личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [198]. Согласно отечественному профессиональному стандарту педагога, воспитатель и учитель реализуют одновременно несколько трудовых функций: «Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования)» [277]. Основу педагогической деятельности составляют «субъект-субъектные отношения», предметом профессиональной деятельности является личность обучающегося, формирование у него системы знаний, умений, социокультурного опыта, развитие личностного потенциала в процессе образовательной деятельности и др. Педагогическая деятельность представляет собой сложную многоуровневую систему, по образному определению А.В. Карпова, «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельностью других – обучаемых, своего рода «метадеятельность», ее результативность измеряется «характеристиками другой деятельности – деятельности учащихся» [148, с. 84].

Отмечая полимотивированный характер педагогической деятельности, движимой множеством мотивов, А.И. Савенков разделяет все мотивы на две основные группы: 1) мотивы, связанные с содержанием и процессом педагогической деятельности; 2) косвенные мотивы, включающие социальные мотивы (долг, ответственность, честь), и узколичностные мотивы (престиж, самоутверждение, самоопределение, избегание неприятностей). Основной вопрос заключается не в отсутствии каких-либо мотивов у педагога, а в их иерархии, т. е., какие мотивы являются доминирующими, наиболее действенными в педагогической деятельности, и как различные группы мотивов, взаимодействуя между собой, влияют на ее результат [298].

В отечественных исследованиях ведущими методологическими подходами к изучению мотивации профессиональной педагогической деятельности (далее – МППД) являются:

– деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, В.С. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Н. Теплов и др.), в соответствии с которым существуют отношения взаимного соответствия между структурой деятельности и строением мотивационной сферы, взаимного влияния содержания мотивации на деятельность и специфики деятельности на мотивацию;

– системный подход (В.П. Ананьев, В.А. Барабанщиков, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), позволяющий рассматривать МППД как целостную систему с иерархической структурой представляющих ее взаимосвязанных мотивов и целей;

– системогенетический подход (В.Д. Шадриков, Н.П. Ансимова, А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, С.Л. Леньков и др.), согласно которому МППД является системообразующим компонентом в структуре психологической системы педагогической деятельности, определяющим ее содержание и качество; становление и развитие системы МППД происходит по принципам системогенеза (неравномерности, гетерохронности, достаточности, прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др.);

– метасистемный подход, являющийся эволюционной ветвью развития системного подхода и базирующийся на его методологии (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, С.Л. Леньков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко и др.); согласно метасистемному подходу МППД является сложноорганизованной системой со встроенным метасистемным уровнем, что позволяет определить МППД как интегральное личностное образование педагога, обладающее свойствами метасистемы личности, ключевым из которых является возможность самоорганизации, перестроения, изменения под влиянием внешних факторов;

– аксиологический подход (Л.И. Вершинина, М.В. Груздев, А.В. Кирьякова, Е.А. Коростелева, Н.Н. Никитина, И.В. Никулина,

И.Г. Харисова, Н.В. Энзельд и др.), согласно которому ценностные ориентации личности являются важнейшим мотивационным фактором, регулирующим и детерминирующим МППД и определяющим профессионально-педагогическую направленность личности;

– компетентностный подход (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С.П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, М.А. Холодная, А.В. Хуторской и др.), ориентирующий рассматривать МППД с позиции овладения педагогами компетенциями понимать и регулировать свои мотивационные состояния в различных ситуациях профессиональной деятельности, познавать и развивать собственную профессиональную мотивацию.

Ведущим направлением отечественных исследований в рассматриваемой научной области является изучение мотивации различных профессиональных групп педагогов:

– учителей общеобразовательных школ (О.А. Анисимова, Г.А. Виноградова, А.В. Горбушина, О.Г. Дониченко, С.В. Дубровина, И.А. Зимняя, М.В. Каминская, А.П. Кожевина, Г.И. Корчагина, С.В. Львова, А.К. Маркова А.И. Савенков и др.);

– научно-педагогических работников организаций высшего и среднего профессионального образования (В.С. Белов, Е.Б. Готина, М.А. Ларионова, В.В. Метеличев, И.В. Никулина, Я.М. Рощина, В.Н. Симоненко и др.);

– воспитателей дошкольных образовательных организаций (О.Ю. Багадаева, Ю.Ю. Гудименко, Т.М. Кожухова, В.Б. Кошкарёва, А.В. Лейбина, В.С. Собкин, И.В. Суханова и др.);

– педагогов дополнительного образования (М.Е. Гошин, В.А. Гуров, Е.Б. Евладова, Д.В. Зубов, С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, В.Е. Матвеев и др.);

– руководителей образовательных организаций (И.В. Абанкина, Е.М. Баришовец, В.И. Долгова, С.Н. Махновец, М.Б. Савельева, С.В. Сигалов, А.В. Шеина, Е.Б. Филинкова др.).

В исследованиях находит отражение широкий спектр проблем: структурно-содержательный анализ МППД с позиции выделенных авторами методологических подходов, выявление ведущих профессиональных мотивов и способов стимулирования; разработка различных теоретических моделей профессионального развития (факторных, структурно-содержательных, структурно-функциональных, педагогических и др.) и программ сопровождения педагогов, реализация которых позволяет получить позитивные эффекты в развитии профессиональной мотивации; выявление взаимосвязи профессиональной мотивации с эмоциональным выгоранием педагогов, их возрастом, стажем работы, уровнем профессионализма, условиями труда, результатами обученности учащихся, участием в конкурсных мероприятиях и др.; выявление изменений в соотношениях внутренней и внешней мотивациях педагогов под действием организационных факторов, разработка способов управления МППД и многие другие.

В большей части работ МППД рассматривается в контексте развития профессионализма педагогов, поскольку в процессе профессионализации происходит становление психологической системы профессиональной педагогической деятельности, в составе которой формируется система мотивации профессиональной деятельности. В исследованиях (А.В. Горбушина, Т.М. Кожухова, Г.И. Корчагина, М.А. Ларионова, А.В. Лейбина, А.И. Савенков и др.) обоснована значимость мотивации для профессионального становления и роста педагогов, формирования идентичности, достижения положительных результатов профессиональной деятельности. Авторами предложены мероприятия, повышающие мотивацию педагогов и улучшающие функционирование образовательной организации в целом (семинары, психологические тренинги и др.).

Профессиональная мотивация изучается в различных условиях осуществления профессиональной деятельности, таких как: модернизация системы образования, инновационного образовательного пространства,

введения новых ФГОС, профессиональных стандартов педагогов; организации дистанционного обучения; повышения квалификации, непрерывного профессионального образования и др. (Е.М. Баришовец, В.А. Гуров, С.Г. Косарецкий, Б.В. Куприянов, Н.С. Макарова и др.) [32; 100; 188; 212].

Отмечается, что мотивация определяет детерминацию, характер и содержание профессиональной и социальной активности личности педагога, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения ее целей (И.А. Зимняя, С.В. Львова, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.) [121; 209; 225; 234].

Под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегрированным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности.

Особое внимание уделяется изучению внешней и внутренней мотивации педагогов как определяющим конструктам в системе МППД (А.К. Байметов, Н.В. Бойцова, И.А. Виноградова, С.В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, С.В. Львова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Савенков и др.).

К внутренней мотивации относят: удовлетворение процессом деятельности и ее результатами, стремление к профессиональному росту, творческой самореализации в профессии и др., к внешней мотивации – мотивы, не относящиеся напрямую к содержанию и реализации педагогической деятельности (заработная плата, карьерный рост, конкуренция, награды, престиж, избегание неудач и др.). Результаты исследований показали, что между системами внешней и внутренней мотивации существуют сложные отношения взаимозависимости и взаимодействия. Например, внешняя мотивация может усиливать

внутреннюю мотивацию (высокое вознаграждение может усилить внутренние мотивы, проявляющиеся в стремлении субъекта труда к достижению запланированного результата и интенсивной работе с полной отдачей сил). И, наоборот, при гипертрофированной внутренней мотивации человек может быть увлечен процессом деятельности и получать от него удовлетворение, однако, результат для него становится незначим (феномен власти). Под влиянием окружения внутренняя мотивация (стремление работать на социально значимый результат) может замещаться внешней мотивацией (получение наград, карьерный рост и др.); на разных этапах развития профессионализма мотив стремления к продвижению может входить одновременно во внутреннюю и внешнюю мотивацию. Результаты исследований свидетельствуют о том, что оптимальный мотивационный комплекс характеризуется балансом положительных внешних и внутренних мотивов (А.К. Горбушина, Г.И. Корчагина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.) [84; 186; 234].

Успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления смыслообразующих профессиональных мотивов педагога, определяемых как интегральные личностные образования с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), проявляющие наиболее сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Л.М. Митина и др.) [128; 196; 199; 234].

К таким мотивам можно отнести выделенные А.К. Байметовым мотивы долженствования, увлеченности преподаваемым предметом, потребности общения с учащимися [128, с. 279].

Смыслообразующие мотивы характеризуют профессиональную направленность личности педагога, которая проявляется:

– в интересе к педагогической профессии, потребности в ней (И.А. Виноградова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) [62; 186; 308];

– в стремлении к профессиональному росту, самоактуализации и самореализации в педагогической деятельности (С.В. Львова, Л.М. Митина, И.В. Никулина, А.И. Савенков и др.) [209; 234; 245; 226];

– в ориентации на развитие личности обучающихся, формирование у них механизмов саморазвития (А.В. Гуров, Н.К. Ключева, А.К. Маркова и др.) [100; 162; 225].

Под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, мотивация профессиональной деятельности становится интегральным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и результатов педагогической деятельности [139].

Согласно мнению ученых (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, Т.В. Разина и др.), в изучении мотивации профессиональной педагогической деятельности наиболее продуктивными являются метасистемный и системогенетический подходы, позволяющие описать динамику МППД в зависимости от особенностей функциональной организации системы [84; 147; 156; 279].

В ходе проведенного А.К. Горбушиной и Г.И. Корчагиной исследования (2019–2020 гг.) была выделена динамика структуры МППД в зависимости от трудового стажа педагогов, которая соответствуют стадиям развития психологической системы: образование-рост-зрелость – кризис.

Ученые зафиксировали цикличность динамики МППД и определили ее как одну из закономерностей системогенеза мотивации профессиональной деятельности учителей, выявив два крупных цикла в ее развитии, качественно отличающиеся друг от друга и отделяющиеся кризисом (точка бифуркации). Первый цикл развития МППД (до 10 лет стажа) включает стадии образования системы профессиональной мотивации, количественного роста и зрелости

(появление новых мотивов и мотивационных образований, увеличение их внутренней взаимосвязи, дифференциации и организованности системы профессиональной мотивации, однородности ее структуры), изменения большей степени зависят от внешних требований к деятельности педагога в образовательных организациях. Второй цикл наступает после достижения системой МППД зрелости (свыше 20 лет стажа), и определяется внутренними факторами (личностные особенности, ценностные смыслы и т. п.). В это время наблюдается мотивационный кризис (стадия реорганизации системы МППД), в результате которого происходит резкий скачок прироста организованности системы МППД (увеличение интегрированности системы, ее интериоризация в структуру личности педагога). На этом этапе система МППД может регулировать сама себя, возможности внешнего управления мотивацией педагога могут быть ограничены и опосредованы работой с его личностью. Для педагогов наиболее важными становятся мотивы получения удовлетворения от деятельности, осознание ее престижа, оказание влияния на содержание и характер работы, желание быть свободным от санкций, наказаний, т. е. определенная автономность [84].

В качестве предикторов трансформации системы МППД выступают: смена особенностей выполнения деятельности, социального взаимодействия и задач профессионального развития. Содержание структуры МППД на первых этапах динамики изменения ключевых уровней структуры МППД целиком подчиняется базовым принципам системогенеза (иерархии, целевой детерминации, неравномерности, дифференциации и др.), на поздних этапах (после преодоления системой МППД кризиса) изменения происходят в соответствии с принципами метасистемогенеза (гитерархии, гетерохронности, ситуационной детерминации, цикличности и др.).

Авторы приходят к выводу о «нелинейном характере трансформации мотивации педагогов и непрерывности ее развития в системе профессиональной педагогической деятельности» [84, с. 696].

Некоторые зависимости между профессиональной мотивацией, педагогическим стажем, этапами развития профессионализма, личностными особенностями педагогов были зафиксированы ранее другими исследователями. Так, например, С.В. Львовой было выявлено, что у трех групп учителей со стажем работы от 0 до 15 лет; от 15 до 30 лет и от 30 лет и выше преобладают разные показатели внутренней мотивации. У группы учителей со стажем работы от 0 до 15 лет – самые высокие показатели направленности на взаимодействие (интерес к совместной деятельности, потребность в общении и др.) и ориентации на задачу (увлечение процессом деятельности, стремление к овладению профессиональным мастерством и др.). В этой группе учителей отмечены такие качества личности, как открытость, доверительность в общении. Для группы учителей со стажем работы от 15 до 30 лет характерно стремление к творчеству, активность в инновационной деятельности. У группы учителей со стажем 30 лет и выше преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу, в этой группе был выявлен выраженный невротический синдром астенического типа [209].

Н.К. Ключева выявила у педагогов со стажем свыше 25 лет такие особенности, как: невосприимчивость к новому, закрытость для контактов, наличие психоэмоционального напряжения, присутствие симптомов эмоционального выгорания [162]. В.Е. Орел считает причиной эмоционального выгорания педагогов выраженную внешнюю мотивацию и излишнюю ориентированность на результат [250].

В целом, как показывают результаты многочисленных исследований, мотивация профессиональной педагогической деятельности преобразуется на протяжении всего пути работы по профессии (принцип постоянного переструктурирования системы). Под влиянием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов происходит изменение структуры, содержания и иерархии мотивации. Наиболее устойчивыми мотивами

являются мотив избегания неудач и мотив удовлетворения от процесса педагогической деятельности.

В исследованиях, проводимых начиная с 1980-х годов (А.А. Ахтырский, Н.Р. Балынская, М.В. Воробьева, Т.О. Гордеева, М.Е. Гошин, Е.С. Журавлева, В. Журин, Т.М. Кожухова, Т.И. Петрова, К.В. Терещенко, Ю.М. Фисин и др.), выделены внешние, мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы [25; 64; 87; 64; 113; 172; 260; 333].

В качестве основных факторов-мотиваторов определены: заработная плата, справедливость материального вознаграждения; хорошие взаимоотношения с администрацией и коллегами; признание результатов труда; благоприятный психологический климат в коллективе; возможность профессионального роста; материальная база образовательной организации. В качестве демотивирующих факторов: неудовлетворенность стилем руководства администрации; непрозрачная система материальных поощрений; низкая престижность профессии; избыточная отчетность; нервно-психические перегрузки; плохая дисциплина учащихся и их негативное отношение к учебе; отсутствие помощи и поддержки коллег.

Одним из основных, влияющих на мотивацию педагогов факторов является стиль руководства администрации образовательной организацией, от уровня развития управленческих компетенций руководителей зависит мотивация педагогов и эффективность деятельности образовательных организаций. Поэтому проблема формирования мотивации непосредственно связана с проблемой управления мотивацией .

Для повышения мотивации педагогов в стране сформировались определенные механизмы: система отраслевых наград, включающая присуждение почетных званий («Народный учитель РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Педагогическая Слава» и др.); награждение Почетными грамотами, нагрудными знаками и др.); система повышения квалификации, частично финансируемая из бюджетов регионов и муниципальных образований; дессиминация инновационного педагогического опыта и

лучших образовательных практик (конкурсы педагогического мастерства, фестивали педагогических идей, педагогические марафоны и др.); система материального стимулирования; организация методического сопровождения педагогов в образовательных организациях, в системах регионального и муниципального образования и др.

В целом, результаты отечественных исследований свидетельствуют о том, что изучение МППД должно осуществляться личностно-опосредовано, «сквозь призму общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности педагога» [84], во взаимосвязи влияний внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов. Данные исследований позволяют выстроить научно-обоснованную систему сопровождения педагогов (прогнозировать динамику изменений в системе МППД на разных этапах становления и профессионального развития, своевременно определять признаки кризисных состояний, разрабатывать содержание программ поддержки и сопровождения педагогов), создавать в образовательных организациях условия для повышения мотивации педагогов с различным педагогическим стажем и т. д.

Проблема профессиональной мотивации педагогов находит широкое отражение в зарубежных исследованиях. Во многих публикациях отмечается, что, несмотря на решающую роль учителей в успехе проводимых правительствами разных стран инициатив в области образования, в большинстве районов мира они плохо мотивированы и имеют низкую профессиональную идентичность (S. Lambert, 2004; T. Sargent, E. Hannum, 2005; N. Ololube, 2006; K. Agezo, 2010; I. Salifu, J. Agbenyega, 2013; E. Skaalvik, S. Skaalvik, 2018; D. Zhu, 2022 и др.) [487; 554, 519; 375; 556; 611].

Наиболее проблемными являются вопросы: уход молодых учителей из школ в первые годы работы; старение преподавательского состава; несбалансированность между высоким спросом на педагогов и небольшим вознаграждением за их труд; низкий престиж педагогической профессии в

обществе, высокий уровень текучести педагогических кадров (P. Richardson et al., 2006; H. Watt et al., 2012; UNESCO, 2016; G. Hilton 2017; R. Osarenren-Osaghae, Q. Irabor, 2018; L. Qin, 2020; V. Cece et al., 2022; M. Sato et al., 2022; M. Herbst, T. Zając, 2023; P. Virtanen, A. Parpala, 2023 и др.) [547, 597, 582, 459, 523, 542, 417, 558, 456, 592].

Для проведения исследований в области мотивации педагогов широко применяются: теория ориентации на достижение цели (E.A. Locke, G.P. Latham) [499], теория ожидаемой ценности (J.W. Atkinson, J.S. Eccles) [390], теория самодетерминации – SDT (R.M. Ryan, E.L. Deci) [550].

Теория достижения целей позволяет понять, каким образом постановка человеком цели, ее принятие и осознание влияет на его поведенческие стратегии по ее достижению. Теория ожидаемых ценностей объясняет: как ожидания и ценности людей влияют на их мотивацию к выполнению определенных задач и действий. Теория самодетерминации предлагает три основных компонента (базовые потребности), удовлетворение которых способствует внутренней мотивации: автономия (свобода действий, самостоятельный контроль за своим поведением и деятельностью), компетентность (эффективность деятельности, достижение результатов), и взаимосвязь с другими людьми, установление удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми. Ключевое значение придается потребности личности в автономии (самодетерминации), проявляющееся в стремлении к инициативности собственной деятельности и самоконтролю своих действий. Стремление быть компетентным в своей области профессиональной деятельности стимулирует человека к успешному решению трудных задач и приводит к ощущению мастерства. Автономная мотивация предполагает достижение целей, которые согласуются с личными ценностями человека (идентифицированная регуляция). Контролируемая мотивация соотносится с внутренним давлением (интроецированная регуляция, например, чтобы избежать тревоги, или чувства вины, или укрепить чувство собственного достоинства), или внешнего давления (внешняя регуляция, например, чтобы

избежать негативных последствий или получить материальное или социальное вознаграждение).

В зарубежных исследованиях выделяются пять основных направлений изучения мотивации педагогов: 1) факторы, влияющие на мотивацию педагогов; 2) взаимосвязь мотивации педагогов с эффективностью обучения учащихся; 3) взаимосвязь мотивации педагогов и мотивации обучающихся; 4) исследование мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин; 5) диагностические инструменты оценки мотивации педагогов (Н. Watt et al., 2012; J. Han, 2016; Richardson, Н. Watt, 2018) [594; 449; 545].

Первое направление (факторы, влияющие на мотивацию педагогов) является ведущим во многих странах, поскольку его результаты могут быть использованы в кадровой политике образовательных организаций. Изучение факторов влияния на мотивацию педагогов проводится с применением теории ориентации на достижение цели, теории ожидаемой ценности и включают: работы, посвященные мотивам, влияющим на выбор карьеры педагога, и исследования, изучающие мотивы, побуждающие педагогов остаться и продолжать профессиональную деятельность, преодолевая различного рода препятствия и трудности.

В исследованиях мотивации на этапе выбора педагогической профессии, европейские, израильские и американских ученые выделяют несколько групп факторов (мотивов): внутренние, альтруистические, внешние, идентификация с другими.

Результаты изучения мотивации учителей перед началом работы, а также выбора учительской карьеры (С. Kyriacou, М. Coulthard, 2000; Р. Richardson, Н. Watt, 2006; С. Sinclair, 2006, 2008; М. Ozsoy et al., 2010; W. Tang, 2011; Н. Watt et al., 2012; А. Balyer, К. Özcan 2014; Bergmark et al., 2018; М. Ozgül, Y. Sedat, 2019; А. Akpochafo, 2020; N. Atemnkeng et al., 2020; В. Ilany, 2022) показали, что основными мотивами, объясняющими решение стать учителем у большей части педагогов, являются:

- 1) внутренние мотивы (любовь к преподаванию, стремление к саморазвитию и др.);
- 2) альтруистические мотивы (желание работать и с детьми и подростками, делиться с ними знаниями, служение обществу и т. п.);
- 3) внешние мотивы (материальное вознаграждение, гарантия занятости, безопасность работы);
- 4) идентификация с другими [394].

Существует ряд альтруистических мотивов выбора профессии учителя, например: учителя помогают учащимся выстроить свой жизненный путь, и тем самым косвенно способствуют построению лучшего общества (А. Акрошаfo, 2020; и др.) [380]; признание уникальных способностей учащихся к творческому самовыражению и стремление внести свой вклад в их будущее (М. Pizarro, J. Laborda, 2017 и др.) [534]; желание работать в системе образования, сделать ее более совершенной, обеспечивающей равные возможности и условия обучения для всех учащихся.

Наиболее распространенными внутренними мотивами выбора профессии учителя являются: любовь к преподаванию и к изучаемому предмету; возможность реализовать личные таланты (творчество, лидерские качества и т. д.); участие вместе с молодежью в различных интересных мероприятиях (праздники, экскурсии, конкурсы и т. д.), праздничная атмосфера которых дарит чувство радости (А. Balyer, K. Özcan, 2014; K. Jima, 2018; K. Kwa, S. Kim, 2022; C. Botha et al., 2023 и др.) [394; 463; 483; 408].

К внешним мотивам относятся: благоприятные условия занятости (более короткая рабочая неделя, возможность досрочного выхода на пенсию, продолжительный отпуск). Продолжительный отпуск и более короткий рабочий день дают возможность побыть со своими детьми и уделить внимание их воспитанию (Н. Watt, 2012; K. Jima, 2018 и др.) [594; 463].

Гарантия занятости – еще один внешний фактор, как и социальные вознаграждения: общественность ценит учителей за то, что они обучают и воспитывают учащихся и работают на благо общества. Образ учителя — это

образ уважаемого, образованного человека, и это влияет на его статус в обществе (N. Atemnkeng et al., 2020 и др.) [389].

Доступность преподавания как профессии также является для некоторых внешним фактором. Требования к поступающим в педагогические колледжи и вузы не такие строгие, как в других учебных заведениях, учебная программа не такая сложная, как у других престижных профессий. Близость педагогических учебных заведений к месту жительства также может повлиять на выбор профессии (R. Baker et al., 2014; K. Jima, 2018 и др.) [392, p. 463].

Еще одним мотивом, который может привести человека к решению стать учителем, является «идентификация с другим». Например, с образцовым учителем, который помогал человеку в студенческие годы, продемонстрировал важность обучения и влияние, которое обучение может оказать на человека и на общество. И наоборот, недовольство учителем может быть мотивом стать лучшим учителем, потому что он понимает, какое влияние оказывает учитель на учеников (M. Ozgöl, Y. Sedat 2019) [523].

Семейные традиции тоже являются мотивом выбора педагогической профессии. Есть семьи, в которых большинство членов являются учителями: такие семейные ценности могут быть мотивирующим фактором для личности. Также может сыграть роль влияние группы сверстников, многие члены которой решают стать учителями (L. Kambeyo, L. Julius, 2020) [467]. Другим аспектом может быть «восприятие достоинства», в соответствии с которым определенные виды поведения, такие как работа учителем, считаются социально приемлемыми, даже если они не предполагают внешних или внутренних вознаграждений (N. Atemnkeng et al., 2020) [389].

В исследованиях израильских ученых (N. Atemnken et al., 2020; B. Ilany, 2022 и др.) отмечается низкое социальное положение учителей, непривлекательность профессии учителя в сравнении с технологически и наукоемкими профессиями из-за недостаточной оплаты труда. Ученые обращают внимание на многочисленные исследования, проведенные во всем мире в последние десятилетия, показавшие, что по сравнению с другими

профессионалами статус учителей воспринимался как более низкий, чем, например, у врачей, юристов и инженеров. Среди причин низкого имиджа профессии называются: отсутствие карьерного роста; поддержки со стороны родителей; двойственное отношение общественности к учителям, граничащее иногда с презрением; большая мера ответственности также выступает сдерживающим фактором при выборе профессии учителя [389, 452].

Долгое время доминирование внутренних и альтруистических мотивов студентов рассматривалось в качестве важного показателя педагогического потенциала (E. Löfström et al, 2010) [500]. Однако, как показывает практика, студенты, поступая на педагогические направления с мотивацией, основанной на альтруистических и внутренних мотивах, столкнувшись с реальными трудностями, в первые годы работы покидают профессию, как не соответствующую их представлениям (P. Virtanen, A. Laine, 2021; C. Botha et al., 2023; P. Virtanen, A. Parpala, 2023) [590; 408; 589].

Поэтому, чтобы лучше понять содержание мотивации на этапе выбора профессии, американские специалисты (M. Pop, J. Turner) предложили использовать альтернативные типологии мотивов:

- идентичность (готовность помогать детям, любовь к предмету, личный опыт и причины, связанные с различными этапами жизни);
- убеждения (представления о преподавании и учителях, основанные на взглядах, исходящих от семьи, друзей и средств массовой информации);
- возможности (заняться семейным бизнесом, сделать карьеру, связанную с преподаванием, например, исследовательскую или консультанта);
- эмоции (как положительные, так и отрицательные, уровни уверенности в обучении) [536].

Исследования, проведенные со шведскими студентами, обучающимися на трех программах педагогической подготовки, показали, что выбор профессии обусловлен множеством мотивов и необходимо изучить не только внутреннюю (интринсивную) мотивацию, но и представления студентов о

профессии, с тем, чтобы на этой основе начинать формировать профессиональную идентичность (U. Bergmark et al., 2018) [404].

В то же время внутренняя и альтруистическая мотивация имеют решающее значение для продолжительной карьеры учителей в школах Германии, Ирландии, Швейцарии, Норвегии, Финляндии, Южной Кореи, Японии и Китая. Педагоги, мотивированные только внешними факторами, уходят из профессии чаще, чем их коллеги, мотивированные внутренними факторами (E. Karavas, 2010; J. Han et al., 2016; U. Bergmark, 2018; L. Qin, 2021; P. Virtanen, A. Laine, 2021; S. Kula, 2022 и др.) [470; 449; 404; 53; 590; 480].

Особое отношение к профессии педагога отмечается в Сингапуре: большинство учителей свою профессию считают настоящим призванием, и внутреннее «вознаграждение» от обучения студентов ставят выше внешнего. В качестве основных факторов, влияющих на удовлетворение от работы, по высказываниям сингапурских учителей, выступают: небольшая учебная нагрузка, хорошие взаимоотношения с коллегами и руководством учебных заведений (E. Low et al., 2011; K. Kwa, S. Kim, 2022) [498; 483].

В странах Африки, Юго-Восточной и Западной Азии педагоги основными факторами выбора и дальнейшей работы в профессии определяют: зарплату, гарантию занятости, общественный статус и продвижение по службе (G. Anthony, K. Ord, 2008; K. Agezo, 2010; R. Putra, N. Renaldo, 2020; F. Simui et al., 2020; T. Abdullah, 2023 и др.) [388; 375; 538; 563; 372].

В исследованиях израильских ученых (N. Atemnken et al. 2020; B. Ilany, 2022) отмечается низкое социальное положение учителей, непривлекательность профессии учителя в сравнении с технологически и наукоемкими профессиями из-за недостаточной оплаты труда. Ученые обращают внимание на многочисленные исследования, проведенные во всем мире в последние десятилетия, свидетельствующие, что по сравнению с другими профессионалами статус учителей воспринимался как более низкий, чем, например, у врачей, юристов и инженеров. Среди причин низкого имиджа профессии называются: отсутствие карьерного роста; поддержки со стороны

родителей; двойственное отношение общественности к учителям, граничащее иногда с презрением; большая мера ответственности также выступает сдерживающим фактором при выборе профессии учителя [389; 462].

В целом, можно констатировать, что характер мотивации, влияющей на выбор профессии и дальнейшую работу, зависит от экономической и социокультурной ситуации в стране. Различия в характере мотивации педагогов в развитых (Германия, Ирландия, Швейцария, Норвегия и др.) и развивающихся (Африка, Юго-Восточная и Западная Азия) странах вполне очевидны. Учителя могут быть мотивированы, или демотивированы также разными социокультурными факторами. Например, ключевые факторы, влияющие на мотивацию учителей в китайской и корейской культурах, придающей большое значение образованию и уважению учителей, отличаются от факторов западных культур, в которых высоко ценится индивидуализм (J. Han et al., 2016; 2018; K. Kwa, S. Kim, 2022; H. Zhang et al., 2023) [449; 483; 608].

Современные исследования (J. Perryman, G. Calvert, 2020; W. Admiraal, 2022; T. Abdullah et al., 2023; H. Pan et al., 2023; A. Webb, J. Baumgartner, 2023 и др.), проводившихся с целью выявления факторов, влияющих на удовлетворенность школьных учителей работой, свидетельствуют о том, что внутренние факторы, такие как уважение, признание, качество работы и личностный рост, и внешние факторы, такие как оплата, адекватная учебная нагрузка, продвижение по службе, поддержка администрации и коллег, обучение и гарантия занятости, являются одинаково значимыми для удовлетворенности учителей работой [529; 374; 372; 525; 596]. Результаты также показали, что учителя достаточно ревностно относятся к награждению (похвальные грамоты, сертификаты, денежные выплаты и др.). Награждают за активное участие в проектах, социально-культурной, профсоюзной деятельности, оснащение школы, повышение успеваемости в классе и др. По мнению учителей, получение наград дополнительно мотивирует их на достижение более высоких профессиональных результатов. В тоже время,

несправедливость, недобросовестность процесса награждения со стороны руководства вызывает обиды и является демотивирующим фактором (O. Bawalla, A. Adenugba, 2021; M. Nasimfar, et ol., 2022; S. Temel, Y. Celik, 2022 и др.) [402; 575].

По результатам международных исследований в большинстве стран, в качестве основных внешних стимулов для привлечения и удержания в школах высококлассных учителей определены: конкурентоспособные зарплаты, их своевременная выплата и льготы (кредиты, дающие доступ к достойному жилью, пенсия, страхование и т. п.). Эти факторы свидетельствуют о статусе учителей, уважении к ним в обществе и влияют на качество их жизни. В странах, где учителя получают высокую зарплату (Германия, Швейцария, Япония, Корея), зафиксирован большой процент высоко квалифицированных учителей и более высокие результаты обучения, в сравнении с другими странами (L. Qin, 2021 и др.) [539].

Кроме внешних факторов, таких как: вознаграждения, льготы, бонусы, общественное признание достижений, карьерный рост, имеют значение такие факторы, как: удовольствие от общения с детьми, от преподавания любимого предмета, радость от участия в обучении студентов, возможность развить новые навыки и повысить свой авторитет на работе. Особое значение педагоги придают уважению студентов и сотрудничеству с ними, высказывания педагогов свидетельствуют о том, что «студенты являются главным источником их профессионального энтузиазма, которого достаточно, чтобы повысить их моральный дух» [550, с. 62].

Обучающиеся признаны одним из основных факторов мотивации и демотивации педагогов. Например, изучение демотивирующих факторов преподавателей японских колледжей (T. Sugino) показало, что пять из семи основных демотивирующих факторов были связаны с отношением студентов (неуважение, невыполнение домашних заданий и т. п.) [570].

Аналогичные результаты получены в исследованиях, проводившихся с преподавателями факультетов государственного университета Турции,

учителями турецких, греческих и хорватских школ, где педагоги указали, что низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с этим поведение в классе являются основным источником стресса и эмоционального выгорания (Z. Kızıltepe, 2006, 2008; E. Karavas, 2010; Y. Akman, 2020; I. Boljat, 2020) [474; 475; 470; 376; 407].

Среди демотивирующих педагогов факторов также названы: большое количество учеников в классе, плохая дисциплина; неуважение со стороны администрации; постоянные изменения образовательных программ и количества лет обучения; большая загруженность заполнением документов; нехватка учебных материалов в классах; ограничение автономии (S. Tehseen, N. Hadi, 2015; J. Curry et al., 2016; G. Hilton, 2017; R. Danish et al., 2019; R. Gul et al., 2021; F. Nyakeko et al., 2023; P. Virtanen, A. Parpala, 2023 589; H. Zhang, 2023 и др.). Положительная взаимосвязь профессионального выгорания учителей (стресс, эмоциональное истощение, цинизм) с факторами школьной среды (загруженность работой, неправильное поведение студентов, отсутствие автономии), неоднократно подтверждалась результатами исследований, проведенными на основе теории самодетерминации (SDT), предполагающей, что рабочая среда играет ключевую роль в прогнозировании мотивации сотрудников. Было выявлено, что стресс проявляется в снижении уровня эмпатии и сострадания у педагогов и, как следствие, дистанцирует учителей и учеников. Наличие стресса у педагогов отрицательно сказывается на результатах обучения и успеваемости учащихся, стресс является основной причиной текучести кадров (P. Virtanen, A. Laine, 2021, W. Admiraal, 2022; H. Zhang, 2023 и др.) [590; 374; 608].

Демотивирующие факторы школьной среды (высокая учебная нагрузка, плохая дисциплина в классах, загруженность отчетностью, несправедливое вознаграждение, отсутствие поддержки со стороны руководства, коллег и родителей учащихся) являются основными причинами ухода молодых учителей из школ в первые годы работы (J. Jerrim, S. Sims, 2022; S. Temel, Y. Celik, 2022; H. Pan et al., 2023, и др.) [462, 575: 525].

В качестве внешних факторов, положительно влияющих на преодоление эмоционального истощения и продолжение работы молодых учителей в школах, определяются: поддержка коллег, наставничество и получение практического опыта работы в школе во время обучения в вузе. Особое внимание уделяется наставничеству, подчеркивается, что наставничество новичков требует профессионального развития самих наставников, времени для обеспечения наставничества, разработки и оценки программ наставничества. И здесь главная роль принадлежит руководителю (директору) школы, его способности и желанию организовать команду педагогов для поддержки молодых учителей. Эта проблема решается локально на уровне отдельных регионов и образовательных организаций. Учеными обосновывается необходимость включить программы наставничества в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов (А. Webb, J. Baumgartner, 2023 и др.) [596].

Начиная с 2020 года, проводятся исследования мотивации педагогов в условиях онлайн-обучения в связи с пандемией COVID-19 (N. Dvir, O. Schatz-Oppenheimer, 2020; I. Panisoara et al., 2020, R. Collie, 2022; P. Virtanen, A. Parpala, 2023; A. Webb, J. Baumgartner, 2023, и др.), свидетельствующие о том, что ситуация с пандемией явилась, с одной стороны, серьезным стрессовым фактором для педагогов, а с другой – предоставила новые возможности для исследований профессиональной мотивации [426; 526; 589; 596].

На основе теории самодетерминации (SDT), ученые изучили представления учителей об аффективных и когнитивных реакциях на использование цифровых ресурсов и оборудования. Результаты показали следующее: внутренняя мотивация является более эффективным процессом стимулирования и поддержки действий, чем внешняя мотивация, поскольку она включает в себя более мощные психологические ресурсы, которые помогают поддерживать и направлять деятельность до ее завершения; в то же время, при отсутствии внутренней мотивации, учителя вполне могут

продолжать онлайн-обучение только на основе внешней мотивации (страх потерять работу, стигматизация – не справились с выполнением задач).

Был сделан вывод, что профессиональный стресс оказывает смешанное влияние на мотивацию педагогов: отрицательное – на внутреннюю мотивацию и положительное – на внешнюю мотивацию. При этом проявления внутренней мотивации зависят от представлений педагогов о самоэффективности, т. е. учителя, считающие себя эффективными, способными справиться с поставленными задачами, находят психологические ресурсы для формирования механизмов адаптации и продолжения работы. Если же педагог не воспринимает себя как обладающего самоэффективностью, то, столкнувшись с трудностями, может отказаться продолжать онлайн-обучение. Ученые пришли к выводу, что стресс и выгорание зависят не только от внешних условий, но и от личностных стратегий совладающего поведения; если у педагога сформированы копинг-стратегии, то стресс может быть успешно преодолен.

В рамках второго направления изучения мотивации педагогов были получены результаты международных исследований, свидетельствующие о взаимосвязи мотивации педагогов с результатами обучения учащихся (N.P. Ololube, 2006; K. Agezo, 2010; Y. Akman, 2018; S. Kula, 2022 и др.) [519; 375; 376; 480]. Исследования в 39 странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показали, что в тех странах, где была выявлена низкая мотивация учителей, учащиеся школ имеют низкую успеваемость и плохие результаты обучения. Также была выявлена взаимосвязь между мотивацией педагогов и стилями обучения, проявляющаяся в том, что автономная мотивация обучающихся связана с продуктивными (ориентированными на ученика) стилями обучения, в то время как контролируемая профессиональная мотивация обеспечивает репродуктивные (ориентированные на учителя) стили обучения.

Когда учителя поддерживают автономию учащихся и меньше их контролируют, учащиеся демонстрируют более высокий интерес к обучению,

более высокий уровень внутренней мотивации и самоопределения (R. Ryan, E. Deci, 2020) [547].

В рамках третьего направления изучения МППД (взаимосвязь мотивации педагогов и мотивации обучающихся) были сделаны выводы на основе результатов многочисленных исследований, проводившихся в разные годы (H. Wang et al., 2015; M. Kalyar et al., 2018; M. Gazaille, 2019; D. Zhu, 2022; A. Webb, J. Baumgartner, 2023 и др.). Основной вывод заключается в признании релевантности мотивации педагога мотивации обучающихся. Результаты исследований показали, что взаимосвязь мотивации педагога с мотивацией обучающихся проявляется опосредованно, через интерес педагога к предмету преподавания, его глубокое изучение, включая методику преподавания; самоэффективность педагога (уверенность в своих профессиональных навыках и способностях справиться с выполнением поставленных задач); ориентацию педагога на достижение целей мастерства (стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности). Каждый из компонентов мотивации педагога положительно взаимосвязан с его преподавательской деятельностью, которая стимулирует развитие учебной мотивации учащихся. Исходя из полученных результатов, был сделан вывод о том, что профессиональная мотивация педагога является существенной предпосылкой учебной мотивации обучающихся [593; 466; 437; 611; 596].

В рамках четвертого направления были проведены исследования (D. Dardiri, H. Suswanto, 2018; L. Losano, 2018; L. Leigh, 2019; D. Macías et al., 2020; I. Boljat, 2020; A. Granero-Gallegos et al., 2023; M. Sardabi-Kia, A. Ghajarieh, 2023 и др.) мотивации педагогов, преподающих различные дисциплины (физическое воспитание, иностранные языки, математика, музыка, информатика, технология, профессионально-технические дисциплины) [497, 490, 501; 407; 422; 548]. Были выявлены в основном мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы. Результаты не показали специфических особенностей мотивации педагога в зависимости от преподаваемой дисциплины. В качестве демотивирующих факторов педагоги называли:

отношение студентов, давление со стороны руководства, большую загруженность, недостаточную оплату, стресс, эмоциональное истощение. В качестве мотивирующих факторов: интерес к предмету, удовлетворение от преподавания, хорошее отношение обучающихся, уважение со стороны администрации. Как и в других исследованиях, были выявлены: взаимосвязь мотивации педагогов с удовлетворенностью работой, карьерным ростом, корреляция с мотивацией учащихся, подтверждена положительная взаимосвязь между автономной мотивацией педагога и стилем обучения (ориентированным на учащихся, или репродуктивным).

Поэтому полученные результаты стали дополняющими к уже имеющимся в других исследованиях. Однако считается, что взаимосвязь между характеристиками конкретной дисциплины и мотивацией педагога может представлять интерес в аспекте контекстных факторов, определяющих мотивацию, которая, в свою очередь, влияет как на преподавание, так и на результаты обучения.

Пятое направление исследований (диагностические инструменты оценки мотивации педагогов) базируется на мнении ученых о том, что профессиональная мотивация педагогов является сложной конструкцией, ее легче измерить, чем понять, поскольку мотивация не наблюдается напрямую, а вытекает из поведенческих проявлений педагога (вербализация, выбор задач, ориентация на цель деятельности и др.). Поэтому большое значение имеет диагностический инструментарий, используемый для оценки профессиональной мотивации педагогов [550].

Ученые отмечают, что во многих исследованиях применяется метод поперечных срезов, а для изучения взаимосвязи между мотивацией педагогов и рядом переменных используются количественные методы в виде стандартизированных опросников, анкет, самоотчета и т. п. При этом данные часто собираются однократно и не дают представлений об изменениях в уровне мотивации педагогов с течением времени [550]. Преобладающая традиция изучения мотивирующих и демотивирующих педагогов факторов в

основном сосредоточена на ряде влияющих факторов, в то время как дальнейшее углубленное изучение связей между различными переменными часто игнорируется. По мнению ученых, необходимо расширить методы исследования за пределы числовых значений, например, посредством включения методов наблюдения за деятельностью педагогов, интервью, проведения лонгитюдных исследований для изучения форм наблюдаемых взаимосвязей и траекторий их изменения; подбора диагностического инструментария, способствующего выявлению причинно-следственных связей и формулированию объясняющих выводов, например: как автономная мотивация учителя позволяет поддерживать автономию учащихся в обучении, или как вариативность поведения учителей в классе влияет на автономную мотивацию учащихся.

В то же время отмечается, что социально-когнитивные теории мотивации (теория достижения целей, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации), которые уже много лет используются для изучения мотивации учителей, имеют ряд ограничений. Основная проблема заключается в совпадении мотивационных конструкций, составляющих различные теории мотивации, и даже существует совпадение построений в рамках одной конкретной теории. В качестве примера приводится теория SDT, конструкции которой подвергались критике за отсутствие достаточно четких теоретических доказательств, чтобы различить внешние и внутренние мотивации (K. Noels et al., 2000; L. Vandergrift, 2005) [516, 586].

Учеными подчеркивается необходимость в проведении исследований в рамках обогащенных теорий мотивации с целью получения более убедительных доказательств о положительных взаимосвязях мотивации педагогов с другими факторами, например: с мотивацией учащихся, созданием в классах психологического климата, способствующего развитию внимания учащихся, и их вовлеченности в процесс обучения и др.

Вывод. Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы мотивации профессиональной педагогической

деятельности (МППД) позволил заключить, что отечественными и зарубежными учеными на различных методологических основаниях проведено большое количество исследований, накоплен, проанализирован и обобщен богатый теоретический и эмпирический материал, интерпретированы полученные результаты:

- в отечественных исследованиях МППД определяется как сложное интегральное, системное, динамическое, личностное образование, имеющее многоуровневую иерархическую структуру, являющееся системообразующим компонентом в психологической структуре профессиональной педагогической деятельности;

- изучение МППД базируется на фундаментальных методологических подходах (деятельностный, системный, системогенетический, метасистемный и др.), на концепции деятельностного происхождения мотивационной сферы, в соответствии с которой исследование МППД проводится в тесной связи с характерными особенностями профессиональной деятельности;

- обоснована значимость МППД для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов педагогической деятельности, успешность которой во многом зависит от силы проявления смыслообразующих мотивов;

- доказано, что изучение МППД должно осуществляться личностно-опосредовано, во взаимосвязи влияний на личность педагога внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов;

- установлено, что МППД преобразуется на протяжении всего периода работы педагога в профессии, на разных этапах профессиональной деятельности происходит изменение структуры, содержания и иерархии мотивов;

- под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляет саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, МППД становится интегральным

образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств в целом, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и положительных результатов педагогической деятельности;

– в зарубежных исследованиях мотивация педагогов определяется как целостный многомерный психологический конструкт, связанный с рядом сложных когнитивных процессов, исследуемый в рамках общих социально-когнитивных теорий мотивации (теория достижения цели, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации);

– мотивация признана важным компонентом профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающим ее эффективность и тесно связанным с рядом переменных в образовании, таких как: реформирование и качество образования, мотивация учащихся, практика преподавания, психологическая удовлетворенность и благополучие педагогов, их вовлеченность в процесс обучения и др.;

– результаты эмпирических исследований свидетельствуют о положительной корреляции мотивации педагогов с более высокой мотивацией обучающихся, их поведением в классе и успеваемостью, с эффективными методами преподавания, продуктивными (ориентированными на учащихся) стилями обучения, удовлетворенностью работой, карьерным ростом, профессиональной идентичностью педагогов;

– для исследования мотивации педагогов учеными отмечается необходимость использования теории мотивации высокого уровня обобщения, приоритет отдается лонгитюдным исследованиям с включением дополнительных диагностических методов, позволяющих выявить изменения в уровне мотивации педагогов с течением времени под влиянием различных контекстных факторов.

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют об определяющей роли мотивации педагогов в обеспечении

эффективности педагогической деятельности. В качестве внешних факторов-мотиваторов, способствующих повышению мотивации педагогов, в разных странах определены: конкурентоспособные зарплаты, общественный статус педагогической профессии, удовлетворение от преподавания, хорошие взаимоотношения с коллегами и с администрацией образовательных организаций, благоприятный психологический климат в коллективе, возможность профессионального роста. В качестве демотивирующих факторов: недостаточная оплата труда, низкая престижность (общественный статус) профессии, низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с ним деструктивное поведение в классе, большая загруженность документацией, нервно-психические перегрузки, давление со стороны руководства, несправедливое вознаграждение, отсутствие помощи и поддержки коллег.

1.2 Отечественный опыт исследований мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе

Результаты отечественных исследований свидетельствуют о возможности целенаправленного влияния на развитие у студентов в процессе обучения устойчивой системы мотивов профессиональной деятельности (В.Г. Асеев, Г.С. Абрамова, И.А. Васильев, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, А.К. Дусавицкий, Е.П. Ильин, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.Г. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.А. Орлов, Ю.М. Орлов, П.М. Якобсон и др.).

Начало изучения проблемы мотивации учебной деятельности отечественными специалистами связано со школьным возрастом. В 1950-х годах проводится ряд исследований (Л.И. Божович, М.А. Данилов, А.С. Морозова, Л.С. Славина), в которых выявляются важные закономерности в области мотивации обучения школьников:

- мотивы, побуждающие к учению, определяются внутренними потребностями учащегося (потребность в интеллектуальной активности, получении знаний, повышении статуса в среде одноклассников и др.);
- существует возрастная динамика мотивов учения, опосредованная как возрастными особенностями, так и жизненными целями обучающихся;
- мотивационная сфера учащихся имеет иерархическую структуру; создавая специальные условия, учитель формирует систему доминирующих мотивов учебной деятельности;
- внутренняя активность учащихся проявляется в ведущих мотивах учебной деятельности, способствующих преодолению трудностей, возникающих в процессе обучения и др.

Важнейшей задачей учителей школы определяется побуждение учащихся к активной деятельности учения [45].

В 1950–1960 годах проблема мотивации учения исследуется (А.П. Беляевой, М.А. Данилова, В.С. Ильина, Г.И. Щукиной и др.) в контексте целостности образовательного процесса, обеспечивающего всестороннее гармоничное развитие личности. Мотивация учебной деятельности связывается с деятельностью обучающихся и педагогов на уроках, методами обучения, содержанием учебного материала. Ученые обращают внимание педагогов школ на необходимость создания условий для развития мотивации обучающихся, используя современное содержание учебного материала, методы и средства обучения, подчеркивая, что «мотивация должна стать неотъемлемой частью системы процесса обучения, обеспечивая ее функционирование и эффективность» [308, с. 74].

В конце 1960-х годов П.М. Якобсон выделяет три типа мотивации учения: внешняя положительная мотивация (социальные мотивы гражданского долга, узколичностные мотивы – стремление повысить свой статус); внешняя отрицательная мотивация (осознание учащимся неприятностей из-за неуспеваемости); внутренняя положительная мотивация (познавательные интересы, стремление к познанию нового). Он подчеркивал

роль устойчивых познавательных мотивов, не имеющих «зоны пресыщения» и помогающих учащимся в преодолении трудностей в процессе обучения [370].

Познавательный интерес (мотив) рассматривается как важнейший компонент мотивации школьников к учебной деятельности и как компонент учебного процесса. Выделяются виды мотивации в соответствии с видами деятельности: мотивация обучения, мотивация учебных действий, мотивация познания, мотивация учебной деятельности, мотивация выбора профессии, мотивация самообразования и т. д.

В исследованиях, проведенных в 1970-1980 годы (О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Орлов и др.), получены значимые результаты, раскрывающие механизмы мотивации учения в школьном возрасте:

- выявлены две основных группы мотивов учебной деятельности (познавательные и социальные), обоснована необходимость их гармоничного сочетания для успешности обучения;

- выделены характеристики мотивов учения: «содержательные (действенность, доминирование, самостоятельность возникновения, осознанность, обобщенность) и динамические (устойчивость, сила проявления, переключаемость, эмоциональная окраска, модальность)» [224, с. 13];

- обоснована возможность стимулирования мотивации учения у отстающих школьников посредством создания ситуаций успеха;

- выявлена зависимость между характером отношения школьников к учению и их доминирующими мотивами, разработаны стратегии исследования мотивов учения;

- выявлены основные факторы, воздействующие на мотивацию учения (характер учебной деятельности, осознание каждым школьником цели и смысла учения, особенности эмоций, сопровождающих процесс учения и др.);

– установлено различное влияние внутренней и внешней мотивации учащихся на результаты учебной деятельности: внутренние мотивы (интерес к содержанию предмета, стремление к новым знаниям и др.) способствуют продолжительности и интенсивности учения, получению удовольствия от учения, развитию когнитивных процессов, повышению самооценки, и в целом – эффективности учебной деятельности; внешние мотивы (страх получения плохой отметки и последующих неприятностей, желание награды, повышение статуса в группе одноклассников и т. п.) вызывают эмоциональное напряжение, волнение, которые приводят к снижению работоспособности, уменьшению концентрации внимания, ослаблению контроля над ошибками, что отрицательно влияет на результат;

– определены условия обучения, способствующие положительной динамике развития учебно-познавательных мотивов (поощрение учителем результатов и способов учебной работы учащихся;

– выявлены факторы влияния учебной деятельности на мотивацию: успеваемость; активность самого обучающегося в учебной деятельности, личностные особенности обучающихся (возраст, пол, способности и др.), профессиональные и личностные особенности педагогов, содержание учебной дисциплины и др.;

А.К. Маркова выявила усложнение мотивационной сферы личности в период школьного обучения (побуждений, установок, ценностных ориентаций и т. д.), и указала на необходимость формирования у старшеклассников зрелых уровней познавательных мотивов (самообразования, социального сотрудничества и др.), которые должны стать доминирующими и эмоционально привлекательными, образующими основу для развития потребности в непрерывном образовании [225, с. 104].

Таким образом, сложилось представление, что учебная мотивация представляет собой иерархически организованную систему мотивов (потребности, интересы, установки и др.), претерпевающую изменение под действием внутренних и внешних факторов, детерминирующая учебную

деятельность и способствующая повышению ее эффективности. Выявленные (В.М. Антипова, О.И. Блинецова, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, Л.В. Каткова и др.) основные интегративные свойства учебной мотивации (идейно-нравственное содержание, избирательная побудительная и регуляторная функции, связи между отдельными элементами мотивации) стали основанием для рассмотрения мотивации как целостного личностного образования.

В 1980-х годах О.С. Гребенюком впервые в педагогике был разработан и введен в систему дидактических принципов обучения принцип мотивационного обеспечения учебного процесса, а также описана дидактическая система формирования мотивации учения и труда студентов профтехучилищ. При формировании учебно-трудовой мотивации автор исходил из содержания и последовательных этапов учебного процесса, его возможностей для оказания влияния «на мотивационные состояния обучающихся: от возбуждения и управления непроизвольными состояниями мотивации к формированию произвольных мотивационных состояний, наращиванию их динамики и переходу ко все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом» [96, с. 147]. Разработанные О.С. Гребенюком дидактические основы мотивационного обеспечения учебного процесса в средних профтехучилищах позволяют сформировать учебно-профессиональную мотивацию студентов как целостное личностное образование.

В 1990 годы Е.В. Карповой был реализован метасистемный теоретико-методологический подход к исследованию мотивации учебной деятельности «как принадлежащей к качественно-специфическому классу систем – к системам со встроенным метасистемным уровнем» [154, с. 62].

Е.В. Карпова обращает внимание на некорректность самого понятия «мотивация учебной деятельности», поскольку никакой собственной мотивации у любой деятельности (в том числе, и учебной) быть не может, мотивация присуща только личности, осуществляющей учебную деятельность. Поэтому предлагает рассматривать понятие «мотивация

учебной деятельности» как «мотивация личности к учебной деятельности». По мнению Е.В. Карповой, предметом исследования должна быть мотивация развивающейся личности, а мотивация учебной деятельности представляет собой результат развития личности. Все компоненты личности имеют возможность выступать в функции мотивов. Е.В. Карпова впервые обратила внимание на негативную сторону мотивации учебной деятельности, связанную с такими факторами, как: трудность усвоения учебного материала, отсутствие желаемого результата, интенсивность учебной нагрузки, напряжение, связанное со сдачей экзаменов, с оказанием «давления» на школьников со стороны учителей и родителей и т. д. Под влиянием этих факторов у обучающихся складывается устойчивая антимотивация к учебной деятельности [155].

Результаты исследований в области мотивации учения школьников являются значимыми для изучения и формирования профессиональной мотивации студентов высшей школы на этапе профессиональной подготовки; основное отличие заключается в социальной ситуации развития обучающихся, в условиях которой мотивация формируется.

Студенческий возраст определяется как период становления интеллекта, личностных качеств, овладения социальными ролями взрослого человека (гражданскими, профессиональными и др.) [349].

Время обучения в вузе для основной массы студентов совпадает с окончанием возрастного периода поздней юности – началом первого периода зрелости, который отличается сложностью становления личности, характеризуется максимализмом, критичностью и самокритичностью, высоким уровнем интеллектуальных и познавательных возможностей, преобладанием абстрактного мышления в познавательной деятельности. В процессе обучения студент через целенаправленную учебно-профессиональную деятельность и социально-психологические контакты формирует свою мотивационную сферу. Особое значение принадлежит потребности достижения, присущей большинству психически нормальных

людей в студенческом возрасте, проявляющейся через мотивацию и самомотивацию к успешному осуществлению деятельности. Исследователями студенческий возраст определяется как сензитивный период для овладения профессией (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, А.А. Вербицкий, В.Н. Донцов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, В.И. Слободчиков, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, Р.И. Цветкова и др.).

Проблеме профессиональной мотивации студентов в период профессиональной подготовки посвящено достаточно много отечественных исследований (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Т.И. Евменова, В.И. Долгова, Н.Л. Иванова, Н.В. Кузьмина, Т.А. Платонова, Н.К. Сергеев, А.Н. Ступникова, В.А. Ткаченко, И. Щукина, В.А. Якунин и др.). Предметом изучения выступили различные аспекты мотивации будущих специалистов:

- структура профессиональных мотивов, их иерархия, взаимовлияние мотивационных компонентов, психолого-педагогические условия их формирования (В.В. Арнаутов, А.Г. Бугрименко, И.В. Гладкая, Т. И. Евменова, Н.И. Мешков, К. С. Козляков, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, А.А. Реан, Н.К. Сергеев, Р.И. Цветкова и др.);

- диагностика и развитие мотивации студентов, в том числе, в психологически безопасной образовательной среде вуза, в условиях дистанционного и практико-ориентированного обучения (Н.А. Бакшаева, А.А. Деркач, Н.В. Комусова, Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова, А.А. Костюнина, Л.А. Мокрецова, Ю.А. Рокицкая, Е.В. Романова, Е.С. Семенова, Н.А. Павлова, В.И. Шкуркин, Ю.М. Якимов и др.);

- исследование динамики мотивов студентов на разных этапах обучения (Е.Л. Афанасенкова, Ж.В. Афанасьева, Е. И. Бражник, И. В. Гладкая, О.В. Баранова, Н.Л. Иванова, А.И. Клоницина, Л.А. Комагорова, Е.В. Лопатина, Н.В. Нестерова, М.В. Овчинников, Н.А. Павлова, С.А. Писарева, С.Е. Рескина, А.Ф. Шиян, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и др.);

- взаимосвязь мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов, мотивационно-самоорганизационное развитие обучаемых и

обучающих средствами изучаемых дисциплин (Н.П. Добронравов, Г.В. Коган, В.Я. Ляудис, А.Т. Цветкова, В.А. Яковлев и др.);

– мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность, влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональных мотивов студентов, формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности (О.А. Воскресенко, И.В. Клименко, А.Л. Лебедева, Л.В. Мокроусова, Л.М. Хабаева и др.);

– управление развитием учебно-профессиональной мотивацией студентов бакалавриата (О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Т.Н. Лебедева и др.).

В целом, учебно-профессиональная мотивация студентов определяется как мобильная система, структуру которой образуют иерархически взаимосвязанные и взаимодействующие между собой мотивы (познавательные, профессиональные, личностные). Высокий уровень мотивации выступает в качестве компенсирующего фактора недостаточного уровня развития у студентов знаний и специальных способностей к будущей профессиональной деятельности (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум) [299].

Ряд исследователей считает, что профессиональная мотивация студентов на этапе обучения является составной частью учебной мотивации, поскольку профессиональные мотивы по своей природе являются познавательными и формируются в учебной деятельности (Н.А. Бакшаева, Ю.И. Богомолова, А.Г. Бугрименко, А.А. Вербицкий, А.В. Баташев, Н.Ю. Воронкова, М.В. Лях, Д.Л. Мамелад, С.С. Котов, Ю.М. Орлов и др.).

По мнению ученых, профессиональная мотивация студентов в период обучения еще не соответствует профессиональной мотивации специалистов, вовлеченных в профессиональную деятельность, поэтому с позиции отношения к обучению, как к средству достижения профессиональных целей, правильнее было бы использовать понятие «учебно-профессиональная мотивация». К тому же, из-за индивидуального характера изменений в

мотивационной сфере личности, не выявлено четких границ, обеспечивающих переход студентов от учебной мотивации к профессиональной. Ученые обращают внимание на необходимость изучения учебно-профессиональной мотивации студентов на каждом этапе профессиональной подготовки с целью выявления и анализа характера изменений мотивов учебно-профессиональной деятельности.

На мотивацию учения студентов влияет множество факторов, которые условно можно объединить в две основные группы: внешние (качество преподавания, взаимоотношения с педагогами, сокурсниками, внутренний психологический климат в учебной группе, организация учебного процесса, включая систему оценивания, материальное оснащение и т. п.); внутренние (личностное отношение к профессии, уровень сформированности учебной мотивации в школе, субъективно-оценочное отношение к учебным предметам с позиции их важности для профессиональной подготовки, сложности учебного материала для усвоения студентом и т. п.). За время обучения мотивация студентов претерпевает изменения, становится более соответствующей содержанию профессиональной деятельности (изменяется иерархия, сила и устойчивость профессиональных мотивов).

Учитывая полимотивированный характер учебно-профессиональной деятельности, Ю.М. Орлов предлагает акцентировать внимание не на ее формировании, а на ее стимулировании посредством воздействия на потребности и мотивы студента, например, использовать психологический тренинг мотивации достижения [252].

Однако результаты исследований свидетельствуют о том, что учебно-профессиональная мотивация студентов, являясь мобильной системой, поддается влиянию и целенаправленному формированию. Даже в условиях несамостоятельного и недостаточно осознанного выбора студентом будущей профессии, можно помочь будущему выпускнику в профессиональной адаптации и становлении посредством целенаправленного формирования в вузе устойчивой системы мотивов деятельности. Важнейшей задачей является

изучение, активизация и использование действующих мотивов учения, влияющих на развитие профессиональной направленности личности (Ю.Е. Андриенко, А.И. Клоницина, Н.А. Павлова и др.) [12; 161; 256].

Устойчивость мотивов и профессионально-ценностных ориентаций, обеспечивающих активность студента в процессе профессиональной подготовки, по мнению И. В. Клименко, «составляет мотивационно-ценностную профессиональную направленность студента на профессиональную деятельность» [159, с. 144].

Мотивационно-ценностная направленность на профессиональную деятельность, как значимый компонент мотивационной сферы личности, способствует профессиональному самоопределению и становлению личности, ее постоянному самосовершенствованию. Ценности и ценностные ориентации, будучи сложным личностным социально-психологическим образованием, выступают как смыслообразующие мотивы.

В исследованиях выделены следующие типы мотивационно-ценностной направленности студентов:

- первый тип определяет эмоционально-личностный и познавательный характер мотивов и ценностей, связанных с профессией;
- для второго типа характерны ценности личностной самоактуализации и самореализации посредством выстраивания широких социальных контактов в профессиональной области, карьерные устремления личности;
- для третьего типа – материальное благополучие и собственный престиж.

Учеными обоснована необходимость формирования у студентов социально-ценностной направленности мотивации профессиональной деятельности, начиная с первого курса, например, посредством комплексной программы профессионально и личностно-ориентированного обучения, направленной на осознание студентами собственных мотивационных и личностных ресурсов, их актуализацию в процессе профессионально-ориентированного общения с преподавателями на занятиях, во время

производственной практики, исследовательской деятельности [12; 159; 161; 256].

В исследованиях, проведенных в разные годы (И.В. Ареданчук, Е.Л. Афанасенкова, О.В. Баранова, Р.А. Валеева, А.М. Гарифуллина, Т.А. Дворецкая, Н.Л. Иванова, А. В. Корнаухов, Д. А. Меламед, Н.В. Нестерова, С.Е. Рескина, В.А. Тенькова, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и др.), предприняты попытки выявления изменения динамики мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов, начиная с первого по последний курсы.

Обобщив результаты, можно выделить следующую динамику в изменении мотивации студентов, представленную в большей части работ:

- первый курс характеризуется наличием у студентов нескольких групп мотивов: познавательных и общественно-значимых, связанных с будущей профессией; коммуникативных, обусловленных потребностью в общении; преобладанием у многих первокурсников внешних мотивов (быстро адаптироваться, хорошо сдать сессию, получить стипендию и одобрение родителей);

- на втором курсе происходит постепенная перестройка в системе представлений студентов о профессии в связи переоценкой личной значимости различных аспектов будущей профессиональной деятельности, что приводит к изменению структуры мотивации учения; у части студентов доминирует мотив избегания неудач, у другой части – мотивы достижения, престижа (например, стремление занять лидирующее положение в учебной группе);

- на третьем курсе, в процессе производственных практик и получения реального опыта профессиональной деятельности, многие студенты осознают необходимость профессиональных знаний для успешной и трудовой деятельности; у серьезно настроенных студентов на овладение профессией появляется желание более глубоко изучить профильные дисциплины, стремление проявить себя в различных профессионально-ориентированных

мероприятиях (исследовательских проектах, конкурсах и др.); в тоже время, ряд исследователей обращает внимание на снижение внутренней мотивации у студентов 3 курса, преобладание у них мотивов избегания неудач, что объясняется сложностью профессиональной подготовки в середине периода обучения, а также устройством многих студентов на работу и трудностью совмещения работы с учебой;

– на четвертом (и пятом) курсе у студентов начинают преобладать профессионально-познавательные мотивы, которые у многих имеют ярко выраженный и осознанный характер, а также прагматические мотивы (например, успешно сдать государственные экзамены и получить диплом).

Познавательная мотивация (направленность на учебную деятельность) и профессиональная мотивация (ориентация на различные стороны профессиональной деятельности) являются взаимосвязанными и взаимодополняющими составляющими в мотивации студента, в процессе обучения обе составляющие могут переходить друг в друга и образовывать единую профессионально-познавательную мотивацию (А.Г. Бугрименко) [53].

Переход студентов от учебной деятельности к профессиональной осуществляется посредством преобразования познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы будущего специалиста, которые в период обучения должны стать доминантными в структуре мотивации студентов к учебной деятельности (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий) [30].

Структурно-содержательные характеристики и особенности формирования профессиональной мотивации студентов определяются направлением подготовки и профильной направленностью образовательной программы.

Проблема профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов нашла отражение в диссертационных педагогических и психолого-психологических исследованиях: А.С. Афанасьевой, Н.А. Бакшаевой, В.А. Бирюлина, Ю.И. Богомоловой, А.А. Вербицкого, Т.И. Евменовой, В.А. Карнаухова, Г.В. Коган, Л.А. Колмогоровой, А.С. Кривоногова,

Н.И. Мешкова, М.В. Овчинникова, Н.А. Павловой, Е.В. Романовой, А.Н. Ступниковой и др.

В качестве предмета исследования выступили:

- структура и динамика мотивации студентов педагогического вуза, в том числе, студентов дистанционной формы обучения (А.С. Афанасьева, В.А. Бирюлин, М.В. Овчинников) [22; 38; 249];
- содержательные и динамические характеристики мотивационной зрелости студентов-первокурсников в процессе адаптации к условиям обучения в педагогическом вузе (Л.А. Колмогорова, Н.Р. Гатуллина) [173; 75];
- формирование профессиональной мотивации студентов на начальном этапе обучения и на старших курсах педагогического вуза (В.А. Карнаухов, Е.В. Романова, А.Н. Ступникова) [146; 290; 316];
- формирование профессиональной мотивации студентов в контекстном обучении (Н.А. Бакшаева, Ю.И. Богомолова А.А. Вербицкий) [30; 41; 61];
- педагогические стратегии развития мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза (Е.В. Лопаткин) [204];
- формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии (Ю.И. Богомолова, А.С. Кривоногова) [41; 183];
- психолого-педагогические условия становления учебно-профессиональной мотивации студентов-педагогов, влияние мотивационной системы на результаты учебной деятельности студентов и их профессиональное становление (Н.И. Мешков) [228];
- дидактические условия формирования положительной мотивации и самоорганизации учебной деятельности у студентов 1-2 курсов педагогического вуза в процессе изучения курса педагогики (Г.В. Коган) [171];
- формирование у студентов вуза мотивации к педагогической деятельности (Ю.Е. Андриенко, Т.И. Евменова, Н.А. Павлова) [1; 110; 256] и др.

Аналитический обзор проведенных исследований показал, что система профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов рассматривается как многомерное и многоуровневое динамическое личностное образование, объединяющее познавательную мотивацию, мотивацию достижения успеха и личностные мотивационно-смысловые компоненты, оказывающее основополагающее влияние на успешность учения и формирование профессионально-личностных качеств будущего педагога.

В процессе обучения профессиональная мотивация студентов претерпевает глубокие структурные изменения, под влиянием множества факторов (специфика образовательного процесса, социально-психологические контакты, личностные особенности, система ценностей и др.), происходит изменение ее содержательных и динамических характеристик. Но независимо от профиля образовательной программы ведущими мотивами деятельности студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе являются профессионально-познавательные мотивы.

Мотивация студентов традиционной и дистанционной форм обучения отличается, прежде всего, степенью выраженности мотивации достижений, у студентов дистанционной формы обучения она выражена менее значительно, чем у студентов очной, вечерней и заочной форм обучения. Уровень мотивации к учебной деятельности студентов-«дистанционников» может быть повышен через активизацию взаимодействий с преподавателями и между собой (А.С. Афанасьева) [22].

Н.И. Мешковым было проведено многолетнее исследование (1986–1993 гг.) состояния мотивационной системы студентов – будущих педагогов (1000 человек), результаты которого показали, что в традиционной системе профессиональной подготовки недостаточное внимание уделяется потребностно-мотивационному компоненту в системе профессиональной мотивации студента, обеспечивающему характер влияния на познавательную деятельность и формирование профессионально-личностных качеств будущих

педагогов. Было выявлено, что значительная часть студентов руководствуется мотивами, не имеющими отношения к процессу познания в области педагогической деятельности. Основная причина, по мнению автора, заключается в неэффективной профориентационной работе школьных учителей и родителей старшеклассников, которая не способствует их профессиональному самоопределению. Отсутствие собеседования при поступлении абитуриентов на педагогические специальности приводит к тому, что на обучение приходят студенты, имеющие слабые представления о специфике педагогической деятельности и практической работе учителя [228].

В исследованиях (И.С. Арон, В.В. Байдук, Ю.В. Харламова, И.А. Югфельд) отмечается общее снижение мотивации у абитуриентов, поступающих в педагогические вузы, неосознанность, случайность их профессионального выбора, ориентация на внешнюю оценку, доминирование мотивации избегания неудач, неготовность преодолевать трудности, неумение и нежелание анализировать информацию, работать с научными источниками, брать на себя ответственность и др., что, по мнению ученых, является характерными признаками студенческого инфантилизма [16; 29, 271].

Отечественный исследователь Е.В. Романова выявила у студентов старших курсов педагогических специальностей «низкую осознанность профессионального выбора, слабую интеграция мотивов учебной деятельности, профессиональной направленности и мотивации стремления к успеху», что, по мнению автора, «обусловлено несформированностью у студентов на начальном этапе обучения целостной функциональной структуры профессиональной мотивации» [290, с. 25].

Результаты исследований А.С. Афанасьевой (2018), В.А. Бирюлина (2007), Т.И. Евменовой (2004), И.О. Клименко (2014), Л.А. Колмогоровой (2008), Кривоноговой (2013), Н.А. Павловой (2005), А.Н. Ступникова (2005); М.В. Овчинникова (2007) свидетельствуют о том, что на всех этапах обучения профессиональная направленность студентов – будущих педагогов характеризуется широкой профессиональной ориентацией, что является

показателем незавершенности профессионального становления личности даже в период завершения обучения в вузе [22; 38; 110; 159; 173; 183; 256; 317; 246].

Поэтому ученые рекомендуют специалистам вуза в начале первого года обучения актуализировать имеющиеся у студентов мотивы, их отношение к педагогической профессии, выявлять индивидуально-психологические особенности личности, чтобы выстроить стратегию профессиональной подготовки. Т.И. Евменова, Л.А. Колмогорова, Н.И. Мешков и др. акцентируют внимание на необходимости создания на факультетах психологической службы с целью определения соответствия личностных качеств и мотивов абитуриентов требованиям профессиональной педагогической деятельности. Подчеркивается значимость адаптационного периода и начального этапа обучения в вузе для формирования у студентов учебно-профессиональной мотивации и профессиональной направленности.

Первостепенной задачей является формирование у первокурсников понимания социальной значимости педагогической профессии, ценностного отношения и повышения интереса к ней. С первого курса обучения следует выявить причины (внутренние и внешние осознаваемые и неосознаваемые мотивы) выбора студентами педагогической профессии, за которыми стоят потребности и ценности личности. Н.В. Тельтевская обращает внимание на индивидуальный характер адаптационного периода к обучению в вузе у каждого студента и отмечает необходимость индивидуального подхода к обучающимся со стороны преподавателей с целью определения личностно-значимых целей профессиональной подготовки [323].

Решение этой задачи, по мнению Л.А. Колмогоровой, надо начинать с создания в вузе условий для осознания первокурсниками собственной мотивации и мотивационной готовности к учебно-педагогической деятельности. Одним из видов психологической зрелости выступает мотивационная зрелость студентов, характеризующаяся осознанностью и устойчивостью мотивов, доминированием в системе мотивации студента

учебно-познавательных и социальных мотивов (долга, достижения успеха, личностного и профессионального развития). Специалисты психологической службы, преподаватели вуза, кураторы учебных групп могут оказать помощь и поддержку первокурсникам в становлении психологической зрелости и адаптации к новым условиям обучения в вузе [173].

Результаты исследований (Т.О. Гордеева, С.Б. Ксенофонтова, Г.Г. Малошенок, Е.Н. Осин, О.А. Сычев, Е.И. Филатова и др.) свидетельствуют об успешном применении в изучении учебной мотивации студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки, зарубежных теорий мотивации (самодетерминации (STD), достижения цели), обладающих, по мнению ученых, высоким эвристическим потенциалом. Применение теории STD позволяет получить более дифференцированные объяснения причин, побуждающих студентов к участию в учебной деятельности, выявить динамику и генезис различных типов мотивации посредством выделения трех ее уровней (ситуативного, контекстуального, глобального). Применение теории достижения цели позволяет выявить истинные цели участия студентов в учебной деятельности и определить результаты, к которым они стремятся [86].

Учеными разработаны и предлагаются программы специальных тренингов (мотивационных, коммуникативных, профессионально-личностного самопознания и др.) для активизации у первокурсников процесса самодетерминации профессионального выбора (осознание собственных мотивов поступления в вуз, степени обоснованности выбора педагогической профессии, осознания ее высокой социальной значимости и др.). Г.В. Коган обращает внимание на необходимость формирования мотивации в единстве с самоорганизацией учебной деятельности студентов педагогического вуза, обосновывает особую роль педагогических дисциплин в становлении отношения студента к себе как субъекту личностно-профессионального становления. Она предлагает дидактические условия и содержание педагогических дисциплин для формирования у студентов первых двух курсов

обучения навыков самоорганизации и доминирующих мотивов во взаимосвязи [171].

В исследованиях Н.И. Мешкова [290] выявлены различия в мотивационной сфере хорошо и слабоуспевающих студентов. У студентов с высокой успеваемостью в мотивационной системе наибольшее проявление имеют познавательные и профессиональные мотивы (стремление успешно учиться, приобрести глубокие знания, стать высокопрофессиональным специалистом и т. д.); у слабоуспевающих студентов преобладают утилитарные мотивы (получение стипендии, желание избежать неприятностей, санкций за плохую учебу и пр.). По мнению ученых, такие результаты свидетельствуют о необходимости постоянного изучения динамики мотивации студентов на всех этапах обучения в вузе с целью включения специальных учебных курсов, психологических тренингов, внеучебных мероприятий, направленных на коррекцию и обогащение сложившихся у студентов представлений о педагогической профессии, формирование интереса и профессионально-педагогической направленности, профессиональной идентификации студентов. Для проведения диагностики рекомендуется использовать широкий перечень методов: педагогические наблюдения, позволяющие преподавателям, руководителям подразделений, кураторам учебных групп фиксировать проявления профессиональной мотивации студентов на занятиях, в ходе проведения производственной (педагогической) практики; методы беседы, анкетирования, тестирования и др.

Формирование профессиональных мотивов студентов происходит в рамках познавательной деятельности, в соответствии с этим особое значение имеют организация и управление преподавателями познавательной деятельностью студентов (программирование типа обучения, подбор педагогических технологий и т. д.).

Во многих исследованиях (В.В. Арнаут, Н.А. Бакшаева, Е.Г. Белякова, Ю.И. Богомолова, А.А. Вербицкий, Б.Н. Гузанов, А.С. Кривоногова,

О.Г. Ларионова, А.С. Львова, Л.В. Львов, Н.К. Сергеев и др.) доказана эффективность формирования профессиональной мотивации студентов в контекстном обучении. Контекстный подход, получивший характеристику практико-ориентированного подхода, предполагает систематическое «погружение» в будущую профессию, обеспечивающее переход субъекта из позиции студента в позицию специалиста и трансформацию познавательных мотивов в профессиональные [206, с. 209]

Основным условием преобразования познавательных мотивов в профессиональные мотивы является осуществление деятельности, побуждаемой познавательными мотивами, в реальной или модельной форме.

Н. А. Бакшаева отмечает, что в контекстном типе обучения «моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности и таким образом осуществляется процесс движения деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к профессиональной деятельности» [30, с. 214].

Т.И. Евменовой предложена разработанная и успешно апробированная система развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной педагогической деятельности, определяемой автором как единство компонентов (цель, задачи, методы, объекты, субъекты, условия, функции и др.).

Развитие мотивации студентов к педагогической деятельности рассматривается как педагогический процесс преобразования структуры мотивов, ценностных ориентаций и побуждений в соответствии с профессионально-педагогической направленностью личности. Она предлагает следующую модель цепочки действий по формированию у студентов ценностных ориентаций педагогической деятельности (рис. 1.1).

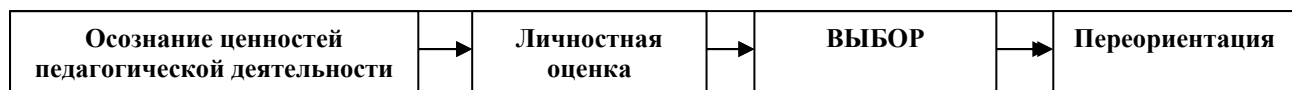


Рисунок 1.1 – Цепочка действий по формированию ценностных ориентаций педагогической деятельности (Т.И. Евменова)

В системе Т.И. Евменовой направлениями развития мотивации к педагогической деятельности выступают: взаимодействия педагогов и студентов в учебном процессе, формирование положительного социально-психологического климата в коллективе, стимулирование образовательной деятельности, тренинговые технологии развития мотивации, совершенствование материально-технической базы вуза для повышения мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности. В качестве стимулов, побуждающих студентов и преподавателей участвовать в мероприятиях по формированию педагогической мотивации, были использованы: возможность получения дополнительной психолого-педагогической подготовки; оплачиваемые договоры на оказание дополнительных услуг (учебных, методических, научно-исследовательских), система поощрений (моральных, материальных), индивидуальный план обучения студента и др.

Автор делает вывод о том, что основная роль в развитии у студентов мотивации к профессиональной педагогической деятельности принадлежит администрации вуза и руководителям структурных подразделений. Создание мотивационной среды в вузе, направленной на формирование у студентов устойчивого интереса к овладению профессий, осознания ее социальной значимости, организация и проведение соответствующих мероприятий, должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса педагогического вуза [110].

Данные психолого-педагогических исследований (Е.Л. Афанасенкова, В.А. Бирюлин, Т.О. Гордеева, Л.А. Колмогорова, Е.В. Романова, Ю.М. Орлов,

Р.И. Цветкова и др.) свидетельствуют о том, что движущими силами учебно-профессиональной деятельности студентов высшей школы являются: удовлетворение потребностей в познании, достижениях, аффилиации и самоутверждении (самовыражении). Учеными доказано, что иерархия данных потребностей в мотивационной сфере личности студента определяется не степенью их удовлетворения, а характером взаимосвязи с ведущей деятельностью – учебно-профессиональной.

Так, потребность в достижениях способствует повышению уровня академической успеваемости студентов, влияние этой потребности усиливается с возрастанием академической успешности и удовлетворенности учением. Актуализация потребности в аффилиации (эмоционально-положительное, насыщенное межличностное взаимодействие) снижает тревожное состояние студента в учебных ситуациях (зачетах, экзаменах и др.), способствует развитию коммуникативных навыков, теплых дружеских взаимоотношений внутри учебных групп и их сплочению. Стремление к самоутверждению (самореализации) в сочетании с познавательной потребностью и потребностью в достижениях существенно повышает академическую успеваемость. Влияние познавательной потребности, повышающей успешность обучения, возрастает «по схеме суммации эффекта с потребностью студента в достижениях и в самоутверждении» [253].

По мнению ученых (Е.Л. Афанасенкова, Т.О. Гордеева, Л.А. Колмогорова, Ю.М. Орлов, Р.И. Цветкова) управление учебно-профессиональной мотивацией студентов посредством стимулирования новизной учебного материала, возбуждения познавательного интереса и др., должно сочетаться со стимулированием стремления к успеху (достижениям), ответственностью, признанием и престижем [350].

Во многих вузах разработаны и реализуются мотивационные программы для студентов, которые, кроме тренингов и специальных учебных курсов, включают систему внешних стимулов, основанную на принципе «кнута и пряника»: награды (грамоты, благодарности и пр.) за участие в

конкурсных профессионально-ориентированных мероприятиях, проставление автоматом зачетов, рейтинговую систему оценки и др.

В настоящее время актуальна проблема формирования у студентов готовности к профессиональной мобильности как способности быстро адаптироваться к стремительно меняющимся условиям рынка труда (освоение новых видов деятельности, овладение новыми профессиональными компетенциями).

В исследованиях (М.И. Бекоева, В.А. Дегтерев, Э.В. Зеер, А.А. Майер, Е.Г. Неделько, Н.Г. Прозорова, И.А. Степанова, Е.В. Таточенко, В.Л. Шапошников, Н.В. Ходарина и др.) преобладает трактовка профессиональной мобильности с позиции компетентностного подхода и компетенций, имеющих «широкий радиус действия, позволяющих выходить за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливать специалиста к освоению новых профессий» [324, с. 149].

В диссертационных исследованиях (Б.М. Игошев, О.А. Кипина, Е.А. Никитина и др.), профессиональная мобильность педагогов рассматривается как «интегральное динамическое качество личности, обуславливающее успешность адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность к освоению инноваций в образовании, к самосовершенствованию, саморазвитию, реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе» [126, с. 13].

О.А. Кипина и Е.А. Никитина определяют готовность к профессионально-педагогической мобильности студентов педагогического вуза как личностную характеристику, проявляющуюся в способности к саморазвитию, самоконструированию и адаптации к изменяющимся условиям профессионально-педагогической среды, акцентируя внимание на таких качествах личности, как: активность, адаптивность и креативность личности [158; 343].

Основу готовности к профессиональной мобильности составляет мотивационный компонент – мотивационная готовность к профессиональной

мобильности. Формирование у студентов мотивационной готовности к профессиональной мобильности связывается с процессами профессионального самоопределения и самореализации в условиях социального и индивидуального риска и неопределенности, быстро меняющегося рынка труда (лабильность профессиональных сфер, быстрое возникновение и изменение профессий). Для формирования мотивационной готовности к профессиональной мобильности предлагаются различные комплексы деловых игр, эвристических заданий, педагогических ситуаций, мотивационных тренингов, составление плана карьерного роста и др., стимулирующих выход студентов в рефлексивную позицию и реализации способа профессионального самопрограммирования.

Вывод. Исследование профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов, разработка методик и технологий ее развития в период обучения в вузе – является центральной проблемой дидактики высшей школы.

Целенаправленное изучение учебной мотивации школьников, начиная с 1950-х годов, позволило сформировать представление о данном феномене как иерархически организованной системе мотивов (потребности, интересы, ценностные ориентации, установки и др.), претерпевающей изменение под действием внутренних и внешних факторов, детерминирующей учебную деятельность и способствующей повышению ее эффективности.

Выявленные основные интегративные свойства учебной мотивации (идейно-нравственное содержание, избирательная побудительная и регуляторная функции, связи между отдельными элементами мотивации) стали основанием для рассмотрения учебной мотивации как целостного личностного образования.

Профессиональная мотивация студентов рассматривается как многомерное, многоуровневое, иерархическое, динамическое образование в мотивационной сфере личности, структуру которого образует единство познавательных, социальных, профессиональных и личностных мотивов,

побуждающих к освоению будущей профессиональной деятельности, вызывающих активность личности и определяющих ее профессиональную направленность.

Профессиональная мотивация студентов в период обучения в вузе является частным видом мотивации, интегрированным в деятельность учения и овладения субъектом профессиональными компетенциями.

В условиях контекстного обучения, производственных практик, предполагающих систематическое «погружение» студентов в профессию, происходит преобразование познавательных мотивов в профессиональные.

Профессиональная мотивация выступает не только как инициальное, определяющее звено учебно-профессиональной деятельности, но и как ее результат. С одной стороны, профессиональная мотивация оказывает влияние на характер учебно-профессиональной деятельности студентов, с другой стороны, сама формируется под влиянием содержания и форм организации учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Учеными обосновывается необходимость проектирования и реализации в вузах системы сопровождения развития профессиональной мотивации у студентов, предусматривающей: систематическую диагностику и мониторинг динамики развития учебных и профессиональных мотивов; проведение мероприятий с целью активизации у первокурсников процесса самодетерминации профессионального выбора; технологии развития мотивации; формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности.

Основными условиями успешности развития профессиональной мотивации студентов в период обучения в вузе признаны: практико-ориентированный характер организации образовательного процесса, его современное информационное и материально-техническое обеспечение, создание мотивационной среды в вузе, направленной на формирование у студентов устойчивого интереса к овладению профессией, представлений о

способах самореализации в педагогической деятельности и профессионализм преподавателей.

1.3 Зарубежный опыт исследований мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе

Начиная с конца XX века, в зарубежной педагогике наблюдается растущий научный интерес к проблеме овладения студентами способностями к обучению на протяжении всей жизни. В связи с этим усилия исследователей в сфере высшего образования направлены на определение мотивационных и поведенческих стратегий, связанных с достижением студентами академических успехов (B. Zimmerman, 2001; M. Garcia, 2012; A. Navea, J. Suárez, 2017; N. Higgins et al., 2021; Gumasing, Castro, 2023 и др.) [610; 515; 454; 447].

Теоретической основой зарубежных исследований изучения мотивации студентов в период профессиональной подготовки в высшей школе выступают теории: самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, самодетерминации, атрибуции и др., выбор каждой из которых обусловлен целями и задачами исследования. Эти теории признают роль социального и физического контекста в мотивационных процессах, подчеркивают динамический характер мотивации, обусловленный взаимодействием человека и социальной среды, важность восприятия им своих знаний, способностей и возможностей, имеющих определяющее значение для учебно-профессиональной мотивации студентов в период профессиональной подготовки [592].

Например, два студента могут иметь объективно схожие способности, но их восприятие своих возможностей будет влиять на их реакцию на неудачу, в результате чего студент, неуверенный в своих способностях, будет сдерживаться неудачей, в то время как другой, более уверенный в себе, не

пострадает от неудачных результатов (А. Bandura, 1997, 2012) [396; 397]. Важная роль в мотивационных процессах принадлежит восприятию студентами собственной профессиональной компетентности и ценностным убеждениям. Воспринимаемая компетентность, ожидания успеха и неудачи, а также ценностные убеждения играют центральную роль в мотивационных процессах. По мнению Р. Уокера (Walker, 2010) , наиболее актуальными для исследований мотивации студентов являются теории: самоэффективности, достижения цели, самодетерминации [592].

Теория самоэффективности, разработанная А. Бандурой в 1970-х годах, признается как наиболее влиятельная концепция когнитивных предикторов мотивации учебно-профессиональной и исследовательской деятельности студентов. Самоэффективность определяется представлениями человека о своих способностях овладеть определенной деятельностью, успешно справиться с решением задачи. Б. Циммерман (B. Zimmerman, 2000, 2001) убежден, что воспринимаемая самоэффективность влияет на постановку цели, которую люди ставят перед собой, количество усилий, которые они мобилизуют, и на их настойчивость в процессе преодоления трудностей [609; 610].

Студенты с низкой самоэффективностью склонны считать, что их усилия не приносят положительные результаты, в то время как студенты с высокой самоэффективностью, предпринимают более глубокий подход к обучению, способствующий достижению высоких результатов (M. Drysdale, M. McBeath, 2018; K. Klieme, 2021, K. Klieme, F. Schmidt-Borcherding, 2023) [423; 477; 478].

Также выявлена (D. Alt, 2015) взаимосвязь низкой самоэффективности с нечестным академическим поведением (списывание, плагиат) [380].

Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, на убеждения человека в самоэффективности влияют четыре фактора: личный опыт (успех, неудача); косвенный опыт, связанный с наблюдением, как другие справляются с аналогичной работой; мнение о себе других людей и физиологические

сигналы (чувство тревоги, неуверенности). Наиболее важным источником убеждений в самооффективности является реальный опыт успеха и неудач. Опыт успеха (мастерства) решения задач приводит к увеличению ожидания эффективности и повышению мотивации, в то время как предыдущий опыт неудач может снизить ожидания эффективности и собственно мотивацию. Студенты, которые объясняют свои успехи собственными способностями и усилиями, будут иметь более высокий уровень эффективности, чем те, кто приписывает успех факторам, не связанным с их собственными возможностями и усилиями. Убеждения в эффективности будут наиболее слабыми, когда студент приписывает неудачу своим собственным способностям и усилиям, и менее слабыми, когда студент считает, что неудача связана с факторами, не имеющими к нему отношения. На убеждения в эффективности также влияют косвенные переживания, связанные с наблюдением за успехами и неудачами других. Когда обучающийся наблюдает за тем, как другие успешно справляются с заданиями, его эффективность повышается, а когда он видит, как другие терпят неудачу, его эффективность снижается. На убеждения студентов в самооффективности влияет мнение преподавателей, наибольшее – в ситуациях, когда студентам предлагаются задания, требующие приложения больших усилий, которые, в свою очередь, могут привести к успешным результатам и ощущению мастерства. Последний фактор – это физиологические реакции, например переживание студентом тревоги, стресса, способствующих развитию чувства неуверенности. Таким образом, студенты собирают информацию для оценки своей самооффективности на основе реальных действий (предыдущий личный опыт), замещающего опыта (наблюдательного за действием других), методов убеждения со стороны преподавателей (поощрения) и физиологических симптомов (возбуждение, тревога).

Изучение факторов, влияющих на исследовательскую мотивацию студентов и аспирантов университетов, подтвердили правомерность положений социально-когнитивной теории А. Бандуры (А. Lazar, 1991;

J. Phillips, 1994; Y. Unrau, A. Beck, 2004; E. Lev et al., 2010; M. Salehi et al., 2013; R. Livinti et al., 2021; K. Klieme, 2021 и др.) [488; 580; 551; 495; 477].

Было выявлено, что студенты с высокой исследовательской самооэффективностью (высокой самооценкой своих способностей к проведению исследований) могут контролировать факторы конкретных обстоятельств и управлять ими. В качестве основных методов повышения исследовательской самооэффективности выступают: вовлечение студентов в научные исследования, способствующие обогащению знаний и овладению навыками исследовательской деятельности; убеждение студентов со стороны преподавателей в их способности успешно провести исследование; обсуждение участия и результатов исследований с преподавателями и другими студентами на семинарских занятиях. В совокупности эти методы помогают студентам обрести уверенность в своих силах, способствуют снижению уровня тревожности и повышению мотивации к исследовательской деятельности. Ученые акцентируют внимание на вербальном убеждении студентов со стороны преподавателей, например: «Вы сможете провести это исследование», или «в Ваших способностях нет сомнений» и т. п. Поощрение преподавателей и выражение их позитивных ожиданий в отношении студентов приводит к повышению их самооэффективности и мотивации к проведению исследований. В этом случае студенты с большим терпением преодолевают трудности и прикладывают максимум усилий для достижения поставленных целей (B. Adewale et al., 2021) [377].

Действенным фактором, влияющим на повышение самооэффективности студентов, является их обучение на курсах, связанных с исследовательской деятельностью. Углубление знаний студентов в области статистики и методологии исследования является решающим фактором, обеспечивающим повышение их самооэффективности и мотивации к проведению исследований (Y. Unrau, R. Grinnell, 2005; H. Gleeson et al., 2021; A. Hajizadeh et al., 2023 и др.) [580; 450]. Еще одним важным фактором повышения самооэффективности и мотивации к проведению исследований является снижение уровня стресса и

беспокойства студентов, которое часто не учитывают преподаватели. Преподавателям рекомендуется выявить причины, вызывающие тревогу у студентов, и постараться их устранить, например, посредством конкретизации методов и форм организации защиты исследовательских работ. Ученые отмечают, что большинство профессоров и руководителей системы образования не осознают важность своего поведения для исследовательской самооффективности и мотивации студентов, поэтому могут непреднамеренно вызвать «исследовательскую апатию» у студентов.

Результаты исследований (J. Rathner, G. Byrne, 2014; E. McBride et al., 2020), в ходе которых изучалась связь тревожности с научной самооффективностью студентов, показали, что для повышения интереса студентов к научно-исследовательской деятельности и уменьшения уровня тревожности, обусловленного сложностью научного материала, необходимо связывать научный материал с повседневной жизнью [541; 511].

Ученые рекомендуют систематически обсуждать со студентами смысл научной терминологии, проводить специальные упражнения для усвоения сложных научных понятий, поощрять суждения студентов, чтобы они осознали значимость науки для их будущей карьеры. Особенно это касается естественно-научных специальностей (биологии, химии, медицины и др.).

В работах ученых (A. Elliot, A Moller, 2003; D. Schunk, F. Pajares, 2014; R. Walker, 2010; 592 B. Adewale et ol., 377 2021 и др.) подчеркивается необходимость создания преподавателями вузов образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму, и студенты могут наблюдать, как другие добиваются успеха. Поощрение усилий студентов в процессе проведения исследований и снижение тревожности помогут студентам чувствовать себя более эффективными, что повысит их мотивацию к исследовательской деятельности [429; 557; 592; 377].

В исследованиях, посвященных мотивации будущих педагогов в период обучения в высшей школе, особое внимание уделяется изучению факторов, влияющих на развитие самооффективности. Подчеркивается, что

самоэффективность позволяет будущим учителям чувствовать себя компетентными, уверенными в себе и рассматривается как посредник между позитивным отношением к профессии учителя, мотивацией к преподаванию и профессиональной идентичностью. По данным исследований, внутренняя мотивация и самоэффективность будущих учителей положительно коррелируют (G. Baş, 2021; T. Karakose et al., 2023; D. Uysal, 2023) [471; 582]. Основными факторами развития самоэффективности будущих педагогов, определены: создание мотивирующей образовательной среды; обучение когнитивным, метакогнитивным стратегиям и стратегиям самомотивации; предоставление студентам автономии (возможности выбора преподавателей учебных дисциплин, научных руководителей, руководителей практик, курсов по выбору); интеграция обучения с практическим педагогическим опытом.

Результаты исследований, проведенных в разных странах (A. Ayık, Ö. Ataş, 2014; E. Atalmış, A. Köse, 2018; S. Chan, Y. Lay, 2021; G. Baş, 2021; T. Karakose et al., 2023; S. Kula, 2023; D. Uysal, 2023 и др.), показали, что на профессиональную самоэффективность и мотивацию будущих учителей влияют качество преподавания в вузах, объем и глубина профессиональных знаний, приобретенных за время обучения, практический опыт проведения уроков в школах.

Теория достижения целей объясняет, почему примерно равные по уровню развития интеллекта и компетенций студенты достигают различных результатов обучения и каким образом ориентация на достижение цели влияет на академические достижения. Согласно этой теории, студенты отличаются друг от друга поведенческими стратегиями в процессе достижения цели, на которые влияют представления студента о себе, о том, сможет ли он справиться с поставленной задачей, и что для этого следует делать. Эти отличительные особенности связаны с эмоциональными, мотивационными, когнитивными и поведенческими проявлениями студентов. Предметом исследований выступают взаимосвязи между различными целями обучения, поведением студентов и достижением ими результатов. Согласно теории

достижения целей, в учебно-профессиональной мотивации выделяются два основных типа целей: цели мастерства и цели производительности (демонстрации результатов); эти два типа целей обуславливают направленность студентов в процессе профессиональной подготовки (T. Urdan, E. Schoenfelder, 2006; B. Li et al, 2022) [581; 492].

Цели мастерства сосредоточены на личном совершенствовании и убеждении, что увеличение усилий связано с повышением профессиональной компетентности, самоэффективностью и саморегулированием учебно-профессиональной деятельности. Цели мастерства – это, прежде всего, цели, направленные на развитие профессиональной компетентности (A. Kaplan, M. Maehr, 2002) [469].

Предполагается, что посредством приложения усилий и упорного труда можно развить компетентность и достигнуть мастерства. Студенты с ориентацией на цели мастерства предпочитают сложные задания и имеют высокий уровень познавательных интересов. Основное внимание студентов сосредоточено на внутренней ценности обучения (K. Mayumi, Y. Zheng, 2021 и др.) [510].

Напротив, цели производительности – это цели, сфокусированные на демонстрации профессиональной компетентности, стремлении показать другим свои способности и компетентность, не прилагая при этом больших усилий, то есть внимание студента сосредоточено на впечатлении, которое он производит на окружающих. Конкуренция, награды, успехи и неудачи, которые публично демонстрируются в аудитории, способствуют ориентации на достижение цели успеваемости (демонстрации результатов). Цели успеваемости создают атмосферу соревнования и сравнения, в которой способности и самооценка связываются в сознании студентов. В такой атмосфере студенты с меньшей вероятностью берутся за сложные задачи, чтобы избежать возможности неудачи. Затем цели ориентации (A. Elliot, A. Moller, 2003) были дифференцированы на цели подхода к достижению

результатов и цели избегания демонстрации результатов, чтобы не показать свою некомпетентность [429].

Ориентация на цели подхода к достижению результатов стимулирует студентов к более глубокому изучению учебной дисциплины, что положительно влияет на успеваемость. Студенты, принимающие цели избегания негативных результатов, в процессе обучения тратят меньше усилий, избегают решения сложных и новых задач, что способствует развитию низкой самооценки. Предполагается, что опыт неудач может повлиять на желание студентов прилагать усилия и приблизить их к переходу от ориентации на успех к ориентации на избегание неудач. Было установлено, что студенты, которые отчаянно пытаются избежать неудовлетворительных результатов, в итоге получают более низкие оценки. Ориентация на принятие неудач в итоге может привести к формированию паттерна выученной беспомощности (S. Graham, 1991), где успех объясняется факторами, не имеющими отношения к человеку, в то время как неудача объясняется отсутствием у него способностей [441].

Приобретенная беспомощность может привести к пассивности, потере мотивации, скуке, высокому уровню тревожности и, как следствие, низкой успеваемости. Мнение ученых разделилось: одни считают, что образовательная среда должна быть сосредоточена на поощрении ориентации студентов на достижении мастерства, другие исследователи предполагают, что цели мастерства в сочетании с подходом к производительности цели (демонстрации результатов) могут обеспечить наиболее подходящую образовательную среду для студентов (J. Harackiewicz, E. Linnenbrink, 2005) [451].

Принятие студентами ориентаций на цели мастерства, или на цели производительности зависит от характера образовательной среды, т. е. от того, на что в ней делается упор. В демократической образовательной среде поощряется ориентация студентов на цели мастерства, где ошибки рассматриваются как неотъемлемая часть процесса обучения и упор делается

на обеспечение обратной связи, на обсуждение студентов с преподавателями и между собой, на понимание студентами взаимосвязи между знаниями. Студенты, ориентированные на мастерство, более мотивированы на выполнение сложных задач и приложение усилий для их решения. В авторитарной образовательной среде делается упор на цели производительности (демонстрацию результатов), усиленные акцентом на итоговую и нормативную оценку, широко используются конкуренция и социальное сравнение, ошибки рассматриваются как недостаток способностей у студента. Студенты, ориентированные на цели производительности, склонны оценивать себя с точки зрения оценок и уровня успеваемости. Впоследствии были выделены другие целевые ориентации студентов: внешняя социальная направленность, то есть студенты руководствуются в своей учебной деятельности целью получения одобрения других людей (преподавателей, близких родственников, друзей, однокурсников) и др.

Каждая из целей достижения работает по своей «программе», с правилами принятия решений и правилами выхода, следовательно, с разными когнитивными, аффективными и поведенческими последствиями. «Каждая цель в каком-то смысле создает и организует свой собственный мир, каждая цель вызывает разные мысли, эмоции и разное поведение» (М. Maehr, A. Zusho, 2009) [502, с. 94].

Теория ожидаемой ценности описывает сложное взаимодействие способностей, убеждений, предыдущего опыта, целей, «Я-концепции», интереса, ожидания и воспринимаемой / субъективной оценки полезности по сравнению со сложностью конкретной задачи. Эта теория включает четыре элемента:

1. Ценность достижения, подчеркивающая важность успешного выполнения задачи или деятельности.
2. Внутренняя ценность, относящаяся к удовольствию, полученному от выполнения задачи или деятельности приемлемым способом.

3. Полезность, касающаяся того, как задача вписывается в текущие и будущие планы студента.

4. Стоимость, связанная с затрачиваемыми усилиями и временем, необходимыми для выполнения задачи.

Иными словами, теория ожидаемой ценности описывает мотивацию как функцию оценки личностью возможностей достижения цели и ценности самой цели. Согласно этой теории, мотивация студентов зависит от двух основных факторов: 1) ожидания успеха и 2) ценности, приписываемой решению задачи, или деятельности. Ожидания успеха соответствуют убеждениям студентов в их способностях решить задачу и достичь цели, что связано с восприятием собственной профессиональной компетентности (I. Plante et al., 2013; D. Schunk et al., 2014; K. Barron, C. Hulleman, 2015; H. Gaspard et al., 2018 и др.).

В то время как ожидания успеха относятся к личным убеждениям студента, ценность и полезность больше относятся к характеристикам задачи, которая стимулирует студента к ее успешному решению. Когда стоимость (затрачиваемые усилия к решению задачи) воспринимается как слишком высокая по сравнению с ожидаемой выгодой (полезностью), ценность задачи уменьшается, что снижает мотивацию студента приложить усилия и решить задачу. Эти два полюса, зависящие от восприятия студента, объединяют различные мотивационные переменные, которые в совокупности предсказывают направление и интенсивность академического поведения студента, например усилия и настойчивости, в конечном итоге положительно влияя на успеваемость. Многочисленные эмпирические исследования подтверждают актуальность различия этих двух полюсов, поскольку они предсказывают различные и взаимодополняющие аспекты успешной учебной деятельности. Ожидания успеха сильно (и в первую очередь) связаны с успеваемостью, а стоимость является важным фактором, определяющим настойчивость в достижении цели и выбор карьеры.

Теория атрибуции (В. Weiner, 1985, 1992), согласно которой мотивация и будущее поведение основаны на объяснениях людьми причин своих прошлых успехов или неудач [598; 599]. Атрибуция (лат. *attributio* – приписывание), является психологическим термином, обозначающим механизм объяснения причин. Предполагается, что существует причинно-следственная связь между прошлым опытом и мотивацией человека предпринимать какие-либо действия. Теория атрибуции фокусируется на влиянии ожидания результатов от затрачиваемых усилий в процессе учебной деятельности; ожидания порождают эмоции, определяющие мотивацию. Теория атрибуции похожа на теорию ожидаемой ценности, но отличается своим когнитивным подходом к эмоциям, она акцентирует внимание на важности эмоций для достижения успеха (S. Hareli, В. Weiner, 2002) [452].

В рамках этой теории выделяются три признака мотивации: локус, стабильность и управляемость. Локус связан с местонахождением причины, его можно описать как внутреннюю, или внешнюю по отношению к человеку причину. Стабильность относится к относительной устойчивости причины во времени. Например, способности или интеллект могут считаться стабильными факторами, в то время как предполагаемые усилия, знания и удача считаются нестабильными и временными. Предполагается, что успех, приписываемый способностям, повышает самооценку и вызывает положительные эмоции. И наоборот, неудача, связанная с недостаточными способностями или навыками, может привести к отказу человека приложить усилия для решения задачи. Если человек объясняет свою неудачу нестабильными причинами (недостаточными усилиями), то он, вероятно, повысит настойчивость в будущем. Контролируемость (ответственность) указывает, может ли человек осуществлять контроль над причинами успеха и неудачи. Студенты, которые считают, что не могут контролировать результаты обучения, демонстрируют низкую мотивацию к достижению успеха (D. Shcunk, 2012).

Студенты, считающие, что добились успеха благодаря своему внутреннему контролю за причинами успеха и неудачи, чувствуют гордость.

Если же они терпят неудачу из-за внутренних неконтролируемых причин (например, низкий уровень способностей), часто испытывают стыд и смущение. Если студенты считают, что их неудача была вызвана внешними причинами неконтролируемыми факторами (например, предвзятым отношением преподавателей), то испытают гнев. И наоборот, студенты чувствуют себя виноватыми, если неудача связана с внутренними управляемыми причинами (например, недостатком усилий).

Обучающийся, который считает, что контролирует факторы, лежащие в основе его академической успеваемости, имеет более высокий уровень восприятия собственной компетентности и более высокие результаты обучения, чем другие (B. Weiner, 2005; A. Wigfield et al., 2008) [600; 601].

В то же время, существует мнение (A. Woolfolk et al., 2019), что чувство гордости за себя и высокая оценка самооффективности может привести к выбору более сложных задач и более длительному упорству, стыд и смущение могут привести к депрессии и смирению с вечным поражением [607].

Теория атрибуции подвергалась критике (P. Pintrich, 2000), поскольку сложно согласовать внешние и одновременно контролируемые факторы [531]. К тому же кросс-культурные исследования показали, что люди из разных культур могут по-разному классифицировать атрибуции, например, азиатские студенты приписывают свой успех социальным отношениям и семейной поддержке, которую они получают, и склонны связывать свою неудачу с недостаточными личными усилиями (Y. Park, U. Kim, 1999; S. Safdari, P. Maftoon, 2017) [549].

Теория самооценки предполагает, что люди заинтересованы в поддержании чувства собственной значимости посредством достижения успеха и избегания неудач. Самооценка (представление о себе) характеризует индивидуальность человека и прогнозирует его поведение. Теория самооценки основана на восприятии человеком собственных способностей как основной причины его мотивации. Результаты исследований (M. Covington, 2009) показали, что самооценка студентами своих способностей

положительно коррелирует с их ожиданиями успеха, академическими достижениями и мотивацией [417].

Каждое учебное достижение, за которым следует более высокая самооценка, способствует вовлеченности студента в процесс обучения и ведет к повышению мотивации. Когда успех объясняется внутренней причиной (талантом, смекалкой, способностями), человек испытывает гордость, что может стать мотиватором предстоящей деятельности. Неудача, приписываемая внутренним причинам (недостаток способностей), ведет к снижению самооценки и является демотивирующим фактором. Поэтому преподавателям рекомендуется использовать личностно-ориентированный подход к обучению студентов, создавать ситуации, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму.

Теория *самодетерминации* – SDT (R. Ryan, E. Deci, 2020), является одной из самых влиятельных теорий мотивации, объясняющих, как внешняя мотивация может стать источником внутренней мотивации. Авторы подчеркивают, что в отличие от бихевиористских подходов, которые пытаются формировать и контролировать мотивацию извне, SDT делает акцент на врожденных мотивационных склонностях людей к обучению и росту, а также на том, как их можно поддерживать [547].

Согласно SDT, внутренняя мотивация обусловлена врожденными потребностями человека в компетентности, автономии и принадлежности (взаимосвязи с другими), т. е. у студентов есть внутреннее желание учиться и это желание обусловлено базовыми психологическими потребностями в автономии, компетентности и взаимодействии с другими людьми. Однако, эти потребности следует поддерживать, создавая соответствующие условия.

Ученые подчеркивают, что внутреннюю мотивацию студентов следует усилить таким фактором, как создание образовательной среды, предоставляющей студентам возможность чувствовать, что они:

- компетентны (хорошо разбираются в учебном материале и могут решить различные профессиональные задачи);

- автономны (предоставление студентам выбора, учет их целей, личных и профессиональных интересов, наличие обратной связи с преподавателями, поддержка преподавателями усилий студентов, вера в их возможности);

- принадлежат к академическому университетскому сообществу студентов и преподавателей (взаимодействия и межличностные отношения студентов с преподавателями и с другими студентами в процессе подготовки групповых исследовательских проектов, участие в различных профессионально-ориентированных мероприятиях и т. д.).

Самый обсуждаемый вопрос – это влияние вознаграждения на внутреннюю мотивацию; особенно обсуждаются доказательства отрицательного воздействия различных видов вознаграждений на мотивацию обучения. Преподавателям рекомендуется организовать систему обучения, которая поддерживает базовые потребности студентов в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми, не навязывая вознаграждения и санкции, подрывающие внутреннюю мотивацию (D. Stirling, 2014) [569].

Р. Уокер (R.Walker, 2010) исследующий мотивацию с позиций социокультурного подхода, отмечает, что на мотивацию студентов оказывают влияние культурные практики, в которых они участвуют в вузах, создание зон ближайшего развития и характер межличностных отношений с преподавателями и другими студентами. В социокультурном подходе мотивация считается интернализированной через социальное взаимодействие и впоследствии проявляется в совместной и индивидуальной деятельности [592].

Например, академическая практика студентов в научной лаборатории является одним из видов ценной культурной практики. Зона ближайшего развития (ZPD) рассматривается как социальное пространство, которое формируется через взаимоотношения людей, основанных на уважении и доверии. Учебно-профессиональная мотивация студентов формируется в академическом сообществе студентов и преподавателей. Взаимодействие

студента с преподавателями и более «продвинутыми» студентами в зоне ближайшего развития студента предполагает оказание ему помощи в решении задач, преодолении чувства тревоги, неуверенности, оказании поддержки в процессе достижения успешных результатов, что положительно влияет на учебно-профессиональную мотивацию и самоэффективность студента.

Ученые отмечают, что студенты, поступившие в университет на образовательные программы бакалавриата сразу по окончании школы, не обладают навыками самостоятельной учебной деятельности. Даже многие успешные выпускники школ с удивлением обнаруживают, что они плохо подготовлены к тому, чтобы нести ответственность за свое обучение (J. Stanton et al., 2015) [567].

По сравнению со средним образованием, высшее образование требует значительного объема самостоятельного обучения. При переходе к высшему образованию внешнее регулирование учебной деятельности существенно сокращается, и от студентов ожидается самостоятельное регулирование учебной деятельности (L. Fryer et al., 2016) [434]. Доказано, что высший уровень обучения саморегулируется, это позволяет студентам адаптировать свои стратегии обучения к контекстным и личным изменениям. Саморегулируемое обучение (SRL) – это общий термин, охватывающий независимые и самостоятельные стратегии, позволяющие студентам оценивать, контролировать и регулировать свое обучение (D. Dinsmore et al., 2008; M. Pachón-Basallo et al., 2022; R. Ballouk et al., 2022; D. Manuhuwa et al., 2023 и др.).

По мнению ученых, для достижения академических успехов необходимо владение студентами метакогнитивными стратегиями обучения: осознание целей, планирование, мониторинг, регулирование (N. Góes, E. Voruchovitch, 2020 и др.) [439].

Преподаватели должны знать стратегии, способствующие саморегулируемому обучению (SRL), и передавать их студентам, чтобы они могли использовать их в процессе обучения и на протяжении всей жизни. В

рамках этих стратегий особенно важны стратегии самомотивации, которые «в отличие от когнитивных, не привязаны к содержанию обучения, но способствуют усердию, самостоятельности, развитию учебных навыков и помогают избежать неблагоприятных результатов» [393, с. 121].

В SRL подлежат регуляции три составляющих мотивации: знание студентов о самой мотивации, внимательный и осознанный мониторинг своей мотивации в краткосрочной и долгосрочной перспективе, а также контроль над характером мотивации. Ключевым компонентом теорий мотивации и стратегий самомотивации является представление студентов о себе (М. Covington, S. Safdari, D. Schunk, B. Weiner и др.). По мнению Б. Вайнера (B. Weiner, 1985) «“Я” лежит в самой основе человеческого опыта и должно быть частью любой теоретической формулировки в области человеческой мотивации» [598, с. 286]. Д. Шунк (D. Schunk, 2012) подчеркивает, что «Я-концепция относится к коллективному самовосприятию, сформированному через опыт и интерпретацию окружающей среды, находящемуся под сильным влиянием подкреплений и оценки значимых других лиц» [556, с. 384].

Основу классификации стратегий самомотивации студентов (Р. Pintrich, E. De Groot, 2004) [533] составляет теория ожидаемой ценности, включающая:

- компонент ожидания, т. е. убеждения студентов относительно их способности выполнять задание («Могу ли я выполнить это задание?»);
- ценностный компонент, т. е. их убеждения в важности, значимости задачи, наличие интереса к ней («Почему я выполняю эту задачу?»);
- аффективный компонент, т. е. эмоциональные реакции учащихся на задание («Как я отношусь к этой задаче?»).

В рамках компонента ожидания, связанного с самооценкой студента, находится стратегия *самоограничения* («чинить препятствия»). Самоограничение – это неадаптивная стратегия, которую студенты используют, чтобы защитить свою самооценку, когда они боятся или ожидают академической неудачи. Стратегия самоограничения предполагает создание студентом препятствий, мешающих выполнить задание, например

откладывание подготовки к экзамену, перенос выполнения заданий на последний момент. Используя эту стратегию, студент объясняет свою потенциальную неудачу не способностями и усилиями, а другими факторами, и таким образом пытается поддержать позитивное представление о себе и защитить свою самооценку (M. Schwinger et al., 2021) [558].

Другой стратегией в аспекте компонента ожидания является стратегия *самоутверждения*, возникающая в том случае, если студент негативно оценивает себя в одной области и пытается использовать механизмы позитивной оценки себя в другой области.

В то же время, ряд исследователей доказали, что, если предлагаемые учебные задания вызывают интерес у студентов, и они выполняют их, не ожидая внешнего вознаграждения, то, как правило, стратегии самоограничения и самоутверждения не используются (A. Valle et al., 2007; A. Navea, J. Suárez, 2017) [587; 515].

В отношении самооценки были изучены еще три мотивационных стратегии (L. Lim, 2009; Ramírez-Maestre et al., 2020; Ferradás, Freire, 2022 и др.) [493; 431]. Первая – *«защитный пессимизм»* – стратегия, используемая студентами, для которых характерно огромное внимание к учебе, усердной работе и хорошей успеваемости, несмотря на беспокойство о возможных плохих результатах. Эта стратегия была тщательно изучена, и ее можно описать через формирование негативных ожиданий возможных отрицательных результатов, которые через страх, тревогу и стыд мобилизуют усилия студентов для избежания возможных плохих результатов. В исследованиях (M. Schwinger et al., 2021; M. Ferradás, C. Freire, 2022) обосновано негативное влияние на психологическое здоровье и академическую успеваемость применение студентами для сохранения чувства собственного достоинства стратегий защитного пессимизма и самоограничения [558, 431].

Вторая стратегия – *«хвалить других»*, в которой студенты скрывают свои плохие результаты, льстя другим. Третья стратегия – *«отмена других»*,

при которой студенты избегают сравнения своих собственных возможностей с другими, чтобы их самооценка не пострадала (L. Lim, 2009) [493].

В рамках компонента ожидания применяются стратегии генерации внутренней или внешней атрибуции. Студент может использовать адаптивную стратегию атрибуции, когда он приписывает свой успех или неудачу знаниям, навыкам и приложенным усилиям; а может применять неадаптивную стратегию атрибуции, когда он не берет на себя ответственность за свои неудачи, но берет на себя ответственность за свой успех. В рамках компонента ожидания, но связанного с *атрибуциями* (или ожиданиями), находится стратегия *»мешки с песком»* (А. Navea, J. Suárez, 2017). Студенты, использующие эту стратегию, пытаются продемонстрировать низкий уровень способностей, чтобы создать у других представления о сложности задачи и чтобы другие могли генерировать низкие ожидания в отношении своей работы. Также выделяют стратегию *»формирования позитивных ожиданий»*, благодаря которой студент генерирует оптимистические мысли и убеждения, способствующие успешному выполнению задания. Например, при прохождении теста студент использует разговор с самим собой, чтобы направить себя на позитивные мысли («Я знаю, что я могу это сделать») и избавиться от негативных мыслей, вызванных тестовым беспокойством («Я не думаю об оценках прямо сейчас»). В рамках ценностного компонента мотивации находится стратегия *повышения ценности академической задачи*, т. е. значимости выполнения задания (например, для развития собственной компетентности), и стратегия *оценки затрат*, согласно которой студенты учитывают время и усилия, затрачиваемые для выполнения задания.

В рамках аффективного компонента используется стратегия *самоподкрепления (самоусиления)*, помогающая студентам управлять и контролировать аффекты, возникающие во время выполнения задания и влияющие на результаты. Используя стратегию самоподкрепления, студент сам является источником признания и похвалы за свои действия, сам использует вознаграждения, т. е. временно задействует внешние

мотивационные факторы («Я вознагражу себя, если пройду следующий раздел обучения»). Даже краткие напоминания себе о сожалении или стыде, следующими за провалом экзамена, могут стать факторами, мотивирующими студентов к приложению усилий (A. Sebesta, B. Speth, 2017) [559].

Несмотря на то, что для активизации усилий и настойчивости внутренняя мотивация, как правило, более эффективна, чем внешняя, целевое применение внешних факторов может играть положительную роль в саморегулируемом обучении (N. Higgins, 2021) [454].

Другими мотивационными стратегиями, связанными с аффективностью, являются: стратегия *сравнения*, в которой студент сравнивает себя с другими, и стратегия *обмана*, в которой он использует ложь, чтобы хорошо выглядеть в сравнении с другими.

Ученые обращают внимание преподавателей на необходимость знакомить студентов с адаптивными стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как: стратегия самоподкрепления, постановки целей, формирования позитивных ожиданий, повышения ценности академических заданий.

И убеждать студентов не использовать дезадаптивные мотивационные стратегии, такие как: самоограничение, обман, сравнение, «мешки с песком» и др. Истинная цель использования студентами дезадаптивных мотивационных стратегий, в итоге все равно обреченных на провал, на самом деле заключается в защите студентом чувства своего достоинства. (J. Raffini, 1993). Преподавателям рекомендуется быть креативными (L. Khikmah, 2019), использовать различные мотивационные стратегии, например: систему гибкого оценивания (A. Edwards, 2020) [428], или «переподготовки атрибуции» (J. Brophy, 1998) [411] для того, чтобы помочь студентам:

- сосредоточиться на решении задачи, не думая о возможной неудаче;
- в случае неудачи постараться еще раз решить задачу и найти ошибки;

– неудачные решения объяснять такими факторами, как невнимательность, недостаточность приложенных усилий и т. п., но не отсутствием способностей.

Для повышения мотивации рекомендуется предоставлять больше автономии студентам, использовать эргономические факторы оценки, влияющие на мотивацию обучения и академическую успеваемость студентов (M. Gumasing, F. Castro, 2023 и др.) [447], задействовать YouTube с записями видеолекций, приложения Zoom, WhatsApp, Google формы и др., работа с которыми признана эффективной во время пандемии COVID 19, способствующей сосредоточению на автономном режиме обучения и созданию мотивационно-привлекательного дизайна учебной онлайн – среды (K. Mahalakshmi, R. Radha 2020; M. Marek, 2021; M. Ismailov, 2021) [503; 506; 461].

Большинство студентов в той или иной мере используют некоторые стратегии самомотивации (формирование целей обучения, самоподкрепление и др.), когнитивные (работа с источниками, извлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.) и метакогнитивные стратегии (планирование, мониторинг, самоконтроль и др.), позволяющие им оптимизировать процесс обучения. Однако преподаватели играют основную роль в процессе ознакомления и овладения студентами стратегиями саморегулируемого обучения.

Мотивировать студентов – это означает обучить их методам и стратегиям обучения, позволяющим смягчить и преодолеть трудности; учебные стратегии являются ключом к стимулированию мотивации студентов (Z. Bouchkioua, L. Mokhlesse, 2021) [409].

В исследованиях (M. Drysdal, M. McBeath, 2018; P. Pantzos et al., 2019; G. Litster et al., 2021; B. Khampirat, 2021; P. Bamrungsin, 2022 и др.) выявлено, что применение образовательного подхода, предусматривающего интеграцию обучения с практическим опытом работы студентов (WIL), способствует значительному повышению знаний и мотивации студентов к освоению

профессии. WIL предполагает участие студентов в отраслевых мероприятиях (летние школы, стажировки на предприятиях, гостевые лекции, включение в прикладные исследования компаний и др.), получение практического опыта на предприятиях во время учебы.

С целью оказания влияния на мотивационную сферу обучающихся используются интервенционные исследования, включающие проведение мотивационных вмешательств. Интервенционистский подход требуется исследователю для установления причинно-следственных связей; исследователь может манипулировать и вводить независимую переменную, чтобы увидеть эффект, который она оказывает на результат (R. Shavelson et al., 2003; C. Hulleman, K. Barron, 2016) [562; 458].

Вмешательство рассматривается как манипуляция, осуществляемая внешним агентом (например, учителем, исследователем), которая направлена на изменение познания, эмоций и/или поведения учащихся; использование методологии вмешательства не требует рандомизированного эксперимента. С теоретической, исследовательской и практической точек зрения, интервенционные исследования облегчают понимание того, какие меры наиболее эффективны для улучшения образовательных результатов, недоступные для наблюдательных и корреляционных исследований и могут служить руководством для составления практических рекомендаций.

Существуют два основных подхода к вмешательствам, основанные на теориях мотивации:

- целевые вмешательства, которые задействуют точные психологические механизмы для улучшения результатов обучения (R. Lazowski, C. Hulleman, 2015; C. Hulleman, K. Barron, 2016 и др.), как правило, они короче по продолжительности и сосредоточены на одном или двух компонентах мотивации;

- комплексные вмешательства, объединяющие несколько компонентов мотивации, они часто используют мотивацию вместе с конкретными педагогическими практиками, например, в условиях совместного обучения

для повышения уровня определенных знаний и навыков (J. Guthrie et al., 2000; A. Martin, 2008 и др.) [507].

Примером комплексного мотивационного вмешательства является разработка и реализация японскими преподавателями мотивирующих онлайн-заданий для дистанционного сотрудничества со студентами-первокурсниками во время пандемии (M. Ismailov, 2021) [461].

Интервенционное исследование включало три мотивационных вмешательства: а) повышение самооффективности для достижения успеха за счет стратегически ориентированной обратной связи о результатах; б) продвижение ценности задачи посредством написания студентами релевантных материалов; в) снижение предполагаемых немонетарных затрат с помощью убедительных сообщений.

Это исследование обнаружило связь между ролью преподавателя и мотивацией студентов к обучению, предполагающей, что в асинхронной образовательной среде задания, которые содействуют свободе выбора учащихся, положительно связаны с внутренней мотивацией. Полученные результаты согласуются с теорией STD в том, что повышение уровня мотивации, продемонстрированное студентами, связано с предоставлением им свободы выбора в отношении содержания заданий и темпа их выполнения, т. е. с автономией. Самодетерминация мотивации требует качественно дифференцированного опыта обучения, постоянной обратной связи студентов с преподавателями, которые должны согласовывать с ними содержание заданий, процессы выполнения и результаты (продукты). Также полученные результаты согласуются с теорией ожидаемой ценности о том, что мотивация японских первокурсников выполнять онлайн-задания второго уровня сложности была связана с их положительными ожиданиями выполнения задания и тем, насколько они оценили результат выполнения задания с позиции ценности и практической полезности.

В целом, во многих исследованиях, обобщающих опыт работы вузов разных стран в дистанционном формате во время пандемии, отмечается, что

как преподаватели, так и студенты испытали большие нагрузки и стресс, обусловленный освоением новых технологий, отсутствием живого общения и пр. В то же время, все приобрели уникальный опыт использования потенциала цифровых технологий в образовательном процессе. Студенты осознали необходимость использования учебных стратегий (планирования, мониторинга, контроля, саморефлексии).

Преподаватели овладели опытом разработки дизайна образовательной среды онлайн-обучения, включающей интересные мотивирующие задания разного уровня сложности; отбор и предоставление актуального и полезного учебного контента в соответствии с зоной ближайшего развития студентов; создание возможности для совместного обучения, общения и взаимодействия с использованием инструментов онлайн-коммуникации (например, во время выполнения виртуальных заданий); важность обратной связи – постоянного взаимодействия студентов и преподавателей и др. Исследователи рекомендуют педагогам широко использовать стратегии для повышения мотивационной привлекательности учебных материалов и заданий.

Результаты многочисленных исследований, проведенных в разных странах, показали, что успеваемость и мотивация студентов взаимосвязаны с их удовлетворенностью от процесса обучения и с образовательной средой учебного заведения (отношения преподавателей, психологический климат в группах, организация консультативной помощи, информационное оснащение, система оценивания, помощь в подготовке к дальнейшему обучению в магистратуре, аспирантуре и др.). В исследованиях отмечается, что высшее образование – это услуга, и задача провайдеров (колледжей и университетов) – удержать клиентов, сделать все, чтобы студенты были удовлетворены, а для мотивации и удовлетворения важны отношения между учреждением и студентом на уровне партнерских. На первом этапе обучения новоприбывшие первокурсники начинают накапливать свой опыт общения с университетом, поскольку они впервые сталкиваются с продуктами и услугами, предоставляемыми учреждением. Здесь университетскому персоналу

доверяют выполнить то, что обещано во время набора и ориентации, пока это «еще свежо в головах студентов». Преподаватели и сотрудники должны быть готовы оценить трудности, с которыми сталкиваются студенты, и помочь им преодолеть возникающие проблемы. Консультанты по вопросам карьеры, преподаватели и сотрудники образовательных учреждений могут положительно повлиять на удержание студентов, например, посредством выявления и мониторинга успеваемости бедных студентов, организации консультационных услуг, раннего выявления неуспевающих студентов или студентов, которые «находятся в группе риска», ранней диагностики требований студентов к базовым навыкам и дополнительной поддержке обучения. Основная цель формирования мотивации – создать среду, которая позволяет клиенту / студенту быть удовлетворенным и мотивированным в отношении образовательной организации (E. Rizkallah, V. Seitz, 2017) [546].

Удовлетворенность побуждает студентов остаться в образовательном учреждении до конца обучения и в дальнейшем поддерживать отношения с «alma mater» в качестве выпускников. Студенты тщательно взвешивают все факторы, перед тем как уйти, они могут быть неудовлетворены обучением на последних курсах, но решают остаться из-за затраченного времени и произведенной оплаты обучения, при этом чувствовать себя «как пленные в ловушке». Ученые также обращают внимание на изменение мотивации студентов в течение всего периода обучения и советуют разрабатывать мотивационные стратегии для того, чтобы заинтересовать и мотивировать студентов на всех курсах обучения, а не только на первых двух, поскольку неудовлетворенность студентов и их уход наносит ущерб репутации самого учебного заведения. В дальнейшем неудовлетворенные студенты и выпускники не порекомендуют эти образовательные учреждения своим знакомым, или другим людям. Поэтому для повышения показателей эффективности и обеспечения пожизненной защиты и поддержки образовательного учреждения со стороны выпускников перед колледжами и университетами стоит задача разработать и реализовать клиенто-

ориентированные мотивационные стратегии, отвечающие индивидуальным потребностям студентов на каждом этапе обучения.

Вывод. Анализ зарубежных источников за последние три десятилетия показал, что наиболее актуальными в изучении мотивации студентов высшей школы являются теории самоэффективности, достижения цели, ожидаемой ценности, атрибуции, самооценки, самодетерминации. Каждая из теорий содержит объяснительный потенциал, позволяющий раскрыть динамическую природу мотивации, обосновать влияние на нее различных факторов, доказать, что воспринимаемая студентами собственная компетентность, ожидания успеха и неудачи, а также ценностные убеждения играют центральную роль в мотивационных процессах. Основным условием, влияющим на развитие мотивации студентов к учебной и исследовательской деятельности, является создание преподавателями мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму. Характерными признаками мотивирующей образовательной среды являются: поощрение ориентации студентов на цели мастерства и развитие профессиональной компетентности; предоставление студентам автономии; создание зон ближайшего развития, в которых студентам, испытывающим проблемы в обучении, преподавателями и более успешными студентами оказывается помощь в решении трудных задач; вовлечение студентов в реальные научные исследования, поддержка их усилий со стороны преподавателей, устранение факторов, вызывающих тревогу и неуверенность студентов в своих силах; разработка мотивационно-привлекательного дизайна для онлайн-заданий.

Важной задачей преподавателей является обучение студентов адаптивным стратегиям самомотивации, которые способствуют настойчивости, самостоятельности и достижению поставленных целей. Для повышения мотивации и удовлетворенности студентов процессом обучения разрабатываются и реализуются клиенто-ориентированные мотивационные стратегии, отвечающие индивидуальным потребностям студентов на каждом этапе обучения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ отечественного и зарубежного опыта исследований профессиональной мотивации педагогов и студентов позволил сформулировать следующие выводы:

1. Профессиональная мотивация педагога представляет собой целостное, системное, иерархическое, динамическое, личностное образование, структуру которого образует совокупность постоянно взаимодействующих профессиональных, социальных и личностных мотивов, осуществляющих побуждающую, направляющую, регулирующую и смыслообразующую функции профессиональной педагогической деятельности.

2. Позитивная профессиональная мотивация педагога характеризуется доминированием в системе мотивационной сферы личности смыслообразующих профессиональных мотивов, проявляющих наиболее сильную побуждающую функцию к осуществлению педагогической деятельности (профессиональный интерес, стремление к профессиональному росту, самореализации в педагогической деятельности, ориентация на развитие личности обучающихся и т. п.) и способствующих достижению педагогом высокого уровня профессионализма.

3. Позитивная профессиональная мотивация педагога определяет детерминацию, характер, содержание профессиональной и социальной активности личности, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения целей, тесно связана с эффективными методами преподавания, продуктивными стилями обучения, удовлетворенностью работой, карьерным ростом, профессиональной идентичностью педагога, положительно влияет на мотивацию обучающихся, их поведение в классе и успеваемость.

4. Являясь сложным, интегральным личностным образованием (морфологическим и операциональным), профессиональная мотивация

педагога трансформируется в зависимости от педагогического стажа, особенностей выполняемой деятельности, социальных ситуаций взаимодействия с администрацией, коллегами, родителями обучающихся и др., что проявляется в изменениях структурно-содержательных характеристик мотивов, их иерархии и функционировании профессиональной мотивации. Трансформационные изменения имеют нелинейный, циклический характер и свидетельствуют о преобразовании профессиональной мотивации педагога на протяжении всего периода профессиональной деятельности под влиянием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов. Наиболее устойчивыми мотивами являются мотивы избегания неудач и удовлетворения от процесса педагогической деятельности.

5. Определяющая роль профессиональной мотивации в обеспечении эффективности педагогической деятельности предопределяет рассматривать проблему развития профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов в период обучения как центральную проблему дидактики высшей школы.

6. Профессиональная мотивация студентов рассматривается исследователями как система иерархически взаимосвязанных и взаимодействующих познавательных, профессиональных, социальных и личностных мотивов, образующих целостный процесс, побуждающий, направляющий и регулирующий учебно-профессиональную деятельность студентов на каждом этапе обучения в вузе для достижения поставленных целей и планируемых результатов.

7. Движущими силами учебно-профессиональной деятельности студентов являются удовлетворение потребностей в познании, достижениях, аффилиации и самоутверждении, иерархия которых в мотивационной сфере личности определяется характером взаимосвязи с ведущей – учебно-профессиональной деятельностью, что предполагает создание в вузе

специальной системы сопровождения развития профессиональной мотивации студентов, включающей:

- диагностику и мониторинг динамики развития у студентов учебных и профессиональных мотивов;
- технологии развития профессиональной мотивации (средствами изучаемых дисциплин, интерактивных методов и форм организации учебной деятельности и др.);
- формирование мотивационной готовности студентов к профессиональной мобильности.

8. Ключевой задачей развития профессиональной мотивации студентов является создание условий для проявления их активности в различных видах учебно-профессиональной деятельности, способствующих преобразованию познавательных мотивов в профессиональные, приобретения ими статуса ведущих мотивов, обеспечивающих успешность профессиональной подготовки в высшей школе.

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1 Проблема развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в контексте реформирования отечественной системы высшего педагогического образования и обновления дидактики высшей школы

Проблема профессиональной подготовки педагогов для системы образования как части мегасистемы социума неразрывно связана с происходящими в мире процессами глобализации, повлекшими изменение взглядов на понятие «профессия», развитие профессий в условиях быстро меняющихся потребностей мировой экономики, на профессиональную подготовку, миссию и цели высшего образования, роль педагога и педагогической деятельности.

Начиная со второй половины 1980-х годов и развития компьютерных технологий, в странах Европы и США проводятся образовательные реформы, меняющие роль учителя и преподавателя, которые становятся модераторами, фасилитаторами и советниками, отвечающим за то, чтобы помочь студентам открыть для себя предпочтительный стиль обучения и стать автономными, обучаясь на протяжении всей жизни. К преподавателям вузов выдвигаются требования быть гибкими универсалами, приверженными мультидисциплинарному подходу к обучению и непрерывному образованию, которые помогут студентам справиться со сложными проблемами в информационном обществе (G. Badley, T. Habeshaw, 1991) [391].

С развитием информационных технологий высшее образование становится все более доступным и практико-ориентированным. В исследованиях (J. Wake et al., 2007; C. Dickson et al., 2013) отмечается, что

силы перемен варьируются от технологий и глобализации до меняющихся ожиданий студентов и работодателей. Требования со стороны работодателей включают: трудовую этику, устную и письменную речь, общение, командную работу (сотрудничество) и критическое мышление (решение проблем). Если университеты всегда считались золотым стандартом для получения диплома об образовании, то новые программы сертификации из других источников ежедневно подрывают ценность этой миссии [591; 421].

Проблема трансформации педагогической профессии, роли педагога и профессиональной педагогической деятельности, ее структуры, содержания, сущностных характеристик и функций в условиях глобальных социально-экономических преобразований, произошедших в России за последние три десятилетия, находит широкое отражение в отечественных исследованиях (Т.С. Анисимова, 1991; М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, 1994; В.И. Байденко, 2004; Е.В. Пискунова, 2005; А.Г. Асмолов, 2008; В.А. Болотов, 2014; В.А. Болотов и др., 2015; Ю.Б. Добротенко, 2015; С.Н. Рягин, 2015; О.А. Береговая, А.Ф. Поломошников, 2017; В.И. Кудашов, 2018; В.И. Блинов, И.С. Сергеев, 2019; В. А. Лубков, 2020; А.М. Калимуллин, Р.А. Валеева, 2023; С.А. Писарева, А.П. Тряпицина, 2023; Л.М. Митина, 2024; Р.А. Валеева и др., 2024).

Ученые отмечают, что резкий переход страны на рыночную экономику повлек за собой радикальное реформирование системы отечественного образования всех уровней. В качестве основных изменений выступают: смена образовательной парадигмы с функционально-знаниевой на гуманистическую, личностно-ориентированную, деидеологизация образования, переход от квалификационного подхода к компетентностному, утверждение вариативности и многомодельности образования.

На отечественную систему образования оказывают значительное влияние общемировые тенденции развития образования: демократизация, гуманизация, индивидуализация, направленность на удовлетворение личных потребностей человека. В качестве основных принципов российской

государственной политики в области образования провозглашены принципы демократизации, гуманизации, многоукладности, вариативности, дифференциации, индивидуализации, непрерывности. Основным условием реформирования отечественного образования выступает его гуманизация и личностно-ориентированная направленность.

Кардинальные преобразования произошли в связи с подписанием Россией в 2003 году Болонского соглашения и интеграцией в мировую систему высшего образования, которое повлекло многочисленные реформы, главной из которых был переход к уровневой системе высшего образования.

В результате перехода сначала к двухуровневой, а затем и трехуровневой системе высшего образования бакалавриат стал базовым уровнем высшего образования, его «несущей конструкцией», фундаментом отечественной системы непрерывного профессионального образования [135]. Обострились вопросы подготовки педагогов всех уровней образования, сформировалась идея о необходимости качественно нового универсального педагогического образования, началось реформирование системы профессионального педагогического образования.

В исследованиях (А.Г. Асмолов, З.А. Абасов, Э.В. Балакирева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Р.А. Валеева, Ю.Б. Добротенко, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, С.А. Писарева, Н.С. Пряжников, В.В. Сериков, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской, Н.В. Чекалева и др.), освещающих вопросы реформирования системы высшего педагогического образования, в качестве позитивных изменений определены:

- переход от традиционной функционально-образовательной к гуманистической личностно-ориентированной парадигме педагогической деятельности, от узконаправленной, предметной и методической подготовки к широкой гуманитарной – психолого-педагогической подготовке;

- интеграция в мировую систему высшего образования и структурное преобразование отечественной профессиональной подготовки педагогов (многоуровневость, многопрофильность;

- профессионализация подготовки в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, развитие независимых систем оценки качества подготовки (привлечение работодателей, общественные экспертизы и оценки);

- становление нового вида высшего учебного заведения – педагогического университета, в котором обеспечивается соединение научных исследований и практики подготовки кадров для сферы образования.

В качестве негативных изменений выделены:

- дефундаментализация и снижение качества предметной педагогической подготовки (Н.В. Садовников, 2011; Н.М. Панькова, 2013; И.В. Фотиева, Т.А. Артамонова, 2013; Е.В. Никитенко, 2014; А.В. Поломошников, 2017; В.А. Лобков, 2020);

- недостаточность практико-ориентированной подготовки, результатом которой является неготовность выпускников педагогических вузов к выполнению профессиональных обязанностей (Е.А. Ямбург, 2014; В.А. Гуружапов, А.А. Марголис, 2014; В.А. Болотов и др., 2015; А.Г. Каспаржак, А.А. Марголис, М.А. Сафонова, 2018; А.А. Марголис, 2019);

- сокращение количества педагогических вузов, усиливающаяся «менеджеризация и маркетизация» подготовки будущих педагогов (Е.М. Авраамова, Ю.Б. Д.Л. Верпаховаская, 2006; В.В. Грачев, 2007; Константиновский и др., 2011; В.А. Погосян, 2014; Н.Е. Покровский, 2014; Ю.Б. Добротенко, 2016; И.В. Ирхина, Н.А. Коренькова, 2017, 2018);

- снижение учебной и профессиональной мотивации студентов (С.А. Пакулина, С.М. Кетько, 2006; Е.В. Романова, 2010; Е.Г. Фильштинская, М.В. Аборина, 2014; Е.В. Лопатина, 2017; О.В. Огороднова и др., 2018; Т.В. Бурлакова, 2019).

Е.В. Бондаревская подчеркивает, что в условиях глобализации, для эффективного развития России необходим качественно новый уровень массовых знаний, который обеспечивается уровнем профессиональной подготовки педагогов, способных «работать в условиях не только диалога, но

и конфликта культур, кризиса смыслов, противостояния традиций и новаций, подготовленных к работе с разным контингентом обучающихся в инклюзивной и поликультурной образовательной среде» [51, с. 83].

В 2013 году Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ был утвержден профессиональный стандарт педагога, устанавливающий широкий перечень требований к профессиональным и личностным качествам учителя (воспитателя), его образованию, знаниям, умениям, компетенциям, которыми надо владеть педагогу, чтобы успешно выполнять трудовые функции и осуществлять педагогическую деятельность в области обучения, воспитания и развития детей дошкольного и школьного возраста [277].

Утверждение профстандарта педагога и его широкое обсуждение активизировали дискуссии о необходимости повышения профессионализма работающих педагогов и модернизации педагогического образования, разработки системы мер, направленных на совершенствование подготовки педагогов, особенно учителей общеобразовательных школ, их способности реализовывать требования новых ФГОС общего образования, национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [276] и соответствовать требованиям профстандарта педагога.

В 2014 году Министерством образования и науки был инициирован проект модернизации педагогического образования с целью подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования, на сайте министерства был опубликован «Проект Концепции поддержки развития педагогического образования» [48, с. 15].

В проекте Концепции разработчики указывали на следующие проблемы: двойной негативный отбор студентов педагогических вузов (поступают не самые лучшие выпускники школ, а по окончании обучения в вузе, в школу идут работать не самые лучшие выпускники); низкий престиж педагогической профессии в обществе и низкие зарплаты, отсутствие карьерных перспектив; неудовлетворительное качество подготовки выпускников (устаревшие методы

и технологии, малое количество часов на практику и стажировку, плохое ресурсное оснащение образовательного процесса в вузах).

Обращалось внимание на отсутствие в регионах прогнозирования потребностей в педагогических кадрах и низкую эффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников вузов, несформированность системы поддержки и сопровождения молодых учителей (В.А. Болотов, А.А. Марголис, В. В. Рубцов и др.). В результате сложившейся ситуации у хороших выпускников школ отсутствует мотивация к поступлению на педагогические специальности, а у лучших выпускников вуза нет желания идти работать в школу. В документе также отмечалась недостаточность целенаправленной профориентационной работы в школах по формированию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности, а преподаватели вузов фиксировали «общее снижение мотивации студентов педагогических вузов, их смутное представление о профессии, профессиограмме, трудовых действиях, которое находит свое негативное отражение в уровне мотивации учения» [250, с. 66].

Представленный на обсуждение общественности проект Концепции модернизации педагогического образования вызвал острую дискуссию в профессиональной среде. Ученые подчеркивали, что выявленные в ходе критического анализа существующей ситуации негативные факты в системе педагогического образования («двойной негативный отбор», низкий престиж педагогической профессии и др.) не являются проблемами педагогического образования. Прежде всего, это социальные проблемы, ставшие следствием проводимой долгие годы «политики в отношении педагогического образования» [353, с. 51].

Во всех странах мира, где у педагогов низкие зарплаты по сравнению с другими профессиональными группами, общественный статус и отсутствие карьерных перспектив, являются сильными демотивирующими факторами для молодежи, связывающей профессиональное обучение и будущую

профессию с успешным карьерным ростом, независимостью и материальным обеспечением.

В рамках Комплексного проекта модернизации педагогического образования предлагались новые модели подготовки педагогов, ориентированные на усиление практической составляющей обучения студентов. Была разработана модель прикладного педагогического бакалавриата (А.А. Марголис и др.), в соответствии с которой часть образовательной программы реализуется на базе общеобразовательных школ под руководством педагогов-наставников с целью формирования у студентов – будущих учителей профессиональных компетенций, освоения трудовых функций и отработки трудовых действий, представленных в профстандарте педагога. Для достижения этой цели разработчики модели предложили увеличить количество учебных часов на практическую подготовку студентов за счет теоретической, включить в профессиональные модули учебные практики и непрерывную учебно-производственную практику на четвертом курсе. В качестве механизма реализации практико-ориентированной подготовки выступает «сетевое взаимодействие университетов с общеобразовательными школами, выстроенное по типу «школьно-университетского партнерства» [222, с. 56], в котором школа рассматривается как равный партнер вуза, принимающий активное участие в процессе формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций.

Исследования, проводимые вузами в рамках реализации Проекта и апробации программ прикладного бакалавриата, показали, что снижение мотивации студентов происходит от того, что они «потенциально отстранены от результатов обучения, учат и сдают предметы в иллюзорно-смоделированном виде, когда за учебной дисциплиной не улавливается ее практическая реализация в профессии» [222, с. 66]. Результаты эксперимента, проведенного со студентами Тюменского государственного университета по апробации практико-ориентированных модулей образовательной программы,

свидетельствовали об изменении мотивации студентов «в направлении статистически значимого усиления ряда профессионально значимых мотивов, внутреннего и внешнего положительного типов мотивации, формирования полинаправленности мотивов» [250, с. 65]. Аналогичные результаты получены в Горно-Алтайском государственном университете в ходе апробации специально разработанной программы развития профессиональной мотивации студентов в условиях практико-ориентированного обучения [181]. Был сделан вывод о том, что практико-ориентированная учебно-профессиональная деятельность является не только ресурсом формирования профессиональных компетенций и освоения трудовых функций, но и средством повышения профессиональной мотивации студентов. Поэтому наиболее важным аспектом в процессе учебно-профессиональной подготовки будущих педагогов является работа с их мотивационной сферой (А.А. Костюнина, Е.А. Кукуев, Л.А. Мокрецова, О.В. Огороднова, А.Л. Фроленкова).

В целом, анализ результатов исследований, проведенных на экспериментальных площадках по апробации программ прикладного педагогического бакалавриата, показал, что усиление практико-ориентированной составляющей подготовки студентов, учет характера их внутренней мотивации и индивидуальных образовательных потребностей существенно влияет на развитие интереса к педагогической профессии и формирование системы внутренних и внешних положительных мотивов к педагогической деятельности. Для подготовки конкурентоспособных педагогов требуется постоянная работа с мотивационной сферой студентов, определяющей индивидуальную направленность личности на профессию.

По мнению ученых (Т.С. Анисимова, Г.В. Ахметжанова, Г.Г. Бойко, А.А. Деркач, С.В. Забелин, И.Ю. Тарханова и др.), «формирование учебной мотивации студентов является условием развития новой дидактики высшей школы, поскольку ориентация компетентностных ФГОС высшего образования, новых образовательных программ и технологий предполагает

расширение практики самоуправления студента и изменение роли преподавателя с тренера на соучастника процесса познания» [13, с. 1].

В качестве основных результатов модернизации педагогического образования определяются: приведение содержания основных образовательных профессиональных программ к соответствию требованиям профстандарта педагога и ФГОС общего образования, переход на модульный принцип проектирования основных образовательных программ, апробация моделей школьно-университетского партнерства для усиления практической подготовки студентов, создание системы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников.

В июле 2022 года Правительство РФ утвердило Концепцию подготовки педагогических кадров на период до 2030 года [179]. В документе подчеркивается необходимость развития в стране системы непрерывного педагогического образования, разработки и внедрения системы независимой оценки качества подготовки педагогов, формирования во всех регионах сети психолого-педагогических классов с целью усиления ранней профориентации обучающихся. Основные задачи Концепции: обеспечение единых подходов к предметной, методической, психолого-педагогической подготовке будущих учителей, их «воспитанию, результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных, гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, подготовке педагога к воспитательной деятельности учащихся, поддержке образовательно-воспитательного потенциала семьи» [179].

Особое внимание в Концепции уделяется разработке и внедрению в программы подготовки студентов дисциплин (модулей), обеспечивающих приобщение будущих педагогов к культуре русского языка, истории России, формированию компетенций для выполнения функций классного руководителя и вожатого, организации деятельности детского поликультурного коллектива, творческой деятельности обучающихся, в том числе, и детей с особыми образовательными потребностями.

Произошедшие трансформационные изменения в системе высшего образования оформились в новые регуляторы (профессиональные стандарты, компетентностный подход, цифровые технологии), определившие необходимость качественного обновления дидактики высшей школы (М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова, 2019) [99]. Основная проблема современной практики высшего образования заключается «в обеспечении деятельностной включенности каждого студента в учебный процесс» [99, с. 45], предполагающая поиск эффективных путей развития мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности.

Первым регулятором, устанавливающим требования к результатам обучения, являются профессиональные стандарты, в соответствии с которыми происходит актуализация ФГОС и основных образовательных программ, совершенствуется компетентностная модель выпускника педагогического вуза как профессионала, владеющего широким перечнем компетенций, позволяющим продуктивно работать в современных информационно-образовательных средах (ИОС), осуществлять инновационную деятельность, воспитывать социально-значимые качества у обучающихся. Необходимость соответствовать требованиям работодателей на рынке труда является мотивирующим студентов фактором к овладению профессиональными компетенциями ФГОС ВО и трудовыми функциями профессиональных стандартов.

Вторым регулятором выступает технологизация образования, обусловленная деятельностным характером компетенций, изменяющим ориентацию в преподавании с трансляции знаний и предоставления информации на формирование у обучающихся способности к решению проблемных ситуаций, овладение технологиями обучения, направленными на восприятие, осмысление и усвоение знаний. С этой целью разрабатываются дидактические инструменты, содействующие визуальной логико-смысловой организации учебного материала (опорные сигналы, структурно-логические схемы, рисунки, модели, идеограммы и др.).

В условиях технологизации обучения отношения между содержанием учебного материала, преподавателем и обучающимися опосредованы образовательными технологиями, обеспечивающими управляемость и результативность учебного процесса. Происходит «смещение акцентов с оси взаимодействия «студент – преподаватель» на взаимодействие «студент – учебно-профессиональная задача» [99, с. 51].

Учебно-познавательная и научно-исследовательская деятельность студентов выстраиваются на основе интерактивных методов и технологий, предполагающих эмоционально окрашенное общение и взаимодействие студентов между собой и преподавателем, направленных на решение учебно-профессиональных проблемных ситуаций. Задача преподавателя – спроектировать и обеспечить реализацию алгоритма действий студента и совместные способы взаимодействия, тем самым мотивировать студентов к достижению запланированных результатов.

Происходящие изменения ориентируют высшие школы на формирование у студентов профессиональной мотивации в условиях социально-экономической неопределенности, транспрофессиональности рынка труда, отсутствия четкого заказа системе высшего образования на профессиональную подготовку специалистов со стороны работодателей.

Решению этой сложной задачи способствует проблемно-ориентированное обучение, проблемный подход становится базовым методологическим фундаментом организации учебного процесса. Дидактическая методология проблемного обучения предполагает создание педагогом серии проблемных ситуаций, включающих требующие разрешения противоречия, различные точки зрения на один и тот же вопрос, задачи с недостаточными или избыточными данными, вопросы с заведомо допущенными ошибками. Проблемные ситуации студент может решить, если владеет набором базовых инструментов (знаний, умений), приобретенных им в процессе систематической самостоятельной работы с учебными материалами курсов дисциплин. Проблемно-ориентированное обучение

помогает сформировать у будущих педагогов креативные компетенции, обеспечивающие готовность находить нестандартные решения, эффективно действовать в новых ситуациях профессиональной деятельности [214]. Для формирования креативных компетенций в учебном процессе используются интерактивные методы: «мозговой штурм», инверсия, синектика, интерпретация, «сократовские диалоги», дебаты, полилоги, мастерские построения знаний, деловые игры и др., способствующие формированию у студентов осознанного познавательного интереса к содержанию учебного материала, эмоциональной удовлетворенности от формата взаимодействия с преподавателями и однокурсниками.

Третьим мощным регулятором высшего образования является стремительное развитие интернет-ресурсов и цифровых технологий, позволяющих перенести учебный процесс в виртуальное пространство (Е.А. Алисов) [10].

Дидактика цифровой эпохи получила название дидактики электронного обучения (цифровая дидактика); в широком смысле цифровая дидактика – это дидактика, интегрированная с ИКТ (G. Angelo, 2007; M. Tchoshanov, 2013; 2018) [384].

Цифровые технологии интегрируются во все аспекты образовательного процесса, предусматривают необходимость внесения изменений в содержание, методы, формы, технологии обучения, в организацию и сопровождение учебной деятельности студентов. В то же время в исследованиях отмечается, что цифровизация и использование интернета для получения информации как готового знания, способствует студенческому инфантилизму, проявляющемуся в нежелании «изучать теорию, самостоятельно добывать знания для решения проблем, желании «получить все сразу в готовом виде и с инструкцией по применению» [280, с. 209]. Преподаватели обращают внимание на «клиповое» мышление современных студентов, их неспособность к длительному сосредоточению, осмысленному восприятию и воспроизведению логической структуры сложных текстов, на

стремление к упрощению текстовой информации (презентации, дайджесты, тезисы). Главным вызовом, с которым столкнулись преподаватели, является всеобщая зависимость студентов от гаджетов. Постоянное использование студентами на занятиях смартфонов, планшетов, ноутбуков «провоцирует эмоциональный и мотивационный штиль, сдвиг мотивации с цели на средство и неоднозначно влияет на учебно-познавательную деятельность» [280, с. 48]. С одной стороны, поисковые системы интернета дают возможность быстро найти нужную информацию, с другой – огромные информационные потоки затрудняют ее осознание, понимание содержания и критический анализ. В исследованиях отмечается (Е.В. Гнатышина, Н.И. Гендина, Е.В. Данильчук, И.Г. Овчинникова и др.) потребительское отношение студентов – будущих педагогов к информационным ресурсам, низкий уровень их цифровой культуры, «слабое владение алгоритмами поиска информации, анализа и синтеза цифровых информационных потоков; низкоуровневый репродуктивный характер деятельности по обработке информации» [79, с. 165], ее трансформации в собственные знания и продукты самостоятельной учебной, научно-исследовательской деятельности и др. В этой связи актуализируется проблема формирования у будущих педагогов «ценностного отношения к информации, «культуры отношений с информационными цифровыми ресурсами, в преобладании ценностно-мировоззренческого, а не технологического аспекта» [79]. Ситуация с вынужденным всеобщим переходом на онлайн-обучение в 2020 году (COVID-19) ускорила инновационные процессы в образовании. Прежде всего, изменились способы коммуникации между участниками образовательных отношений резко возросла роль самостоятельной работы студентов, характеризующейся сознательной мотивированностью действий, ориентированных на поиск информации, овладение методом познания и умением его применять в решении учебно-профессиональных задач.

В условиях электронного обучения трансформируется идентичность преподавателей и студентов (М.Н. Дудина). Преподаватель помогает

студентам ориентироваться в потоках информации, систематизировать полученные знания, уточнить, или скорректировать представления, сформированные в результате самостоятельного изучения информации, показывает способы деятельности для достижения цели и планируемых результатов. Усиливается роль мотивации студентов и преподавателей на успешное взаимодействие, «расширяются способы фасилитации, поддержки каждого обучаемого в достижении наилучших результатов» [107, с. 17]. Приоритетной задачей является индивидуализация образовательного процесса, преподаватель педагогического вуза становится менеджером профессионального становления будущего учителя.

Еще одним регулятором обновления дидактики высшей школы является реализация принципа непрерывного образования, который привел к исчезновению деления образовательных практик на «педагогические» и «андрагогические» [164]. В соответствии с антропологическим подходом, предполагается изменение теории обучения в сторону «антропологизации» и индивидуализации, «ориентации обучения не на освоение субъектом общих способов деятельности, а на опыт собственного индивидуального освоения способов мышления и выработку собственных метакогнитивных стратегий» [282, с. 25].

В настоящее время в высшей школе используется формат смешанного обучения, предусматривающий включение элементов дистанционного обучения, электронных образовательных ресурсов, совместных платформ, цифровых технологий. В условиях применения дистанционных технологий возрастает роль обратной связи. Несмотря на большие возможности онлайн-программ для самостоятельного обучения, студенты нуждаются в разнообразных контактах с преподавателями, поскольку им тяжело ориентироваться в большом объеме информации, у них невысокий уровень самоорганизации и *soft skills*. Поэтому особенно важна постоянная обратная связь с преподавателями, возможность организации консультаций, вебинаров,

веб-конференций, онлайн-опросов и других форм взаимодействия (S. Amara et al., 2016) [381].

По данным исследований (D. Bruff et al., 2013; R. Rivard, 2013; Г.В. Можаяева, 2015; Я.М. Рощина и др., 2017; Е. И. Казакова, 2020), эффективность дистанционных курсов обучения без очного взаимодействия обучающихся с преподавателем составляет около 5-7%, т. е. это процент обучающихся, успешно закончивших курс от общего числа слушателей, на него записавшихся. Такой результат, по мнению ученых, объясняется отсутствием постоянных мотиваторов (обратная связь, эмоциональная поддержка, взаимодействие между обучающимися), без которых трудно поддерживать интерес к содержанию курса и акцентировать внимание на достижение результата. Без рефлексии, возможности быстрого обмена мнениями, идеями и др., удержать обучающегося в зоне мотивированного обучения очень сложно. Е.И. Казакова считает, что в современную дидактику следует вводить новое понятие «распределенная, или разделенная мотивация» [134, с. 10].

Исследования, проведенные в период массового перехода вузов на дистанционный формат обучения (И.Ю. Тарханова, М. А Зайцева, В.М. Пятунина, 2020; Т.Н. Швецова, 2020 и др.), обнаружили следующие негативные факторы его влияния на мотивацию студентов:

- нехватка эмоциональной связи в процессе непосредственного общения с преподавателями и другими обучающимися;
- отсутствие условий для состязательности между участниками учебной группы и демонстрации успешности результатов, быстрой оценки преподавателями результатов работы студентов на занятии;
- ослабление у студентов идентификации себя с университетом, ощущения причастности к происходящим в вузе процессам [134].

Как ключевой компонент межличностного общения, обратная связь влияет на мотивацию обучающихся, позволяет им чувствовать поддержку и

заинтересованность преподавателей, более эффективно использовать учебные материалы, оценивать свои результаты и т. д.

Ученые приходят к выводу о необходимости поиска цифровых средств обучения, обеспечивающих интерактивное взаимодействие участников образовательных отношений и трансформацию очного формата коммуникации к разнообразию вариантов дистанционного формата (R. Bart, 2020; M. Firat, A. Bozkurt, 2020; И.Ю. Тарханова и др., 2020; Т.Н. Швецова, 2020; С.Н. Хамова, 2021; Е.А. Алисов, 2022 и др.).

Приоритетным направлением развития новой дидактики становится изучение педагогического потенциала цифровых технологий, предоставляющего неисчерпаемые возможности для индивидуализации обучения, формирования у студентов самостоятельности и мотивации к автономии (М.Н. Дудина, 2020) [107]. Ученые (Л.Н. Данилова, В.Е. Гаибова, А.М. Ходырев, 2021) считают, что цифровизация образования предполагает дополнение традиционных концепций, методов, средств и форм обучения электронными [103]. На основе анализа зарубежных исследований (S. Wang et al., 2012; K. Wannemacher et al., 2016; G. White, 2020), были выделены цифровые компоненты обучения и соотнесены с понятиями: средства, методы, формы организации обучения и концепции цифрового обучения (рис. 2.1).

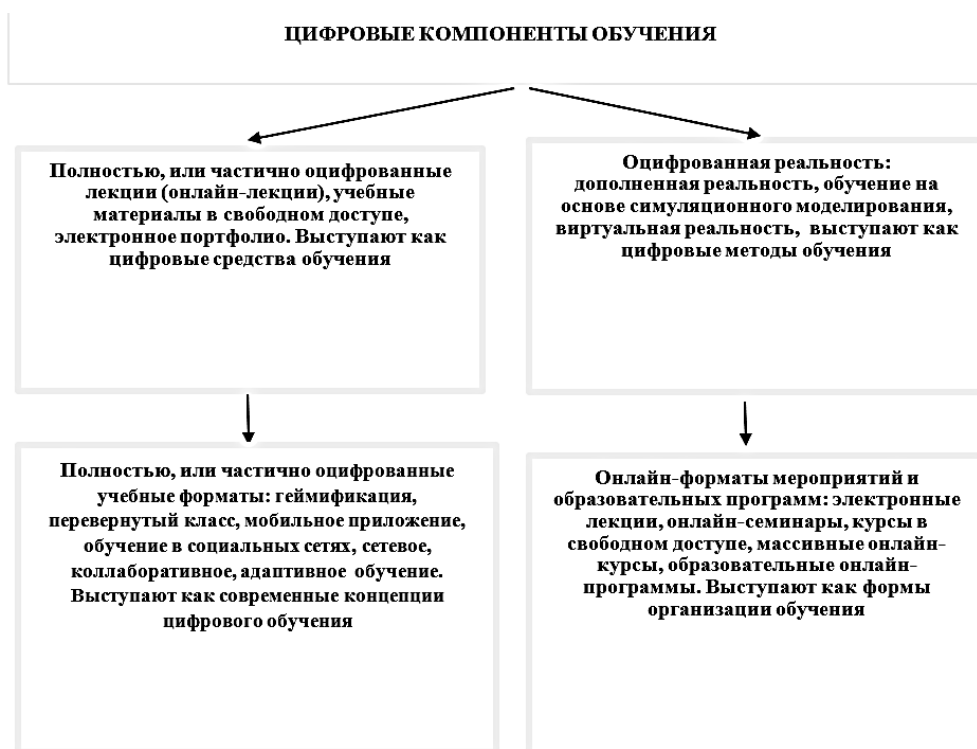


Рисунок 2.1 – Цифровые компоненты обучения

Цифровые компоненты обучения содержат потенциал для расширения формата взаимодействия между участниками образовательных отношений и развития мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности. К тому же, в эпоху тотальной цифровизации всех сторон жизни общества, растут потребности современных студентов в новых форматах обучения с использованием ИКТ, которые могут усилить практическую ориентацию учебных дисциплин, привлечь студентов к их освоению, повысить ответственность за результаты образования (Л.Н. Антонова, А.В. Меренков, 2018; Е.А. Алисов, 2022) [14; 10].

Так, геймификация влияет на развитие интереса к содержанию учебной дисциплины, даже промежуточный и итоговый контроль не вызывают стресса у студентов. Данные исследований (В. Bediou et al., 2018; R. Mayer, 2019; Скрипак и др., 2020; М.В. Переверзева и др., 2020; С.И. Карпова и др., 2021) свидетельствуют о том, что современные видеоигры содержат уникальный инструментарий, позволяющий их эффективно интегрировать в образовательный процесс высшей школы [405; 509; 309; 258; 157].

Например, компьютерные видеоигры могут воспроизводить определенный исторический период, моделировать события и процессы для развития исторического мышления студентов, их представлений о причинно-следственных связях и многовариативности истории (Н.Н. Макарова 2018; А.Г. Иванов, 2019 и др.). Результаты использования видеоигр в образовательном процессе показали их направленность на повышение уровня мотивации студентов, развитие когнитивных процессов (памяти, внимания, логического мышления), пространственных представлений, социально-коммуникативных навыков, умения работать в команде и решения различных проблемных ситуаций.

Мобильные приложения, встроенные в смартфоны и планшеты, позволяют иметь быстрый доступ к аутентичным ресурсам, учебным материалам, выполнять задания и получать оценку, участвовать в обсуждении с преподавателями и другими участниками образовательных отношений, находясь, как в вузе, так и в другом месте. Использование преподавателями в учебном процессе мобильных технологий позволяет расширить формат взаимодействия в системах: tutor-student / student-tutor = преподаватель-студент / студент-преподаватель и student-student = студент-студент, выстраивать обучение с учетом целей, задач и образовательных потребностей каждого студента в рамках выбранного курса, устанавливать обратную связь, вовремя выявлять проблемы, проверять самостоятельные работы, обмениваться комментариями.

Социальные сети (мессенджер-приложения) могут быть использованы преподавателем для текущего взаимодействия со студентами: индивидуальных сообщений, онлайн-консультаций, проведения опросов, размещения учебных видеороликов, документов, интересных учебных материалов, которыми студенты могут воспользоваться для самостоятельной работы. Социальная сеть предоставляет возможность для создания и ведения электронного портфолио обучающихся и педагогов, например, социальная сеть 4portfolio.ru содержит инструмент для ведения блогов, обмена

мнениями, участия в форумах, создания сетевых сообществ, дистанционного общения участников образовательных отношений (студентов, педагогов, родителей). Электронное портфолио, как форма самопрезентации результатов своей деятельности (учебно-профессиональной, социальной, исследовательской) в период обучения в вузе, способствует развитию у студентов мотивации к достижениям, формированию умений рефлексии, адекватной оценки уровня развития собственных профессиональных компетенций (Е.В. Кондратенко, 2015; Э.Ф. Зеер и др.) [176; 119].

Использование мобильных приложений и социальных сетей положительно влияет на интерес студентов к учебной деятельности, позволяет получать информацию и взаимодействовать с другими участниками образовательных отношений удобным и привычным для них способом. Учебно-ориентированное взаимодействие преподавателей и студентов в социальных сетях рассматривается как интерактивное средство обучения, повышающее мотивацию студентов к учебно-профессиональной деятельности (А.А. Темербекова, Н.Г. Кудрявцев, 2019) [324].

Адаптивное обучение с применением цифровых технологий, направленных на обеспечение индивидуализации образовательного процесса, позволяет для каждого студента, с учетом индивидуальных результатов, построить учебный маршрут, используя адаптивные алгоритмы по принципу репетиторства, т. е. тренировки. Перед началом освоения нового курса студент проходит диагностику, по результатам которой компьютерная программа предлагает наиболее оптимальные первые темы и задания для выполнения. Диагностика проводится каждый раз при входе студента в систему; педагог получает отчеты о степени освоения студентом учебного материала, при необходимости вносит коррективы в планирование (Л.Н. Данилова, В.Е. Гаибова, А.М. Ходырев, 2021) [103]. Адаптивное обучение снижает тревожность, страх неудачи, формирует уверенность студента в своих силах, положительное отношение к учебной деятельности. Коллаборативное обучение направлено на формирование способности студентов «работать

сообща», продуктивно взаимодействовать в процессе создания совместного учебного проекта (продукта). В условиях коллаборативного обучения цифровые технологии помогают быстро обмениваться идеями, находить нужную информацию, одновременно каждому выполнять свой участок работы. Коллаборативная концепция обучения активизирует мотивацию достижений, мотивацию лидерства; если сначала функции организатора и аналитика берет на себя преподаватель, то затем студенты уже самостоятельно делятся на мини-группы и распределяют роли. Среди них появляются организаторы, которые выполняют функции планирования, распределения участков работы, координации действий участников группы, берут на себя ответственность за результат. Коллаборативные информационные системы упрощают взаимодействие большого количества участников вариантами обратной связи, исследователи (S. Amara et al., 2016) [381] относят их «к коллаборативному интерактивному обучению (interactive collaborative learning) и компьютерному коллаборативному обучению (computer-supported collaborative learning, CSCL)» [381, с.107].

Концепция перевернутого обучения (ПО) основана на предварительном самостоятельном изучении студентами сформированных преподавателем учебных материалов (видеолекций, видеозаписей семинаров и др.) и предоставлении его результатов для обсуждения с преподавателем и другими обучающимися на занятиях. В более сложной модели ПО учебный контент разрабатывается не преподавателем, а студентами, размещающими его на электронной платформе для всеобщего ознакомления, и затем представляющими его для дискуссий на семинарах, круглых столах. В перевернутом обучении трансформируется позиция студента, выступающего в роли преподавателя, подготавливающего материал для занятия и принимающего на себя ответственность за результаты. Задача преподавателя заключается в мотивировании студентов к самостоятельному поиску информации за пределами аудитории, используя интернет-ресурсы и другие

источники, проверке ее достоверности, критическому осмыслению, извлечению сущности, необходимой для выполнения задания.

Концепция ПО обладает большой гибкостью, способствует вовлеченности студентов в учебный процесс, стимулирует развитие познавательной мотивации посредством предоставления автономии, права выбора форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации (М. Andrade, С. Coutinho, 2017; Л.Н. Антонова, А.В. Меренков, 2018; S. Wang et al., 2020 и др.). В то же время, ученые обращают внимание на факторы, затрудняющие широкое использование ПО в образовательной практике: отсутствие у студентов навыков самостоятельной работы, низкий уровень мотивации и самодисциплины, трудоемкость подготовки аудио- и видеоматериалов для размещения их на онлайн-платформах или дисках. По мнению Л.Н. Антоновой и А.В. Меренкова, необходимым условием успешной внедрения ПО в образовательную практику высшей школы, является формирование у студентов, начиная с первого курса, навыков самостоятельной работы и обучение методам самостоятельного анализа информации [14].

Технологии виртуальной реальности (VR) мотивируют студентов к овладению профессиональными компетенциями посредством глубокого погружения в имитирующие реальные объекты и процессы. VR-технологии активно используются на практических занятиях, они «позволяют моделировать неограниченное количество ситуаций, привлекая к их созданию студентов» [271, с. 113]. Результаты исследований (В.А. Аверин, 2017; К.С. Голохваст, 2018; Е.В. Батаева, В.В. Демин, 2019 М.Д. Пискунова, П.А. Побокин, 2021) показали, что VR-технологии также благотворно влияют на развитие специализированных практических умений обучающихся в определенной области (инженерии, медицины, авиации и др.). Большинство ученых VR-технологии рассматриваются как дополнение к традиционным средствам обучения [271].

Ученые убеждены в том, что эффективность и действенность любых цифровых технологий определяется тем, насколько адекватно они учитывают мотивационное обеспечение учебного процесса, то есть, насколько они стимулируют, или сохраняют высокий уровень мотивации студентов к обучению и овладению профессиональными компетенциями. Обеспечение мотивации студентов к активному, действенному включению в учебный процесс является центральной проблемой современной дидактики высшего педагогического образования.

Вывод. В результате кардинальных социоэкономических и социокультурных преобразований, произошедших в России за последние десятилетия, сформировалась отечественная система непрерывного профессионального образования, в структуре которой бакалавриат стал базовым уровнем высшего педагогического образования, его фундаментом, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны.

Современные регуляторы, оформившиеся в результате модернизации высшего образования (стандартизация, технологизация учебного процесса, цифровизация образовательной среды и др.), предопределили обновление дидактики высшей школы и способствовали повышению требований общества к качеству подготовки учителя.

Ключевым условием повышения качества высшего педагогического образования является поиск новых подходов к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов как интегрального, системного, иерархического, динамического личностного образования, обеспечивающего успешность формирования профессиональных компетенций, профессиональную и личностную готовность выпускников к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Приоритетным направлением обновления отечественной уровневой системы высшего образования в связи с выходом из Болонского процесса,

является создание условий для междисциплинарной, межпрофильной, межуровневой мобильности студентов, обеспечивающей возможности построения ими индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) и маршрутов профессионально-личностного развития в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, работодателей и рынка труда.

2.2 Методологические подходы к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе

Проблема индивидуализации профессиональной подготовки педагогов в контексте произошедших трансформационных изменений в отечественной системе высшего педагогического образования представлена во многих исследованиях (Е.В. Бондаревская, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, О. А. Воскрекасенко, О. В. Варникова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, О.А. Зимовина, Л.Н. Князькова, М.П. Кривунь, И.Г. Липатникова, А.С. Полянина, М.И. Рожков, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова, И.А. Юрловская и др.). По мнению ученых, «система высшего педагогического образования должна быть индивидуализирована в большей степени, нежели система другого профессионального вуза, поскольку процесс обучения в педагогическом вузе является для студентов своеобразным образцом, который впоследствии может быть перенесен в школьную практику» [26, с. 64].

В качестве базового понятия проблемы индивидуализации обучения выступает понятие индивидуальности. В исследованиях (В.В. Белоус, И.В. Боязитова, О.А. Зимовина, В. Ф. Кошелев, В.С. Мерлин, Э.П. Черняева и др.) индивидуальность характеризуется как интегральная многоуровневая, саморегулирующаяся и самоактуализирующаяся система личности, структуру

которой образуют три уровня свойств: психофизиологический, психологический, социально-психологический (личностный).

Индивидуализация обучения представляет собой процесс становления индивидуальности студента в образовательной среде вуза и предполагает выстраивание образовательного процесса «с учетом психофизиологического, психологического и личностного уровней индивидуальности, проявляющихся в содержательном и процессуальном аспектах деятельности студента при приоритетной значимости личностного уровня» [123, с. 23].

Согласно принципу индивидуализации обучения, «студент является субъектом самоопределения, «построения себя нового» и формирования своей индивидуальной образовательной программы» [169, с. 87]. Для профессиональной подготовки педагогов важное значение имеет развитие субъектности как «системообразующего основания личности», представляющего собой «активную включенность индивида в общественные отношения, развивающуюся в общении и совместной деятельности и ею опосредованную» [263, с. 58].

Субъектность педагога, проявляющаяся в его отношении к себе как субъекту деятельности, составляет основу для развития профессиональных способностей и определяет успешность педагогической деятельности.

В исследованиях (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова и др.) индивидуализация профессиональной подготовки будущих педагогов рассматривается как динамический, системный, непрерывный процесс субъектного становления педагога в период обучения в вузе. Целью профессиональной подготовки является профессиональная готовность будущего учителя к педагогической деятельности, то есть его способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе нормами и требованиями, творчески решать профессиональные задачи. По мнению О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк целью профессиональной подготовки педагога является формирование его индивидуальности как целостного, гармоничного развития сфер личности (интеллектуальной,

мотивационной, эмоционально-волевой, предметно-практической и др.), которые проявляются в педагогической деятельности уровнем развития профессиональных способностей и профессиональной мотивацией [95, с. 339].

С понятием индивидуализации обучения связано понятие дифференциация обучения, которое в основном реализуется на практике посредством деления обучающихся на группы, различающиеся по определенным признакам (уровень развития способностей, подготовленности, степень сложности учебного материала, формы обучения, интересы обучающихся и др.). Исследователи (Г.Д. Глейзер, С.Н. Дегтярев, Н.Н. Крюкова, Т.В. Машарова, Т.В. Черемухина, И.С. Якиманская и др.) различают внешнюю дифференциацию обучения (формирование учебных групп по интересам, способностям, создание образовательных организаций для разных типов одаренности и т. д.); и внутреннюю дифференциацию – обучение в конкретной группе с учетом индивидуальных особенностей студентов, например, по уровню подготовленности, особенностей познавательной самостоятельной деятельности и др. Преподаватели, на основе разнообразного дидактического материала, предоставляют возможность студентам выбирать тип учебных заданий и форму их выполнения. Дифференцирование осуществляется по содержанию, по уровню трудности, глубине проработки учебного материала, требований к результатам и т. д. Ряд исследователей (Н.М. Жукова, В.А. Чистякова, Н.Б. Романова, Э.П. Черняева, И.С. Якиманская) рассматривают дифференциацию как средство и необходимое условие индивидуализации обучения.

В исследованиях (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, Л.Н. Князькова, М.И. Рожков и др.) индивидуализация образовательного процесса «профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе рассматривается как бинарный процесс, имеющий внешнюю и внутреннюю стороны» [56, с. 11]. Внешняя сторона индивидуализации образовательного процесса реализуется через

адаптацию его содержания к интересам и потребностям студента, его личностным особенностям, оказания ему поддержки и сопровождения с тем, чтобы заинтересовать и мотивировать на активное включение в учебно-профессиональную деятельность, поскольку именно мотивация побуждает студента к изменению себя и своей деятельности.

Традиционно индивидуализация образовательного процесса в вузе осуществляется посредством предоставления студентам выбора учебных дисциплин, вариантов заданий, индивидуальной самостоятельной работы, включения в научно-исследовательскую деятельность, индивидуальных консультаций преподавателей, перевода на индивидуальные графики обучения и т. д. Таким образом, подчеркивают Л.В. Байбородова и Т.В. Бурлакова, внешняя сторона индивидуализации образовательного процесса инициирована преподавателями и исходит от преподавателей к студенту. Внутренняя сторона индивидуализации образовательного процесса проявляется в осознании студентом потребности в качественном изменении себя, выработке субъектной позиции и осуществляется посредством внутреннего личностного роста (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова, Л.Н. Князькова и др.) [130; 55].

Исследователи обращают внимание на взаимосвязь внешней и внутренней сторон индивидуализации образовательного процесса с внешними и внутренними мотивационными доминантами. Внутренняя доминанта формирует деятельность, которая является самоценной для человека, поэтому действия преподавателей должны быть направлены на активизацию профессионального интереса, осознание студентами социальной значимости профессии педагога, глубокое освоение ими профессиональных ценностей. Источником активизации внешней мотивационной доминанты являются условия организации учебного процесса (предоставление права выбора учебных модулей, курсов, дисциплин и пр.), действий преподавателей и др. Действия преподавателей, различные методы и формы индивидуализации образовательного процесса

выступают в качестве внешних факторов – мотиваторов, которые запускают в действие систему внутренней мотивации студента. Внутренняя индивидуализация представляет собой естественно развивающийся процесс качественных изменений личности в образовательной среде вуза, обеспечивается внутренней мотивацией студента к реализации себя в учебно-профессиональной деятельности и рефлексией.

По мнению Т.В. Бурлаковой, индивидуализацию профессиональной подготовки студента – будущего учителя нельзя «рассматривать только как средство, или формат обучения, индивидуализация является преобразовательной деятельностью, ориентированной на развитие внутреннего мира студента, овладение им способов познания профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности» [56, с. 8]. Для осуществления индивидуализации подготовки преподавателям следует выстраивать процесс взаимодействия со студентами с учетом их личностных особенностей и образовательного потенциала, а также требований педагогической профессии к личностным и профессиональным качествам будущих педагогов.

Таким образом, с одной стороны, индивидуализация профессиональной подготовки должна соответствовать индивидуально-образовательному потенциалу студента, с другой стороны, – системе социальных и профессиональных ценностей, требованиям и целям. В «процессе индивидуализации происходит становление индивидуальности, самостоятельности и автономности, которые проявляются в способности студента к самоопределению и саморегулированию» [56, с. 120], то есть индивидуализация обеспечивает становление субъектности как личностного качества и свидетельствует об освоении студентом умений согласовывать собственные запросы, притязания и способности с требованиями педагогической профессии (А.П. Каитов).

Ряд ученых (А.Г. Асмолов, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.) считают, что в настоящее время утверждается новая инновационная парадигма –

персонализированное образование. Ее актуальность и востребованность обусловлены особенностями постиндустриального общества (цифровизация всех сфер общественной жизни, развитие электронного обучения, VR-технологий и т. д.) [19; 120]. Ученые подчеркивают, что «персонализированное образование ориентировано на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей учебно-познавательной деятельности, индивидуальной (персонализированной) образовательной траектории и критериальной оценки собственных достижений» [120, с. 19].

Сама идея персонализации образования не является новой, проблеме персонализации высшего образования и его отдельным аспектам посвящены работы: Е.А. Алисова, А. Г. Асмолова, В.А. Варламовой, О.А. Воскресенко, И.В. Гладкой, В.В. Грачева, М.Б. Есауловой, Т.М. Ковалевой, Р.В. Комарова, М. Э. Кушнера, В. Розина, В.А. Ситарова, Г.С. Субботской и др.

Во многих работах отмечается отсутствие единых научных взглядов на понятия: «индивидуализация», «персонализация», «персонификация», которые часто употребляются как синонимичные, в том числе, и в педагогических словарях (М.В. Есаулова и др.).

В фундаментальном исследовании В.В. Грачева под руководством В.А. Ситарова проблема персонализации образовательного процесса в высшей школе представлена в контексте исторического и социокультурного становления высшего образования и современных трансформационных изменений, произошедших в системе отечественного высшего образования за последние десятилетия (подписание Болонского соглашения, технологизация, информатизация и др.). Опираясь на результаты проведенного историко-культурного анализа генезиса высшего образования, В.В. Грачев определяет персонализацию образовательного процесса как социокультурную закономерность развития высшей школы в условиях глобализации, информатизации и влияния негативных факторов (массовость высшего образования, его узкая специализация, потеря ценностно-смысловых

ориентиров, ориентация только на конкурентоспособность и адаптивность выпускников к условиям рыночной экономики). И как итог – утрата высшим образованием самого важного своего признака – фундаментальности, обеспечивающего развитие критического мышления, формирование целостного мировоззрения и глубоких знаний. По мнению автора, приоритетами развития высшего образования являются фундаментализация и гуманизация его содержания и технологий, а основная цель персонализированного образовательного процесса в вузе состоит в формировании субъектной позиции студента. В исследовании обращается внимание на нетождественность понятий «персонализация», «персонификация», «индивидуализация». Персонификация рассматривается как «не более чем технология обучения», в персонифицированном обучении задача развития личности не является основной, в отличие от персонализации образования. Аналогичным образом (от общего к частному) объясняются отличия персонализации и индивидуализации. Индивидуализация обучения определяется как «выделение студента в единичное состояние и его подготовку почти в режиме репетиторства» [92, с. 132]. В персонализированном же образовании особую ценность имеют групповые и коллективные формы обучения в режиме сотрудничества. Если логика индивидуализации – «от индивида к социуму», логика персонализация образования – «от социума и через социум к личности». Исходя из выделенных отличий, автор делает вывод о том, что «индивидуализация обучения и образования не может в полной мере отвечать задаче развития личности» [92, с. 133].

В работах Е.А. Борисовой, М.В. Есауловой, Г.С. Субботской, Т.В. Шадринной понятия персонализации и персонификации образования рассматриваются как синонимичные, поскольку их главной целью является развитие у обучающихся способности к «самоуправлению учебной деятельности, самообучению и последующему самообразованию» [259, с. 45]. Персонификация как способ педагогической деятельности направлена на

развитие потребности обучающихся в саморегуляции и познании себя в образовательном процессе.

По мнению Н.В. Савиной, персонализацию можно определить как внутреннюю сторону индивидуализации образовательного процесса, где педагог опирается на внутреннюю активность обучающегося. Она определяет персонализированное образование как принцип проектирования и реализации образовательного процесса с учетом потребностей, интересов и стремлений каждого обучающегося, то есть, «по сути, образовательный процесс подстраивается под каждого конкретного человека – обучающегося, в этом и заключается сущность принципа персонализации образования» [300, с. 84].

Согласно А.Г. Асмолову, индивидуализация – «просто другое наименование определенного аспекта процесса персонализации» [19, с. 19]. Основная идея индивидуализации и персонализации образования – формирование субъектной позиции обучающегося. Персонализация образовательного процесса в высшей школе связывается с цифровизацией как ведущим механизмом персонализации и использованием дистанционной формы обучения. Исследователи (Б.А. Бурняшов, Е.В. Конищева, Ю.В. Крупнов и др.) отмечают, что «сценарий «Персонализация» становится в настоящее время мировым трендом в электронном обучении» [57, с. 90].

Е.А. Алисов обращает внимание на персонализацию образовательной среды вуза, которая в рамках парадигмы деятельностного подхода представляет собой «совокупность условий, влияний и возможностей (как сущностных составляющих) образовательной среды подготовки педагогов в русло определения личностной позиции деятельности обучающихся, обеспечения гибкости и лабильности границ и содержательного наполнения образовательного пространства» [10, с. 55].

В то же время, персонализация высшего образования – это сложная проблема, успешность решения которой во многом зависит от технологических предложений разработчиков электронных платформ обучения с соответствующим программным обеспечением, а также

компетентности специалистов вуза и преподавателей, организующих работу с цифровым образовательным контентом.

Однако, большинство ученых едины во мнении, что цифровые образовательные технологии способствуют обеспечению перехода обучающихся к самообучению и саморегулированию собственной учебно-познавательной деятельности, выполнения преподавателем функций модератора, консультанта, фасилитатора.

Отсутствие единой точки зрения на индивидуализацию и персонализацию образовательного процесса отмечается в современных отечественных аналитических исследованиях (В.М. Розин, Т.А. Ковалева, 2020; Д.А. Кравченко и др., 2020; М.Э. Кушнир, 2020; Р.В. Комаров, Т.М. Ковалева, 2021 и др.). Ученые считают, что пока не сформировалось единое определение персонализации в образовании. В этом аспекте представляет интерес мнение В.М. Розина и Т.М. Ковалевой, характеризующих персонализацию как технологическое направление, согласно которому «образовательные воздействия представляют собой разные техники, отвязанные от законов психики, но в то же время их использующие» [287, с. 19].

Взгляд на персонализированное образование с позиции становления инновационной образовательной парадигмы обусловлен не только стремительным развитием цифровых технологий, но и особенностями современной возрастной группы обучающихся, получившей название «цифровое поколение», или «поколение Z» (Г.А. Асмолов, С.М. Герцен, Э.Ф. Зеер, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Г.У. Солдатова, Э. Э. Сыманюк и др.).

Эта возрастная группа отличается от своих сверстников, учившихся 15-20 лет назад, «цифровым образом жизни, для которых Интернет является не набором технологий, а средой обитания» [120, с. 18].

По данным исследований (Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Л.В. Скороходова, Г.У. Солдатова и др.) под влиянием ИКТ психические процессы (восприятие, память, мышление и др.), способность к речевому

общению, эмоционально-волевые процессы растущей личности претерпевают количественные и качественные изменения, что обуславливает необходимость разработки специальных технологий профессионального обучения. В качестве методологического основания проектирования персонализированного образования ученые определяют теорию персонализации А. Петровского и М. Петровского, в соответствии с которой личность – «субъект самоопределения, саморазвития» и «отраженная субъектность» [263, с. 66], а «обучающиеся представлены как субъекты развития и состоятельности» [263, с.17].

Т.В. Комаровым и Т.В. Ковалевой смоделирована трехмерная модель персонализации образовательного процесса, включающая «три системы отношений, в которых ученик представлен: (1) как объект обучения, (2) как субъект и (3) как участник субъект-субъектных отношений, отмеченных феноменом отраженной субъектности» [174, с. 20]. Базовыми положениями парадигмы персонализированного образования авторами определены: «признание субъектности обучаемых, их субъективного опыта, саморегуляции учебного процесса, самореализации в практико-ориентированной образовательной деятельности» [174, с. 21], самостоятельность и ответственность в выборе содержания обучения и способов его организации, повышение ответственности за результаты.

Ключевым методологическим подходом определен субъектный подход, предполагающий самостоятельную активность, инициативность личности, ее стремление к самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Согласно персонализированному подходу обучающийся является субъектом проектирования индивидуальной (персонализированной) образовательной траектории. Основными методологическими принципами определены – цифровая направленность содержания и технологий профессионального обучения; вариативность проектирования блочно-модульного контента на персонализированной профессионально-образовательной платформе обучающихся; центрация персонализированного образования на саморазвитие в профессиональной деятельности и др.

Индивидуализация определяется как важный смыслообразующий фактор персонализированного образования, реализуемый посредством индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Ученые подчеркивают, что персонализированное образование относится к развивающим моделям обучения, его отличие «заключается в усилении мотивационной составляющей, умножении учебно-познавательных способностей на основе самодетерминации, саморегуляции и самоактуализации» [117, с. 17].

Основу индивидуализации и персонализации образования составляет модульная и нелинейная организация образовательного процесса с предоставлением студентам возможности выбирать образовательные программы, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. С этой целью А.Н. Строгановой предложена идея навигации, рассматриваемая как «движение студентов в образовательном пространстве вуза» [316, с. 78]. Идея навигации предполагает ряд последовательных действий студентов: самоанализ своих интересов и потребностей; изучение предоставляемых вузом возможностей, выбор содержания образования (учебных модулей, спецкурсов, дисциплин, способов и форм деятельности), составление индивидуальной образовательной траектории, своего учебного плана. Данная идея получила развитие и оформление в организации тьюторского сопровождения студентов и создании в вузах тьюторского корпуса.

По мнению ученых (М.В. Есаулова, Г.С. Субботская, Т.В. Шадрина), позитивная мотивация обучающихся, составляющая основу персонификации обучения, «включает в действие» ведущие мотивационно-регулятивные структуры личности, обеспечивающие развитие ее самостоятельности и ответственности за процесс и результат своей деятельности» [160, с. 47].

Эффективность индивидуализации профессиональной подготовки зависит от уровня развития мотивации на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, мотивов

достижения, самореализации и др., что предполагает включение в систему сопровождения специальной работы с мотивационной сферой личности студентов. В настоящее время система сопровождения студентов в образовательном пространстве вуза, направленная на оказание им квалифицированной помощи в осознанном выборе образовательных программ, учебных модулей, курсов дисциплин, формирование навыков составления индивидуального учебного плана и т. д., является обязательным компонентом индивидуализированного (персонализированного) обучения.

Мотивационной детерминантой индивидуализации обучения в вузе является предоставление студентам возможности выбора форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации. По мнению А.В. Карпова, Е.В. Карповой, перевод обучающегося в субъектную позицию активизирует действие «системы факторов ярко выраженного мотивационного характера:

- включение «Я-мотивации» и придание поведению самодетерминированного характера;
- добровольное возложение на себя ответственности за результаты своей деятельности и значимое возрастание в связи с этим меры активности;
- практически полное устранение эффектов «реактивного сопротивления» (причин, ограничивающих свободу поведения личности);
- уход субъекта от позиции подчинения;
- включение эффекта «когнитивной конгруэнтности», обеспечивающего реализацию принципа индивидуализации обучения;
- подключение системы внутренней мотивации» [149, с. 129].

Анализ характерных особенностей индивидуализации образования в высшей школе позволяет, с учетом полиподходности к исследованию проблемы мотивации, выделить ведущие методологические подходы к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период обучения в вузе. Обоснование применения полиподходности к исследованию научных явлений содержится в работах Н.В. Барышникова,

Г.В. Вартановой, И.А. Зимней, Е.Г. Таревой, Е.А. Савкиной, А.В. Шепиловой и др.

Доказано, что «разные подходы и их интеграция не исключают друг друга, не доминируют друг над другом, а реализуют разные планы рассмотрения объекта изучения» [121, с. 11]. Современные образовательные парадигмы, направленные на развитие личностных подструктур, базируются на комплексности методологических оснований. Интеграция методологических подходов «позволяет каждому из них раскрыть свои концептуальные идеи, в ходе взаимодействия различных подходов происходит синергия идей, рождаются новые методологически значимые смыслы, которые могут быть положены в основу построения новых концепций развития личности» (Е.Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е.А. Савкина) [320, с.280].

В качестве ведущих методологических подходов к развитию позитивной профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов в период обучения в вузе мы выделяем:

- **аксиологический подход** (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, А.Г. Здравомыслов, В.А. Сластенин, Н.Д. Никандров, Г. И. Чижакова и др.);
- **субъектный подход** (А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.С. Слободчиков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.);
- **рефлексивно-деятельностный подход** (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, Л.Н. Князькова, А.С. Львова, М.И. Рожков и др.);
- **системный подход** (В.А. Барабанщиков, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Б.Ф. Ломов, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);
- **компетентностный подход** (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С. П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, М.А. Холодная, А.В. Хуторской и др.).

В соответствии с *аксиологическим подходом*, основным, ведущим компонентом в структуре личности является индивидуально значимая система ценностных ориентаций. Мотивацию, в первую очередь, определяет система

ценностей личности, ее социальные и политические убеждения, представления личности о своем месте в обществе и составляющих его организациях (Дж. Равен). В исследованиях Е.В. Карповой выявлена взаимосвязь системы ценностей обучающихся с их учебной мотивацией, доказана «прямая зависимость между степенью сформированности ценностей обучающихся и уровнем их учебной мотивацией» [156, с. 263]. Проведенный Е.В. Карповой цикл исследований по проблеме детерминационной роли ценностей, обусловленности ими мотивации учебной деятельности студентов вузов, позволил эмпирически доказать включение ценностей в состав мотивационной сферы личности и их функции мотивов учебной деятельности.

Характерным признаком позитивной профессиональной мотивации будущего педагога является устойчивый интерес к педагогической деятельности, сопровождаемый пониманием ее ценностного смысла, осознанием ее социальной значимости для развития общества, удовлетворения от процесса решения сложных учебно-профессиональных задач, познания нового, овладения профессиональными компетенциями и трудовыми функциями (А.П. Каитов).

Проблема мотивации студентов – будущих педагогов с позиций аксиологического подхода рассматривается во многих отечественных исследованиях (А. Б. Абрамова, Е.А. Алисов, Г.К. Воеводская, И.Б. Бичева, Е.А. Климова, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова, А.А. Орлов, Н. А. Шайденко и др.).

Ученые едины во мнении о том, что система ценностей на профессиональном и индивидуально-личностном уровне определяет культуру профессиональных взаимоотношений, характеризует индивидуальную культуру педагога, его жизненные установки и степень осознания личной ответственности. Ценностные ориентации педагога непосредственно влияют на процесс педагогической деятельности, «являются ядром мотивационной сферы личности, ее жизненной активности, эффективность педагогической деятельности во многом определяется степенью сформированности

ценностных ориентаций учителя» [244, с. 63]. Принадлежность к педагогической профессии означает принятие ее общественно признанных ценностей как норм морали, идей, системы представлений, регламентирующих профессиональную деятельность педагога. Аксиологический подход признается исследователями (И.Б. Бичева, В.А. Григорьева, О.М. Филатова и др.) как «методологическое основание профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе» [39, с. 3].

В современной ситуации социально-экономической неопределенности формирование у студентов – будущих педагогов системы педагогических ценностей является достаточно сложной задачей. По мнению большинства ученых, становление системы педагогических ценностей возможно только в процессе осуществления практической педагогической деятельности, в ходе которой происходит интериоризация их смысла, то есть переход в структуру внутреннего плана сознания личности, активизирующий запуск механизма внутренней мотивации на осуществление деятельности в соответствии с принятыми и осознанными профессиональными ценностями. Н.И. Мешков считает, что высшее педагогическое образование должно направлять свои усилия на помощь студенту в осознании социальной значимости профессии педагога, принятию профессиональных ценностей, чтобы руководствоваться ими в своей профессиональной деятельности. Этому способствует усиление практико-ориентированной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, предусматривающей систематическое «погружение» студентов в практическую педагогическую деятельность под руководством опытных педагогов-наставников. Таким образом, можно сделать вывод, что аксиологический подход раскрывает содержание профессиональных ценностей как мотивационных детерминант учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяет выстроить обучение с опорой на базовые ценности педагогической профессии, сформировать у студентов ценностное отношение к педагогической деятельности как внутренней позиции личности.

Субъектный подход определяется (А.В. Брушлинский, М.В. Есаулова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Петровский, В.С. Слободчиков, Г.С. Субботская, М.А. Холодная, Т.В. Шадрина и др.) в качестве ведущего методологического подхода в исследовании проблемы индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высшей школе. Ключевой идеей индивидуализации обучения является развитие субъектности личности, которая раскрывается через понятие «самодетерминация (self-determination)», рассматриваемое в психологии как «способность личности быть источником собственного строения и активности, определять собственный поведенческий паттерн» [50].

Самодетерминация определяется в настоящее время как ведущая характеристика личностного потенциала человека, отличительными характеристиками самодетерминированного поведения являются свобода и ответственность (М.В. Есаулова, Г.С. Субботская, Т.В. Шадрина, К.М. Шелдон и др.). В соответствии с субъектным подходом, индивидуализация профессиональной подготовки направлена на становление личности в качестве субъекта, основная цель заключается в развитии субъектности обучающегося как «интегрального качества личности, проявляющегося в ценностно-смысловой самоорганизации действий, осознанной саморегуляции, активно-преобразующей деятельности» [195, с. 142].

Саморегуляция, как системное качество психики, составляет основу субъектности личности; одной из главных характеристик человека как субъекта деятельности является его способность к саморегуляции своей активности (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.). Осознанная саморегуляция деятельности тесно связана с рефлексивными и мотивационными механизмами функционирования психики. Мотивация рассматривается как важный компонент саморегулируемого обучения (Р. Pintrich et al., 2000; В. Zimmerman, 2000 609; Р. Winne, 2001) [521, 609, 603].

В исследовании Р.Р. Гасановой доказана взаимосвязь образовательной мотивации студентов вуза со структурой осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности, а также выявлено детерминирующее

влияние образовательной мотивации на саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности [74]. В сложную структуру саморегуляции учебно-профессиональной деятельности включены такие компоненты, как владение собой (чувствами, эмоциями, стремлениями); адекватное самопознание, включающее объективную самооценку своих знаний, умений, способностей, достижений и др. В условиях индивидуализации профессиональной подготовки субъектный подход к развитию позитивной профессиональной мотивации ориентирует преподавателей (тьюторов) на обучение студентов умению применять мотивационные стратегии в качестве средства самостоятельного регулирования учебно-профессиональной деятельности. Мотивационные стратегии способствуют развитию настойчивости, самостоятельности, навыков учебной деятельности и помогают обучающемуся избежать неблагоприятных результатов. Мотивационные стратегии включают знание студентов о сущности мотивации, внимательный и осознанный мониторинг собственной мотивации, способы саморазвития мотивации для достижения результатов учебно-профессиональной деятельности, контроль над характером мотивации. С этой целью используются программы специальных тренингов, включающие овладение студентами мотивационными стратегиями саморегулирования учебно-профессиональной деятельности (М. В. Овчинников, С.А. Пакулина, Ю.М. Орлова и др.). Субъектный подход к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов ориентирует на развитие саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе и предполагает обучение студентов умению применять мотивационные стратегии в качестве средства самостоятельного регулирования учебно-профессиональной деятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход представляет собой синтез рефлексивного и деятельностного подходов. Основу составляет деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), согласно которому рефлексия и мотив рассматриваются во взаимосвязи с деятельностью.

Рефлексия является базовым процессом формирования мотива и мотивации. Рефлексия имеет деятельностную основу и как интегральный процесс участвует в развитии позитивной профессиональной мотивации студентов в течение всего периода обучения в вузе. В исследованиях Е.В. Карповой и И.Н. Макарычевой раскрыты особенности и закономерности влияния рефлексии на мотивационную регуляцию учебной деятельности и поведения студентов вузов. Ученые ввели и обосновали понятие «мотивационная рефлексия». Мотивационная рефлексия «обеспечивает осознание и регуляцию личностью собственных мотивов, а также сохранение мотивационного потенциала для формирования социально эффективного поведения в целом и учебной деятельности в частности» [153, с. 268]. В исследовании Т.С. Тихомировой и Н.В. Кочеткова доказана взаимосвязь учебной мотивации с личностной рефлексией, выявлено, что «у высокорефлексивных студентов мотив к овладению профессией и уровень учебной мотивации выше, чем у низко- и среднерефлексивных обучающихся» [326, с. 53].

Рефлексивно-деятельностный подход определяется исследователями (Л.Н. Артемьева, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т. П. Осипова и др.) в качестве механизма профессионального становления студентов в период обучения в вузе, их готовности к профессиональному самосовершенствованию. Отличительной характеристикой мотивационной сферы студентов, готовых к профессиональному совершенствованию, является доминирование мотива личностной самореализации.

В работах отечественных ученых (Л. В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, Т.В. Бурлаковой, М.В. Груздева, Т.Н. Гущиной, И.Ф. Исаева, Л.Н. Князьковой, В. Н. Кормакова) описаны субъектно-ориентированные модели и технологии индивидуализации образовательного процесса, включающие различные технологии сопровождения студентов в период обучения в вузе. В программу тьюторского сопровождения студентов вуза предлагается включить специальные рефлексивные семинары, тренинги, практики рефлексии своей учебно-профессиональной деятельности с использованием методик,

ориентированных на самопознание себя как личности, своих достижений, анализа причин успехов и неудач, осознание конечных целей обучения. Такие формы организации тьюторского сопровождения направлены на стимулирование мотивации студентов к самореализации в учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, рефлексивно-деятельностный подход к развитию позитивной профессиональной мотивации студентов ориентирует на включение в программу тьюторского сопровождения проведения специальных семинаров, тренингов, рефлексивных практик, стимулирующих мотивацию студентов к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Применение *системного подхода* к развитию позитивной профессиональной мотивации связано с организацией системы сопровождения студентов в процессе проектирования и реализации собственной образовательной траектории профессионально-личностного развития в образовательной среде вуза. Системный подход является ведущим методологическим подходом в исследовании педагогических явлений (В. И. Андреева, Ю. К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.В. Ильин, В.Н. Садовский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.); его сущность состоит в рассмотрении объекта изучения как целостной системы (целостного комплекса взаимосвязанных и взаимодействующих элементов), с учетом присущих системам закономерных внутренних и внешних связей [311]. . Системный подход ориентирует выстраивать деятельность по развитию позитивной профессиональной мотивации студентов как целостную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты (цели, задачи, субъекты, содержание, технологии, этапы, ресурсы и т. д.). Данный подход позволяет понять организационный механизм обеспечения деятельности по развитию позитивной профессиональной мотивации посредством ее включения в систему тьюторского сопровождения студентов в образовательной среде вуза.

Компетентностный подход ориентирует обратиться к такому его аспекту, как мотивационная компетентность студентов. В исследованиях В.П. Гуровой и Т.В. Гребенюк впервые обоснована необходимость формирования мотивационной компетентности учащихся старших классов общеобразовательной школы, где мотивационная компетентность рассматривается как составляющая общей компетентности человека, его интегральная характеристика. Опираясь на интерпретации понятия «компетентность», представленные в исследованиях В.А. Кальней, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др., авторы определяют мотивационную компетентность школьника – как способность познавать собственную мотивацию учения и осуществлять ее саморазвитие в учебно-воспитательном процессе школы под руководством педагога [346]. В исследовании подчеркивается ведущая роль учителя в формировании мотивационной компетентности старшеклассников, специальная деятельность учителя в данном направлении должна включать: поиск и отбор научной информации по вопросам диагностики и развития мотивации в процессе обучения; формирование у школьников знаний о психике человека, его мотивационной сфере; развитие рефлексии, способности к самопознанию собственной мотивации, обеспечивающей самоуправление мотивацией учебной деятельности. Таким образом, ученые ввели в теорию и образовательную практику понятие «мотивационная компетентность», раскрыли структурно-содержательные характеристики мотивационной компетентности старшеклассников, обосновали необходимость формирования мотивационной компетентности в учебно-воспитательном процессе школы.

В соответствии с компетентностным подходом, деятельность по развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов должна быть направлена на формирование их мотивационной компетентности – интегральной личностной характеристики, включающей способности студентов понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения целей и

планируемых результатов учебно-профессиональной деятельности (А.П. Каитов).

Мы предполагаем, что выделенные методологические подходы обеспечат эффективность выстроенной на их основе педагогической деятельности по развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе.

Вывод. Мотивация, являясь целостным, системным, иерархическим, динамическим личностным образованием, предопределяет рассматривать индивидуализацию профессиональной подготовки студентов в высшей школе как главный фактор развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период обучения в вузе.

Мотивационной детерминантой индивидуализации образовательного процесса является предоставление студентам права выбора форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, что дает ощущение свободы, способствует удовлетворению потребности личности в самодетерминации, повышает их вовлеченность в освоение образовательной программы и оказывает положительное влияние на развитие позитивных мотивов учебно-профессиональной деятельности.

Анализ исследований по проблеме индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высшей школе свидетельствует о ее направленности на развитие индивидуальности, самостоятельности и автономности, которые проявляются в способности студента к самоопределению, саморегулированию и саморазвитию в учебно-профессиональной деятельности.

Выстраивание студентом собственной индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) рассматривается как основной способ индивидуализации профессиональной подготовки студентов в высшей школе. Условием обеспечения эффективности ИОТ является организация системы сопровождения студентов в образовательном пространстве вуза,

направленной на оказание им квалифицированной помощи в осознанном выборе образовательных программ, учебных модулей, курсов дисциплин, формирования навыков составления индивидуального учебного плана и т. д.

В качестве ведущих методологических подходов к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе определены аксиологический, субъектный, рефлексивно-деятельностный, системный и компетентностный подходы.

Аксиологический подход раскрывает содержание педагогических ценностей как мотивационных детерминант учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяет выстроить обучение с опорой на базовые ценности педагогической профессии, сформировать ценностное отношение к педагогической деятельности как внутренней позиции личности.

Субъектный подход ориентирует на развитие саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе и предполагает обучение студентов умению применять мотивационные стратегии в качестве средства самостоятельного регулирования учебно-профессиональной деятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход обосновывает необходимость проведения специальных семинаров, тренингов, рефлексивных практик, стимулирующих мотивацию студентов к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Системный подход позволяет понять организационный механизм обеспечения деятельности по развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов посредством ее включения в систему тьюторского сопровождения студентов в образовательной среде вуза.

Компетентностный подход ориентирует на формирование мотивационной компетентности студентов – интегральной личностной характеристики, проявляющейся в способности понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии

самомотивации для достижения планируемых результатов в учебно-профессиональной деятельности.

2.3 Индивидуальная образовательная траектория как детерминирующий фактор развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Индивидуализация профессиональной подготовки и создание в высшей школе условий для построения каждым студентом собственной индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) в образовательной среде вуза предполагает проведение анализа содержательных характеристик ИОТ с позиции ее возможностей и ограничений для развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. В отечественной педагогической теории и образовательной практике сформировался общий взгляд на ИОТ как на персональный путь освоения учащимся образовательной программы, проектируемый с учетом его личностных характеристик и реализуемый в условиях педагогической поддержки (сопровождения). Если сравнивать определения понятия ИОТ с определениями других ключевых понятий, таких как «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) и «индивидуальная образовательная программа» (ИОП), то можно сделать вывод о том, что ИОТ имеет более широкое значение, чем ИОМ и ИОП. По мнению исследователей (С.А. Вдовина, Е.В. Гончарова, М.А. Гринько, Е.А. Климов, Н.Н. Суртаева, Р.М. Чумичева, И.А. Юрловская, И.С. Якиманская и др.) ИОТ включает вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), следовательно, ИОМ входит в ИОТ.

Такую же точку зрения разделяют Т.А. Тимошина и Е.И. Зарипова. Т.А. Тимошина считает ИОМ с фиксированными временными рамками

образовательными критериями и этапностью обучения, составной частью ИОТ [235; 115]. Е.И. Зарипова рассматривает ИОМ как содержательный компонент ИОТ, и устанавливает отношения «от общего к конкретному: движение от индивидуальной образовательной траектории (общего) через индивидуальную образовательную программу к индивидуальному образовательному маршруту (частному)» [115, с. 127].

По отношению к индивидуальной образовательной программе, ИОТ также характеризуется более широким значением (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е.И. Зарипова Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. Хуторский, И. С. Якиманская и др.). Большинство ученых (О.А. Воскрекасенко, Д. П. Заводчиков, Э.Ф. Зеер, М. В. Зиннатова, Т.М. Ковалева, Е. В. Лебедева, Т.А. Тимошина, А.В. Туркина, Н.Ю. Шапошникова и др.) построение и реализация студентом ИОТ связывается с поддержкой педагога–наставника, деятельность которого характеризуется как координирующая, организующая и консультирующая [69, 116].

Составление студентом индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) также предполагает осуществление педагогической поддержки (Е.В. Гончарова, С.В. Воробьёва, Н.А. Лабунская, А.В. Туркина, Р.М. Чумичева, Н.Ю. Шапошникова). В образовательной практике понятия ИОТ и ИОМ часто связываются и иногда употребляются как тождественные, в таком случае, отмечают Э.Ф. Зеер и др., «индивидуальная образовательная траектория раскрывается через проектирование индивидуальных образовательных маршрутов» [116, с. 269]. Во всех определениях форм индивидуализации образовательного процесса подчеркивается направленность на личность обучающегося, становление его субъектности. Авторы используют такие характеристики, как: «индивидуальное образовательное движение» (Т.М. Ковалева) [165], «индивидуальный путь» (Н.А. Лабунская, И.В. Мешкова, А.П. Тряпицина, А.В. Хуторской) [190; 230; 270; 345], «персональный путь» (Е.И. Зарипова, П.В. Сысоев) [115; 319], «индивидуальная линия движения» (А.С. Гаязов, Н.Ю. Шапошникова,

М.А. Шеманева) [358], «индивидуальный путь восхождения» (В.И. Богословский) [42], «личностно-ориентированная организация учебной деятельности» (М.А. Гринько) [98] и т. д.

Ученые отмечают ориентацию ИОТ и ИОМ на изменение обучающегося (личностное, творческое, профессиональное), его самоопределение, самореализацию, учет в процессе выстраивания ИОТ мотивации, личностных психофизиологических особенностей, потребностей, социально-экономических, временных возможностей. В то же время, в исследованиях акцентируется внимание на самостоятельности обучающегося при разработке и реализации ИОТ, необходимости выработки у него собственных жизненных стратегий, способов решения проблем, овладения приемами принятия решений. Преподаватель, или тьютор, только поддерживают, консультируют, организуют деятельность, но не выполняют действия вместо обучающегося. Учеными обоснована необходимость проектирования ИОТ в связи с введением в образовательный процесс кредитно-зачетных единиц (Г.А. Бордовский, Е.В. Гончарова, Б.А. Сазонов, Н.Н. Суртаева, Р.М. Чумичева, И.С. Якиманская и др.); основу проектирования ИОТ составляет модульный принцип составления образовательных программ и асинхронность учебного процесса. Основными направлениями реализации ИОТ являются: «содержательное» (образовательные программы и вариативные учебные планы, определяющие ИОМ), «деятельностное» (специальные педагогические технологии), «организационное (процессуальное)» [318, с. 5]. В качестве условий реализации ИОТ студентов в образовательной среде вуза исследователи выделяют:

- предоставление возможности студентам права выбора и удовлетворения индивидуальных интересов через вариативность содержания образования, форм его усвоения;
- приглашение для чтения элективных курсов известных ученых, отраслевых специалистов, работодателей;

- разнообразие видов самостоятельной работы, их творческий характер;
- возможность выбора студентами форм контроля и презентации продуктов самостоятельной деятельности;
- организационная система поддержки студентов (оперативное предоставление информации об особенностях образовательного процесса, общая координация вопросов и др.);
- наличие онлайн-платформ, формирование интерактивного каталога онлайн-курсов для выбора студентами интересующих их учебных курсов, включая преподавателей, читающих курсы;
- наличие электронных учебных пособий, запись видео-лекций, семинаров, предоставление студентам возможности участия в видео-конференциях, вебинарах и других мероприятиях.

В отечественной высшей школе сформировалась модель ИОТ, в рамках которой студент самостоятельно выбирает дисциплины вариативной части рабочего учебного плана в соответствии с образовательной программой по профилю подготовки; предлагается также выбрать программы дополнительного образования. В работах (Е.В. Гончарова, Толбатова, Р.М. Чумичева, Т.С. Шевченко и др.) описаны алгоритмы проектирования ИОТ с перечнем последовательных действий преподавателей и студентов, которые можно объединить в общую схему:

1) разделение преподавателями учебного курса на инвариантные и вариативные модули; разработка содержания вариативных модулей, координация их изучения студентами; анализ результатов освоения студентами вариативных модулей;

2) выбор студентами вариативных модулей; определение способов организации изучения модулей с помощью преподавателей; формирование студенческого портфолио (папка со всеми вариантами выполненных заданий обязательных и вариативных модулей).

В то же время, ряд исследователей (Л.М. Волосникова, Ю.В. Дайнекин, О.Е. Калиновская, О.В. Огороднова, Т.В. Погодаева, Б.А. Сазонов, Н.Г. Федотова) высказывают мнение, что такая модель ИОТ, ставшая уже традиционной, недостаточно индивидуализирована и эффективна. Возможности индивидуализации учебных планов студентов весьма ограничены и сводятся, преимущественно, к выбору из небольшого перечня дисциплин, и этот выбор носит часто формальный, мнимый характер [250; 302]. В итоге, индивидуализация теряет свою сущность, она минимизирует возможности для саморазвития обучающихся, не способствует формированию таких компетенций, как: «постановка собственных целей обучения, прогнозирование желаемых результатов, выбор и реализация наиболее эффективных стратегий достижение целей» [102, с. 105]. Предлагаются другие варианты решений индивидуализации образовательного процесса и построения ИОТ студентов. Одним из вариантов является модель выстраивания ИОТ в рамках образовательной модели «Liberal Arts» (модель свободных искусств и наук), или многопрофильный бакалавриат. Согласно этой модели студенты имеют право выбора как основного направления подготовки (меджер – major), так и дополнительной специализации (майнор – minor). Задачей преподавателей является «не учить и давать-проверять знания, а задавать вопросы и сопровождать студентов в процессе поиска ответов» [2, с. 98]. Важным принципом обучения является Сократический метод, основанный на идее о том, что знания, полученные студентами от других, недостаточны, следует научить студентов самостоятельно мыслить и приобретать независимое знание посредством беседы, в процессе которой преподаватели задают открытые вопросы, побуждающие студентов к размышлениям и самостоятельным поискам ответов. В процессе изучения учебных дисциплин студентам предлагаются различные формы заданий (эссе, мини-исследования, проекты, ведение читательских, или рефлексивных дневников и др.). Основная цель модели «Liberal Arts» состоит в научении студентов критически мыслить, выражать собственное мнение, развивать исследовательские навыки. Особенности образовательного процесса являются: «междисциплинарный учебный план, академическая мобильность

преподавателей и студентов, возможность выбора ими курсов и форм занятий, обилие самостоятельной работы, особенно чтения и написания рефлексивных эссе, выполнение творческих заданий, взаимное рецензирование творческих работ» [2, с. 100]. В исследовании Ю.В. Дайнекина, О.Е. Калиновской, С.Г. Федотовой описан проектный подход к построению и реализации индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательной среде вуза и . проектно-ориентированная модель образования, реализуемая в Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого для студентов очной формы обучения. Основанием для разработки и реализации модели ИОТ, основанной на проектном подходе, является включение в действующий ФГОС ВО группы компетенций в области проектной деятельности (умение студентов работать в команде, определять курс задач, искать наиболее эффективные способы их решения, исходя из имеющихся ресурсов и др.). Ученые считают, что проектный подход позволяет интегрировать требования индивидуализации и междисциплинарности современного высшего образования, способствует формированию у студентов мягких компетенций (работа в команде, управление временем и др.). Индивидуализация проявляется в предоставлении студентам возможности выбора команды для работы над проектом, включая тему проекта и его уровень, а также образовательных технологий и учебных дисциплины вариативной части учебного плана. Особое внимание уделяется развитию образовательных онлайн-ресурсов и переводу части образовательных практик в цифровой формат, IT-решениям, поддерживающим проектный подход к реализации ИОТ (составление гибкого расписания, выявление индивидуальных запросов, отслеживание результатов работы членов проектной команды и пр.). Все образовательные программы НовГУ предусматривают участие студентов очной формы обучения в проектной деятельности, рассматриваемой преподавателями как системообразующий фактор ИОТ. Опыт реализации в НовГУ модели ИОТ, основанной на проектном подходе, показал, что важнейшим условием ее эффективности является организация в вузе тьюторского сопровождения. При этом авторы обращают внимание, что для успешности тьюторского сопровождения

«следует моделировать новые роли, которые будут поддерживать мотивацию студентов и координацию движения по индивидуальной образовательной траектории в рамках проектного метода» [102, с. 110]. То есть к традиционной для тьюторского сопровождения функции координации движения студентов в рамках ИОТ, существует необходимость специального воздействия на мотивационную сферу студентов.

Исследователи проблемы тьюторства (Ю.А. Изотова, И.Ф. Исаев, В.С. Зайцев, А.Ю. Шмаков и др.) обращают внимание на то, что тьюторство – это особая самостоятельная деятельность, которая не может быть дополнительной преподавательской нагрузкой (в отличие от кураторства). Основная цель деятельности тьютора – составление совместно с тьюторантом его индивидуальной образовательной траектории и помощь в ее реализации, тьютор является своеобразным посредником, связующим звеном между преподавателями и студентом [132]. Основу тьюторского сопровождения составляют партнерские, субъект-субъектные отношения тьютора и тьюторанта (обучающегося), в качестве основных принципов тьюторского сопровождения ученые выделяют принципы:

- индивидуализации (опора при выстраивании сопровождения на личностные особенности тьюторанта, его потребности, учебно-профессиональные интересы, приоритеты, индивидуальные запросы и т. д.);
- конвенциональности (осуществление тьюторской деятельности на основе соглашения с тьюторантом, исходя из его потребностей и запросов);
- вариативности (предоставление тьюторанту право выбора, овладение им культурой выбора и организации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу, выбор форм взаимодействия и способов коммуникации с тьютором);
- непрерывности и последовательности (постоянство сопровождения, исходя из потребностей тьюторанта в период обучения в вузе);
- сознательности и активности (перевод тьюторанта в субъектную позицию, самостоятельного ответственного принятия решений и их реализации) [266; 209; 210].

В процессе сопровождения студентов тьюторы знакомят с учебным планом, перечнем элективных курсов, помогают в их выборе на основе диагностирования индивидуальных интересов и возможностей студентов; выявляют затруднения студентов и их причины, знакомят с цифровыми ресурсами вуза и т. д. Главной целью тьюторского сопровождения является создание условий для перевода тьюторанта в самостоятельную позицию («Я смогу это сделать сам»), развитие его субъектности, образовательной активности, тьюторы сопровождают процесс становления студента как субъекта собственного образования (А.П. Каитов).

В процессе реформирования отечественной системы высшего образования и его ориентации на индивидуализацию профессиональной подготовки формируется и развивается тьюторская практика как система психолого-педагогического сопровождения студентов в образовательном пространстве вуза с целью построения ими собственной индивидуальной образовательной траектории профессионально-личностного развития в период обучения.

В исследованиях (В.Н. Ерошенкова, В.С. Зайцев, И.Ф. Исаев, И.П. Каитов, В.Н. Кормакова, Т.И. Краснова, О.А. Любченко, Н.В. Пелипчевская, А.А. Теров и др.), посвященных проблеме тьюторского сопровождения в высшей школе, выделяется ряд его последовательных этапов, каждому из которых соответствуют определенные задачи, методы и формы организации деятельности тьюторов. Обобщенная модель организации тьюторского сопровождения студентов отражена на рисунке 2.2.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

МОТИВАЦИОННО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЭТАП

Работа тьютора по первичному запросу студента, беседа, выяснение затруднений тьюторанта, выявление его интересов, ценностных ориентаций, жизненных планов, образа желаемого профессионального будущего, т. е. сбор информации. **Методы работы:** индивидуальная беседа, анкетирование, тестирование, интервью. **Задачи тьютора:** создание атмосферы доверия, эмоционального комфорта, заинтересованности тьюторанта в обучении и получении выбранной профессии в вузе. **Форма работы** – индивидуальная консультация.

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ ЭТАП

Планирование совместной работы с тьюторантом, формирование его тематического портфолио достижений с включением в него материалов для дальнейшей совместной деятельности (конкурсных работы, проекты и пр.), составление карты индивидуальных учебных и профессиональных интересов тьюторанта, проектирование ИОМ. **Задачи:** активизация стремления тьюторанта разработать содержание карты своих учебно-профессиональных интересов, ИОМ. **Методы работы:** картирование, объяснение, рассказ, беседа. **Форма работы тьютора** – индивидуальная консультация.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ЭТАП

Разработка программы адаптации студентов к образовательной среде вуза, направленных на личностную и социально-психологическую адаптацию каждого студента к новым условиям обучения. Сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОТ, помощь в решении возникающих проблем. Мониторинг результатов обучения. **Задачи:** содействие социально-психологической адаптации студентов к новым условиям обучения, организация сплочения коллектива студентов; стимулирование стремлений тьюторанта к самореализации в учебно-профессиональной деятельности; обеспечение участия студентов в мероприятиях вуза, города, региона. **Методы работы:** анализ практических ситуаций (case-study), групповые дискуссии, беседы, рефлексивные методики. **Формы работы тьютора:** индивидуальные и групповые консультации, адаптационные занятия, тренинги, тьюториалы, образовательные события.

ОЦЕНОЧНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ЭТАП

Рефлексия тьюторантами портфолио своих достижений на каждом учебном курсе, оценка динамики достижений тьюторантов, выявление причин успехов и неудач, планирование с тьюторантами проекта профессионального будущего. **Задачи:** развитие рефлексивных умений тьюторантов. **Методы:** беседа, рефлексивные методики. **Формы работы:** тьюторский час, групповые и индивидуальные консультации, тьюториалы и др.

Рисунок 2.2 – Обобщенная модель организации тьюторского сопровождения студентов в образовательной среде вуза

Индивидуальная и групповая консультации определяются (В.А. Адольф, Л.В. Бендова, Н.В. Пилипчевская и др.) в качестве базовой формы работы тьютора. Н.В. Пилипчевская выделяет следующие виды тьюторских консультаций:

– стартовая, в ходе которой тьютор и тьюторанты планируют свою деятельность как индивидуально, так и в группе;

- аналитическая, направленная на анализ определенного этапа совместной работы тьютора и тьюторантов, проведенных в вузе мероприятий, образовательных событий и др.; констатируются достижения и проблемы, выявляются причины успехов и неудач;
- рабочая, ориентированная на обсуждение текущих результатов обучения тьюторантов, затруднений, проблем, совместному выработыванию способов их преодоления;
- тематическая, посвященная обсуждению определенной темы по запросам тьюторантов [266].

В тьюторской практике используются тьюторские семинары («тьюториалы» – tutorials). Тьюториалы могут быть посвящены помощи студентам в самостоятельной научно-исследовательской работе, обсуждению определенной темы, которая сообщается студентам заранее с целью их самостоятельной подготовки. Тьюториалы направлены на формирование у студентов коммуникативных навыков, умений вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, развитие рефлексивных способностей. Целью использования тренингов в системе тьюторского сопровождения является формирование определенных умений и навыков тьюторанта в ходе группового взаимодействия. Образовательные события (производственные экскурсии, встречи с работодателями, публичная защита проектов, участие в научно-практических конференциях, профессиональных конкурсах, образовательных вебинарах, форумах, мастер-классах, круглых столах и др.) ориентированы на обогащение представлений студентов о будущей профессии, формирование эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, развитие коммуникативных навыков, навыков профессионального поведения, работы в команде и др.

Задача тьюторов заключается в содействии вовлеченности тьюторантов в образовательные события, помощь в разработке сценариев участия тьюторанта в образовательном событии, подготовки к нему, рефлексии полученного опыта, оценке результатов [266].

В процессе тьюторского сопровождения широко применяется метод картирования – совместное с тьюторантом составление индивидуальной образовательной карты, включающей карты учебных и профессиональных интересов, целей, ресурсов. Картирование способствует осознанию тьюторантом своего образовательного пути, разработки путей достижения целей, выявлению успехов и неудач, точек роста и т. д.

Исследователи проблемы тьюторства (И.В. Абрамова, А.О. Зоткин, К.Л. Ковалева, М.В. Косицина, А.С. Латышев, А.А. Русаков и др.) констатируют несформированность в российских вузах целостной системы тьюторского сопровождения, которое имеет пока стихийный характер, обусловленный взглядами руководства на деятельность тьюторов, особенностями организации образовательного процесса в конкретном вузе.

В российской образовательной практике сформировались следующие направления деятельности тьюторов в высшей школе:

- помощь и поддержка студентов в период адаптации к условиям обучения в вузе, предполагающая ознакомление с инфраструктурой вуза, организацией образовательного процесса, внеучебной деятельностью, нормативно-правовыми актами и пр., эту функцию во многих вузах выполняют старшекурсники, или магистранты (тьюторы-стажеры);
- сопровождение студентов с ОВЗ, имеющих особые образовательные потребности, их включение в образовательный процесс вуза (выявление индивидуальных особенностей, образовательных потребностей студентов посредством беседы, анкетирования, собеседования, помощь и др.);
- сопровождение студентов в процессе обучения;
- сопровождение студентов в цифровой образовательной среде вуза;
- сопровождение иностранных студентов.

Во многих вузах тьюторская деятельность регламентируется специальным локальным актом, например, «Положением о тьюторстве», в котором приписаны цель, задачи, функции, права и обязанности тьютора, нормативы наполняемости группы, закрепленной за тьютором, механизм

отбора на должность тьютора. В ряде вузов тьюторство – общественная нагрузка, тьютором может стать любой студент, обратившись в соответствующее структурное подразделение вуза и пройдя собеседование.

За время модернизации отечественного высшего образования оформился взгляд на основную цель тьюторского сопровождения в вузах – помощь студентам в проектировании и реализации своей индивидуальной образовательной траектории, содействие в формировании их субъектной позиции. Основными задачами являются:

- формирование диагностического инструментария для выявления учебно-профессиональных интересов студентов, их жизненных планов, связанных с профессиональным будущим и т. п.;
- стимулирование студентов к формированию индивидуальных запросов на основе осознанных затруднений;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций, семинаров, тренингов и других форм работы;
- сотрудничество со специалистами учебных подразделений и преподавательским составом, разработка методических материалов для работы с тьюторантами и др.

Особое внимание тьюторами уделяется организации сопровождения на первоначальном этапе обучения студентов в-вузе с целью адаптации к новым условиям образовательного процесса. Основными функциями тьютора являются: диагностическая, консультирующая, организующая, психолого-педагогическая, координационная, рефлексивная.

В настоящее время проблема индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе актуализировалась в связи с выходом России из Болонского процесса и «реформирования отечественной системы высшего образования с учетом накопленного отечественного и мирового опыта, а также в соответствии с задачами и потребностями отечественной экономики в новой геополитической ситуации» [260].

Одним из путей развития национальной системы высшего образования в новых условиях является отход от установления единых сроков и единого уровневого формата обучения, «создание условий для междисциплинарной, межпрофильной, межуровневой мобильности, обеспечивающей возможности построения ИОТ за счет нескольких возможных схем разрывного и неразрывного циклов обучения с различными сроками» [260, с.18].

В настоящее время в отечественных вузах проходит апробацию модель организации образовательного процесса «2+2(3)+2», предоставляющая возможность студентам бакалавриата, проучившись два первых года, а студентам магистратуры – полгода, сделать осознанный выбор и изменить направление подготовки, опираясь на сформированные универсальные и общепрофессиональные компетенции, собственные возможности, интересы и потребности. Экспериментальная практика апробации в вузах таких образовательных моделей показала, что, с одной стороны, эти модели востребованы студентами, а с другой стороны, в процессе выстраивания ИОТ студенты нуждаются в поддержке и сопровождении со стороны преподавателей и специалистов вуза. Ответом на запрос студентов в сопровождении ИОТ стало создание в университетах групповых тьюториалов, включающих команду из нескольких штатных тьюторов, выстраивающих свое взаимодействие со студентами на принципе равноправных партнерских отношений. Используя инструменты целеполагания и рефлексии, тьюторы, помогают студентам сориентироваться в образовательной карте вуза, понять логику формирования собственного учебного плана и механизмов проектирования индивидуального образовательного маршрута (А.П. Каитов).

В целом, аналитический обзор отечественных публикаций, посвященных проблеме проектирования и реализации студентами индивидуальных образовательных траекторий в высшей школе, показал, что в качестве характерных признаков ИОТ ученые выделяют: свободу выбора, реализацию личностного потенциала студентов, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия преподавателей и студента, ориентацию на

индивидуальные характеристики личности студента, базовый уровень его подготовки и др.

Обобщенная модель структуры ИОТ, реализуемая в российских вузах, включает:

- базовые курсы, ориентированные на освоение основ гуманитарного и естественнонаучного образования;
- курсы по выбору с учетом личностных и профессиональных предпочтений обучающихся;
- коммуникативные практикумы; практики и стажировки;
- курсы дополнительных или смежных профессий, позволяющие в процессе обучения менять карьерные траектории;
- дополнительные авторские курсы, расширяющие личностные и профессиональные интересы студентов;
- систему оценивания, ориентированную на помощь студентам в корректировке индивидуальной учебной программы с учетом их интересов и потребностей.

Сформировались требования к организации образовательного пространства для реализации моделей ИОТ: диалогичность педагогического взаимодействия; индивидуальный план обучения; использование интерактивных методов, включающих установку на диалог, расширение возможностей для активного общения студентов с преподавателями; выбор студентами курсов в соответствии с областью личных интересов и др.

Основным условием обеспечения эффективности реализации ИОТ является система психолого-педагогического (тьюторского) сопровождения.

На основе результатов теоретического анализа исследований по проблеме индивидуализации образовательного процесса в высшей школе, сущностных характеристик ИОТ студентов и условий реализации ИОТ в вузах нами было сформулировано собственное определение данного понятия.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) студента бакалавриата – будущего педагога представляет собой персональный путь

освоения профессиональных ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС высшего образования по выбранному направлению подготовки (педагогическому, психолого-педагогическому), действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям, проектируемый и реализуемый студентом в условиях психолого-педагогического сопровождения (А.П. Каитов).

В аспекте исследуемой проблемы – развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, следует дифференцировать мотивационные детерминанты двух типов: первые – особенности ИОТ, положительно влияющие и стимулирующие развитие профессиональной мотивации студентов, вторые – особенности ИОТ, которые могут способствовать развитию антимотивации. Необходимо определить, какие из характеристик ИОТ способствуют развитию позитивных мотивов, то есть выступают в роли факторов-мотиваторов, а какие характеристики ИОТ связаны с развитием негативных мотивационных факторов (антимотиваторов) [154.].

Самым сильным фактором – мотиватором ИОТ выступает формирование субъектной позиции студентов, поскольку в процессе проектирования и реализации ИОТ студентам постоянно приходится осуществлять свободный выбор форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации и принимать ответственность за этот выбор. Ученые подчеркивают, что «выбор и его результаты сами по себе являются очень мощными мотиваторами и выступают в функции вполне автономных мотивационных образований, которые по своей силе влияния на поведение и деятельность нередко выступают как доминирующие и определяющие» [157, с. 129].

Наличие выбора и свобода его реализации являются факторами, которые приводят к интернализации «локуса каузальности (причинности) осуществляемой студентом деятельности, ее восприятию как автономной,

предпринятой по собственному желанию, что усиливает внутреннюю мотивацию к этой деятельности» (Т.О. Гордеева, 2015) [88, с. 214].

Студент воспринимает себя как источника (причину) собственного поведения, и у него появляется ощущение, что он внутренне мотивирован, обучение по ИОТ предоставляет студентам возможность почувствовать свое поведение как самодетерминированное. Усиление внутренней мотивации к деятельности оказывает положительное влияние на ее эффективность, данное явление представляет собой эффект дидактической фасилитации (А.В. Карпов) [152].

Еще одним важным фактором-мотиватором является расширение зоны общения студентов за счет образования межинститутских учебных групп элективных курсов, междисциплинарных команд работы над проектами, которые выбирают студенты и включают в свой индивидуальный учебный план. В таких группах создается уникальное социокультурное пространство коммуникации студентов, обучающихся на разных программах. Внутри учебных групп образуются дружеские межличностные отношения, способствующие удовлетворению потребности личности во взаимосвязи с другими людьми (аффилиации). Из-за повышенного спроса на определенные элективные курсы во многих университетах введена рейтинговая система отбора, в соответствии с которой приоритетное право выбора курсов предоставляется студентам, набравшим по результатам сессии высокое количество баллов, это мотивирует студентов к мобилизации усилий для интенсивного обучения в течение всего семестра. В процессе многократного выбора элективных курсов каждый студент при поддержке тьюторов, преподавателей и постоянной позитивной обратной связи формирует компетенцию ответственного выбора. Элективные курсы дают возможность студентам максимально использовать образовательный потенциал университета и сформировать собственный уникальный набор компетенций, обеспечивающих им конкурентоспособность на рынке труда, следовательно, способствующих удовлетворению потребности в компетентности

(мастерстве). Успешное обучение студента в рамках спроектированной ИОТ приводит к ощущению автономии, мастерства и аффиляции, удовлетворению потребности в самодетерминированной компетентности, составляющей основу внутренней мотивации (Е. Ryan, R. Deci) [547].

Таким образом, удовлетворение в процессе реализации ИОТ базовых потребностей студента в автономии, компетентности и аффиляции (взаимосвязи с другими людьми) является источником развития внутренней мотивации к учебно-профессиональной деятельности (А.П. Каитов).

Вместе с тем, констатируя позитивные факторы-мотиваторы, характерные для ИОТ, следует рассмотреть факторы, стимулирующие возникновение и развитие антимотивации студентов, которые снижают мотивационный потенциал ИОТ. К таким факторам, по мнению ученых (Т.О. Гордеева, А.В. Карпов, Е.В. Карпова и др.), относятся любые трудности и необходимость их преодоления, именно они и выступают источником формирования антимотивов к деятельности. К факторам-антимотиваторам, снижающим мотивационный потенциал ИОТ, можно отнести уход студента от ответственности за принятие решений в ситуации субъективного выбора, который может быть связан, в том числе, с его личностными особенностями (нерешительность, боязнь сделать ошибку и др.). Акцентуации характера, личностные особенности студента могут выступать в качестве антимотивов деятельности [155].

Тенденция ухода от ответственности является наиболее сильным динамическим фактором. Это означает, что повышенный уровень ответственности, характерный для ИОТ, выступает фактором, стимулирующим развитие антимотивации студента к осуществлению деятельности по проектированию и реализации ИОТ. В данном аспекте ИОТ выступает как разновидность заданного (вынужденного) способа обучения студентов вузе, который регламентирован нормативными актами организации и содержания образовательного процесса. Поэтому, любые требования и нормы организации учебного процесса, если они не будут соответствовать

возможностям студента, могут порождать сильный антимотивационный заряд в отношении предстоящей деятельности.

Второй антимотивационный фактор заключается в недостаточном уровне самоорганизации и саморегуляции студентом собственной деятельности, несформированности у него навыков самостоятельной работы, развития общеучебных умений и метакогнитивных навыков, и как следствие – низкая успеваемость, невозможность достичь успехов и самореализации в учебной деятельности. Ученые отмечают, что «сам факт нереализованности в учебной деятельности мотивов достижения и связанных с ними ожидаемых последствий («быть лучшим», «быть первым», «быть лидером» и пр.) начинает приобретать ярко выраженный негативный, антимотивационный потенциал. При систематическом неудовлетворении мотивов достижения создаются объективные предпосылки для развития состояния «выученной беспомощности», которое при его фиксации может трансформироваться в соответствующую личностную черту» [155, с. 13].

Еще одним важным антимотивационным фактором является недостаточный уровень развития у студента внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, обеспечивающих преодоление трудностей, продуктивное решение проблемных ситуаций и достижение образовательных результатов. Таким образом, можно заключить, что, с одной стороны, реализация студентом ИОТ содержит высокий педагогический потенциал для развития позитивной профессиональной мотивации студентов, поскольку способствует удовлетворению базовых потребностей личности в автономии, компетентности и аффиляции. С другой стороны, успешность реализации ИОТ обусловлена наличием у студентов необходимого уровня самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности, сформированности навыков самостоятельной работы, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости и целеустремленности,

обеспечивающих преодоление трудностей, продуктивное решение проблемных ситуаций и достижение образовательных результатов.

Мы предполагаем, что успешности индивидуализации профессиональной подготовки в вузе будет способствовать включение в систему тьюторского сопровождения специального мотивационного обеспечения деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ.

В процессе тьюторского сопровождения формируется мотивационная компетентность студентов – интегральная личностная характеристика, проявляющаяся в способности понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов учебно-профессиональной деятельности.

Вывод. Аналитический обзор научных источников, посвященных проблеме индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе, свидетельствует о том, что проектирование и реализация студентами индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) определяется как основной способ индивидуализации образовательного процесса. В качестве характерных признаков ИОТ ученые выделяют: свободу выбора, реализацию личностного потенциала студента, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия преподавателей и студента, ориентацию на индивидуальные характеристики личности студента, базовый уровень его подготовки и др.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) будущих педагогов представляет собой персональный путь освоения профессиональных ценностей и достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС высшего образования по выбранному направлению подготовки (педагогическому, психолого-педагогическому), действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям, проектируемый и реализуемый студентом в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Анализ атрибутивных характеристик ИОТ с позиции ее возможностей и ограничений для развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов позволяет заключить, что, с одной стороны, ИОТ содержит высокий педагогический потенциал для формирования позитивной профессиональной мотивации студентов, поскольку способствует удовлетворению в процессе реализации ИОТ базовых потребностей личности в автономии, компетентности и аффиляции. С другой стороны, успешность реализации ИОТ обусловлена наличием у студентов необходимого уровня самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности, сформированности навыков самостоятельной работы, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, обеспечивающих преодоление трудностей, продуктивное решение проблемных ситуаций и достижение поставленных целей.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Стандартизация образования и внедрение компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки студентов, обусловленные потребностью общества в повышении качества высшего образования и ориентацией на запросы работодателей, мотивируют студентов к овладению профессиональными компетенциями ФГОС ВО и трудовыми функциями профстандарта педагога.

2. Технологизация образовательного процесса и цифровизация образовательной среды способствуют индивидуализации обучения, формированию самостоятельности, мотивации к самодетерминации, расширению формата взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений (преподавателями, студентами, тьюторами, специалистами вуза).

3. Ориентация современной системы высшего образования на индивидуализацию профессиональной подготовки студентов с целью развития их индивидуальности и субъектности, позволяет с учетом полиподходности к исследованию проблемы мотивации, выделить ведущие методологические подходы к развитию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период обучения в вузе: аксиологический, субъектный, рефлексивно-деятельностный, системный, компетентностный.

4. Выстраивание студентом индивидуальной образовательной траектории определяется как основной способ индивидуализации обучения, обеспечивающий включение каждого студента в процесс формирования себя как профессионала. Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) будущих педагогов представляет собой персональный путь освоения профессиональных педагогических ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС высшего образования по выбранному направлению подготовки (педагогическому, психолого-педагогическому), действующим профессиональным стандартам, личным

интересам, дефицитам и потребностям, проектируемый и реализуемый студентом в условиях сопровождения.

5. Индивидуализация образования и создание в высшей школе условий для построения и реализации каждым студентом собственной образовательной траектории профессионально-личностного развития и получения образования является важным фактором активизации мотивации студентов, ее направленности на профессиональное самоопределение, большей ответственности за результаты обучения.

6. Мотивационной детерминантой индивидуализации образовательного процесса является предоставление студентам права выбора форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, что дает ощущение свободы и повышает их вовлеченность в освоение образовательной программы.

7. Успешность обучения студентов с использованием ИОТ зависит от их мотивации на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, что актуализирует разработку специального мотивационного обеспечения деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ в вузе и включение его в систему тьюторского сопровождения.

8. Анализ преобразований, произошедших в ходе модернизации высшего педагогического образования, позволяет осмыслить позиции научно-дидактического знания о произошедших системных изменениях в профессиональной подготовке будущих педагогов и выстроить педагогическую концепцию развития позитивной профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования в современной образовательной среде.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

3.1 Исходные концептуальные основы и ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

В качестве содержательных и композиционных ориентиров конструирования концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата были приняты методологические установки Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, касающиеся структуры педагогических концепций. В соответствии с ними, педагогическая концепция включает в себя семь разделов: 1) общие положения; 2) понятийно-категориальный аппарат; 3) теоретико-методологические основания; 4) ядро; 5) содержательно-смысловое наполнение; 6) педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого феномена; 7) верификацию [371].

Первые три раздела структуры педагогических концепций интегрируются в отдельную группу, ввиду того что их методологический контент может варьироваться в зависимости от субъективных исследовательских приоритетов. Допускается модификация отдельных составляющих этих разделов, обусловленная спецификой предмета исследования. Условно первые три раздела можно объединить названием «исходные концептуальные основы».

Остановимся подробнее на сущностно-содержательном наполнении исходных концептуальных основ развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. Отдельные концептуальные аспекты были освещены выше, на них сделаем соответствующие ссылки.

Общие положения.

Ключевым элементом общих положений концепции выступает ее *цель*. *Общая цель* концепции заключается в теоретико-методологическом и методико-теоретическом обеспечении процесса развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Общая цель конкретизируется в соответствии с уровнями целеобразования: целесообразностью, целенаправленностью, целеустремленностью. Системная структуризация этих целей возможна на основе выделения общих тенденций модернизации российской высшей школы.

Целесообразность концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата определяется востребованностью создания идеологического базиса формирования субъектной профессиональной позиции студентов, оптимизирующей соотношение их личных ценностных приоритетов с запросом общества на конкурентоспособного профессионала в педагогической деятельности, способного гибко реагировать на постоянно меняющуюся и усложняющуюся образовательную среду.

Целенаправленность концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит в определении действенных ориентиров совершенствования организации в вузе образовательного процесса, инициирующего утверждение в формирующемся профессиональном сознании будущих педагогов стимулов позитивной модальности, актуализирующих значение продуктивной педагогической деятельности.

Целеустремленность концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов связана с необходимостью выявления «педагогически подкрепленного» запуска механизмов самореализации, самоактуализации и самосовершенствования студентов в

контексте перспектив продолжения образования в магистратуре, повышения квалификации, образования в течение всей жизни.

Как и в отношении других педагогических концепций, *источниками* создания концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются:

– социальный заказ, который обуславливается насущностью научно-формализованного обоснования значения подготовки активных педагогов, способных утверждать в современном образовательном пространстве новые смыслы и ценности. При переходе от характеристики целей к обозначению источников разработки концепции важно заметить, что протекающие в современной российской высшей школе вообще, и в системе высшего педагогического образования в частности, процессы самоцелью не являются, они отвечают реалиям общественных потребностей, удовлетворяемых неконкурентными общественными благами. Общество не заинтересовано в откладывании получившими педагогическое образование бакалаврами реализации профессионально-педагогических стратегий. Стала осознанной важность воспроизводства в условиях экономической неопределенности социально-профессиональной общности педагогов. Позитивная профессиональная мотивация заявила о себе как вектор желаемого развития образовательной системы. Социокультурной патологией следует считать тенденцию усиления негативной мотивации к педагогическому труду. Передовой педагогической общественностью осознана необходимость не разовых мероприятий по повышению мотивации, а системы слаженного взаимодействия инновационных составляющих организационной культуры в образовательном учреждении. Только концептуальное оформление может привести к взвешенному (дозированному) их использованию. Концептуальный конструкт обеспечивает перспективность и реальность достижения ожидаемого результата – высокомотивированной личности современного российского педагога;

– отечественный и зарубежный педагогический опыт (параграфы 1.2 и 1.3);

– требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р утверждена Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Круг обозначенных в ней задач отражает совокупность предъявляемых на современном этапе развития российской системы образования требований к профессионально-педагогической подготовке, потому, наряду с другими, служит источником создания концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Отдельной задачи развития профессиональной мотивации будущих педагогов в указанном документе не выделяется. Однако частные позиции, провозглашаемые в нем как принимаемые в качестве руководства к образовательной деятельности, сопряжены с рассматриваемой проблемой. Так, в рамках решения задачи совершенствования системы оценки качества подготовки педагогических кадров предусматривается мониторинг результатов освоения студентами программ подготовки, персонально ориентированный на мотивацию саморазвития студентов.

Также обращает на себя внимание обозначенный в рамках решения задач обеспечения единых подходов к осуществлению предметной, методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей, акцент на разработке механизма грантовой поддержки организаций высшего образования в целях реализации академической мобильности студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров. В данном ракурсе концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов особо актуализирует внутреннюю академическую мобильность, изучение эффективности механизмов стимулирования академической мобильности в рамках различных управленческих моделей. В современной научно-педагогической практике используется также выражение

«капитал мобильности», который аккумулируется на имеющемся опыте мобильности и может воспроизводиться в ходе удовлетворения широкого круга профессиональных или личных амбиций в течение жизни, что в глобальном смысле соответствует идее повышения уровня позитивной профессиональной мотивации студентов. Отдельное внимание в современной научно-педагогической литературе уделяется вопросам стимулирования академической мобильности, мотивации обучающихся к участию в программах обмена. Рассматриваются управленческие механизмы влияния, регулирующие взаимодействие участников образовательных отношений. В частности, предлагается интенсифицировать работу по созданию академических и административных календарей, формированию четких инструкций, правил и регламентов для всех участников программ обменов и др.;

– практический опыт осуществления педагогической деятельности. Идейному наполнению этого источника создания концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов соответствует многопланово реализуемая на практике инновационная педагогическая деятельность. Современные условия организации образовательного процесса в высшей школе предоставляют богатые возможности использования различных образовательных технологий, вызывающих профессиональный интерес студентов. «Вдохновлять» концепцию могут новые образовательные программы бакалавриата, проектируемые и реализуемые в рамках направления подготовки «Педагогическое образование». Отвечающее запросам времени и субъективным молодежным предпочтениям технологическое наполнение образовательных программ обладает выраженным аттрактивным потенциалом в аспекте развития позитивной профессиональной мотивации.

Место концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов *в теории педагогики и системе междисциплинарного знания* определяется ее локализацией в области фундаментальных теорий

профессиональной педагогики. Более конкретно оно может быть обозначено в кругу научно-педагогической проблематики формирования личности учителя. Развитая позитивная профессиональная мотивация педагога приобретает статус предиктора направленности его личности на решение профессиональных задач. Именно этот вид направленности (в сравнении с направленностью на себя и на взаимодействие) выступает как наиболее эффективный. Максимально точно теоретико-педагогической принадлежности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата соответствует проблемное поле, обозначаемое «Личностно-профессиональное развитие учителя».

Интеграция «профессионального» и «личностного» в педагогической профессии показательна как ни в какой другой. На фоне не вызывающей сомнения обусловленности профессиональной успешности педагога его личностными качествами, вопрос концептуальной проработки решения проблемы позитивной мотивации предстает одним из актуальных. Концепция претендует на то, чтобы считаться одним из действенных средств развития человеческого капитала. И это средство – из арсенала высшего педагогического образования, в первую очередь, на уровне бакалавриата.

Возвращаясь к акценту целеустремленности концепции на самореализацию, самоактуализацию и самосовершенствование студентов, следует также подчеркнуть отражение в ней теории профессионального саморазвития.

Таким образом, триадой наиболее значимых научно-педагогических теоретических «первоначал» концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются:

«Личностно-профессиональное развитие учителя», «Развитие человеческого капитала средствами высшего образования», «Профессиональное саморазвитие педагога» (пп. 19, 15 и 25 Паспорта научной

специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования соответственно).

Внутрипедагогические интертеоретические отношения концепции обнаруживаются с общей педагогикой, а также с теорией и методикой воспитания. Общепедагогические аспекты, близкие концепции по проблематике, в частности, касаются аксиологических оснований построения воспитательных систем в образовательных учреждениях высшего образования на уровне бакалавриата (по профилям направления «Педагогическое образование»). Ценностная платформа развития позитивной мотивации становится фундаментом, на котором выстраивается технологическое обеспечение педагогического процесса, в рамках аксиологического подхода (одного из ключевых, заявленных в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе – параграф 2.2). Обозначенное выше «первоначало» концепции «Профессиональное саморазвитие педагога» сопоставимо с общепедагогическим научным направлением изучения саморазвития человека средствами образования в современном мире.

В проблемном поле теории и методики воспитания также акцентируется внимание (с концентрацией на предметном образовании) на вопросах педагогического сопровождения формирования традиционных ценностей у подрастающего поколения. Позитивная профессиональная мотивация студентов – будущих учителей-предметников – немаловажная составляющая аксиологической основы высшего педагогического образования, нуждающаяся в концептуальной проработке. Методисты в большей степени ориентированы на познавательную мотивацию обучающихся, которую можно рассматривать как составляющую учебной мотивации. Но ориентиром, стимулирующим учебную деятельность, является *перспектива успешной профессионализации личности*, поэтому концептуальные начала развития профессиональной мотивации студентов бакалавриата оказываются востребованными.

Внепедагогические интертеоретические отношения концепции проявляют себя в контексте соотнесения, прежде всего, с областями исследования педагогической психологии. «Мотив» в категориальной системе психологии является базисной психологической категорией кластера направленности. Надуровневой по отношению к нему метапсихологической категорией выступает категория «Ценность», что в очередной раз подчеркивает необходимость учета в разработанной концепции аксиологического идейного наполнения. Связь концепции с педагогической психологией очевидна в локусе изучения профессионального развития личности в период вузовского обучения на уровне бакалавриата. Психологическая проблематизация вскрывает внутренние механизмы становления профессионала, психологические ресурсы его постоянного движения к акме. Педагогическая же концепция задает векторы футурологически ориентированной позитивной динамики показателей развития личности, достижимой благодаря специально организованной образовательной деятельности.

Объединяет (обеспечивая системность междисциплинарного знания) концепцию с педагогической психологией фигура обучающегося, который рассматривается в качестве активного субъекта вузовской образовательной среды (на уровне бакалавриата). Идеал такой активности, не замыкаясь на условиях индивидуализации профессиональной подготовки, провозглашает обеспечение для студента возможности творчески преобразовывать образовательную среду вуза, сообразно своим запросам и намерениям, переводя образовательный процесс в режим персонализации/персонификации. Концептуальная оформленность идеи педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации позволяет рассматривать этот процесс системно, в общем контексте личностного развития.

Границы применимости концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов задаются уже своим

названием, суживая ракурс решения проблемы до конкретной ступени получения высшего образования. Идеологические установки и ориентиры, заявленные в ней, распространяются и на следующую ступень – магистратуру (обеспечивая преемственность), однако модельное обрамление и формат внутрисредового взаимодействия всех участников образовательных отношений определяет ее принадлежность именно уровню бакалавриата.

Положения концепции могут распространяться на все выделяемые на уровне бакалавриата этапы педагогического процесса. При этом важно не стремиться искусственно расширять границы применимости, размывая конкретику воспитательного воздействия на оформляющуюся личность будущего профессионала. Один из наиболее простых вариантов выделения этапов педагогического процесса в высшей школе подразумевает обозначение подготовительного, основного и заключительного этапов. На подготовительном этапе, в ходе прогнозирования образовательных результатов, концепция может быть задействована в контексте формирования идеального образа профессионального будущего. Она поможет инициировать аттрактивные механизмы стимулирования учебной деятельности в самом ее начале, сопровождая трансформацию субъективных представлений новоиспеченных студентов в перспективе модификаций от академических идеалов к производственным (профессиональным). Однако, распространяться, в частности, на идеализацию (романтизацию) стиля жизни студенческой молодежи концепция не будет.

На этапе осуществления (основном) педагогического процесса концепция становится одним из валидных теоретико-методологических инструментов стимулирования учебной деятельности будущих педагогов, особо актуализируясь в процессе выстраивания ИОТ и во время педагогической практики. Важно при этом не допускать действий, направленных на необоснованную диверсификацию концепции, которая может привести к нивелированию традиционных технологий организации образовательного процесса.

Заключительный этап обучения обозначает перспективы применения концепции в русле рефлексии полноты освоения образовательной программы бакалавриата, определения привлекательности продолжения образования на уровне магистратуры. Причем ограничение действия концепции будет определяться поиском будущих педагогов оптимального решения в отношении собственного будущего, в диапазоне, включающем и продолжение образования, и начало профессиональной деятельности, и изменение профессиональной ориентации, вплоть до выбора иной, не связанной с образованием, сферы.

Принципиальным, в ключе определения границ применимости концепции, предстает обеспечение чистоты терминологических линий, подразумевающее четкое разграничение понятий «учебная мотивация» и «профессиональная мотивация». Разработанная концепция применима ко второму понятию. На фоне использования также комплексного варианта, обозначающего «учебно-профессиональную мотивацию», концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов допускает соотнесение провозглашаемых в ее рамках тезисов с концептуальными установками развития учебной мотивации студентов бакалавриата. Кроме того, приоритет позитивности профессиональной мотивации подразумевает не директивное насаждение педагогических идеалов, а поиск наиболее адекватного варианта, определяемого индивидуальными мотивами. Однако это не означает того, что концепция сводится к профессиональному самоопределению. Проблемный ракурс настоящего исследования фокусирует внимание на изучении позитивной мотивации к осуществлению в будущем именно педагогической деятельности, со всеми свойственными ей, отличительными от других видов деятельности, особенностями.

Понятийно-категориальный аппарат.

Понятийно-категориальный аппарат концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов графически представлен на рис. 3.1.



Рисунок 3.1 – Понятийно-категориальный аппарат концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Ключевым педагогическим феноменом концепции является феномен развития позитивной профессиональной мотивации. В зависимости от его характеристики (как процесса, как деятельности, как системы, как самоорганизующегося явления) обозначаются понятия, раскрывающие его сущность. К каждому из таких понятий относится определенная тенденция развития, приводящая (потенциально) к конкретному результату – сформированности того или иного свойства мотивационной сферы личности.

Понятием, раскрывающим сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации *как процесса*, выступает «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации». Тем самым подчеркивается в т.ч. значение процессуальных аспектов развития профессиональной мотивации, напрямую с педагогическим воздействием не связанных, поэтому речь идет именно о «педагогическом сопровождении». Тенденция развития в данном случае, по своей сути, экстенсивная – «расширение», т. е. подразумевается экспансия мотивов профессиональной деятельности, различающихся по источникам возникновения, используемым способам и пр. Однако доминирующей их направленностью, в контексте системы сопровождения, остается позитивная направленность. В результате, ожидаемым свойством мотивационной сферы становится «полимотивированность».

Понятием, раскрывающим сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации *как деятельности*, является «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов». «Позитивизация» в понятийно-категориальном аппарате концепции имеет статус вспомогательного понятия. Само слово является мало употребляемым, но наиболее подходящим по терминологическому контексту. Именно «позитивизация» определяет вектор организуемой, в соответствии с концепцией, педагогической деятельности. «Задается движение» (от «педагогического сопровождения», заявленного в предыдущем кластере) в сторону большей выраженности педагогического влияния на развивающуюся личность. Мотивационная сфера не просто

«расширяется», а обнаруживает себя четкое «соотношение» мотивов профессиональной деятельности, предопределяющее возможность их «взаимозаменяемости».

Понятие, раскрывающее сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации *как системы* – «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности». И это – «следующий шаг вперед» в эволюционном ракурсе генезиса педагогического влияния на мотивационную сферу личности: она уже не просто «расширяется», мотивы не только «соотносятся» между собой, они «иерархизируются», что приводит к их «соподчиненности». Статус первостепенных в иерархической системе мотивов приобретают мотивы позитивной направленности на достижение целей профессиональной педагогической деятельности.

Наконец, четвертый кластер, характеризующий феномен развития позитивной профессиональной мотивации *как самоорганизующееся явление*, – понятие «саморазвитие профессиональной мотивации». Это уровень, актуализирующий способность самих субъектов анализировать собственные мотивы и выстраивать ИОТ. Важно заметить, что значимость роли педагога на этом уровне не уменьшается. Тенденция развития в данном случае – «индивидуализация», ожидаемым свойством мотивационной сферы становится «динамичность».

Представленный понятийно-категориальный аппарат универсален в отношении интеграции всех профессиональных сфер и уровней подготовки к профессиональной деятельности. Специфика профессиональной педагогической деятельности и уровня бакалавриата проявляется в уточняющих параметрах терминологического (лексического) значения рассмотренных понятий. Эти проявления особенно показательны и принципиальны в ядре концепции.

Ядро.

Ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит из совокупности закономерностей и принципов, обуславливающих суть развития.

Определим общие и частные (внешние и внутренние) закономерности развития позитивной профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов – как устойчивые и повторяющиеся связи между компонентами образовательного процесса, организуемого на уровне бакалавриата.

Общие внешние закономерности.

Закономерность социальной обусловленности образовательного процесса на уровне бакалавриата. Социальный заказ на конкурентоспособного выпускника вуза с позитивной профессиональной мотивацией подтверждается плановыми цифрами набора студентов на определенные направления и профили подготовки. В социальном контексте статус выпускника-бакалавра, получившего высшее образование за более короткий срок, по сравнению со специалистом, оказался привлекательным для определенной части абитуриентов. В профессиональном педагогическом сообществе успешно сформировалось соответствующее ступеням высшего образования (бакалавриат – магистратура – специалист) отношение к дипломированным педагогам, дифференцирующее их по уровням полученной квалификации. Продолжает выстраиваться система функционала педагогических работников, закрепляющая за каждым из этих уровней конкретный круг должностных обязанностей, что позволяет иерархизировать внутриорганизационные взаимодействия разностатусных педагогов. Позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов предопределяет оформленность адекватного субъективного отношения студентов к своему профессиональному статусу как социально закрепленному.

Закономерность связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами. В настоящее время определен особый способ организации набора обучающихся на программы

педагогического бакалавриата, который осуществляется по укрупненным группам направлений подготовки (УГНП). В результате такого набора студенту предоставляется возможность отложенного, а значит, осознанного выбора направления и профиля подготовки после первых двух лет обучения. Такой способ организации образовательного процесса (который будет подробно рассмотрен ниже в данной главе) делает его персонифицированным и позволяет студентам самостоятельно проектировать ИОТ. В результате формируется позитивная профессиональная мотивация и ответственность студентов за результаты обучения.

Общие внутренние закономерности.

Закономерность целостности и единства образовательного процесса в вузе. Целостность и единство образовательного процесса обеспечиваются возможностью индивидуализации обучения посредством построения ИОТ на основе осознанного выбора не только направления, но и профиля подготовки, что способствует удовлетворению образовательных потребностей студентов, а также выполнению социального заказа (в том числе со стороны потенциальных работодателей) на педагога со сформированной позитивной профессиональной мотивацией.

Целостность и единство образовательного процесса на уровне бакалавриата в содержательном и в организационном аспектах проявляются в оформившихся в отечественной высшей школе традициях академичности, позволяющих будущему педагогу конструировать позитивный образ профессиональной педагогической деятельности как строго упорядоченной, выверенной и регламентированной.

Закономерность единства воспитывающего и развивающего образования. Освоение студентом бакалавриата универсальных и базовых профессиональных модулей, изучение (при широкой свободе выбора) элективных курсов, курсов по выбору, предпрофильных и профильных модулей способствует не только формированию профессиональных компетенций, но и становлению системы ценностных ориентаций,

определяющих отношение к будущей профессии как социально-значимой, формируется позитивная профессиональная мотивация на сознательное освоение профессиональной деятельности и понимание социальной ответственности за ее результаты.

Закономерность связи между спроектированным университетом образовательным процессом и собственной инициативой, активностью обучающихся. Организация образовательного процесса на уровне бакалавриата ставит студента в состояние перманентного выбора (направления подготовки, предпрофильных модулей, программы обучения, дисциплин, баз практики и стажировки и др.), что требует инициативы студента по построению ИОТ, активного участия в определении и устранении собственных образовательных дефицитов в рамках не только основного образовательного процесса, но и системы дополнительного образования университета. Деятельность научно-педагогических работников, проектирующих образовательные программы педагогического бакалавриата, оказывается комплементарной предпрофессиональным инициативам студентов, ведь они тоже могут выступить проектировщиками образовательных программ, уже в процессе собственной профессиональной деятельности (особенно показательна такая связь, в частности, с профилем подготовки «Проектирование образовательных программ»). В такой ситуации система развития профессиональной мотивации приобретает дополнительные стимулы.

Закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза. Универсальная и общепрофессиональная подготовка по универсальным и базовым модулям в сочетании с предпрофильными и профильными модулями наряду с теоретическим обучением предоставляет возможность получения опыта практической деятельности в рамках различных видов практик с использованием образовательного потенциала мегаполиса в деятельности будущего педагога. Показательным примером единства и взаимосвязи теории и практики в

образовательном процессе вуза является также предоставляемый выпускникам бакалавриата выбор вида ВКР: проектного или исследовательского. Вид ВКР определяется преобладающей целевой направленностью работы и профильной подготовкой обучающегося. ВКР, подразумевающая глубокий теоретический анализ разработанности проблемы, не может не быть практикоориентированной, что мотивирует будущего педагога к погружению в прикладные аспекты образовательной деятельности, повышая его профессиональную мотивацию.

Частные внешние закономерности.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики. В соответствии с требованиями образовательной политики о предоставлении студентам возможности «после второго курса выбирать новое направление или программу обучения, включая смежные профессии», у студента бакалавриата появляется возможность освоения двух профилей подготовки. Тем самым задается направление диверсификации образовательного пространства высшего педагогического образования. Будущий бакалавр открывает для себя горизонты амплификации накапливаемого багажа теоретических и практических сведений, которые могут пригодиться в профессиональной деятельности, отчего проявления позитивности профессиональной мотивации становятся сильнее.

Частные внутренние закономерности.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей. Интеграция образовательных программ при изучении инвариантных и базовых профессиональных модулей с последующей дифференциацией на вариативные предпрофильные модули позволяет студентам определиться в первые два года обучения с профилем подготовки для построения ИОТ по выбранной программе. Студент, сомневающийся в окончательном выборе программы, может выбирать

предпрофильные модули различных образовательных программ, но не более четырех (подготовка по предпрофильным модулям осуществляется два года: по одному модулю в семестр). Определившись с выбором, сомневающийся студент вынужден будет сдавать предпрофильный экзамен, включающий в себя задания всех четырех предпрофильных модулей выбранной программы, хотя на деле он изучал всего один, два или три модуля программы. Доступ к образовательным ресурсам предпрофильных модулей студенту будет обеспечен, он сможет ликвидировать свои образовательные дефициты, чтобы сдать экзамен по предпрофильному модулю. К своему образовательному результату в процессе изучения инвариантных и вариативных модулей студенты подойдут в разной степени готовности, однако в соответствии со своей осознанно выстроенной образовательной траекторией как основой развития позитивной профессиональной мотивации.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся. Результативность образовательного процесса в рамках построения ИОТ обеспечивается возможностью корректировки направления/профиля подготовки не только в бакалавриате, но и смену направления/профиля подготовки на этапе перехода из бакалавриата в магистратуру. Студентоцентрированность как приоритет организации образовательного процесса в современной высшей школе основывается именно на учете личностных образовательных потребностей обучающихся. Обозначенный акцент на обусловленности позитивной профессиональной мотивации студентов преемственностью перехода с уровня бакалавриата на уровень магистратуры связывается с тем, как важно обеспечить его лабильность, показать поливариантность возможных путей продолжения педагогического образования.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от активизирующих построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся форм обучения. Обобщение и алгоритмизация

действий студентов возможны благодаря разнообразию форм обучения: разовые акции (симпозиумы, вебинары, диспуты и пр.), включенное обучение, онлайн-стажировки, культурологические практики, сезонные школы, программы дополнительного профессионального образования, языковые курсы, исследовательская и научная деятельность и др., что мотивирует студентов на результативное обучение в соответствии с требованиями ФГОС и профессиональных стандартов.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими индивидуальной образовательной траектории. Обучение на уровне бакалавриата с отложенным профессиональным выбором обеспечивает студентам возможность самоопределения, получения более широкого спектра образовательных результатов в процессе формирования профессиональных компетенций в рамках выбранного образовательного профиля и в ходе освоения образовательных модулей и курсов смежных областей профессиональной деятельности, независимых профессиональных областей, не связанных с выбранным образовательным профилем. Для ликвидации выявленных в процессе обучения образовательных дефицитов и потребностей студентам предоставлена возможность широкого выбора элективных общеуниверситетских курсов, предпрофильных модулей, курсов по выбору, программ дополнительного образования, стажировок и др.

Принципы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Принцип демократического общественно-государственного характера управления образованием, создающий доступную, открытую образовательную среду. Запрос профессионального сообщества на конкурентоспособного педагога с развитой позитивной профессиональной мотивацией совершенствует систему подготовки к профессии, в которой

появляются гибкие, вариативные и адаптивные, модели образовательного процесса, направленные на обогащение профессионального потенциала обучающегося. При этом демократичное, гуманное построение образовательного процесса обеспечивает доступную образовательную среду, способствующую удовлетворению образовательных потребностей студентов и ликвидации их образовательных дефицитов. Образовательная среда при этом становится мотивационно ориентированной. Интегративным критерием качества такой среды выступает совокупность возможностей (выделяемых, в соответствии с одним из вариантов структуризации, как один из средовых компонентов, наряду с условиями и влияниями) для удовлетворения образовательных потребностей и для формирования системы ценностей развивающегося субъекта.

Принцип гуманистического характера образования, инициирующий активную позицию обучающегося, самостоятельно определяющего ориентиры/векторы собственного личностного и профессионального становления. Реализация образовательного процесса на уровне бакалавриата обеспечивает студентам расширение образовательного пространства для их профессионального становления и развития. Выстраивая ИОТ в соответствии со своими потребностями и дефицитами, студент становится полноправным субъектом образовательного процесса, а процесс формирования позитивной профессиональной мотивации предстает как его деятельность, результатом которой выступает самореализация личности в системе образования. Особое значение, в контексте реализации принципа приобретают культуuroобразующие функции бакалавриата, инициирующие смысло-поисковый процесс в оформляющемся профессиональном сознании будущих педагогов.

Принцип непрерывности, реализуемый в преемственности технологических и содержательных аспектов построения образовательных программ, и принцип системности, выявляющий закономерные, систематически прослеживающие связи между базовыми идеями, формами,

методами, средствами и приемами организации образовательной деятельности в условиях построения индивидуальной образовательной траектории как основы формирования позитивной профессиональной мотивации. Принципы непрерывности, преемственности и систематичности взаимосвязаны между собой. Построение образовательного процесса от простого к сложному – от академической подготовки с одновременным знакомством с профилями обучения посредством изучения предпрофильных модулей к прикладной подготовке, обеспечивающей глубинное и системное погружение в профиль – позволяет сформировать целостность и системность научно-педагогического мировоззрения в логике построенной ИОТ.

Принцип познаваемости, состоящий в формировании профессионально-педагогической позиции обучающихся, основанной на стремлении к оптимальному сочетанию сложившихся паттернов профессиональной педагогической деятельности и эталонов субъективной точки зрения обучающегося. При соблюдении принципа познаваемости в ходе реализации образовательного процесса на уровне бакалавриата у студентов формируется индивидуальная профессиональная позиция. Принцип актуализирует необходимость четкой выверенности содержательного контента учебных планов бакалавриата, обязательной для выстраивания надежного фундамента базовой подготовки будущих педагогов. Ее рефлексивная оценка студентами, в случае признания состоятельности, будет способствовать позитивной профессиональной мотивации.

Принцип мотивационного обеспечения деятельности, регулирующий мотивационную сторону процесса деятельности студентов по проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Принцип единства теоретической и практической подготовки обучающихся, построенной с учетом проектирования индивидуальной образовательной траектории. Принцип единства теоретической и практической подготовки обеспечивается интеграцией содержания теоретических дисциплин модулей с заданиями различных видов, которые

студенты выполняют при прохождении практики в образовательных организациях, что способствует реализации установок профессиональных стандартов.

Перечень функций концепции позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов как научной теории:

1. Фундаментальная общерационализирующая функция определяется тем, что концепция вносит дополнительный вклад в понимание позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

2. Методологическая инструментальная функция заключается в определении понятийно-категориального аппарата, систематизирующего методологические ресурсы образовательного процесса с целью обеспечения развития позитивной профессиональной мотивации студентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

3. Конкретно-познавательные функции (интерпретационная, описательная, систематизирующая) раскрывают суть позитивной профессиональной мотивации студентов в рамках индивидуальной образовательной траектории, определяют ее родовые и видовые признаки, структуру, конструируют связи с объектами образовательной среды.

4. Технологические функции определяют инструментальную экипировку позитивной профессиональной мотивации студентов в рамках индивидуальной образовательной траектории, процесс ее реализации, систему сопровождения и структурно-функциональные элементы, осуществляющие этот процесс.

Вывод. Концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о методологическом, теоретическом и методическом обеспечении в высшей школе процесса развития позитивной профессиональной мотивации студентов педагогического бакалавриата.

В качестве источников создания концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выступают: социальный

заказ (на подготовку активных педагогов, способных утверждать в современном образовательном пространстве новые смыслы и ценности); отечественный и зарубежный педагогический опыт (обосновывающий рассмотрение позитивной профессиональной мотивации педагогов как компонента профессиональной педагогической деятельности, определяющего их поведение, образовательные результаты, продуктивные стили обучения, профессиональную идентичность и карьерный рост), требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога (конкретизируемые пакетом соответствующих нормативно-правовых документов), практический опыт осуществления педагогической деятельности (инновационная педагогическая деятельность).

Местом концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в теории педагогики и системе междисциплинарного знания служит область фундаментальных теорий профессиональной педагогики, затрагивающих проблемы формирования личности учителя. Границы ее применимости задаются приоритетом позитивности профессиональной мотивации, подразумевающим не директивное насаждение педагогических идеалов, а поиск наиболее адекватного варианта, определяемого индивидуальными мотивами.

Ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит из совокупности внешних и внутренних закономерностей и принципов, обуславливающих суть развития. Общие внешние закономерности включают: закономерность социальной обусловленности образовательного процесса на уровне бакалавриата; закономерность связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами. Общие внутренние закономерности: закономерность целостности и единства образовательного процесса в вузе; закономерность единства воспитывающего и развивающего образования; закономерность связи между спроектированным вузом образовательным процессом и собственной инициативой, активностью

обучающихся; закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе высшей школы.

К частным внешним закономерностям относится: закономерность зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики. К частным внутренним закономерностям относятся: зависимость результатов образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых к изучению инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей; зависимость результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся; зависимость результативности образовательного процесса от форм обучения, активизирующих построение индивидуальной образовательной траектории студентами; зависимость результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими индивидуальной образовательной траектории.

Набор принципов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов составляют принципы: демократического общественно-государственного характера управления образованием, гуманистического характера образования, непрерывности, преемственности, системности, познаваемости, мотивационного обеспечения деятельности, единства теоретической и практической подготовки обучающихся.

3.2 Содержательно-смысловое моделирование концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Моделирование как метод исследования имеет важное значение при решении проблемы эффективности процесса, что связано с проектированием, исследованием операций, научным поиском, прогнозированием, а также при переходе от концептуализации к практической реализации идей, заложенных в концепции. Анализ работ по проблеме педагогического моделирования

А.Н. Дахина, В.В. Краевского, А.И. Лаптевой, И.В. Понкина, В.Н. Пунчик, В.А. Тестова и др. позволил нам прийти к обобщению, что под моделью понимается мысленно представляемый, или материализованный объект-заменитель, который в условиях концептуализации имитирует педагогическую реальность, отражая те его аспекты и компоненты, которые являются существенными для исследуемого процесса; при этом обладает свойствами наглядности, доступности оперирования, информационной полноты. Обращение к когнитивной природе моделирования позволяет заключить, что оно осуществляется преимущественно посредством познавательных операций абстрагирования и аналогии. В этой связи, как справедливо замечено В.В. Краевским [182], логику моделирования можно представить как развертывание процесса формирования ряда теоретических и нормативных моделей педагогической действительности в их взаимосвязи.

В то же время, как подчеркивается в работах В.Н. Пунчик [278; 279], при моделировании, прежде всего, возникает проблема, связанная с самим способом декомпозиции педагогического процесса на дескриптивные компоненты. Почему педагогический процесс описывается именно так, а не иначе, включает именно данное, а не большее или меньшее число компонентов? Сложность педагогического моделирования заключается также и в том, что нельзя остановить или прервать педагогический процесс, чтобы построить модель, а затем вернуться обратно. Остановка процесса невозможна не только в реальности, но и в мышлении, поскольку ставит под сомнение адекватность создаваемой модели, так как изменяется состояние проблемы, цели, отношения между субъектами процесса и т. д.

В данной связи сделаем несколько промежуточных выводов:

– осознанный подход к декомпозиции предполагает выделение основания декомпозиции – модели-основания. Правильный выбор модели-основания декомпозиции является одним из доминирующих аргументов, применяемых при доказательстве полноты и безызбыточности предлагаемого набора компонентов модели. Важно опираться на модели-основания, которые

накоплены в педагогической науке и максимально релевантно отражают логику педагогического процесса и/ или взаимодействия субъектов по достижению образовательных целей и задач;

- необходимо четко понимать, к какому именно типу относится создаваемая модель, специфика построения каждого из типов достаточно полно изучена современной теорией моделирования;

- опора на модель-основание, четкое осознание типа создаваемой модели делает процесс педагогического проектирования управляемым, но не «притесняет» творчество исследователя, поскольку в процессе моделирования исследователь устанавливает взаимосвязи и взаимозависимости компонентов модели и т. п.

Таким образом, для грамотного построения модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов нам необходимо, прежде всего, определить адекватную модель-основание, далее обосновать выбор типа модели и уже на данной основе прорабатывать визуализацию исследуемого процесса.

В качестве модели-основания мы обратились к модели структуры педагогического процесса, вербально отраженной в трудах Ю.К. Бабанского, И.П. Подласого и др., которая содержит пять основных компонентов:

- целевой, включающий цели и задачи, реализуемые в определенных условиях;

- содержательный, определяющий всю совокупность формируемых у субъектов педагогического процесса знаний, отношений, ценностных ориентаций, опыта деятельности и общения;

- деятельностный, характеризующий формы, методы, средства организации и осуществления педагогического взаимодействия, направленного на решение целей и задач педагогического процесса и освоение его содержания;

- результативный, отражающий результаты и степень эффективности педагогического процесса;

– ресурсный, представляющий социально-экономические, психологические, санитарно-гигиенические и другие условия протекания педагогического процесса, его нормативное правовое, кадровое, информационно-методическое, материально-техническое, финансовое обеспечение.

Выбор структуры педагогического процесса в качестве модели-основания позволит выстроить методическую систему развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Однако данная модель-основание не предусматривает отображение методологии: закономерности, подходы, принципы, лежащие в основе организации исследуемого процесса. Учитывая смысловое и содержательное наполнение понятия «позитивная мотивация» для нас это представляется неприемлемым. Обращение к моделям педагогических систем в качестве адекватной модели-основания привело нас к пониманию невозможности такого выбора в силу недостаточной конкретизации подобных моделей в профессиональном педагогическом дискурсе. Педагогические системы являются сложными образованиями, которые могут состоять из разнокачественных компонентов, включая субъектов педагогического процесса и связи между ними, образовательную среду, а также непосредственно педагогический процесс как часть определенной педагогической системы. Таким образом, обоснованным представляется обращение к бинарной модели-основанию, содержащей как компоненты модели структуры педагогического процесса (целевой, содержательный, деятельностный, результативный, ресурсный), так и компоненты модели педагогической системы, а именно методологические основания.

Следующим шагом стало обоснование типа создаваемой модели. Мы обратились к типологии, которую с опорой на анализ трудов из области теории моделирования раскрывает в своих исследованиях Е.А. Алисов [10]:

- иерархические модели – внутренние связи между структурными звеньями моделируемых процессов и явлений могут показывать подчиненное положение одних от других, что требует построения их иерархии;
- сетевые модели – при увеличении количества зависимостей образуется сеть взаимосвязей не только между элементами, но и их комплексами;
- реляционные модели – значения в базе данных не связаны друг с другом и их отношения являются логическими (абстрактными) структурами;
- структурно-функциональные модели – отображают не только влияние элементов системы, но и суть их применения в моделируемом процессе.

В работах В.Н. Пунчик приведена следующая типология моделей: модели конкретного состояния объекта, его «моментальная фотография», «текущий срез» называются статическими, отображение процесса изменений осуществляется динамическими моделями; в зависимости от типов целей выделяют познавательные и прагматические модели; по другому основанию подразделяют модели на абстрактные (идеальные, мысленные, теоретические) и материальные (реальные, вещественные); по способам и средствам визуального представления модели делят на: структурно-логические схемы (для отражения логики изучения вопросов, связи и отношения между отдельными элементами); формализованные двумерные матрицы (для оценки оптимального варианта сочетания двух факторов); формализованные трехмерные матрицы-кубы (для оценки оптимального варианта сочетания трех факторов), графы (для отражения модели процесса) и др. [278].

Проведенный анализ позволил нам определить модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов как структурно-функциональную динамическую модель, визуализированную в качестве структурно-логической схемы.

При конструировании модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов процессуально мы следовали логике ее

создания, обоснованной В.В. Краевским: от эмпирического описания, отражающего факты, к теоретической модели, дающей мысленно-конкретное представление об объекте, затем – к созданию нормативных моделей, раскрывающих знание о том, как в аспекте должного выглядят преобразованные компоненты педагогической действительности и сама педагогическая деятельность. Также мы опирались на принципы моделирования как метода научного исследования, выделенные Е.Н. Землянской: наглядности – очевидной выразительности модели в конструктивном, знаковом, символическом, изобразительном, функциональном смыслах; определенности – отчетливой дифференциации существенных и несущественных сторон объекта изучения; объективности – независимости исследовательских заключений от личных убеждений автора-исследователя.

Целевой компонент модели представлен позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов, являющейся целостным и системным личностным образованием, структурные элементы которого взаимосвязаны иерархическим соподчинением. Соответственно, развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата может трактоваться как результат качественных изменений четырех иерархически соподчиненных структурных блоков: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого. Функционально в модели цель особо актуализируется в ценностно-смысловом блоке, отражая реализацию *побуждающей и смыслообразующей функций профессиональной мотивации*.

Ключевые характеристики позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов – целостность, динамичность, иерархичность – обосновывают ее отображение в модели в форме треугольника, составляющего ядро целевого компонента. Структура позитивной профессиональной мотивации как центральный компонент модели отдельно изображена на рисунке 3.2.



Рисунок 3.2 – Структура позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Ценностно-смысловой блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отображен на вершине треугольника, что обозначает, с одной стороны, аксиологические ориентиры и намерения личности в профессиональной сфере как систему побуждений к деятельности, определяющую избирательность отношений, позиций и активности; с другой стороны – совокупность терминальных ценностей, соотносящихся со смыслообразующими мотивами.

Когнитивно-рефлексивный блок образуют *метакогнитивные знания*: декларативные (знания о себе, как субъекте познавательной деятельности), процедурные (знания о том, как применять когнитивные стратегии), условные (знания о том, почему и когда необходимо применять определенную

когнитивную стратегию); *метакогнитивная регуляция*: планирование (определение целей, привлечение фоновых знаний), управление информацией (привлечение стратегий в целях повышения усвоения и понимания информации), мониторинг (оценка процесса усвоения, понимания информации и использования стратегий), исправление ошибок (использование стратегий в целях исправления ошибок понимания или выполнения задания), оценка (анализ процесса понимания или выполнения задания, эффективности стратегий после выполнения задания); а также *рефлексия* как механизм осознания и регуляции субъектом собственных мотивов.

Копинговый блок включает три фактора: личность субъекта, конкретную ситуацию и условия социальной поддержки. Фактически, данный блок отображает реальность формирования позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, протекающей как в контексте конкретного высшего учебного заведения, в узком плане, так и под влиянием образовательной политики государства и роли педагогической профессии в социуме, в широком плане. Следовательно, овладение личностью адаптивными когнитивными стратегиями поведения, реагирования на неудачи, настойчивость в поиске эффективных способов преодоления объективных трудностей выступает основой, обеспечивающей саму возможность формирования позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Поведенческий блок представляет собой совокупность мотивов, побуждающих к овладению необходимыми профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. Данный блок иерархически соподчинен ценностно-смысловому, когнитивно-рефлексивному и копинговому блокам, ориентирован на самоактуализацию студента в учебно-профессиональной деятельности, что возможно при наличии ценностного отношения к педагогической профессии, системы определенных знаний и рефлексии, способствующей сохранению мотивационного потенциала для

социально эффективного поведения в целом и успешной учебно-профессиональной деятельности.

Целевой компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражен на рисунке 3.3.



Рисунок 3.3 – Целевой компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Содержательный компонент модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию *направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования)*.

Содержательный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражен на рисунке 3.4.



Рисунок 3.4 – Содержательный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Деятельностный компонент модели отражает влияние на копинговый блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию *регулирующей функции профессиональной мотивации*: регулирует выполнение деятельности на основе представлений студента о самоэффективности, уверенности в контроле над средствами и результатами деятельности, проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле, при котором успехи воспринимаются как стабильные, значимые и контролируемые, а неудачи – как временные (случайные), локальные и изменяемые (контролируемые).

Деятельностный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражен на рисунке 3.5



Рисунок 3.5 – Деятельностный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Результативный компонент модели отражает влияние на поведенческий блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений.

Результативный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражен на рисунке 3.6.



Рисунок 3.6 – Результативный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Процесс качественных изменений ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового и поведенческого структурных блоков позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов обеспечивается посредством системы взаимодействия субъектов образовательного процесса при построении ИОТ в контексте реализации модели «2+3», включающей диады: «руководитель образовательной программы – студент» (выбор предпрофилей, профилей, модулей профессионального роста, сертификация, мероприятия профессиональной направленности), «преподаватель – студент» (когнитивные диалоги, вариативность выпускных квалификационных работ), «работодатель – студент» (конкурсы профессионального мастерства, модульные и государственные экзамены), «студент – студент» (наставничество), «тьютор – студент» (сопровождение студентов при построении и реализации ИОТ).

Ресурсный компонент модели представляет собой последовательную реализацию информационно-диагностического, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного этапов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов педагогического образования представляет собой описание форм, средств, методов реализации указанного процесса, а также последовательность их реализации. Данная последовательность определяется структурой образовательного процесса по модели «2+3», которая выступает фреймом по отношению к рассматриваемой технологии.

Технологиями: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др.

Методами: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы.

Средствами: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-ориентированная, социально-значимая.

Формами реализации технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выступают: модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров, тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

Ресурсный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражена на рисунке 3.7.

Таким образом, ведущим *фактором* системного развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования является осознанное построение будущим педагогом собственной индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория (*ИОТ*) студента бакалавриата – будущего педагога определяется как персональный путь освоения профессиональных ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС высшего образования по выбранному направлению подготовки (педагогическому, психолого-педагогическому), действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям.



Рисунок 3.7 – Ресурсный компонент модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

ИОТ призвана обеспечить включение каждого студента в процесс формирования себя как профессионала, ее эффективность зависит от мотивации обучающегося на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, что актуализирует разработку специальной системы мотивационного обеспечения реализации ИОТ в образовательной среде вуза. Оно должно быть направлено на формирование *мотивационной компетентности студентов – интегральной личностной характеристики, включающей способность понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов учебно-профессиональной деятельности.*

Мотивационное обеспечение построения и реализации индивидуальной образовательной траектории включает четыре иерархически связанных этапа.

На *первом этапе* создаются условия для накопления опыта самоанализа и самооценки студентами своих профессиональных интересов. Это возможно при развитии *поведенческого компонента позитивной мотивации*, который выполняет *стимулирующую функцию*.

На *втором этапе* происходит адаптация будущих педагогов к процессу построения индивидуальной образовательной траектории и запускается механизм осознания собственного поведения как самодетерминированного. Данный процесс обеспечен развитием *копингового компонента позитивной мотивации*, который выполняет *регулирующую функцию*.

На *третьем этапе* создаются условия для развития проектировочных умений. Данный процесс обеспечен развитием *когнитивно-рефлексивного компонента позитивной мотивации*, который выполняет *направляющую функцию*.

На *четвертом этапе* происходит формирование осознания необходимости осуществления рефлексии в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, самоанализа собственного потенциала и самооценки результата осуществляемой

деятельности, постановку новых целей и задач. На данной основе формируется мотивация к смыслополаганию. Это обусловлено развитием *ценностно-смыслового компонента позитивной мотивации*, который выполняет *побуждающую и смыслообразующую функция функцию*.

Организационным контекстом, обеспечивающим построение индивидуальной образовательной траектории развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов студента бакалавриата, в авторской модели выступает модель «2+3».

Организация образовательного процесса на бакалавриате с двумя профилями подготовки по схеме «2+3» имеет следующую структуру:

1 – 2 курсы:

универсальная подготовка: элективные модули, языковая подготовка, общая физическая подготовка;

общепрофессиональная подготовка: гуманитарный модуль, психолого-педагогический модуль, базовые модули (естественнонаучные и математические основы профессиональной деятельности педагога, филологические основы профессиональной деятельности педагога, основы научно-исследовательской и проектной деятельности);

предпрофильная подготовка: предпрофильные модули.

Предпрофильный экзамен

3 – 5 курсы:

профильная подготовка: профильные модули – НО, ДО, ПОП, ИЯ, И, РЯ;

модули профессионального роста.

Экзамен по модулям профессионального роста с выходом на магистерскую программу.

Модель «2+3» как фактор развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражена на рисунке 3.8.



Рисунок 3.8 – Схема организации образовательного процесса «2+3» как фактор развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Концептуальную основу модели составляют закономерности и принципы, отраженные в концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, конкретизированные в контексте модели «2+3».

Общие внешние закономерности

Закономерность социальной обусловленности образовательного процесса в бакалавриате. Как отмечается в разделе 3.1, в современной российской педагогической среде уже сформировалось позитивное отношение к этапности подготовки педагогических работников, соответствующее уровням профессионального образования. Экстраполяция положительного восприятия данного процесса на социальную общность субъектов образовательного процесса (сами обучающиеся, родители и/или законные

представители, администрация и работодатели) произошло еще быстрее, так как имеется проверенный временем позитивный опыт подобного подхода к подготовке квалифицированных кадров (в частности, медицинская сфера). Таким образом, модель бакалавриата «2+3», которая указанную этапность подготовки педагогических работников систематизирует и конкретизирует, способствует, во-первых, повышению социального статуса студента педагогического вуза, как получающего сложную, многоуровневую, а, значит, высококвалифицированную, подготовку, а во-вторых, помогает будущему педагогу сформировать позитивное субъективное отношение к собственному профессиональному статусу и четко видеть перспективу его повышения.

Закономерность связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами. Модель «2+3» предоставляет будущих педагогов возможность смены профиля образовательной программы после двух лет обучения, что позволяет им, сформировав базовый спектр универсальных и общепрофессиональных компетенций, начиная с третьего курса, осознанно и целенаправленно определиться с направлением подготовки образовательной программы и с дальнейшей профессиональной деятельностью. Указанный способ обеспечивает реализацию индивидуального образовательного маршрута, на построение которого непосредственно влияет сам обучающийся, что является важнейшим фактором осознанности в получении профессионального образования. Осознанность выбора траектории собственной профессиональной подготовки неизбежно влечет за собой и повышение ответственности студентов за ее результат. Закономерным представляется в данной связи допущение о прямой зависимости такой ответственности и результатов обучения.

Общие внутренние закономерности

Закономерность целостности и единства образовательного процесса в вузе. Как отмечалось в разделе 3.1 настоящего исследования, целостность и единство образовательного процесса обеспечивается возможностью

индивидуализации обучения посредством построения индивидуального образовательного маршрута студента. Уникальность проявления данной закономерности в модели «2+3» в том, что студент бакалавриата последовательно выбирает сперва направление, затем профиль подготовки. Это позволяет обеспечить, с одной стороны, содержательное единство образовательного процесса: на фундаменте академичности обучения последовательно формируются профессиональные компетенции. С другой стороны, достигается единство организационное: выстраивается четкое, регламентированное взаимодействие высшей школы и работодателей, которые включены в профильный уровень обучения как полноправные субъекты. Это содействует, в том числе, удовлетворению социального запроса к уровню подготовки выпускников, что, в свою очередь, обеспечивает более «мягкое» вхождение выпускника в профессию.

Закономерность единства воспитывающего и развивающего образования. Основу профессиональной подготовки педагога по модели «2+3» составляет интеграция двух образовательных компонентов: академического и прикладного. Академическая подготовка сосредоточена на первых двух годах обучения и направлена на формирование у студента современного научного педагогического мировоззрения, универсальных и общепрофессиональных компетенций. Именно в этот период происходит становление системы ценностных ориентаций, определяющих отношение студента к педагогической профессии, формируется направленность личности на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности (ценностно-смысловой блок профессиональной мотивации). Два последующих года обучения (3 и 4 курсы) направлены на реализацию прикладной подготовки студентов по выбранному профилю образовательной программы и ориентированы на формирование профессиональных компетенций и трудовых функций. Посредством систематического «погружения в профессию» происходит целенаправленное развитие содержательных компонентов ценностно-смыслового, когнитивно-

рефлексивного, копингового и поведенческого блоков профессиональной мотивации.

Закономерность связи между спроектированным университетом образовательным процессом и собственной инициативой, и активностью обучающихся.

Закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза.

Частные внешние закономерности.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики в части построения максимальной академической мобильности. В соответствии с требованиями образовательной политики о предоставлении студентам возможности «после второго курса выбирать новое направление или программу обучения, включая смежные профессии», результатом образовательного процесса, реализуемого по модели «2+3», будет бакалавр с двумя профилями подготовки.

Частные внутренние закономерности.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от активизирующих построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся форм обучения.

Закономерность зависимости результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими индивидуальной образовательной траектории.

Предписания, сформулированные на основе закономерностей, нашли отражение в следующих принципах: *принцип демократического общественно-государственного характера управления образованием, создающий доступную, открытую образовательную среду; принцип гуманистического характера образования, инициирующий активную позицию обучающегося, самостоятельно определяющего ориентиры/векторы собственного личностного и профессионального становления; принцип непрерывности, реализуемый в преемственности технологических и содержательных аспектов построения образовательных программ, и принцип системности, выявляющий закономерные, систематически прослеживаемые связи между базовыми идеями, формами, методами, средствами и приемами организации образовательной деятельности в условиях построения индивидуальной образовательной траектории как основы формирования позитивной профессиональной мотивации; принцип познаваемости, состоящий в формировании профессионально-педагогической позиции обучающихся, основанной на стремлении к оптимальному сочетанию сложившихся паттернов профессиональной педагогической деятельности и эталонов субъективной точки зрения обучающегося; принцип единства теоретической и практической подготовки обучающихся, построенной с учетом проектирования индивидуальной образовательной траектории.*

Принципы, являющиеся концептуальной основой модели, отражены на рисунке 3.9.



Рисунок 3.9 – Принципы концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Авторская модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представлена на рисунке 3.10.

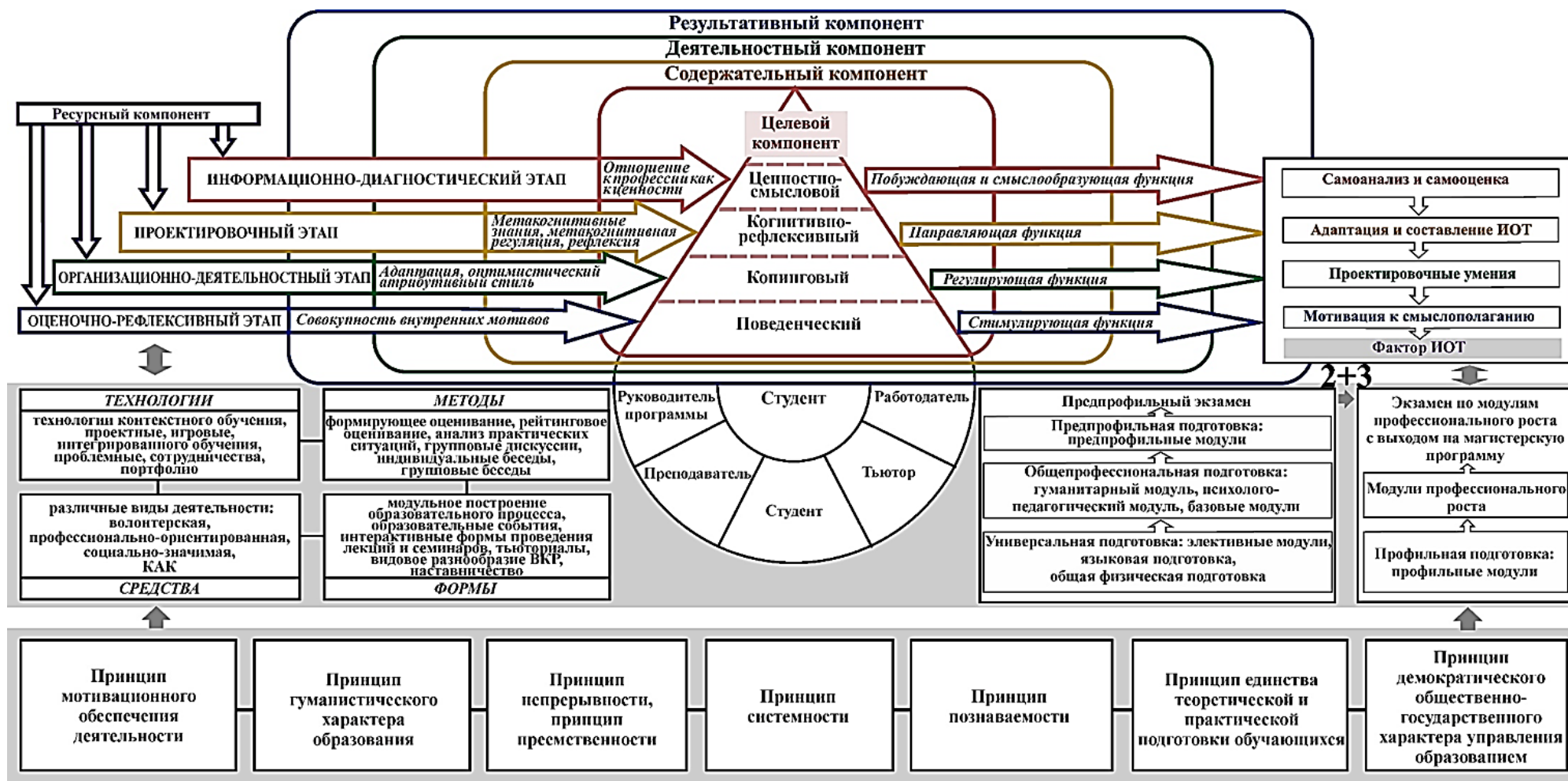


Рисунок 3.10 – Структурно-функциональная модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Вывод. *Целевой компонент модели* представлен позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов, являющейся целостным и системным личностным образованием, структурные элементы которого взаимосвязаны иерархическим соподчинением. Соответственно, сформированность позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата может трактоваться как результат качественных изменений четырех иерархически соподчиненных структурных блоков: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого. Функционально в модели цель особо актуализируется в ценностно-смысловом блоке, отражая реализацию *побуждающей и смыслообразующей функций профессиональной мотивации*.

Содержательный компонент модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, что обеспечивает реализацию *направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования)*.

Деятельностный компонент модели отражает влияние на копинговый блок позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, что обеспечивает реализацию *регулирующей функции профессиональной мотивации*: регулирует выполнение деятельности на основе представлений студента о самоэффективности, уверенности в контроле над средствами и результатами деятельности, проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле, при котором успехи воспринимаются как стабильные, значимые и контролируемые, а неудачи – как временные (случайные), локальные и изменяемые (контролируемые).

Результативный компонент модели отражает влияние на поведенческий блок позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического

образования, что обеспечивает реализацию *стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений.*

Ресурсный компонент модели. Ресурсом обеспечения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в представленной модели является система тьюторского сопровождения. Она состоит из четырех взаимосвязанных этапов: мотивационно-информационного, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного.

Организационным контекстом, обеспечивающим построение ИОТ развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, в авторской модели выступает организация образовательного процесса по схеме «2+3».

3.3 Технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, представленная в разделе 3.1 диссертации, определила трактовку понятийно-категориального аппарата исследуемого процесса, а также совокупность закономерностей и принципов, лежащих в его основе. Содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов нашло отражение в авторской структурно-функциональной динамической модели, визуализированной в качестве структурно-логической схемы в разделе 3.2 настоящего исследования.

В то же время, модель лишь структурно и содержательно отражает механизм развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов и, соответственно, выступает объектом когнитивного познания

посредством операций абстрагирования, анализа и синтеза. Реализация же моделируемого процесса должна определяться технологией, основанной на его концепции и модели. Описанию технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов и посвящен настоящий раздел исследования.

Технология как совокупность методов, инструментов, а также операций, осуществляемых определенным способом и в заданной последовательности, из которых складывается процесс, в контексте педагогической науки имеет ряд специфических характеристик. В частности, педагогическая технология должна отвечать критериям концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.

Технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов соответствует выше обозначенным критериям, а именно:

- концептуальность обеспечивается опорой на методологию деятельностного подхода и авторскую концепцию, представленную в разделе 3.1 исследования;
- системность выражается во взаимозависимости и взаимосвязанности элементов, внутренней целостности и логичности;
- управляемость определяется корректностью целей и задач, диагностичностью, достижимостью планируемых результатов, вариативностью инструментария форм, средств и методов (модульное обучение, тьюториалы, видеолекции, профессиональные мероприятия и др.);
- эффективность достигается высокой результативностью при оптимальной затратности ресурсов;
- воспроизводимость обеспечивается универсальностью технологии и ее независимостью от локальных условий и конкретных факторов.

Исходя из вышесказанного, в структуре технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выделяются три основных компонента: концептуальную основу, содержательную и процессуальную части. Обратимся к сущностной и структурной характеристике каждого из выделенных компонентов.

Концептуальная основа технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов опирается на методологию деятельностного подхода, поскольку данный подход, как отмечает в своих исследованиях Алисов Е.А., объединяет «культурный» и «предметный» компоненты. «Прагматические аспекты реализации деятельностного подхода в современных условиях высшего педагогического образования отражает его системно-модульная организация, подчиненная ряду принципов, по своей сути соответствующих традиционно выделяемым в дидактических теориях, но имеющих специфику проявления: принципу гуманистического характера образования; принципу единства теории и практики; принципу познаваемости; принципу объективности» [9]. Данная методология определила целевые ориентиры технологии, которые заключаются в запуске механизмов самореализации, самоактуализации и самосовершенствования студентов в контексте перспектив продолжения образования в магистратуре, повышения квалификации, образования в течение всей жизни. И если концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов обосновала теоретико-методологическое и методико-теоретическое обеспечение процесса такого развития в условиях системы высшего педагогического образования, то технология определила конкретные механизмы и способы его реализации. Подобное соотношение характерно и для целевого компонента концептуальной основы рассматриваемой технологии и цели модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Как отмечалось в разделе 3.2

диссертации, цель модели представлена позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов, являющейся целостным и системным личностным образованием, структурные элементы которого взаимосвязаны иерархическим соподчинением. Модель визуализирует эту систему и отражает взаимосвязи между элементами и их направления взаимовлияния. В то время как технология содержательно описывает и организационно регламентирует этапы формирования позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов через качественные изменения четырех иерархически соподчиненных структурных блоков: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого.

Ядром концептуальной основы технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выступает, собственно, феномен позитивной профессиональной мотивации. Уникальность данного объекта заключается в его многогранности: в концепции позитивная профессиональная мотивация рассматривается как процесс, как деятельность, как система, как самоорганизующееся явление. В соответствии с каждой из этих характеристик в концепции обозначаются понятия, раскрывающие его сущность. К каждому из таких понятий относится определенная тенденция развития, приводящая (потенциально) к конкретному результату – сформированности того или иного свойства мотивационной сферы личности.

Структурно данные концептуальные линии отражены в модели через целевой, а также через влияющие на него содержательный, деятельностный и результативный компоненты. Содержательный компонент модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок, обеспечивая реализацию направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитическая, целеполагания, планирования). Деятельностный компонент модели отражает влияние на копинговый блок, обеспечивая реализацию

регулирующей функции профессиональной мотивации. Результативный компонент модели отражает влияние на поведенческий блок, обеспечивая реализацию стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений. Содержательно и процедурно данные концептуальные линии отражены в технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Концептуальная основа выступает фундаментом выстраивания содержательной и процессуальной частей технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Процессуальная часть технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой описание форм, средств, методов реализации указанного процесса, а также последовательность их реализации. Данная последовательность определяется моделью «2+3», которая выступает фреймом по отношению к рассматриваемой технологии.

Ведущей формой реализации технологии становится *модульное построение образовательного процесса с выделением базовых и вариативных, профильных и предпрофильных компонентов*. Это позволяет студентам обучаться в достаточно автономном режиме с индивидуальной учебной программой и выбрать тот маршрут обучения, который соответствует их интересам и склонностям. Рассмотрим характеристики образовательного модуля. Первый – это логическая целостность и изолированность различных модулей. Во-вторых, подробная методическая поддержка как для студентов, так и для преподавателей. В-третьих, замещение, то есть наличие обязательной и вариативной частей, позволяющих контролировать глубину и характер обучения, что позволяет достаточно быстро реагировать на меняющиеся потребности студентов, работодателей и рынка труда.

Эффективный и хорошо продуманный модуль отвечает интересам тех, кто его разрабатывает, и тех, кто его внедряет и использует. Студенты получают возможность работать в индивидуальном ритме на протяжении всего пути обучения, они ориентированы на практику и становятся конкурентоспособными в результате овладения трудовой функцией. Для университетов модульное обучение позволяет организовать образовательный процесс более продуктивно, а образовательные программы ориентированы на современные тенденции рынка образования. Для работодателей модульная система характеризуется своей открытостью и тем фактом, что она учитывает их требования.

Образовательный модуль должен соответствовать трем важным критериям. Во-первых, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСЗ+) и профессиональные стандарты. Во-вторых, разработка и тестирование образовательных программ со встроенными долгосрочными практическими стажировками. В-третьих, укрепление связи между всеми компонентами содержания обучения и практическими профессиональными задачами.

Продуманные и качественно спроектированные образовательные модули соответствуют важным принципам. Прежде всего, целью качественно разработанного модуля является обеспечение реализации деятельностного подхода. Во-вторых, образовательный модуль предполагает реализацию системы сетевого взаимодействия. В-третьих, образовательный модуль — это универсальная самодостаточная и независимая структура, другими словами, он может быть интегрирован в другие образовательные программы, он целостен и понятен.

Особое внимание при моделировании современных образовательных процессов уделяется практической подготовке будущих педагогов, которая направлена на овладение студентами профессиональным поведением и

интеграцию их в профессиональное сообщество. Профессионально ориентированное обучение включено в каждый модуль образовательной программы и пронизывает весь учебный процесс. Во время практики студенты наблюдают, анализируют и тестируют различные типы профессионального поведения, разрабатывают собственные образовательные теории.

Все виды практики рассредоточены по четырем блокам: ориентировочный, формирующий, корректирующий и функциональный. Результаты ориентационного блока, состоящего из интенсивных образовательных практик, позволяют выявить проблемы студентов, которые определяют построение индивидуальных образовательных траекторий с учетом выбора различных дисциплин. Результатом формирующего блока, состоящего из распределенных упражнений, является трудовая функция (поведение) обучающегося, приобретение необходимых знаний и умений. Результатом корректирующего блока, состоящего из рассредоточенной практики, может явиться уточнение и/или изменение образовательной траектории обучающегося. Результатом функционального блока, состоящего из концентрированной учебной и стажерской практики, является овладение трудовой функцией (поведением) студента, выражающееся в защите выпускной квалификационной работы бакалавра.

К эффективным технологиям разработки и развития образовательных модулей могут быть отнесены следующие.

Технология проблемного обучения активизирует познавательную активность учащихся, позволяет им включать творческое мышление в свою работу и развивать способность эффективно решать проблемные ситуации.

Технология построения логико-смысловых моделей создает условия для овладения моделированием, включая аналитические и синтетические процессы.

Технология case-study (кейс-стади или метод кейсов) создает условия для формирования навыков разложения целого на части, способствует развитию умения мыслить критически, активизируют способность обрабатывать и решать различные задачи, а также формируют важные навыки оценки в различных ситуациях.

Технология SWOT-анализ позволяет выявить и активизировать как индивидуальные ресурсы студента, так и групповые, способствуя развитию способности объективно оценивать слабые стороны, перспективы и риски.

Технология научная дискуссия позволяет выявить методы и средства объяснения, понимания научных концепций.

Технология решения ситуативных задач позволяет закрепить полученные знания, развить аналитические способности и умение критически мыслить, коллективно обсуждать вопросы и принимать соответствующие решения.

Технология презентации способствует развитию коммуникативных навыков, умению грамотно подавать материалы и визуально оформлять результаты проведенной работы.

Технологии, обновляющие возможности субъекта образовательного процесса, способствуют приобретению нового смысла, новых знаний, освоению новых методов деятельности.

В ходе реализации программы бакалавриата, модульного обучения будущих учителей, можно ожидать следующих изменений: смещение акцента на практическую подготовку; интеграция ресурсов сетевых образовательных организаций; создание новых образовательных структур.

Преобразование лекций по модели «видеолекция + когнитивный диалог».

Модель лекция-урок, предполагающая использование видеолекций, предполагает разделение учебного времени на две достаточно отдельные, но взаимосвязанные части. Первая часть урока представляет собой короткую

видеолекцию, которую преподаватель записывает заранее, а вторая часть представляет собой «когнитивный диалог». Такой подход фокусирует студента на когнитивной деятельности, в то время как преподаватель фокусируется на систематическом и логичном изложении материала.

Перед началом учебного семестра преподаватель готовит и записывает курс небольших видеолекций, которые знакомят студента с материалом для каждого занятия, а затем когнитивный диалог позволяет студенту получить новые, более высокие результаты при закреплении обсуждаемого материала. В этом случае у студента есть возможность подготовиться заранее к общению с преподавателем. Таким образом, рассматриваемая технология позволяет сделать образовательный процесс более эффективным.

Несомненно огромное значение традиционных университетских лекций, но цифровые возможности и немалый опыт дистанционного обучения позволили трансформировать лекции в интерактивные занятия, на которых после просмотра видеозаписи учебных материалов преподаватель организует когнитивный диалог, позволяющий студенту глубже усвоить изучаемую тему.

Сами по себе мини-видеолекции не являются инновациями, но, ознакомление студентов с изучаемой темой, постановка вопросов перед каждым лекционным занятием и использование их в качестве значимых блоков, повышающих качество обучения. Когнитивный диалог в сочетании со стимулированием вербальной и когнитивной инициативы учащихся, направляет преподавателя на систематическое и последовательное изложение академических знаний. Подготовка и видеозапись преподавателем перед началом семестра курса коротких видеолекций, а также дальнейшее развитие содержания и формы реализации когнитивного диалога приведут к значительным положительным изменениям в методике преподавания и позволят студентам получить новые результаты при обучении. У студентов будет больше

возможностей для продуктивного предварительного усвоения материалов. Важной причиной необходимости трансформации лекционного формата образовательной деятельности является возможность обеспечить диалогичность образовательного процесса в форме познавательного диалога и активизировать обмен информацией и методами действий посредством активного общения в группах студентов. Логика и структура педагогической подготовки определили методологию ведения когнитивного диалога, основанную на принципе интерактивности. Такое взаимодействие осуществляется с использованием элементов электронной образовательной среды, включая базовые и дополнительные материалы по академической области, проблемные вопросы для когнитивного диалога, ссылки на внешние ресурсы академической области. Интерактивный когнитивный диалог позволяет педагогам усилить или скорректировать поведение обучающихся, изменить ход совместной учебной деятельности и вовлечь в работу всех студентов. Реализация принципов взаимодействия и подход вовлечения студентов во взаимодействие определили основные приемы познавательного диалога: постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения; поиск фактов из теории и практики для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения; поиск идей; оценка идей откладывается до тех пор, пока они не высказаны и не сформулированы участниками когнитивного диалога; поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения, разработки выбираются лучшие из них; поиск признания найденного решения окружающими, презентация найденного решения.

Актуальный познавательный опыт современного человека, способность свободно ориентироваться в гипертекстах обеспечили мини-видеолекциям и сопровождающим их когнитивным диалогам возможность стать актуальной формой передачи студентам знаний и опыта.

При организации обсуждения материала необходимо отказаться от репродуктивных диалогов с вопросами по содержанию мини-видеолекции, заменив их на проблемно-поисковые и практико-ориентированные когнитивные диалоги. По критерию направленности когнитивные диалоги делятся на три типа: диалог о понятийном аппарате темы (условно – понятийный диалог); диалог о функциях изучаемых явлений (условно – диалог о функциях); диалог о культурной и образовательной значимости изучаемых явлений (условно – аксиологический диалог).

Тьюторалы как форма ориентации студентов в профессиональном выборе.

В соответствии с разработанной авторской моделью развития позитивной профессиональной мотивации студентов бакалавриата, программа тьюторского сопровождения состоит из четырех основных этапов. Мотивационно-информационный этап включает работу тьютора по первичному запросу студента, выяснение затруднений тьюторанта, выявление его интересов, жизненных планов, образа желаемого профессионального будущего. Проектировочный этап включает планирование совместной работы с тьюторантом, формирование его тематического портфолио достижений с включением в него материалов для дальнейшей совместной работы (конкурсных работы, проекты и пр.), проектирование ИОМ. Организационно-деятельностный этап включает разработку программ адаптации студентов к образовательной среде вуза. Оценочно-рефлексивный этап включает рефлекссию тьюторантами портфолио своих достижений на каждом учебном курсе, выявление причин успехов и неудач, планирование с тьюторантами проекта профессионального будущего. Таким образом, на первом этапе происходит диагностика, второй этап сопровождения подразумевает установление диалога, третий этап предполагает

создание условий для самопознания, четвертый – заключительный этап – предусматривает создание условий для самоактуализации и самовыражения.

В качестве элемента процессуальной части технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов тьюторское сопровождение разворачивается по следующему алгоритму.

Первый этап реализации тьюторского сопровождения подразумевает достаточно полную диагностику личностных особенностей студентов. Здесь важно узнать больше об уровне притязаний, локусе контроля, о том, какова специфика развития и уровень коммуникативных способностей, понять особенности жизненной позиции, а также интеллектуальные, творческие и личностные особенности практиканта.

Второй этап подразумевает установление более доверительных отношений между студентами и наставником (тьютором). Устанавливаемые отношения должны носить субъект-субъектный характер. Важная задача наставника на данном этапе – показать многогранность окружающего мира и специфику социокультурных ценностей. В ходе реализации данного этапа студенту важно понять для себя, какова его жизненная позиция, понять жизненные позиции окружающих людей, — все это нужно для того, чтобы более глубоко осознать свою роль в мире и понять, на каком уровне находится самоопределение, чтобы впоследствии активизировать процесс самовыражения. На данном этапе необходимо организовывать групповые и индивидуальные беседы, проводить лекции, на которых студенты будут развивать свои способности, понимать и акцентировать сильные стороны, начнут осознавать свои стремления, желания. На этом же этапе важно создать условия для развития уверенности в себе и своих силах, обеспечить участие студентов в мероприятиях, позволяющих переживать состояние успеха. Практические занятия, семинары, дискуссии могут быть построены вокруг тем развития коммуникативных и лидерских качеств и

личностного роста. Важно, чтобы на этом этапе реализации тьюторской программы студенты имели возможность участвовать в таких мероприятиях, как тренинг личностного роста, уверенного поведения, где они смогут развивать свои коммуникативные навыки, повышать уверенность в своих силах.

На третьем этапе тьюторского сопровождения предполагается создание наставником условий, в которых студент сможет лучше понять и проанализировать свои действия, станет в большей степени понимать поступки, сможет познать, насколько он эффективен в общении и коммуникациях с другими людьми, большой упор делается на познание нравственности, самореализацию, самовыражение. На этом этапе важно развитие рефлексивных качеств студента, чтобы он мог оценить, познать свои ценности, определить специфику своего поведения в виртуальном мире и в реальной жизни.

На заключительном этапе тьюторского сопровождения акцентируются самовыражение, самоактуализация и самостоятельность студента. Здесь требуется активная позиция и активное проявление инициативы со стороны практиканта. Важно, чтобы на этом этапе студент мог выбрать активную стратегию взаимоотношения с другими студентами, с тьютором и с окружающими людьми.

Одной из перспективных форм тьюторского сопровождения является виртуальный клуб. Рассмотрим данный формат более подробно. Идея «виртуального дискуссионного клуба» принадлежит С.Ю. Степанову. Формат был разработан на основе рефлексивной психологии творчества, технологий «педагогики сотворчества». Целью данной формы является создание условий активного сотрудничества преподавателей и студентов в определенном образовательном пространстве. Ключевыми характеристиками дискуссионного клуба являются неформальность, инициативность и рефлексивно-деятельностные отношения. В качестве аксиологической основы выделяются

следующие группы ценностей: практичность – масштабируемость; научность – фундаментальность; оригинальность – гуманность, новаторство – креативность.

При работе дискуссионного клуба его участники руководствуются следующими постулатами: важно любое мнение, любая позиция, идея или проект, но имеет значение их соответствие ценностям дискуссионного клуба; все члены клуба имеют одинаковые права при выдвижении идей, мнений; любая проектная заявка имеет равную ценность вне зависимости от того, какую должность занимает член клуба: ценность заявки или идеи, суждения зависит исключительно от числа поддерживающих ее голосов или от количества цитирований этой идеи.

Деятельность членов дискуссионного клуба определяется правилами, закрепленными в регламенте виртуального клуба, и эти же правила диктуют порядок присвоения формальных статусов участникам клуба. В работу клуба должны быть включены различные мероприятия, способствующие развитию рефлексии у студентов – будущих педагогов. Мероприятия могут иметь достаточно сложный формат, например научно-методологические семинары, которые проводятся в виртуальном пространстве: в ходе него могут рождаться, развиваться, находить отклик и поддержку разного рода научные идеи. В то же время могут проводиться и достаточно простые форматы мероприятий: например, обмен вопросами-ответами, комментариями, предложениями, заявками и под.

В данном контексте – в плане развития эффективной коммуникации и рефлексивных качеств – одним из наиболее интересных и всесторонне развивающих мероприятий является научно-методологический семинар. В формате виртуального дискуссионного клуба подобный методологический семинар можно реализовать посредством различных сценариев с помощью разных видов реализации коммуникативного взаимодействия участников клуба,

помощь в организации может оказать удобное инструментальное технологическое обеспечение процесса на образовательной платформе MOODLE. Можно выделить несколько различных сценариев организации дискуссий в формате виртуального клуба, темами научно-методологических семинаров в таком случае может стать: обсуждение различных докладов, сравнение нескольких методологических позиций исследователей, их научных изысканий, выделение в данных позициях различий и сходств, а также – в режиме реального времени – написание, зачитывание и обсуждение индивидуальных и групповых работ, таких как эссе, конспектов, рефератов, критических отзывов.

Видовое разнообразие выпускных работ.

Выпускная квалификационная работа проектного типа делится на несколько основных частей: введение, теоретическая часть, проектная глава, заключение, список литературы и приложения. Во введении рассматривается проблема проекта, объясняется потребность в изучении данной проблемы, актуальность работы, обозначаются цель, задачи, объект и предмет проекта. Во введении важно указать публикации студента по разрабатываемой проблеме. Неотъемлемой частью данного раздела выпускной квалификационной работы является рассмотрение теоретической и практической значимости проекта, а также этапов его выполнения. В заключительной части введения принято раскрывать структуру проекта и его объем.

Теоретическая часть выпускной квалификационной работы подразумевает обзор и анализ литературы по проблеме исследования, здесь же можно представить лаконичный обзор законодательной базы, которая является фундаментом разрабатываемой идеи.

Проектная глава работы содержит проектирование наиболее важных направлений, необходимо обозначить краткую аннотацию или миссию проекта, его тип и другие характеристики (например, продолжительность, количество

участников, масштаб, партнеры, ресурсы). В данной главе необходимо дать подробное описание проекта, включая содержание, название, документальное обеспечение, уделяют внимание планированию и стратегическим механизмам реализации. Здесь же описывают возможные риски, последствия, список проведенных профилактических мер, снижающих вероятность возникновения непредвиденных ситуаций. Важно указать критерии, позволяющие оценить эффективность и успешность проекта, а также результаты, полученные в ходе апробации.

Заключение как часть выпускной квалификационной работы подразумевает написание выводов о достижении поставленной цели, реализации и решении задач. В заключении важно указать дальнейшие пути реализации проекта.

Список литературы представляет собой библиографический перечень тех источников, которые использовались при написании выпускной квалификационной работы. Значительные по объему материалы лучше всего выносить в приложение, сюда же выносятся все те материалы, которые детализируют и углубляют некоторые этапы выполнения проекта, а именно: диагностические методики, масштабные таблицы, подробные расчеты, различного вида справки, отзывы, схемы, графики, фотографии, также в приложении может быть представлен краткий словарь, список ключевых терминов, условных обозначений, которые были использованы в тексте выпускной квалификационной работы.

Выпускная квалификационная работа, выполненная в русле форсайт-проекта.

Термин «форсайт» имеет английское происхождение, в переводе означает «предвидение» или взгляд, направленный в будущее. Нет единого мнения

относительно более широкого определения данного понятия. Тем не менее, можно выделить ряд общих признаков, которые могут описать данный термин: форсайт — это определенные действия, имеющие ориентацию на будущее; это прогнозирование, способ определить инновационные тренды и скооперировать силы для реализации задуманного. Важнейшей целью форсайта является подготовка проекта к реализации. При этом в структуре проекта важно определить виды деятельности, конкретные мероприятия, которые будут способствовать реализации цели и решению задач. Основным итогом проекта, созданного в формате форсайт, выступает карта будущего — некоторое пространство, содержащее определенные формы, механизмы и методы, с помощью которых будет достигнут запланированный результат. Карту будущего можно реализовать в формате «дорожной карты».

В проектной главе выпускной квалификационной работы, созданной в технологии форсайт, указывается каким образом будет внедряться проект, как он будет проходить апробацию и в какой части работы. В проектной главе указываются основные апробационные характеристики, критерии и показатели, по которым будет оцениваться эффективность, здесь же указываются пути и способы решения задач.

Важно отметить, что в отличие от традиционного способа прогнозирования, форсайт подразумевает проактивную деятельность, то есть, студенты решают проблему, которая потенциально может возникнуть. Такое поведение предполагает умение действовать на опережение, что позволяет увеличить скорость реакции на вероятные трудности. При этом важно, что студент может видеть те предпосылки и косвенные признаки, по которым можно определить проявление проблемной ситуации и предотвратить это: профилактические действия уже могут быть внесены в проект. Студенты-разработчики форсайт-проектов не просто оценивают риски и вероятности

возникновения сложных ситуаций, но и выстраивают будущую деятельность таким образом, чтобы увеличить положительный эффект действий, усилить ситуации успеха и результативность работы, а также нивелировать отрицательные аспекты.

Форсайт-проект – не случайное событие, он имеет системный характер и позволяет совместно с партнерами строить образ будущего результата, образ будущего проекта. Форсайт подразумевает и создание коллабораций партнеров, участвующих в проектной деятельности. Он позволяет не просто работать совместно, решая актуальные проблемы, но и разрабатывать разнообразные пути реализации отдаленного будущего, выявлять потенциальные точки успеха, перспективы развития проекта и снижать возможные риски совместно с партнерами. В связи с этим важным моментом в создании выпускной квалификационной работы в формате форсайт является задействование горизонтальных связей и актуализация работы различных площадок для обсуждения создаваемых проектов в виртуальных или реальных пространствах.

Таким образом, форсайт — это не только технология моделирования и создания выпускной квалификационной работы в проектном русле, но и определенная методология, состоящая не только в том, чтобы сделать прогноз будущего результата, но и в том, чтобы организовать согласованную совместную выработку решений. Выпускная квалификационная работа, созданная в формате форсайт, дает возможность реализовать современные инновационные направления в области управления образовательными системами.

Педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

Формат представляет собой такую форму организации образовательного процесса, в котором студенты – будущие педагоги получают знания и опыт от взаимодействия с уже практикующими педагогами. В такой педагогической

ситуации стимулируется личностный рост обеих сторон процесса – педагога-наставника и педагога-практиканта. У подобных супервизорских проектов могут быть различные задачи, перечислим основные: анализ накопленного педагогического опыта, изучение функций педагогического наставничества, изучение содержания деятельности педагогов-наставников и педагогов-практикантов; разработка концепции педагогического наставничества, на основе которой впоследствии можно будет апробировать и реализовывать модель педагогической супервизии; проектирование методики выбора педагогов-супервизоров, которые смогут выступать в качестве наставников при прохождении практики.

Квалификационные требования к педагогу наставнику, среди них выделяют: наличие высшего педагогического образования и опыта практической деятельности от пяти лет; прохождения курсов повышения квалификации в последние три года перед началом наставничества; опыт подготовки учеников к конкурсам, олимпиадам (а также к другим мероприятиям) и опыт организации подобных мероприятий; наличие научных публикаций по теме, в которой педагог планирует выступать наставником.

Помимо квалификационных требований к педагогу-супервизору существуют и функциональные требования. Обозначим требования и действия, которые требуются от педагогов, планирующих выступать наставниками студентов-практикантов.

1. Участие в разработке и согласовании учебно-методической документации студента-практиканта (программа практики, задачи модуля, компетенции, трудовые действия, содержание, результаты, оформление, контрольно-измерительные материалы и другое).

2. Знакомство практикантов с образовательной организацией.

3. Проведение инструктажа по технике безопасности, охране труда, а также возможность ознакомить практикантов с правилами внутреннего распорядка, принятыми в данной образовательной организации.

4. Составление (совместно с практикантом) индивидуального плана практики.

5. Обеспечение формирования и отработки профессиональных трудовых действий в соответствии с содержанием модуля и профессиональным стандартом педагога.

6. Регулярная консультация практикантов по вопросам выполнения трудовых действий, обозначенных в практике и содержании модуля.

7. Проведение анализа и оценки уровня сформированности у студентов трудового действия и профессиональных компетенций.

8. Составление отзыва (в письменной форме) о результатах и достижениях студентов-практикантов в процессе прохождения практики.

9. Выдвижение предложений по улучшению организации и содержанию практики.

Таким образом, студент (будущий педагог) получает два основных преимущества: во-первых, готовый индивидуальный образовательный путь, движение по которому, позволяет освоить основные трудовые функции. Во-вторых, благодаря обучению в системе сетевого взаимодействия, которое носит практико-ориентированный характер, у студента как у будущего педагога повышается конкурентоспособность, поскольку он уже овладел основными трудовыми функциями в ходе своего обучения. Образовательная организация, получает возможность использовать разработанные модули при определении содержания ОПОП, а также возможность быстро реагировать на новые тренды, появляющиеся на рынке труда. Второе преимущество, которые получает высшее учебное заведение, заключается в возможности привлечь новых абитуриентов:

благодаря работе в системе сетевого взаимодействия о вузе узнают представители рынка образовательных услуг, различные организаций, все это приводит к росту числа новых абитуриентов. И, наконец, преимущества для организации, которая выступает партнером по сетевому взаимодействию: во-первых, появляется возможность получить молодых профессионалов еще на стадии их обучения, также можно влиять на то, какие знания, какой опыт они получают – воспитать профессионала, грубо говоря, «под себя»; также участие в подготовке профессионалов позволяет влиять на содержание разрабатываемых образовательных программ, и еще одно преимущество: при таком раскладе партнеры получают возможность участвовать в подготовке будущих профессионалов в статусной роли супервизора или наставника.

Содержательная часть технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов раскрыта в разделе 4.2 настоящего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой целенаправленную, динамическую систему знаний о методологическом, теоретическом и методическом обеспечении в высшей школе процесса развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

2. Ключевой педагогический феномен концепции – «развитие позитивной профессиональной мотивации». Его сущностные характеристики отражены в понятиях: «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации» (раскрывает сущность ключевого феномена как процесса); «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов» (раскрывает сущность ключевого феномена как деятельности); «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности» (раскрывает сущность ключевого феномена как системы); «саморазвитие профессиональной мотивации» (раскрывает сущность ключевого феномена как самоорганизующегося явления).

3. Закономерностями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, общими с закономерностями любого образовательного процесса, являются: внешними – закономерность социальной обусловленности образовательного процесса на уровне бакалавриата, закономерность связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами, закономерность зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики; внутренними – закономерность целостности и единства образовательного процесса в вузе, закономерность единства воспитывающего и развивающего образования; закономерность связи между спроектированным университетом

образовательным процессом и собственной инициативой, активностью обучающихся; закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза; закономерность зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей; закономерность зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся; закономерность зависимости результативности образовательного процесса от активизирующих построение индивидуальной образовательной траектории обучающихся форм обучения; закономерность зависимости результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими индивидуальной образовательной траектории.

4. Набор принципов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов составляют: принцип демократического общественно-государственного характера управления образованием, принцип гуманистического характера образования, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип системности, принцип познаваемости, принцип мотивационного обеспечения учебной деятельности, принцип единства теоретической и практической подготовки обучающихся.

5. Содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов отражено в авторской структурно-функциональной динамической модели. Целевой компонент модели представлен собственно позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов. Функционально в модели цель особо актуализируется в ценностно-смысловом блоке, отражая реализацию побуждающей и смыслообразующей функций профессиональной мотивации.

6. Содержательный компонент модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования).

7. Деятельностный компонент модели отражает влияние на копинговый блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию регулирующей функции профессиональной мотивации: регулирует выполнение деятельности на основе представлений студента о самоэффективности, уверенности в контроле над средствами и результатами деятельности.

8. Результативный компонент модели отражает влияние на поведенческий блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений.

9. Ресурсным компонентом модели является система тьюторского сопровождения, основу которой составляет принцип мотивационного обеспечения учебной деятельности, предусматривающий регуляцию мотивационной стороной процесса деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ в вузе. Система тьюторского сопровождения включает четыре взаимосвязанных этапа (информационно-диагностический, проектировочный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный), на каждом этапе сопровождения тьюторы осуществляют избирательное воздействие на определенные мотивационные состояния тьюторанта (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, поддерживающие и направляющие деятельность тьюторанта на решение задач по проектированию и реализации ИОТ.

10. *Технологическая экипировка* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой описание технологии реализации указанного процесса. Организационным контекстом, обеспечивающим построение ИОТ, выступает модель «2+3», являющаяся фреймом по отношению к рассматриваемой технологии.

11. Формами реализации технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: модульное построение образовательного процесса с выделением базовых и вариативных, профильных и предпрофильных компонентов (ведущая форма); преобразование лекций по модели «видеолекция + когнитивный диалог»; тьюториалы (как форма ориентации студентов в профессиональном выборе); видовое разнообразие выпускных работ (в т.ч. в русле форсайт-проекта); педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

ГЛАВА 4. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

4.1 Общий план эмпирического исследования, выявление исходного уровня развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Оценка эффективности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов (глава 3) осуществлялась в ходе эмпирического исследования, которое включало пилотажный (сентябрь 2017 г. – июль 2018 г.) и основной (август 2018 г. – декабрь 2023 г.) этапы.

В ходе пилотажного этапа уточнялась проблема исследования; создавался дизайн основного этапа эксперимента; осуществлялся аргументированный выбор операционализируемых переменных и соответствующей им совокупности валидных критериев и показателей; происходил выбор и адаптация диагностического инструментария с определением релевантной системы индексирования и индикации; осуществлялся выбор доступной базы эксперимента, отвечающей задачам экспериментального исследования.

На основном этапе эксперимента решались следующие задачи: реализовать в образовательной практике модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов; выявить динамику развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах; осуществить обработку полученных данных на основе методов математического и статистического анализа, а также компаративного анализа, и релевантно интерпретировать полученные результаты.

В основу дизайна основного этапа эксперимента была положена логика классического эксперимента [189; 279, с. 43-49], предполагавшая констатирующую, промежуточную и контрольную диагностику операционализируемых параметров в двух группах – экспериментальной и контрольной, основное образовательное различие которых заключалось в наличии формирующего педагогического воздействия за счет реализации модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в экспериментальной группе и ее отсутствия в контрольной.

Экспериментальной базой исследования выступил Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (далее ИИПО МГПУ), в качестве контрольной базы выступил ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (далее ЯГПУ). Всего на всех этапах эксперимента было задействовано 2740 студентов бакалавриата. В качестве экспериментальной группы (далее – ЭГ) были выбраны студенты ИИПО МГПУ бакалавриата педагогического образования 2018–2021 годов поступления всех форм обучения (дневная, очно-заочная, заочная), их общее количество составило 1408 человек. Общая численность контрольной группы составила 1332 студента (контрольная группа, далее – КГ), она включала студентов направления 44.00.00 Педагогическое образование, профили: «Публичная история», «Менеджмент в образовании и социальной сфере», «Эффективные модели и практики воспитательной деятельности», «Современные технологии и цифровая трансформация экономики», «Технология»; «Здоровьесбережение в образовании»; «Социально-экономическая география и регионоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»; с двумя профилями: «История, Английский язык», «История, География», «Информатика, Математика», «Математика, Экономика», «Физика, Информатика», «Теория и методика профильного обучения математике и информатике», «Биология, География», «Безопасность жизнедеятельности,

Физическая культура и спорт», «Химия, Биология», «Английский язык, Китайский язык», «Английский язык, Немецкий язык», «Английский язык, Французский язык», «Немецкий язык, Английский язык», «Французский язык, Английский язык».

В таблице 4.1 отражены статистические сведения о составе ЭГ в разрезе наименований программ и форм обучения.

Таблица 4.1 – Статистические сведения о составе экспериментальной группы

Наименование программы и форма обучения	Год набора	Количество студентов
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Начальное образование, иностранный язык – Очная форма обучения	2018	93
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Начальное образование, информатика – Очная форма обучения	2018	38
44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование – Очно-заочная форма обучения	2018	53
44.03.01 Педагогическое образование. Дошкольное образование – Очно-заочная форма обучения	2018	18
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (на направление) – Очная форма обучения	2019	139
44.03.01 Педагогическое образование (общее педагогическое направление) – Очно-заочная форма обучения	2019	70
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (на направление) – Очная форма обучения	2020	120
44.03.01 Педагогическое образование (общее педагогическое направление) – Очно-заочная форма обучения	2020	52
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (на направление) – Очная форма обучения	2021	153
44.00.00 Образование и педагогические науки – Очно-заочная форма обучения	2021	63
44.00.00 Образование и педагогические науки – Заочная форма обучения	2021	179
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (на направление) – Очная форма обучения	2022	179
44.00.00 Образование и педагогические науки – Очно-заочная форма обучения	2022	90
44.00.00 Образование и педагогические науки – Заочная форма обучения	2022	161
Всего ЭГ		1408

Уровень развития *позитивной профессиональной мотивации* будущих педагогов подлежал операционализации как *доминирующая переменная*. В качестве *приоритетного параметра* была выбрана *профессиональная мотивация* будущих педагогов.

Критериями развития *позитивной профессиональной мотивации* студентов выступали:

1 (уровнево-индикативный) – соответствие уровня развития *профессиональной мотивации студента* конструктивному или продуктивному уровням;

2 (динамический) – наличие *положительной динамики профессиональной мотивации студента* (уровневой или внутриуровневой).

Подчеркнем, что перечисленные критерии – это критерии не наличия *позитивной профессиональной мотивации*, а развития *позитивной профессиональной мотивации* будущих педагогов, поэтому зафиксировать факт наличия или отсутствия развития *позитивной профессиональной мотивации* студентов можно только при наличии данных, позволяющих видеть динамику на различных этапах.

План диагностических процедур операционализации *профессиональной мотивации* студентов приведен в таблице 4.2.

Таблица 4.2 – План диагностических процедур операционализации профессиональной мотивации будущих педагогов

Приоритетный параметр	Профессиональная мотивации будущих педагогов (ПМ)			
Компоненты	Ценностно-смысловой	Когнитивно-рефлексивный	Копинговый	Поведенческий
Фиксируемые показатели	- Сформированность ценностей в сферах: профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни - Профессионально-педагогическая направленность личности	- Знания о когнитивных процессах - Рефлексивность - Успеваемость (процессуальная)	- Копинг-стратегии - Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: средства построения индивидуальных образовательных траекторий	- Метакогнитивная включенность в деятельность - Регуляция когнитивных процессов - Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: цель, результат - Процент отчисления
Диагностические средства и способы	Опросник терминальных ценностей –ОТЕЦ (И.С. Сенин)	Опросник «метакогнитивная включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G. Schraw, адаптация А.В. Карпова, И.М. Скитяевой)	Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптирован В.М. Ялтонским и Н.А. Сиротой)	Опросник «метакогнитивная включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G. Schraw, адаптация А.В. Карпова, И.М. Скитяевой)
	Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов)	Методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов)	Тест-опросник «Цель-Средство-Результат (ЦСР)» (А.А. Карманов)	
	Мониторинг процента отчисления			
	Анализ успеваемости			
	Экспертный анализ продуктов деятельности			
	Качественный анализ индивидуальных образовательных траекторий			
Методы математической статистики	Для анализа независимых выборок (сравнение ЭГ и КГ): U-критерий Манна-Уитни, χ^2 Пирсона Для анализа зависимых выборок (динамика) : критерий знаковых рангов Уилкоксона, χ^2 Пирсона			

При разработке плана диагностических процедур мы опирались на описанные в главах 2–3 сущность понятий «позитивная профессиональная мотивация», «развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов», их состав и структуру, составляющих ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

Обратимся к краткому обоснованию выбора диагностического инструментария. Его отбор осуществлялся на основе общенаучных принципов реализации исследования: системность, единство теории и практики, детерминизм, единство теоретического и эмпирического, критериями отбора выступали валидность, временная целесообразность, содержательная релевантность современному образовательному процессу, процедурная прозрачность обработки результатов.

В педагогической диагностике существует три принципиально разных источника получения информации (Е.Н. Артёменок) [17]: самооценка респондентов, фиксирование объективно наблюдаемых в деятельности признаков, экспертные оценки. Для валидизации данных об уровне развития профессиональной мотивации будущих педагогов перечень показателей был дополнен следующими дополнительными показателями: успеваемость (процессуальная), процент отчисления с программы, конструктивность построения индивидуальных образовательных траекторий. Следует отметить, что эти показатели доступны для наблюдения и фиксации только в результате их специального мониторинга в образовательном процессе, а потому они принципиально неизмеримы на констатирующем этапе. Кроме того, показатель «конструктивность построения индивидуальных образовательных траекторий» отсутствовал как феномен в контрольной группе. Поэтому для осуществления сравнительного анализа позитивной профессиональной мотивации педагогов в экспериментальных и контрольных в динамике мы использовали показатели,

тождественно измеряемые в экспериментальной и контрольной группах (в таблице 4.1 эти показатели обозначены обычным начертанием), – их мы отнесли к основным, а остальные (в таблице 4.1 эти показатели выделены курсивом) – к дополнительным. Дополнительные показатели подвергались качественному анализу на контрольном этапе эксперимента.

Исследование терминальных ценностей осуществлялось с использованием опросника терминальных ценностей, разработанного И.С. Сениным [304]. Хотя в психолого-педагогическом научном арсенале существует множество инструментов для измерения ценностей и ценностных ориентаций (например, ценностный опросник Ш. Шварца, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Иерархия личностных ценностей» К.В. Харского и т. д.), выбор данного опросника обусловлен его способностью измерять ценности, связанные с профессионально значимыми для педагога сферами, такими как креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения и духовное удовлетворение в профессиональной и общественной жизни, обучении и образовании.

Для диагностики профессиональной направленности личности педагога применялся опросник «Оценка профессиональной направленности личности учителя», разработанный Е.И. Роговым [285]. Эта методика позволяет определить типы личности педагогов на основе их доминирующей профессиональной направленности, таких как общительность, организованность, направленность на предмет и интеллигентность как интегративное личностное качество. Личность педагога может быть как однонаправленной, так и полинаправленной, если у нее преобладает несколько направленностей.

Педагогические и психологические исследования подчеркивают важность метакогнитивных процессов для успешности учебной и профессиональной деятельности. Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность»,

разработанный R.S. Dennison и G. Schraw, адаптированный А.В. Карповым и И.М. Скитяевой [150], является одним из русскоязычных инструментов, который одновременно измеряет знания о когнитивных процессах (когнитивно-рефлексивный блок профессиональной мотивации) и оценивает регуляцию этих процессов (поведенческий блок).

Для оценки рефлексивности применялась методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова [152]. Этот опросник релевантен оценке рефлексивности субъектов в профессиях типа «человек-человек», включая профессию педагога.

Для оценки деятельности в качестве системы наиболее целесообразным выступил тест-опросник «Цель-средство-результат» (ЦСР), разработанный А.А. Кармановым [215]. Он позволяет измерить ориентированность личности на три подсистемы деятельности: цель, средство и (или) результат. В деятельности всегда присутствуют все три подсистемы, но низкая ориентация на цель может указывать на бессистемность и неиерархичность мотивов деятельности, а низкая ориентация на результат может привести к переоценке результатов и случайному личностному росту. Как показал проведенный анализ, на данный момент в отечественной литературе нет аналогов данной методики.

Для диагностики копинг-стратегий студентов использовался опросник «Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса», разработанный Д. Амирханом и адаптированный Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским [307]. Этот опросник, в отличие от других методик, позволяет оценить базовые стратегии поведения человека, формирующиеся в течение жизни, включая стратегии разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания контакта с реальностью.

Таким образом, в комплексный инструментарий для диагностики профессиональной мотивации будущих педагогов были включены шесть

методик, которые диагностируют семь групп показателей: сформированность терминальных ценностей, профессионально-педагогическая направленность личности, рефлексивность, развитость метакогнитивных процессов, регулируемость метакогнитивных процессов, выраженность компонентов деятельности и преобладающие копинг-стратегии. Перечисленные показатели измерялись на основе опросников и поэтому они отражали преимущественно данные самооценки. Интеллект-карта основных фиксируемых диагностических показателей по компонентным блокам представлена на рисунке 4.1.

В таблице 4.3 приведены операционализируемые показатели и индикаторы позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. В ней определены индикаторы, позволяющие зафиксировать позитивную профессиональную мотивацию у каждого студента на основе собранных диагностических данных. Оценка уровня профессиональной мотивации студентов в группе осуществлялась на основе кумулятивной интеграции фиксируемых диагностических показателей.

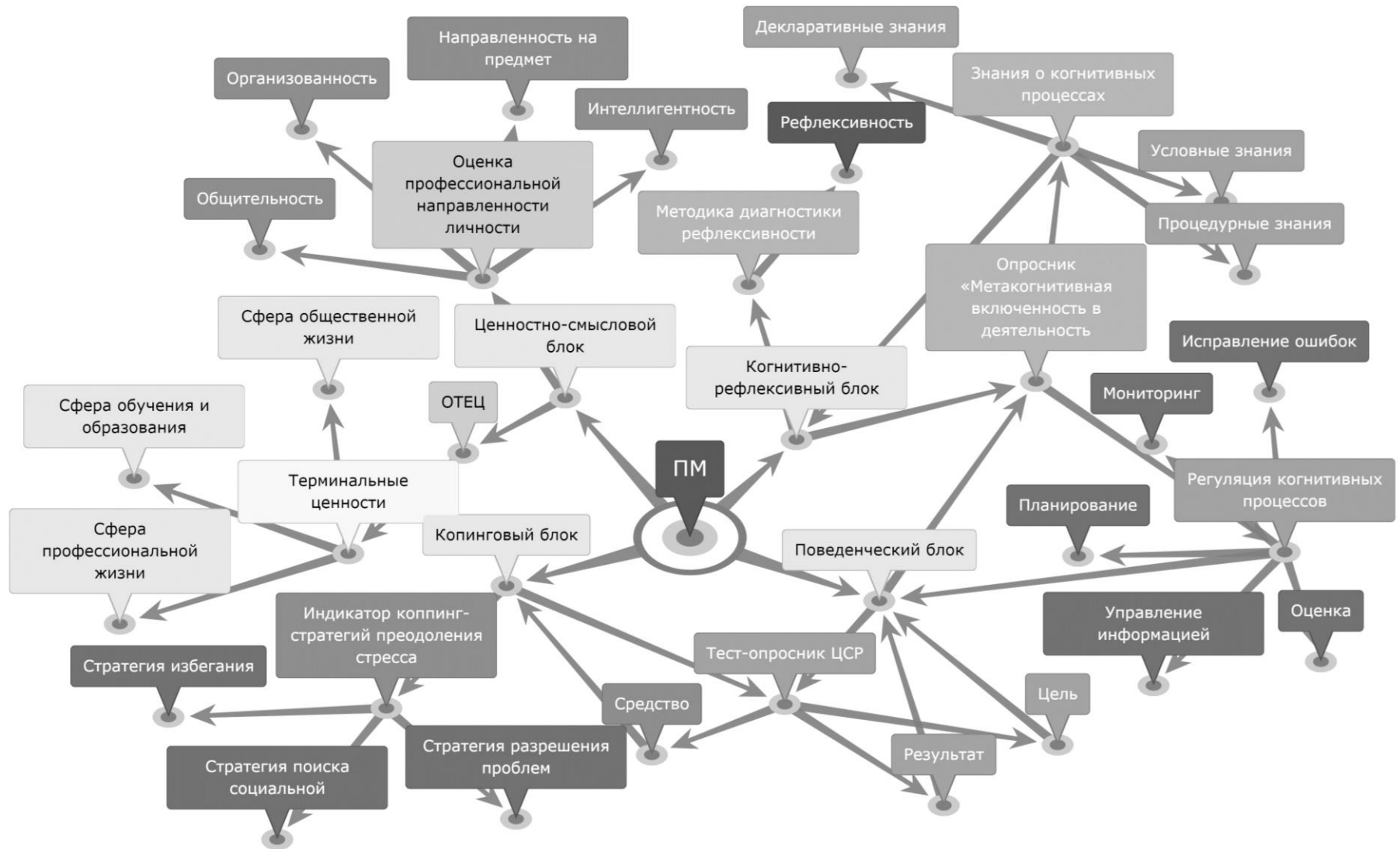


Рисунок 4.1 – Интеллект-карта фиксируемых диагностических показателей профессиональной мотивации будущих педагогов

Таблица 4.3 – Операционализируемые показатели и индикаторы позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Диагностические методики	Диагностическая направленность	Измеряемые показатели	Индикаторы позитивной профессиональной мотивации
Ценностно-смысловой блок			
Опросник терминальных ценностей – ОТЕЦ (автор-разработчик И.С. Сенин)	Терминальные ценности – убежденность в важности некоторой цели и устремленности к ней в процессе деятельности	Терминальные ценности: креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение. Сферы: сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования, сфера общественной жизни	Приоритетными для анализа будущего педагога являются ценности следующих сфер: 1. сфера профессиональной жизни, 2. сфера обучения и образования, 3. сфера общественной жизни. Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких баллов (доминирования) по трем этим сферам либо их рост. В отношении ценностей по данным сферам показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких баллов (доминирования) либо рост следующих ценностей: 1. креативность, 2. активные социальные контакты, 3. развитие себя, 4. достижения, 5. духовное удовлетворение
Оценка профессиональной направленности личности	Профессиональная направленность педагога – интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности педагога, определяемая побуждениями в	Типы (направления) профессиональной направленности: Общительность Организованность	Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких баллов по одному из типов (моноподнаправленность) либо их рост или нескольким типам (полиподнаправленность) и их рост

учителя (Е.И. Рогов)	мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях.	Направленность на предмет Интеллигентность	
Когнитивно-рефлексивный блок			
Методика диагностики рефлексивности (автор А.В. Карпов)	Рефлексивность – это устремленность на максимальную осознанность собственных поступков, способствующая эффективному усвоению, углублению и переработке социального опыта, переключению с внешнего уровня на внутренний план.	Уровни рефлексивности 1. Высокоразвитая рефлексивность 2. Средний уровень рефлексивности 3. Низкий уровень рефлексивности	Для выполнения учебной и профессиональной (педагогической) деятельности необходима высокоразвитая рефлексивность, однако будет приемлемым и средний уровень рефлексивности. Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высокого показателя либо его рост
Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G. Schraw, адаптация А.В. Карпова, И.М. Скитяевой)	Метакогнитивные процессы и управление ими – рефлексия субъектом собственной познавательной деятельности и управление ею (в когнитивно-рефлексивном блоке актуализируется и диагностируется рефлексия субъектом собственной познавательной деятельности).	Знания о когнитивных процессах: 1. Декларативные знания 2. Процедурные знания 3. Условные знания	Для выполнения учебной и профессиональной (педагогической) деятельности необходимы высокие показатели по всем трем показателям (индикаторам). Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких показателей либо их рост.
Копинговый блок			
Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан,	Копинг-стратегии – используемые личностью приемы и стратегии совладания со стрессом, с трудными ситуациями и состояниями.	Стратегии: • Стратегия разрешения проблем • Стратегия поиска социальной поддержки	Согласно психологической интерпретации методики считается, что самым эффективным является ситуативное использование всех трех поведенческих стратегий. Однако для учебной и особенно педагогической деятельности подходящими будут первые две стратегии

адаптирован В.М. Ялтонским и Н.А. Сиротой)		Стратегия избегания решения проблем	(разрешения проблем и поиска социальной поддержки), третья будет иметь только личностно-регулирующую функцию, поэтому она имеет понижающий весовой коэффициент при расчете. Показателями позитивизации копингового блока ПМДП будет сохранение высоких показателей по этим двум стратегиям либо их рост.
Тест-опросник Цель-Средство- Результат (ЦСР) (Карманов А.А.)	В копинговом блоке актуализируется и диагностируется подсистема «Средство». «Средство» определяет наиболее эффективные и качественные способы достижения поставленной цели, контролирует реализацию процесса по контрольным значениям. «Средство» демонстрирует освоение спектра алгоритмов для решения задачи	Параметры деятельности их выраженность и ориентированность: Средство	Средние и высокие показатели по параметру оптимальны для выполнения учебной и профессиональной (педагогической) деятельности. Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких показателей по этим трем параметрам деятельности либо их рост.
Поведенческий блок			
Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G. Schraw, адаптация А.В.	Метакогнитивные процессы и управление ими – рефлексия субъектом собственной познавательной деятельности и управление ею (в поведенческом блоке актуализируется и диагностируется управление субъектом собственной познавательной деятельностью).	Регуляция когнитивных процессов: 1. Планирование 2. Управление информацией 3. Мониторинг 4. Исправление ошибок	Для выполнения учебной и профессиональной (педагогической) деятельности необходимы высокие показатели по всем пяти показателям (индикаторам). Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких показателей либо их рост.

Карпова, И.М. Скитяевой)		5. Оценка	
Тест-опросник «Цель- Средство- Результат (ЦСР)» (А.А. Карманов)	В рамках поведенческого компонента активируются и диагностируются две взаимосвязанные подсистемы – «Цель» и «Результат». Подсистема «Цель» определяет направляющие ориентиры в ходе выполняемой деятельности, формулирует конкретные цели и задачи, а также контрольные показатели процессов. В свою очередь, подсистема "Результат" анализирует полученные и текущие эффекты, обобщает их и вырабатывает важные заключения, которые затем используются подсистемой "Цель" для постановки новых целей.	Параметры деятельности их выраженность и ориентированность: • Цель • Результат	Средние и высокие показатели по двум параметрам – оптимальны для выполнение учебной и профессиональной (педагогической) деятельности. Показателями позитивизации этого блока ПМДП будет сохранение высоких показателей по этим параметрам деятельности либо их рост.

Кумулятивный показатель профессиональной мотивации будущих педагогов ($K_{\text{ПМ}}$) в соответствии с системой выделенных по каждому критериальному блоку показателей рассчитывался по формуле:

$$K_{\text{ПМ}} = \frac{ЦС + КР + К + П}{4}$$

где ЦС – интегративный показатель ценностно-смыслового блока профессиональной мотивации,

КР – интегративный показатель когнитивно-рефлексивного блока профессиональной мотивации,

К – интегративный показатель копингового блока профессиональной мотивации,

П – интегративный показатель поведенческого блока профессиональной мотивации.

Каждый из интегративных показателей блока зависел от количества выделенных показателей (рисунок 4.1) и рассчитывался по своей формуле:

$$ЦС = \frac{\frac{ЦС_{1.1} + ЦС_{1.2} + ЦС_{1.3} + ЦС_{1.4}}{4} + \frac{ЦС_{2.1} + ЦС_{2.2} + ЦС_{2.3}}{3}}{2}$$

где $ЦС_{1.1}$ – сформированность профессиональной педагогической направленности личности по субшкале «Организованность»,

$ЦС_{1.2}$ – сформированность профессиональной педагогической направленности личности по субшкале «Общительность»,

$ЦС_{1.3}$ — сформированность профессиональной педагогической направленности личности по субшкале «Интеллигентность»,

$ЦС_{1.4}$ – сформированность профессиональной педагогической направленности личности по субшкале «Направленность на предмет»,

$ЦС_{2.1}$ – показатель сформированности ценностей в сфере профессиональной жизни,

$ЦС_{2.2}$ – показатель сформированности ценностей в сфере обучения и образования, общественной жизни,

$ЦС_{2.3}$ – показатель сформированности ценностей в сфере общественной жизни;

$$KP = \frac{KP_1 + \frac{KP_{2.1} + KP_{2.2} + KP_{2.3}}{3}}{2}$$

где KP_1 – рефлексивность личности,

$KP_{2.1}$ – сформированность декларативных знаний,

$KP_{2.2}$ – сформированность процедурных знаний,

$KP_{2.3}$ – сформированность условных знаний;

$$K = \frac{K_1 + \frac{K_{2.1} + K_{2.2} + (1 - K_{2.3})}{3}}{2}$$

где K_1 – выраженность и ориентированность компонента деятельности «Средство»,

$K_{2.1}$ – сформированность стратегии разрешения проблем,

$K_{2.2}$ – сформированность стратегии поиска социальной поддержки,

$K_{2.3}$ – сформированность стратегии избегания решения проблем (антагонистическая для позитивной профессиональной мотивации, поэтому она вычитается из общей суммы, а для выравнивания диапазона шкалы используется добавочное слагаемое).

$$П = \frac{\frac{П_{1.1} + П_{1.2} + П_{1.3} + П_{1.4} + П_{1.5}}{5} + \frac{П_{2.1} + П_{2.2}}{2}}{2}$$

где $П_{1.1}$ – регуляции планирования,

$П_{1.2}$ – регуляция управления информацией,

$П_{1.3}$ – регуляция мониторинга,

$П_{1.4}$ – регуляция исправления ошибок,

$П_{1.5}$ – регуляция оценки,

$П_{2.1}$ – выраженность и ориентированность компонента деятельности «Цель»,

$П_{2.2}$ – выраженность и ориентированность компонента деятельности «Результат».

При выстраивании диагностической процедуры мы ориентировались на выделение 3 диапазонов для каждого из показателей, отражающего уровень его проявления: низкий, средний и высокий, – которые переводились для дальнейшей операционализации интегративных показателей в баллы по

шкале: низкий – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла. Далее вычислялись значения каждого интегративного показателя, принадлежащие диапазону от 1 до 3, а также значение кумулятивного показателя профессиональной мотивации будущих педагогов. Соотношение значения показателя и уровня его выраженности (ситуативный, конструктивный, продуктивный) согласно интервальному принципу деления диапазона представлено в таблице 4.4.

Таблица 4.4 – Соотношение значений показателя с уровнями профессиональной мотивации будущих педагогов

Значение показателя	Уровень профессиональной мотивации будущих педагогов
Менее 1,7	Ситуативный (доминирование низкого уровня сформированности выделенных показателей)
От 1,7 до 2,3 (включительно)	Конструктивный (доминирование среднего уровня сформированности выделенных показателей)
Более 2,3	Продуктивный (доминирование высокого уровня сформированности выделенных показателей)

Поскольку студенты в каждом рассматриваемом учебном году представляли различные этапы обучения, с учетом гипотезы о плановности развития позитивной профессиональной мотивации (раздел 3.3) и требований диагностики были определены специальные временные диагностические серии, которые включали обязательную входную диагностику (1 семестр), и диагностику во 2, 4, 6, 8 и 10 (выходная) семестрах. С учетом плановности реализации педагогического эксперимента в образовательном процессе, а также наличием обширного пилотажного исследования, которое включало апробацию и внедрение отдельных элементов модели в реальную образовательную практику, оценка эффективности разработанной концепции осуществлялась посредством диагностики нескольких временных страт: на пилотажном этапе была зафиксирована профессиональная мотивация в начале

и в конце всего обучения, а на основном этапе диагностика осуществлялась в соответствии с нормативными требованиями, что позволило на основе собранных данных проанализировать динамику развития профессиональной мотивации.

Диагностика уровня профессиональной мотивации студентов осуществлялась с августа 2018 года в соответствии с табелем диагностики профессиональной мотиваций студентов (таблица 4.5) на основе параллельного накопления данных по стратам в соответствии с годом поступления. Так, ЭГ состояла из 5 подгрупп 2018–2022 годов поступления, обозначаемых: Э18, Э19, Э20, Э21, Э22, аналогично формировались 5 подгрупп КГ: К18, К19, К20, К21, К22. В таблице приведен 4.5 табель диагностики студентов, охваченных экспериментом. В нем указаны номера семестров, в которых осуществлялась диагностика различных подгрупп ЭГ и КГ.

Таблица 4.5 – Табель диагностики профессиональной мотиваций студентов экспериментальной и контрольной групп

Год поступления	Учебные годы и номера семестров диагностики					Численность и код подгруппы	
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	ЭГ	КГ
2018	1 семестр 2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	202 Э18	142 К18
2019		1 семестр 2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	209 Э19	234 К19
2020			1 семестр 2 семестр	4 семестр	6 семестр	172 Э20	283 К20
2021				1 семестр 2 семестр	4 семестр	395 Э21	331 К21
2022					1 семестр 2 семестр	430 Э22	342 К22

Следует отметить, что полный цикл образования (с 1 по 5 курс) к окончанию эксперимента прошли студенты ЭГ и КГ 2018-2019 года набора (ЭГ18 и КГ18), при этом динамика диагностики уровня профессиональной мотивации студентов осуществлялась для всех остальных подгрупп (ЭГ19, ЭГ20, ЭГ21, ЭГ22 и К19, К20, К21, К22), дополнительно на каждом этапе проводился анализ статистических различий между подгруппами.

В качестве исходной мы рассматривали диагностику в начале обучения в 1 семестре, ее результаты для экспериментальной группы (состояла из 5 подгрупп 2018–2022 годов поступления: Э18, Э19, Э20, Э21, Э22) и контрольной групп (состояла из 5 подгрупп 2018–2022 годов поступления: К18, К19, К20, К21, К22) по уровням представлены на рисунке 4.2.

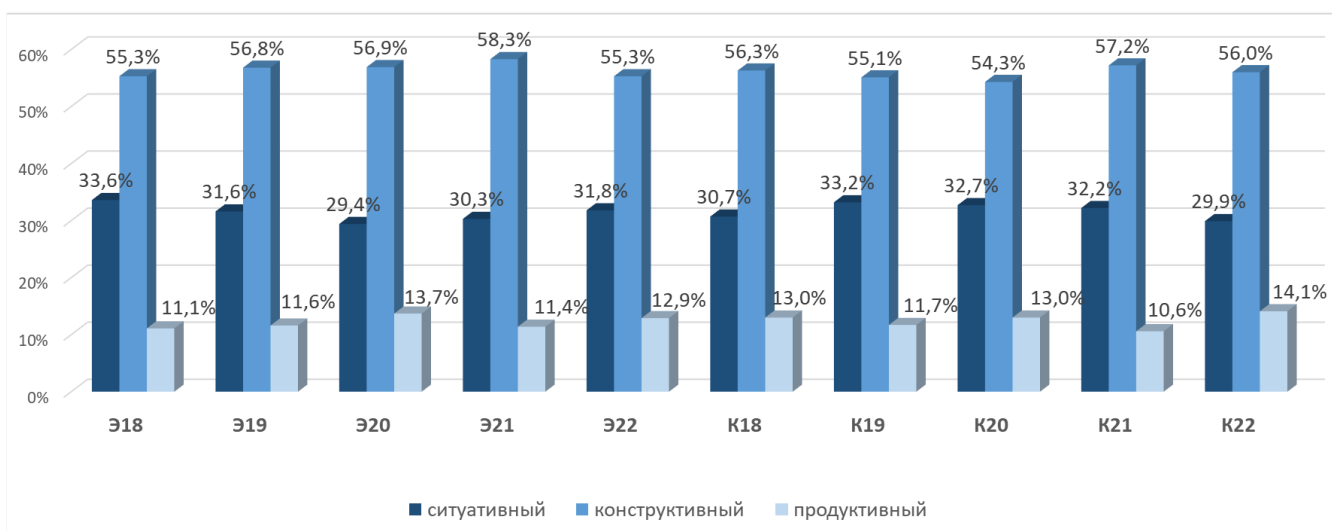


Рисунок 4.2 – Исходный уровень профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования в экспериментальной и контрольной группах (1 семестр обучения)

Анализ процентного соотношения студентов, соответствующих ситуативному, конструктивному и продуктивному уровням профессиональной мотивации показал следующее: на ситуативном уровне развития профессиональной мотивации находилось 33,6% студентов (Э18), 31,6% (Э19), 29,4% (Э20), 30,3% (Э21), 31,8% (Э22), 30,7% (К18), 33,2% (К19), 32,7% (К20), 32,2% (К21), 29,9% (К22); на конструктивном – 55,3% студентов

(Э18), 56,8% (Э19), 56,9% (Э20), 58,3% (Э21), 55,3% (Э22), 56,3% (К18), 55,1% (К19), 54,3% (К20), 57,2% (К21), 56,0% (К22); на продуктивном – 11,1% студентов (Э18), 11,6% (Э19), 13,7% (Э20), 11,4% (Э21), 12,9% (Э22), 13,0% (К18), 11,7% (К19), 13,0% (К20), 10,6% (К21), 14,1% студентов (К22). Обобщенно можно заключить, что на ситуативном уровне развития профессиональной мотивации находилось около трети студентов всех групп (диапазон от 29,4% до 33,6%), на конструктивном – немногим более половины (диапазон от 55,3% до 58,3%), на продуктивном – немногим более 10% (диапазон от 10,6% до 14,1%).

Для статистического сравнения значимости различий независимых выборок данных (попарное сравнение всех подгрупп) использовался критерий χ^2 Пирсона. Для этого составлялась таблица сопряженности, в которой значение статистики рассчитывалось по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^c \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок сравниваемых групп;

O_i – наблюдаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$);

E_i – ожидаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$);

c – количество уровней ($c=3$).

Таблица сопряженности с рассчитанными значениями статистики приведена в таблице 4.6.

Таблица 4.6 – Значения статистики критерия χ^2 для подгрупп экспериментальной и контрольной групп

Группа 1	Группа 2	Ожидаемые частоты (уровень 1)	Ожидаемые частоты (уровень 2)	Ожидаемые частоты (уровень 3)	χ^2
Э18	Э19	61,732	101,752	20,516	0,19
Э18	Э20	50,568	97,768	23,564	1,07
Э18	Э21	119,985	230,585	45,031	0,68
Э18	Э22	137,470	237,890	55,470	0,49
Э18	K18	94,019	169,821	41,546	3,18
Э18	K19	133,727	256,652	62,807	2,87
Э18	K20	153,248	282,846	69,945	3,00
Э18	K21	172,325	322	81,075	1,44
Э18	K22	195,454	347,204	64,342	2,19
Э19	Э20	71,732	129,236	26,332	0,17
Э19	Э21	90,369	164,801	39,831	3,12
Э19	Э22	98,447	180,260	44,293	1,17
Э19	K18	78,908	144,307	28,949	2,32
Э19	K19	109,097	200,456	49,571	0,79
Э19	K20	125,909	231,554	57,211	2,25
Э19	K21	122,35	227,801	57,851	0,97
Э19	K22	138,295	257,128	64,577	2,12
Э20	Э21	86,458	157,132	30,414	0,76
Э20	Э22	103,695	189,507	46,798	0,37
Э20	K18	80,426	146,287	35,104	1,25
Э20	K19	111,481	204,879	49,543	2,24
Э20	K20	128,111	235,262	57,872	2,18
Э20	K21	129,42	240,68	60,911	1,23
Э20	K22	146,362	272,068	68,575	1,86
Э21	Э22	139,605	253,487	61,908	0,99
Э21	K18	112,071	208,818	50,948	1,87
Э21	K19	143,257	265,941	65,177	1,78
Э21	K20	155,03	287,406	70,539	1,26
Э21	K21	174,775	324,225	81,001	1,04
Э21	K22	197,838	368,097	91,065	2,00
Э22	K18	155,153	287,674	70,835	1,15
Э22	K19	186,341	344,797	85,064	2,01
Э22	K20	198,113	366,262	90,426	3,11
Э22	K21	219,375	407,625	102,003	1,75
Э22	K22	248,075	461,725	114,215	1,37
K18	K19	207,138	248,097	79,064	2,13
K18	K20	198,385	344,193	81,169	0,97
K18	K21	125,178	277,674	87,353	1,21
K18	K22	187,154	344,797	83,169	3,37
K19	K20	198,153	366,262	94,263	2,29
K19	K21	157,257	288,156	58,123	1,39
K19	K22	169,345	214,698	69,187	1,75
K20	K21	186,344	320,046	103,157	0,93
K20	K22	199,991	301,212	97,057	2,04
K21	K22	309,825	576,175	143,002	1,58

Рассчитанные значения критерия χ^2 Пирсона сравнивались с критическими при уровне значимости $\alpha=0,05$. Все попарные рассчитанные значения χ^2 оказались меньше критического (табличного, равного 5,99), на основе чего была признана статистическая незначимость различий. Полное описание методики и методов статистического анализа данных приведено в приложении Д (раздел Д1). Таким образом, статистический анализ позволил сделать следующие выводы в контексте нашего исследования:

1. Выбранные нами экспериментальная и контрольная группа исходно имели статистически равные уровни профессиональной мотивации студентов.

2. 5 подгрупп ЭГ и 5 подгрупп КГ можно рассматривать как статистически тождественные, что позволяет нам при анализе динамики профессиональной мотивации будущих педагогов использовать динамическую перегруппировку.

Рассмотрим внутренние особенности уровня профессиональной мотивации на исходном уровне. В таблице 4.7 представлена описательная статистика исходного уровня профессиональной мотивации студентов и его блоков для ЭГ и КГ.

Таблица 4.7 – Описательная статистика кумулятивного показателя исходного уровня профессиональной мотивации студентов и его блоков в контрольной и экспериментальной группах (1 семестр)

	Группа	Кумулятивный показатель	Интегративный показатель блоков			
		К _{пм}	Ценностно-смысловой (ЦС)	Когнитивно-рефлексивный (КР)	Копинговый (К)	Поведенческий (П)
Среднее	ЭГ	1,912	1,887	1,936	1,739	2,086
	КГ	1,986	1,921	2,043	1,871	2,109
Стандартная ошибка	ЭГ	0,007	0,010	0,012	0,009	0,009
	КГ	0,009	0,017	0,017	0,012	0,014
Медиана	ЭГ	1,831	1,708	1,903	1,767	1,950
	КГ	1,862	1,812	1,839	1,823	1,969

Мода	ЭГ	1,588	1,600	1,850	1,767	1,550
	КГ	1,690	1,600	1,900	1,767	1,999
Размах	ЭГ	1,448	1,875	2,000	2,000	1,750
	КГ	1,521	1,875	1,750	2,000	2,000
Минимум	ЭГ	1,302	1,000	1,000	1,000	1,250
	КГ	1,235	1,000	1,250	1,000	1,250
Максимум	ЭГ	2,750	2,875	2,950	3,000	3,000
	КГ	2,750	2,875	3,000	3,000	3,000
Стандартное отклонение	ЭГ	0,240	0,350	0,426	0,323	0,341
	КГ	0,293	0,385	0,414	0,378	0,297
Дисперсия выборки	ЭГ	0,057	0,123	0,181	0,104	0,116
	КГ	0,103	0,212	0,235	0,127	0,135
Экссесс	ЭГ	-0,316	-0,237	-0,449	-0,416	1,990
	КГ	-0,412	-0,198	-0,422	-0,383	1,737
Асимметричность	ЭГ	-0,067	-0,445	0,054	-0,359	1,625
	КГ	0,009	-0,523	-0,087	-0,219	0,933

На рисунках 4.3–4.4 изображены частотные карманы значений кумулятивного показателя исходного уровня профессиональной мотивации для экспериментальной группы и для контрольной группы, которые представляют собой визуальное отображение распределения данных в виде столбцов, где по оси абсцисс откладываются принимаемые значения показателя, а по оси ординат отображается частота каждого значения. Высота каждого столбца на гистограмме соответствует частоте соответствующего значения показателя.

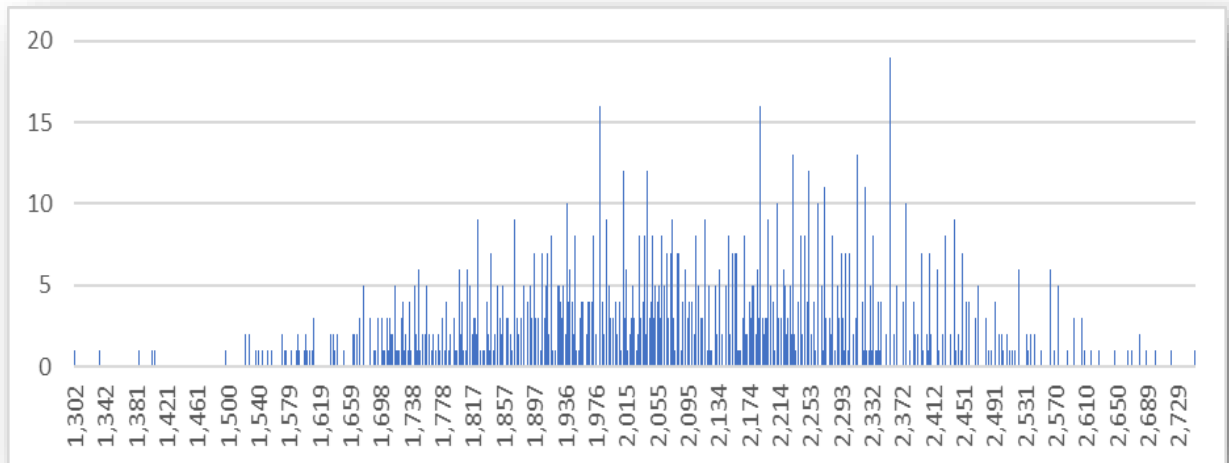


Рисунок 4.3. – Частотный карман значений кумулятивного показателя исходного уровня профессиональной мотивации в ЭГ

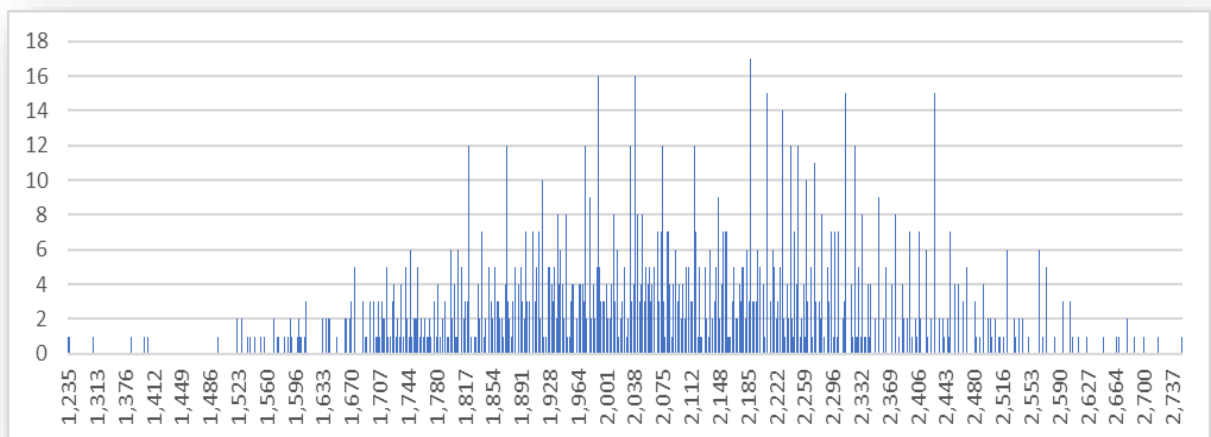


Рисунок 4.4. – Частотный карман значений кумулятивного показателя исходного уровня профессиональной мотивации в КГ

В представленной таблице описательной статистики и на частотных карманах представлены показатели, характеризующие внутреннюю структуру и особенности выборки, позволяющие наглядно оценить форму распределения данных, их центральную тенденцию, разброс и наличие выбросов.

Среднее значение представляет собой среднее арифметическое каждого показателя. Среднее значения для всех компонентов в ЭГ находятся в

диапазоне от 1,739 до 2,086, в КГ – от 1,871 до 2,109. Поскольку теоретические значения интервала составляют промежуток от 1 до 3, то эти различия довольно существенны. Таким образом, копинговый блок оказывается в среднем наименее сформированным в обеих группах (1,739 – нижняя граница конструктивного уровня, 1,871 – также ближе к нижней границе конструктивного уровня), далее следует ценностно-смысловой (1,887 – середина конструктивного уровня, 1,921 – также середина конструктивного уровня), далее когнитивно-рефлексивный блок – (1,936 и 2,043 – ближе к верхней границе конструктивного уровня) и наиболее сформированным в среднем оказался поведенческий компонент (2,086 и 2,109 – ближе к верхней границе конструктивного уровня). Медиана, представляющая собой срединное значение данных, и мода, выражающая наиболее частотное значение, отразили те же закономерности в экспериментальной и контрольной группах.

Стандартная ошибка, показывающая, насколько точно среднее значение представляет собой оценку истинного среднего значения в выборочной совокупности, имеет относительно низкие значения (0,007–0,017), что указывает на достаточно точную оценку средних значений.

Минимум и максимум указывают на наименьшее и наибольшее значение в выборке данных соответственно. Размах интервала представляет разницу между максимальным и минимальным значениями данных. Для когнитивно-рефлексивного и копингового блоков (в экспериментальной группе) и для поведенческого и копингового блоков (в контрольной группе) размах совпал с теоретическими значениями (теоретические и эмпирические значения максимума и минимума присутствовали в выборке). Для ценностно-смыслового блока в обеих выборках выборке присутствовали только минимальные теоретические значения. Значимо, что размах кумулятивного интервала оказался меньше, чем размах каждого компонента. При этом теоретические значения минимума и максимума для него не были достигнуты.

Эксцесс, характеризующий форму распределения данных, для всех компонентов, кроме копингового блока, отрицательный, что указывает на небольшую плосковершинность распределения данных, а распределение значений копингового блока является островершинным.

Асимметричность имеет различные значения для каждого компонента, что указывает на некоторую асимметрию в распределении данных: в экспериментальной группе наиболее симметрично распределены значения когнитивного блока (0,054), кумулятивного показателя профессиональной мотивации (-0,067), далее следуют поведенческий (-0,359) и ценностно-смысловой блоки (-0,445), наименее симметричен оказался копинговый блок (1,625). В контрольной группе наиболее симметрично распределены значения кумулятивного показателя профессиональной мотивации (0,009), когнитивно-рефлексивного блока (-0,087), далее следуют поведенческий (-0,299) и ценностно-смысловой блоки (-0,523), наименее симметричен оказался также копинговый блок (0,993).

Стандартное отклонение, отражающее разброс данных вокруг среднего значения, имеет средние показатели, что указывает на умеренный разброс данных относительно среднего значения. Об этом же свидетельствуют значения дисперсии. При этом наименьшее стандартное отклонение имеет кумулятивный показатель мотивации, что указывает на взаимную компенсацию внутренних показателей: т. е. внутреннее разнообразие оказывается большим, чем это отражается в обобщенной величине (об этом же свидетельствовал анализ размаха). Это аспект особенно важно было учитывать при организации образовательного процесса. На этом аспекте было актуализировано внимание тьюторов, преподавателей и персонала, сопровождающего образовательный процесс в экспериментальной группе.

С учетом специфичности кумулятивного показателя исходного уровня профессиональной мотивации необходимо было провести уточнение

статистической релевантности выделенных компонентов, выраженных в интегративных показателях блоков профессиональной мотивации.

Для статистического сравнения значимости различий компонентов независимых выборок данных (попарно) использовался U-критерий Манна-Уитни. Для сравнительного анализа была сформирована единая ранжированная последовательность, объединяющая значения кумулятивного показателя профессиональной мотивации из обеих сопоставляемых выборок. Этот ряд был выстроен в порядке возрастания значений показателя, при этом более низким значениям соответствовали меньшие ранговые позиции. После этого рассчитывалось значение U-критерия по следующей формуле:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где n_1 – количество элементов в первой выборке,

n_2 – количество элементов во второй выборке, n

n_x – количество элементов в большей выборке,

T_x – сумма рангов в большей выборке.

Рассчитанные значения U-критерия Манна-Уитни сравнивались с критическими при уровне значимости $\alpha=0,05$. Все рассчитанные значения U оказались для каждого из наблюдаемых больше критического (табличного), на основе чего была признана статистическая незначимость различий.

Таким образом, статистический анализ на основе методов χ^2 Пирсона, U-критерия Манна-Уитни и описательной статистики позволили подтвердить гипотезу об отсутствии различий в уровне профессиональной мотивации будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах и констатировать возможность их использования для целей экспериментального исследования.

4.2 Реализация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Реализация концепции развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования осуществлялась в процессе формирующего этапа педагогического эксперимента, развернутого в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ (подробная характеристика субъектов образовательного процесса приведена в разделе 4.1 настоящего исследования). Ведущей идеей разработанной нами концепции является индивидуализация образования и создание в высшей школе условий для построения каждым студентом индивидуальной образовательной траектории своего профессионально-личностного развития и получения образования.

Согласно содержательно-смысловому моделированию концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, реализация условий для построения индивидуальных образовательных траекторий студентов осуществлялась по схеме "2+3" со следующей структурой: *1 – 2 курсы – универсальная подготовка* (элективные модули, языковая подготовка, общая физическая подготовка); *общепрофессиональная подготовка* (гуманитарный модуль, психолого-педагогический модуль), базовые модули (естественнонаучные и математические основы профессиональной деятельности педагога, филологические основы профессиональной деятельности педагога, основы научно-исследовательской и проектной деятельности)); *предпрофильная подготовка* (предпрофильные модули); *предпрофильный экзамен*; *3 – 5 курсы – профильная подготовка* (профильные модули – НО, ДО, ПОП, ИЯ, И, РЯ); *модули профессионального роста*; *экзамен по модулям профессионального роста с выходом на магистерскую программу.*

Конкретизируем каждый из вышеназванных этапов, осуществленных в ходе нашего эксперимента с 2018 по 2023 гг.

В силу специфики организации образовательного процесса в разные годы в период с 2018 года подход к понятию реализации индивидуальных образовательных траекторий изменялся, и только с набором 2021 года набор начал осуществляться в полном соответствии с разработанной концепцией. С 2021 года набора выбор профиля (профилей) обучения осуществлялся согласно модели «2+3»: студенты поступали на направление, а общая последовательность образовательных действий студентов была следующей [23]:

Универсальная подготовка реализовывалась в форме *элективных модулей*, которые не только давали возможность будущим бакалаврам максимально использовать образовательный потенциал университета, анализировать собственные возможности и желания, формировать выбранные компетенции, но и предоставляли опыт обучения и взаимодействия в разных временных коллективах. В структуру универсальной подготовки студентов экспериментальной группы в соответствии с моделью «2+3» была также включена *языковая и общая физическая подготовка*. Рассмотрим конкретные примеры дисциплин вышеназванных модулей.

★ УП ВО (БАКАЛАВРЫ, ФГОС-3++) v44.03.01_дош-о-в-21.plx

Файл ▾ Сервис ▾ Вид ▾ Справка ▾  Обнаружена новая версия 4.0.3.26 программы УП ВО

Титул График План Компетенции Курс Свод Диаграмма Нормы Кафедры Курсовые Практики ГИА Спец. Примечания

Блок ▾ Модуль ▾ Дисциплина ▾ Вид ▾ Сервис ▾ 

Вид плана: ☒ По семестрам ☐ По курсам ☒ Акад. часы в объемных показателях ☐ Акад. часы в неделю

						Форма контроля		з.е.				Итого акад. часов																	
Считать в плане		Индекс		Наименование		Блок/часть		Экзам-мен		Зачет		Зачет с оц.		Эксперт-ное		Факт		Часов в з.е.		Эксперт-ное		По плану		Конт. раб.		СР		Конт роль	
		☒	Б1.О.ДВ.02	Общеуниверситетские элективные модули (в соответствии с приложением)			Б1.О		2222			5	5			180	180	24	156										
		☒	Б1.О.ДВ.02.01	Общеорганизационные аспекты управления человеческими ресурсами			Б1.О		2222			5	5			180	180	24	156										
			☐	Б1.О.ДВ.02.01.01(К)	Зачеты по модулю "Общеорганизационные аспекты управления человеческими ресурсами"			Б1.О		2					36														
			☐	Б1.О.ДВ.02.01.02	Экономика			Б1.О		2		1	1	36	36	36	8	28											
			☐	Б1.О.ДВ.02.01.03	Социология			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☐	Б1.О.ДВ.02.01.04	Правоведение			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☐					Б1.О						36															
		☒	Б1.О.ДВ.02.02	Информационное общество: реалии и перспективы			Б1.О		2222			5	5			180	180	24	156										
			☐	Б1.О.ДВ.02.02.01(К)	Зачеты по модулю "Информационное общество: реалии и перспективы"			Б1.О		2				36															
			☐	Б1.О.ДВ.02.02.02	Экономическая теория			Б1.О		2		1	1	36	36	36	8	28											
			☐	Б1.О.ДВ.02.02.03	Социология культуры			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☐	Б1.О.ДВ.02.02.04	Политология			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☐					Б1.О						36															
		☒	Б1.О.ДВ.02.03	Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности			Б1.О		2222			5	5			180	180	24	156										
			☒	Б1.О.ДВ.02.03.01(К)	Зачеты по модулю "Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности"			Б1.О		2				36															
			☒	Б1.О.ДВ.02.03.02	Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности			Б1.О		2		1	1	36	36	36	8	28											
			☒	Б1.О.ДВ.02.03.03	Эмоциональный интеллект как фактор академической успешности			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☒	Б1.О.ДВ.02.03.04	Эмоциональный интеллект как фактор жизненной успешности			Б1.О		2		2	2	36	72	72	8	64											
			☒					Б1.О						36															
		☒	Б1.О.ДВ.02.04	Элективные модули			Б1.О		222			5	5			180	180	8	172										
	☐	Б1.О.ДВ.02.04.01(К)	Зачеты по модулю "Элективные модули"			Б1.О		2				36																	
	☐	Б1.О.ДВ.02.04.02	Дисциплина 1			Б1.О		2		2	2	36	72	72	4	68													
	☐	Б1.О.ДВ.02.04.03	Дисциплина 2			Б1.О		2		3	3	36	108	108	4	104													

Рисунок 4.5 – Пример дисциплин элективных модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.03	Общеуниверситетские элективные модули (в соответствии с приложением)	Б1.О		3333		5	5		180	180	24	156	
☒	☒	Б1.О.ДВ.03.01	Организация образовательного процесса с использованием культурных и социальных объектов Московского мегаполиса	Б1.О		3333		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.03.01.01(К)	Зачеты по модулю "Организация образовательного процесса с использованием культурных и социальных объектов Московского мегаполиса"	Б1.О		3				36					
	☒	Б1.О.ДВ.03.01.02	Виртуальная экскурсия в познавательном развитии детей	Б1.О		3		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.03.01.03	Москва и москвичи в детских и семейных проектах	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.03.01.04	Зачем московскому педагогу знания о городе?	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.03.02	Психодидактика	Б1.О		3333		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.03.02.01(К)	Зачеты по модулю "Психодидактика"	Б1.О		3				36					
	☒	Б1.О.ДВ.03.02.02	Теории обучения	Б1.О		3		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.03.02.03	Психология учебной деятельности	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.03.02.04	Психология и технологии формирования универсальных учебных действий	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.03.03	Элективные модули	Б1.О		3333		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.03.03.01(К)	Зачет по модулю "Элективные модули"	Б1.О		3				36					
	☒	Б1.О.ДВ.03.03.02	Дисциплина 1	Б1.О		3		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.03.03.03	Дисциплина 2	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.03.03.04	Дисциплина 3	Б1.О		3		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.03.04	Элективные модули	Б1.О		333		5	5		180	180	8	172	
	☒	Б1.О.ДВ.03.04.01(К)	Зачеты по модулю "Элективные модули"	Б1.О		3				36					
	☒	Б1.О.ДВ.03.04.02	Дисциплина 1	Б1.О		3		2	2	36	72	72	4	68	
	☒	Б1.О.ДВ.03.04.03	Дисциплина 2	Б1.О		3		3	3	36	108	108	4	104	

Рисунок 4.5 (продолжение) – Пример дисциплин элективных модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.04	Общеуниверситетские элективные модули (в соответствии с приложением)	Б1.О		4444		5	5		180	180	24	156	
☒	☒	Б1.О.ДВ.04.01	Психология человечности	Б1.О		4444		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.04.01.01(К)	Зачеты по модулю "Психология человечности"	Б1.О		4				36					
	☒	Б1.О.ДВ.04.01.02	Психология религии и светской духовности	Б1.О		4		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.04.01.03	Психология влияния	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.04.01.04	Гуманистическая психология общения	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.04.02	Обучение и развитие одаренных детей	Б1.О		4444		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.04.02.01(К)	Зачеты по модулю "Обучение и развитие одаренных детей"	Б1.О		4				36					
	☒	Б1.О.ДВ.04.02.02	Педагогические технологии работы с одаренными детьми	Б1.О		4		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.04.02.03	Психология детской одаренности	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.04.02.04	Одаренный ребенок в массовой школе	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.04.03	Элективные модули	Б1.О		4444		5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.04.03.01(К)	Зачет по модулю "Элективные модули"	Б1.О		4				36					
	☒	Б1.О.ДВ.04.03.02	Дисциплина 1	Б1.О		4		1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.04.03.03	Дисциплина 2	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.04.03.04	Дисциплина 3	Б1.О		4		2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О						36					
☒	☒	Б1.О.ДВ.04.04	Элективные модули	Б1.О		444		5	5		180	180	8	172	
	☒	Б1.О.ДВ.04.04.01(К)	Зачеты по модулю "Элективные модули"	Б1.О		4				36					
	☒	Б1.О.ДВ.04.04.02	Дисциплина 1	Б1.О		4		2	2	36	72	72	4	68	
	☒	Б1.О.ДВ.04.04.03	Дисциплина 2	Б1.О		4		3	3	36	108	108	4	104	
	☒			Б1.О						36					

Рисунок 4.5 (продолжение) – Пример дисциплин элективных модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.05	Элективные модули (в соответствии с приложением)	Б1.О	5555	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.05.01	Гувернерство как социально-педагогическое явление современной России	Б1.О	5555	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.05.01.01(К)	Зачеты по модулю "Гувернерство как социально-педагогическое явление современной России"	Б1.О	5			36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.01.02	История развития гувернерства в России	Б1.О	5	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.05.01.03	Современное гувернерство	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.05.01.04	Технологии работы гувернера с детьми с разными образовательными потребностями	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.02	Психология экстремальных ситуаций	Б1.О	5555	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.05.02.01(К)	Зачеты по модулю "Психология экстремальных ситуаций"	Б1.О	5			36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.02.02	Личность в экстремальных ситуациях	Б1.О	5	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.05.02.03	Основы экстресс-психологической помощи	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.05.02.04	Психологические техники оптимизации функциональных состояний	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.03	Элективные модули	Б1.О	5555	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.05.03.01(К)	Зачет по модулю "Элективные модули"	Б1.О	5			36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.03.02	Дисциплина 1	Б1.О	5	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.05.03.03	Дисциплина 2	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.05.03.04	Дисциплина 3	Б1.О	5	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.04	Элективные модули	Б1.О	555	5	5		180	180	8	172	
	☒	Б1.О.ДВ.05.04.01(К)	Зачеты по модулю "Элективные модули"	Б1.О	5			36					
	☒	Б1.О.ДВ.05.04.02	Дисциплина 1	Б1.О	5	2	2	36	72	72	4	68	
	☒	Б1.О.ДВ.05.04.03	Дисциплина 2	Б1.О	5	3	3	36	108	108	4	104	
	☒			Б1.О				36					

Рисунок 4.5 (продолжение) – Пример дисциплин элективных модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.06	Элективные модули (в соответствии с приложением)	Б1.О	6666	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.06.01	Педагогическая экспертиза	Б1.О	6666	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.06.01.01(К)	Зачеты по модулю "Педагогическая экспертиза"	Б1.О	6			36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.01.02	Нормативная база экспертизы в образовании	Б1.О	6	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.06.01.03	Педагогическая экспертиза образовательных программ	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.06.01.04	Экспертная деятельность в образовательных организациях	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.02	Все начинается с детства (развитие и воспитание детей раннего возраста)	Б1.О	6666	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.06.02.01(К)	Зачеты по модулю "Все начинается с детства (развитие и воспитание детей раннего возраста)"	Б1.О	6			36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.02.02	Основы перинатальной педагогики	Б1.О	6	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.06.02.03	Педагогика раннего детства	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.06.02.04	Проектирование индивидуального маршрута ребенка	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.03	Элективные модули	Б1.О	6666	5	5		180	180	24	156	
	☒	Б1.О.ДВ.06.03.01(К)	Зачет по модулю "Элективные модули"	Б1.О	6			36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.03.02	Дисциплина 1	Б1.О	6	1	1	36	36	36	8	28	
	☒	Б1.О.ДВ.06.03.03	Дисциплина 2	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒	Б1.О.ДВ.06.03.04	Дисциплина 3	Б1.О	6	2	2	36	72	72	8	64	
	☒			Б1.О				36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.04	Элективные модули	Б1.О	666	5	5		180	180	8	172	
	☒	Б1.О.ДВ.06.04.01(К)	Зачеты по модулю "Элективные модули"	Б1.О	6			36					
	☒	Б1.О.ДВ.06.04.02	Дисциплина 1	Б1.О	6	2	2	36	72	72	4	68	
	☒	Б1.О.ДВ.06.04.03	Дисциплина 2	Б1.О	6	3	3	36	108	108	4	104	
	☒			Б1.О				36					

Рисунок 4.5 (продолжение) – Пример дисциплин элективных модулей

3. Языковая подготовка.

Б1.О.ДВ.08.01	Практический курс английского языка	Б1.О	111	4	4	144	144	108	108	36	4
Б1.О.ДВ.08.01.01(К)	Зачет по модулю "Практический курс английского языка"	Б1.О	1								
Б1.О.ДВ.08.01.02	Фонетический практикум	Б1.О	1	2	2	72	72	54	54	18	2
Б1.О.ДВ.08.01.03	Лексико-грамматический практикум	Б1.О	1	2	2	72	72	54	54	18	2

Рисунок 4.6 – Пример дисциплин лингвистического модуля

4. Общая физическая подготовка.

Счит ать в плане	Индекс	Наименование	Блок/ часть	Экза мен	Зачет	Зачет с оц.	Экспер тное	Факт	Экспер тное	По плану	Конт. раб.	Ауд.	СР
к 1.Дисциплины (модули)							67	67	2740	2740	1096	1096	1644
зательная часть							57	57	2380	2380	1006	1006	1374
+	Б1.О.ДВ.01	Элективные дисциплины по физической культуре и спорту	Б1.О		246				328	328	198	198	130
+	Б1.О.ДВ.01.01	Общая физическая подготовка	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.02	Адаптивная физическая культура	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.03	Баскетбол	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.04	Мини-футбол	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.05	Танцы	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.06	Волейбол	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.07	Бадминтон	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.08	Плавание	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.09	Фитнес	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.10	Настольный теннис	Б1.О		246				328	328	198	198	130
-	Б1.О.ДВ.01.11	Единоборства	Б1.О		246				328	328	198	198	130

Рисунок 4.7 – Пример дисциплин модуля по физической культуре

Общепрофессиональная подготовка дала возможность будущим бакалаврам педагогического образования изучить теоретико-методологические основы педагогической профессии, а также получить опыт деятельности в рамках различных видов практик с использованием образовательного потенциала мегаполиса.

Рисунок 4.8 – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.08	Вариативные предпрофильные модули	Б1.О		222		4	4		144	144	36	108	
☐	☐	Б1.О.ДВ.08.01	Начальное общее образование	Б1.О		222		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.08.01.01(К)	Зачет по модулю "Начальное общее образование"	Б1.О		2				36					
	☐	Б1.О.ДВ.08.01.02	Концепции начального образования	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.08.01.03	Дополнительное образование детей	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
☐	☒	Б1.О.ДВ.08.02	Дошкольное образование в меняющемся мире	Б1.О		222		4	4		144	144	36	108	
	☒	Б1.О.ДВ.08.02.01(К)	Зачет по модулю "Дошкольное образование в меняющемся мире"	Б1.О		2				36					
	☒	Б1.О.ДВ.08.02.02	Дошкольное детство как социокультурный феномен	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☒	Б1.О.ДВ.08.02.03	Семейное и общественное воспитание детей дошкольного возраста	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☒			Б1.О						36					
☐	☐	Б1.О.ДВ.08.03	Психология влияния	Б1.О		222		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.08.03.01(К)	Зачет по модулю "Психология влияния"	Б1.О		2				36					
	☐	Б1.О.ДВ.08.03.02	Психология лжи и манипулирования	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.08.03.03	Теория элит и маленького человека	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
☐	☐	Б1.О.ДВ.08.04	Творческий потенциал личности	Б1.О		222		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.08.04.01(К)	Зачет по модулю "Творческий потенциал личности"	Б1.О		2				36					
	☐	Б1.О.ДВ.08.04.02	Психология одаренности и творчества	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.08.04.03	Основы саморазвития личности	Б1.О		2		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
	☐			Б1.О						36					

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

☒	☒	Б1.О.ДВ.09	Вариативные предпрофильные модули	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
☐	☐	Б1.О.ДВ.09.01	Творческий потенциал современного педагога	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.09.01.01(К)	Зачет по модулю "Творческий потенциал современного педагога"	Б1.О		3				36					
	☐	Б1.О.ДВ.09.01.02	Психология личностного и профессионального становления педагога	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.09.01.03	Основы позитивной психологии	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
☐	☒	Б1.О.ДВ.09.02	Психология детства	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☒	Б1.О.ДВ.09.02.01(К)	Зачет по модулю "Психология детства"	Б1.О		3				36					
	☒	Б1.О.ДВ.09.02.02	Психология исследовательского поведения ребенка	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☒	Б1.О.ДВ.09.02.03	Психология игры	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☒			Б1.О						36					
☐	☐	Б1.О.ДВ.09.03	Технологический менеджмент	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.01(К)	Зачет по модулю "Технологический менеджмент"	Б1.О		3				36					
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.02	Технологии менеджмента	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.03	Основные теории мотивации в менеджменте	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

☐	☐	Б1.О.ДВ.09.03	Технологический менеджмент	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.01(К)	Зачет по модулю "Технологический менеджмент"	Б1.О		3				36					
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.02	Технологии менеджмента	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.09.03.03	Основные теории мотивации в менеджменте	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
☐	☐	Б1.О.ДВ.09.04	Психология социального взаимодействия	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.09.04.01(К)	Зачет по модулю "Психология социального взаимодействия"	Б1.О		3				36					
	☐	Б1.О.ДВ.09.04.02	Психология взаимодействия субъектов образовательного процесса	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.09.04.03	Педагогические конфликты в начальном образовании	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
☐	☐	Б1.О.ДВ.09.05	Социально-психологический	Б1.О		333		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.09.05.01(К)	Зачет по модулю "Социально-психологический"	Б1.О		3				36					
	☐	Б1.О.ДВ.09.05.02	Психология личности	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.09.05.03	Социальная психология	Б1.О		3		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

☐	☒	Б1.О.ДВ.10	Вариативные предпрофильные модули	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.10.01	Введение в педагогическую профессию	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.10.01.01(К)	Зачет по модулю "Введение в педагогическую профессию"	Б1.О		4				36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.01.02	Этика профессиональной деятельности педагога	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.10.01.03	Педагогическая риторика	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
	☒	Б1.О.ДВ.10.02	Воспитание детей в дошкольном возрасте	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☒	Б1.О.ДВ.10.02.01(К)	Зачет по модулю "Воспитание детей в дошкольном возрасте"	Б1.О		4				36					
	☒	Б1.О.ДВ.10.02.02	Основы воспитания и обучения дошкольников	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☒	Б1.О.ДВ.10.02.03	История и современность дошкольного образования в России и за рубежом	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☒			Б1.О						36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.03	Психология управления	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.10.03.01(К)	Зачет по модулю "Психология управления"	Б1.О		4				36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.03.02	Психология производственных отношений	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.10.03.03	Психологические теории управления конфликтом	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

☐	☐	Б1.О.ДВ.10.04	Инновационные процессы в дидактике начального образования	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.10.04.01(К)	Зачет по модулю "Инновационные процессы в дидактике начального образования"	Б1.О		4				36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.04.02	Цифровизация обучения в начальной школе	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.10.04.03	Геймификация начального образования	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.05	Современные направления развития психологии образования	Б1.О		444		4	4		144	144	36	108	
	☐	Б1.О.ДВ.10.05.01(К)	Зачет по модулю "Современные направления развития психологии образования"	Б1.О		4				36					
	☐	Б1.О.ДВ.10.05.02	Психогенетика	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐	Б1.О.ДВ.10.05.03	Современные когнитивные исследования в образовании	Б1.О		4		2	2	36	72	72	18	54	
	☐			Б1.О						36					

Рисунок 4.8 (продолжение) – Пример дисциплин универсальных гуманитарных и психолого-педагогических модулей

Предпрофильная и профильная подготовка.

Расписание студентов экспериментальной группы было смоделировано таким образом, что, изучение предпрофильных модулей 1 семестра начиналось с ноября. За первые два месяца обучения студенты постепенно адаптировались к новому режиму, посещая занятия по универсальной и общепрофессиональной подготовке. В октябре с ними проводились организационные встречи, на которых будущих бакалавров знакомили с образовательными профилями, структурой учебного процесса, содержанием обучения на предстоящий год, доступными предпрофильными модулями, сроками проведения предпрофильных экзаменов и возможностями для конструирования индивидуальной образовательной траектории.

Модули предпрофилей разделялись на:

- общеуровневые:
 - Начальное образование (НО)
 - Дошкольное образование (ДО)
- управленческий:
 - Проектирование образовательных программ (ПОП)
- узкопредметный:
 - Иностранный язык (ИЯ)
 - Информатика (И)¹
 - Русский язык (РЯ)

Регламент комбинаций 2 профилей, определяющий, что комбинировать можно 2 любых профиля, кроме 2 узкопредметных, определил 12 возможных для выбора вариантов. Карта их комбинаций представлена через соответствующую кодировку в таблице 4.8.

¹ Данный предпрофиль – только для программы 2021 года набора

Таблица 4.8 – Карта комбинации 2 профилей (12 вариантов)

Профиль (код)	НО (1)	ДО (2)	ПОП (3)
НО (1)	-	21	31
ДО (2)	12=21	-	32
ПОП (3)	13=31	23=32	-
ИЯ (4)	14	24	34
РЯ (5)	15	25	35
И (6)	16	26	36

Выбор предпрофильного модуля студентами осуществлялся в начале каждого из 1-4 семестров. Выбор (начиная со 2 семестра) заключался в продолжении изучения модуля (модулей) либо его (их) смене. В таблицах 4.9-4.10 обозначены точки формирования образовательных траекторий: в 4.9 – для заочной и очно-заочной форм обучения (с 1 предпрофилем), в 4.10 – для очной формы обучения (с 2 предпрофилями).

Таблица 4.9 – Точки формирования образовательных траекторий для заочной и очно-заочной форм обучения

Профиль (код)	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
НО (1)	1	1	1	1
ДО (2)	2	2	2	2
ПОП (3)	3	3	3	3

Таблица 4.10 – Точки формирования образовательных траекторий для очной формы обучения

Профиль (код)	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
НО+ДО (12)	12	12	12	12
НО+ПОП (13)	13	13	13	13
НО+ИЯ (14)	14	14	14	14

НО+РЯ (15)	15	15	15	15
НО+И (16) ²	16	16	16	16
ДО+ПОП (23)	23	23	23	23
ДО+ИЯ (24)	24	24	24	24
ДО+РЯ (25)	25	25	25	25
ДО+И (26)	26	26	26	26
ПОП+ИЯ (34)	34	34	34	34
ПОП+РЯ (35)	35	35	35	35
ПОП+И (36)	36	36	36	36

На рисунке 4.9 изображены все потенциально возможные траектории для заочной и очно-заочной форм обучения.

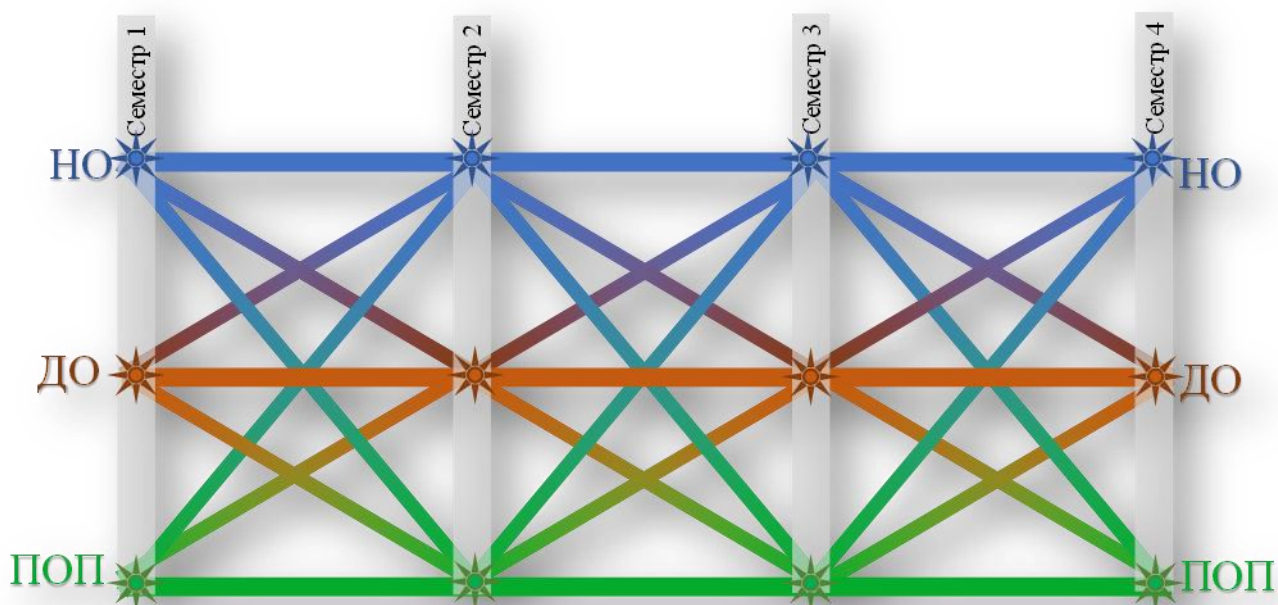


Рисунок 4.9 – Возможные образовательные траектории

² Курсивом выделены предпрофили только для набора 2021 года

Вычисление показывает, что потенциально могут быть сформированы траектории в следующем количестве:

- $3^4=81$ для заочной и очно-заочной форм обучения;
- $12^4=20736$ для очной формы обучения с предпрофилем «Информатика»;
- $9^4 = 6561$ для очной формы обучения предпрофиля «Информатика».

Хотя на практике образовательных траекторий формируется на порядки меньше (подробнее состояние в образовательной практике проанализировано в разделе 4.3), тем не менее, полученные значения указывают на огромный потенциал модели «2+3» в аспекте индивидуализации.

На данном этапе сопровождение осознанного выбора студентов осуществлялось посредством регулярных организационных встреч, на которые приглашались как руководители образовательных профилей, так и руководители предпрофильных модулей. Руководители профилей презентовали свои направления, разъясняли, чем они могут быть интересны студентам, что будет изучено, с какими дополнительными профилями они могут сочетаться и какую профессию студенты смогут освоить по окончании обучения. Студентам всегда предоставлялась возможность задавать вопросы руководителям профилей. Ответственные за предпрофильные модули информировали студентов о содержании дисциплин, которые будут изучаться в выбранном модуле.

Чтобы будущий бакалавр мог детально познакомиться со всеми профилями и предпрофильными модулями на платформе СДО МГПУ были созданы вспомогательные области (пример приведен на рисунке 4.10).

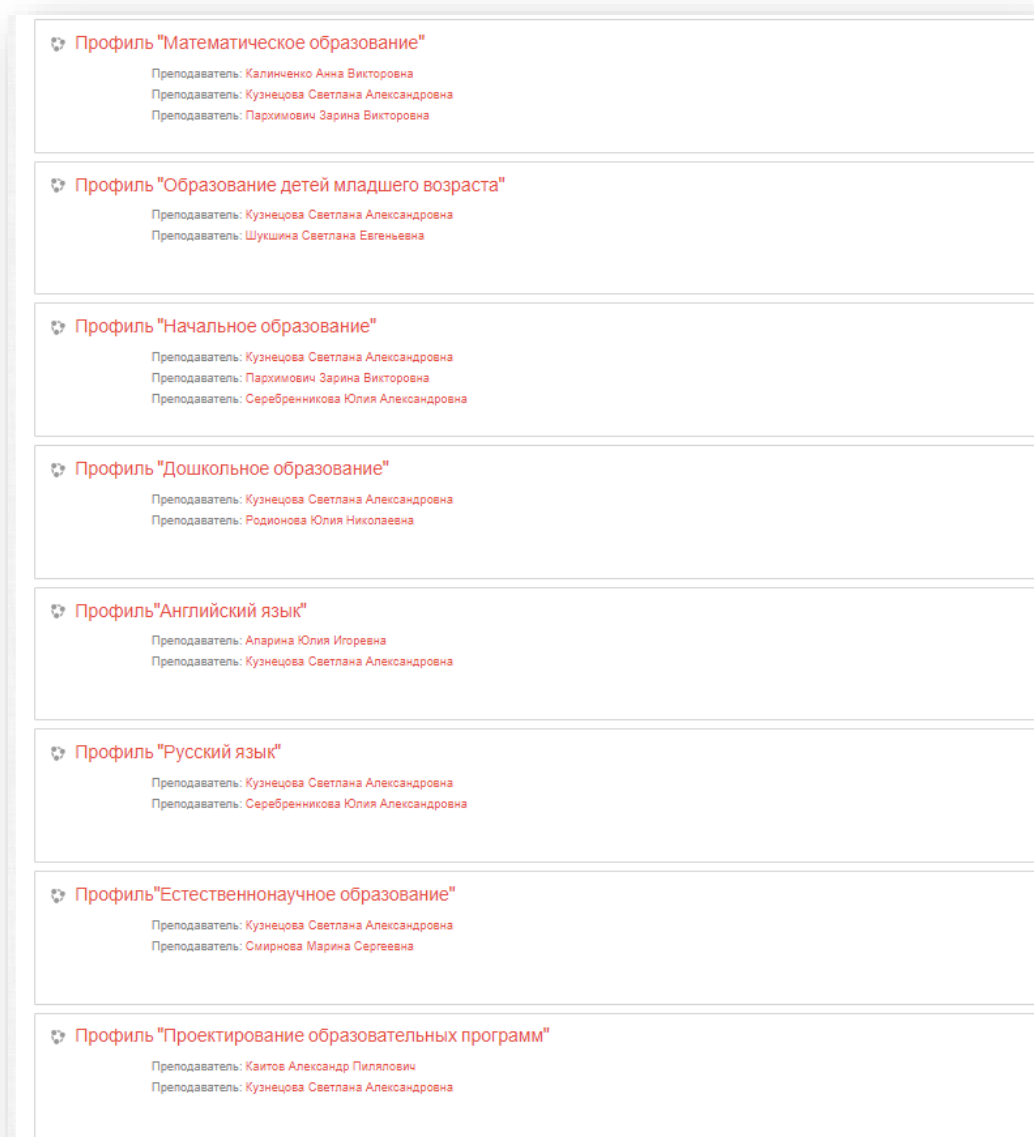


Рисунок 4.10 – Образовательные профили на платформе СДО МГПУ

Студентам предоставлялось достаточно времени, чтобы обдумать свой выбор: от 7 до 10 дней в каждой группе. Далее данные анкетирования автоматически выгружались.

Предпрофильный экзамен

Перевод на выбранную образовательную программу осуществлялся после окончания 4 семестра, алгоритм перевода изображен на рисунке 4.11.

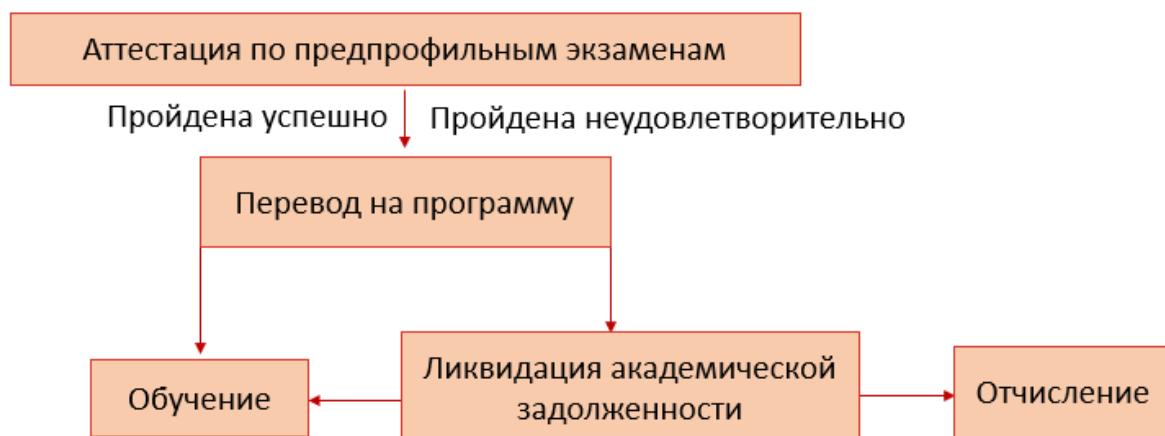
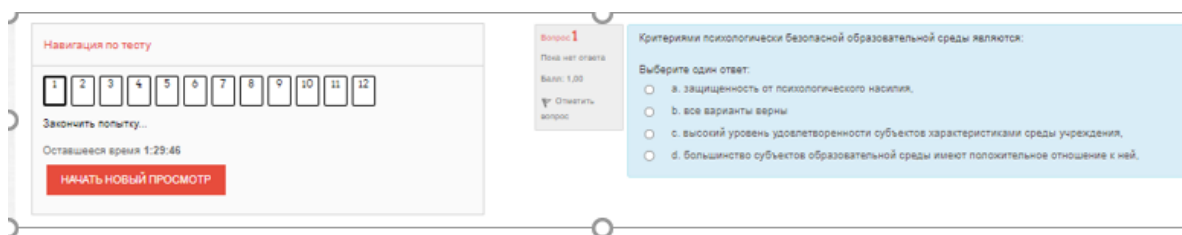


Рисунок 4.11 – Алгоритм перевода на выбранную образовательную программу

Для оценивания компетенций студентов на предпрофильном экзамене профессорско-преподавательским составом были разработаны контрольно-измерительные материалы для каждого профиля: тесты, профессиональные задачи. Для подготовки к предпрофильному экзамену обучающимся в начале четвертого семестра открывается возможность решать демоверсии контрольно-измерительных материалов в свободное время (рисунок 4.12).

Студенты экспериментальной группы могли получить максимально 100 баллов за предпрофильный экзамен. Из них 48 баллов отводилось на тестовую часть экзамена, 52 балла – на решение профессиональной задачи. Сдав экзамен, студент зачислялся на выбранный образовательный профиль.



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА

Период адаптации школьников к первому классу. Дети переживают стресс, вызванный учебной многозадачностью, новыми требованиями, связанными с ролью ученика, ожиданиями со стороны значимых взрослых (родителей и учителей), взаимоотношениями со сверстниками – новыми друзьями.

Задания и вопросы:

Опишите психогигиенические требования к организации пространства класса, в котором обучаются первоклассники.

Перечислите приёмы взаимодействия (построения сотрудничества) учителя с детьми-первоклассниками.

Опишите специфику работоспособности и утомляемости детей младшего школьного возраста.

Как проявляется дезадаптивное поведение у детей, по каким признакам его можно определить?

Приведите основные гигиенические требования и нормативы по правильной организации учебной деятельности, режима дня и отдыха детей младшего школьного возраста.

Рисунок 4.12 – Пример демоверсии КИМ предпрофильного экзамена

Модули профессионального роста

Начиная с 5 семестра обучения студенты, составлявшие выборку экспериментальной группы, выбирали модули профессионального роста.

Модули для выбора в 5-6 семестре: модули профессионального роста по профилям «Начальное образование», «Дошкольное, образование», «Проектирование образовательных программ»; модуль профессионального роста «Социализация и развитие личности в образовании» («Социальная психология образования», «Психология развития личности»); модуль профессионального роста «Управление детским коллективом» («Классный руководитель в школе», «Педагогическое взаимодействие с родителями»);

модуль профессионального роста «Педагогическое сопровождение детей дошкольного и младшего школьного возраста» («Общее образование детей младшего возраста», «Дополнительное образование детей младшего возраста»); модуль профессионального роста «Дидактические теории и концепции» («Теории и концепции обучения на разных уровнях образования», «Формы и методы современного обучения и образования»); модуль профессионального роста «Информационная образовательная среда в организации» («Профессиональный рост в информационной среде», «Дистанционные технологии в профессиональном образовании»); модули профессионального роста по профилю «Иностранный язык»; модуль профессионального роста «Психолингвистические основы раннего и начального иноязычного образования» («Основы психолингвистики», «Раннее иноязычное образование»); модуль профессионального роста «Филология и межкультурная коммуникация» («Основы межкультурной коммуникативистики», «Культурные смыслы детской журналистики и кино»); модули профессионального роста по профилю «Русский язык»; модуль профессионального роста «Теоретические основы изучения родного (русского) языка» («Основы лингвокультурологии», «Ключевые смыслы русской культуры»); модуль профессионального роста «Филология и межкультурная коммуникация» («Основы межкультурной коммуникативистики», «Культурные смыслы детской журналистики и кино»).

Модули для выбора в 7-9 семестре: модули профессионального роста по профилям «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Проектирование образовательных программ»; модуль профессионального роста «Практическая психология образования» («Основы клинической психологии», «Организация и содержание работы центральной психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-педагогического консилиума», «Методы математической статистики в психологии образования»); модуль профессионального роста «Управление образовательной организацией»

(«Управление воспитательным процессом», «Профессиональная компетентность руководителей образовательной организации», «Нормы и технологии управления образованием»); модуль профессионального роста «Современные модели образования детей младшего возраста» («Проектное обучение детей младшего возраста», «Исследовательское обучение детей младшего возраста», «Преемственность дошкольного и начального общего образования»); модуль профессионального роста «Воспитание и социализация» («Воспитание и социализация в образовательном процессе», «Семейная педагогика и домашнее воспитание», «Профессиональная деятельность педагога»); модули профессионального роста по профилю «Иностранный язык»; модуль профессионального роста «Дидактическое и коммуникативное воздействие в начальном иноязычном образовании» («Культура речевого общения», «Адаптивная речь учителя в начальном иноязычном образовании», «Инклюзивное иноязычное образование»); модуль профессионального роста «Поликультурная коммуникация в медийном пространстве» («Межкультурная коммуникация в филологическом образовании», «Медийное пространство младших школьников и подростков», «Теория и практика формирования языковой личности»); модули профессионального роста по профилю «Русский язык»; модуль профессионального роста «Поликультурная коммуникация в медийном пространстве» («Межкультурная коммуникация в филологическом образовании», «Медийное пространство младших школьников и подростков», «Теория и практика формирования языковой личности»); модуль профессионального роста «Инновационные подходы к изучению родного (русского) языка» («Лингвокультурологическое проектирование на уроках русского языка», «Тексты культуры на уроках русского языка», «Сценирование уроков русского языка на основе текстоцентрического подхода»).

Распределение обучающихся в соответствии с выбранным модулем закреплялось распоряжением директора. Для ознакомления с содержанием модуля профессионального роста студентам высылались подробные аннотации, а в системе «СДО МГПУ» для удобства студентов были созданы специальные области для знакомства с аннотациями модулей профессионального роста. В каждой области размещалось обращение директора института А.И. Савенкова, а также сами аннотации со ссылкой для записи на модуль.

Технология выбора модуля профессионального роста отражена на рисунке 4.13

Группы модулей профессионального роста	5 сем	6 сем	7 сем	8 сем	9 сем	
1. «Психология»	M1 Д1	M1 Д2	M2 Д1	M2 Д2	M2 Д3	✓ Объем модулей одной профильной направленности – 10 з.е. ✓ Объем дисциплины – 2 з.е. ✓ Возможность смены модуля после 6 семестра ✓ Аттестация по модулю включена в госэкзамен
2. «Филология и межкультурная коммуникация»						
3. «Математика и ИКТ»						
4. «Управление»	M1 Д1	M1 Д2				
5. «Дидактика и воспитание»			M2 Д1	M2 Д2	M2 Д3	
6. «Образование детей младшего возраста»						

Рисунок 4.13 – Технология выбора модуля профессионального роста будущими бакалаврами педагогического образования

Экзамен по модулям профессионального роста с выходом на магистерскую программу

Аттестация по модулям профессионального роста позволяла будущим бакалаврам, составившим выборку экспериментальной группы. Выстраивать индивидуальную образовательную траекторию в дальнейшем образовании в магистратуре, фактически, трансформируя модель «2+3» в «2+3+2». Возможные траектории отражены на рисунке 4.14.

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Модули профессионального роста 2023-2024

Профиль обучения	Модуль профессионального роста	Возможная магистерская подготовка
✓ Начальное образование ✓ Дошкольное образование ✓ Проектирование образовательных программ	✓ Социализация и развитие личности в образовании → Педагогическая психология ✓ Управление детским коллективом → Менеджмент в образовании ✓ Педагогическое сопровождение детей дошкольного и младшего школьного возраста → Начальное образование ✓ Дидактические теории и концепции → Педагогика и психология высшей школы	
Русский язык	✓ Теоретические основы изучения родного (русского) языка → Русский язык в поликультурной школе	
Иностранный язык	✓ Психолингвистические основы раннего и начального иноязычного образования → Англиязычное образование детей младшего возраста	

Рисунок 4.14 – Пример модулей профессионального роста и их соотнесение с возможной магистерской программой

Таким образом, обучение по модели «2+3» обеспечило условия для поэтапного построения будущими бакалаврами педагогического образования индивидуальной образовательной траектории. Однако успешность движения по ней зависела от их мотивации на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, что актуализировало разработку специального мотивационного обеспечения деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ в вузе и включение его в систему тьюторского сопровождения.

Кроме того, как правило, в середине обучения (2 курс) многие студенты сталкиваются с «кризисом разочарования» (И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников) [60], возвращаясь «к вопросу о правильности выбора вуза, профессии, специализации; часто возникает когнитивный конфликт, связанный с несовпадением еще абитуриентских представлений и обретенного в процессе обучения более реального видения профессии» (В.Р. Манукян) [217, с. 62]. Тенденция усиливается необходимостью выбора будущего профиля к концу второго года обучения. Продуктивно разрешить данный

кризис самостоятельно студент может далеко не всегда. Реализуемая концепция развития позитивной профессиональной мотивации через образовательную модель «2+3» способствуют его успешному разрешению, показателем чего является более ответственное отношение к профессиональному обучению, направленность на личностное и профессиональное саморазвитие.

Как уже отмечалось в главе 3, ядром ресурсного обеспечения развития позитивной профессиональной мотивации обучающихся является *система тьюторского сопровождения*. Тьюториал как форма ориентации студентов в профессиональном выборе позволяет максимально персонифицировать и личностно-ориентировать образовательный процесс, актуализировать реальные и потенциальные источники саморазвития и самообразования, постоянно осуществлять рефлексию образовательной деятельности и полученных студентом результатов, организовать взаимодействие обучающихся с другими участниками образовательного процесса и за пределами учебных занятий. Таким образом, обучающиеся постепенно переходят к самостоятельному проектированию и реализации своего индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей своей личности, своих ресурсов, специфики выбранной профессии, тенденции развития рынка труда, социальным запросом и возможным профессиональным или квазипрофессиональным опытом работы. Основная функция тьютора – системное сопровождение, раскрывающее потенциал тьюторанта, обогащающее арсенал доступных личностных и профессиональных ресурсов и инструментов и способствующее его профессиональному развитию и самоактуализации.

Работа тьютора реализуется как в индивидуальном, так и групповом формате. В индивидуальном формате используются следующие методы: анкетирование, тестирование, интервью, объяснение, рассказ, беседа.

Групповой формат предполагает использование метода групповых бесед и тренингов. Рассмотрим реализацию некоторых из них.

Индивидуальная работа тьютора. Для отслеживания изменений и позитивизации профессиональной мотивации и динамики показателей будущего педагога³, а также определения необходимости дополнительного взаимодействия с обучающимся результаты диагностики тьютор фиксирует. Индивидуальная работа со студентами невозможна без установления продуктивного контакта и доверительных отношений. Важными условиями такой работы являются добровольность, конфиденциальность и безоценочное отношение тьютора к обучающемуся. Чрезвычайно важными для реализации индивидуальной работы являются и контекстуальные переменные: отдельное комфортное помещение (кабинет), возможность устранения всех возможных помех (звонков телефонов, «заглядываний» в кабинет преподавателей или других студентов), отсутствие спешки и жесткого ограничения времени как у тьютора, так и студента. Так, тьюторское сопровождение на *мотивационно-информационном этапе* системы предполагает проработку первичного запроса студента не только на поверхностном обозначаемом им уровне (запрос может быть напрямую не связан с мотивационной сферой и носить, на первый взгляд, информационно-консультативный характер – например, вопросы об особенностях расписания, времени окончания занятий и т. п.), но и на глубинном: что потенциально за этим запросом может стоять (например, студент изучает возможности совмещения работы, развлечений, хобби и учебы – а это уже вопросы, касающиеся приоритетов, смыслов и ценностей). Важным моментом работы также является получение объективных данных о психологических особенностях обучающегося при применении метода тестов и обсуждение результатов диагностики с ним самим. Так, в рамках индивидуальной работы хорошо себя зарекомендовала методика К. Замфир в

³ Индикаторы позитивизации профессиональной мотивации представлены в Карте интеграции фиксируемых диагностических показателей (приложение А к разделу 4.1.)

модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [303], позволяющая определить мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной. Выполнение методики и обработка данных не занимает много времени, но создает основу для продуктивной и глубокой беседы. Тьютору важно выяснить, согласен ли обучающийся с результатами, что вызывает у него возражения, какие условия и обстоятельства, по его мнению, способствовали полученным диагностическим результатам, что можно и нужно сделать, чтобы результаты стали другими (при необходимости) и какими ресурсами для этого студент обладает. Параллельно в беседе тьютор серией открытых вопросов актуализирует информацию об интересах обучающегося и его жизненных планах. Особое значение имеет беседа, раскрывающая образ желаемого профессионального будущего студента, поскольку данный образ как «активное, действующее начало, оказывающее влияние не только на само восприятие, но и на мотивацию личности, а через мотив – на деятельность» (С.Г. Заболотная) [114, с. 50], обладает значительным мотивирующим (или демотивирующим – в случае его несформированности, неконкретности, неполноты и стереотипности) ресурсом профессионального развития и является фактором успешности как учебной, так и профессиональной деятельности (В.Н. Петрова) [261].

На *проектировочном этапе* активизация стремления студента разработать содержание карты своих учебно-профессиональных интересов и индивидуального образовательного маршрута реализуется за счет формирования тематического портфолио достижений и определения дальнейшей с тьютором работы благодаря методам объяснения, рассказа и беседы. Форма работы тьютора – индивидуальная консультация. На данном этапе большое значение имеет подготовленные тьютором информационно-аналитические материалы о специфике каждого профиля обучения, о

содержании, формах и возможностях ИОМ. В целях формирования у студента последовательной цепи представлений и мотивационного «заражения» наиболее эффективным методом донесения информации является рассказ – систематизированный, доступный, краткий и эмоциональный. При этом тьютор должен учитывать уже имеющийся у обучающегося опыт, одновременно расширяя его и обогащая новыми элементами. Рассказ должен иметь познавательную и воспитательную направленность, быть достоверным и научно-обоснованным, содержать яркие убеждающие примеры и образы. Эмоциональная окрашенность индивидуального рассказа и наличие в нем отдельных ненавязчивых элементов личного отношения тьютора служат дополнительными факторами доверительности и мотивации студента.

В основном фокусе внимания *организационно-деятельностного* этапа системы тьюторского сопровождения – адаптация обучающихся к образовательной среде вуза и формирование у них положительного атрибутивного стиля в процессе обучения. Несмотря на то, что на данном этапе тьюторское сопровождение преимущественно реализуется в групповом формате с использованием групповых методов (анализ практических ситуаций (case-study), групповые дискуссии, тренинги, беседы, рефлексивные методики), о которых мы напишем ниже, нередко возникает необходимость в индивидуальной работе, в особенности – со студентами, демонстрирующими значительные сложности в адаптации и ярко выраженными негативными атрибутивными стилями. Такая индивидуальная работа реализуется при сочетании метода тестов, рефлексивных методик и беседы. После получения диагностического результата тьютор, как и в условиях работы на мотивационно-информационном этапе, обсуждает его вместе со студентом, осуществляет совместный анализ сильных сторон, имеющихся и потенциальных ресурсов для работы с контрпродуктивными сторонами. Работа с негативными, контрпродуктивными атрибутивными стилями предполагает серию индивидуальных встреч, а также закрепление позитивных

тенденций в групповых формах работы. Важно отмечать для студента его реальные достижения в учебной деятельности и позитивную динамику изменений, акцентируя внимание на внутренних детерминантах.

Основными методами *оценочно-рефлексивного этапа* системы тьюторского сопровождения являются беседа и рефлексивные методики, поскольку этап сфокусирован на развитии рефлексивных умений и включает рефлексии тьюторантами портфолио своих достижений и планирование проекта профессионального будущего. Анализ и планирование сопровождаются выявлением причин успехов и неудач студента (как объективных, так и субъективных), нахождением внутренних и внешних ресурсов для преодоления имеющихся трудностей. Большое значение для эффективности работы на данном этапе имеет продуктивность тьюторского сопровождения на предыдущих. В индивидуальной работе (беседе) тьютор применяет данные Дневника для демонстрации позитивной динамики обучающегося, актуализации в его сознании свершившихся достижений (о которых он может забыть или не думать), тем самым подкрепляя позитивизацию его профессиональной мотивации. Среди специальных рефлексивных методик, которые тьютор может использовать в рамках индивидуальной беседы, хорошо зарекомендовала себя модификация упражнения «Автопортрет», направленного на развитие навыков рефлексии и самоанализа, а также умения презентовать информацию о себе другому человеку, исходя из его роли, статуса и особенностей ситуации. Смысл методики состоит в том, что тьютор предлагает студенту максимально описать себя потенциальному работодателю (руководителю, коллеге, психологу, родителю школьника и т. п.) таким образом, чтобы при встрече этот человек его узнал. Важно описывать не только характеристики внешности, но и поведения, манеры вести беседу, ценности, достижения, слабые стороны и т. д. Обучающийся одновременно занимается самооценкой и саморефлексией, вместе с тем – он становится на позицию другого человека, представляя, какая

информация каким образом будет им воспринята. Тьютор вместе со студентом анализирует, какие качества и свойства выходят на первый план, насколько меняется самоописание в зависимости от статуса человека, которому нужно себя описывать, с какими сложностями столкнулся студент при подготовке этих описаний. Таким образом, применение этой методики содержит в себе диагностический, ресурсный и развивающий компоненты. На базе рефлексии данного опыта студент более глубоко понимает имеющийся у него профессиональный и личностный багаж и может более осознанно выстраивать последующий индивидуальный образовательный маршрут.

Групповая работа тьютора реализуется параллельно с индивидуальной. Организация тренинговой работы в группе обладает рядом положительных эффектов для обучения и развития, а именно: способность группы оказывать влияние на поведение людей; наличие феномена «заражения», т. е. появления у членов группы одинаковых чувств, а также сам процесс организации деятельности группы, достижение между членами группы определенного соглашения относительно ее основных задач (И.А. Фурманов [339]. Отправной точкой для осуществления тренинговой работы выступили результаты диагностики на пилотажном этапе, а также различные методы индивидуальной работы. Упоминавшийся ранее Дневник заполнялся тьютором после каждого тренинга, индивидуальной консультации и по мере необходимости.

На основании результатов диагностики пилотажного этапа тьютор формировал два типа тренинговых групп по признаку уровня развития позитивной профессиональной мотивации и отдельных ее блоков: 1) гетерогенные группы (как правило, совпадающие с учебными; далее – общие группы), участники которых демонстрировали различные показатели позитивной профессиональной мотивации); 2) гомогенные подгруппы с определенным типом «дефицитарности» (низкими показателями по тому или иному блоку позитивной профессиональной мотивации, а также наличием тех

или иных образовательных дефицитов; далее – дефицитарные подгруппы). Такое деление на группы и подгруппы и построение особой работы с каждой из них обусловлено следующими причинами. Показатели участников дефицитарных подгрупп требуют более углубленной и сфокусированной работы, поскольку обучающиеся обладают меньшими ресурсами для профессионального развития и, как следствие, более уязвимы. По общим закономерностям групповой работы гомогенные группы изначально более склонны к сплоченности, менее ориентированы на непродуктивную критику, психологическая атмосфера в таких группах более комфортна, люди чувствуют себя более свободно и раскованно (И. Ялом) [372]. Такие свойства группы способствуют более продуктивной работе над развитием компонентов дефицитарных блоков. В свою очередь, общая работа в гетерогенных группах (общие группы) позволяет обучающимся увидеть более разнообразную палитру убеждений, паттернов поведения и ресурсов, которыми обладают все участники, что способствует их взаимному «подкреплению и обогащению». Вместе с тем, в отличие от работы в дефицитарных, в общих группах (гетерогенных) есть хорошая почва для споров, столкновений мнений, противоречий и конструктивных конфликтов, которые способствуют повышению групповой динамики, являющейся необходимой для успешной работы таких групп (К. Рудестам) [294]. «Гетерогенность выступает условием продуктивности функционирования группы, особенно если она связана с различием личностных конфликтов, способов их преодоления, типов личности и переживаемых эмоций» (Н.В. Буравцова) [54, с. 4].

Тренинговая работа проводилась последовательно в соответствии с этапами системы тьюторского сопровождения. Содержание каждого тренинга было сфокусировано на одном из блоков позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов (ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, копинговый, поведенческий) и предполагало его глубокую проработку. Общая схема тренинговой работы представлена в таблице 4.6.

Отметим, что акцент работы в рамках каждого конкретного тренинга на определенный блок позитивной профессиональной мотивации не означает, что не задействуются остальные блоки: личность и ее мотивационная сфера – целостная система, и потому воздействие на какую-либо одну подсистему, так или иначе, влияет на остальные. Опыт участия в тренинговых группах позволял студентам, с одной стороны, углубить самопознание, раскрыть ресурсы и овладеть инструментарием саморазвития, с другой стороны – реализовывать подобный опыт с обучающимися в рамках будущей профессиональной деятельности. Кроме того, тренинговое воздействие осуществляется наряду с остальными методами работы тьютора и формами организации образовательного процесса, в целом, таким образом, мы имеем дело с общим синергетическим эффектом.

Таблица 4.11 – Общая схема тренинговой работы в рамках тьюторского сопровождения

	Общие группы	Дефицитарные группы
	Направление тренингового воздействия	Направление тренингового воздействия
1 семестр	Ценностно-смысловой блок	Дефицитарный блок
2 семестр	Когнитивно-рефлексивный блок	Дефицитарный блок
3 семестр	Копинговый блок	Дефицитарный блок
4 семестр	Поведенческий блок	Дефицитарный блок
5 семестр	Ценностно-смысловой блок	Дефицитарный блок
6 семестр	Когнитивно-рефлексивный блок	Дефицитарный блок
7 семестр	Копинговый блок	Дефицитарный блок
8 семестр	Поведенческий блок	Дефицитарный блок

Тренинговая работа с *ценностно-смысловым* блоком позитивной профессиональной мотивации сконцентрирована на ценностных ориентациях и намерениях обучающегося, релевантных его отношению к педагогической деятельности и побуждающих его к освоению профессиональных компетенций и трудовых функций. Это смыслообразующий и побуждающий аспект профессиональной мотивации, и в фокусе внимания тьютора –

соотношение личных ценностных приоритетов обучающегося с запросом общества на конкурентоспособного профессионала в педагогической деятельности, способного гибко реагировать на постоянно меняющуюся и усложняющуюся образовательную среду, его направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности.

Теоретическим психологическим базисом для разработки программ тренинговых занятий данного блока являются:

1) концепция жизненных (терминальных) ценностей И.Г. Сенина, согласно которой жизненные сферы (профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения), в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, и обладают для разных людей различной степенью значимости; в каждой из сфер реализуются различные для каждого человека желания и стремления (собственный престиж, материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, компонентами направленности его личности (И.Г. Сенин) [304];

2) подход к пониманию профессиональной направленности личности учителя Е.И. Рогова [285], согласно которому профессиональная направленность – интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности педагога, определяемая побуждениями в мотивационной сфере и в особой мере выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях. В рамках подхода, исходя из доминирующей профессиональной направленности (общительность, организованность, направленность на предмет и интеллигентность) определяются типы личности педагогов (может доминировать как одна направленность, так и несколько – в таком случае мы можем говорить о полинаправленности личности педагога).

Идеологическим базисом разработки содержания программ также выступили содержание профессионального стандарта педагога и требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога,

согласно которым необходимо обеспечить единые подходы «к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования» [179].

Тренинговая работа с данным блоком позитивной профессиональной мотивации требует от тьютора особенной чуткости, тактичности, высокой ответственности и профессионализма, поскольку затрагиваются глубинные личностные переживания, смыслы и приоритеты, и деликатные для групповой работы темы, которые могут быть не раскрыты в случае отсутствия доверительной обстановки внутри тренинговой группы, актуализации конформности и подчинения довлеющим провозглашаемым группой ценностям и повышенной социальной желательности. Пример программы одного из тренингов представлен в приложении Б.

Тренинговая работа с *когнитивно-рефлексивным блоком* позитивной профессиональной мотивации обучающихся направлена на развитие умения анализировать ситуацию, определять цель, планировать последовательность действий, подбирать средства для достижения результата. Большое значение в данном блоке имеет работа с рефлексивностью как устремленностью на максимальную осознанность собственных поступков, настроенность на нахождение смысла происходящих событий и взаимосвязей между ними [286].

Теоретическим психологическим базисом для разработки программ тренинговых занятий данного блока являются:

1) подход к рефлексивности А.В. Карпова и И.М. Скитяевой, согласно которому «рефлексивность является базовой личностной характеристикой индивидов, «успешных» в принятии решений, а также детерминирует вариативность стратегического состава способности к принятию решений» [151];

2) концепция метакогнитивных процессов А.В. Карпова и И.М. Скитяевой [150], согласно которой метакогнитивные процессы входят в

основу процессуально-психологической системы любой деятельности, это активность (различной степени осознанности) и разной степени обобщенности по организации и оптимизации познавательной деятельности, содействующая достижению целей деятельности и существенно облегчающая ее. Это совокупность знаний субъекта о своих знаниях и особенностях познавательных процессов» и способность управлять ими с помощью различных инструментов.

Тренинговая работа с данным блоком содействует развитию направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования). Знание студента своих когнитивных ресурсов, в том числе и творческих, и его умение их регулировать, способность к рефлексии – важные предикторы его профессионального и личностного развития. Пример программы одного из тренингов представлен в приложении В.

Тренинговая работа с *копинговым блоком* позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов основана на представлениях обучающихся о самоэффективности и направлена на развитие их уверенности в контроле над средствами и результатами своей деятельности. В фокусе внимания – формирование или подкрепление оптимистического атрибутивного стиля, состоящем в восприятии успехов при выполнении деятельности как стабильных, значимых и контролируемых, а неудач – как временных, негенерализованных, контролируемых и изменяемых.

Теоретическим психологическим базисом для разработки программ тренинговых занятий данного блока является:

1) ресурсный подход к стратегиям преодоления стресса (Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский), в рамках которого совладающее поведение рассматривается как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов (личностных ресурсов) [308, с. 12]. Успешное совладание с кризисной ситуацией предполагает оптимальный уровень развития копинг-ресурсов,

неадекватный же их уровень способствует формированию дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности;

2) концепция самоэффективности А. Бандуры [31], согласно самоэффективность отвечает за регуляцию поведения за счет ожиданий результатов деятельности, поощрения целеустремленности и постановки трудных целей, а также при подкреплении человеком способности справляться с факторами окружающей среды, влияющих на достижение цели [397];

3) когнитивно-бихевиоральная концепция уверенности в себе В.Г. Ромека, согласно которой уверенность – это «свойство личности, ядром которого выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения потребностей» [291]. Проявлять уверенное поведение – значит, реализовывать репертуар навыков, обеспечивающий самореализацию человека в соответствующей социальной среде.

В результате проведения серии тренинговых занятий обучающиеся закрепляют или формируют адаптивные когнитивные стратегии поведения и реагирования на неудачу, становятся более настойчивыми, уверенными и демонстрируют эффективные способы преодоления трудностей. Пример программы одного из тренингов представлен в Приложении Г.

Тренинговая работа с *поведенческим блоком* позитивной профессиональной мотивации направлена на развитие содержательных характеристик активности и ассертивности, а именно: сосредоточенности, целеустремленности и настойчивости в достижении цели в процессе выполнения различных видов деятельности в целом, и учебно-профессиональной – в частности. Работа ориентирована на самоактуализацию студента, осознание им своих актуальных ресурсов, поведенческих паттернов в учебной и профессиональной деятельности и овладение психологическими инструментами из развития.

Теоретическим психологическим базисом для разработки тренинговых программ данного блока, в основном, являлись:

1) концепция устройства «ментального опыта», предложенная М.А. Холодной и развитая ее последователями [342], согласно которой «произвольная регуляция собственной интеллектуальной активности обеспечивается способностями, предвосхищать, оценивать качество интеллектуальной деятельности и собственных знаний; прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости; выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения» (В.М. Бызова, Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина) [58];

2) концепции ассертивности (А. Солтер, М. Розенберг, М. Дж. Смит, Р. Фричи), согласно которым «ассертивные умения <...> предусматривают умение вести себя конструктивно, не доставляя своим поведением неприятностей коллегам, умение тактично и вежливо настаивать на своем, умение принимать и предоставлять обратную связь и вместе с тем умение действовать убедительно в контексте достижения поставленных целей» (Т.В. Пластинина) [272];

3) «универсальная концепция» тайм-менеджмента Д. Аллена [11] и ее модификации не только как набор инструментов для управления временем, но и работа по осознанию и выстраиванию тактических задач и стратегических приоритетов, саморефлексии и самоуправления.

Таким образом, тренинговые занятия ориентированы на диагностику, формирование и развитие абсолютно необходимых компетенций как для реализации учебной деятельности, так и будущей профессиональной деятельности педагога. Пример программы одного из тренингов представлен в приложении Д.

Таким образом, осознанное построение будущим педагогом собственной индивидуальной образовательной траектории осуществляется как результат целостной системы тьюторского сопровождения и реализации

авторской образовательной модели. Развитие позитивной профессиональной мотивации происходит поэтапно посредством целенаправленной работы с отдельными ее блоками, и проходя через педагогическое сопровождение, педагогическую деятельность, педагогическую систему оптимизации взаимосвязи мотивов к саморазвитию – синергии, становясь самоорганизующимся явлением.

Вывод. В рамках формирующего этапа эмпирической части исследования реализация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов предполагала применение модели "2+3" и соответствующую структуризацию содержания в соответствии с данной концепцией с отбором методов и средств реализации образовательных программ. Сочетание данных параметров обеспечило высокое качество образовательных результатов и достижение искомой цели – построение обучающимся собственной индивидуальной образовательной траектории и развитой позитивной профессиональной мотивации педагога как предиктора направленности его личности на решение актуальных и перспективных профессиональных задач.

4.3 Динамика развития профессиональной мотивации будущих педагогов

Динамика развития профессиональной мотивации будущих педагогов отслеживалась посредством системной диагностики студентов – участников экспериментального исследования, осуществляемой в соответствии с табелем диагностики (см. раздел 4.1, таблица 4.5). На контрольном этапе педагогического эксперимента также была проведена повторная диагностика. План диагностических процедур и диагностический инструментарий были такими же, как и на констатирующем этапе. Согласно общему плану эксперимента, измерения проводились для определенных показателей как в контрольной, так и в экспериментальной группах во всех выделенных

временных интервалах, доступных для диагностики в пределах основного этапа эксперимента. Как было показано в разделах 3.3, 4.2, диагностика выступала компонентом разработанного мотивационного обеспечения, поэтому ее сбор в экспериментальной группе осуществлялся планомерно и был интегрирован в образовательный процесс. Для сбора данных в контрольных группах использовались Яндекс-формы (подробнее сведения о них представлены в приложении Е).

В качестве исходной мы рассматривали диагностику в начале обучения в 1 семестре, ее результаты были представлены на рисунке 4.2 раздела 1.1. Поскольку критерием развития позитивной профессиональной мотивации студентов выступало не только соответствие уровня развития профессиональной мотивации студента конструктивному или продуктивному, но и наличие положительной динамики в профессиональной мотивации студента (уровневой или внутриуровневой), то по этим признакам – возможности отслеживания динамических изменений, а также наличия контрольных групп – для сравнения динамики нами были выбраны соответствующем подгруппы Э18 и К18, Э19 и К19, Э20 и К20, Э21 и К21, Э22 и К22. Данные в абсолютных значениях для всех подгрупп представлены в приложении Д (таблица Д2).

На рисунке 4.15 представлена динамика уровней профессиональной мотивации студентов педагогического образования с 1 по 2 семестр обучения, слева – в Э18, справа – в К18.

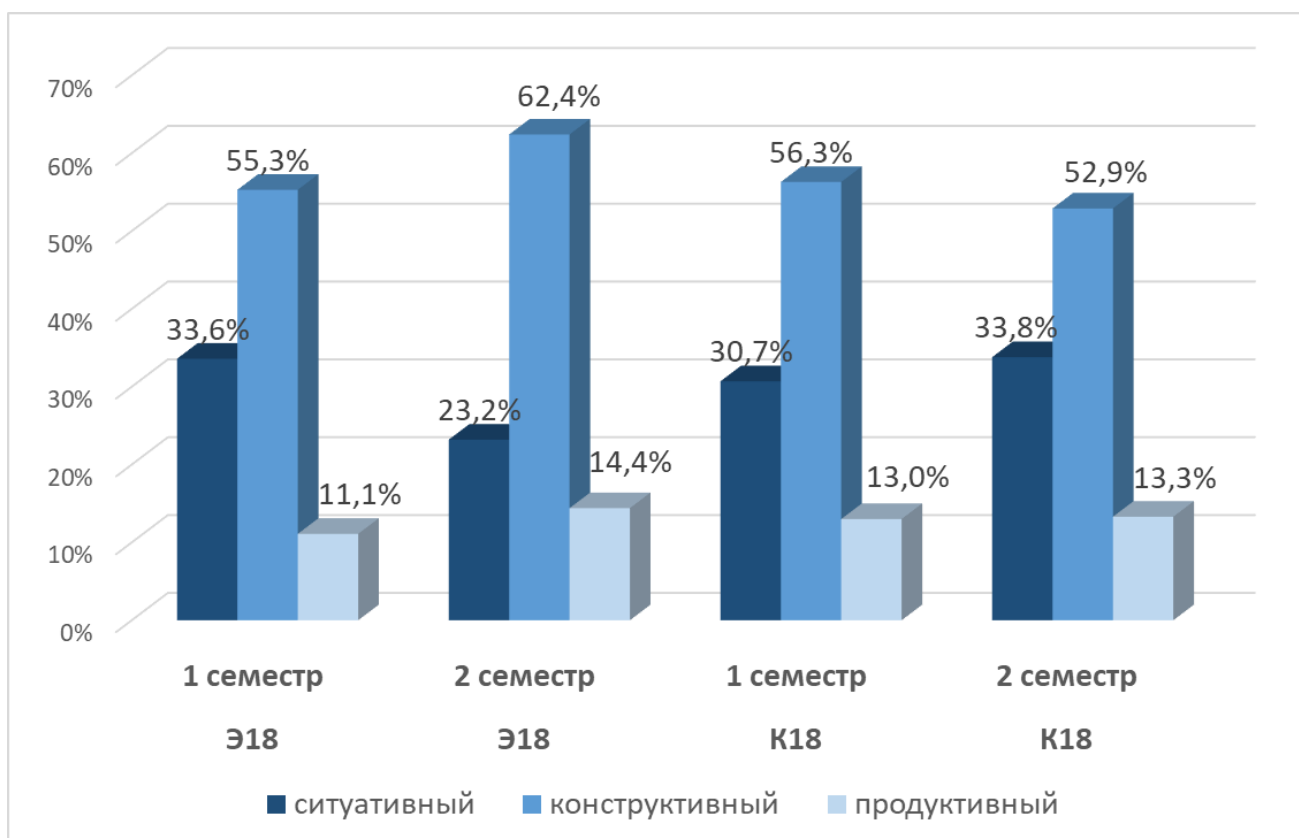


Рисунок 4.15 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 (1–2 семестры обучения)

Для анализа динамики уровней профессиональной мотивации внутри каждой подгруппы (Э18 и К18), мы рассмотрели изменения процентных соотношений студентов, находящихся на различных уровнях мотивации в 1 и во 2 семестрах. Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 1 семестра ко 2 семестру в Э18 снизилось на 10,4% (с 33,6% до 23,2%), в К18 – повысилось на 3,1% (с 30,7% до 33,8%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 повысилось на 7,1% (с 55,3% до 62,4%), в К18 – снизилось на 3,1% (с 56,0% до 52,9%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 возросло на 3,3% (с 11,1% до 14,4%), в контрольной – повысилось на 0,3% (с 13,0% до 13,3%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д3). Статистическая значимость различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе Э18 в 1 и 2 семестрах подтверждена на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе К18 в 1 и 2 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э18 и К18 во 2 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

На рисунке 4.16 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э19 и К19 с 1 по 2 семестр обучения.

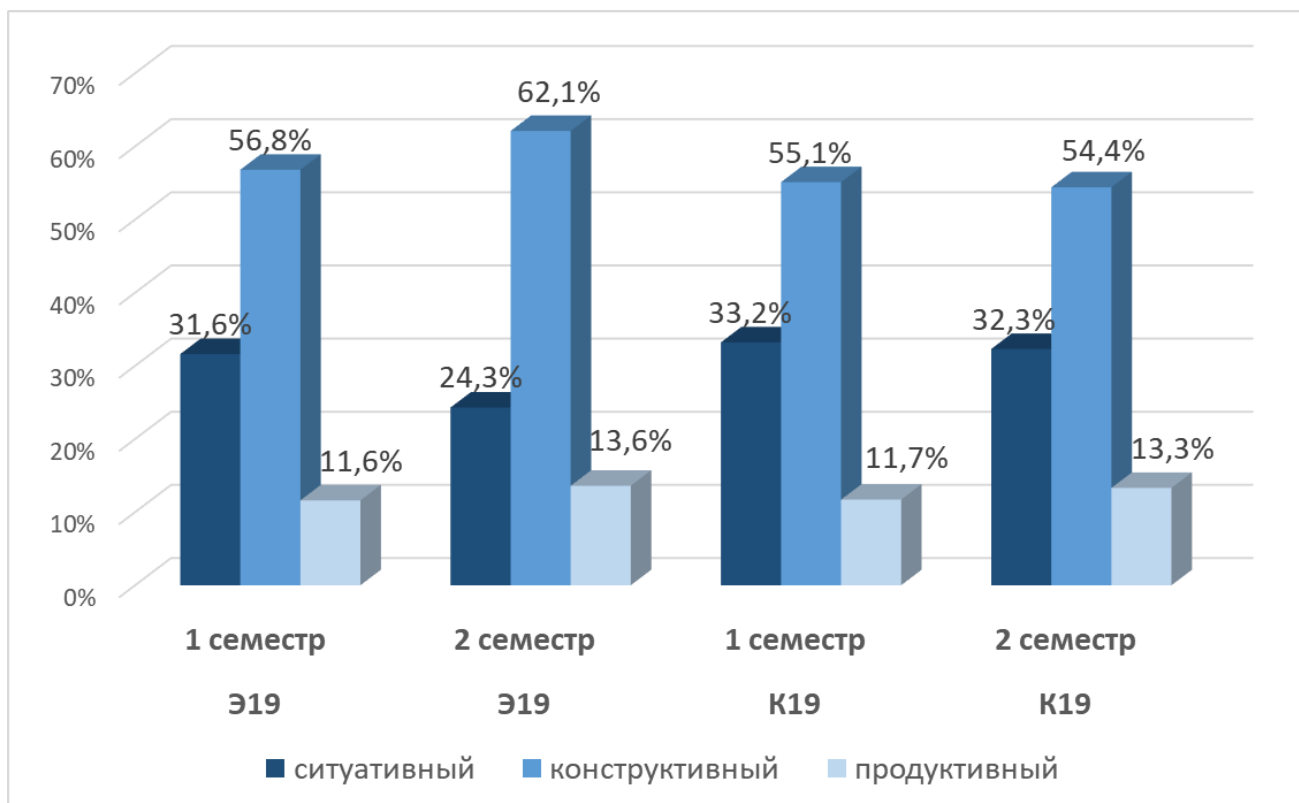


Рисунок 4.16 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 (1–2 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 1 семестра ко 2 семестру в Э19 снизилось на 7,3% (с 31,6% до 24,3%), в К19 – снизилось на 0,9% (с 33,2% до 32,3%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 повысилось на 5,3% (с 56,8% до 62,1%), в К19 – снизилось на 0,7% (с 55,1% до 54,4%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 возросло на 2,0% (с 11,6% до 13,6%), в К19 – повысилось на 1,6% (с 11,7% до 13,3%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д3). Статистическая значимость различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе Э19 в 1 и 2 семестрах подтверждена на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе К19 в 1 и 2 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 во 2 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

На рисунке 4.17 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э20 и К20 с 1 по 2 семестр обучения.

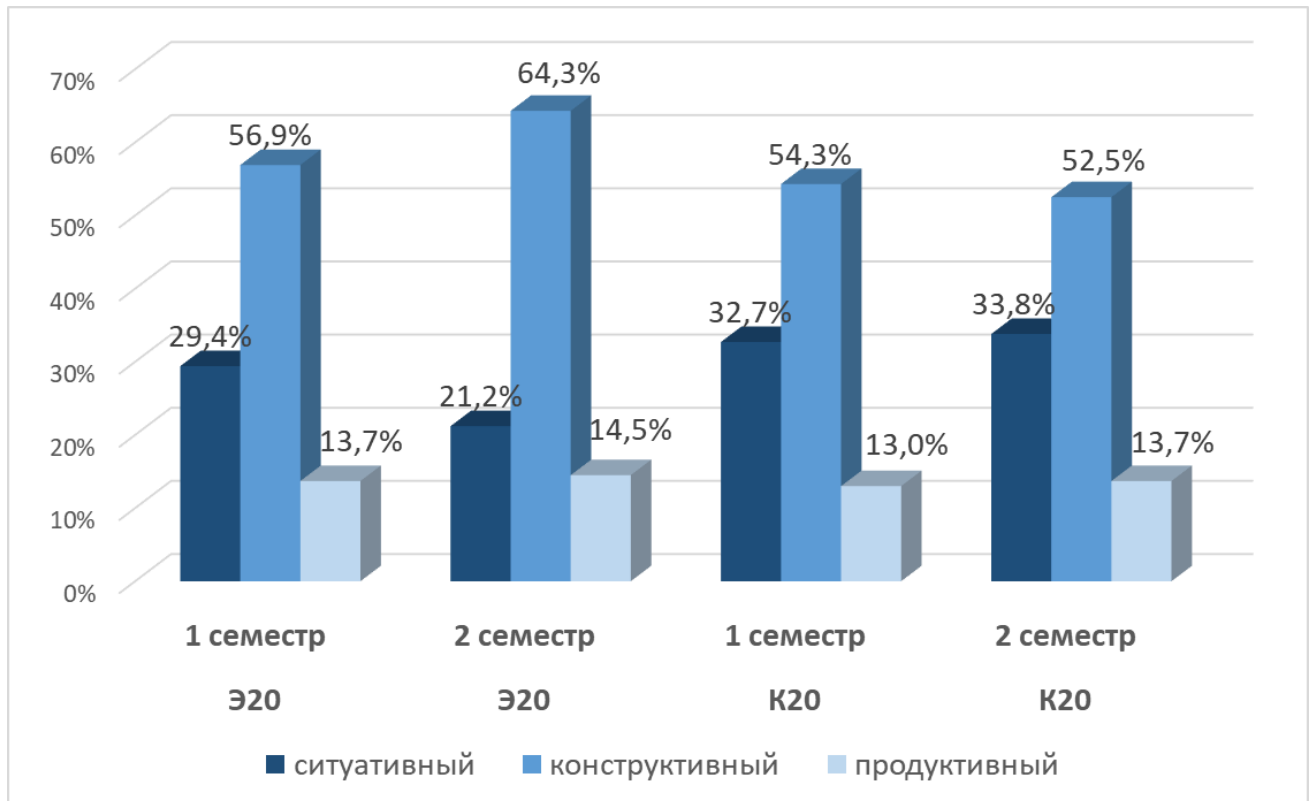


Рисунок 4.17 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э20 и К20 (1–2 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 1 семестра ко 2 семестру в Э20 снизилось на 8,2% (с 29,4% до 21,2%), в К20 – возросло на 1,1% (с 32,7% до 33,8%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э20 повысилось на 7,4% (с 56,9% до 64,3%), в К20 – снизилось на 1,8% (с 54,3% до 52,5%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э20 возросло на 0,8% (с 13,7% до 14,5%), в К20 – повысилось на 0,7% (с 13,0% до 13,7%).

Данные статистического анализа для уровня значимости $\alpha=0,05$ представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д3). Статистическая значимость различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе Э20 в 1 и 2 семестрах подтверждена на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе К20 в 1 и 2 семестрах

подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э20 и К20 во 2 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни.

На рисунке 4.18 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э21 и К21 с 1 по 2 семестр обучения.

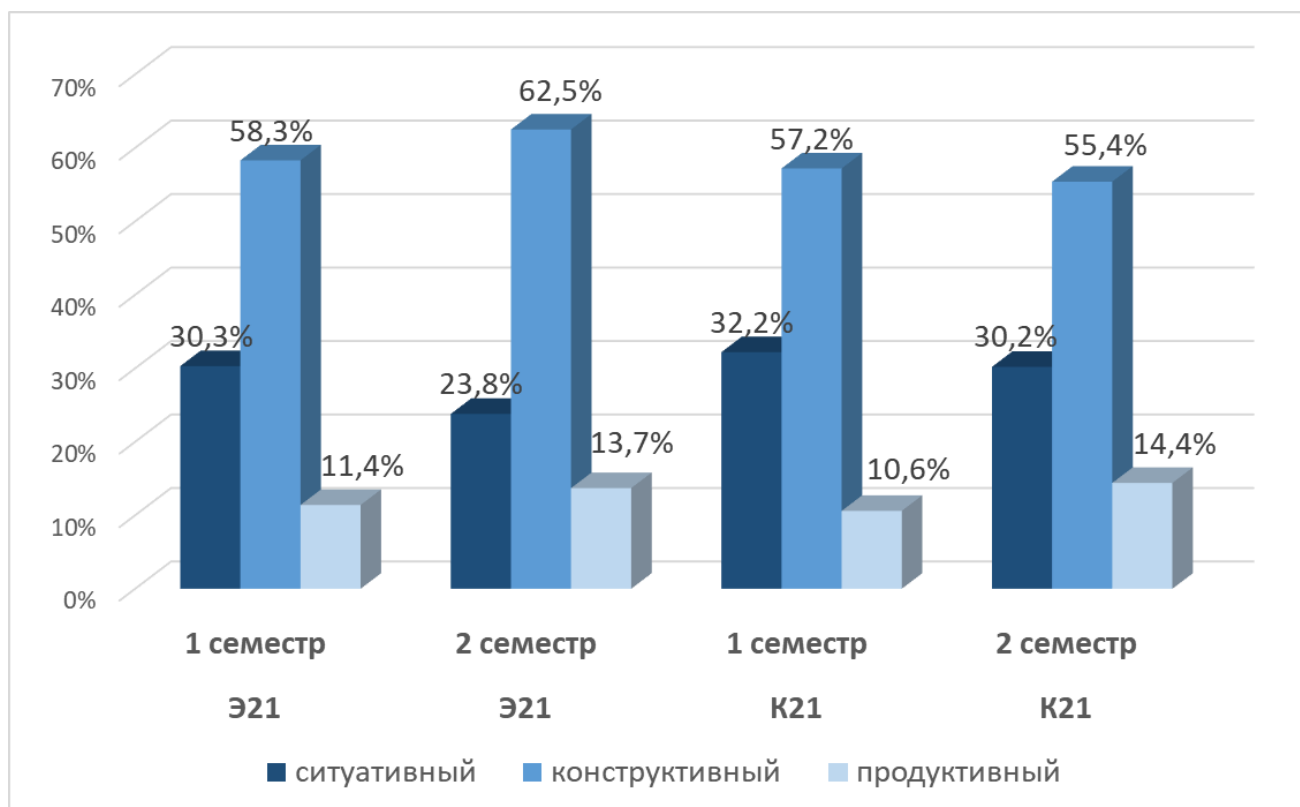


Рисунок 4.18 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э21 и К21 (1–2 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 1 семестра ко 2 семестру в Э21 снизилось на 6,5% (с 30,3% до 23,8%), в К21 – уменьшилось на 2,0% (с 32,2% до 30,2%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э21 повысилось на 4,2% (с 58,3% до 62,5%), в К21 – снизилось на 1,8% (с 57,2% до 55,4%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э21 возросло на 2,3% (с 11,4% до 13,7%), в К21 – повысилось на 3,8% (с 10,6% до 14,4%).

Данные статистического анализа для уровня значимости $\alpha=0,05$ представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д3). Статистическая значимость различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе Э21 в 1 и 2 семестрах подтверждена на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе К21 в 1 и 2 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э21 и К21 во 2 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни

На рисунке 4.19 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э22 и К22 с 1 по 2 семестр обучения.

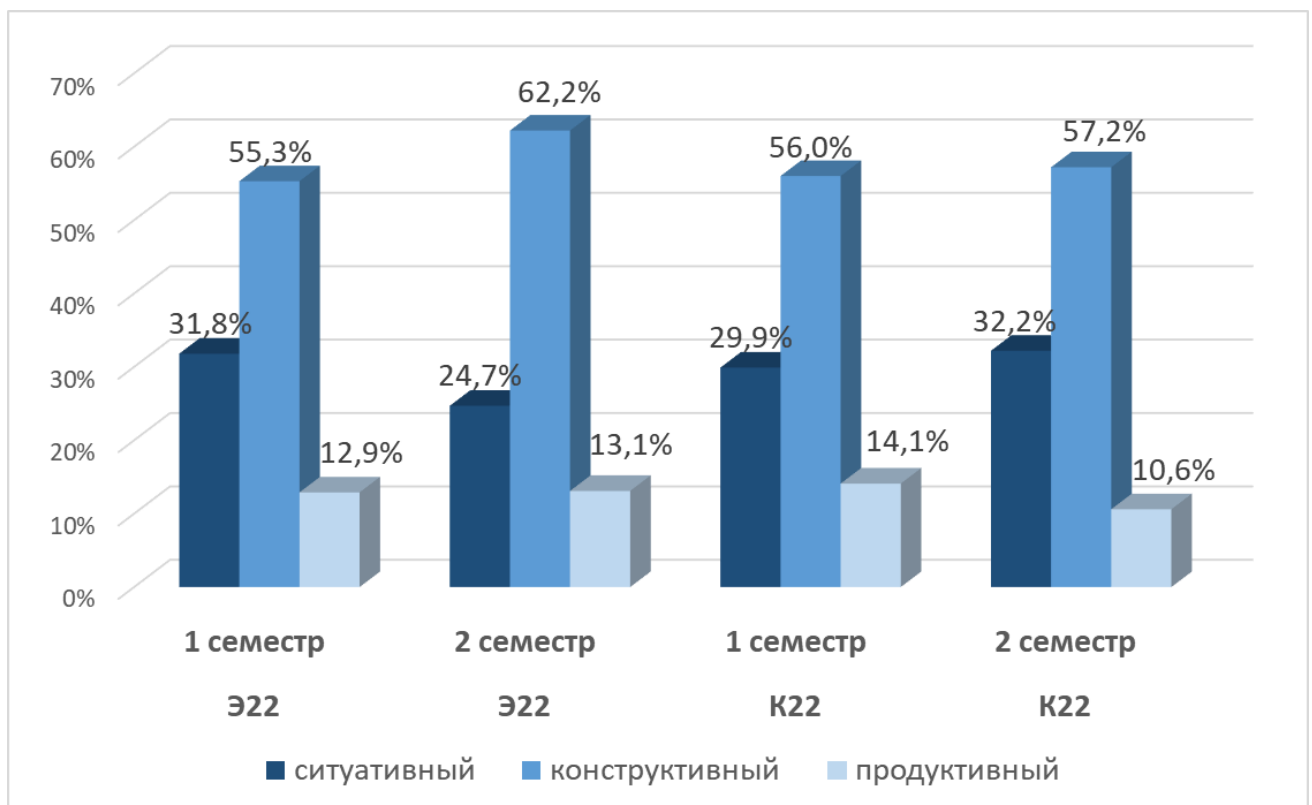


Рисунок 4.19 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э22 и К22 (1–2 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 1 семестра ко 2 семестру в Э22 снизилось на 7,1% (с 31,8% до 24,7%), в К22 – возросло на 2,3% (с 29,9% до 32,2%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э22 повысилось на 6,9% (с 55,3% до 62,2%), в К22 – повысилось на 1,2% (с 56,0% до 57,2%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э22 возросло на 0,2% (с 12,9% до 13,1%), в К22 – снизилось на 3,5% (с 14,1% до 10,6%).

Данные статистического анализа для уровня значимости $\alpha=0,05$ представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д3). Статистическая значимость различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе Э22 в 1 и 2 семестрах подтверждена на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппе К22 в 1 и 2 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э22 и К22 во 2 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни.

Таким образом, для всех подгрупп ЭГ с 1 по 2 семестра уровень профессиональной мотивации студентов сместился в сторону увеличения, для всех подгрупп КГ – не претерпел существенных изменений. Сравнительный анализ показал, что во 2 семестре студентов, находящихся на ситуативном уровне в ЭГ было в среднем на 9,7% меньше, чем в КГ, на конструктивном – на 5,5% больше, и на продуктивном – на 2,4% больше, чем в КГ.

На рисунке 4.20 представлена динамика уровней профессиональной мотивации студентов педагогического образования со 2 по 4 семестр обучения, слева – в Э18, справа – в К18.

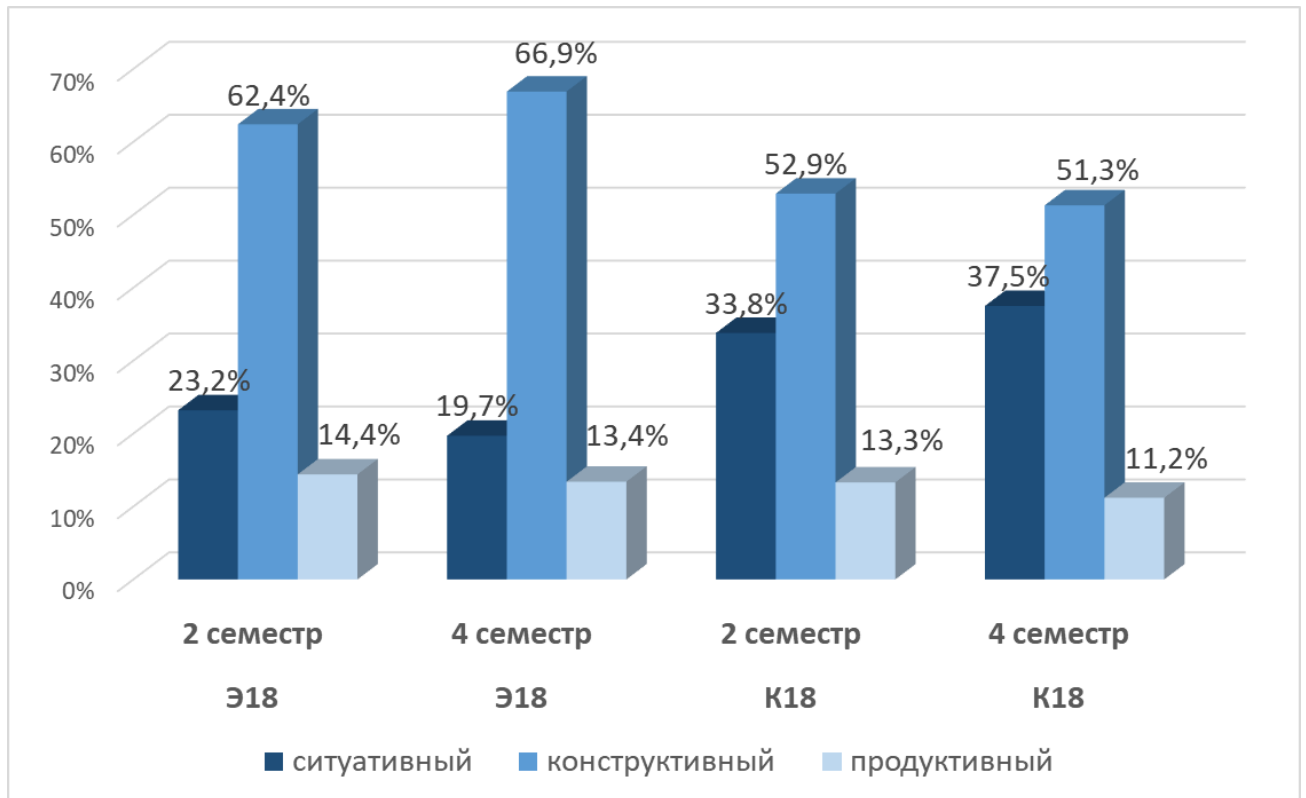


Рисунок 4.20 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 (2–4 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, со 2 семестра к 4 семестру в Э18 снизилось на 3,5% (с 23,2% до 19,7%), в К18 – повысилось на 3,7% (с 33,8% до 37,5%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 повысилось на 4,5% (с 62,4% до 66,9%), в К18 – снизилось на 1,6% (с 52,9% до 51,3%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 уменьшилось на 1,0% (с 14,4% до 13,4%), в контрольной – понизилось на 2,1% (с 13,3% до 11,2%).

Данные статистического анализа на уровне значимости $\alpha=0,05$ представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д4). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э18 и К18 во 2 и 4 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона. Статистическая значимость различия между

уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 в 4 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни.

На рисунке 4.21 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э19 и К19 со 2 по 4 семестр обучения.

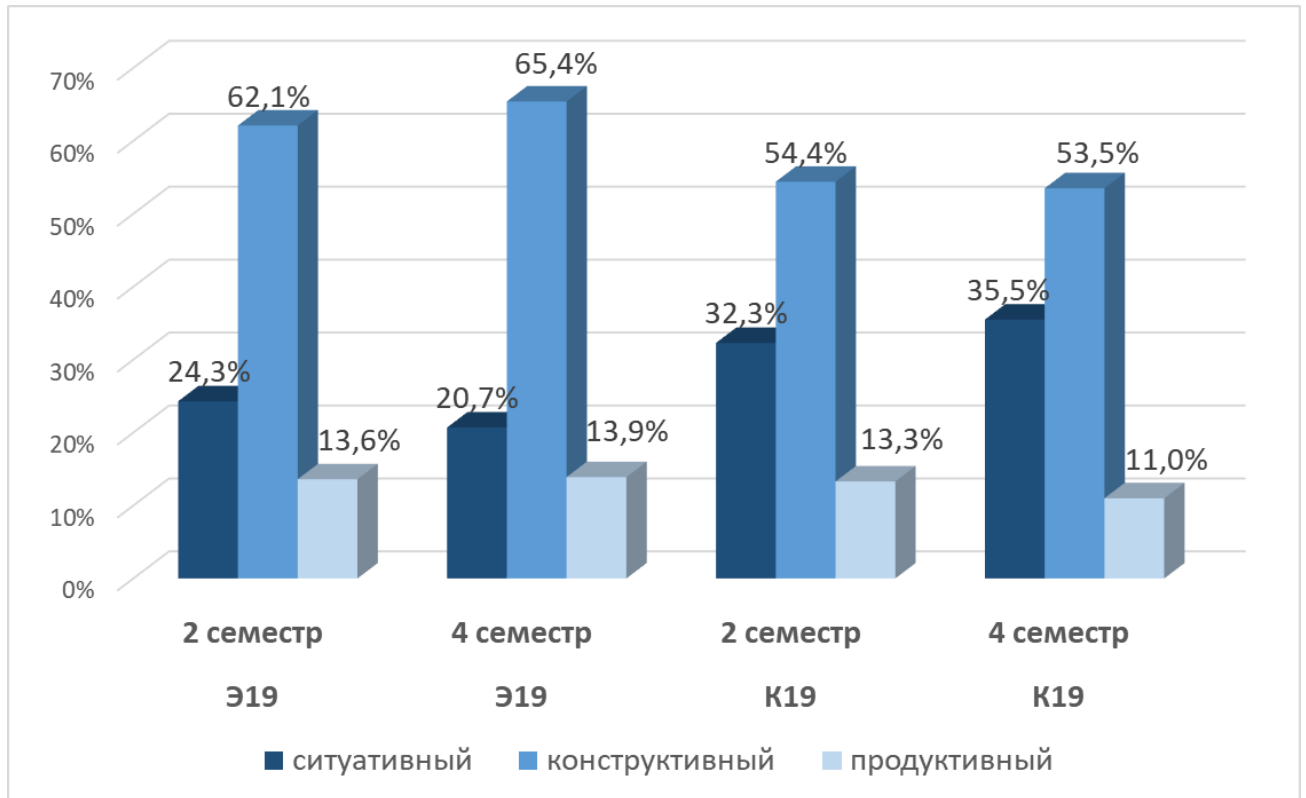


Рисунок 4.21 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 (2–4 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, со 2 семестра к 4 семестру в Э19 снизилось на 3,6% (с 24,3% до 20,7%), в К19 – повысилось на 3,2% (с 32,3% до 35,5%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 повысилось на 3,3% (с 62,1% до 65,4%), в К19 – снизилось на 0,9% (с 54,4% до 53,5%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации, в Э19 возросло на 0,3% (с 13,6% до 13,9%), в К19 – снизилось на 2,3% (с 13,3% до 11,0%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д4). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э19 и К19 во 2 и 4 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э19 и К19 в 4 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

На рисунке 4.22 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э20 и К20 со 2 по 4 семестр обучения.

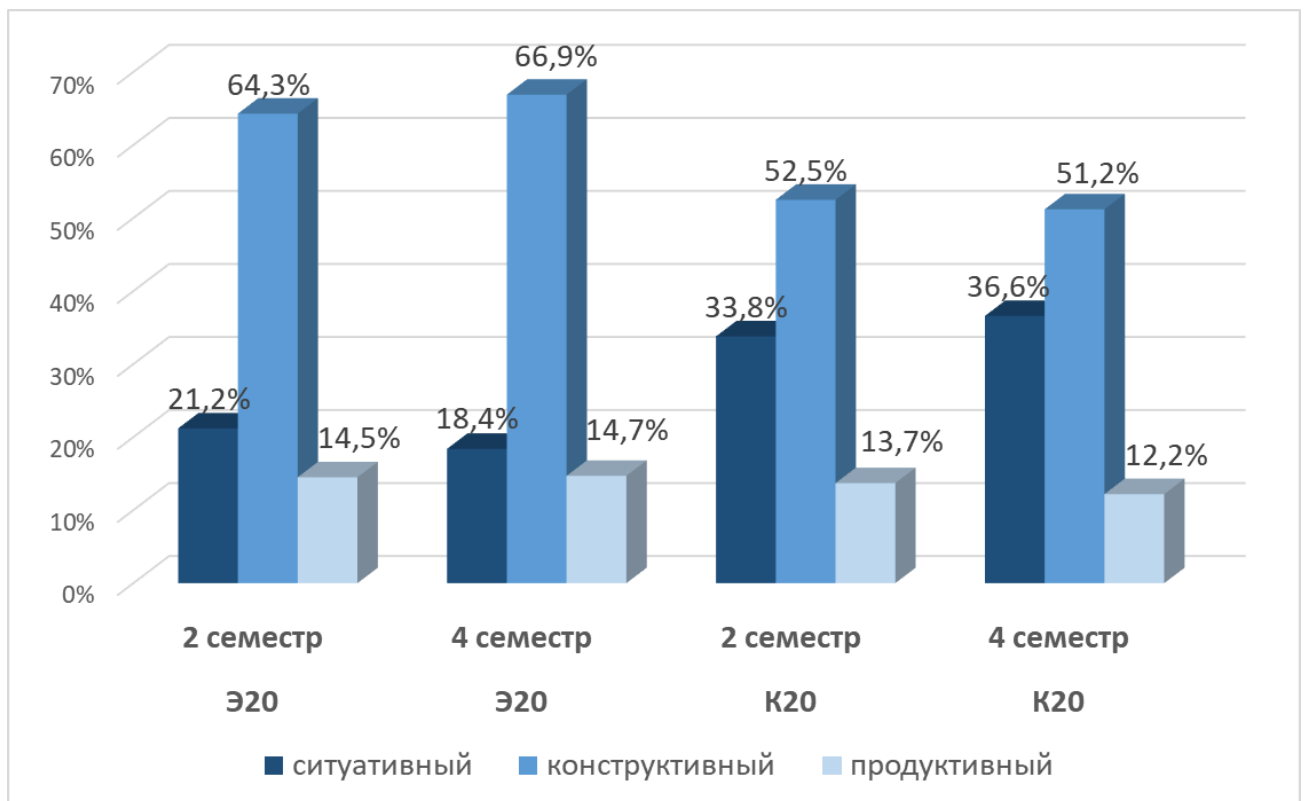


Рисунок 4.22 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э20 и К20 (2–4 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, со 2 семестра к 4 семестру в Э20 снизилось на

2,8% (с 21,2% до 18,4%), в К20 – возросло на 2,8% (с 33,8% до 36,6%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э20 повысилось на 2,6% (с 64,3% до 66,9%), в К20 – снизилось на 1,3% (с 52,5% до 51,2%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э20 возросло на 0,2% (с 14,5% до 14,7%), в К20 – снизилось на 1,5% (с 13,7% до 12,2%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д4). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э20 и К20 во 2 и 4 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э20 и К20 в 4 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни.

На рисунке 4.23 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э21 и К21 со 2 по 4 семестр обучения.

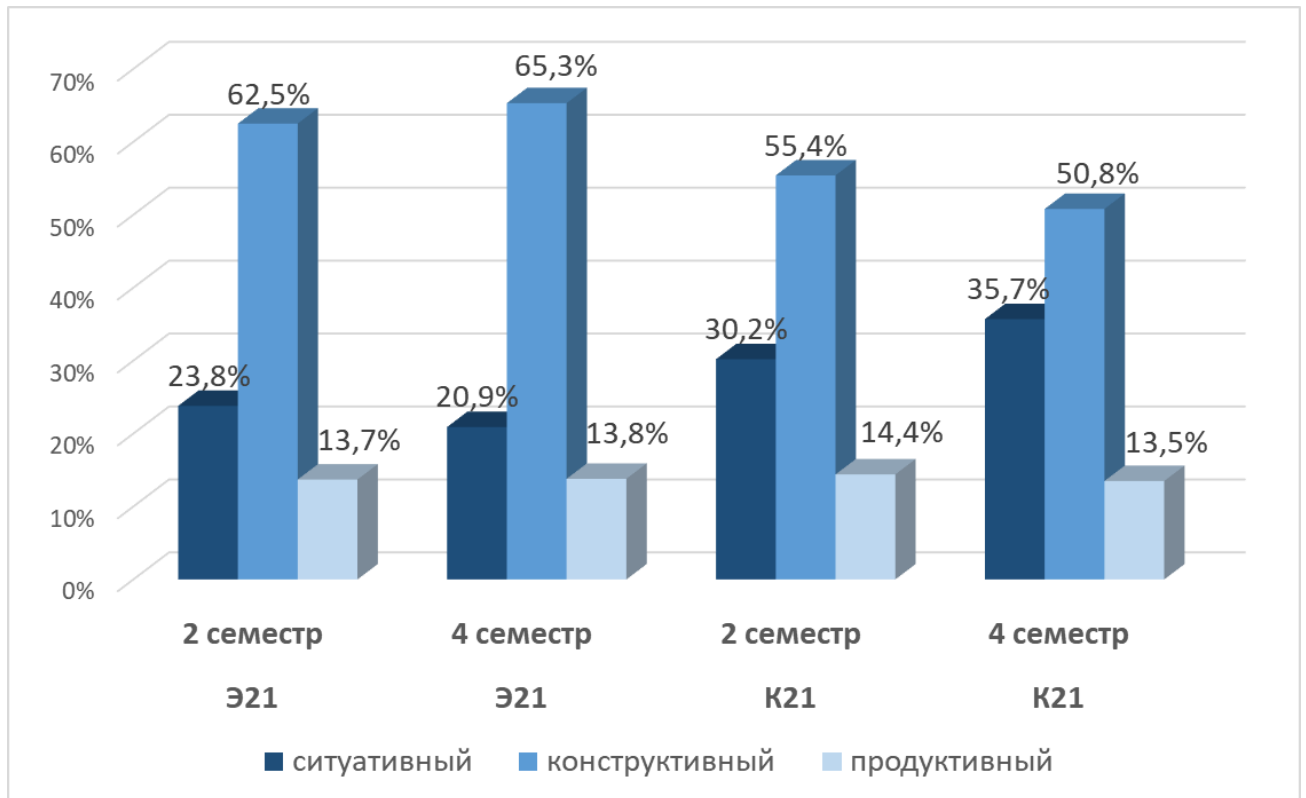


Рисунок 4.23 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э21 и К21 (2–4 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, со 2 семестра к 4 семестру в Э21 снизилось на 2,9% (с 23,8% до 20,9%), в К21 – возросло на 5,5% (с 30,2% до 35,7%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э21 повысилось на 2,3% (с 62,5% до 65,3%), в К21 – снизилось на 4,6% (с 55,4% до 50,8%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э21 возросло на 0,1% (с 13,7% до 13,8%), в К21 – снизилось на 0,9% (с 14,4% до 13,5%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д4). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в подгруппах Э21 и К21 во 2 и 4 семестрах подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между

уровнями профессиональной мотивации студентов подгруппах Э21 и К21 в 4 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$). Было статистически подтверждено, что прирост зафиксирован не только на уровне переходов, но обусловлен внутриуровневым ростом показателей. В контексте нашего исследования это означает, что с вероятностью 0,95 (95%) принадлежность студента к конструктивному или продуктивному уровню профессиональной мотивации означает наличие у него позитивной профессиональной мотивации. Проведенный анализ позволил сделать следующие заключения: во 2 и 4 семестрах ситуативный уровень мотивации в КГ существенно выше, чем в ЭГ (подтверждено на основе U-критерия Манна-Уитни); конструктивный уровень мотивации в ЭГ существенно выше, чем в КГ (подтверждено на основе U-критерия Манна-Уитни); в целом продуктивный уровень мотивации в ЭГ выше, чем в КГ (подтверждено на основе U-критерия Манна-Уитни). Конструктивный уровень мотивации является преобладающим во всех семестрах как в ЭГ, так и в КГ (подтверждено на основе критерия χ^2 Пирсона). В ЭГ конструктивный уровень мотивации планомерно повышался в течение наблюдаемого периода (подтверждено на основе критерия χ^2 Пирсона), в КГ – снижался и повышался, в целом оставаясь в пределах от 50% до 60%. В ЭГ продуктивный уровень мотивации повышался после 1 семестра (подтверждено на основе знаковых рангов Уилкоксона), затем не претерпел существенных изменений в 4 семестре (подтверждено на основе знаковых рангов Уилкоксона). В КГ продуктивный уровень мотивации несущественно снижался в течение наблюдаемых семестров (несущественно, т.к. не подтверждено статистически на основе критерия χ^2 Пирсона, знаковых рангов Уилкоксона).

Таким образом, для всех подгрупп ЭГ и КГ со 2 по 4 семестра уровень профессиональной мотивации студентов существенно не сместился в этот период, при этом уровень профессиональной мотивации студентов в ЭГ оказался выше, чем в КГ за счет накопительного эффекта. Так, в 4 семестре студентов, находящихся на ситуативном уровне в ЭГ было в среднем на 16,9% меньше, чем в КГ, на конструктивном – на 7,1% больше, и на продуктивном – на 5,5% больше, чем в КГ.

На рисунке 4.24 представлена динамика уровней профессиональной мотивации студентов педагогического образования с 4 по 6 семестр обучения, слева – в Э18, справа – в К18.

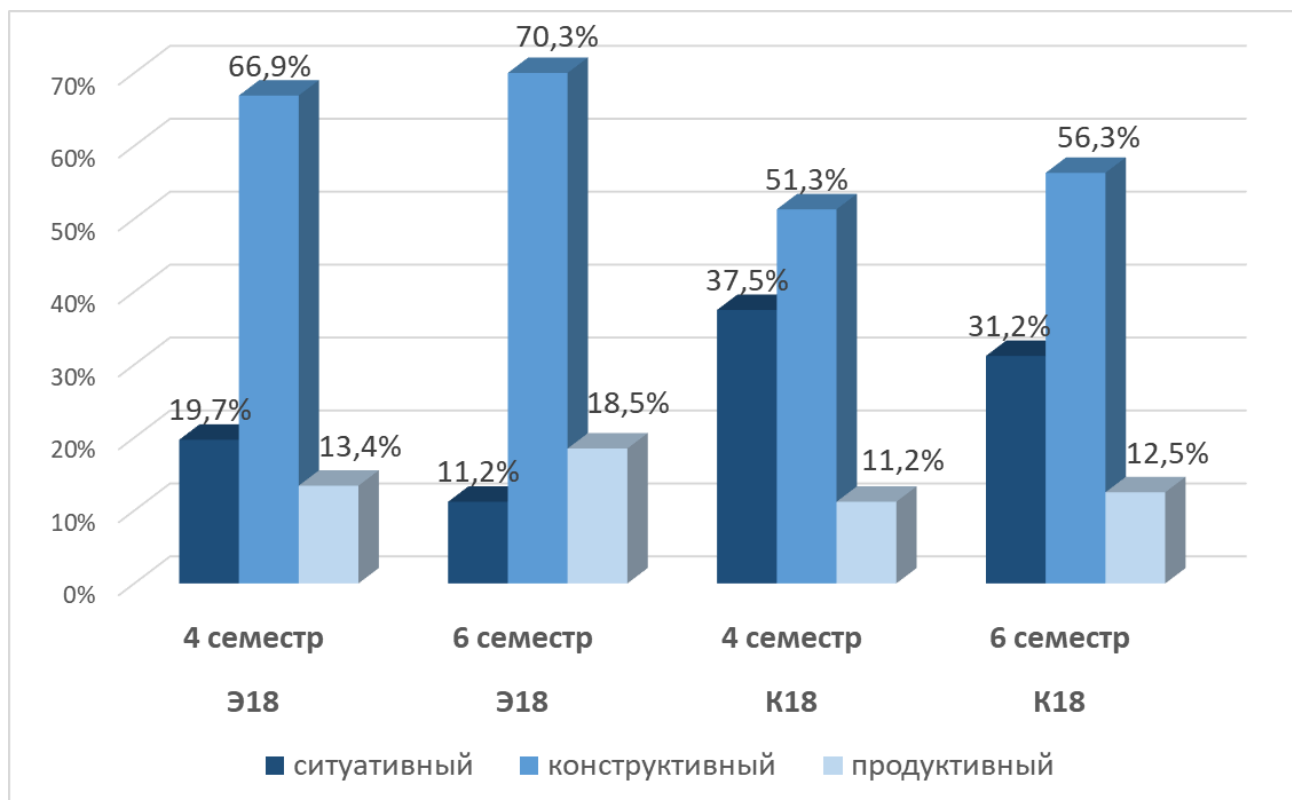


Рисунок 4.24 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 (4–6 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 4 семестра к 6 семестру в Э18 снизилось на 8,5% (с 19,7% до 11,2%), в К18 – уменьшилось на 6,3% (с 37,5% до 31,2%).

Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 повысилось на 3,4% (с 66,9% до 70,3%), в К18 – также повысилось на 5,0% (с 51,3% до 56,3%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 возросло на 5,1% (с 13,4% до 18,5%), в контрольной – также возросло на 1,3% (с 11,2% до 12,5%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д5). Наличие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 4 и 6 семестрах в подгруппах как в Э18, так и в К18 подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 в 6 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

На рисунке 4.25 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э19 и К19 с 4 по 6 семестр обучения.

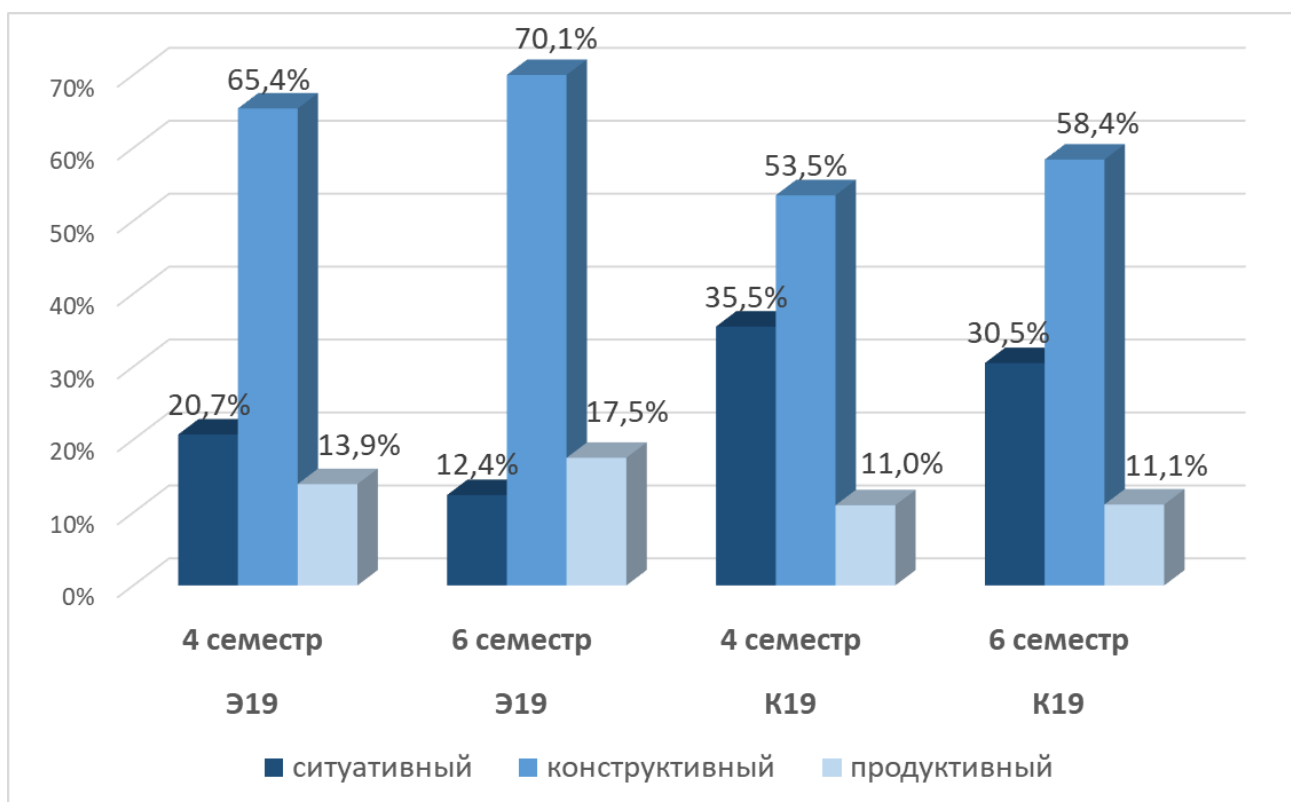


Рисунок 4.25 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 (4–6 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 4 семестра к 6 семестру в Э19 снизилось на 8,3% (с 20,7% до 12,4%), в К19 – также снизилось на 5,0% (с 35,5% до 30,5%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 повысилось на 4,7% (с 65,4% до 70,1%), в К19 – также повысилось на 4,9% (с 53,5% до 58,4%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 возросло на 3,6% (с 13,9% до 17,5%), в К19 – возросло на 0,1% (с 11,0% до 11,1%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д5). Наличие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 4 и 6 семестрах в подгруппах как в Э19, так и в К19, подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость

различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 в 6 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

На рисунке 4.26 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э20 и К20 с 4 по 6 семестр обучения.

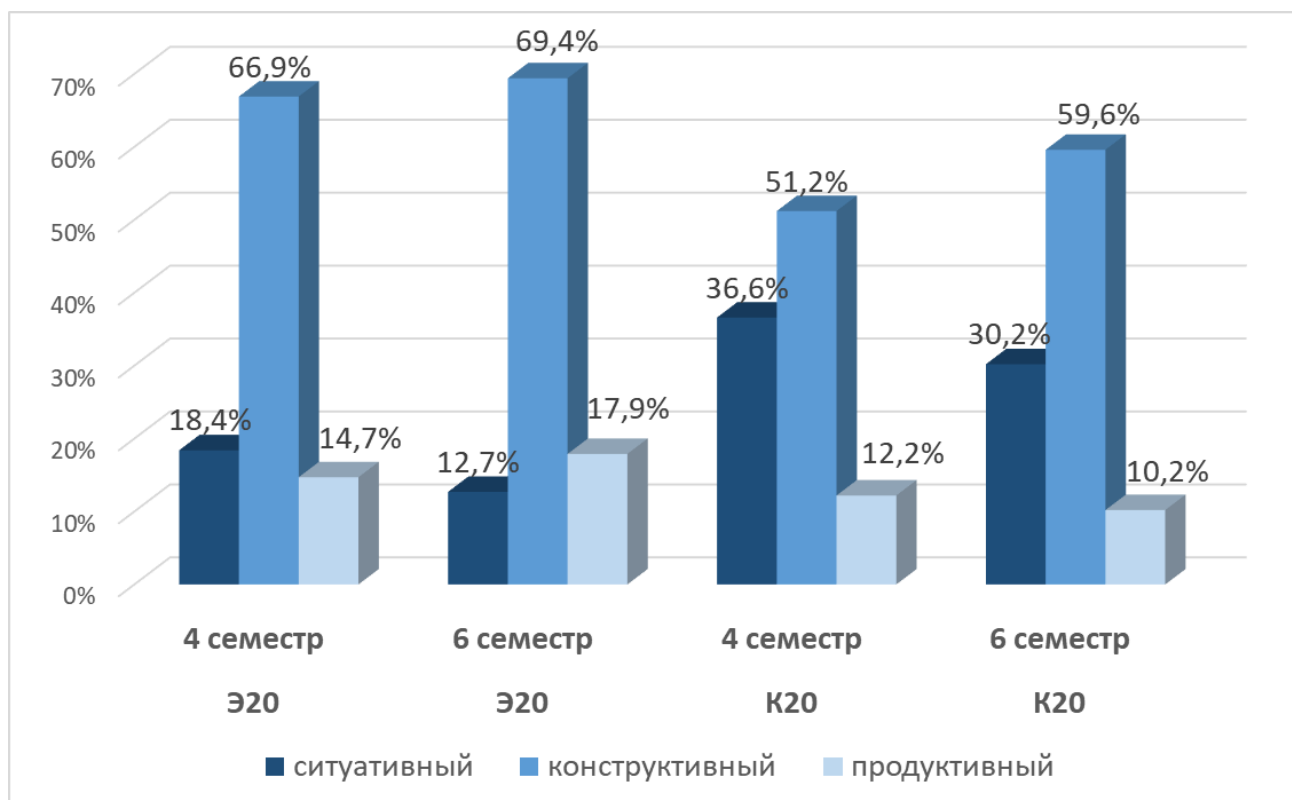


Рисунок 4.26 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э20 и К20 (4–6 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 4 семестра к 6 семестру в Э20 снизилось на 5,7% (с 18,4% до 12,7%), в К20 – также снизилось на 6,4% (с 36,6% до 30,2%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э20 повысилось на 2,5% (с 66,9% до 69,4%), в К20 – также повысилось на 8,4% (с 51,2% до 59,6%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э20

возросло на 3,2% (с 14,7% до 17,9%), в К20 – снизилось на 2,0% (с 12,2% до 10,2%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д5). Наличие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 4 и 6 семестрах в подгруппах как в Э20, так и в К20, подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э20 и К20 в 6 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

Таким образом, для всех подгрупп ЭГ и КГ с 4 по 6 семестра уровень профессиональной мотивации студентов существенно сместился в сторону увеличения в этот период. Уровень профессиональной мотивации студентов в ЭГ оказался существенно выше, чем в КГ. Так, в 6 семестре студентов, находящихся на ситуативном уровне, в ЭГ было в среднем на 18,5% меньше, чем в КГ, на конструктивном – на 11,8% больше, и на продуктивном – на 6,7% больше, чем в КГ.

На рисунке 4.27 представлена динамика уровней профессиональной мотивации студентов педагогического образования с 6 по 8 семестр обучения, слева – в Э18, справа – в К18.

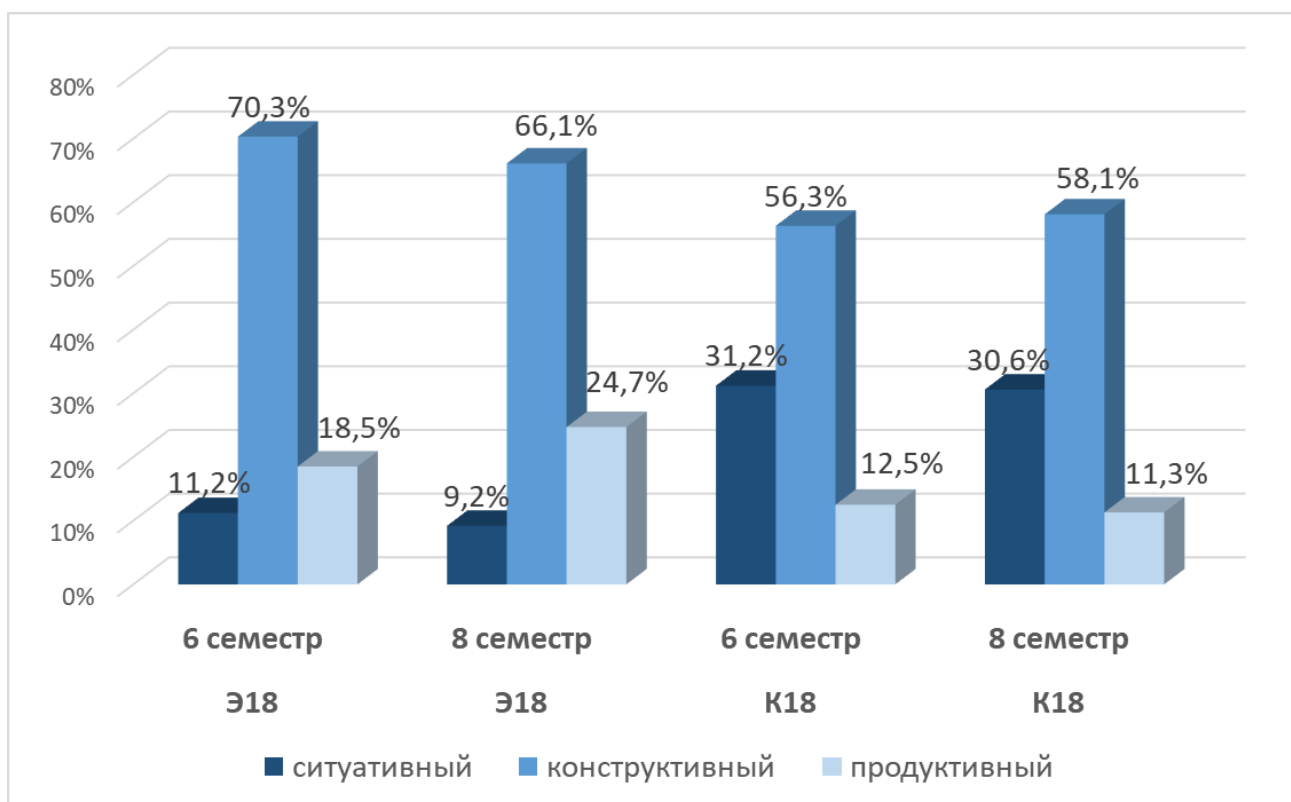


Рисунок 4.27 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 (6–8 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 6 семестра к 8 семестру в Э18 снизилось на 2,0% (с 11,2% до 9,2%), в К18 – снизилось на 0,6% (с 31,2% до 30,6%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 снизилось на 4,2% (с 70,3% до 66,1%), в К18 – повысилось на 1,8% (с 56,3% до 58,1%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 возросло на 6,2% (с 18,5% до 24,7%), в контрольной – уменьшилось на 1,2% (с 12,5% до 11,3%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д6). Наличие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 6 и 8 семестрах в подгруппах в Э18 подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$), а в К18 на основе этого же критерия различия не

подтверждены. Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 в 8 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha = 0,05$).

На рисунке 4.28 представлена сравнительная динамика уровней профессиональной мотивации студентов Э19 и К19 с 6 по 8 семестр обучения.

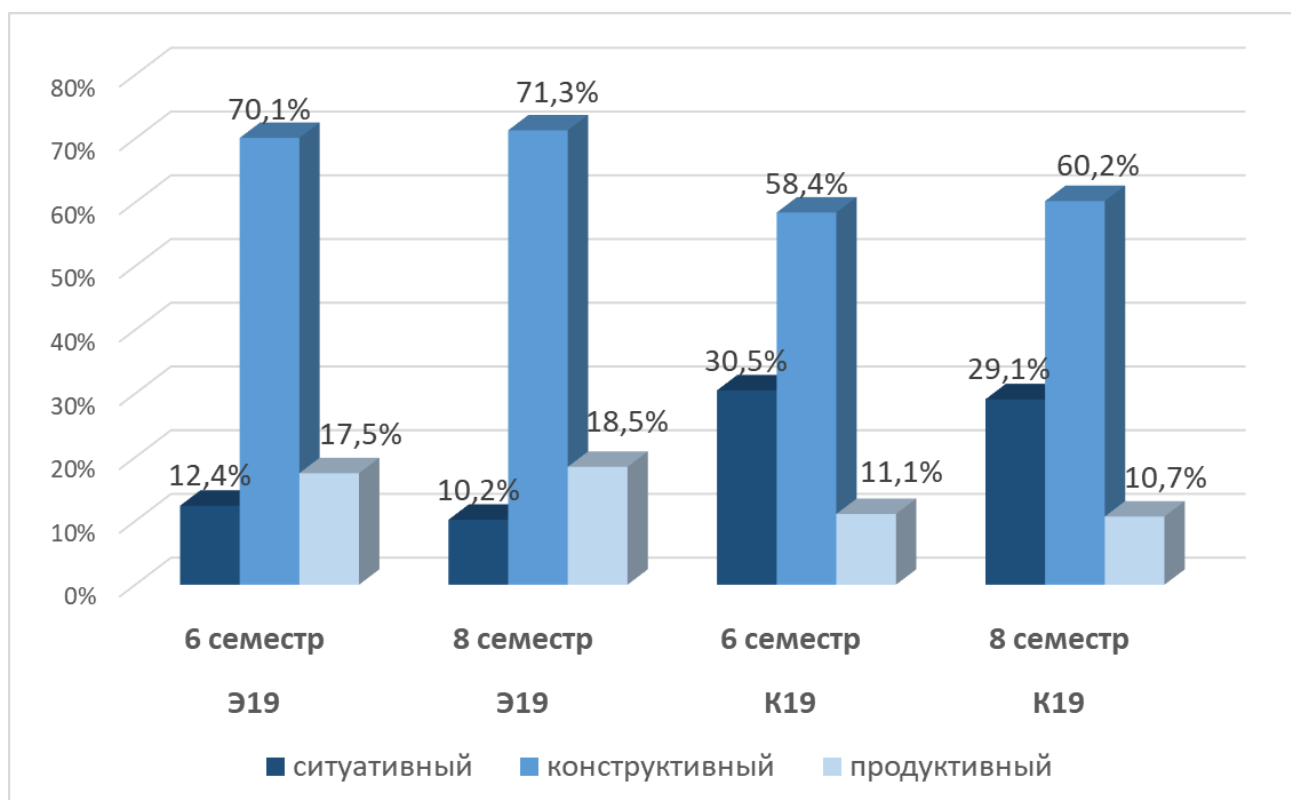


Рисунок 4.28 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 (6–8 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 6 семестра к 8 семестру в Э19 снизилось на 2,2% (с 12,4% до 10,2%), в К19 – также снизилось на 1,4% (с 30,5% до 29,4%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации в Э19 повысилось на 2,2% (с 70,1% до 71,3%), в К19 – также повысилось на 1,8% (с 58,4% до 60,2%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э19

возросло на 1,0% (с 17,5% до 18,5%), в К19 – уменьшилось на 0,4% (с 11,1% до 10,71%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д6). Отсутствие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 6 и 8 семестрах в подгруппах как в Э19, так и в К19, подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$). Статистическая значимость различия между уровнями профессиональной мотивации студентов подгрупп Э19 и К19 в 8 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha=0,05$).

Таким образом, для всех подгрупп ЭГ и КГ с 6 по 8 семестра уровень профессиональной мотивации студентов сместился в сторону увеличения в этот период, но несущественно. Однако за счет накопительной динамики уровень профессиональной мотивации студентов в ЭГ оказался значительно выше, чем в КГ. Так, в 8 семестре студентов, находящихся на ситуативном уровне в ЭГ было в среднем на 20,2% меньше, чем в КГ, на конструктивном – на 9,6% больше, и на продуктивном – на 10,6% больше, чем в КГ.

На рисунке 4.29 представлена динамика уровней профессиональной мотивации студентов педагогического образования с 8 по 10 семестр обучения, слева – в Э18, справа – в К18.

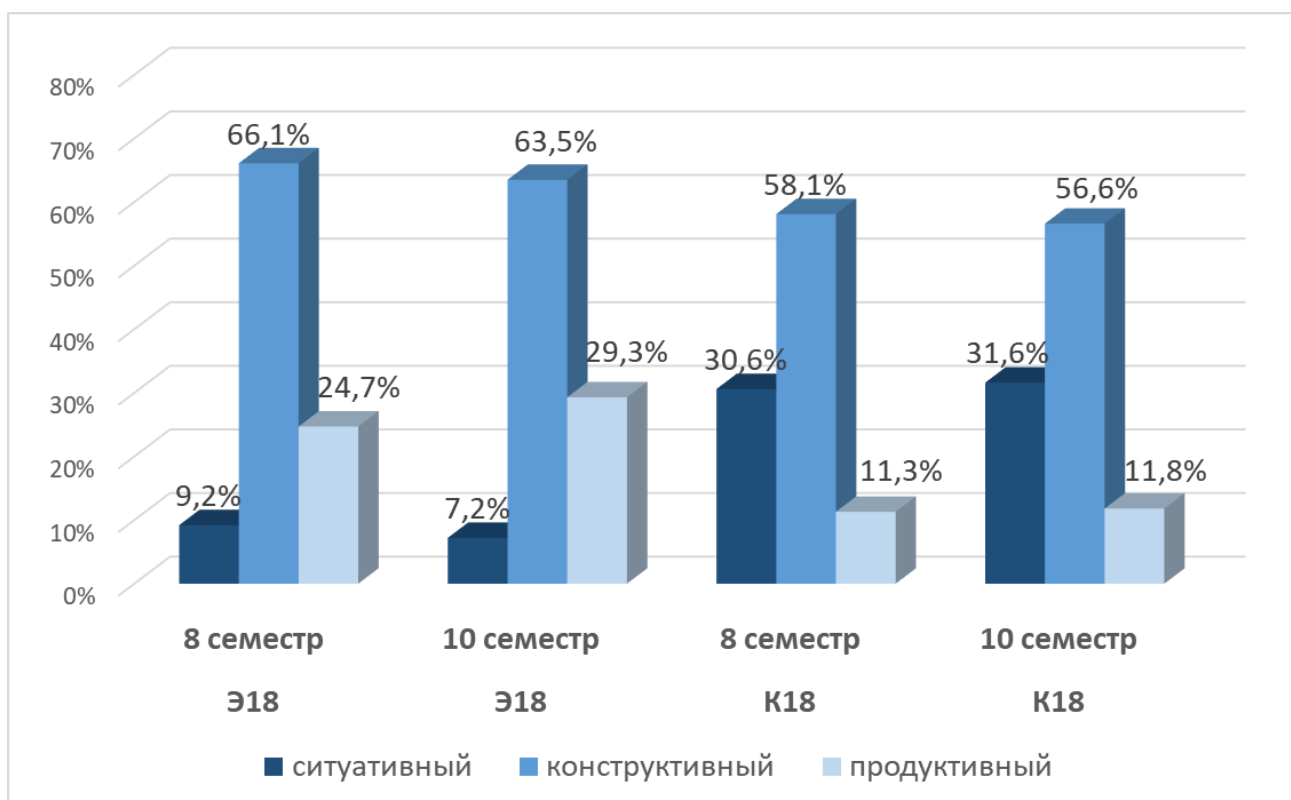


Рисунок 4.29 – Динамика профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 (8–10 семестры обучения)

Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации, с 8 семестра к 10 семестру в Э18 снизилось на 2,0% (с 9,2% до 7,2%), в К18 – возросло на 1,0% (с 30,6% до 31,6%). Количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации, в Э18 снизилось на 2,6% (с 66,1% до 63,5%), в К18 – также снизилось на 1,5% (с 58,1% до 56,6%). Количество студентов, относящихся к продуктивному уровню профессиональной мотивации в Э18 возросло на 4,6% (с 24,7% до 29,3%), в контрольной – также возросло на 0,5% (с 11,3% до 11,8%).

Данные статистического анализа представлены в приложении Д (таблицы Д2, Д6). Наличие статистической значимости различия уровней профессиональной мотивации студентов в 8 и 10 семестрах в подгруппах в Э18 подтверждено на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона (уровень значимости $\alpha=0,05$), а в К18 на основе этого же критерия различия не подтверждены. Статистическая значимость различия между уровнями

профессиональной мотивации студентов подгрупп Э18 и К18 в 10 семестре подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни (уровень значимости $\alpha = 0,05$).

Таким образом, для ЭГ и КГ с 8 по 10 семестра уровень профессиональной мотивации студентов сместился в сторону увеличения в ЭГ, а в КГ сместился в этот период несущественно. В 10 семестре студентов, находящихся на ситуативном уровне в ЭГ было на 24,4% меньше, чем в КГ, на конструктивном – на 6,9% больше, на продуктивном – на 17,5% больше, чем в КГ.

Сравнительные результаты констатирующей и контрольной диагностики представлены на рисунке 4.30, на графике визуально представлены уровни профессиональной мотивации студентов педагогического образования групп в Э18 и К18 в 1 и 10 семестрах обучения.

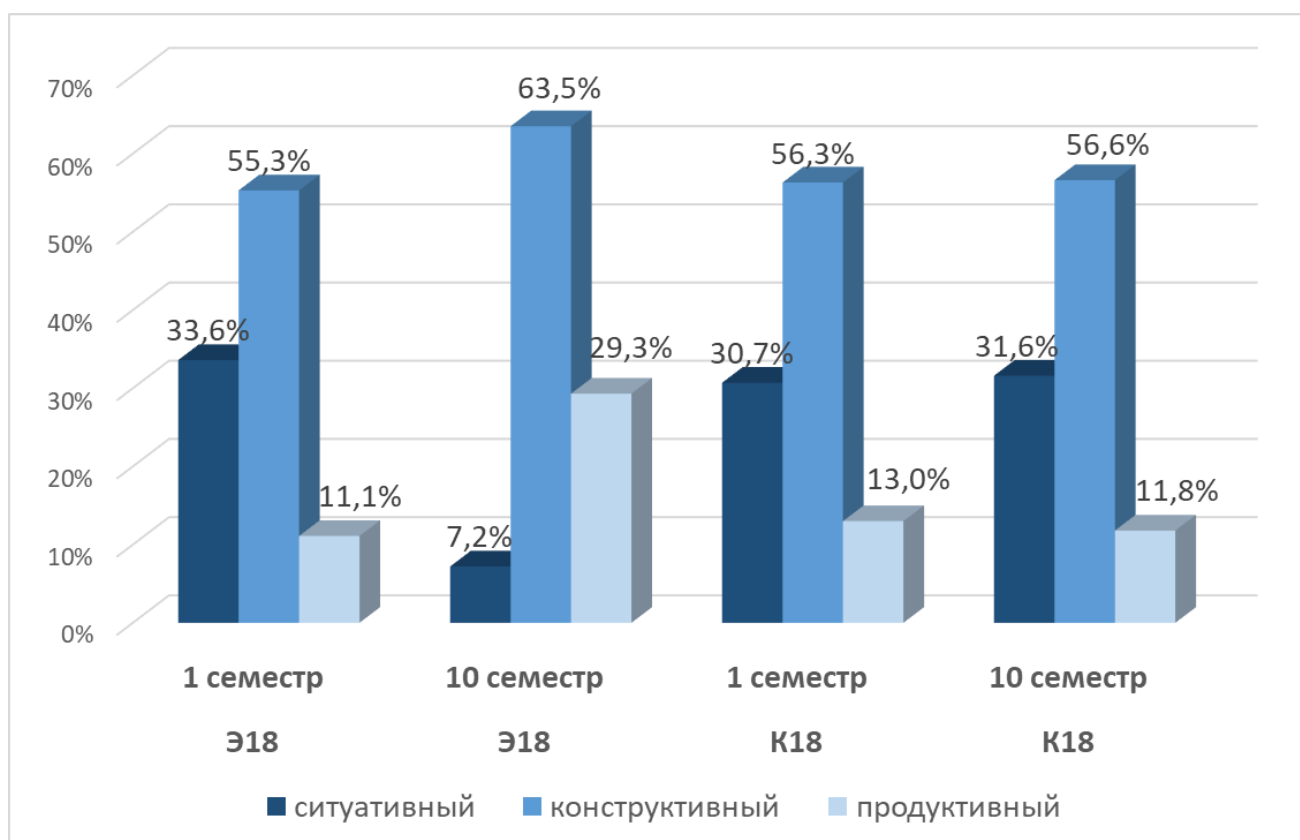


Рисунок 4.30 – Сравнительные результаты констатирующей (1 семестр) и контрольной диагностики (10 семестр) в Э18 и К18

В таблице 4.12 данные представлены в абсолютных значениях.

Таблица 4.12 – Данные диагностики профессиональной мотивации студентов педагогического образования групп Э18 и К18

Уровни	Э18	К18	Э18	К18
	1 семестр	1 семестр	10 семестр	10 семестр
Ситуативный	68	44	15	45
Конструктивный	112	80	128	80
Продуктивный	22	18	59	17

Проведенный анализ полученных данных позволил прийти к следующим выводам: в ЭГ с 1 по 10 семестр произошли заметные изменения во всех уровнях профессиональной мотивации. Количество студентов, относящихся к ситуативному уровню мотивации, снизилось на 26,4%, к конструктивному – возросло на 8,2%, к продуктивному возросло на 18,2% (подтверждено уровне значимости $\alpha=0,05$ на основе критерия χ^2 Пирсона).

Таким образом, на основе полученных данных с учетом обоснованной нами возможности динамической перегруппировки мы реконструировали уровневую динамику развития профессиональной мотивации в экспериментальной и контрольной группах в 1–2–4–6–8–10 семестрах. Она представлена на рисунке 4. 31, более жирным очертанием визуализированы данные экспериментальной группы, тонким – контрольной.

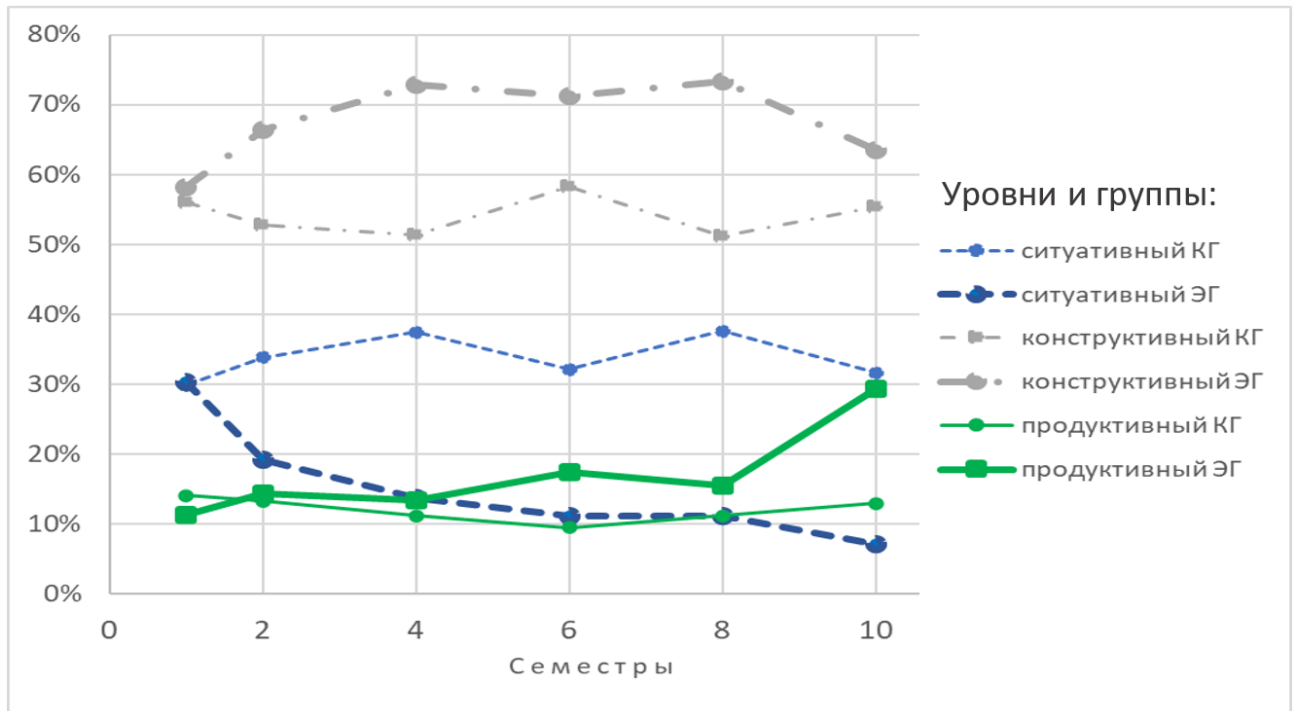


Рисунок 4.31 – Уровневая динамика развития профессиональной мотивации в экспериментальной и контрольной группах в 1–2–4–6–8–10 семестрах

Проведенный сравнительный анализ показал следующие уровневые изменения.

Ситуативный уровень профессиональной мотивации в экспериментальной группе планомерно уменьшался от 1 к 10 семестрам. Причем значительное его снижение (на 11,1%) происходило на первом курсе, а затем его значение продолжало планомерно снижаться, достигая к 10 семестру уровня 7,2%. В контрольной группе ситуативный уровень мотивации показывает некоторый рост к 2 и 4 семестрам, а также 8 семестру, но затем он снова снижается к 10 семестру, достигая значения 31,6%.

Конструктивный уровень профессиональной мотивации значительно повышается с 1 по 4 семестры (от 58,3% до 72,9%), а затем остается на высоком уровне (от 71,3% до 73,3%) до 10 семестра. В контрольной группе этот уровень остается примерно одинаковым на протяжении всех семестров (от 51,4 % до 58,3 %), составляя преимущественный уровень, но не обеспечивая качественный переход к более высоким значениям.

Продуктивный уровень профессиональной мотивации показывает некоторое увеличение к 4 семестру (от 11,4 % до 17,5 %), а затем значительно возрастает к 10 семестру (29,3 %). В контрольной группе продуктивный уровень мотивации незначительно колеблется на протяжении всех семестров (от 9,5 % до 14,1 %), отражая традиционную кривую нормального распределения, на которой продуктивный уровень представляет относительно небольшое количество студентов.

Статистическая значимость различий подтверждена статистически на основе критерия χ^2 Пирсона. Статистический анализ показал, что внутри каждой группы наблюдается разная динамика уровней профессиональной мотивации: эти результаты указывают на разные тенденции и эффекты мотивации внутри каждой группы. Как показывает анализ динамики развития профессиональной мотивации студентов в контрольной группе, в 4 и 8 семестрах (2 и 4 курс) наблюдается «мотивационные провалы», которые широко известны в образовательной практике и выступали предметом научных исследований (преимущественно психологических). Так, это явление зафиксировано и описано в работах [246; 74], и др. В логике нашего исследования выявленная в экспериментальной группе положительная динамика является результатом реализации всех компонентов модели развития позитивной профессиональной мотивации и свидетельствует об эффективности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

На основе анализа накопленных данных обратимся к рассмотрению внутренних особенности уровня профессиональной мотивации на в 1–2–4–6–8–10 семестрах. В таблице 4.13 представлены средние значения кумулятивного показателя и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации студентов в диагностируемых семестрах в ЭГ, на рисунке 4.24 они представлены графически в динамике. Полностью

описательная статистика профессиональной мотивации студентов в диагностируемых семестрах приведена в приложении Ж.

Таблица 4.13 – Динамика показателей профессиональной мотивации студентов в экспериментальной группе

Семестр	Кумулятивный показатель	Интегративные показатели блоков			
		Ценностно-смысловой (ЦС)	Когнитивно-рефлексивный (КР)	Копинговый (К)	Поведенческий (П)
1	1,912	1,887	1,936	1,739	2,086
2	1,968	1,921	2,009	1,843	2,099
4	1,951	1,854	1,982	1,911	2,056
6	2,093	2,021	2,074	1,997	2,279
8	2,374	2,438	2,267	2,198	2,591
10	2,474	2,573	2,414	2,237	2,673

На рисунке 4.32 представлены средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации студентов ЭГ в диагностируемых семестрах.

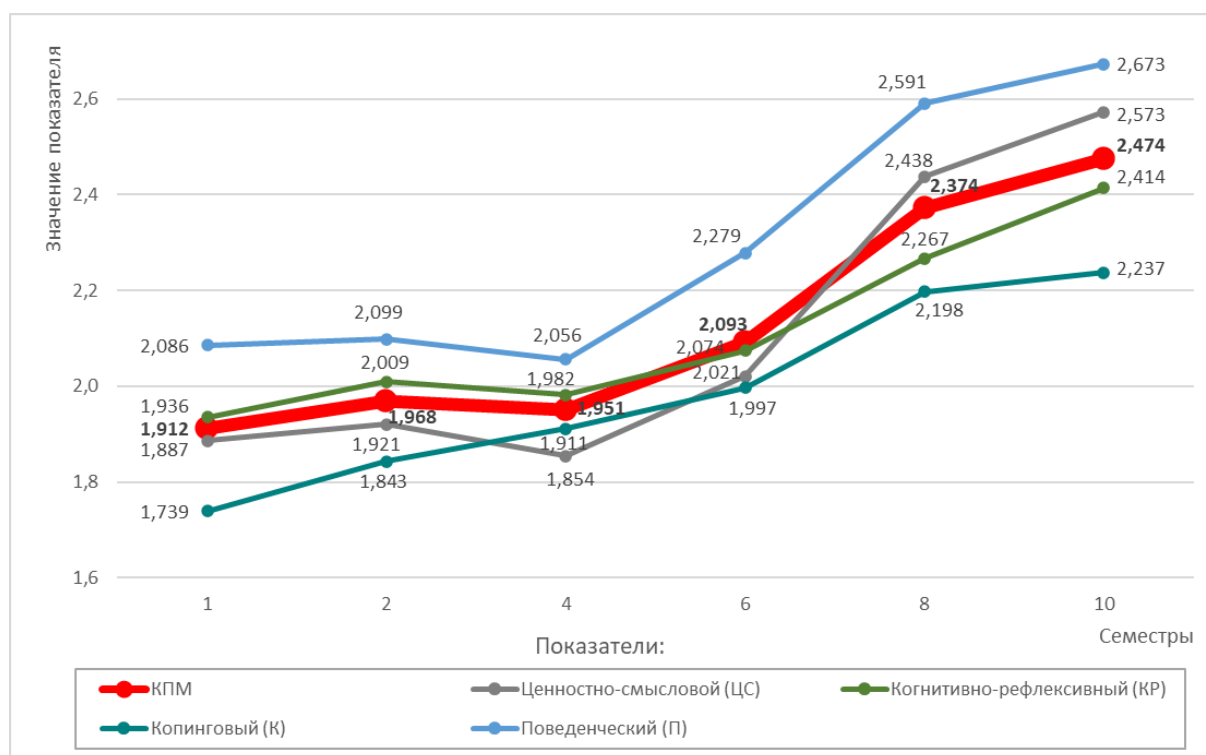


Рисунок 4.32 – Динамика показателей профессиональной мотивации будущих педагогов (средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации в диагностируемых семестрах в экспериментальной группе)

В таблице 4.14 представлены средние значения кумулятивного показателя и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации студентов в диагностируемых семестрах в КГ, на рисунке 4.25 они представлены графически в динамике.

Таблица 4.14 – Динамика показателей профессиональной мотивации студентов в контрольной группе

Семестр	Кумулятивный показатель	Интегративные показатели блоков			
		Ценностно-смысловой (ЦС)	Когнитивно-рефлексивный (КР)	Копинговый (К)	Поведенческий (П)
1	1,986	1,921	2,043	1,871	2,109
2	1,845	1,721	1,951	1,695	2,011
4	1,801	1,761	1,846	1,659	1,936
6	1,861	1,697	1,982	1,874	1,891
8	1,979	2,047	2,097	1,768	2,005
10	2,075	2,112	2,066	1,943	2,179

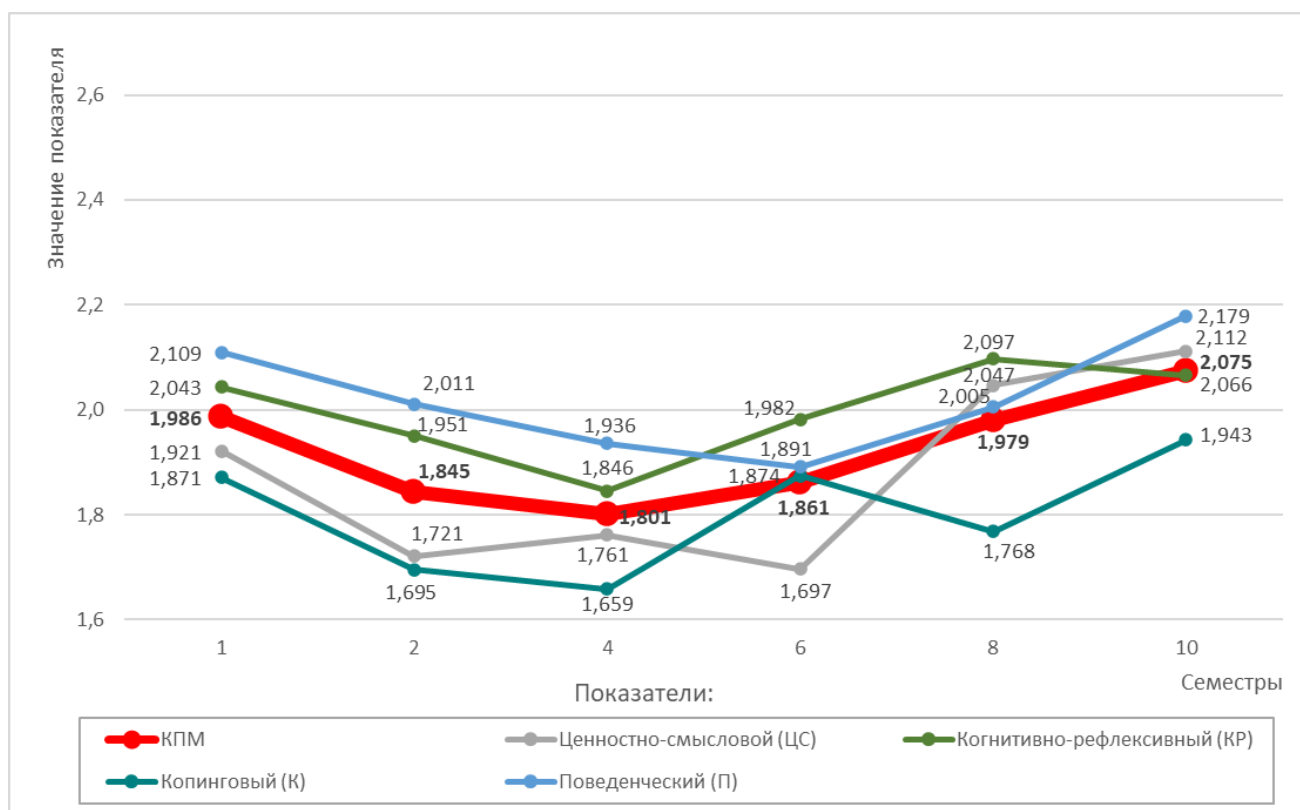


Рисунок 4.33 – Динамика показателей профессиональной мотивации будущих педагогов (средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации в диагностируемых семестрах в контрольной группе)

В результате эксперимента в ЭГ произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех блоков показателей профессиональной мотивации студентов: ценностно-смыслового (с 1,887 до 2,573), когнитивно-рефлексивного (с 1,936 до 2,414), копингового (с 1,739 до 2,237), поведенческого (с 2,086 до 2,673) и кумулятивного (с 1,912 до 2,474), при этом непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока (статистическая значимость различий подтверждена на основе критерия χ^2 Пирсона). В ЭГ была зафиксирована следующая закономерность: рост профессиональной мотивации студентов был сопряжен с положительной динамикой значений всех ее блоков. При этом прирост кумулятивного показателя профессиональной мотивации в ЭГ составил 0,562.

В КГ смещение распределения значений всех блоков показателей профессиональной мотивации студентов оказалось несущественным: ценностно-смыслового (с 1,921 до 2,112), когнитивно-рефлексивного (с 2,043 до 2,066), копингового (с 1,871 до 1,943), поведенческого (с 2,109 до 2,179) и кумулятивного (с 1,986 до 2,075); при этом непрерывный рост не был зафиксирован ни по одному из блоков (статистическая значимость различий ЭГ и КГ подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни). Также в КГ не был зафиксирован одновременный рост всех 4 блоков показателей профессиональной мотивации студентов (при незначительном положительном приросте кумулятивного показателя профессиональной мотивации, который составил 0,089).

Как показал качественный анализ динамики показателей профессиональной мотивации будущих педагогов, непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока. Мы связываем этот блок с адаптивными условиями социальной поддержки на протяжении всего периода обучения и непрерывной тренинговой работой, организованной на диагностических основаниях с учетом представлений обучающихся о самооэффективности и уверенности в контроле над своей деятельностью.

Поскольку самоэффективность относится к уверенности в собственных способностях и уверенности в достижении поставленных целей, рефлексия и развитие самоэффективности помогают студентам верить в свои силы и способности, что может влиять на мотивацию, особенно в аспекте показателей копингового блока. Формирование и подкреплении оптимистического атрибутивного стиля у студентов, выбранные в качестве внутренней доминанты личностного и профессионального роста в образовательном процессе, предполагает восприятие успехов как стабильных, значимых и контролируемых, а неудач как временных, негенерализованных, контролируемых и изменяемых. При развитии оптимистического атрибутивного стиля студенты могут видеть свои успехи как результат своих усилий и компетенций, что также способствует повышению мотивации преимущественно через показатели копингового, а также когнитивно-рефлексивного блоков профессиональной мотивации.

Динамика ценностно-смыслового и когнитивно-рефлексивного блоков при общей положительной направленности имеет этапы снижения на 2 и 4 курсах (характер этого явления обоснован выше), что, с одной стороны, отражает объективную неравновесность процесса формирования профессиональной мотивации студентов, с другой – учет плановости формирования свойств мотивационной сферы личности (полимотивированность—взаимозаменяемость—соподчиненность—динамичность, подробнее описаны в разделе 3.1) в разработанной нами концепции развития позитивной профессиональной мотивации студентов педагогического образования.

Обратимся к характеристике дополнительных диагностических показателей профессиональной мотивации студентов педагогического образования. Некоторые процессуальные диагностические данные были проанализированы нами в работе [23, с. 57-76].

В качестве дополнительного диагностического показателя

профессиональной мотивации студентов педагогического образования рассматривалась успеваемость. При планировании эксперимента на пилотажном этапе мы решили использовать не показатели промежуточной аттестации, а совокупный показатель выполнения заданий по учебной дисциплине, которые студенты должны были выполнить в течение обучения. Несмотря на то, что сбор и обобщение этого материала были гораздо более трудоемкими, мы считаем, что они более точно, чем итоговые результаты, отражают эффективность достижения образовательных результатов с учетом динамики образовательного процесса.

Для каждой группы использовался усредненный показатель, который был образован за счет средних значений выполнения учебных заданий:

$$k = \sum_{i=1}^{i=n} \bar{x}_i$$

где k – индекс текущей успеваемости по группе (измерялся по 100-балльной шкале),
 i – порядковый номер учебной дисциплины (вся совокупность учебных дисциплин имела уникальные номера),

$\bar{x}$ – средняя арифметическая успешности выполнения контрольных заданий по дисциплине.

Учебные задания, разработанные для эксперимента, были идентичны в контрольных и экспериментальных группах. Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп по индексу текущей успеваемости представлены в таблице 4.15.

Таблица 4.15 – Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп по индексу текущей успеваемости

Форма обучения	Тип группы	Процент отчисленных (среднее за период)	Среднее стандартное отклонение
Вечерняя	КГ	78,1	9,2
	ЭГ	84,7	8,4
Очная	КГ	80,4	7,8
	ЭГ	85,6	6,4

Анализ приведенных в таблице 4.15 данных отражает большее значение индекса успеваемости в экспериментальных группах примерно на 5 % шкалы по сравнению с контрольной. В сочетании с коррелирующими показателями сформированности терминальных ценностей в сфере обучения и образования (по используемой диагностической методике «ОТеЦ») это иллюстрирует устойчивость положительного мотивационного эффекта в экспериментальной группе на фоне небольшого преимущества показателя в 5%.

Мониторинг процента отчисления в экспериментальной и контрольной группах позволил сравнить значения дополнительного показателя «процент отчисления». Они приведены в таблице 4.16.

Таблица 4.16 – Сравнительный анализ процента отчисления студентов в экспериментальной и контрольной группах

Форма обучения	Тип группы	Процент отчисленных (среднее за период)
Вечерняя	КГ	4,2
	ЭГ	3,4
Очная	КГ	2,1
	ЭГ	1,2

Как видно из анализа данных, процент отчисленных в экспериментальных группах он ниже: на каждые 100 человек, принятых в контрольных группах, приходится примерно 2–3 человека, которые отчисляются, а в экспериментальных группах – 1 человек. Мы это связываем прежде всего с возможностью выбора индивидуальных образовательных траекторий. Они занимают особое место среди вспомогательных диагностических показателей, которые рассматривались нами так же как компонент управляемого эксперимента. Их сущность как педагогического феномена и образовательный потенциал изложены в главе 3, ниже обратимся к описанию диагностико-процессуального результата их реализации в процессе эксперимента. Как было отражено в содержании разделов 4.1 и 4.2,

существовало также отличие для разных форм обучения. Качественный анализ индивидуальных образовательных траекторий был связан с выбором предпрофилей на студентате. Алгоритм выбора подробно описан нами в разделе 4.2. На рисунке 4.34 отражены зафиксированные потоки, сформированные из индивидуальных образовательных траекторий на вечерней форме обучения. Их данные представлены в приложении И.

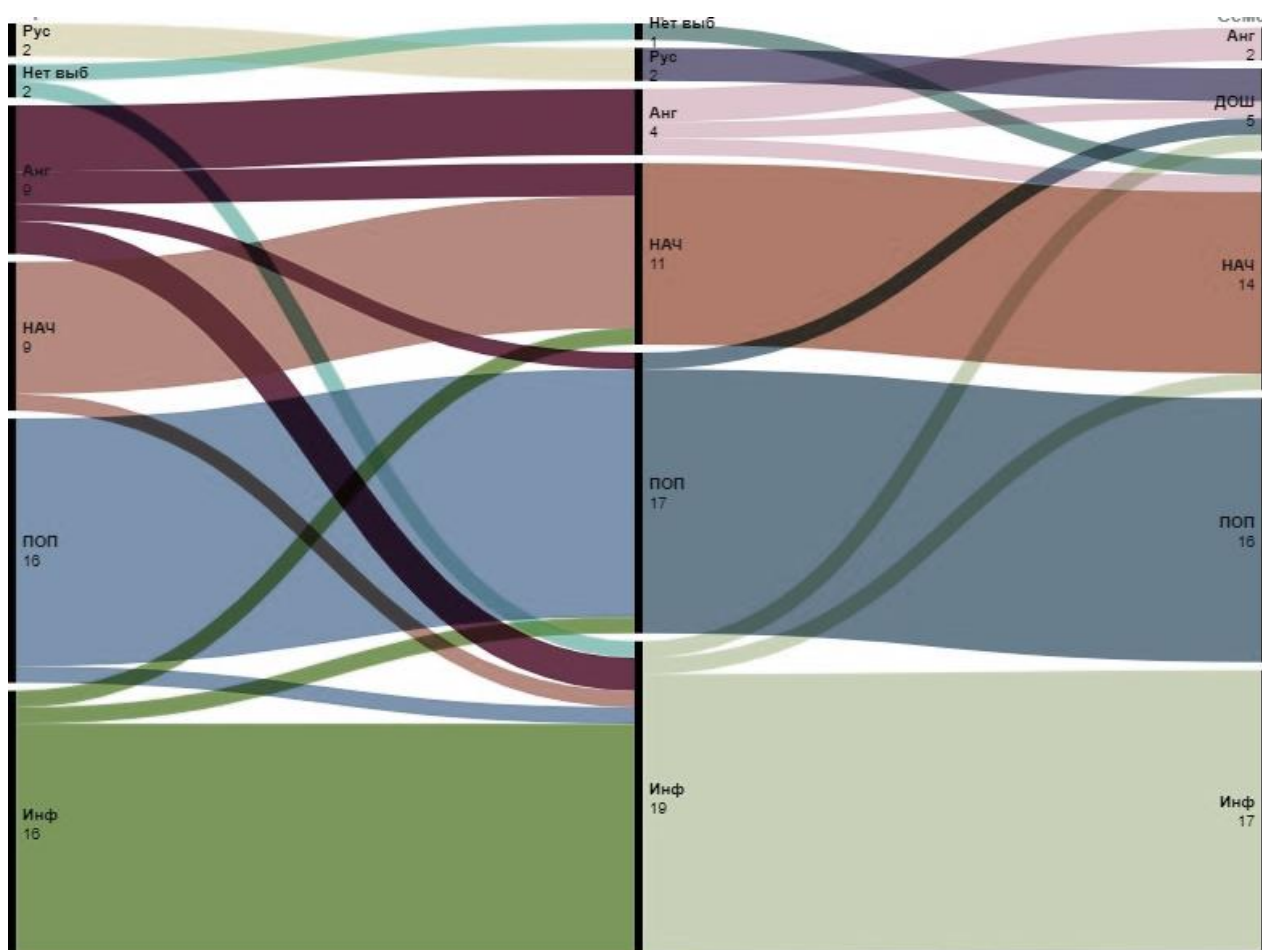


Рисунок 4.34 – Потоки индивидуальных образовательных траекторий студентов бакалавриата педагогического образования (с одним профилем подготовки). Условные обозначения предпрофилей: *Нач* – Начальное образование (общеуровневый); *Дош* – Дошкольное образование (общеуровневый); *ПОП* – Проектирование образовательных программ (управленческий); *Анг* – Иностранный язык (английский – узкопредметный); *Инф* – Информатика (узкопредметный); *Рус* – Русский язык (узкопредметный)

На вечерней форме обучения наличие первичного выбора узкопредметного профиля в 67,7% случаев не изменялось до конца экспериментального периода. 32,3% обучающихся, что достаточно много для выборки, экспериментировали с выбором, в основном пробуя другие предметные и общеуровневые профили. При этом управленческого и общеуровневого профиля остается стабильным для более чем 90% обучающихся. Лишь 10 % (единичные случаи) меняли его на другие в ходе обучения.

На дневной форме обучения картина выбора профилей была другая. На рисунке 4.35 отражены зафиксированные потоки, сформированные из индивидуальных образовательных траекторий на дневной форме обучения. Их данные представлены в приложении И.

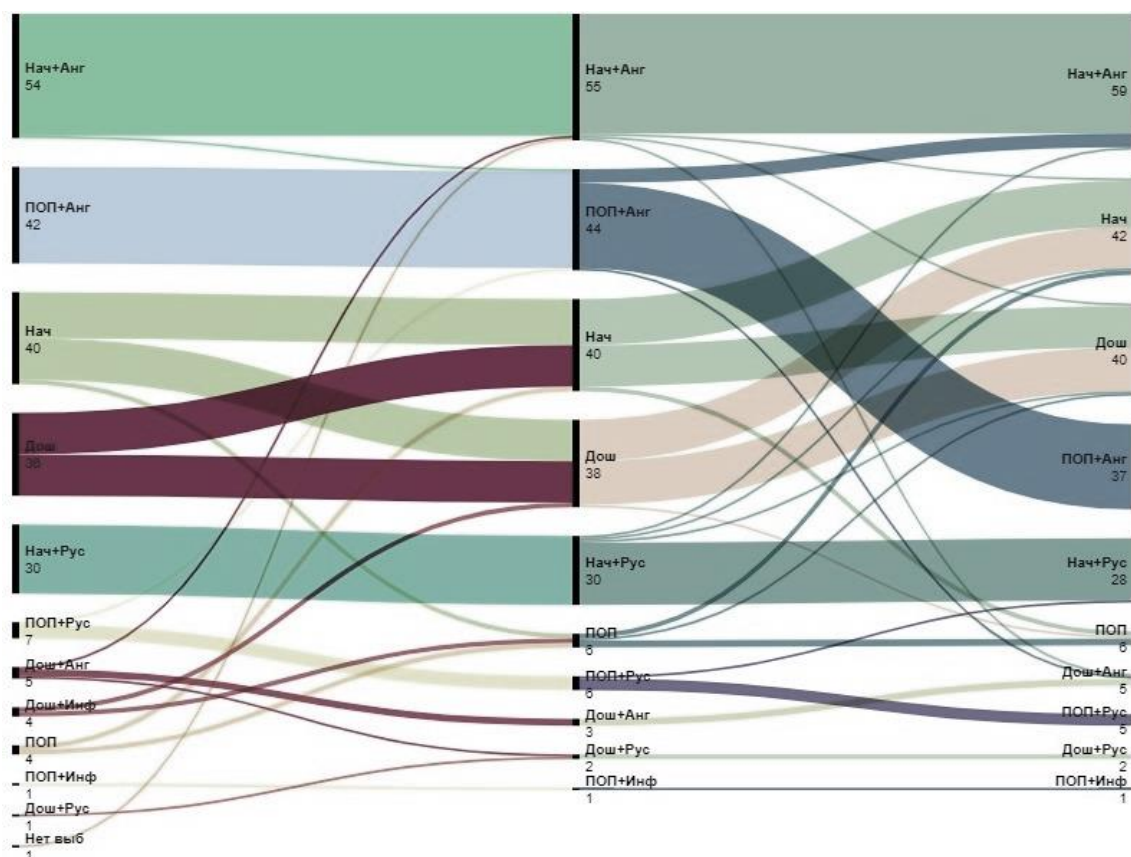


Рисунок 4.35 – Потоки индивидуальных образовательных траекторий студентов бакалавриата педагогического образования (с двумя профилями подготовки). Условные обозначения предпрофилей: *Нач* – Начальное образование (общеуровневый); *Даш* – Дошкольное образование (общеуровневый); *ПОП* – Проектирование образовательных программ (управленческий); *Анг* – Иностранный язык (английский – узкопредметный); *Инф* – Информатика (узкопредметный); *Рус* – Русский язык (узкопредметный)

Наличие в первоначальном выборе студентов дневной формы обучения узкопредметного и управленческого профиля сохранялось на протяжении всех дальнейших выборов профилей более чем для 90% обучающихся (широкие потоки на графике). Эксперименты с выбором профилей из других групп специальностей были единичными.

Качественно иной была ситуация с уровневými профилями (без сочетания с предметным) – там обучающиеся распределились примерно поровну – 50% не меняли профиль, 50% – меняли. Эти данные отражают заложенную нами идею поэтапного создания и реализации индивидуальной образовательной траектории, связанных с мотивацией. Первый этап направлен на создание условий для студентов, чтобы они могли осознать свои профессиональные интересы через самоанализ и самооценку. Это достигается развитием поведенческой составляющей позитивной мотивации, которая стимулирует студентов. На втором этапе происходит адаптация студентов к процессу построения индивидуальной образовательной траектории, и начинается осознание их собственного поведения как самоопределенного – именно в этой связи проявляются особенности мотивационного поведения студентов в выборе предпрофиля, выражаемые в половине случаев как «выбрать начатое», а в другой – как «попробовать новое». Поскольку это процесс поддерживался развитием копинговой составляющей позитивной мотивации, преимущественно она регулировала действия студентов, выполняя компенсирующую функцию на данном этапе. Третий этап, на котором создавались условия для развития навыков проектирования, обеспечивался развитием когнитивно-рефлексивной составляющей позитивной мотивации, которая направляла студентов, что отражено на графике в виде более тонких линий после 2 семестра – то есть количество неопределившихся студентов становится меньшим.

Таким образом, качественный, количественный и статистический анализ данных на контрольном этапе эксперимента позволил заключить, что

по сравнению с КГ, в ЭГ были зафиксированы более высокие значения основных показателей (сформированность терминальных ценностей, профессионально-педагогическая направленность личности, рефлексивность, развитость метакогнитивных процессов, регулируемость метакогнитивных процессов, выраженность компонентов деятельности и преобладающие копинг-стратегии), блоков показателей (ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, копинговый, поведенческий блоки), и дополнительных показателей (успеваемость процессуальная, конструктивность построения ИОТ, более низкий процент отчисления). Тем самым, полученные результаты свидетельствуют о педагогическом потенциале индивидуализации образовательного процесса по модели "2+3" для развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивается вариативностью формирования их индивидуальных образовательных траекторий.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЕРТОЙ ГЛАВЕ

Полномасштабная апробация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в ходе эмпирического исследования (2018–2023 гг.), в котором приняли участие 2740 студентов бакалавриата Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ЭГ, 1408 студентов) и ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (КГ, 1332 студента), подтвердила ее эффективность. Был разработан комплексный инструментарий диагностики профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования из шести методик, направленный на диагностику семи групп ее показателей. В ходе эксперимента в экспериментальной группе было зафиксировано и статистически подтверждено существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех компонентов профессиональной мотивации студентов (ценностно-смыслового (с 1,887 до 2,573), когнитивно-рефлексивного (с 1,936 до 2,414), копингового (с 1,739 до 2,237), поведенческого (с 2,086 до 2,673) и кумулятивного показателя профессиональной мотивации (с 1,838 до 2,326), при этом непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока. В процессе эксперимента были зафиксированы более высокие значения всех *основных* (сформированность ценностей в сферах: профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни; профессионально-педагогическая направленность личности; знания о когнитивных процессах; рефлексивность; метакогнитивная включенность в деятельность; регуляция когнитивных процессов; выраженность и ориентированность компонентов деятельности; копинг-стратегии) и *дополнительных показателей* (успеваемость; процент отчисления; конструктивность построения индивидуальных образовательных траекторий) экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой.

В ходе эксперимента также было зафиксировано, что разработанная нами концепция позволяет преодолевать традиционно наблюдаемые в образовательной практике «мотивационные провалы» (2 и 4 курс), тем самым обеспечивая переход студентов с ситуативного уровня на конструктивный (26,4%), с конструктивного – на продуктивный (18,2%) в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе образовательные усилия этого периода были направлены на выход из «мотивационных провалов», и в результате мотивация студентов в ней не претерпевала существенных изменений к концу обучения. При этом влияние оказывалось планомерно: значительное снижение ситуативного уровня (на 11,1%) происходило на первом курсе, а затем его значение продолжало снижаться; конструктивный уровень профессиональной мотивации значительно повышался с 1 по 4 семестры (от 58,3% до 72,9%), а затем остается на высоком уровне (от 71,3% до 73,3%); продуктивный уровень профессиональной мотивации значительно возрастал к 10 семестру (на 29,3%). В контрольной группе продуктивный уровень мотивации незначительно колеблется на протяжении всех семестров (от 9,5% до 14,1%), отражая традиционную кривую нормального распределения, на которой продуктивный уровень представляет относительно небольшое количество студентов.

В качестве приоритетного параметра была выбрана профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования (профессиональная мотивация студентов), критериями развития позитивной профессиональной мотивации студентов выступали: 1 – соответствие уровня развития профессиональной мотивации студента конструктивному или продуктивному; 2 – наличие положительной динамики в профессиональной мотивации студента (уровневой или внутриуровневой).

Для реализации процедуры диагностики был обоснован и подобран релевантный инструментарий, включающий систему методик (Опросник терминальных ценностей – ОТЕЦ (И.С. Сенин); Опросник «метакогнитивная

включенность в деятельность» (R.S. Dennison, G. Schraw, адаптация А.В. Карпова, И.М. Скитяевой), Индикатор коппинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптирован В.М. Ялтонским и Н.А. Сиротой), Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е.И. Рогов), Методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов), Тест-опросник «Цель-Средство-Результат (ЦСР)» (А.А. Карманов), а также анализ успеваемости студентов, мониторинг процента отчисления, экспертный анализ продуктов деятельности, качественный анализ индивидуальных образовательных траекторий. Операционализируемые показатели и индикаторы позитивной профессиональной мотивации бакалавров позволили зафиксировать количественные показатели позитивной профессиональной мотивации у каждого студента на основе собранных диагностических данных через вычисление значения кумулятивного показателя $K_{\text{ПМ}}$.

По результатам сравнительного анализа исходного уровня позитивной профессиональной мотивации бакалавров с последующим сравнительным и статистическим анализом было выявлено, что выбранные экспериментальная и контрольная группа исходно имели статистически равные уровни профессиональной мотивации студентов; 5 подгрупп экспериментальной группы и 2 подгруппы контрольной группы можно рассматривать как статистически тождественные, что позволило нам в дальнейшем при анализе динамики профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования использовать динамическую перегруппировку. Таким образом, статистический анализ на основе методов χ^2 Пирсона, U-критерия Манна-Уитни и описательной статистики позволили подтвердить гипотезу об отсутствии различий в уровне профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в экспериментальной и контрольной группах и констатировать возможность использования выбранных контрольных групп для целей экспериментального исследования.

По итогам контрольного исследования были сделаны следующие выводы:

1. В процессе эксперимента (1–2–4–6–8–10 семестры) произошло значимое увеличение количества обучающихся экспериментальных групп, имеющих позитивную профессиональную мотивацию, причем уровневое смещение происходило планомерно: вначале происходило существенное уменьшения ситуативного уровня, которое обеспечивало существенный прирост конструктивного уровня, а также было зафиксировано небольшое смещение конструктивного уровня в сторону продуктивного; затем эти процессы уровневого смещения шли равновесно; в конце происходило существенное смещение конструктивного уровня в сторону продуктивного на фоне небольшого уменьшения ситуативного уровня в сторону конструктивного уровня (статистическая значимость различий подтверждена статистически на основе критерия Пирсона).

2. В ходе эксперимента произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех компонентов профессиональной мотивации студентов (ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого), при этом непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока (статистическая значимость различий подтверждена статистически на основе критерия Пирсона).

3. В процессе эксперимента были зафиксированы более высокие значения всех основных (сформированность ценностей в сферах: профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни; профессионально-педагогическая направленность личности; знания о когнитивных процессах; рефлексивность; метакогнитивная включенность в деятельность; регуляция когнитивных процессов; выраженность и ориентированность компонентов деятельности; копинг-стратегии) и дополнительных показателей (успеваемость (процессуальная); процент

отчисления; конструктивность построения индивидуальных образовательных траекторий) экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой (статистическая значимость различий подтверждена статистически на основе U-критерия Манна-Уитни).

4. В контексте нашего исследования это было показано, что с вероятностью 0,95 принадлежность студента к конструктивному или продуктивному уровню профессиональной мотивации означает наличие у него позитивной профессиональной мотивации.

5. Выявлен и практически подтвержден значительный потенциал индивидуализации модели «2+3» за счет вариативности формирования образовательных траекторий формируется в их количественном выражении.

6. Зафиксированный значительный прирост критериев и показателей профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования свидетельствует о том, что разработанная концепция развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, реализуемая посредством предложенной модели является эффективной в современной образовательной практике и способствует развитию позитивной профессиональной мотивации бакалавров на уровне 92,8% студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе результатов проведенного исследования по проблеме развития профессиональной мотивации будущих педагогов сформулированы следующие выводы:

1. Выявлено, что позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов представляет собой интегральное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием в структуре мотивационной сферы будущих педагогов внутренних смыслообразующих мотивов, определяющих направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности. Обосновано, что позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов обеспечивает успешность формирования на этапе обучения в высшей школе педагогических компетенций и трудовых функций будущих педагогов, профессиональную и личностную готовность выпускников к педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагога.

2. Определено, что индивидуализация профессиональной подготовки и выстраивание студентами ИОТ личностно-профессионального развития являются основным инструментом развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Доказано, что в качестве мотивационной детерминанты выступает предоставление студентам права выбора учебных дисциплин, образовательных модулей, форм, средств, методов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, способствующих удовлетворению потребности в автономии, вовлеченности в освоение образовательных программ и таким образом оказывающих положительное влияние на развитие профессиональной мотивации.

3. Обосновано, что развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в

высшей школе будет эффективным при условии реализации целостной научной концепции, интегрирующей теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы исследуемого процесса. Определена и аргументирована ведущая идея концепции – индивидуализация образования на основе построения каждым студентом ИОТ своего личностного-профессионального развития.

4. Разработана концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, которая включает в себя в логической взаимосвязи: а) ведущую идею, исходные концептуальные основы и концептуальное ядро; б) структурно-функциональную модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов; в) технологическую экипировку развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Определен ключевой феномен концепции – развитие позитивной профессиональной мотивации, уточнена его сущностная и структурная характеристика: как процесса, как деятельности, как системы, как самоорганизующегося явления. К каждому описанных понятий отнесена определенная тенденция развития, приводящая (потенциально) к конкретному результату – сформированности того или иного свойства мотивационной сферы личности. Обосновано, что сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации раскрывают понятия: «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации» (как процесса), «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов» (как деятельности), «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности» (как системы), «саморазвитие профессиональной мотивации» (как самоорганизующегося явления).

6. Сконструирована авторская структурно-функциональная модель, отражающая содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Авторская модель визуализирована в форме структурно-логической схемы, включающей

целевой, содержательный, деятельностный, результативный, ресурсный компоненты и демонстрирующей взаимосвязи между ними.

7. Разработана технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, представляющая собой описание форм, средств, методов реализации указанного процесса, а также последовательность их реализации, определенная организацией образовательного процесса по модели «2+3» (бакалавриат с двумя профилями подготовки), выступающей фреймом по отношению к рассматриваемой технологии. Определено, что технологиями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др.; методами: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы; средствами: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-ориентированная, социально-значимая; формами: модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров, тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

8. Реализована авторская концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата с применением адекватных форм организации образовательного процесса, отбором методов и средств реализации образовательных программ согласно модели «2+3» (изучение универсальных гуманитарного и психолого-педагогического модулей; изучение элективных модулей; языковая подготовка; общая физическая подготовка; изучение базовых модулей; выбор и изучение предпрофильных модулей; конструирование ИОТ; прохождение аттестации по предпрофильной подготовке в форме экзамена; перевод на

выбранную программу обучения). Обеспечена последовательная реализация информационно-диагностического, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного этапов ресурсного компонента развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата посредством системы взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте реализации модели «2+3», включающей диады: «руководитель образовательной программы – студент» (выбор предпрофилей, профилей, модулей профессионального роста, сертификация, мероприятия профессиональной направленности), «преподаватель – студент» (когнитивные диалоги, вариативность выпускных квалификационных работ), «тьютор – студент» (сопровождение студентов при построении и реализации ИОТ), «работодатель – студент» (конкурсы профессионального мастерства, модульные и государственные экзамены), «студент – студент» (наставничество).

9. Осуществлена полномасштабная апробация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов педагогического образования в ходе эмпирического исследования (2018–2023 гг.), в котором приняли участие 2740 студентов бакалавриата ИППО МГПУ (ЭГ, 1408 студентов) и ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (КГ, 1332 студента). По итогам эмпирического исследования у 92,8% студентов ЭГ было выявлено наличие конструктивного или продуктивного уровней развития профессиональной мотивации, а также статистически подтверждено существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех блоков и кумулятивного показателя профессиональной мотивации студентов (значение составило 0,562 в ЭГ, а в КГ оно составило 0,089), при этом в ЭГ непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока. В процессе эксперимента были зафиксированы более высокие значения всех основных и дополнительных показателей ЭГ по сравнению с КГ. В ходе

эксперимента также было зафиксировано, что разработанная концепция позволяет преодолевать традиционно наблюдаемые в образовательной практике «мотивационные провалы» (2 и 4 курсы) в ЭГ, в то время как в КГ образовательные усилия этого периода были направлены на выход из них, и, в результате, профессиональная мотивация студентов не претерпевала существенных изменений к концу обучения.

10. Доказана перспективность использования концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Дальнейшее развитие исследований в области развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе, может быть ориентировано на уровень магистратуры. Особое значение будут иметь работы, учитывающие современные тенденции развития высшего педагогического образования в России, обеспечивающие баланс традиций академичности в подготовке педагогов и внедрение, на основе критического осмысления, инновационных преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Авдониная, Н.С. Образовательная модель Liberal Arts: содержание и методы / Н.С. Авдониная // Ценности и смыслы. – 2017. – Т. 50. – № 4. – С. 98-105.
3. Аверин, В.А. Развитие когнитивных навыков с помощью технологий виртуальной реальности / В. А. Аверин // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 154-168.
4. Аврамова, Е.М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е.М. Аврамова, Ю.Б. Верпаховская // СОЦИС. – 2006. – № 4. – С. 37-47.
5. Агаркова, Д.А. Государственное регулирование занятости и трудоустройства молодежи в Российской Федерации / Д.А. Агаркова, М.С. Комарова, Е.В. Матвеева // Среднерусский вестник общественных наук. – 2016. – Т. 11. – № 1. – С. 84-91.
6. Адольф, В.А. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт / В.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Высшее образование в России. – 2011. – С. 143-147.
7. Алисов, Е.А. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 1. – С. 61-63.
8. Алисов, Е.А. История развития образовательных моделей и технологий / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова. – Москва-Берлин, ООО «Директмедиа Пабблишинг», 2021. – 353 с.
9. Алисов, Е.А. Международная практика применения деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании //

Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2022. – Т. 21. № 4. – С. 9-17.

10. Алисов, Е.А. Цифровые контуры высшего педагогического образования в ракурсе деятельности подхода / Е.А. Алисов // Вестник МГПУ. 2022. – Т. 16. – № 4. – С. 48-66.

11. Аллен, Д. Как привести дела в порядок. Искусство продуктивности без стресса / Д. Аллен. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 368 с.

12. Андриенко, Ю.Е. Развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7 / Андриенко Юлия Евгеньевна. – Армавир, 2022. – 26 с.

13. Анисимова, Т.С. Мотивация студентов в структуре дидактики высшей школы / Т.С. Анисимова, Г.Г. Бойко // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 07. – С. 1-3.

14. Антонова, Н. Л. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия / Н.Л. Антонова, А.В. Меренков // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 2. – С. 237-247.

15. Апиш, Ф.Н. Педагогическая рефлексия как средство формирования учебной мотивации студентов в образовательной среде вуза / Ф.Н. Апиш, З.М. Хутыз // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – Т. 61. – № 6. – С. 237-239.

16. Арон, И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография / И.С. Арон / Йошкар-Ола: ПГТУ, 2016. – 283 с.

17. Артёмёнок, Е.Н. Педагогическая диагностика в контексте исследования: поиск, создание, реализация, рефлексия / Е.Н. Артёмёнок. – Минск: БГПУ, 2024. – 196 с.

18. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности: монография / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158с.
19. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65-86.
20. Афанасенкова, Е. Л. Различия в учебной мотивации студентов 1 и 4 курсов гуманитарных направлений подготовки / Е.Л. Афанасенкова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 10. – С. 72-80
21. Афанасьев, В.В. Моделирование в системе гуманитарного знания: от аналогий к типологии / В.В. Афанасьев, И.В. Афанасьев, А.А. Павленко // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 37-46.
22. Афанасьева, А.С. Содержание и специфика мотивации учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Афанасьева Алла Сергеевна. – Ярославль, 2018. – 179 с.
23. Афанасьева, Ж.В. Исследование результативности концепции и методики организации образовательного процесса в высшей школе с учетом академической мобильности студентов, обучающихся по направлениям укрупненной группы специальностей «образование и педагогические науки» (2+2+2) / Ж.В. Афанасьева, М.В. Воропаев, А.П. Каитов, Э.К. Никитина // NOMINUM. – 2022. – № 2. – С. 57-76.
24. Ахметжанова, Г.В. Роль мотивации в овладении будущим педагогом профессиональными компетенциями / Г.В. Ахметжанова // Акмеология. – 2015. – Т. 55. – № 3. – С. 32-34.
25. Ахтырский, А.А. Мотивационные смыслы педагогических работников сиротских учреждений / А.А. Ахтырский // Социология и право. – 2020. – Т. 49. – № 3. – С. 48-57.
26. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография / Л.В.

Байбородова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. – 260с.

27. Байбородова, Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 7-21.

28. Байбородова, Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41.

29. Байдук, В.В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации: монография / В.В. Байдук. Екатеринбург: УГПУ, 2016. – 460 с.

30. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

31. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

32. Баришовец, Е.М. Мотивация педагогов как показатель эффективного управления в образовательном комплексе / Е.М. Баришовец // Государственное управление // Электронный вестник. – 2018. – Вып. 70. – С. 360-379.

33. Басаргин, А.А. «Перевернутый класс» как инновационная модель обучения в вузе / А.А. Басаргин // Актуальные вопросы образования. – 2020. – Т. 2. – С. 38-41.

34. Батаева, Е.В. Виртуальная реальность в обучении химии / Е.В. Батаева, В.В. Демин // Естественнонаучное образование: информационные технологии в высшей и средней школе: методический ежегодник химического

факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. – М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. – 2019. – С. 167-180.

35. Батракова, И.С. Трансформация подготовки педагога: экспертное мнение преподавателей вузов / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, Е.В. Тинкован // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 9-20.

36. Беленкова, Л.Ю. Профессионально-личностная готовность преподавателей к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного вуза / Л.Ю. Беленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Т. 59. – № 3. – С.76-80.

37. Бехоева, А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода / А.А. Бехоева // Национальный психологический журнал. – 2017. – Т. 25. – № 1. – С. 56-63.

38. Бирюлин, В.А. Особенности мотивационной сферы будущих учителей и психологов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владимир Андреевич Бирюлин. – Самара, 2007. – 145 с.

39. Бичева, И.Б. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход / И.Б. Бичева, О.М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2. – С. 3-18.

40. Блинов, В.И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2019. – Т. 83. – № 11. – С. 5-24.

41. Богомолова, Ю.И. Формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов в профессионально-педагогическом образовании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Богомолова Юлия Ивановна. – М., 2008. – 187 с.

42. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики монография / В.И. Богословский. – СПб., 2000. – 142 с.

43. Богуславский, М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М.В. Богуславский. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. – 2012. – 434 с.

44. Богуславский, М.В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. – М.: Институт образования РАО, 1994. – С. 113-137.

45. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 3-28.

46. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

47. Болонский процесс в России: история и современность. М.: Национальный офис ERASMUS+ в России. – 2017. – 44 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://erasmusplusinrussia.ru/PDF/BolonProcess/Bolon_Process.pdf (дата обращения: 20.05.2024).

48. Болотов, В.А. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта модернизации педагогического образования / В.А. Болотов, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, А.А. Марголоис, А. Г. Каспаржак, М.А. Сафонова, С.П. Каплашников // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 13-28.

49. Болотов, В.А. К вопросам о реформе педагогического образования / В.А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32-40.

50. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

51. Бондаревская, Е.В. Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете / Е.В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 81-91.

52. Бордовский, Г.А. Болонская система: почему не подходит и чем ее заменить? / Г.А. Бордовский, О.Г. Роговая // Человек и образование. – 2023. – Т. 75. – № 2. – С. 9-14.

53. Бугрименко, А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бугрименко Анна Георгиевна; – М., 2007. – 174 с.

54. Буравцова, Н.В. Технология проведения психологического тренинга: учебное пособие / Н.В. Буравцова. Новосибирск: НГУЭУ, 2008. – 196 с.

55. Бурлакова, Т.В. Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе: монография / Т.В. Бурлакова. – Шуя: изд-во ШГПУ, 2011. – 176 с.

56. Бурлакова, Т.В. О сущности индивидуализации подготовки будущего учителя / Т.В. Бурлакова // Научный поиск. – 2013. – № 2. – С. 7-11.

57. Бурняшов, Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования / Б.А. Бурняшов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – [Электронный

ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 13.09.2024).

58. Бызова, В.М. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов / В.М. Бызова, Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 73. – С. 126-140.

59. Быстрова, Ю.В. Формирование креативной компетенции в высшей школе / Ю.В. Быстрова // Право та інноваційне суспільство. – 2014. – Т. 3. – № 2. – С. 16-24.

60. Вачков, И.В. Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; под ред. И.Б. Гриншпуна. – М.: изд-во Московского психолого-социального ун-та; Воронеж: МОДЭК, 2015. – 520 с.

61. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в России и США: монография / А.А. Вербицкий. – СПб.: Нестор-История; М., 2019. – 314 с.

62. Виноградова, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога / И.А. Виноградова // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 18-28.

63. Волченкова, К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента / К.Н. Волченкова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. – Т. 5. – № 3. – С. 71-75.

64. Воробьева, М.А. Особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций / М.А. Воробьева, М.А. Дворникова, Е.С. Журавлева, К.В. Терещенко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 5. – С. 74-80.

65. Воровщиков, С.Г. Оценка и самооценка образовательных результатов: основа развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: учебное пособие / С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко, А.П.

Каитов. – М.: Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – 220с.

66. Воровщиков, С.Г. Состав и структура концепции: методологический аспект / С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко, А.П. Каитов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – Т. 78. – № 3. – С. 28-32.

67. Воронкова, Н.Ю. Динамика изменения мотивации учения у студентов / Н.Ю. Воронкова // Вестник университета Российской академии образования. – 2007. – № 4. – С. 103-107.

68. Воскрекасенко, О.А. Наставничество в системе педагогического обеспечения адаптации студентов-первокурсников в высшей школе / О.А. Воскрекасенко, С.В. Сергеева // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 5. – С. 43-48.

69. Воскрекасенко, О.А. Проблема индивидуализации профессионального образования будущих педагогов в высшей школе / О.А. Воскрекасенко, О.В. Варникова, В.В. Константинов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – С. 56. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33162> (дата обращения: 12.05.2024).

70. Воскрекасенко, О.А. Социальная адаптивность как soft skills в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе / О.А. Воскрекасенко, М.А. Гаврилова, А.А. Пашин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – Т. 103. – № 11. – С. 106-111.

71. Ганичева, И.А. Развитие профессиональной мотивации бакалавров психолого-педагогического образования в процессе обучения в вузе / И.А. Ганичева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – С. 36-40.

72. Гарифуллина, А.М. Мотивация будущих педагогов к развитию мультитенциальных способностей / А.М. Гарифуллина, Р.А. Валеева //

Научно-методический журнал. Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 2. – С. 73-82.

73. Гасанова, Р.Р. Саморегуляция субъекта учебно-профессиональной деятельности / Р.Р. Гасанова // Педагогика искусства. – 2010. – № 2. – С. 130-140.

74. Гасанова, Р.Р. Мотивационные детерминанты осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.0. 07 / Рената Рауфовна Гасанова. – Нижний Новгород, 2010. – 214 с.

75. Гатуллина, Н.Р. Психолого-педагогические условия адаптации выпускников сельских школ к обучению в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Неля Равильевна Гатуллина. – Йошкар-Ола, 2005. – 21 с.

76. Гладкая, И.В. Взаимосвязь академических и профессиональных мотивов студентов бакалавриата в процессе подготовки / И.В.Гладкая // Письма в Эмиссию. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2022. – № 11. ART 3166. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://emissia.org/offline/2022/3166.htm> (дата обращения: 12.05.2024).

77. Гладкая, И.В. Современное понимание персонифицированной подготовки в высшей школе / И.В. Гладкая, Н.В. Примчук // Научное мнение. – 2020. – № 6. – С. 26-32.

78. Глубокова, Е.Н. Подготовка выпускной квалификационной работы в вузе: взгляд современных студентов / Е.Н. Глубокова, И.А. Калабина, С.В. Ривкина // Перспективы науки и образования. – 2024. – Т. 68. – № 2. – С. 201-215.

79. Гнатышина, Е.В. Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога / Е.В. Гнатышина // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. –Т. 43. – № 3. – С. 161-168.

80. Гогоберидзе, А.Г. Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования / А.Г. Гогоберидзе // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – Т. 39. – № 3. – С. 29-34.

81. Голохваст, К.С. Виртуальная реальность как компонент виртуальной среды обучения / К.С. Голохваст // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 32-44.

82. Гончарова, Е.В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестник Нижневартковского университета. – 2012. – № 2. – С. 3-11.

83. Гончарова, Е.В. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов / Е.В. Гончарова, Т.С. Шевченко // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2012. – № 2. – С. 12-18.

84. Горбушина, А.В. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов / А.В. Горбушина, Г.И. Корчагина // Психология. Журнал ВШЭ. – 2020. – Т. 17. – № 4. – С. 696-718.

85. Горбушина, А.В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход / А.В. Горбушина // Вестник Вятского университета. – 2011. – № 4. – С. 18-41.

86. Гордеева, Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35-45.

87. Гордеева, Т.О. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 1. – С. 51-65.

88. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: изд-во Смысл, 2015. – 334 с.

89. Горшков, М. К. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 200 с.

90. Гошев, М. Е. Мотивация труда и профессионального развития педагогов организаций дополнительного образования / М.Е. Гошев // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. – 2019. – Вып. 87. – № 2. – С. 1-6.

91. Грачев, В.В. Педагогические условия персонализации образования в высшей школе: монография / В.В. Грачев. М.: изд-во СГИ, 2006. – 120 с.

92. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Грачёв Владимир Викторович. – М., 2007. – 464 с.

93. Гребенникова, Е.В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы / Е.В. Гребенникова // Вестник Томского университета. – 2013. – Т. 134. – № 6. – С. 140-142.

94. Гребенюк, О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олег Семенович Гребенюк – Казань, 1988. – 459 с.

95. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: изд-во Калинингр. ун-та, 2000. – 573 с.

96. Гребенюк, О.С. Принцип мотивационной основы обучения / О.С. Гребенюк // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. М.: АН СССР, 1983. – Ч. 2. – С. 250-257.

97. Гребенюк, Т.Б. Формирование мотивационной компетентности у старшеклассников в учебно-воспитательном процессе: монография / Т.Б. Гребенюк, В.П. Гурова. – Калининград: изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. – 95 с.

98. Гринько, М.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов / М.А. Гринько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 18-22.

99. Груздев, М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – Т. 108. – № 3. – С. 47-55.

100. Гуров, В.А. Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей / В.А. Гуров: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2005. – 24 с.

101. Гуружапов, В.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В.А. Гуружапов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 143–159.

102. Данейкин, Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе / Ю.В. Дайнекин, О.Е. Калиновская, Н.Г. Федотова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 8/9. – С. 104-116.

103. Данилова, Л.Н. Новые дидактические решения в условиях цифровизации высшего образования / Л.Н. Данилова, В.Е. Гаибова, А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник – 2021. – Т. 118. – № 1. – С. 19-29.

104. Дегтерев, В.А. Профессиональная мобильность, компетентность, конкурентоспособность и конкуренто-ориентированность: теоретический аспект / В.А. Дегтерев // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 1. – С. 110-116.

105. Добротенко, Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе / Ю.Б. Добротенко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – Т. – 22. – № 4. – С. 112-118.

106. Долгова, В.И. Мотивация профессиональной деятельности студентов: монография / В.И. Долгова, В.А. Ткаченко. – Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2011. – 100 с.

107. Дудина, М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебное пособие для вузов / М.Н. Дудина. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 151 с.

108. Дука, Н.А. Педагогические условия формирования мотивации студентов педагогического вуза с позиции междисциплинарного подхода / Н.А. Дука, А.В. Боглашин // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 32. – № 3. – С. 108-112.

109. Дьячкова, М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности. Практикум: учебное пособие. – М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.

110. Евменова, Т.И. Развитие мотивации к педагогической деятельности у обучающихся в вузе: монография / Т.И. Евменова; М-во образования и науки Рос. Федерации; С.-Петерб. гос. инженер.-экон. ун-т. – СПб., 2003. – 175 с.

111. Ефремкина, И.Н. Применение элементов технологии контекстного обучения для формирования конфликтологической компетентности студентов направления подготовки «Сервис» / И.Н. Ефремкина // Актуальные проблемы непрерывного образования и пути их

решения на современном этапе: материалы междунар. науч.-практ. конф., 22 ноября 2016 г., Пенза, ПензГТУ. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – С. 165-170.

112. Ефремкина, Н.И. Исследование динамики карьерных ориентаций, учебной мотивации, их взаимосвязи у студентов-бакалавров как условия формирования готовности к профессиональной мобильности / И.Н. Ефремкина // Перспективы науки и образования. – 2018. – Т. 32. – № 2. – С. 175-180.

113. Журин, Н.В. Влияние удовлетворенности учительской профессией на совершенствование педагогического процесса: методические рекомендации / Н.В. Журин. – Брянск, 1990. – 22с.

114. Заболотная, С.Г. Образ профессионального будущего студентов медицинского вуза в понятийном поле педагогики / С.Г. Заболотная // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 49-56.

115. Зарипова, Е.И. Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки / Е.И. Зарипова // Вестник Омского государственного университета, серия «Гуманитарные исследования». – 2014. – Т. 2. – № 1. С. 124-128.

116. Зеер, Э.Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, М.В. Зиннатова, Е.В. Лебедева // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266-279.

117. Зеер, Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74-82.

118. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104–114.

119. Зеер, Э.Ф. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов / Э.Ф. Зеер, Л.Н. Степанова // Образование и наука. – 2018. – № 6. – С. 139-157.
120. Зеер, Э.Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25.
121. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
122. Зимовина, О.А. Индивидуализация обучения студентов с учетом доминирующих у них когнитивных стилей: монография / О.А. Зимовина. Сочи: изд-во НОЦ РАО, 2003. – 254 с.
123. Зимовина, О.А. Об индивидуализации обучения студентов в информационно-образовательном пространстве университета / О.А. Зимовина // Образовательные науки и психология. – 2016. – Т. 40. – № 3. – С. 117-121.
124. Зырянова, С.М. Повышение мотивации студентов к учебной деятельности в педагогическом вузе / С.М. Зырянова, А.В. Иванова, Е.А. Шанц // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – Т. 85. – № 4. – С. 20-28.
125. Иванов, А.Г. Компьютерные игры в обучении истории / А.Г. Иванов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 5. – С. 1-5.
126. Игошев, Б.М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Игошев Борис Михайлович. – М., 2008. – 42 с.
127. Ильин, Б.В. Высшая школа в современной России: пути выхода из кризиса / Б.В. Ильин, Г. Аверьянова, К. Ромашкин // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 108-114.

128. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
129. Ильина, Н.Ф. Университет непрерывного образования как форма подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности / Н.Ф. Ильина // Методические и теоретические подходы к решению проблем методики образования: сб. ст. – Красноярск: Полицом, 2004. – С. 36-45.
130. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе: монография / [Л.В. Байбородова и др.]. – Ярославль: изд-во Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского, 2011. – 181 с.
131. Ирхина, И.В. Маркетинговая деятельность педагога в условиях инновационной образовательной системы / И.В. Ирхина, Н.А. Коренькова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2018. – Т. 37. – № 4. – С. 643-650.
132. Исаев, И.Ф. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза / И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – Т. 134. – № 12. – С. 160-167.
133. Казакова, Е. И. Университет как субъект обновления содержания образования / Е.И. Казакова // Три миссии университета: образование, наука, общество: монография. Сер. «Евразийские университеты XXI века» / под ред. В. А. Садовниченко. – М.: изд-во МГУ, 2019. – С. 144-155.
134. Казакова, Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Е.И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 112. – № 1. – С. 8-14.
135. Каитов, А.П. Волонтерская деятельность как фактор развития профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2024. – Т. 23. – № 1. – С. 93-105.

136. Каитов, А.П. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография / А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научн. ред. проф. А.И. Савенкова. – М.: Перо. 2017. – 110с.

137. Каитов, А.П. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Вестник Вятского государственного университета, 2023. – Т. 150. – № 4. – С. 91-101.

138. Каитов, А.П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. – Т. 95. – № 3. – С. 118-123.

139. Каитов, А.П. Мотивация профессиональной педагогической деятельности: теоретические и практические аспекты: монография / А.П. Каитов. – М.: Перро, 2022. – 128с.

140. Каитов, А.П. Проблема мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) с позиций метасистемного подхода / А.П. Каитов // Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – № 2. – С. 10-21. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/kaitov-a-p-problema-motivacii-profes/>

141. Каитов, А.П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 / А.П. Каитов, А.С. Львова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. – № 7. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (дата обращения: 25.05.2024).

142. Каитов, А.П. Сравнительный анализ опыта исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности в

России и за рубежом / А.П. Каитов // Современная наука: проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3-3. – С. 56-65.

143. Каитов, А.П. Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях / А.П. Каитов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2022. – Т. 21. – № 2. – С. 9-24.

144. Капцов, А.В. Становление субъектности студентов в вузе в аспекте компетентностного подхода / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 16-33.

145. Караваев, Н. Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде: монография / Н.Л. Караваев, Е.В. Соболева. – Киров: Вятский государственный университет, 2019. – 105 с.

146. Карнаухов, В.А. Особенности мотивационно-смысловой сферы личности студентов-первокурсников педагогических вузов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владимир Александрович Карнаухов. – Белгород, 1997. – 193 с.

147. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 423 с.

148. Карпов, А.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. – Т. 1: Метасистемный подход / А.В. Карпов, Е. В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – 740 с.

149. Карпов, А.В. Принцип активного выбора в обучении и воспитании / А.В. Карпов, Е.В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 127-134.

150. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 352 с.

151. Карпов, А.В. Психология рефлексии: монография / А.В. Карпов, И.М. Скитяева // Институт психологии РАН. – М., Ярославль, 2001. – 203 с.

152. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

153. Карпова, Е.В. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности / Е.В. Карпова, И.Н. Макарычева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 268-273.

154. Карпова, Е.В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности / Е.В. Карпова // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 59-65.

155. Карпова, Е.В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 115. – № 4. – С. 8-16.

156. Карпова, Е.В. Ценности как мотивационные детерминанты учебной деятельности / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. Серия Психолого-педагогические науки. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 263-269.

157. Карпова, С.И. Информационно-коммуникативные технологии в образовании: видеоигры как эффективная среда для развития самостоятельных форм обучения студентов / С.И. Карпова, И.В. Чирич, Г.И. Авцинова, Е.Б. Штукарева, Т.В. Ухина, Т.А. Гордеева // Вебология. – 2021. – Т. 18. – С. 116-128.

158. Кипина, О.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педвуза в условиях реализации ФГОС ВО / О.А. Кипина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 259-262.

159. Клименко, И.О. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность: дисс...канд. психол. наук: 19.00.03 / Клименко Илона Васильевна. – М., 2014. – 208 с.

160. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
161. Клоницина, А.И. Динамика изменения мотивов учения студентов вуза в процессе обучения: дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / Клоницина Анастасия Игоревна. – М., 2006. – 262 с.
162. Ключева, Н.К. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога // Психология обучения. – 2001. – № 5. – С. 1-14.
163. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев, А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
164. Ковалева, Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику / Т.М. Ковалева // Совет ректоров. – 2014. – № 5. – С. 53-56.
165. Ковалева, Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Сб. мат-лов Всероссийской науч.-практ. конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы» / МПГУ: изд-во «Прометей», 2008. – 114 с.
166. Ковалёва, Т.М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалёва, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина – М.; Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
167. Ковалева, Т.М. Селф-компетенции как «философский камень» / Т.М. Ковалева, Э.В. Галажинский // Томский государственный университет: официальный сайт. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiykamen
168. Ковалева, Т.М. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева, М.Ю. Жилина // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – 2010. – № 1 (43). – С. 84-91.

169. Ковалева, Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т.М. Ковалева, Т.В. Якубовская // Человек.ru. – 2017. – № 12. – С. 85-94. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27810510>

170. Ковалевич, М.С. Индивидуализация образовательного процесса как условие проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов / М.С. Ковалевич // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 113. – № 2. – С. 41-49.

171. Коган, Г.В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Коган Галина Валерьевна, Мурманск, 2004. – 146 с.

172. Кожухова, Т.М. Мотивация педагогов дошкольного образовательного учреждения как организационное условие повышения эффективности профессиональной деятельности / Т.М. Кожухова // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – Т. 40. – № 3. – С. 25–33.

173. Колмогорова, Л.А. Содержание и динамика мотивационной зрелости студентов-первокурсников в адаптационный период: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Колмогорова Лилия Александровна. – Новосибирск, 2008. – 24 с.

174. Комаров, Р.В. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций / Р.В. Комаров, Т.М. Ковалева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. – Т. 55. – № 1. – С. 8-22.

175. Кондратенко, Б.А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий / Б.А. Кондратенко // Экономика, Статистика и Информатика. Вестник УМО. – М.: изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. – № 5. – С. 7-13.

176. Кондратенко, Е.В. Портфолио как технология оценивания профессиональных компетенций студентов / Е.В. Кондратенко // Вестник Марийского государственного университета. – 2014. – Т. 13. – № 1. – С. 176-180.

177. Конищеева, Е.В. Регулирование института высшего образования в современных условиях: риски персонализации / Е.В. Конищеева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10. – С. 1-5.

178. Кононова, Т.А. Проблема формирования мотивации решения учебных задач: теоретический аспект / Т.А. Кононова // Сибирский учитель. Региональный научно-методический журнал. – 2005. – Т. 41. – № 5. – С. 20-26.

179. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. (Утверждена Распоряжением Правительства РФ, от 24 июня 2022 года № 1688-р). – [Электронный ресурс].

– URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (дата обращения: 24.08.2024).

180. Конюхова, Т.В. Учебная мотивация студентов младших курсов в условиях дистанционного обучения: монография / Т.В. Конюхова, Е.Т. Конюхова. – Новокузнецк: Типография «Полиграфист», 2021. – 116 с.

181. Костюнина, А.А. Реализация программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения / А.А. Костюнина, Л.А. Мокрецова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 35-40.

182. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: изд-во: СамГПИ, 1994. – 165 с.

183. Кривоногова, А.С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей

профессии: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.08 / Кривоногова Анна Сергеевна. – Екатеринбург, 2013. – 275 с.

184. Кругликов, В.Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – М.: Юрайт, 2018. – 354 с.

185. Кудряшова, А.В. Модель интеграции метода смешанного обучения в систему языковой подготовки студентов технического вуза / А.В. Кудряшова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Т. 157. – № 4. – С. 75-80.

186. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография / Н.В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М.: РГБ, 2004. – 144с.

187. Куликов, Л.В. Классификация психических состояний // Психология состояний: хрестоматия; под ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 65-68.

188. Куприянов, Б.В. Педагогические работники учреждений дополнительного образования: штрихи к социально-профессиональному портрету / Б.В. Куприянов, С.Г. Косарецкий // Вестник Сургутского университета. – 2015. – Т. 35. – № 2. – С. 127-140.

189. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях: [Сб. работ: Перевод] / Дональд Кэмпбелл. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 391 с.

190. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2002. – № 3. – С. 79-90.

191. Лазарев, В.С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования / В.С. Лазарев // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 7-14.

192. Ларионова, М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза / М.А. Ларионова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – Т. 43. – № 4. – С. 38-41.
193. Ледовская, Т.В. Ценностные вызовы современного педагогического образования: существуют ли ответы? / Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин, А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – Т. 109. – № 4. – С. 54-63.
194. Лейбина, А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Лейбина Анна Валентиновна. – Ярославль, 2008. – 24 с.
195. Ленглер, О.А. Развитие субъектности учащихся в процессе обучения информатике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ленглер Ольга Анатольевна. – Екатеринбург, 2013. – 207с.
196. Леонтьев, А.Н Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев / Кафедра общ. психологии. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.
197. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
198. Леонтьев, В. Г. Исследование мотивационной сферы личности / В.Г. Леонтьев // Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: изд-во НГПИ, 1984. – 163 с.
199. Леонтьев, Д.А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации; под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – 343 с.
200. Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психол. журнал. – Т. 21. – 2000. – № 1. – С. 15-25.

201. Липатникова, И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений / И.Г. Липатникова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 5 – С. 108-110.
202. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; Российская академия наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 349с.
203. Лопатина, Е.В. Проблемность развития учебной мотивации студентов вуза / Е.В. Лопатина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2017. – Т. 16. – № 2. – С. 95-99.
204. Лопаткин, Е.В. Педагогические стратегии развития мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Лопаткин Евгений Васильевич. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.
205. Лубков, В.А. Современные проблемы педагогического образования / В.А. Лубков // Образование и наука. 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 36-54.
206. Львов, Л.В. Компетентностно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности: монография / Л.В. Львов. – М.: изд-во СГУ, 2009. – 286 с.
207. Львова, А.С. Развитие профессионализма педагога в условиях системно-модульной организации образовательного процесса в магистратуре: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Львова Анна Сергеевна. – М., 2019. – 401 с.
208. Львова, А.С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А.С. Львова, О.А. Любченко // Вестник МГПУ. – 2016. Т. 35. – № 1. – С. 89-96.

209. Львова, С.В. Профессиональная мотивация педагогов общеобразовательного учреждения / С.В. Львова // Системная психология и социология. – 2015. – Т. 15. – № 3. – С. 54-62.

210. Любченко, О.А. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога / О.А. Любченко, А.С. Львова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 4. – С. 127-134.

211. Лях, М.В. Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Лях Марина Валерьевна. – М., 2012. – 208 с.

212. Макарова, Н.С. Деятельность преподавателя вуза в условиях стандартизации высшего образования / Макарова Н.С. // Человек и общество в нестабильном мире: материалы международной научно-практической конференции; отв. ред. Г.И. Тюменцева. – Омск: изд-во Омской юридической академии, 2018. – С. 80-84.

213. Максименкова, О. В. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? / О.В. Максименкова, А.А. Незнанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23. – № 1-2. – С. 101-110.

214. Малахова, Н.Н. Формирование креативной компетентности в системе образования инновационного общества / Н.Н. Малахова, О.Н. Бессарабова // Гуманитар., соц.-экон. и общест. науки. – 2014. – № 1. – С. 139–143.

215. Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.

216. Мамелад, Д.Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Меламед Денис Леонидович. – М., 2011. – 127 с.

217. Манукян, В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе / В.Р. Манукян // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. – 2012. – № 3. – С. 62-69.

218. Марголис, А.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) / А.А. Марголис, М.А. Сафонова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23. – № 1. – С. 5-24.

219. Марголис, А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 45-64.

220. Марголис, А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации: учебное пособие / М.А. Марголис. – М.: МГППУ, 2019. – 382 с.

221. Марголис, А.А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы / А.А. Марголис, В.В. Рубцов // Образовательная политика. – 2010. – Т. 43-44. – № 5-6. – С. 125-140.

222. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105-126.

223. Маркова, А.К. Проблема мотивации учения / А.К. Маркова / Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / под общ. ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – Т. II. – М.: ПИ РАО, МГУ, 2004. – С. 288-298.

224. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

225. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
226. Машарова, Т.В. Профессиональное становление личности в системе непрерывного образования: поиски, решения, перспективы: моногр. / Т.В. Машарова, Е.А. Сырцева; ВятГГУ. – Киров, 2008. – 224 с.
227. Мерлин, В.С. Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособие для спецкурса / В.С. Мерлин. – Пермь, изд-во ПГПИ, 1971. – 120 с.
228. Мешков, Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Мешков Николай Иванович. – СПб., 1993. – 41 с.
229. Мешков, Н.И. Ценностный подход к проблеме мотивации учебной деятельности студентов / Н.И. Мешков, Н.Е. Садовникова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – Т. 6. – № 3. – С. 199-201.
230. Мешкова, И.В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза / И.В. Мешкова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 148-152.
231. Миркес, М.М. Образовательное событие как тьюторская практика / М.М. Миркес, Н.В. Муха // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 91-99.
232. Митина, Л.М. Актуализация рефлексивного ресурса личностно-профессионального развития студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» / Л.М. Митина, Ю.И. Востокова // Проблемы современного образования. – 2023. – № 6. – С. 64-79.
233. Митина, Л.М. Образование в эпоху интеллектуальных технологий: психологические ресурсы развития педагога. Десятилетие науки и технологий // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т.

21. – № 2. – С. 5–8. – [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n2/Mitina (дата обращения: 13.08.2024).

234. Митина, Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 430 с.

235. Митина, Л.М. Психологические ресурсы и смысложизненные ориентации в альтернативных моделях профессионализации педагогов / Л.М. Митина // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 22-39.

236. Митина, Л.М. Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития / Л.М. Митина, И.И. Осадчева, Г.В. Митин // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 43-56.

237. Могилёвкин, Е.А. Исследование ведущих мотивов карьерного самоопределения у студентов вуза / Е.А. Могилёвкин, А.С. Новгородов // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 61-78.

238. Можаяева, Г. В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования / Г.В. Можаяева // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – Т. 58. – № 2. – С. 56-65.

239. Моисеева, Н.Н. Субъектная готовность студента к реализации тьюторского сопровождения в вузе / Н.Н. Моисеева // Вестник Минского университета. – 2016. – № 1. – С. 1-5.

240. Москвина, И.В. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – С. 1-10.

241. Мухаметзянова, Ф.Г. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор

успешной подготовки будущего бакалавра в вузе / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.В. Забиров, В.Р. Вафина // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы XXII Рязанских педагогических чтений. – Рязань: Рязанский государственный университет, 2015. – С. 81-85.

242. Никитенко, Е.В. Тенденции развития высшего образования в России в условиях его модернизации / Е.В. Никитенко // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 44-49.

243. Никитина, Е.А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 19 с.

244. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.

245. Никулина, И.В. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы / И.В. Никулина // Вестник СамГУ. – 2008. – Т. 66. – № 7. – С. 303-310.

246. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

247. Носс, И.Н. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для бакалавриата и магистратуры / И.Н. Носс. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 362 с

248. Овчинников, М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчинников Михаил Владимирович; ГОУВПО «Уральский государственный университет». – Екатеринбург, 2008. – 205 с.

249. Овчинников, М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М.В. Овчинников // Профессиональное образование. Столица. Приложение «Новые педагогические исследования». – 2007. – № 5. – С. 151-155.

250. Огороднова, О.В. Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст / О.В. Огороднова, Е.А. Кукуев, А.Л. Фроленкова // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Том 10. – № 1. – С. 65–80.
251. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 329 с.
252. Орлов, А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63–68.
253. Орлов, Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Орлов Юрий Михайлович. – М., 1984. – 525 с.
254. Осипова, Т. П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов / Т. П. Осипова // Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 163-166.
255. Осиповская, А.В. К вопросу о мотивации учебной деятельности студентов / А.В. Осиповская // Экономический журнал. – 2013. – № 2. – С. 89-93.
256. Павлова, Н.А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталья Анатольевна Павлова; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – 24 с.
257. Панькова, Н.М. Фундаментализация как базовая образовательная тенденция инновационного университета / Н.М. Панькова // Вестник науки Сибири. – 2013. – Т. 7. – № 1. – С. 246-250.
258. Переверзева, М.В. Игровые технологии в процессе освоения теоретических музыкальных дисциплин / М.В. Переверзева, Н.И. Ануфриева, И.С. Аврамкова, Е.О. Кузнецова, А.И. Щербакова // Revista Inclusiones. 2020. – Т. 7. – № 2. – С. 185-194.

259. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / под ред. М.Б. Есауловой. – СПб.: СПГУТД, 2010. – 160 с.

260. Перспективные направления трансформации высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса : аналитический доклад / Л.В. Константинова, Е.В. Шубенкова, В.В. Ворожихин [и др.]. – М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2023. – 112 с.

261. Петрова, В.Н. Образ будущего и профессиональная успешность / В.Н. Петрова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. – 2007. – Вып.4. – С. 251-260.

262. Петрова, Т.И. Исследование мотивации труда педагогических работников профессиональной образовательной организации / Т.И. Петрова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – № 6. – С. 73-76.

263. Петровский, А. Категория личности (к построению онтологической модели личности) / А. Петровский, М. Петровский // Развитие личности. – 2014. – № 2. – С. 58-92.

264. Петрухина, О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / О.А. Петрухина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 2. – С. 97-102.

265. Пехота, Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / Е.Н. Пехота; под. общ. ред. И.А. Зязюна. – К: Вища школа, 1997. – 281 с.

266. Пикина, А.Л. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога / А.Л. Пикина А.В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 85-92.

267. Пилипчевская, Н.В. Тьюторская деятельность: теория и практика: монография / Н.В. Пилипчевская. – Красноярск: изд-во Красноярского гос. ун-та, 2009. – 136 с.

268. Писарева, С.А. Исследование особенностей мотивации студентов разных уровней высшего образования к участию в научно-исследовательской деятельности / С.А. Писарева, Е.И. Бражник, И.В. Гладкая [и др.] // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – № 1. – С. 25-53.

269. Писарева, С.А. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса / С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. – № 3 (35). – С. 281-288.

270. Писарева, С.А. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов / С. А. Писарева, А.П. Тряпицына // Человек и образование. – 2023. – Т. 75. – № 2. – С. 24-33.

271. Пискунова, М.Д. Отношение студентов к обучению с использованием программ виртуальной реальности / М.Д. Пискунова, П.А. Побоккин // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – Т. 119. – № 2. – С. 112-119.

272. Пластинина, Т.В. Ассертивность как признак знания прав личности / Т.В. Пластинина // Социально-гуманитарные дисциплины: проблемы, направления, ожидания: сборник научных трудов кафедр профсоюзной работы и социально-гуманитарных дисциплин международного университета «МИТСО». – 2018. – С. 28-36.

273. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

274. Погодаева, Т.В. Индивидуальные образовательные траектории как фактор повышения конкурентоспособности молодежи / Т.В. Погодаева, Л.М. Волосникова, О.В. Огороднова // Стратегии и практики развития инклюзивной

культуры в пространстве регион: материалы форума с международным участием / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет. – Тюмень: изд-во Тюменского государственного университета, 2019. – С. 214-220.

275. Погосян, В.А. Маркетизация высшего образования / В.А. Погосян // *Universum: Вестник Герценовского университета*. – 2014. – № 1. – С. 169-173.

276. Приказ № 271 Президента РФ от 04.02.2010 «Об утверждении Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – [Электронный ресурс]. – URL: http://uozato.ucoz.com/docs/nasha_novaja_shkola.pdf (дата обращения: 24.05.2024).

277. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» . – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 14.09.2024).

278. Пунчик, В.Н. Атлас педагогического моделирования / В.Н. Пунчик. – Минск: изд-во «Ривш», 2023. – 116 с.

279. Пунчик, В.Н. Технология планирования педагогического эксперимента / В.Н. Пунчик // *Адукацыя і выхаванне*. – 2016. – № 9. – С. 43-49.

280. Радаев, В.В. Пять моих главных вызовов в преподавании: круглый стол, Москва, НИУ ВШЭ, 8 сентября 2017 / В.В. Радаев, С.А. Медведев, Е.В. Талалакина, А.В. Дементьев // *Вопросы образования*. – 2018. – № 1. – С. 200-233.

281. Разина, Т.В. Некоторые вопросы исследования мотивации научной деятельности с позиций метасистемного и информационного подходов: монография / Т.В. Разина. – Сыктывкар: изд-во Сыктывкарского государственного университета, 2013. – 160 с.

282. Райхельгауз, Л.Б. Модернизация дидактических теорий: ответ на вызовы современности / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – Т. 121. – № 4. – С. 19-27.

283. Расулова, Н.Ю. Мультиагентный подход в создании адаптивных интеллектуальных обучающих систем / Н.Ю. Расулова // Экономика и социум. – 2021. – Т. 81. – № 2. – С. 1-14.

284. Рефлексия в инновационной практике школы: монография / под ред. И.Ю. Шустовой. М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. – 152 с.

285. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

286. Розин, В.М. Некоторые идеи новой концепции образования (на материале тьюторской педагогики) / В.М. Розин // Мир психологии. – 2020. – Т. 103. – № 3. – С. 43-54.

287. Розин, В.М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2021. – № 9. – С. 41-51.

288. Розин, В.М. Персонализация или индивидуализация: психо-лого-антропологический или культурно-средовой подходы / В.М. Розин, Т.М. Ковалева // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 18-28.

289. Рокицкая, Ю.А. Психологическая безопасность и учебно-профессиональная мотивация студентов вуза: монография / Ю.А. Рокицкая, Е.С. Семенова. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 184 с.

290. Романова, Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза / Е.В. Романова // Вестник Костромского университета. – 2010. – № 1. – С. 280-284.
291. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов н/Д., 1997. – 23 с.
292. Ромек, В.Г. Развитие уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 2000. – № 12. – С. 74-113.
293. Рощина, Я.М. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования / Я.М. Рощина, С.Ю. Рощин, В.Н. Рудаков // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 174-199.
294. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
295. Рягин, С.Н. Модернизация педагогического образования в России: проблемный анализ первого года реализации / С.Н. Рягин // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – Т. 18. – № 2. – С. 5-12.
296. Савенков, А.И. Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников / А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – Т. 39. – № 1. – С. 8-18.
297. Савенков, А.И. Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование». Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» / А.И. Савенков, Е.А. Алисов, А.С. Львова. – 2015. – Т. 31. – № 1. – С. 18-26.
298. Савенков, А.И. Мотивация творчества как активность бессознательного / А.И. Савенков // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: материалы Международной научно-практической

конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В.Г. Леонтьева; под ред. О.А. Белобрыкиной, Н.Я. Большуновой. – Новосибирск. изд-во: Новосибирский государственный педагогический университет. – 2025. – С. 250-254.

299. Савенков, А.И. Педагогическая психология: в 2 ч. – Ч. 2: учебник для вузов / А.И. Савенков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 186 с.

300. Савина, Н.В. Методологические основы персонализации образования / Н.В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020 – Т. 14. – № 4. – С. 82-90.

301. Садовников, Н.В. Фундаментализация современного образования / Н.В. Садовников // Известия Пензенского государственного педагогического института. – 2011. – № 24. – С. 782-786.

302. Сазонов, Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 35-50.

303. Сборник психологических тестов. Часть III: пособие / сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.

304. Сенин, И.Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): руководство / И.Г. Сенин. – Ярославль: Психодиагностика, 1991. – 19 с.

305. Сергеев, Н.К. Профессиональное становление будущего учителя в условиях учебно-научного педагогического комплекса (мотивационный аспект): монография / Н.К. Сергеев, В.В. Арнаут. – Волгоград: Перемена, 1997. – 205 с.

306. Сергиенко, А.Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом / А.Ю. Сергиенко // Человек и образование. – 2018. – Т. 57. – № 4. – С. 184-191.

307. Сирота, Н.А. Преодоление эмоционального стресса подростками. Модель исследования / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицины им. В.М. Бехтерева. – 1993. – № 1. – С. 53-61.
308. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.И. Хажилина, Н.С. Видерман. – М.: Генезис, 2001. – 216 с.
309. Скрипак, И.А. Технологии цифровой виртуализации в дистанционном обучении / И.А. Скрипак, С.Н. Айназарова, Е.В. Уханова, А.Е. Ткаченко, Л.С. Ерина // Международный журнал передовых тенденций в области компьютерных наук и инженерии. – 2020. – Т. 9. – № 2. – С. 1808-1813.
310. Скорнякова, А.Ю. Методика применения математических методов в психологии и педагогике: практикум / Скорнякова А.Ю. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. – 49 с.
311. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – 220 с.
312. Соловьев, А. Опыт проблемно-ориентированного обучения в Дании / А. Соловьев // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 120-122.
313. Соломин, В.П. Новая модель практико-ориентированной подготовки с учетом требований профессионального и образовательного стандарта / В.П. Соломин, В.А. Рабош, А.Г. Гогоберидзе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 145-151.
314. Степанова, И.А. Конкурентоспособность и профессиональная мобильность выпускника как важные показатели качества образования / И.А. Степанова // Альманах современной науки и образования. – 2009. – Т. 23. – № 4. – С. 147-150.

315. Степанова, Н.А. Проблема изучения самодетерминации личности в отечественной науке / Н.А. Степанова // Известия Саратовского университета. Серия: «Философия. Психология. Педагогика». – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 69-75.

316. Строганова, А.Н. Модель индивидуально-ориентированного обучения студентов в вузе / А.Н. Строганова // Человек и образование. – 2011. – Т. 28. – № 3. – С. 75-78.

317. Ступникова, А.Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ступникова Антонина Дмитриевна. – Волгоград, 2005. – 161 с.

318. Суртаева, Н.Н. Педагогика: педагогические технологии: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 250 с.

319. Сысоев, П.В. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 5. – С. 2-11.

320. Тарева, Е.Г. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е.Г. Тарева, Б.В. Тарева, Е.А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274-291.

321. Тарханова, И.Ю. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения / И.Ю. Тарханова, М.А. Зайцева, В.М. Пятунина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 116. – № 5. – С. 53-60.

322. Тарханова, И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования / И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – Т. 107. – № 2. – С. 45-52.

323. Тельтевская, Н.В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов / Н.В. Тельтевская // Известия

Волгоградского технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания». – 2012. – Вып. 10. – Т. 3. – № 90. – С. 163-166.

324. Темербекова, А.А. Использование социальных сетей в качестве интерактивного средства обучения студентов вуза / А.А. Темербекова, Н.Г. Кудрявцев // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2019. – Т. 46. – № 1. – С. 246-257.

325. Тимошина, Т.А. Средства выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента вуза: методические рекомендации / Т.А. Тимошина. – Рязань: Рязанский ин-т развития образования, 2013. – 52 с.

326. Тихомирова, Т.С. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов / Т.С. Тихомирова, Н.В. Кочетков // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 53–62.

327. Тихонова, Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения / Н.В. Тихонова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74-78.

328. Толбатова, Ю.В. Экспериментальная работа по формированию у студентов компетентности определения индивидуальной образовательной траектории / Ю.В. Толбатова // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – 41. – № 4. – С. 200-203.

329. Туарменский, В.В. Сравнительный анализ мотивов профессионального выбора студентов государственного вуза / В.В. Туарменский, Е.С. Иванов, А.В. Барановский // Человеческий капитал. – 2017. – Т. 102. – № 6. – С. 49-51.

330. Туркина, А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута / А.В. Туркина // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 68-71.

331. Узюмова, Н.В. Волонтерская деятельность (добровольчество) как фактор профессионального развития студентов / Н.В. Узюмова, Н.И.

Киселёва // Вестник евразийской науки. – 2023. – Т. 15. – № s2. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://esj.today/PDF/05FAVN223.pdf>

332. Уман, А.И. Теория обучения: от традиционной к антропологической дидактике / А.И. Уман // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 22-30.

333. Фадеева, А.А. Молодежь на российском рынке труда: проблема трудоустройства / А.А. Фадеева, Е.В. Янченко // Современные проблемы экономики и менеджмента: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Истоки, 2018. – С. 232–236.

334. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 24.05.2024).

335. Фильштинская, Е. Г. Специфика обучения студентов вуза в условиях недостаточной профессиональной мотивации / Е.Г. Фильштинская, М.В. Аборина // Достижения вузовской науки. – 2014. – № 11. – С. 92-97.

336. Фисин, Ю.М. Стиль руководства и текучесть педагогических кадров // Воспитание учащихся профтехучилищ на примере жизни и деятельности В. И. Ленина, революционных, боевых и трудовых традициях КПСС и советского народа / Ю.Н. Фисин. – Казань, 1980. – С. 221-223.

337. Фролова, С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования / С.В. Фролова, Е.Ю. Илалитдинова // Вестник Мининского университета». – 2017. – Т. 16. – № 1. – С. 1-9.

338. Фрумин, И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко // Современная аналитика образования. – 2018. – Т. 19. – № 2. – С. 1-25.

339. Фурманов, И.А. Основы групповой психотерапии: учебное пособие / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – Мн., Тесей, 2004. – 256 с.
340. Хамова, С.Н. Автономия студентов в условиях дистанционного обучения / С.Н. Хамова // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 1. – С. 199-215.
341. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
342. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
343. Холодная, М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М.А. Холодная // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 12-16.
344. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. – 415 с.
345. Хуторской, А. В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 302 с.
346. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
347. Цариценцева, О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг: монография / О.П. Цариценцева. Оренбург: РИО ОУНБ им. Н.К. Крупской, 2009. – 186 с.
348. Цветкова, Р.И. Модель формирования мотивационной сферы личности студента / Р.И. Цветкова, Р.Д. Санжаева // Вестник Бурятского университета. Серия 10: Психология. – Улан-Удэ: изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. – Вып. 1. – С. 37-44.
349. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия, средства ее формирования / Р.И. Цветкова //

Вестник Бурятского университета. Серия 10: Психология. – Улан-Удэ: изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. – Вып. 1. – С. 24-32.

350. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности: монография / Р.И. Цветкова. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2000. – 102 с.

351. Черемных, М.Н. Тьюторское сопровождение переходов от общего к профессиональному образованию / М.Н. Черемных // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М.: изд-во «Прометей» МПГУ, 2008. – С. 14-21.

352. Чистякова, В.А. Методические и практические предпосылки организации дифференцированного обучения в системе непрерывного образования / В.А. Чистякова // Актуальные проблемы филологии и педагогики: сборник статей. – Томск, 2006. – С. 94-104.

353. Чистякова, С.Н. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» / С.Н. Чистякова, И.И. Соколова // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 49-56.

354. Шавель, С.А. Мотивационная сфера личностной активности / С.А. Шавель // Социологический альманах. – 2017. – № 11. – С. 450-460.

355. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования / В.Д. Шадриков // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 72-83.

356. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

357. Шадриков, В.Д. Психологический анализ деятельности как системы / В.Д. Шадриков // Психол. журн. – 1980. – Т. 1. – № 3. – С. 33-46.

358. Шапошникова, Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н.Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39-45.

359. Швецова, Т.Н. К вопросу мотивации студентов в условиях реализации образовательного процесса в дистанционном формате // Социально-экономическое развитие России: проблемы, тенденции,

перспективы: сборник научных статей 19-й Международной научно-практической конференции. – Курск: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Курский филиал, 2020. – С. 279-28.1

360. Шеманаева, М.А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» / М.А. Шеманаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 12. – С. 43-47.

361. Шефер, О.Р. Управление развитием учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата в системе высшего образования через инспирацию компетенций / О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Т.Н. Лебедева; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 319 с.

362. Шибаршина, О.Ю. Современные проблемы трудоустройства российской молодежи / О.Ю. Шибаршина // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. – 2019. – Т. 29. – № 2. – С. 101-105.

363. Шоган, В. В. Пять технологий новой дидактики / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова, Н.М. Мкртчян, И.А. Кужелев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 41-52.

364. Эдукология: монография / под ред. М.П. Карпенко. – М.: изд-во АЭО, 2020. – 457 с.

365. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий, определений, терминов: учебно-методическое пособие для вузов / под. ред. С.Л. Кандыбовича, А.Д. Короля, Т.В. Разиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2021. – 864 с. (самодетерминация – С. 531-611) [Электронный ресурс]. –URL: <https://www.moscowbooks.ru/ebooks/book/66223734/> (дата обращения: 25.04.2024).

366. Югфельд, И.А. Мотивация студента как фактор профессионального самоопределения будущего учителя / И.А. Югфельд, Ю.В. Харламова // Человеческий капитал. – 2017. – Т. 104. – № 8. – С. 82-87.

367. Юрловская, И.А. Индивидуализация обучения как одна из тенденций современного образования / И.А. Юрловская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – Т. 14. – № 3. – С. 292-294.

368. Юрловская, И.А. Индивидуально-образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза / И.А. Юрловская, К.П. Гучмазова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 2. – С. 1-11. – [Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26246277_79499184.pdf (дата обращения: 25.05.2024).

369. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская; отв. ред. канд. пед. наук М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.

370. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 318 с.

371. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

372. Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – М.: изд-во: Класс, 2004. – 576 с

373. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2014. –175 с.

374. Ярмакеев, И. Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов в ходе волонтерской деятельности / И. Ярмакеев, Р. Ахмадуллина, Н. Велиахметова // Филология и культура. – 2020. – Т. 60. – № 2. – С. 259-265.

375. Abdullah T., Khan M., Shah S., Ullah S. Intrinsic and extrinsic factors affecting job satisfaction: a comparative study of public and private primary school teachers // *Journal of Education and Social Studies*. – 2023. – Vol. 4. – No. 2. – P. 348-358.

373. Adewale B., Jegede F., Okubote F., Olagbadegun M. Impact of Classroom Environments' on the Academic Performance of Architecture Environment Students in Covenant University // *International Conference on Energy and Sustainable. IOP Conference Series Earth and Environmental Science*. – 2021. – Vol. 665. – No. 1. – 13 p.

374. Admiraal W. Teachers' job Demands, Resources and Job Satisfaction: Secondary Analyses of TALIS 2018 Data from Flanders and the Netherlands // *European Journal of Educational Studies*. – 2022. – Vol. 9. – No. 2. – P. 25-47.

375. Agezo K. C. Why teachers leave teaching: The case of pre-tertiary institutions in Ghana // *International journal of education reform*. – 2010. – Vol. 19. – No. 1. – P. 51-52.

376. Akman Y. The Investigation of The Relationships Between Organizational Justice, Work Motivation and Teacher Performance // *Cukurova University Faculty of Education Journal*. – 2018. – Vol. 47. – No 1. – P. 164-187.

377. Akpochofo G. Factors Influencing Undergraduates' Choice of Teaching as a career (FIT-Choice) in Nigeria // *International Journal of Education and Practice*. – 2020. – Vol. 8. – P. 121-133.

378. Alqarni N. Well-being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia // *Journal of Language and Education*. 2021. – Vol. 17. – No 3. – P. 8-22.

379. Alhadabi A., Karpinski A.C. Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students // *International Journal of Adolescence and Youth*. – 2019. – Vol. 25. – No. 1. – P. 519-535.

380. Alt D. Assessing the connection between self-efficacy for learning and justifying academic cheating in higher education learning environments // *Journal of Academic Ethics*. – 2015. – Vol. 13. – No. 1. – P. 77-90.
381. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review // *Journal of Educational Technology & Society*. – 2016. – Vol. 19. – No. 2. – P. 258-273.
382. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation // *Journal of Educational Psychology*. – 1992. – Vol. 84. – P. 261-271.
383. Andrade M., Coutinho C. Implementing flipped classroom in blended learning environments: A proposal based on the cognitive flexibility theory // *Journal of Interactive Learning Research*. – 2017. – Vol. 28. – No 2. – P. 109-126.
384. Angelo G. From Didactics to E-Didactics – Paradigms, Models and Techniques for e-Learning. – Naples: LIGUORI EDITORE, 2007. – 404 p.
385. Anthony G., Ord K. Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions // *Asia-Pacific Journal of Teacher Educational*. – 2008. – Vol. 36. – No. 24. – P. 359-376.
386. Atemnkeng N., Akum F. C., Ngwokabuenui P.Y., Chu A.M. Choosing Teaching as a Career: Perspective of Pre-Service Teachers in Cameroon // *Asian Journal of Education and Social Studies*. – 2020. – Vol. 13. – P. 48-58.
387. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior // *Psychological review*. – 1957. – Vol. 64. – No. 6. – P. 359-372.
388. Arnon R., Frankel P., Rubin E. Why Should I Be a Teacher? Factors That Attract and Factors That Deter in Choosing the Teaching Professions. *Dapim*. – 2015. – Vol. 59. – P. 17-44.
389. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL) // *Journal of Educational Online*. – 2023. – Vol. 20. – No. 1. – P. 1-17. <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.1>.

390. Azar N., Reshadatjoo H. Designing a model to improve first year student adjustment to university // *Management Science Letters*. – 2014. – Vol. 4. – No. 5. – P. 1051-1058.
391. Badley G., Habeshaw T. The Changing Role of the Teacher in Higher Education // *British Journal of In-Service Education*. – 1991. – Vol. – 17. – No. 3. – P. 212-218.
392. Baker R., Ismail N., Hamzah R. Teaching as a Career Choice: A Discriminant Analysis of Factors as Perceived by Technical and Vocational Education (TVE) Student Teachers in Malaysia // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2014. – Vol. 19. – P. 69-75.
393. Ballouk R., Mansour V., Dalziel B., McDonald J., Hegazi I. Medical students' self-regulation of learning in a blended learning environment: a systematic scoping review // *Medical Education Online*. – 2022. – Vol. 27. – No. 1. – P. 1-13.
394. Balyer A., Özcan K. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons // *International Education Studies*. – 2014. – Vol. 7. – No. 5. – P. 104-115.
395. Bamrungsin P., Khampirat B. Improving Professional Skills of Pre-Service Teachers Using Online Training: Applying Work-Integrated Learning Approaches through a Quasi-Experimental Study // *Sustainability*. – 2022. – Vol. 14. – No. 43. – P. 46-62.
396. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W H. Freeman, 1997. – 604 p.
397. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited // *Journal of Management*. – 2012. – Vol. 38. – P. 9-44.
398. Basak S.K. E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis / S. K. Basak, M. Wotto, P. Belanger/ *E-Learning and Digital Media*. – 2018. – Vol. 15. – No. 4. – P. 191-216.

399. Bart R. Effective use of learning Analytics: what do practitioners want and where should distance learning institutions go? // *Open learning: journal of open, distance and e-learning*. 2020. – Vol. 35. – No. 2. – P. 178-195.

400. Barkley E.F. Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty/ E. F. Barkley, K.P. Cross, C.H. Major. – San Francisco: Jossey-Bass, 2005. – 448 p.

401. Barron K.E., Hulleman C.S. Expectancy Value Cost model of motivation. Dans J.D. Wright (dir.) // *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2 e éd). – 2015. – Vol. 8. – P. 503-509.

402. Bawalla O., Adenugba A. Financial Rewards and Job Commitment Among Public Secondary School Teachers in Ogun State, Nigeria // *Dhoulagiri Journal of Sociology and Anthropology*. – 2021. – Vol. 15. – P. 72-81.

403. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 112 p.

404. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice // *European Journal of Teacher Education*. – 2018. – Vol. 41. – No. 3. – P. 266-281.

405. Bediou B., Adams D.M., Mayer, R.E., Tipton, E., Green, S.C., & Bavelier, D. A meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills // *Psychological Bulletin*. – 2018. – Vol. 144. – No. 1. – P.77-110.

406. Bruff D.O. et al. Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning // *Journal of Online Learning & Teaching*. 2013. – Vol. 9. – No. 2. – P. 123-129.

407. Boljat I. Motivacija za rad i izgaranje učitelja informatike, tehničke kulture i strukovnih predmeta Motivation for work and burnout of teachers of

Informatics, Technical Culture and vocational subjects // Polytechnica: Journal of Technology Education. – 2020. – Vol. 4. – No. 2. – P. 7-18.

408. Botha C., Marais E., Reyneke M. Self-Authorship: A Pedagogical Tool for Pre-Service Teachers to Develop (Pre) Professional Identity // Educ. Sci. 2023. Vol. P. 13. – P. 1-19.

409. Bouchkioua Z., Mokhlesse L. Motivation to Learning: Toward Achievement // Psychology. – 2021. – Vol. 12. – P. 462-476.

410. Bowen W., Chingos M., Lack T., Nygren I. Interactive learning online at public universities: Evidence from a six-campus randomized trial // Journal of Policy Analysis and Management. – 2014. – Vol. 33. – No. 1. – P. 94-111.

411. Brophy J. Motivating students to learn. Boston: McGraw-Hill, 1998. – 227 p.

412. Buhl M., Andreasen L. Learning potentials and educational challenges of massive open online courses (MOOCs) in lifelong learning. International Review of Education. – 2018. – Vol. 64. – No. 2. – P. 151-160.

413. Cardelle-Elawar M., Irwan L. Acedo S., Lizarraga M. A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity // Electronic journal of research in educational psychology. – 2007. – Vol. 5. – No. 3. – P. 565-592.

414. Cece V., Martinent G., Emma G. The Predictive Role of Perceived Support from Principals and Professional Identity on Teachers' Motivation and Well-Being: A Longitudinal Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Vol. 11. – P. 66-74.

415. Claeys L. Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students. Doctor of Philosophy in Education and Human Development Bicultural-Bilingual Studies, The University of Texas at San Antonio, Texas, 2011. – 209 p.

416. Collie R.J. Job Demands and Resources, Teachers' Subjective Vitality, and Turnover Intentions: An Examination during COVID-19 // Educ. Psychol. – 2022. – Vol. 42. – P. 1-20.

417. Covington M.V. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review // *Annual Review of Psychology*. 2009. – Vol. 51. – No. 1. – P. 171-200.
418. Curry J.R., Webb A.W., Latham S.J. A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester // *Journal of Educational Research and Practice*. – 2016. – Vol. 6. – No. 1. – P. 43-65.
419. Danish R., Qaseem S., Mehmood T., Ali Q., Ali H., Shahid R. Work Related Stressors and Teachers' Performance: Evidence from College Teachers Working in Punjab // *European Scientific Journal* February. – 2019. – Vol. 15. – No. 4. – P. 158-173.
420. DeShields O., Kara A., Kaynak E. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory // *International Journal of Educational Management*. – 2005. – Vol. 19. – No. 2. – P. 128-139.
421. Dickson C., Hannigan T., Hinton J., Phelps A. The Future of Teaching and Learning in Higher Education. R.I.T, 2013. – 31p.
422. Dinsmore D., Alexande P., Loughlin S. Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning // *Educational Psychology Review*. – 2008. – Vol. 20. – P. 391-409.
423. Drysdale M. T., McBeath M. Motivation, self-efficacy and learning strategies of university students participating in work-integrated learning. *Journal of Education and Work*. – 2018. – Vol. 31. – No 5-6. – P. 478–488.
424. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. – De Boeck Supérieur s.a., 2016. – 235p.
425. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – 195 p.

426. Dvir N., Schatz-Oppenheimer O. Novice teachers in a changing reality // *European Journal of Teacher Education*. – 2020. – Vol. 43. – No. 4. – P. 1-18.
427. Education at a Glance 2023. OECD Indicators, <https://doi.org/10.1787/19991487> [Электронный ресурс]. – URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 (дата обращения: 25.05.2024).
428. Edwards A. Playing To their Strengths: Empowering Students with Flexible Assessment // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. – 2020. – Vol. 12. – P. 16-27.
429. Elliot A. J., Moller A. C. Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? // *International Journal of Educational Research*. – 2003. – Vol. 39. – P. 339-356.
430. Essa E.K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *Edu Line: Journal of Education and Learning Innovation*. – 2022. – Vol. 2. – No. 4. – P. 533-540. – URL: <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
431. Ferradás M., Freire C. Estrategias de self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis de su prevalencia en entornos universitarios y diferencias de género // *EDUCA International Journal*. – 2022. – Vol. 2. – No. 1. – P. 30-45.
432. Fernet C. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? // *Teaching and Teacher education*. – 2016. – Vol. 59. – P. 481-491.
433. Firat M., Bozkurt A. Variables affecting readiness for online learning in open and remote universities // *Educational Media International*. – 2020. – Vol. 3. – No. 7. – P. 112-127.
434. Fryer L., Ginns P., Walker R. Reciprocal modelling of Japanese university students' regulation strategies and motivational deficits for studying // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 51. – P. 220 -228.

435. García M. La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario // *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2012. – Vol. 16. – P. 203-221.

436. Gaspard H., Wigfield A., Jiang Yi., Nagengast B., Trautwein, U., Marsh H. W. Dimensional comparisons: How academic track students' achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains // *Contemporary Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 52. – P. 1-14.

437. Gazaille M. El perfeccionamiento de las competencias profesionales de los futuros profesores de idiomas: la contribución no verbal. in book: *Competencias y aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y formación*. 2019. – 4 (29). – 108p.

438. Gillette C. A Meta-analysis of outcomes comparing flipped classroom and lecture / C. Gillette, M. Rudolph, C. Kimble, N. Rockich-Winston, L. Smith, K. Broedel-Zaugg // *American Journal of Pharmaceutical Education*. – 2018. – Vol. 82. – No. 5. – P. 433-440.

439. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. – 126 p.

440. Goldstein L. S. The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind // *American Educational Research Journal*. – 1999. – Vol. 36. – P. 647-673.

441. Graham S. A review of attribution theory in achievement contexts // *Educational Psychology Review*. – 1991. – Vol. 3. – P. 5-39.

442. Granero-Gallegos A., López-García G., Burgueño R. Are educator-created (dis)empowering climates equally associated with motivational experiences in physical education pre-service teachers as in foreign language pre-service teachers? // *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didác* Granero-Gallegos A., G. Lopez-Garcia, Burgueno R. Predicting the pre-service teachers' teaching intention from educator-created (dis)empowering climates: A self-determination theory-based longitudinal approach // *Revista de Psicodidáctica*. (English ed.).

January 2024. Vol. 29. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.01.00> tica de las Lenguas Extranjeras. – 2023. – Vol. 76. – No. VII. – P. 75-94.

443. Greco A., Annovazzi C., Palena N., Camussi E., Rossi G., Steca P. Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 12. – P. 1-14

444. Gruzdev M., Kasakova E., Kuznetsova, Tarkhanova I. University Graduates' Soft Skills: The Employers' Opinion // *European Journal of Contemporary Education*. – 2018. – Vol. 7. No. 4. – P. 690-698.

445. Gul R., Tahir T. Teaching as A Profession, Exploring the Motivational Factors, and the Motives to Stay in the Field of Teaching // *Ilkogretim Online – Elementary Education Online*, 2020. – Vol. 19. – 4. P. 4560-4565.

446. Gul R., Tahir I., Batool T. Impact of Teachers Workload on Their Time Management Skills at University Level // *Indian Journal of Economics and Business*. – 2021. – Vol. 20 – No.3. P. 819-829.

447. Gumasing M., Castro F. Determining Ergonomic Appraisal Factors Affecting the Learning Motivation and Academic Performance of Students during Online Classes // *Sustainability*. – 2023. – Vol.15. – № 3. – P. 1-31.

448. Han S. W., Borgonovi F., Guerriero S., et al. What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective // *American Educational Research Journal*. – 2018. – Vol. – 55. No. 1. – P. 3-39.

449. Han J., Yin H., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // *Cogent Education*. – 2016. – No. 1. – P. 1-18.

450. Hajizadeh A., Mohammadi S., Khodadus M. Perceptions of conducting academic ELT research: the case of Iranian graduate-level students // *Research in Post-Compulsory Education*. – 2023. – Vol. 28. – No. 1. – P. 123-148.

451. Harackiewicz J., Linnenbrink, E.A. Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich // *Educational Psychologist*. – 2005. – Vol. 40. – P.75-84.

452. Hareli S., Weiner B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation // *Educational Psychologist*. 2002. – Vol. 37. – No. 3. – P. 183-193.

453. Herbst M., Zając T. Towards a better understanding of self-selection to teacher training programmes: A case study of a renowned public university in Poland // *Central European Economic Journal*. – 2023. – Vol. 57. – No. 10. – P. 371-390.

454. Higgins E. Beyond pleasure and pain // *American Psychologist*, 1997. – Vol. 52. – P. 1280-1300.

455. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*. – 2021. – Vol. 29. – No. 1. – P. 8-70.

456. Hilton G. Disappearing teachers: An exploration of a variety of views as to the causes of the problems affecting teacher recruitment and retention in England. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World BCES Conference Books*. – 2017. – Vol. 15. – P. 79-85.

457. Hoppe H.U. Guest editorial: Wireless and mobile technologies in education / H. U. Hoppe, R. Joiner, M. Milrad et al. // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2003. – Vol. 19. – No. 3. – P. 255-259.

458. Hulleman C., Barron K. Motivation interventions in education: Bridging theory, research, and practice. L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, 3rd Ed.). Routledge, Taylor and Francis: New York, NY. – 2016. – 43 p.

459. Ilany B. Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students // *Creative Education*. – 2022. – Vol. 13. – P. 183-202.

460. Isaias P. Model for the enhancement of learning in higher education through the deployment of emerging technologies // *Journal of Information Communication and Ethics in Society*. – 2018. – Vol. 16. – No. 4. – P. 401-412.

461. Ismailov M. Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. SITE 2021 Online* – Online, United States, March 29-Apr. 2. – 2021. – P. 600-609.

462. Jerrim J., Sims S. School Accountability and Teacher Stress: International Evidence from the OECD TALIS Study. *Educ. Asse. Eval. Acc.* 2022. – Vol. 34. – P. 5-32.

463. Jima K. Factors Affecting Teachers' Motivation and Performance in Secondary Schools, Northern Showa Zone, Oromia Regional State. – 2018. – 95 p.

464. Johnson L., Adams B., Estrada V., Freeman A. Отчет NMC Horizon: высшее образование. – 2015 // Austin, Texas: New Media Consortium, 2015. – 56 p.

465. Kalimullin A.M, Valeeva R.A., Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends // *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research: Volume 1,2*. – 2023. – Vol. 2. – P. 1293-1312.

466. Kalyar M., Ahmad B., Kalyar H. Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior // *Educational Studies*. – 2018. – Vol. 3. – P. 91-119.

467. Kambeyo L., Julius L. H. Investigating the Motivating Factors That Influenced the University of Namibia First Year Undergraduate Student Teachers to Choose Teaching as Career: A Case Study // *Journal of Studies in Education*. – 2020. – Vol. 10. – P. 97-109.

468. Kang T.Z., Kahar R. Self-efficacy and motivation to volunteer among undergraduate students // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. – 2022. – Vol. 12. – No. 12. – P. 2004-2022.
469. Kaplan, A., Maehr, M. L. Adolescents' achievement goals: Situating motivation in sociocultural contexts. In Turdan & F. Pajares (Eds.) // *Adolescence and education*. – 2002. – Vol. 2. – P. 125-167.
470. Karavas E. How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*. – 2010. – Vol. 14. – P. 59-78.
471. Karakose T., Polat H., Yirc R., Tülüba T., Papadakis S., Ozdemir T., Demirkol M. Assessment of the Relationships between Prospective Mathematics Teachers' Classroom Management Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs, Academic Amotivation and Attitudes toward the Teaching Profession Using Structural Equation Modelling // *Mathematics*. – 2023. – Vol. 11. – No. 2. – P. 1-23.
472. Kaumanns R. Erfolgskriterien für mobiles ELearning // *IT-Management*. – 2002. – Vol. 3. – P. 80-83.
473. Keten U. Pre-service English teachers' sense of efficacy with regard to gender and academic GPA // *International Journal of Learning and Teaching*. – 2020. – Vol. 14. – No. 2. – P. 86-94. – URL: <https://doi.org/10.18844/ijlt.v14i2.6653>
474. Kiziltepe Z. Sources of teacher demotivation. *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability* R. Lambert, C. McCarthy (Derleyenler), Book Series: *Research on Stress and Coping in Education*, 2006. – P. 145-162.
475. Kızıltepe Z. Motivation and demotivation of university teachers // *Teachers and Teaching*. – 2008. – Vol. 14. – P. 515-530.
476. Khampirat B. The Impact of Work-Integrated Learning and Learning Strategies on Engineering Students' Learning Outcomes in Thailand: A Multiple Mediation Model of Learning Experiences and Psychological Factors. – 2021. – Vol. 9. – P. 1-18.

477. Klieme K. Psychological Factors in Academic Education – Development of the Self-Efficacy in Research Questionnaire / Hochschulelehre im Spannungsfeld zwischen individueller und Institutioneller Verantwortung. – 2021. – P. 309-322.
478. Klieme K., Schmidt-Borcherding F. Lacking measurement invariance in research self-efficacy: Bug or feature? // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. – No. 2. – P. 1-14.
479. Klopp M., Abke J. 'Learning 4.0': A Conceptual Discussion // 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 4-7 December 2018, Wollongong, NSW, Australia. – P. 871-876.
480. Kula S.S. The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation // *International Journal of Contemporary Educational Research*. – 2022. – Vol. 9. – No. 4. – P. 705-718.
481. Kyriacou C., Coulthard M. Undergraduates' views of teaching as a career choice // *Journal of Education for Teaching*. 2000. – Vol. 26. – P. 117-126.
482. Kyriacou C., Kunc R. Beginning teachers' expectations of teaching // *Teaching and Teacher Education*. – 2007. – Vol. 23. – P. 1246-1257.
483. Kwa K., Kim S. Understanding career choice motivations: a case study of public school teacher candidates in Singapore // *International Review of Public Administration*. – 2022. – Vol. 27. – No. 3. – P. 249-271.
484. Laala M. 21st Century learning; Learning in collaboration / M. Laala, M. Laalb, Z. K. Kermanshahi // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 47. – P. 1696-1701.
485. Lage M.J, Platt G.J, Treglia M., Lage M.J. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment // *The Journal of Economic Education*. – 2000. – Vol. 31. – No. 1. – P. 30-43.

486. Lai H., Ting K. English language learners' perception on motivational changes // English Language Teaching. – 2013. – Vol. 6. – No. 8. – P. 10-20.
487. Lambert S. Teachers pay and conditions: An assessment of recent trends in Africa Paper presented at the EFA Global Monitoring Rep: The Quality Imperative., 2004. Paris. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146656> (дата обращения: 14.08.2024).
488. Lazar A. Faculty, practitioner, and student attitudes toward research // Journal of Social Work Education. – 1991. – Vol. 27. – P. 34-40.
489. Lazowski R.A., Hulleman C.S. Motivation interventions in education: A meta-analytic review. 2015. – Vol. 82. – No. 2. – P. 1-39.
490. Leigh L. Of course I have changed!: A narrative inquiry of foreign teachers' professional identities in Shenzhen, China // Teach. Educ., 2019. – Vol. 86. – P. 102-905.
491. Leonard P.E. Leonard L.J. The collaborative prescription: Remedy or reverie? // International Journal of Leadership in Education. – 2001. – Vol. 4. – No. 4. – P. 383-399.
492. Li B., Turner J., Xue J., Liu J. When are performance-approach goals more adaptive for Chinese EFL learners? It depends on their underlying reasons // IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2022. – Vol. 5. – P. 1-33.
493. Lim L.A. Two-Factor Model of Defensive Pessimism and Its Relations with Achievement Motives // The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied. – 2009. – Vol. 143. – No. 3. – P. 318-336.
494. Litster G., Hurst A., Pretti T. Surveying Design Skill Development in Work-Integrated Learning Experiences: A Review of the Literature', in Proceedings of the International Conference on Engineering Design (ICED21), Gothenburg, Sweden, 16-20 August 2021. – Vol. 1. – P. 2851-2860.

495. Livinti R., Gunnesch-Luca G., Iliescu D. Research self-efficacy: A meta-analysis // *Educational Psychologist*. – 2021. – Vol. 56. – No. 1. – P. 215 – 242.
496. Locke E.A., Latham G.P. 2002. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey // *American Psychologist*. – 2002. – Vol. 57. – P. 705-717.
497. Losano L. Fiorentini D., Villarreal M. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first-year teaching // *Teach. Educ.* – 2018. – Vol. 21. – No. 3. – P. 287-315.
498. Low E.L., Lim S.K., Ch'Ng A., Goh K. C. Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2011. – Vol. 31. – No. 2. – P. 195-210.
499. Luis M., Santos D. Motivation of Taking Distance-Learning and Online Programmes: A Case Study in a TAFE Institution in Australia // *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. – 2021. – Vol. 10. – No. 6. – P. 11-22.
500. Löfström E., Poom-Valickis K., Hannula M., Mathews S. Supporting Emerging Teacher Identities: Can We Identify Teacher Potential among Students? // *European Journal of Teacher Education*. – 2010. – Vol. 33. – No. 2. – P. 167-184.
501. Macías D.F., Villegas W., Varona H., Gutiérrez A. Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – Vol. 91. – No. 21. – P. 1-10.
502. Maehr M., Zusho A. Achievement Goal Theory: The past, present, and future // *Handbook of Motivation in School*. – 2009. – P. 76-104.
503. Mahalakshmi K., Radha R. COVID 19: A massive exposure towards web based learning // *Journal of Xidian University*. – 2020. – Vol. 14. – No. 4. – P. 2405–2411.

504. Mahan D., Wilson K., Luthy M. Is retention enough? Learning and satisfaction of first-generation college seniors // Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice. – 2014. – Vol. 3. – No. 1. – P. 1-29.
505. Manuhuwa D., Snel-de Boer M., Jaarsma D., Fleeer J., De Graaf J. The combined value of executive functions and self-regulated learning to predict differences in study success among higher education students // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol.14. – P.1-17.
506. Marek M., Chew C., Wu V. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic // International Journal of Distance Education Technologies. – 2021. – Vol. 19. – No. 1. – P. 40-60.
507. Martin A.J. Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention // Contemporary Educational Psychology. 2008. – Vol. 33. – P. 239-269.
508. Mathew L. The impact of higher salaries and performance-related pay on retention rate of graduate teachers of public schools in Singapore // Faculty of Education. 2005. Monash University. – URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3159233>
509. Mayer R. Computer games in education // Annual Review of Psychology. – 2019. – Vol. 70. – P. 531-549.
510. Mayumi K., Zheng Y. Becoming a speaker of multiple languages: an investigation into UK university students' motivation for learning Chinese // Language Learning Journal. – 2021. – Vol. 11. – P. 1-15.
511. McBride E., Oswald W.W., Beck L.A., Vashlishan Murray A. I'm just not that great at science: Science self-efficacy in arts and communication students // Journal of Research in Science Teaching. 2020. – Vol. 57. – No. 4. – P. 597-622.
512. Mok S., Rupp D., Holzberger D. What kind of individual support activities in interventions foster pre-service and beginning teachers' self-efficacy? A meta-analysis // Educational Research Review. – 2023. – Vol. 40. – No. 3. – P. 19. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100552

513. Mortensen C.J., Nicholson A.M. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates // *Journal of Animal Science*. – 2015. – Vol. 93. – No. 7. – P. 3722–3731.
514. Muega-Geronimo V., Carlos M. Gender-based analysis on self-efficacy beliefs of pre-service teachers and their readiness in taking licensure examination // *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 2023. – Vol. 12. – No. 3. – P. 1536-1541. DOI: 10.11591/ijere.v12i3.24461
515. Navea A., Suárez J. Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios // *Psicología Educativa*. – 2017. – Vol. 23. – No. 2. – P. 115-122.
516. Noels K., Pelletier L., Clément R., Vallerand R. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory // *Language Learning*. – 2000. – Vol. 50. – P. 57-85.
517. Nyakeko F., Ngirwa C., Malingumu W. Secondary School Teachers' Perception of Occupational Stress Causes in Mwanza Region, Tanzania // *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*. – 2023. – Vol. 20. – No. 3. – P. 1-13.
518. Ogegbo A., Tijani F. Adewusi A. Competency-Based Education in Africa: Exploring Teachers' Perceptions, Understanding, and Practices. *Teacher Education Through Flexible Learning in Africa*. 2020. – Vol. 2. – P. 1-25.
519. Ololube N.P. Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment // *Essays in Education*. 2006. – Vol. 18. – P. 1-19.
520. Osarenren-Osaghae R., Irabor, Q. Educational policies and programmes implementations: A case study of education funding, Universal Basic Education (UBE) and Teacher Education // *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2018. – Vol. 10. – P. 91-102.
521. Otter S., Whitham D., Riley P., Coughtrey J., Whitham S. "I loved it, absolutely loved it" a qualitative study exploring what student podiatrists learn

volunteering as part of an interprofessional medical team at a marathon // *Journal of Foot and Ankle Research*. – 2023. – Vol. 16. – No. 1. – P. 1-11.

522. Ozsoy, G., Balci, S., Memis, A., Ozkara, Y. Factors Affecting Pre-Service Teachers Choice of Teaching as a Profession. *Elementary Education Online*. 2010. – Vol. 9. – P. 910-921.

523. Ozgöl M., Sedat Y. The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study // *Journal of Teacher Education and Educators*. – 2019. – Vol. 8. – P. 183-203.

524. Pachón-Basallo M., Fuente J., González-Torres M., Martínez-Vicente J., Peralta-Sánchez F., Vera-Martínez M. Effects of factors of self-regulation vs. factors of external regulation of learning in self-regulated study // *Educational Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 1-17.

525. Pan H., Chung C., Lin Y. Exploring the Predictors of Teacher Well-Being: An Analysis of Teacher Training Preparedness, Autonomy, and Workload // *Sustainability*. 2023. – Vol. 15. – No. 7. – P. 1-14.

526. Panisoara I., Lazar I., Panisoara G., Chirca R. Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. – Vol. 17. – No. 21. – P. 1-29.

527. Pantzos P., Gumaelius L., Buckley J., Pears A. On the role of industry contact on the motivation and professional development of engineering students. *Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE*. – Vol. 2019. – P. 1-8.

528. Pedro L.F. A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts / L.F. Pedro, C. M. Barbosa, C. M. Santos // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. – Vol. 15. – P. 1-15.

529. Perryman J., Calvert G. What Motivates People to Teach, and Why Do They Leave? Accountability, Performativity and Teacher Retention // *British Journal of Educational Studies*. 2020. – Vol. 68. – No. 1. – P. 3-23.

530. Pertuz S., Reyes O., Cristobal E. MOOC-Based Flipped Classroom for On-Campus Teaching in Undergraduate Engineering Courses // IEEE Transactions on Education. – 2023. – Vol. 99. – P. 1-11.

531. Pintrich P.R. An achievement goal theory perspective on issues in motivational terminology, theory, and research // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – Vol. 25. – No. 1. – P. 92-104.

532. Pintrich P. The role of goal orientation in self-regulated learning // M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). Handbook of selfregulation. San Diego, CA: Academic, 2000. – P. 452-502.

533. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // Educational psychology review. 2004. – Vol. 16. – No. 4. – P. 385-407.

534. Pizarro M., Laborda J. Choosing English Teaching as a Profession in Primary Education Contexts // ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete. – 2017. – Vol. 32. – P. 121-133.

535. Plante I., O’Keefe P.A. et Théorêt M. The relation between achievement goal and expectancy value theories in predicting achievement related outcomes: A Test of four theoretical conceptions. Motivation & Emotion. – 2013. – Vol. 37. – No. 1. – P. 65-78.

536. Pop M., Turner J. To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in Al Teacher Education Program // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2009. – Vol. 15. – No. 6. – P. 683–700.

537. Prusty B.G., Russell C. Engaging students in learning threshold concepts in engineering mechanics: adaptive eLearning tutorials // 17-th International Conference on Engineering Education (ICEE). 2011. – P. 21-26.

538. Putra R., Renaldo N. Improvement of teacher satisfaction and teacher performance through commitment, culture organization, motivation, and leadership

style of teachers in senior high school teachers in rokan hilir district // Jurnal Ilmiah Manajemen. – 2020. – Vol. 8. – No. 1. – P. 125-139.

539. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis // Educational Research for Policy and Practice June. – 2021. – Vol. 1. – P. 1-28.

540. Raffini J. Winners without losers: structures and strategies for increasing student motivation to learn. Boston: Allyn and Bacon, 1993. – 286 p.

541. Rathner J.A., Byrne G. The use of team-based, guided inquiry learning to overcome educational disadvantages in learning human physiology: a structural equation model. Advances in Physiology Education. 2014. – Vol. 38. – No. 3. – P. 221-228.

542. Riddell R. 16 flipped learning uses in K-12 and college classrooms // Education Dive. 2012. No. 19. URL: <https://www.educationdive.com/news/16-flippedlearning-uses-in-k-12-and-college-classrooms/74311/> 20.

543. Rivard Ry. Researchers explore who is taking MOOCs and why so many drop out // Inside Higher Ed. – URL: <http://www.insidehighered.com/news/2013/03/08/researchers-explore-who-taking-moocsand-why-so-many-drop-out#sthash.dFPgz46l.dpbs>.

544. Richardson P., Watt H. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities // Asia Pacific Journal of Teacher Education. – 2006. – Vol. 34. – P. 27-56.

545. Richardson P.W., Watt H.M. Teacher professional identity and career motivation: a lifespan perspective, in Research on Teacher Identity, eds P. A. Schutz J., Hong D. Francis (Cham: Springer), 2018. – P. 37-48.

546. Rizkallah E., Seitz V. Understanding Student Motivation: A Key to Retention in Higher Education // Scientific Annals of Economics and Business. – 2017. – Vol. 64 – No. 1. – P. 45-57.

547. Ryan R., Deci E. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 61. – P. 1-11.

548. Sardabi-Kia M., Ghajarieh A. The Role of Motivational Strategies on Young EFL Learners' Basic Psychological Needs: A Self-Determination Theory Perspective // *Journal of Modern Research in English Language Studies*. 2023. – Vol. 10. – No. 1. – P. 1-23.

549. Safdari S., Maftoon P. The development of motivation research in educational psychology: the transition from early theories to self-related approaches // *Advanced Education*, 2017. – Vol. 7. – P. 95-101.

550. Salifu I., Agbenyega J. Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice // *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*. 2013. – Vol. 3. – No. 1. – P. 58-74.

551. Salehi M., Kareshki H., Ahanchian M. The Role of Social- Cognitive References in Academic Situations on Students' Research Self-Efficacy and Research Motivation: Testing a Causal Model // *American Journal of Educational Research*. 2013. – Vol. 1. – No. 3. – P. 79-85.

552. Santos D. Motivations and experiences in a distance learning-based degree programme: A case study from a community college. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2021. – Vol. 10. – No. 2. – 35 p.

553. Saputro A., Atun S., Wilujeng I., Ariyanto A., Arifin S. Enhancing Pre-Service Elementary Teachers' Self-Efficacy and Critical Thinking using Problem-Based Learning // *European Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 9. – No. 2. – P. 765-773.

554. Sargent T., Hannum E. Keeping Teachers Happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China // *Comparative education review*. – 2006. – Vol. 49. – No. 2. – P. 173-186.

555. Sato M., Castillo F., Oyanedel J. Teacher Motivation and Burnout of English-as-a-Foreign-Language Teachers: Do Demotivators Really Demotivate Them? // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 1-13.

556. Schunk D.H. *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education. 2012. – 574 p.

557. Schunk D., Meece, J. Pintrich P. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. 2014. – 433 p.

558. Schwinger M., Trautner M., Pütz N., Fabianek S., Lemmer G., Lauermann F., Wirthwein L. Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 114. – No. 3. – P. 1-28.

559. Sebesta A., Speth E. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // *CBE – Life Sciences Education*. 2017. Vol. 16. – No. 2. – P. 1-10.

560. See B., Munthe E., Ross S., Hitt L., Soufi N. Ho becomes a teacher and why? // *Review of Education*. 2022. – Vol. 10. – No. 3. – P. 1-41. DOI:10.1002/rev3.3377

561. Sharples M. The design of personal mobile technologies for lifelong learning // *Computer Education*. 2000. – Vol. 34. – No 3-4. – P. 177-193.

562. Shavelson R. J., Phillips, D. C., Towne L., Feuer M. J. On the science of education design studies // *Educational Researcher*. 2003. – Vol. 32. – No. 1. – P. 25-28.

563. Simui F., Muzata K., Masaiti G., Mphahlele S., Muleya G., Pitsoe V. Unearthing Motives that Propel Pre-service Teachers Venture into Special Education Career at the University of Zambia // *American Journal of Educational Research*, 2020. – Vol. 8. – No. 9. – P. 718-726.

564. Sinclair C., Dowson M., Mcinerney D. Motivations to teach: psychometric perspectives across the first semester of teacher education // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108. – 1132-1154.

565. Sinclair C. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2008. – Vol. 36. – P. 79-104.

566. Skaalvik E., Skaalvik S. Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession // Creat. Educ. – 2018. – Vol. 7. – P. 1785-1799.

567. Stanton J., Neider X., Gallegos I., Clark N. Differences in Metacognitive Regulation in Introductory Biology Students: When Prompts Are Not Enough. CBE // Life Sciences Education, 2015. – Vol. 8. – 14. – No. 2. – P. 1-15.

568. Steele C.M. The Psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self // Advances in Experimental Social Psychology. – 1988. – Vol. 21. – P. 261-302.

569. Stirling D. Motivation in education // Learning Development Institute. – 2014. – Vol. 31. – P. 1-24.

570. Sugino T. Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context // Procedia-social and behavioral sciences. 2010. – Vol. 3. – P. 216-226.

571. Tang W. An empirical study of college English teachers teaching motivation // Contemporary Modern Languages Studies. 2011. – Vol. 4. – P. 29-33.

572. Tchoshanov M.A. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 2013. – 192 p.

573. Tchoshanov M.A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 2) // Informatics and education [Electronic resource]. – 2018. – Vol. 10. – P. 52-60.

574. Tehseen S., Hadi N. Factors Influencing Teachers' Performance and Retention // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6. – No. 1. – P. 233-244.

575. Temel S., Celik Y. Analysis of the views of primary school teachers and administrators regarding the certificate of merit // *Yuzuncu Yil Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*. – 2022. – Vol. 19. – No. 2. – P. 350-378.

576. Thompson K. V., Verdino J. An exploratory study of self-efficacy in community college students // *Community College Journal of Research and Practice*. – 2018. – Vol. 43. – No. 6. – P. 476–479.

577. Toraman C., Celik S. Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik tutumları ile Mesleki Değerleri // *Eğitim Bilimleri Dergisi*. – 2021. – Vol. 53. – P. 47-68.

578. Udovita P. V. Conceptual Review on Digital Transformation of Higher Education. The Conference Proceedings of 11th International Conference on Business & Information ICBI, University of Kelaniya, Sri Lanka // *SSRN Electronic Journal*. – 2020. – P. 706-718. ISSN 2465-6399

579. UNESCO The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. UIS FACT SHEET OCTOBER. 2016. – No. 39. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246124e.pdf>.

580. Unrau Y., Grinnell R. The Impact of Social Work Research Courses on Research Self-Efficacy for Social Work Students // *Social Work Education*. 2005. – Vol. 24. – No. 6. – P. 639-651.

581. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs // *Journal of School Psychology*. – 2006. – Vol. 44. – P. 331-349.

582. Uysal D. The relationship between academic motivation and learning styles of preservice teachers // *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*. 2023. – Vol. 7. – No. 4. – P. 931-944.

583. Valeeva R.A., Kalimullin A.M., Baklashova T. Russia's teacher shortage: Federal and Regional Solutions. In B. Singh, M. Kaur, B. Kaur (Eds.). *Professionalism in Education. Navigating change: Professional learning in a rapidly changing world*, 2024. – P.26-38. New Delhi Publishers. ISBN: 978-81-968870-2-5

584. Valeeva R.A., Vashetina O., Baklashova T., Zakirova V., Vlasova V., Galimov A. Historical development of the continuous teacher education in Russia // *Continuous Teacher Education in Russia: History, Current Practices and Future Directions*. – 2024. – P. 9-30.

585. VanLehn K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems // *Educational Psychologist*. – 2011. – Vol. 46. – P. 197-221.

586. Vandergrift L. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening // *Applied Linguistics*. – 2005. – Vol. 26. – P. 70-89.

587. Valle A., Nuñez J., Cabanach R., Rodriguez S., González-Pienda J., Rosario P. Metas académicas y Estrategias motivacionales de Autoprotección // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2007. – Vol. 13. – P. 617-632.

588. Vibulphol J. Students' motivation and learning and teachers' motivational strategies in English classroom in Thailand // *English Language Teaching Journal*. – 2016. – Vol. 9. – No. 4. – P. 64-75.

589. Virtanen P., Parpala A. The role of teaching processes in turnover intentions, risk of burnout, and stress during COVID-19: a case study among Finnish University teacher educators // *Frontiers in Education*. 2023. – Vol. 8. – P. 1-10.

590. Virtanen P., Laine A. Grounds for differences in motivation among Finnish student teachers and novice primary school teachers // *Issues in Educational Research*. – 2021. No. 31 (1). – P. 291-308.

591. Wake J., Dysthe O., Mjelstad S. New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age // Educational Technology & Society. 2007. – Vol.10. – No. 1. – P. 40-51.

592. Walker R. Motivating Science Undergraduates: Ideas and Interventions // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. – 2010. – Vol. 18. – No. 1. – P. 1-13.

593. Wang S., Christensen C., Cui W., Tong R., Yarnall L., Shear L., Feng M. When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction // Interactive Learning Environments. August, 2020. – P.1-13.

594. Wannemacher K., Jungermann I., Scholz J., Tercanli H., Villiez A. Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier. – 2016. – No. 15. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf (дата обращения: 24.05.2024)

595. Watt H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein U., Baumert J. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale // Teaching and Teacher Education. – 2012. – Vol. 28. – P. 791-805.

596. Webb A., Baumgartner J. So Much New to Learn and So Much Unknown: Novice Teachers' Experiences during COVID-19 // Journal of Educational Research and Practice. 2023. Vol. 13. No.1.

597. Webb-Williams J. Science self-efficacy in the primary classroom: Using mixed methods to investigate sources of self-efficacy // Research in Science Education. 2018. – Vol. 48. No 5. – P. 939–961.

598. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review. 1985. – Vol. 92. – No 4. – P. 548-573

599. Weiner B. Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1992. – 391 p.

600. Weiner B. Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford, 2005. – P. 73-84.

601. Wigfield A., Hoa L.W., Lutz Klauda S. The role of achievement values in the regulation of achievement behaviors. In D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 169-197.

602. White G. Adaptive Learning Technology Relationship with Student Learning Outcomes // *Journal of Information Technology Education: Research*. – 2020. – Vol. 19. – P. 113-130.

603. Winne P. Self-regulated learning viewed from models of information processing // B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001. – P. 153-189.

604. Wilkins E., Nance S., Zhulamanova I., Sparks K. Teacher Education and Internship: An Evaluation of Alignment Between Preparation, Practice, and the Necessity of Engagement with Social Emotional Learning // *Journal of Education and Training Studies*. 2023. Vol. 11, issue 4. P.8-15. DOI: 10.11114/jets.v11i4.6149

605. Wong S., Firestone J., Lamb R., Luft J. Perceived Support and Retention of First Year Secondary Science Teachers. *Newly Hired Teachers of Science. A Better Beginning*. – 2015. – P.31-42.

606. Woodford C. Virtual reality. 2021. August 19. [Электронный ресурс] URL: <https://www.explainthatstuff.com/virtualreality.html>

607. Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. *Educational psychology* (2nd ed.). Toronto: Pearson Education. 2019. – 510 p.

608. Zhang H., Shi Y., Teng L. Exploring Relationships of Job Satisfaction and Burnout with Turnover Intention Among Chinese English Language Teachers// *Asia-Pacific Education Researcher*. 2023.

609. Zimmerman B. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). Handbook of selfregulation. San Diego, CA: Academic, 2000. – P. 13–39.

610. Zimmerman B. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. 2001. – P. 1-37. Hillsdale, MI: Erlbaum.

611. Zhu D. English as a Foreign Language Teachers' Identity and Motivation: The Role of Mindfulness // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1-7.

Приложения

Приложение А

Программа тренинга на тему: «Я И МОЯ ПРОФЕССИЯ» (работа с ценностно-смысловым блоком)⁴

Цель: развить у участников образ себя в профессии и соответствующие ему ценности.

Задачи:

1. Вызвать у участников интерес к заявленной теме, замотивировать участников на активное участие в тренинговом занятии.
2. Стимулировать у участников самопознание.
3. Развить навыки рефлексии и способности видеть глазами другого.
5. Направить ценностные ориентиры в направлении профессионального становления.

Требования к помещению: отдельная проветриваемая аудитория с расположенными по кругу стульями и хорошим освещением.

Инструментарий: карандаши, фломастеры, чистые листы бумаги, раздаточный материал, секундомер.

Ориентировочная продолжительность занятия: 70-90 минут.

Количество участников – до 16 человек

Тренер напоминает участникам с правила и принципы работы в группе (принцип «здесь и сейчас», принцип персонификации высказываний, принцип

⁴ При разработке программы использовалась следующая литература:

1. Тренинг «жизненная перспектива и профессиональное самоопределение: информационный материал для кураторов студенческих учебных групп, преподавателей, педагогов-психологов, воспитателей общежитий / Составитель Н.Л. Кучинская // https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_91314.pdf
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: изд-во «Ось-89», 1999. – 176с.
3. Кипнис М. Большая книга лучших игр и упражнений. Издательство АСТ, Москва. – 2017. – 637 с.

«языка чувств», принцип активности, принцип доверительного общения, принцип конфиденциальности). Создаются условия для создания доверительной атмосферы и положительного эмоционального настроения для дальнейшей работы.

Упражнение 1 (разминка). «Вот это да!».

Цель упражнения: настройка участников на работу, снятие напряжения, проведение физического разогрева группы и установление доверительной обстановки.

Ожидаемый эффект: участники группы получают энергетические ресурсы для работы.

Продолжительность упражнения: 7-8 минут.

Инструментарий: не требуется.

Инструкция. Участники размещаются в помещении в свободной форме (стоя) и выполняют инструкцию тренера.

Тренер: «Наш творческий потенциал проявляется, когда мы за известным ищем новое, готовы менять ракурс и не создаем ограничений там, где их нет. Давайте рассмотрим простой эксперимент, который это иллюстрирует.

Встаньте в комнате на расстоянии 1,5-2 метра от ближайших предметов. Ноги на ширине плеч, стопы не отрываются от пола. Вытяните правую руку с поднятым большим пальцем и максимально поверните ее вправо, запомнив угол поворота.

Затем закройте глаза и четко представьте, что вы поворачиваете руку на 360 градусов. После этого повторите первое упражнение. Как правило, вторая попытка превзойдет первую на 15-20%.

Это происходит потому, что мозг "подстегнул" реальность, помогая телу поверить в возможность большего. Фантазия раздвинула границы

возможного. Вот так наш творческий потенциал находит выход в реальных действиях».

По окончании упражнения участники размещаются на стульях. Группа делится своими эмоциями и переживаниями. Тренер просит рассказать небольшие истории, когда фантазия или желание «сотворило чудо». Тренер подчеркивает значимость мотивации и позитивного настроения для достижения желаемой цели.

Упражнение 2. «Смотрю в т/себя как в зеркало».

Цель упражнения: осознание участниками своих ценностей, важных для самореализации в профессии.

Ожидаемый эффект: участники группы благодаря рефлексии, проекции и группового обсуждения актуализируют значимые для профессиональной деятельности ценности и личностные ресурсы.

Продолжительность упражнения: 40-60 минут.

Инструментарий: карандаши, фломастеры, чистые листы бумаги, секундомер.

Инструкция. Упражнение проводится в несколько этапов.

На первом этапе каждый участник самостоятельно рисует образ, отражающий взаимосвязь между собой и будущей профессией. На этот этап выделяется 5 минут.

Затем участники по жребью распределяются в пары. В течение 2 минут каждый подробно рассказывает своему партнеру о своем рисунке и о себе как будущем профессионале. По сигналу тренера, участники меняются ролями. В процессе участники могут задавать друг другу уточняющие вопросы.

На третьем этапе каждая пара проводит взаимную презентацию. В презентации партнера, которая должна длиться не более 1 минуты, от имени партнера участник должен отразить следующие моменты:

- Как я вижу свою профессию;
- Что особенно ценно в моей профессии;

- Что я ценю в самом себе;
- Предмет моей гордости;
- Что я умею делать лучше всего.

Участникам дается 3 минуты на подготовку.

Тренер: «Пары участников будут проводить презентации по очереди. Один из членов пары сядет на стул, а другой встанет за его спиной, положив руки ему на плечи.

Стоящий участник будет говорить от лица своего партнера, пытаясь максимально точно войти в его роль и представить его как будущего профессионала. Он будет называть себя именем своего партнера и в течение ровно 1 минуты описывать его, его взгляды, чувства и рассуждения.

Сидящий участник при этом будет молчать и слушать презентацию о себе.

После 1-минутного выступления, любой из присутствующих, включая ведущего, сможет задать вопросы «сидящему» участнику, на которые будет отвечать «стоящий» участник, оставаясь в роли своего партнера. Таким образом, задача – построить презентацию, точно уложившись в 1 минуту».

Взаимные презентации проводятся всеми участниками группы.

Способы усиления эффекта упражнения: важно направлять вопросы участников в профессиональное русло. Тренер может сам включаться и задавать презентующему следующие вопросы (если они не звучат от участников):

- Какие качества вы наиболее цените в людях?
- Какие ваши качества наилучшим образом помогают вам осваивать вашу профессию?
- Какие ваши качества препятствуют продуктивно осваивать профессию?
- Есть ли человек, который оказал сильное влияние на ваш профессиональный выбор? Кто он?

- Какие ценности важно развивать в себе, чтобы быть профессионально успешным?

- Чего бы вам хотелось добиться в жизни?

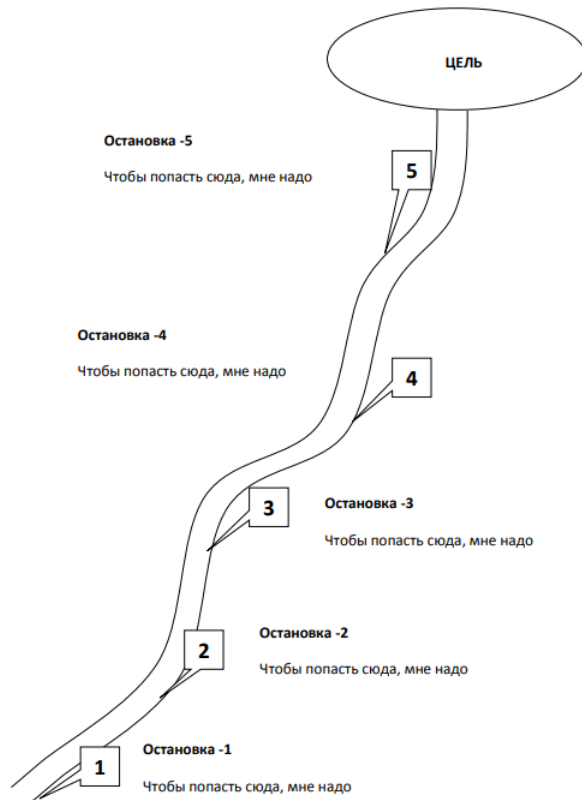
Вопросы для обсуждения (15 минут):

1. Поделитесь своими чувствами и мыслями после упражнения.
2. Насколько легко было учитывать время при презентации?
3. Что вы чувствовали (кто через это прошел), когда время еще не закончилось, а ваш партнер уже закончил презентацию? Что было в этом молчании?
4. Как вы оцениваете свою способность верно и сжато передать полученную информацию от партнера и способность «вчувствоваться» в другого человека настолько, чтобы домыслить недостающую информацию?
5. Оцените успешность вашей презентации своего партнера.
6. Удалось ли партнеру верно изложить сведения о вас?
7. Получилось ли у вашего партнера стать вашим двойником?
8. Правильно ли он угадал ответы, которые давал от вашего имени?
9. Тяжело ли было говорить от имени другого?

Упражнение 3. «Дорожная карта» (домашнее задание)

Цель упражнения: конкретизировать задачи участников по профессиональному становлению.

Ожидаемый эффект: осознание участниками промежуточных этапов и возможных путей достижения своей профессиональной цели.



После домашнего задания тренера сформулировать на «дорожной карте» свою профессиональную цель организовывается попарная презентация проектов и групповое обсуждение результатов (30 минут).

Вопросы для обсуждения (20 минут):

С какими сложностями вы столкнулись, выполняя домашнее задание?

Как вы думаете, с чем связаны эти трудности?

Захотелось ли что-то поменять в своей карте при ее презентации своему напарнику?

Какие чувства у вас вызывали предложения напарника по изменению вашего пути? С какими предложениями вы согласны? С какими не согласны? Почему?

Помогает ли такой опыт успешнее реализовывать свой профессиональный путь? Почему?

Вопросы для итогового обсуждения (10 минут):

1. С какими чувствами вы выходите после сегодняшнего занятия?

2. Что возьмете с собой?

3. Как вы считаете, какие навыки дали вам сегодняшние упражнения?

4. Какие из этих навыков необходимы в вашей профессиональной деятельности?

Тренер благодарит участников за продуктивную работу.

Приложение Б

Программа тренинга по работе с когнитивно-рефлексивным блоком⁵

Цель: развить у участников когнитивные навыки, задействованные в коммуникации.

Задачи:

1. Вызвать у участников интерес к заявленной теме, замотивировать участников на активное участие в тренинговом занятии.
2. Стимулировать у участников рефлексивные процессы и способности.
3. Развить навыки самоуправления при решении новых задач.
4. Развить навыки управления деятельностью другого.

Требования к помещению: отдельная проветриваемая аудитория с расположенными по кругу стульями и хорошим освещением.

Инструментарий: чистые листы бумаги, ручки раздаточный материал, секундомер.

Ориентировочная продолжительность занятия: 60-70 минут.

Количество участников – до 30 человек

Тренер напоминает участникам с правила и принципы работы в группе (принцип «здесь и сейчас», принцип персонификации высказываний, принцип «языка чувств», принцип активности, принцип доверительного общения, принцип конфиденциальности). Создаются условия для создания доверительной атмосферы и положительного эмоционального настроя для дальнейшей работы.

Упражнение 1 (разминка). «Самотест».

⁵ При разработке программы использовалась следующая литература:

1. Кипнис М. Большая книга лучших игр и упражнений. Издательство АСТ, Москва. – 2017. – 637 с.)
2. Перлаки И. Нововведение в организациях. – М.: Экономика, 1981. – С. 137-139

Цель упражнения: стимулирование готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении сходных задач, развитие концентрации внимания и контроля за физическим действием

Ожидаемый эффект: участники группы получают энергетические ресурсы для работы, актуализируется гибкость мышления.

Продолжительность упражнения: 10 минут.

Инструментарий: чистые листы бумаги, ручки, секундомер

Инструкция. Участники размещаются в помещении на стульях за столами и поэтапно выполняют инструкцию тренера.

Тренер: «Это индивидуальное упражнение-тест. Каждому участнику понадобятся чистый лист и два пишущих инструмента, например, карандаши или ручки.

На первом этапе участнику нужно:

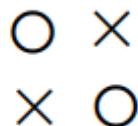
- Одной рукой начать и завершить рисование круга.
- Одновременно другой рукой начать и закончить рисование крестика.

Затем участнику нужно повторить упражнение, но поменяв руки:

- Одной рукой нарисовать круг.
- Другой рукой одновременно нарисовать крестик.

Цель – потренироваться координировать движения обеих рук для выполнения двух разных действий одновременно».

Для наглядности тренер показывает на доске, как это необходимо делать. Изображение выглядит следующим образом:



Тренер: «Молодцы! Работаем дальше. Теперь – то же задание, но делаем его за одну минуту. Сколько успели?»

Группа выполняет задание.

Тренер: «Теперь то же задание, но попеременно рисуем круг и треугольник. У вас 1 минута».

Группа выполняет задание.

Тренер: « А теперь пишем левой рукой свое имя, а правой (синхронно с левой рукой!) – слово «молодец»«! Да, у вас минута.»

Выполнение задания сопровождается сильными эмоциями.

Тренер: «Теперь вернемся к первому этапу и проверим, насколько проще (или нет?!) стало выполнение этого задания теперь!»

Вопросы для обсуждения (5 минут):

1. Поделитесь своими эмоциями.
2. С какими сложностями вы столкнулись?
3. Что помогло вам выполнять задания?
4. Какое задание было самым сложным?
5. Как вы думаете, на что направлено данное упражнение?

Упражнение 2. «Управление реверсивным движением».

Цель упражнения: сравнить эффективность одно- и двусторонней
Этапы работы.

1. Знакомство с типами коммуникации

Тренер знакомит участников с различиями между односторонней и двусторонней коммуникацией.

При односторонней коммуникации информацию передает только коммуникатор, а принимающие – не могут.

При двусторонней коммуникации передавать информацию могут как коммуникатор, так и принимающие.

2. Подготовка материалов для коммуникатора

Тренер приглашает добровольца на роль коммуникатора.

Коммуникатор получает от тренера листы бумаги с двумя геометрическими рисунками (рис. П.В.1 и рис. П.В.2).

Коммуникатор в течение 2-3 минут изучает рисунки, остальные участники их не видят.

Задача коммуникатора – описать рисунки так, чтобы группа могла их нарисовать.

3. Упражнение "Односторонняя коммуникация"

Коммуникатор сидит спиной к группе, чтобы не видеть их реакцию.

Коммуникатор подробно описывает рис. П.В.1 устно, без помощи рук.

Группа слушает и рисует геометрический рисунок.

По окончании группа сверяется с оригиналом и сообщает данные ведущему.

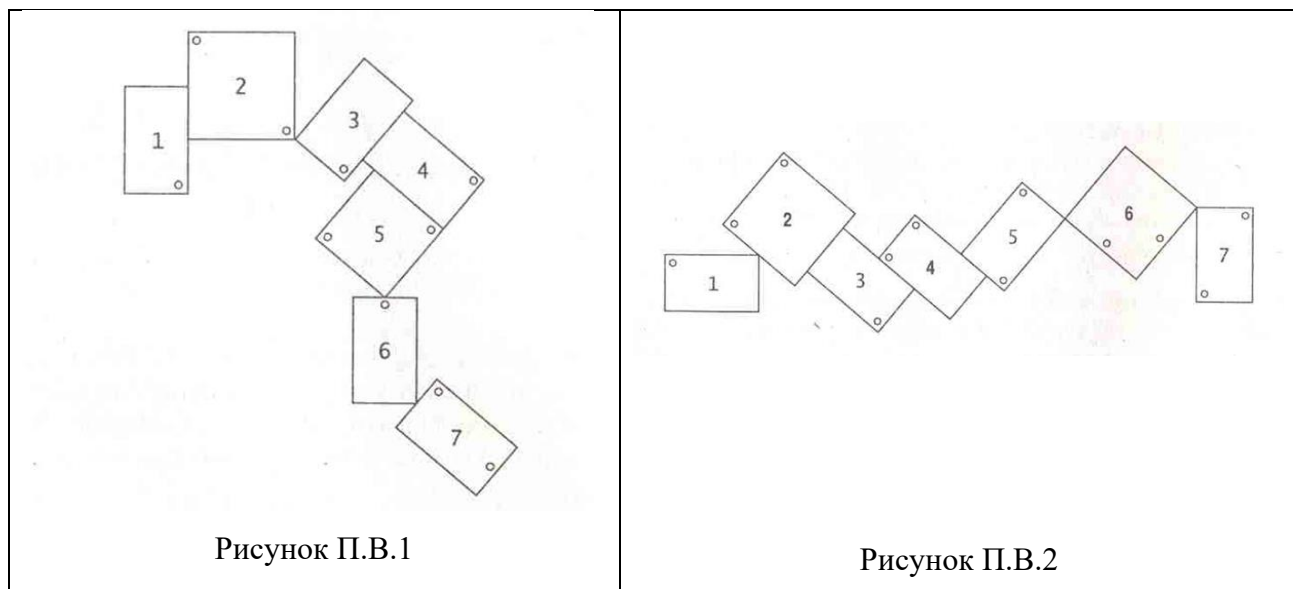
4. Упражнение "Двусторонняя коммуникация"

Коммуникатор сидит лицом к группе и подробно описывает рис. П.В.2 устно, без помощи рук.

Группа может прерывать коммуникатора и задавать ему вопросы.

По окончании группа сверяется с оригиналом и сообщает данные ведущему.

Раздаточный материал для коммуникатора:



По окончании выполнения задания участники групп, как и на предыдущем этапе, знакомятся с правильным видом геометрического

рисунка, рассчитывают необходимые данные, а ведущий записывает их в таблицу.

Вопросы для обсуждения (10 минут):

1. Что помогало и что мешало выполнить задание на одностороннюю коммуникацию?
2. Как выполнение задания связано со спецификой коммуникации?
3. Как выполнение задания связано со способностями коммуникатора?
4. Какие ваши способности способствовали выполнению задания?
5. Что изменилось во втором случае?
6. Если перенести опыт выполнения этих заданий в профессиональную область, какие выводы можно сделать?

Упражнение 3. «Сейф с драгоценностями».

Цель упражнения: закрепление полученного опыта.

Ожидаемый эффект: участники группы тренируют память, гибкость мышления и, вместе с тем, обобщают полученный в ходе занятия опыт.

Продолжительность упражнения: 10 минут.

Инструментарий: не требуется.

Инструкция. Участники садятся в круг и по очереди называют один вывод, который они сделали за занятия. Этот вывод – драгоценность, которую нужно хранить. И можно преумножать. Каждый последующий участник должен воспроизвести вывод предыдущего участника и добавить свой собственный. Если его вывод совпадает с предыдущим, он должен добавить еще один либо переформулировать его. В конце упражнения чемодан должен наполниться.

Вопросы для итогового обсуждения (10 минут):

1. Поделитесь своими ощущениями.
2. Что новое для себя вы сегодня открыли?
3. Как вы считаете, какие способности вам нужно развивать?
4. Что вам необходимо для их развития?

5. Как ваши уже имеющиеся способности вам в этом помогут?

Тренер благодарит участников за продуктивную работу.

Программа тренинга на тему:
«РАБОТА НАД СОБОЙ»
(работа с копинговым блоком)⁶

Цель: развить у участников конструктивные самоотношение и стратегии поведения.

Задачи:

1. Вызвать у участников интерес к заявленной теме, замотивировать участников на активное участие в тренинговом занятии.
2. Стимулировать осознание участниками своих сильных сторон.
3. Развить навыки конструктивного уверенного поведения.
5. Актуализировать поведенческие паттерны совладания со стрессом.

Требования к помещению: отдельная проветриваемая аудитория с расположенными по кругу стульями и хорошим освещением.

Инструментарий: секундомер.

Ориентировочная продолжительность занятия: 70-90 минут.

Количество участников – до 16 человек

Тренер напоминает участникам с правила и принципы работы в группе (принцип «здесь и сейчас», принцип персонификации высказываний, принцип «языка чувств», принцип активности, принцип доверительного общения, принцип конфиденциальности). Создаются условия для создания доверительной атмосферы и положительного эмоционального настроения для дальнейшей работы.

⁶ При разработке программы использовалась следующая литература: (Н.В. Буравцова, В.Г. Ромек) [54, 291].

Упражнение № 1 (разминка) – «Точка опоры».

Цель упражнения: определение собственных сильных сторон каждым участником, формирование привычки думать о себе положительно.

Ожидаемый эффект: усиление положительного самовосприятия.

Продолжительность упражнения: 25 минут.

Инструментарий: секундомер.

Тренер: «Ваши слова содержательно и точно передают идею "точки опоры" – тех качеств, которые мы ценим в себе и которые придают нам уверенность в сложные моменты. Вот мое краткое переформулирование:

Каждый из нас имеет свои сильные стороны – те качества, которые мы высоко ценим в себе и которые придают нам чувство внутренней свободы и уверенности. Именно эти "точки опоры" помогают нам справляться с трудностями.

Сейчас каждый из вас получает по несколько минут, чтобы описать свои сильные стороны без всяких оговорок или умалений. Говорите прямо и уверенно, даже если это займет не все отведенное время. Слушатели могут уточнять детали, но не комментировать. Важно, чтобы вы сами твердо верили в свои достоинства, даже если не станете объяснять, почему именно эти качества являются для вас “точками опоры”».

Инструкция: Участникам дается 5 минут на подготовку. Работа группы организована в большом круге. После подготовки вызывается доброволец. По истечении 1 минуты тренер дает сигнал, означающий, что время первого выступающего истекло. Далее вступает в работу второй участник, в распоряжении которого также 1 минута, и так до тех пор, пока не выскажутся все члены группы.

Способы усиления эффекта упражнения: необходимо следить за тем, чтобы участники избегали любых, даже незначительных высказываний о своих недостатках, ошибках, слабостях. Любая попытка самокритики и самоосуждения должна пресекаться

Вопросы для обсуждения (5-7 минут):

1. С какими сложностями вы столкнулись, определяя свои опорные точки?
2. Работала ли самооценка перед выступлением?
3. Сложно ли было говорить о своих сильных сторонах?
4. Было ли что-то общее во всех выступлениях?
5. Чем выступления отличались?
6. Что дает для вас понимание своих опорных точек?

Тренер: «Итак, мы поняли, что позитивное самовосприятие – одна из опорных точек уверенного поведения. Но жизнь частенько любит поставить нас в такие условия, когда назревает конфликт или мы рискуем стать его участником. Какие есть правила ведения конфликтного разговора?»

Реплики участников: X

Тренер: «Подведем итог:

Необходимо трезво и объективно оценить сложившуюся ситуацию и выявить суть проблемы.

Не нужно скрывать негативные эмоции, их следует открыто проявлять без извинений.

Высказывайте претензии к конкретным событиям, действиям или поведению партнера, а не к его личности.

Не стоит заикливаться на прошлом или будущем, сосредоточьтесь на поиске решения в текущей ситуации.

Старайтесь избегать коммуникативных барьеров.

Открыто выражайте свои желания.

Сообщите партнеру, что вы готовы сделать, если он выполнит ваши желания.

Попросите партнера предложить свое видение решения проблемы.

При слушании:

- Перефразируйте сказанное партнером.

- Не принижайте значимость его чувств и желаний.
- Дайте понять, что уважаете партнера, но имеете свою точку зрения.

Эти правила особенно актуальны для конфликтов с близкими людьми. Для более мелких ситуативных конфликтов можно применять те же подходы – объективно оценивать, открыто выражать эмоции, фокусироваться на решении, а не обвинениях».

Реплики участников: X

Тренер: «Хорошо, давайте потренируемся!»

Упражнение № 2 Игра «Репетиция поведения» (игра).

Цель упражнения: развитие навыков уверенного поведения.

Ожидаемый эффект: участники группы благодаря обсуждению и разыгрыванию конфликтных ситуаций пробуют и отработывают конструктивные стратегии поведения.

Продолжительность упражнения: 25-30 минут.

Инструментарий: не требуется.

Инструкция: Участники группы делятся на 3-4 подгруппы путем жеребьевки. В каждой подгруппе участники кратко описывают какую-то сложную, конфликтную ситуацию по своему выбору. Далее подгруппа проводит "мозговой штурм" для выдвижения и отбора одной из идей, с которой они будут работать дальше. Желательно, чтобы выбранная ситуация была значимой для каждого участника, но при этом не была глобальной или внутриличностной, а носила ситуативный характер, например конфликт в магазине или транспорте.

Затем тренер предлагает участникам представить и проработать ту же самую ситуацию, но теперь действуя в ней уверенно. Каждая подгруппа по очереди проигрывает выбранную ситуацию несколько раз, причем каждый участник получает возможность исполнить в ней различные роли.

Таким образом, участники группы имеют возможность проанализировать проблемную ситуацию, предложить пути ее решения, а

затем отработать уверенное поведение в аналогичных конфликтных ситуациях.

Тренер: «И так, каждый из вас потренировался в демонстрации уверенного поведения. У кого-то это получилось быстро, кому-то это было непросто. Но практически у всех, как минимум, в начале, был небольшой стресс. Давайте подумаем, как можно с ним справляться.

Упражнение № 3. «Как справиться со стрессом» (групповой штурм)

Цель упражнения: актуализация навыков совладения со стрессом.

Ожидаемый эффект: участники группы благодаря обсуждению и разыгрыванию конфликтных ситуаций пробуют и отрабатывают конструктивные стратегии поведения.

Продолжительность упражнения: 10 минут.

Инструментарий: не требуется.

Инструкция. Участники получают задание описать возможные способы справиться со стрессом, не причиняя вреда ни себе, ни окружающим. По завершении этого задания, участники представляют свои идеи на групповое обсуждение.

Тренер записывает предложенные способы преодоления стресса на доске и при необходимости дополняет список. Например, тренер может предложить следующие способы:

Смена деятельности (переключение с интеллектуальной работы на физическую, и наоборот)

Физические упражнения (спорт, гимнастика, прогулки)

Водные процедуры (плавание, ванна, душ, баня, сауна)

Увлечения, помогающие расслабиться и получить удовольствие

Делать то, что доставляет удовольствие

Общение со спокойными и оптимистичными людьми

Общение с животными

Таким образом, участники группы имеют возможность совместно выработать и обсудить различные здоровые стратегии преодоления стресса.

Способы усиления эффекта упражнения: важно подкреплять обратной связью корректные стратегии совладания со стрессом. Часть участников может быть не согласна с предлагаемыми стратегиями: кто-то не любит животных (избегает их из-за травмирующего события), боится воды и т. д. Важно, чтобы эти участники отыскивали действенные для себя способы, которые реально им помогали в прошлом и будут помогать в будущем.

Вопросы для обсуждения (4-5 минут):

1. Сложно ли было предложить способы совладания со стрессом?
2. Какие из этих способов вы используете сами?
3. Какие для вас наиболее действенны?
4. Каким способам вы хотите научиться?

Вопросы для итогового обсуждения (6-8 минут):

1. Какие чувства и мысли у вас появлялись во время занятия?
2. Насколько комфортно вы себя чувствовали, когда проигрывали конфликтные ситуации?
3. Что вам помогало и что мешало?
4. Что вы сегодня вынесете с собой из занятия в повседневную жизнь?

Тренер благодарит участников за продуктивную работу.

Приложение Г

Программа тренинга на тему:
«Управление временем»⁷
(работа с поведенческим блоком)

Цель: развить навыки эффективного управления временем у участников группы.

Задачи:

1. Вызвать у участников интерес к заявленной теме, замотивировать участников на активное участие в тренинговом занятии.
2. Ознакомить с классификацией проблем в тайм-менеджменте и способами их решения.
3. Повысить самоэффективность в борьбе с «поглотителями» времени.
4. Продемонстрировать то, что рутинные дела «съедают» время, поэтому крупные дела остаются несделанными или незавершенными.

Требования к помещению: отдельная проветриваемая аудитория с расположенными по кругу стульями и хорошим освещением.

Инструментарий: чистые листки бумаги в клетку; листки бумаги с цифрами для проведения жеребьевки; часы с секундной стрелкой; раздаточный материал; готовые таблицы со временем; 2 банки (1-2-литровые), крупа пшеничная, макароны, мандарины.

Ориентировочная продолжительность занятия: 60-80 минут.

Количество участников – до 16 человек

⁷ При разработке программы использовалась следующая литература:

1. Архангельский, Г. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать / Г. Архангельский. – М. : Манн, Иванов и Фербер. – 2010. – 272 с.
2. Трейси, Б. Оставьте брезгливость, съешьте лягушку / Б. Трейси. – Мн. : Попурри. – 2008. – 112 с.
3. Лакейн, А. Искусство успевать / пер. с англ. Ю. Емельянов, Н. Емельянова. – М. : Агентство «ФАИР», 1996. – 238 с.
4. Кови, С. Главное внимание – главным вещам / пер. П. Самсонов. – М. : Альпина Паблишер. – 328 с.

Тренер напоминает участникам с правила и принципы работы в группе (принцип «здесь и сейчас», принцип персонификации высказываний, принцип «языка чувств», принцип активности, принцип доверительного общения, принцип конфиденциальности). Создаются условия для создания доверительной атмосферы и положительного эмоционального настроения для дальнейшей работы.

Упражнение № 1 (разминка) – «Модифицированный «тейпинг-тест».

Инструкция: Участникам раздаются тетрадные листы бумаги в клетку. Затем тренером задается вопрос группе о том, сколько, на их взгляд, точек они смогут поставить за 1 минуту при условии, что в 1 клетку можно ставить только 1 точку (это число записывается участниками в углу листа). По сигналу тренера («Начали!») группа начинает выполнять задание. По команде «СТОП!» участники прекращают выполнение задания, и ведущие просят поднять руку тех, кто пере- и недовыполнил «план». Далее следует объяснение результатов.

Инструментарий: листы бумаги в клетку по количеству участников, шариковые ручки, часы с секундной стрелкой.

Цель упражнения: погружение в тему занятия, диагностика способности максимального использования времени.

Ожидаемый эффект: мотивация на активное участие в тренинговом занятии.

Способы усиления эффекта упражнения: подбадривание при помощи вопросов типа «Теперь вы верите в себя? Знаете, что можете больше успеть?» и т. п.

Продолжительность упражнения: 4-5 минут.

Вопросы для обсуждения (4-6 минут):

1. Как вы думаете, как данное упражнение связано с темой нашего сегодняшнего тренингового занятия?

2. Узнали ли вы о себе что-то новое?
3. Как вы думаете почему вы пере- / недооценили свои возможности?
4. Как вы думаете, насколько важно уметь адекватно соотносить возможности и время?

Тренер: Каждый увидел, что неадекватное соотношение своих возможностей и времени может привести к тому, что у одних из вас будут образовываться неиспользуемые «дыры времени» (временные резервы), а у других – накапливаться дела. Поэтому сегодняшнее занятие мы с вами посвятим овладению некоторыми знаниями и навыками, которые помогут нам избежать этого. Итак, в нашем «тайм-менеджмент – меню» сегодня представлены следующие «блюда»: слоны, лягушки, швейцарский сыр, апельсины и кое-что на закуску. Кроме того, мы постараемся сами остаться несъеденными. Вижу, вы заинтригованы и не знаете, что выбрать. Ну что ж, тогда поработаем.

Теоретический блок (поедание слонов, лягушек, апельсинов и швейцарского сыра). *Участникам в устной и письменной (раздаточный материал) формах предоставляется информация о том, как эффективнее разбираться с большими / неприятными делами.*

Раздаточный материал участникам:

Почему мы откладываем дела или «Как съесть слона?»

Классическая теория тайм-менеджмента выделяет 3 основные причины procrastination (от англ. procrastination – откладывание, отсрочка, промедление):

1. **СЛОН** - дело слишком большое и сложное или кажется таковым
7 элементов тратеги:

1) Думаем о том, сколько несъеденный слон отнимает у нас энергии;



На зорестные мысли о несъеденных слонах у нас уходит в итоге больше времени, чем, собственно, на само «поедание слона».

2) Представляем в деталях, что мы получим в результате поедания слона, включая тот заряд позитива от законченного дела;



3) Не думаем о том, насколько большой слон (реальные размеры мы уже не можем оценить, за время откладывания слон разросся у нас в голове);



4) Дробим своего слона на такие кусочки, чтобы поедание одного кусочка не вызывало у нас ни дискомфорта, ни отрицательных эмоций (длинным делом на выполнение за один присест небольшие задачи).



5) Едим с наиболее приятных и вкусовых кусочков (думаем о швейцарском сыре);



6) К поеданию приступаем **немедленно**;

7) Помогим о том, что каждый последующий кусок будет поглощаться с **большим** аппетитом = «аппетит приходит во время еды».



Часто дела становятся слонами не потому, что они такие уж большие и сложные, а как раз потому, что мы их **долго откладываем**.

2. «ЛЯГУШКА» - дело небольшое, но неприятное



- Съесть на завтрак (делать неприятным, но обязательным делом в первую очередь);
- не дать себе время на размышление о том, как это неприятно;
- правило 3-х минут или «Just do it!»;
- как робот.

3. «СИНДРОМ АПЕЛЬСИНОВ» - дело требует принятия какого-то решения, но мы не хотим (любимая) его принимать. Боязнь ответственности, боязнь последствий неверно принятого решения. («синдром апельсина»)



- 1) Установить себе крайний срок для принятия решения.
- 2) Монетка, кубик и т.д.
- 3) Метод количественной оценки (критерии и баллы).
- 4) Делегирование принятия решения (делегирете вы для того, чтобы сдвинуть какое-то дело с мертвой точки, а не для того, чтобы кем-то манипулировать и винить его потом в случае неудачи).

Тренер: Для закрепления информации мы предлагаем вам выполнить несложное домашнее задание.

Упражнение № 2 (индивидуальная деятельность; домашнее задание) – «Помоги студенту».

Обсуждение домашнего задания будет проходить на следующем тренинге.

Инструкция: участникам предлагается разобрать ситуацию (например, написания научной работы), используя понятия и алгоритмы действий, предложенные в теоретическом блоке.

Описание возможной ситуации: Студенту Н. необходимо к апрелю написать курсовую работу. На каждом из этапов у него возникает определенная проблема, помочь справиться с которой – ваша задача.

Этап	Содержание	Проблема	Решение
1	Формулировка темы работы	«Синдром апельсинов» (откладывает решение в долгий ящик)	
		«Лягушки» на данном этапе: 1. _____ 2. _____ 3. _____ ...	
2	Организация процедуры исследования и его проведение	«Большой слон» (масштабная задача)	
		«Лягушки» на данном этапе: 1. _____ 2. _____ 3. _____ ...	
3	Написание текста работы	«Большой кусок сыра» (долговременная задача)	
		«Лягушки» на данном этапе: 1. _____ 2. _____ 3. _____ ...	

Цель упражнения: закрепление теоретического материала.

Ожидаемый эффект: приобретение умения классифицировать проблемы и находить способы их решения.

Способы усиления эффекта упражнения: индивидуальное представление проектов, выбор лучшего из них и поощрение на следующем занятии.

Продолжительность упражнения: X минут.

Вопросы для обсуждения (7-9 минут):

1. Что у вас вызвало затруднения? Почему?

2. На нахождение решения какой проблемы понадобилось больше всего времени?

3. Будете ли вы применять данный метод решения в жизни?

Тренер: Итак, домашнее задание вы получили, зарядились, теперь давайте немного погрузимся в воспоминания. Вспомним вчерашний день.

Упражнение № 3 «Теперь я вижу все».

Цель упражнения: анализ расхода времени на дела разной значимости (приоритетности) в течение дня.

Ожидаемый эффект: запустить процесс осознания и мотивации изменения распорядка дня, основываясь на приоритетах.

Инструментарий: готовые таблицы со временем.

Инструкция: Участникам дается задание, вспомнить все, что они делали вчера, в течение всех 24 часов. Отводится 5 минут для заполнения таблицы, при этом описание должно быть предельно конкретным и должна быть заполнена каждая строка:

06.00		
06.30		
07.00		
07.30		
08.00		
08.30		
09.00		
09.30		
10.00		
10.30		
11.00		
11.30		
12.00		
12.30		
13.00		
13.30		
14.00		
14.30		
15.00		
15.30		
16.00		
16.30		
17.00		
17.30		
18.00		

18.30		
19.00		
19.30		
20.00		
20.30		
21.00		
21.30		
22.00		
22.30		
23.00		
23.30		
00.00		
00.30		
01.00		
01.30		
02.00		
02.30		
03.00		
03.30		
04.00		
04.30		
05.00		
05.30		

После того, как участники заполняют таблицу, напротив каждой строки в правой колонке они должны написать, к какому типу приоритетов относится та или иная активность (с субъективной точки зрения) из списка:

- **приоритеты «А»** – жизненные цели или наивысшие приоритеты человека.

- **приоритеты «В»** – вопрос должен быть решен, но он не относится к жизненно важным целям.

- **приоритеты «С»** – задание можно на некоторое время отложить или, возможно, не требуется делать в первую очередь.

Далее участники должны посчитать, сколько времени в сутках они тратят на каждый тип приоритетов (5 минут). Далее начинается групповое обсуждение индивидуальных результатов.

Вопросы для обсуждения (7-9 минут):

1. Как вы считаете, насколько важна каждая из этих групп приоритетов?
2. После такого анализа вашего дня, можно ли что-то изменить? Хотели бы вы что-то изменить? Поменялся бы ваш план на день?

3. Уделяли бы вы больше времени приоритетам А?

4. Избавились ли бы вы от приоритетов С, осознав их значение?

Тренер: Итак, теперь мы понимаем, что нужно знать, что необходимо делать, чтобы кто- или что-нибудь не расправилось с тобой и твоим временем. А это очень любят делать так называемые «хронофаги», или пожиратели (поглотители, расхитители, ловушки) времени, в роли которых могут выступать те или иные дела, активности, привычки или люди. Группа, а какие у вас возникают ассоциации со словосочетанием «поглотители времени»?

Реплики участников группы: ХХХ.

Тренер: Да, правильно! Молодцы, каждый из вас привел подходящий пример! Как вы догадываетесь, на самом деле таких «хронофагов» существует неимоверное количество. Алан Лэкейн выделил перечень ловушек, или поглотителей, времени (*раздаточный материал со списком для участников*:

1. Нечеткая постановка цели.
2. Отсутствие приоритетов в делах.
3. Попытка слишком много сделать за один раз.
4. Плохое планирование трудового дня.
5. Личная неорганизованность, «заваленный» письменный стол.
6. Недостаток мотивации (индифферентное отношение к работе).
7. Поиск записей, памятных записок, адресов, телефонных номеров.
8. Отрывающие от дел телефонные звонки.
9. Нежданные гости.
10. Неполная, запоздалая информация.
11. Отсутствие самодисциплины.
12. Неумение довести дело до конца.
13. Отвлечение (шум).
14. Недостаточная подготовка к беседам и обсуждениям.
15. Отсутствие связи (коммуникации) или неточная обратная связь.
16. Излишняя коммуникабельность.

17. Синдром «откладывания».
18. Желание знать все факты.
19. Спешка, нетерпение.
20. Слишком редкое делегирование (перепоручение) дел.

Упражнение № 4 (индивидуальная и парная работа) – «**Борьба с хронофагами**».

Инструкция: Участникам предлагается индивидуально ознакомиться со списком «поглотителей» времени и выбрать те 3 из них (или, может быть, назвать свои), которые наиболее часто «охотятся» именно на них. На это дается 2 минуты. Затем участники должны по жребию или на счет объединиться в пары / тройки (в зависимости от количества участников) и попытаться объяснить другому, что они лично могут сделать в связи с этим (как могут справиться с расхитителями своего времени). Затем слушающий может предложить свои «способы помощи». После этого слушатель и рассказчик меняются местами (4-5 минут). Далее проблемы и решения выводятся на общегрупповое обсуждение. Встречающиеся в группе проблемы фиксируются на доске.

Инструментарий: списки «ловушек» времени, шариковые ручки, листки с цифрами для жеребьевки

Цель упражнения: самодиагностика, самостоятельное и групповое нахождение решений.

Ожидаемый эффект: повышение самооэффективности в борьбе с хронофагами.

Способы усиления эффекта упражнения: вынесение на коллективное обсуждение (совместная генерация идей), действенность предлагаемых друг другу советов; предварительный хронометраж времени, которое «отнимают» хронофаги.

Продолжительность упражнения: 7-8 минут.

Вопросы для обсуждения (7-9 минут):

1. Кто считает свои поглотители времени самыми опасными? Почему? Какие пути решения вы нашли? Кто еще отметил данные хронофаги? А как в вашей группе предлагалось противостоять им?

2. А чьи расхитители времени еще не прозвучали? А какие именно? Какие способы борьбы с ними вы нашли при совместном обсуждении?

3. Какое решение вам показалось наиболее оригинальным? Почему?

4. Скажите, можно ли полностью оградить себя от действия пожирателей времени? Почему?

Упражнение № 5 (демонстрационное) – «Чудо-банка».

Цель упражнения: усвоить правило «главное внимание – главным вещам».

Ожидаемый эффект: усиление осознания того, что рутинные дела съедают время, поэтому крупные дела остаются несделанными или незавершенными.

Продолжительность упражнения: 4-7 минут.

Инструментарий: 2 банки (1-2-литровые), крупа пшенная, макароны, мандарины.

Инструкция:

Этап 1. Доброволец приглашается к столу, где стоит банка, заполненная пшенной крупой (мелкие, рутинные дела), а также емкости с макаронами (второстепенные дела) мандаринами (важные дела, жизненные цели и т. п.). Участнику предлагается переложить макароны и мандарины в банку, чтобы все поместилось. У него это не получается сделать. Потом ему дается вторая банка и начинается этап 2 (*верное решение: сначала банка заполняется мандаринами, потом – макаронами и крупой*).

Этап 2. Тренер достает подготовленную пустую прозрачную банку, кладет на стол мандарины и спрашивают участников: «Сколько мандаринов поместится в банку?» Затем предлагается проверить это. Тренер наполняет банку доверху фруктами, после чего спрашивает: «Теперь банка полная?»

(ответ группы и реакция тренера). После ответа достает емкость с макаронами и также отправляет их в сосуд. После этого спрашивает: «А теперь банка полная?» (ответ группы и реакция тренера). Со словами «вот как?» тренер засыпает туда же пшеничную крупу. *Так вот, к чему это мы? «В жизни всегда есть пустоты, которые можно заполнить, поработав над ними».*

Вопросы для обсуждения (5-7 минут):

1. Скажите, пришло ли кому-нибудь из вас на ум сразу верное решение? Прокомментируйте.

2. Как вы считаете, часто ли в реальной жизни больше времени и внимания мы уделяем именно мелким, второстепенным и неважным делам («пшеничной крупе» и «макаронам»)? Почему так происходит? Что нам может мешать верно расставить приоритеты и начать с важных дел («мандаринов»)?

3. Как вы считаете, к чему может привести попытка успеть сделать все важные дела сразу после того, когда большую часть времени заняло выполнение менее значимых дел (язык аллегорий: поместить все мандарины в банку, после того как половина емкости заполнена крупой и макаронами)? (страдает качество выполнения – мандарины давятся, пускают сок; нарушается ритм жизни в целом, «ломается» сам человек – стекло трескается).

Вопросы для итогового обсуждения (6-9 минут):

1. Что из всего занятия было самым легким / трудным для вас? Почему?
2. Какое из упражнений вызвало наибольший эмоциональный отклик? Почему?

3. Что полезного для себя вы вынесли из нашего занятия?

4. Как вы считаете, помогут ли вам приобретенные знания в дальнейшем эффективнее использовать время?

Тренер напоминает о домашнем задании и благодарит участников за продуктивную работу.

Приложение Д

Описание методики и методов статистического анализа данных

Для оценки достоверности полученных количественных результатов были использованы методы математической статистики, рассмотренными в работах Д.А. Новикова, И.Н. Носс, А.Ю. Скорняковой [246; 247; 310].

Корректное применение методов математической статистики в педагогических исследованиях предполагает использование критериев, не опирающихся на конкретный вид распределения. Сравнение двух выборок осуществлялось на основе критериев: U-критерия Манна-Уитни (для независимых выборок), критерий знаковых рангов Уилкоксона (для зависимых выборок), χ^2 Пирсона (для различных типов выборок). Подлежащая проверке статистическая гипотеза, которая называется нулевой, принималась или отвергалась уровне значимости $\alpha \leq 0,05$ (и соответствовала уровню достоверности $\Theta \geq 0,95$).

По результатам количественной оценки делался предварительный вывод о различии/равенстве значений рассматриваемых уровней или показателей, и формулировались две гипотезы: нулевая гипотеза (H_0) – об отсутствии различий, альтернативная гипотеза (H_1) – о различии в уровнях/показателях.

Далее устанавливалась статистическую достоверность этого предварительного вывода на основе расчета выбранного критерия.

Д1.1 Критерий U-критерия Манна-Уитни:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где n_1 – численность группы 1;

n_2 – численность группы 2;

T_x – большая из двух ранговых сумм;

n_x – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Если полученное значение меньше табличного или равно ему ($U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{кр } 0,05}$), то признается наличие существенного различия между уровнем

признака в рассматриваемых выборках (т. е. принимается альтернативная гипотеза). Если же полученное значение больше табличного ($U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр } 005}$), принимается нулевая гипотеза.

Д1.2 Критерий знаковых рангов Уилкоксона

1. Вычисление разницы между соответствующими парами наблюдений для каждого уровня внутри каждой группы.
2. Присвоение рангов каждой разнице в каждой группе. Использование среднего ранга для повторяющихся значений разницы.
3. Суммирование рангов разницы для каждой группы.
4. Расчет статистики теста знаковых рангов Уилкоксона с использованием сумм рангов по следующей формуле:

$$T = \Sigma R_r$$

где ΣR_r – сумма рангов, соответствующих нетипичным изменениям показателя.

Полученное значение Т-критерия Уилкоксона сравнивалось с критическим по таблице для избранного уровня статистической значимости (0,05) при заданной численности сопоставляемых выборок n .

Если полученное значение меньше табличного или равно ему ($T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{кр } 005}$), то признается наличие существенного различия между уровнем признака в рассматриваемых выборках (т. е. принимается альтернативная гипотеза). Если же полученное значение больше табличного ($T_{\text{эмп}} > T_{\text{кр } 005}$), принимается нулевая гипотеза. Достоверность различий тем выше, чем меньше значение T .

Д1.3 Критерий χ^2 Пирсона:

Для этого составлялась таблица сопряженности, в которой значение статистики рассчитывалось по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^c \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок сравниваемых групп;

O_i – наблюдаемая частота для различных признаков уровней/показателей (для всех значений i);

E_i – для различных признаков уровней/показателей (для всех значений i);

c – количество уровней/показателей.

Если значение статистики критерия χ^2 (хи-квадрат), полученное по формуле, оказывается меньше либо равно табличному значению, то принимается нулевая гипотеза.

Если значение статистики критерия χ^2 (хи-квадрат), полученное по формуле, оказывается больше табличного значения для данного уровня значимости ($\alpha=0,05$), то нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная.

Ниже в таблице Д1 представлен перечень гипотез, проверенных на констатирующем этапе.

Таблица Д1 – Результаты проверки статистических гипотез на констатирующем этапе (уровень значимости $\alpha=0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)	Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и К18 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
2. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и Э19 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
3. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и К19 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
4. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и Э20 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
5. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и К20 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
6. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и Э21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
7. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и К21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
8. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э18 и Э22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют

31. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э20 и К20 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
32. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э20 и Э21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
33. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э20 и К21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
34. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э20 и Э22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
35. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э20 и К22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
36. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К20 и Э21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
37. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К20 и К21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
38. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К20 и Э22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
39. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К20 и К22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
40. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э21 и К21 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
41. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э21 и Э22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
42. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э21 и К22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
43. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К21 и Э22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
44. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах К21 и К22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют
45. Уровни профессиональной мотивации в подгруппах Э22 и К22 не различаются	χ^2 Пирсона	Различия отсутствуют

В таблице Д2 представлены обобщенные данные динамики уровней развития профессиональной мотивации по подгруппам.

Таблица Д2 – Данные динамики уровней развития профессиональной мотивации по подгруппам

1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр
Э18	Э18	Э18	Э18	Э18	Э18	К18	К18	К18	К18	К18	К18
68	47	40	23	19	15	44	48	53	44	43	45
112	126	135	142	133	128	80	75	73	80	83	80
22	29	27	37	50	59	18	19	16	18	16	17
0	-21	-7	-17	-4	-4	0	4	5	-9	-1	1
0	14	9	7	-8	-5	0	-5	-2	7	3	-2
0	7	-2	10	13	9	0	0	-3	2	-2	1
1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр
Э19	Э19	Э19	Э19	Э19		К19	К19	К19	К19	К19	
66	51	43	26	21	0	78	76	83	71	68	0
119	130	137	146	149	0	129	127	125	137	141	0
24	28	29	37	39	0	27	31	26	26	25	0
0	-15	-8	-17	-5	0	0	-2	7	-12	-3	0
0	11	7	10	3	0	0	-2	-2	11	4	0
0	4	1	8	2	0	0	4	-5	0	-1	0
1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр
Э20	Э20	Э20	Э20			К20	К20	К20	К20		
51	36	32	22	0	0	92	96	104	85	0	0
98	111	115	119	0	0	154	148	145	169	0	0
23	25	25	31	0	0	37	39	34	29	0	0
0	-14	-5	-10	0	0	0	3	8	-18	0	0
0	13	4	4	0	0	0	-5	-4	24	0	0
0	1	0	6	0	0	0	2	-4	-6	0	0
1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр
Э21	Э21	Э21				К21	К21	К21			
120	94	83	0	0	0	107	100	118	0	0	0
230	247	258	0	0	0	189	183	168	0	0	0
45	54	54	0	0	0	35	48	45	0	0	0
0	-26	-11	0	0	0	0	-7	18	0	0	0
0	17	11	0	0	0	0	-6	-15	0	0	0
0	9	0	0	0	0	0	13	-3	0	0	0
1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр	1 семестр	2 семестр	4 семестр	6 семестр	8 семестр	10 семестр
Э22	Э22					К22	К22				
137	106	0	0	0	0	102	110	0	0	0	0
238	268	0	0	0	0	192	196	0	0	0	0
55	56	0	0	0	0	48	36	0	0	0	0
0	-31	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0
0	30	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0
0	1	0	0	0	0	0	-12	0	0	0	0

В таблице ДЗ представлен перечень гипотез, проверенных в динамике 1–2 семестра.

Таблица ДЗ – Результаты проверки статистических гипотез в динамике 1–2 семестра (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)	Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э18 в 1 и 2 семестрах не различаются	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
2. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э19 в 1 и 2 семестрах не различаются	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть

3. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
4. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э21 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
5. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э22 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
6. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К18 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
7. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К19 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
8. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К20 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
9. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К21 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
10. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К22 в 1 и 2 семестрах не различаются	в	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
11. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 и К18 во 2 семестре не различаются	в	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
12. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 и К19 во 2 семестре не различаются	в	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
13. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 и К20 во 2 семестре не различаются	в	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
14. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э21 и К21 во 2 семестре не различаются	в	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
15. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э22 и К22 во 2 семестре не различаются	в	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть

В таблице Д4 представлен перечень гипотез, проверенных в динамике 2–4 семестров.

Таблица Д4 – Результаты проверки статистических гипотез в динамике 2–4 семестра (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)	Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
2. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
3. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
4. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э21 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
5. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К18 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
6. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К19 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
7. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К20 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
8. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К21 во 2 и 4 семестрах не различаются	в Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
9. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 и К18 в 4 семестре не различаются	в U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
10. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 и К19 в 4 семестре не различаются	в U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
11. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 и К20 в 4 семестре не различаются	в U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
12. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э21 и К21 в 4 семестре не различаются	в U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть

В таблице Д5 представлен перечень гипотез, проверенных в динамике 4–6 семестров.

Таблица Д5 – Результаты проверки статистических гипотез в динамике 4–6 семестра (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)			Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
2. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
3. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
4. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К18 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
5. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К19 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
6. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К20 в 4 и 6 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
7. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 и К18 в 6 семестре не различаются	в		U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
8. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 и К19 в 6 семестре не различаются	в		U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
9. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э20 и К20 в 6 семестре не различаются	в		U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть

В таблице Д6 представлен перечень гипотез, проверенных в динамике 6–8 семестров.

Таблица Д6 – Результаты проверки статистических гипотез в динамике 6–8 семестра (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)			Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э18 в 6 и 8 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
2. Уровни профессиональной мотивации подгруппе Э19 в 6 и 8 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
3. Уровни профессиональной мотивации подгруппе К18 в 6 и 8 семестрах не различаются	в		Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют

4. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе К19 в 6 и 8 семестрах не различаются	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
5. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э18 и К18 в 8 семестре не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть
6. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э19 и К19 в 8 семестре не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть

В таблице Д7 представлен перечень гипотез, проверенных в динамике 8–10 семестров.

Таблица Д7 – Результаты проверки статистических гипотез в динамике 8–10 семестра (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)	Критерий	Вывод
1. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э18 в 8 и 10 семестрах не различаются	Знаковых рангов Уилкоксона	Отклонено, различия есть
2. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе К18 в 8 и 10 семестрах не различаются	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия отсутствуют
3. Уровни профессиональной мотивации в подгруппе Э18 и К18 в 10 семестре не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Отклонено, различия есть

В таблице Д8 представлен перечень гипотез, проверенных в процессе сравнения.

Таблица Д8 – Результаты проверки сравнительных статистических гипотез (уровень значимости $\alpha = 0,05$)

Проверяемый вывод (статистическая гипотеза)	Критерий	Вывод
1. Уровни (исходные) профессиональной мотивации по компоненту ЦС в ЭГ и КГ не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Различия отсутствуют
2. Уровни (исходные) профессиональной мотивации по компоненту КР в ЭГ и КГ не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Различия отсутствуют
3. Уровни (исходные) профессиональной мотивации по компоненту К в ЭГ и КГ не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Различия отсутствуют
4. Уровни (исходные) профессиональной мотивации по компоненту П в ЭГ и КГ не различаются	U-критерий Манна-Уитни	Различия отсутствуют

5. Во 2 и 4 семестрах ситуативный уровень мотивации в КГ выше, чем в ЭГ	U-критерий Манна-Уитни	Различия есть
6. Во 2 и 4 семестрах конструктивный уровень мотивации в ЭГ выше, чем в КГ	U-критерий Манна-Уитни	Различия есть
7. Во 2 и 4 семестрах продуктивный уровень мотивации в ЭГ выше, чем в КГ	U-критерий Манна-Уитни	Различия есть
8. Конструктивный уровень мотивации является преобладающим во всех семестрах в ЭГ	χ^2 Пирсона	Различия (между 3 уровнями) есть
9. Конструктивный уровень мотивации является преобладающим во всех семестрах в КГ	χ^2 Пирсона	Различия (между 3 уровнями) есть
10. В ЭГ конструктивный уровень мотивации планомерно повышался в течение наблюдаемого периода	χ^2 Пирсона	Различия (между 3 уровнями) есть
11. В ЭГ продуктивный уровень мотивации повышался с 1 семестра по 2 семестр	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия есть
12. В ЭГ продуктивный уровень мотивации повышался со 2 семестра по 4 семестр	Знаковых рангов Уилкоксона	Различия есть
13. В КГ продуктивный уровень мотивации также снижался в течение наблюдаемых семестров	Знаковых рангов Уилкоксона, χ^2 Пирсона	Различий нет

Приложение Е

Яндекс-формы для сбора диагностической информации

Яндекс-формы использовались для сбора диагностической информации в контрольных группах.

Ссылки на формы (идентичны по структуре и содержанию) были разосланы студентам контрольных подгрупп через ответственных за диагностику в их образовательных учреждениях (в настоящее время сняты с публикации):

<https://forms.yandex.ru/cloud/645f7269c769f180c97c6e64/> (2022-2023 уч. год);

<https://forms.yandex.ru/cloud/6465fada693872036da85da5/> (2021-2022 уч. год);

<https://forms.yandex.ru/cloud/5f7269c769f180c974c6e64/> (2020-2021 уч. год);

<https://forms.yandex.ru/cloud/2f3ad1b2c3a4f7e49b8d0cc6e/> (2019-2020 уч. год);

<https://forms.yandex.ru/cloud/405f7d1e3c4b64a8f9b2d35/> (2018-2019 уч. год).

Каждая из форм включала вводный блок и 4 содержательных блока, позволяющих осуществить опрос по всем 6 диагностическим методикам.

Скриншоты форм и заполненных форм представлены ниже на рисунках.

forms.yandex.ru Комплексная диагностика профессиональной мотивации (Ответы)

Yandex Forms Главная Мои формы Группы [Создать форму](#)  Дл

Комплексная диагностика профессиональной мотивации

Здравствуйте, уважаемый студент!

Просим Вас принять участие в исследовании, направленном на изучение профессиональной мотивации.

Опрос проводится на условиях анонимности и конфиденциальности. Ответы всех опрошенных собираются в общую форму и анализируются в целом для выявления общих тенденций. Для более глубокого и всестороннего анализа данных дополнительно просим Вас указать только некоторые социально-демографические параметры (пол и курс обучения).

Просим Вас помнить о том, что здесь не может быть правильных или неправильных ответов и что самым правильным будет искренний ответ, поэтому мы очень надеемся на Вашу искренность.

* Ваш пол

☐ женский

☐ мужской

* Курс обучения

☐ 1 курс

☐ 2 курс

☐ 3 курс

☐ 4 курс

☐ 5 курс

* Блок А. Просим Вас оценить каждое из утверждений опросника по 5-балльной шкале следующим образом:

1 - если лично для Вас то, что написано в утверждении, не имеет никакого значения;

2 - если для Вас это имеет небольшое значение;

3 - если для Вас это имеет определенное значение;

4 - если для Вас это важно;

5 - если для Вас это очень важно.

Напоминаем, что здесь не может быть правильных или неправильных ответов)

1. В работе быстро достигать намеченных целей.

☐ 1 (не имеет значения) ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 (очень важно)

2. Создавать что-то новое в изучаемой Вами области знаний.

☐ 1 (не имеет значения) ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 (очень важно)

Рисунок П.Е.1– Скриншот первого блока Яндекс-формы

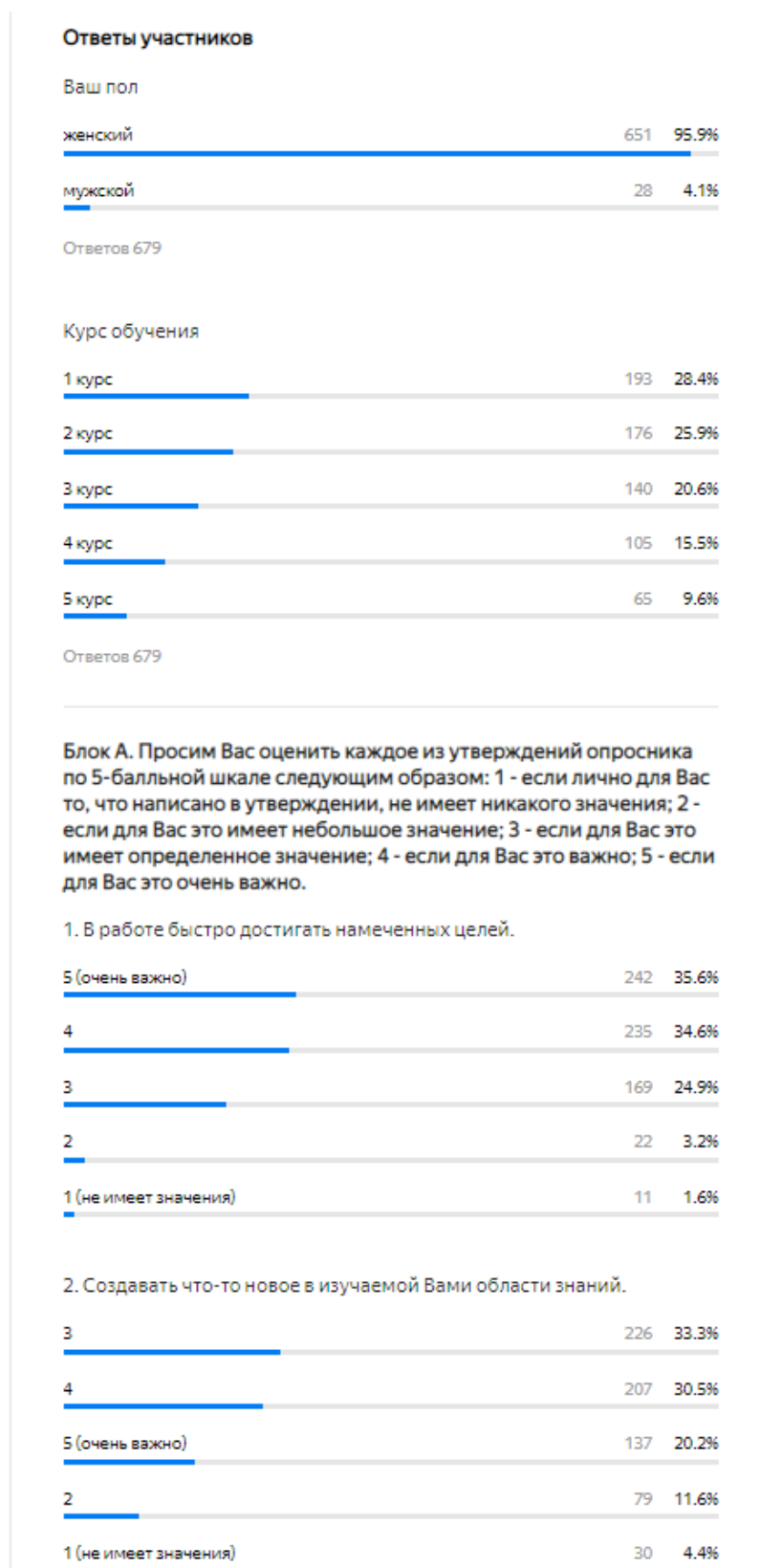


Рисунок П.Е.2 – Скриншот результатов начала первого блока Яндекс-формы



Рисунок П.Е.3 – Скриншот результатов окончания последнего блока
Яндекс-формы

Приложение Ж

**Описательная статистика профессиональной мотивации студентов
в диагностируемых семестрах**

	2КП	2--1	2--2	2--3	2--4	4КП	4--1	4--2	4--3	4--4
Среднее	1,912	2,009	1,845	2,303	1,677	1,951	2,054	1,873	2,306	1,957
Стандартная ошибка	0,031	0,045	0,051	0,035	0,031	0,029	0,044	0,048	0,033	0,032
Медиана	1,954	2	1,833	2,25	1,667	1,958	2,083	1,833	2,3	1,667
Мода	1,725	2,5	1,333	2,15	1,5	2,135	2,375	2	2,15	1,667
Стандартное отклонение	0,309	0,449	0,517	0,349	0,307	0,294	0,444	0,479	0,333	0,325
Дисперсия выборки	0,096	0,201	0,267	0,122	0,094	0,087	0,197	0,23	0,111	0,105
Эксцесс	-1,033	-0,707	-0,872	-0,036	3,581	-0,576	-0,73	-0,385	0,205	2,633
Асимметричность	0,156	-0,225	0,448	-0,179	1,857	0,332	-0,266	0,532	-0,559	1,676
Интервал	1,26	1,875	2	1,75	1,5	1,346	1,75	1,833	1,65	1,5
Минимум	1,302	1	1	1,25	1,167	1,404	1	1,167	1,25	1,333
Максимум	2,563	2,875	3	3	2,667	2,75	2,75	3	2,9	2,833
	6КП	6--1	6--2	6--3	6--4	8КП	8--1	8--2	8--3	8--4
Среднее	2,093	2,121	1,987	2,306	1,97	2,374	2,038	1,943	2,313	2,059
Стандартная ошибка	0,028	0,038	0,047	0,037	0,032	0,027	0,039	0,043	0,033	0,033
Медиана	1,979	2,208	2	2,25	1,667	1,967	2	2	2,35	1,667
Мода	1,91	2,5	2	2,25	1,667	1,938	2,5	2	2,15	1,667
Стандартное отклонение	0,275	0,382	0,469	0,363	0,317	0,271	0,395	0,437	0,333	0,339
Дисперсия выборки	0,075	0,146	0,22	0,132	0,101	0,074	0,156	0,191	0,111	0,115
Эксцесс	-0,31	0,207	-0,57	-0,24	2,921	-0,16	-0,54	-0,08	-0,46	3,956
Асимметричность	-0,05	-0,66	0,011	-0,35	1,454	0,171	-0,04	0,106	-0,18	1,891
Интервал	1,179	1,875	2	1,75	1,667	1,277	1,75	2	1,55	1,833
Минимум	1,383	1	1	1,25	1	1,4	1,125	1	1,45	1
Максимум	2,563	2,875	3	3	2,667	2,677	2,875	3	3	2,833
	10КП	10--1	10--2	10--3	10--4					
Среднее	2,474	2,173	2,037	2,373	2,171					

Стандартная ошибка	0,027	0,037	0,046	0,032	0,041
Медиана	2,015	2,208	2	2,35	1,667
Мода	1,979	2,5	2	2,75	1,667
Стандартное отклонение	0,284	0,388	0,473	0,328	0,423
Дисперсия выборки	0,081	0,15	0,224	0,108	0,179
Эксцесс	-0,63	-0,26	-0,45	-0,24	0,814
Асимметричность	-0,12	-0,57	0,077	-0,31	1,451
Интервал	1,223	1,75	1,833	1,55	1,5
Минимум	1,496	1,125	1,167	1,45	1,333
Максимум	2,719	2,875	3	3	2,833

Приложение И

Данные по выбору предпрофилей

Таблица П.И.1 – Распределение траекторий выбора предпрофилей на вечерней форме обучения

Семестр 1	Семестр 2	Семестр 3	Выбор
ПОП	ПОП	ПОП	14
ПОП	ПОП	ДОШ	1
ПОП	ПОП Итог		15
ПОП	ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА	1
ПОП	ИНФОРМАТИКА Итог		1
ПОП Итог			16
ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА	14
ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА Итог		14
ИНФОРМАТИКА	ПОП	ПОП	1
ИНФОРМАТИКА	ПОП Итог		1
ИНФОРМАТИКА	НАЧ	НАЧ	1
ИНФОРМАТИКА	НАЧ Итог		1
ИНФОРМАТИКА Итог			16
АНГЛИЙСКИЙ	АНГЛИЙСКИЙ	АНГЛИЙСКИЙ	2
АНГЛИЙСКИЙ	АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ	1
АНГЛИЙСКИЙ	АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ	1
АНГЛИЙСКИЙ	АНГЛИЙСКИЙ Итог		4
АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ	НАЧ	2
АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ Итог		2
АНГЛИЙСКИЙ	ИНФОРМАТИКА	НАЧ	1
АНГЛИЙСКИЙ	ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА	1
АНГЛИЙСКИЙ	ИНФОРМАТИКА Итог		2
АНГЛИЙСКИЙ	ПОП	ПОП	1

АНГЛИЙСКИЙ	ПОП Итог		1
АНГЛИЙСКИЙ Итог			9
НАЧ	НАЧ	НАЧ	8
НАЧ	НАЧ Итог		8
НАЧ	ИНФОРМАТИКА	ИНФОРМАТИКА	1
НАЧ	ИНФОРМАТИКА Итог		1
НАЧ Итог			9
РУССКИЙ	РУССКИЙ	ДОШ	2
РУССКИЙ	РУССКИЙ Итог		2
РУССКИЙ Итог			2
Ничего не выбрали	Ничего не выбрали	НАЧ	1
Ничего не выбрали	Ничего не выбрали Итог		1
Ничего не выбрали	ИНФОРМАТИКА	ДОШ	1
Ничего не выбрали	ИНФОРМАТИКА Итог		1
Ничего не выбрали Итог			2

На рисунках ниже представлены выборы предпрофилей с учетом частоты предпочтений и смены предпочтений.

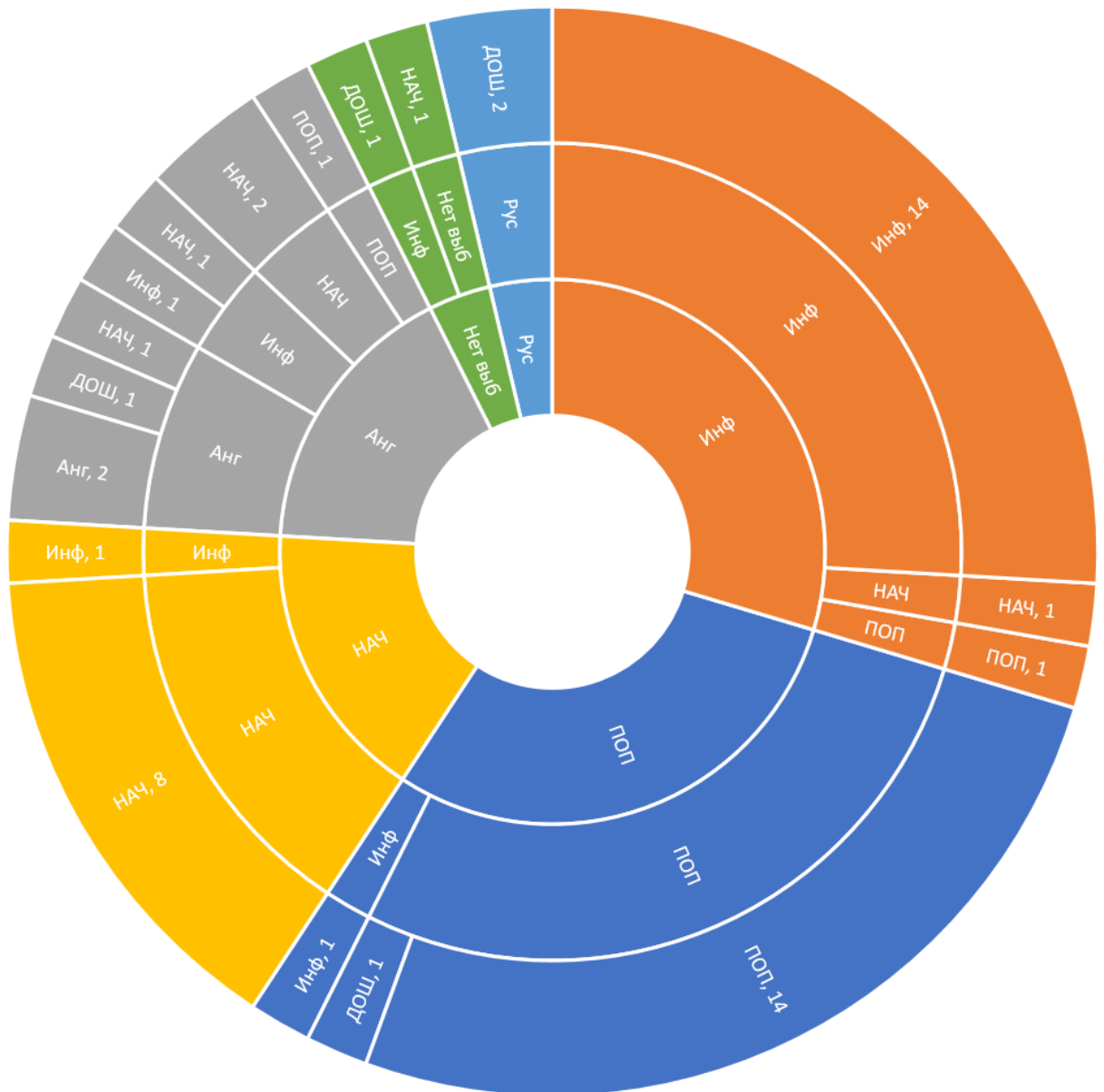


Рисунок П.И.1 – Выбор предпрофилей с учетом смены предпочтений (вечерняя форма)

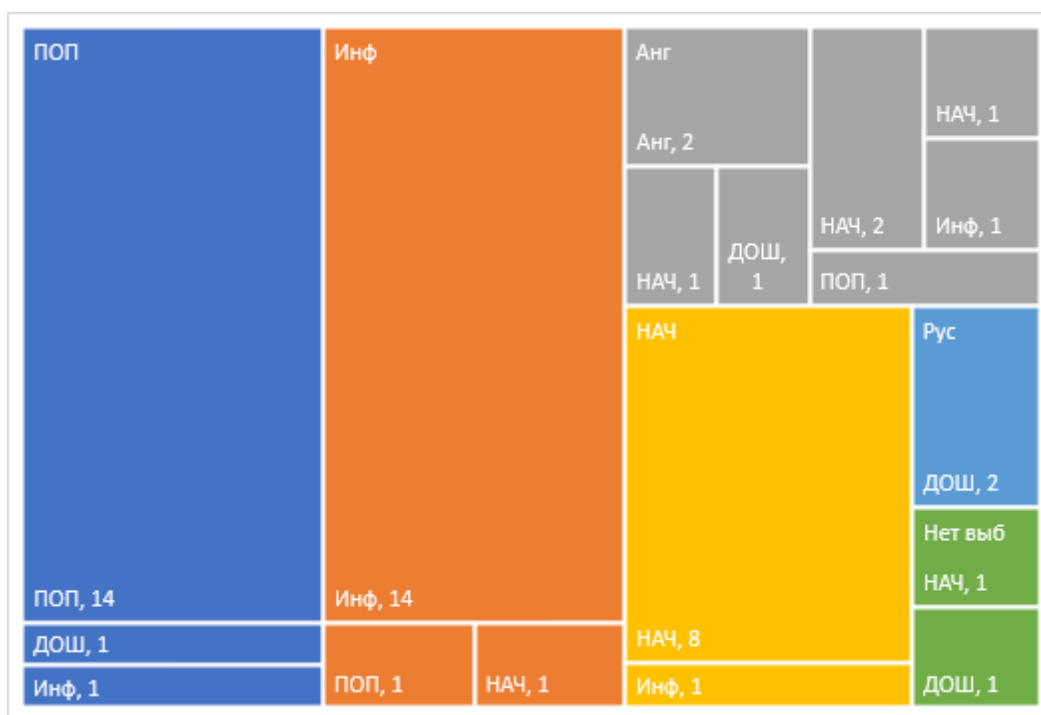


Рисунок П.И.2 – Выбор предпрофилей с учетом частоты предпочтений (вечерняя форма)

Таблица П.И.2 – Распределение траекторий выбора предпрофилей на дневной форме обучения

Семестр 1	Семестр 2	Семестр 3	Выбор
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	51
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ	1
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ	1
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ		52
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	1
НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	Итог	1
ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	35
ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	6
ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	1
ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ Итог		42
ПОП и АНГЛИЙСКИЙ			
Итог			42
НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	27
НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	1
НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	ДОШ	1
НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ	1
НАЧ и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ Итог		29
НАЧ и РУССКИЙ Итог			29
НАЧ	НАЧ	НАЧ	10
НАЧ	НАЧ	ДОШ	9
НАЧ	НАЧ	ПОП	1
НАЧ	НАЧ Итог		10

НАЧ	ДОШ	НАЧ	9
НАЧ	ДОШ	ДОШ	9
НАЧ	ДОШ Итог		9
НАЧ	ПОП	ПОП	1
НАЧ	ПОП	НАЧ	1
НАЧ	ПОП Итог		1
НАЧ Итог			10
ДОШ	НАЧ	НАЧ	9
ДОШ	НАЧ	ДОШ	9
ДОШ	НАЧ Итог		9
ДОШ	ДОШ	НАЧ	9
ДОШ	ДОШ	ДОШ	9
ДОШ	ДОШ Итог		9
ДОШ Итог			9
ПОП и РУССКИЙ	ПОП и РУССКИЙ	ПОП и РУССКИЙ	5
ПОП и РУССКИЙ	ПОП и РУССКИЙ	НАЧ и РУССКИЙ	1
ПОП и РУССКИЙ	ПОП и РУССКИЙ Итог		6
ПОП и РУССКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	1
ПОП и РУССКИЙ	ПОП и АНГЛИЙСКИЙ	Итог	1
ПОП и РУССКИЙ Итог			7
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	3
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	Итог	3
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	1
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	Итог	1
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ	1
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ Итог		1
ДОШ и АНГЛИЙСКИЙ	Итог		5
ПОП и ИНФОРМАТИКА	ПОП и ИНФОРМАТИКА	ПОП и ИНФОРМАТИКА	1
ПОП и ИНФОРМАТИКА	ПОП и ИНФОРМАТИКА	Итог	1
ПОП и ИНФОРМАТИКА	Итог		1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ПОП	ПОП	1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ПОП	ДОШ	1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ПОП Итог		1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ДОШ	ПОП	1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ДОШ	ДОШ	1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	ДОШ Итог		1
ДОШ и ИНФОРМАТИКА	Итог		1
ДОШ и РУССКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ	1

ДОШ и РУССКИЙ	ДОШ и РУССКИЙ Итог		1
ДОШ и РУССКИЙ	Итог		1
ПОП	ПОП	ПОП	1
ПОП	ПОП	НАЧ	1
ПОП	ПОП Итог		1
ПОП	НАЧ	ПОП	1
ПОП	НАЧ	НАЧ	1
ПОП	НАЧ Итог		1
ПОП Итог			1
Ничего не выбрали	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	1
Ничего не выбрали	НАЧ и АНГЛИЙСКИЙ	Итог	1

На рисунках ниже представлены выборы предпрофилей с учетом частоты предпочтений и смены предпочтений.

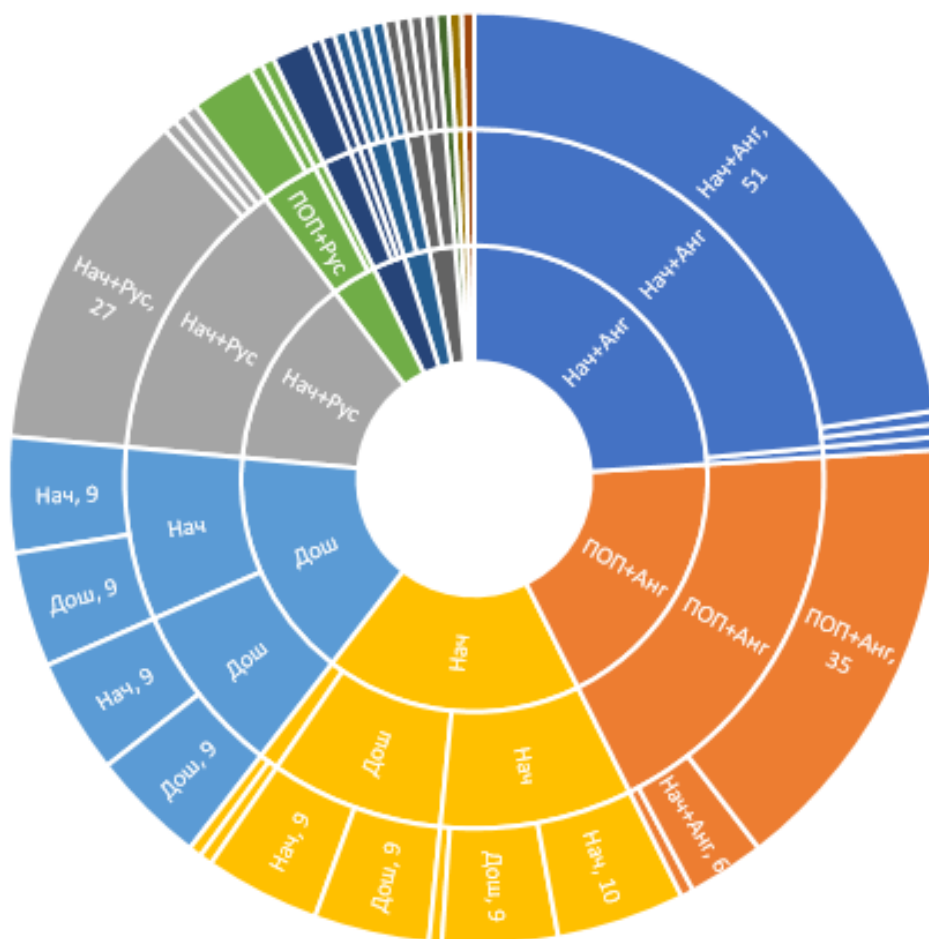


Рисунок П.И.3 – Выбор предпрофилей с учетом смены предпочтений
(очная форма)

Рисунок П.И.4 – Выбор предпрофилей с учетом частоты предпочтений
(очная форма)