

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Андриенко Юлия Евгеньевна

**РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Галустов Роберт Амбарцумович

Армавир, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретическое изучение проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	
1.1. Особенности развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	20
1.2. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	44
1.3. Проектирование вузовскими преподавателями и школьными педагогами технологического обеспечения развития у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности	72
Выводы по 1 главе	88
Глава 2. Экспериментальное исследование развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	
2.1. Модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	92
2.2. Реализация технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	101
2.3. Методы и формы развития мотивации к профессиональной деятельности у студентов педагогических направлений подготовки	119
2.4. Результаты и оценка опытно-экспериментальной работы	142
Выводы по 2 главе	163
Заключение	167
Список литературы	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Новые требования к системе образования, глубокое проникновение гаджетов и интернета в повседневную жизнь, растущая популярность концепции непрерывного обучения, набирающий обороты формат blended learning – это только часть факторов, трансформирующих традиционную модель профессиональной деятельности современного педагога, диапазон профессиональных ролей которого постоянно расширяется. При появлении дистанционного формата обучения учитель стал выполнять роль координатора, обучая детей с помощью цифровых платформ. Так, в 2019 году, еще до пандемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19), объем мирового рынка онлайн-обучения достиг 200 млрд. долларов, а в ближайшие пять лет рост должен составить не менее 8 процентов в год [178]. В рамках реализации смешанного обучения (сочетание онлайн и офлайн-форматов) учитель становится педагогом-наставником. Причем этот формат обучения уверенно отвоевывает свои позиции в России: реализуется апробация данного формата обучения в 14 регионах страны в рамках внедрения ЦОС – Цифровой образовательной среды [142]. При смешанной модели на первый план выходит индивидуальный подход, учитывающий особенности каждого ребенка. Педагог выступает в роли компетентного наставника, чья главная задача – понять запросы и особенности ученика, чтобы предложить ему персональную траекторию освоения материала.

Трансформация социальных аспектов педагогического труда привносит новые характеристики в «портрет» учителя, что закрепляется в виде новых требований к подготовке будущих учителей и отражается в профессиональном стандарте педагога [143, 144]. Исходя из этих требований, должны решаться среди прочих задачи повышения мотивации педагогических работников к труду и собственному образованию [10, 68,

136, 173 и др.]. Профессиональный стандарт не только расширяет границы педагогической инициативы и профессиональной свободы педагога, но и повышает ответственность за результат своего труда, предъявляет конкретные требования к уровню и содержанию квалификации, а также оценке результативности педагогической деятельности с опорой на четко заданные критерии.

В связи с вышеуказанными преобразованиями, происходящими в нашем обществе и образовательной системе, особенно актуальной становится проблема подготовки высокомотивированных педагогических кадров, способных к проявлению современного, более осознанного и ответственного отношения к педагогической деятельности. Этого требуют быстро меняющиеся социально-экономические условия труда, которые качественно изменяют требования к личности учителя, ее психологической составляющей, уровню самостоятельности в освоении профессии, профессиональной адекватности и осознанности целей своего педагогического труда.

Как следствие, в научно-педагогической плоскости стали актуальными исследования тех условий профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, которые способствуют формированию у них мотивации к профессиональной деятельности, а также позволяют выстроить особое технологическое обеспечение процесса развития профессиональной мотивации у будущих педагогов.

Степень разработанности проблемы исследования.

Научными предпосылками для теоретического изучения разных аспектов проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности, в том числе обусловленных требованиями современной социально-экономической ситуации, являются научные работы социологического, культурологического, психолого-педагогического направлений, исследования теории и практики организации

в вузе профессиональной подготовки будущих педагогов, особенностях развития у них профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе, научно-методические материалы, раскрывающие представления о видах, технологиях, методах, формах профессиональной подготовки, способствующих росту профессионального интереса, готовности к развитию и саморазвитию в профессии. В качестве основных работ в этом направлении можно обозначить:

– изучение специфики развития педагогической профессии в современных социально-экономических условиях (Э.Н. Абдуллаев, Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов, Н.Е. Попова, О.Г. Тринитатская и др.), многофункциональности профессиональной деятельности современного педагога (Р.А. Галустов, А.М. Кириченко, Н.О. Патракова, Т.И. Петрова, Л.Н. Харченко и др.), изменений требований к построению в педагогическом вузе профессиональной подготовки студентов (А.А. Вербицкий, М.Н. Костинова, А.А. Марголис, Р.А. Нуруллин, В.А. Сластенин, Л.Я. Смирнова, В.С. Собкин, Н.Г. Ярошенко и др.);

– анализ теоретических аспектов содержания, структуры, психолого-педагогического обеспечения образовательной деятельности педагогического вуза (Е.В. Багдай, Ю.П. Ветров, Ю.А. Лобейко, Д.А. Меламед, А.С. Обухов, Д.Ш. Садетдинов и др.); научно-практических разработок содержания учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов (М.В. Манакова, И.А. Ральникова и др.), специфики организации производственных практик для студентов – педагогов (Е.И. Адамян, Т.А. Бороненко, И.С. Конрад, Ю.В. Сорокопуд, В.С. Федотова, О.Н. Шапарина и др.).

Большое внимание уделено изучению феномена мотивации (В.Г. Асеев, Н. Ц. Бадмаева, Е.А. Белова, В. Вилюнас, О.В. Виштак, Ю.М. Забродин, И.П. Ильин, А.А. Костюнина, А. Маслоу, Л.А. Мокрецова, П.А. Рудик, Б.А. Сосновский, П.М. Якобсон и др.) и мотивации студентов вуза

(М.Г. Барковская, Л.П. Берестовская, Т.О. Гордеева, Е.Ю. Клепцова, А.К. Осин, Н.В. Мормушева, Ю.М. Орлов и др.), этапов ее развития (Л.Р. Ахмадиева, Л.И. Божович, Т.А. Дворецкая, А.А. Опарин, Г.Е. Смирнова, В.А. Штерензон и др.), способов формирования профессиональной мотивации в процессе вузовского обучения (О.В. Андриянова, Н.А. Бакшаева, Л.Ю. Беленкова, И.Г. Бородаева, О.В. Винокурова, А.А. Вербицкий, М.В. Воробьева, Е.В. Карпова, А.Н. Панова, Т.В. Ярлова и др.), специфики формирования у студентов педагогических направлений подготовки в вузе профессиональной мотивации (Г.В. Беляева, Н.В. Григорьева и др.).

Наряду с теоретическими исследованиями важным основанием для рассмотрения проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях явились и практические разработки. В научно-педагогической литературе активно развиваются исследования новых методов и технологий профессиональной подготовки педагогов (Н.Е. Веракса, Т.В. Конякина, А.В. Космынин, Г.В. Лаврентьев, Э.Ф. Матеева, О.В. Павлова и др.), обогащения практико-ориентированной деятельности студентов (О.А. Абдуллина, М.К. Акользина, Н.В. Геращенко, Б.Н. Гузанов, Н.Н. Загрязкина, В.Н. Зайченко, А.С. Кривоногова, Е.Г. Лозовская и др.), использования диалоговых и интерактивных методов обучения (И.Ф. Игропуло, М.М. Левина, С.Л. Ленков, Г.В. Уварова, А.В. Хуторской и др.), организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе (Л.В. Байбородова, А.Н. Быков, С.А. Вдовина, Л.В. Ведерникова, Т.А. Жданко, Т.В. Живокоренцева, Е.Ф. Зеер, В.К. Игнатович, Т.А. Костюкова, И.М. Кунгурова, В.В. Лоренц, А.А. Самсонова, Е.Е. Симанюк, О.Ф. Чупрова, И.А. Юрловская и др.), диагностики и оценки критериев сформированности профессиональной мотивации личности на этапе обучения в вузе (А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов, Т.О. Гордеева, М.В. Кондратьева, В.А. Худик и др.).

Для обоснования технологического обеспечения процесса развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях изучались работы, посвященные теории и практике проектирования педагогических технологий, технологической составляющей образовательного процесса в вузе (О.В. Агапова, В.П. Беспалько, С.Г. Вершловский, М.В. Кларин, М.В. Монахов, Н.А. Тоскина, С.Э. Харзеева и др.), практические рекомендации для преподавателей вуза в построении процесса развития профессиональной мотивации студентов (А.И. Блягоз, О.А. Грибаньков, Н.Н. Суртаева, В.Н. Тренев и др.), моделирования педагогических объектов (А.И. Богатырев, В.П. Панасюк, Н.В. Третьякова, И.М. Устинова, Т.В. Ярова и др.).

Анализ теории и практики профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, нацеленной на мотивационную составляющую освоения будущими педагогами профессии, позволил определить **противоречие** между необходимостью разработки педагогической теории и практики подготовки высокомотивированных выпускников педагогического вуза на работу в современных образовательных организациях, адаптации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе к требованиям складывающейся социально-экономической реальности в образовательной сфере и инертностью педагогического научного знания, которое опирается на базовые закономерности классической педагогики, определяющие специфику средств и способов решения педагогических задач, и не достаточно быстро перестраивается под новые технологии и формы обучения, что не позволяет проводить в полной мере преобразования в образовательной практике педагогических вузов.

С учетом данного противоречия была сформулирована тема исследования, **проблема** которого связана с необходимостью теоретического изучения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических

условиях и практической разработки педагогических условий и технологического обеспечения данного процесса.

Цель исследования: научное обоснование, разработка и практическая реализация педагогических условий и технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Объект исследования: развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Предмет исследования: педагогические условия и технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях будет более успешным, если:

- выявлены и обоснованы предпосылки исследования данной проблемы в современном научно-педагогическом контексте, определены этапы формирования у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности;

- обоснованы и структурированы наиболее значимые педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях;

- смоделирован процесс развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях;

– разработано технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Провести анализ современных исследований развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности, определить содержательные особенности и этапы развития.

2. Обосновать педагогические условия, способствующие развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

3. Сконструировать и апробировать в условиях вуза модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

4. Разработать технологическое обеспечение системной и скоординированной работы преподавателей вуза и педагогов, сопровождающих студентов педагогического вуза на профессионально ориентированных практиках, по развитию у них мотивации к профессиональной деятельности.

5. Оценить результативность педагогических условий и технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях.

Методологическая основа исследования:

системно-деятельностный подход при обосновании педагогических условий развития у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации (Б.Г. Ананьев, Е.А. Быкова, А.В. Петровский, К.А. Щедровицкий и др.);

диалогический подход, ориентирующий на субъект-субъектное взаимодействие студентов, преподавателей и педагогов в процессе реализации модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к

будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях (И.В. Вачков, О.П. Журавлева, Е.Ю. Ибатуллина, И.Ф. Игропуло, В.В. Обухов и др.);

гуманистический подход к развитию личности и ее мотивационной сферы (Д.И. Фельдштейн, И.В. Дубровина, А.И. Донцов, Ю.П. Ветров и др.);

компетентностный подход к изучению основных направлений профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе (В.А. Болотов, Ю.П. Ветров, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Л.Н. Харченко, Д.Б. Эльконин и др.).

Теоретическую основу исследования составили научные концепции и теоретические разработки, необходимые для постановки и решения проблемы исследования:

о социокультурной и социально-экономической обусловленности педагогического образования и в педагогической деятельности современного учителя (Е.И. Булин-Соколова, А.А. Вербицкий, А.М. Кириченко, Н.О. Патракова, Т.И. Петрова, В.А. Сластенин, Л.Я. Смирнова, В.С. Собкин, Н.Г. Ярошенко и др.);

о мотивационной сфере личности, особенностях профессиональной мотивации педагога, проблемах ее формирования на этапе профессиональной подготовки в вузе (В.Г. Асеев, Н. А. Бакшаева, Л.И. Божович, Т.А. Дворецкая, И.П. Ильин, А. Маслоу, П.А. Рудик, Б.А. Сосновский, П.М. Якобсон и др.);

о моделях построения процесса подготовки будущих учителей в вузе (А.И. Богатырев, В.П. Панасюк, Г.В. Суходольский, Н.В. Третьякова, И.М. Устинова, Т.В. Ярлова и др.);

о способах разработки и внедрения педагогических технологий (В.П.Беспалько, С.Г. Вершловский, М.В. Кларин, М.В. Монахов, О.А. Грибаньков и др.).

Методы исследования:

теоретические: сравнительно-сопоставительный, методологический анализ предмета исследования, изучение нормативных документов, обобщение, прогнозирование;

экспериментальные: моделирование, эксперимент, диагностика (тестирование («Диагностика профессионально-педагогической направленности студентов вуза», «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию», мотивационный тест Х. Хекхаузена, опросник «Диагностика профессиональных ориентаций» (Н.А. Алексеев и др.)), анкетирование, наблюдение, беседа и интервьюирование, самооценка, экспертная оценка).

Экспериментальная база исследования: В эксперименте участвовало 143 студента федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», а также преподаватели данного вуза и педагоги общеобразовательных организаций: муниципального автономного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 9, муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 6, муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 12, сопровождающие студентов в период прохождения ими практик. Вводный срез со студентами проводился на подготовительном этапе в сентябре – ноябре 2018 г., итоговый – в конце 2021/22 учебного года. В формирующем эксперименте приняли участие 43 студента экспериментальных групп и 46 студентов контрольных, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Русский язык»).

Организация и основные этапы исследования.

Исследование проводилось с 2018 по 2022 год и включало в себя три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (2018-2019 гг.) подбиралась и изучалась научно-педагогическая, психолого-педагогическая, научно-практическая литература по проблеме исследования; изучались учебные планы, рабочие программы, нормативные документы, связанные с профессиональной подготовкой будущих педагогов в вузах, с формированием у них профессиональной направленности и мотивации к педагогической деятельности; определялись цель, задачи и методическая база исследования, формулировалась рабочая гипотеза.

На втором этапе (2019-2021 гг.) в соответствии с выстроенным алгоритмом экспериментальной работы проводилась проверка гипотезы в рамках констатирующего и формирующего экспериментов, разрабатывалась и апробировалась модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях, поэтапно реализовывалось технологическое обеспечение данного процесса.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) анализировались полученные в ходе контрольного этапа эксперимента результаты формирующей работы, производилась их математическая обработка, формулировались основные выводы исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- доказана необходимость целенаправленной и системной работы по развитию у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности с учетом современных социально-экономических условий;
- научно обосновано влияние особым образом выстроенных психолого-педагогических, организационно-педагогических, технологико-педагогических условий образовательного процесса на динамику развития

профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов за счет наполнения учебной и учебно-профессиональной деятельности профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием;

– доказана эффективность взаимодействия вузовских преподавателей и педагогов образовательных организаций, сопровождающих студентов в период прохождения ими практик, при формировании стратегии и тактических шагов в решении проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях за счет построения технологического обеспечения, позволяющего детализировать системную работу по реализации педагогических условий развития у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации, а именно координировать организацию и проведение развивающей работы со студентами;

– моделирование развития у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации в современных социально-экономических условиях позволило представить взаимосвязь педагогических условий, обеспечивающих данный процесс, информационно-аналитического, организационно-управленческого и содержательно-методического направлений технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности, осуществляемого преподавателями вуза и школьными педагогами, а также результативную часть в виде критериев развития, диагностических методик и уровневых показателей развития мотивации студентов к профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что представленные теоретические положения проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях:

- доказывают необходимость и возможность применения особых педагогических условий в практике стимулирования мотивационной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов;

- обосновывают основные направления проектирования и реализации вузовскими преподавателями и школьными педагогами технологического обеспечения развития у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности;

- интегрируют организационно-управленческие, содержательно-технологические, рефлексивно-оценочные стороны данного процесса в структуре модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях;

- вносят вклад в теорию профессионального образования в аспекте усиления ценностно-мотивационного начала в построении профессиональной подготовки будущих педагогов, активизации преподавателей вуза и педагогов школ в построении таких условий освоения студентами педагогической деятельности, которые способствуют развитию у обучающихся профессиональной мотивации.

Полученные результаты могут стать теоретической основой для последующего изучения проблем организации практико-ориентированного обучения будущих педагогов, способствующего развитию у них профессиональной мотивации, реализации комплексного подхода к построению совместной деятельности преподавателей вуза и школьных педагогов при организации учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Практическая значимость исследования заключается в следующем.

В процессе опытно-экспериментальной работы разработаны и апробированы вводно-ознакомительный, действенно-операциональный, содержательно-деятельностный и ценностно-смысловой этапы развития у

студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Доказано преимущество основных направлений профессионального взаимодействия преподавателей и школьных педагогов, объединенных в команду, поскольку предоставляется возможность компиляции профессиональных представлений, взглядов, мнений, оценок, генерации идей и конструктивных предложений, аккумуляции и интеграции их интеллектуального и профессионального потенциала.

Разработано и успешно апробировано поэтапное обеспечение работы координационного объединения преподавателей и педагогов – проблемной группы в рамках реализации цикла проблемных семинаров на тему «Развитие у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности» и цикла семинаров «Технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности», направленных на выявление содержательного аспекта технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; проектирование и осуществление комплекса учебных и учебно-профессиональных мероприятий, реализация которых способствует достижению взаимосвязанных задач по развитию профессиональной мотивации у студентов в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях; оперативную координацию процесса развития профессиональной мотивации у студентов с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы.

Разработано технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях, которое позволяет организовывать совместную деятельность преподавателей вуза и школьных

педагогов по созданию условий для развития профессиональной мотивации студентов в рамках изучения дисциплин «Введение в педагогическую деятельность» (1 семестр), «Самоменеджмент и профессиональное развитие» / «Самоменеджмент и профессиональное развитие педагога дошкольного и начального образования» (1 семестр), «Инновационные педагогические технологии» (8 семестр); прохождения профессионально-ориентированных видов практик во 2, 3, 6 и 8 семестрах обучения; посещения психолого-педагогических занятий по развитию мотивации студентов к профессиональной деятельности.

Разработанная критериально-диагностическая база, состоящая из системы критериев и показателей их сформированности, диагностических методик, позволяет осуществлять оценку развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Представленные педагогические условия и технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а также соответствующая модель доказали свою эффективность и могут применяться в образовательном процессе вуза.

Положения, выносимые на защиту:

1. **Профессиональная мотивация личности** на этапе обучения студентов в вузе является важнейшим фактором, побуждающим и направляющим будущего специалиста на активное изучение учебных дисциплин и становление себя как субъекта будущей профессиональной деятельности. Для студентов педагогических вузов характерно преобладание внешних мотивов учебной деятельности, что порождает затруднения в адаптации к специфике обучения по педагогическим направлениям подготовки, в профессиональном становлении будущего педагога и низкую успеваемость. В связи с этим необходима целенаправленная и системная работа по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей

профессиональной деятельности с учетом современных социально-экономических реалий.

2. **Педагогические условия** развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях включают в себя:

– *психолого-педагогические* (обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования);

– *организационно-педагогические* (соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом результата мониторинга социально-психологического, когнитивного и деятельностного критериев развития профессиональной мотивации (включает этапы: вводно-ознакомительный (1 курс), действенно-операционный (2 курс), содержательно-деятельностный (3 курс), ценностно-смысловой (4 курс); проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение);

– *технологическо-педагогические* (использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы).

3. **Модель** развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических

условиях – это комплекс структурных и содержательных компонентов, обеспечивающий на основе системной работы преподавателей вуза и школьных педагогов реализацию технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации, а также соответствующих психолого-педагогических, организационно-педагогических и технолого-педагогических условий.

4. Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности – это целенаправленно сформированная с учетом современных требований к организации обучения в педагогическом вузе, к уровню подготовленности будущего педагога к работе в школе и его направленности на педагогическую деятельность учебно-развивающая программа, нацеленная на организацию взаимодействия студента с преподавателями и школьными педагогами для насыщения образовательного процесса профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием, обеспечивающим развитие у данных студентов профессиональной мотивации. Технологическое обеспечение включает в себя *информационно-аналитическое, организационно-управленческое и содержательно-методическое направления.*

Достоверность и обоснованность основных положений и полученных в исследовании выводов обеспечиваются за счет системного характера исходных методологических и теоретических оснований, использования комплекса взаимодополняющих подходов, методов исследования, принципов системности и междисциплинарности, целей и задач исследования; последовательности в реализации исходных теоретических положений от анализа контекста изменений профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в современных социально-экономических условиях до характеристики педагогических условий и технологического обеспечения развития профессиональной мотивации студентов педагогического вуза;

теория исследования построена на известных, проверяемых фактах, приведенных в современной научно-педагогической литературе, соотносится с опубликованными экспериментальными данными по теме диссертации.

Апробация материалов и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертации обсуждались на методических семинарах и заседаниях кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики Армавирского государственного педагогического университета (Армавир, 2018-2022); на конференциях различного уровня и др.

Материалы диссертационного исследования внедрены в работу ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет».

Структура и объем диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

1.1. Особенности развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

Успешность профессиональной педагогической деятельности отражает удовлетворенность учителя своей работой, его нацеленность на учебно-воспитательный процесс, хороший уровень знаний и умений учеников как результат его педагогической работы, конструктивные взаимоотношения со всеми участниками образовательного пространства и положительный эмоциональный фон.

Успех проявляется и в мотивированности педагога на познание новых технологий педагогической деятельности, социально-педагогических и психолого-педагогических средств, актуальных для современной школы [78].

В общем виде можно сформулировать такие условия успешной реализации учителем педагогической деятельности:

- социально-педагогические, которые охватывают процессы оптимизации развития системы образования и приведения в соответствие с требованиями реальной образовательной практики содержания и технологий подготовки учителя к работе в образовательных организациях, развития его профессиональных компетенций;

- организационно-педагогические, выстраивающие эффективную среду для самореализации учителя в профессиональной деятельности, раскрытия

его творческого потенциала в процессе построения учебно-воспитательной и личностно-развивающей работы с учениками и пр.;

– личностные условия, отражающие личностные установки, мотивационную направленность педагога, его позицию как педагога-новатора, исследователя, наставника, тьютора и пр.

В качестве социально-педагогических условий, влияющих на профессиональную деятельность учителя, можно обозначить и такие, которые опосредованно интегрируются во внутреннюю сферу его личности и формируют соответствующие потребности и мотивацию. Такие позиции, как мотивация учителя в профессии, удовлетворенность статусом педагога, общественное признание значимости профессии учителя можно считать данными интегрированными условиями успешной педагогической деятельности.

По мнению С.Г. Вершловского, Дж. Хазарда, удовлетворенность работой, осознание себя в избранном виде деятельности как личности и профессионала напрямую зависят от признания обществом значимости, ценности и пользы для социума педагогического труда, обеспеченности учителя всем необходимым для работы с учениками [182, с. 103], достаточности материального обеспечения и иных внешних факторов.

Важно понимать, что в профессии учителя отсутствует четкая граница между рабочим и свободным временем, поэтому хорошие и комфортные бытовые условия особое значимы для педагогов, затрачивающих около половины своего времени на проверку тетрадей учеников, подготовку к урокам, поиск и разработку методических материалов, участие в досуговых мероприятиях школьников и пр. И если вышеназванное они чаще всего осуществляют в стенах школы, то самообразование, развитие культурного уровня, которые неотъемлемы от профессии учителя и напрямую влияют на его самореализацию и профессиональное развитие, реализуются в свободное время. Таким образом, социально-педагогические условия реализации

педагогической деятельности учителя, а именно бытовые условия, отношение социума к профессии педагога, количественные и качественные подтверждения общественного признания и отношения и определяют внешние факторы успешности педагога в профессии.

По мнению Колесникова Л.Ф., Турченко В.Н., Борисовой Л.Г., препятствовать профессиональному развитию учителя может именно организационно-педагогическая сторона его педагогической работы. К таким препятствиям можно, в первую очередь, отнести высокую загруженность педагогов, причем не только прямыми обязанностями, но и такие работы, которые не свойственны педагогическому труду [152, с. 56].

Андреева В.Н., Днепров Э.Н. и др. считают, что успешность педагогической работы опирается на определенное профессионально развивающее пространство, в котором результаты коллективного и индивидуального труда связаны с ближайшим окружением педагога, процессом взаимодействия с его субъектами. Профессиональное взаимодействие в рамках педагогического коллектива позволяет адаптировать цели, механизмы педагогической работы и при этом оказать влияние не только на преобразование образовательного процесса, но и на личность учителя. «...Качественные изменения станут реальностью, только если они будут осознаны субъектами педагогического процесса всех уровней как необходимые для них самих» [152, с. 70].

Субъективные условия профессионального развития педагога основаны на тех профессиональных и личностных свойствах учителя, его личностных смыслах и установках, которые позволяют говорить об их воздействии на степень реализованности профессиональных устремлений педагога. В группу данных условий можно отнести те стороны внутреннего потенциала педагога, которые отражают уровень его профессионального самосознания, морально-волевых качеств, гражданственности,

эмоциональной и чувственной сфер, характеристик профессионального поведения.

«Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желания учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, такой учитель приносит вред ученикам и еще больше самому себе» [162, с. 84]. В работе В.А. Сластенина отмечено, что именно убежденность в самоценности педагогической профессии и педагогического труда, ценностное отношение к нему являются самым главным мотивом профессионального совершенствования учителя [163, с. 5].

В исследовании проблем личностного развития и воспитания приобретение профессии как цели деятельности и ценности личности подразумевает активизацию потребностной сферы личности, опору на нравственные нормы поведения и устойчивые психофизиологические свойства. Так, педагог с позитивной Я-концепцией в большей степени уверен в своем профессиональном потенциале и разрешимости любых педагогических трудностей. В процессе педагогического взаимодействия такие педагоги нацелены на самоактуализацию, а не на самоутверждение. Более того, позитивная Я-концепция педагога позволяет формировать в свою очередь позитивную Я-концепцию ученика [61, 76].

Представленные выше научные положения подтверждают, что для успешного освоения профессии педагога у студентов должны быть сформированы: четкие представления о целях и задачах современного образования, понимание значимости для общества педагогического труда, самоценности педагогической деятельности, гуманистически ориентированная мотивационная сфера, профессиональные ценностные ориентации, регулирующие нормы личностно-ориентированного поведения, толерантность.

Для будущего педагога необходимо создание условий, раскрывающих в практической деятельности, во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса востребованные в педагогической работе личностные качества, его личностный потенциал в целом. В процессе такого взаимодействия вскрывается совпадение (или его отсутствие) представлений о работе учителя, особенностях взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами по работе. В зависимости от уровня этих совпадений актуализируется направленность на педагогическую профессию, стимулирующая (или затормаживающая) профессиональную подготовку.

В социально-экономических условиях, которые сложились в нашей стране, налицо противоречие между декларированием важности и почетности педагогической профессии и ее низкой популярностью среди молодежи. Этот факт подтверждает то, что она не входит в первую десятку перечня самых престижных и востребованных в России профессий [155].

Большой проблемой остается инертность педагогического научного знания, которое опирается на базовые закономерности классической педагогики, определяющие специфику средств и способов решения педагогических задач, и не способно быстро перестраиваться под новые социально обусловленные технологии. Это приводит к противоречию между технологизацией образовательного процесса и положениями классического образования, определяющими в качестве ведущей цели – формирование культуры и мировоззрения личности. В отношении педагога как субъекта построения образовательного процесса с точки зрения классической педагогики преобладающим признаком профессионализма является педагогическая культура, в основу которой положены представления об универсальности личности учителя. Традиционный взгляд на педагогическое образование связан с представлениями о необходимости формирования общей, специальной, методической и методологической сторон педагогической культуры, которые в полной мере смогут обеспечить

выполнение выпускником вуза поставленных перед ним педагогических задач [138].

При этом невысокий общественный статус педагогического труда снижает количество желающих осваивать педагогическую деятельность, что создает проблемы для современной школы. В работе Григорьевой Н.В. отмечено, что ежегодно потребность в педагогических работниках составляет более 20 тысяч учителей, в то же время 18 % состава педагогических коллективов школ – это специалисты пенсионного возраста [58]. Такая ситуация требует пересмотреть социально-педагогические условия работы современного учителя, что позволило бы совершить определенные шаги в направлении полноценной реализации обществом образовательной и воспитательной функций. Поэтому до тех пор, пока в образовательной системе активно проводятся реформы, налицо будет нехватка педагогических работников. Для решения этой проблемы в стандарте профессионального педагогического образования необходимо усилить те направления, которые позволяют у будущих учителей сформировать представления о широком личностно и профессионально развивающем потенциале профессии педагога, а также направленность, профессиональную мотивацию и потребность в самореализации в образовательной сфере [155].

Будущий педагог должен иметь четкие представления о многофункциональности педагогической деятельности современного учителя, обладать соответствующим широким спектром профессиональных компетенций. Он должен уметь грамотно ставить адекватные социально-экономической ситуации и потребностям участников образовательного процесса цели, достигать их с помощью широкого спектра педагогических средств, уметь адаптировать педагогические методы и формы под конкретные условия учебно-воспитательного процесса, конструировать и переформатировать педагогический процесс, неся ответственность за свои профессиональные шаги, с уважением относиться к личности обучаемого,

выстраивать с ним и иными участниками субъект-субъектные отношения [155].

В связи с этим интересна мысль В.В. Столина о том, что современный рынок труда указывает на проблемы с формированием ценностно-мотивационного начала в построении процесса профессиональной подготовки, препятствуя актуализации творческого подхода к профессиональной деятельности в ценностно-мотивационной сфере студентов – будущих педагогов, а также реализации внутренних побуждений к совершенствованию и преобразованию окружающей реальности для развития человеческих способностей и культуры [171, с. 4].

Выводы А.А. Реана, В.А. Якунина, Н.И. Мешкова, А.А. Моткова позволяют с уверенностью утверждать, что высокая мотивация способна восполнить недостающие профессионально значимые способности или нехватку каких-либо знаний и умений, являясь компенсаторным фактором. Однако в противоположном направлении данный компенсаторный механизм не действует. Нужно понимать, что роль мотивационного фактора для успешной учебной деятельности выше, чем интеллектуальный фактор, что обосновывает необходимость акцентирования на мотивационном обеспечении учебного процесса [47, с. 243].

Очевидно, что именно сложный и многоплановый характер мотивационной сферы личности определяет разнообразие точек зрения на проблему определения ее содержания и структуры, подбора методов изучения мотивации личности (С.Л. Рубинштейн, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Х. Хеккаузен и др.). При этом между разными научными направлениями современной психологии имеются существенные различия в представлениях о мотивации, об определении данного термина в широком и узком смыслах.

П.М. Якобсон в узком смысле говорит о мотивации конкретных поведенческих форм у человека, а в широком смысле обозначает данным

термином всю совокупность психологических аспектов, определяющих в целом поведение субъекта [202, с. 27]. Такой же подход закреплён и в исследовании В.И. Ковалева и С.Л. Рубинштейна, которые мотивацию описывают в виде системы разнообразных детерминант поведения и деятельности личности [83, 153].

Бобнева, М. И. раскрывает содержание мотива как сложного механизма, сочетающего внешние и внутренние факторы, детерминирующие поведение личности, определяющие направление осуществления деятельности, выбор конкретных способов и форм деятельности. Социально обусловленную природу мотивации человеческой деятельности автор связывает с влиянием оценки, опирающейся на сложившиеся общественные нормы, самооценки и оценке со стороны других людей на поведение человека. [29, с. 205].

Е.П. Ильин представляет мотив в виде психологического интегрального образования, которое охватывает и потребностную сферу, и идеальные цели, и побуждения, и намерения, заставляющие осуществлять человека сознательные действия и поступки и являющиеся для них основанием. Мотивацией же называется процесс сознательного формирования мотива как первой части преднамеренного (волевого) акта [72, с. 41].

Изучение мотивов поведения и деятельности, мотивации личности, особенностей мотивации учения, специфики профессиональной мотивации, а также самых разнообразных психолого-педагогических условий, методов и способов развития мотивационной сферы личности и отдельных ее сторон является предметом многих научных исследований.

Работы, посвященные систематизации и структуризации мотивационных процессов, позволяют исследователям предложить классификацию мотивов человека.

Б.Ф. Ломов в основу своей классификации положил время обуславливания мотивами человека его деятельности и поведения. Им выделена на этой основе далекая и краткая мотивации [104]. В.Г. Асеев приводит пример далекой мотивации личности, когда деятельность на последующее длительное время обуславливается мотивом: поступив в вуз, человек нацелен на получение профессионального образования, на подготовку к выполнению профессиональной деятельности, то есть он мотивирован на данную профессиональную деятельность в будущем. Пример краткой мотивации в этой тематической плоскости – студенту необходимо выполнить задание по разным причинам (оценка, стипендия, допуск к экзамену и т.п.) – он мотивирован на выполнение только данного задания [11, с. 198].

П.М. Якобсон выделяет социальные мотивы и личные мотивы в зависимости от социальной значимости деятельности [202]. Социальные мотивы соотносятся с понятиями долга, ответственности, социальной значимости деятельности, социально значимой позиции. В группу личных мотивов ученый включил нацеленность на взаимодействие с другими людьми, улучшение своего материального благополучия, развитие культурного уровня и пр.

Классификации мотивов также формируются исходя из основного вида деятельности – учебная, трудовая и др. Так, С.Д. Смирнов в отдельную группу выделяет мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека. Данные мотивы, в свою очередь, он разделяет на три группы [164, с. 102]: мотивы трудовой деятельности, выбора профессии и выбора места работы. В конечном итоге конкретный вид деятельности определяется всей совокупностью этих мотивов (мотивы трудовой деятельности формируют мотивы выбора профессии, который, в свою очередь, ведет к мотиву выбора самой работы).

Те побудительные причины, которые приводят человека к трудовой деятельности, можно разделить по группам [130, с. 104]:

- общественные побуждения (нужно принести пользу обществу, оказать помощь другим людям (обучение детей, лечение людей или животных, защита Отечества и пр.), общественная сторона установки на трудовую деятельность, нежелание чувствовать себя невостребованным и пр.);

- материальные блага для себя и своих близких (зарабатывание денег с целью удовлетворения материальных и духовных потребностей);

- потребность в самоактуализации, самовыражении, самореализации, общественном признании, уважении со стороны других, потребность в получении морального удовлетворения от труда, творчества и пр.

Как стержень личности мотивационная сфера притягивает к себе такие социально-психологические характеристики, как личностную направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания человека и другие его составляющие [33].

Одним из центральных личностных образований являются ценностные ориентации. Они отражают сознательность личности в рамках социального взаимодействия и определяют мотивацию как поведения человека, так и осуществления им разных видов деятельности [6, 200], что напрямую связывает ценностные ориентации личности с мотивацией деятельности и ее направленностью.

Так, С.Л. Рубинштейн отмечает, что удовлетворение непосредственных общественных потребностей человека опирается на общественную шкалу ценностей. Удовлетворяются такие личные и индивидуальные потребности посредством общественно полезной деятельности. В этой деятельности реализуется отношение индивида к обществу, его ценностным основам, происходит соотношение личного и общественного значимого [153, с. 245].

Следовательно, ценности, являясь высшим уровнем человеческих потребностей, регулируют поведение человека, основанное на общественно значимых индивидуальных потребностях, осознаваемых и принимаемых личностью. Исходя из этого, доминирующие у личности мотивы и потребности формируют ее направленность и, как следствие, главную линию поведения человека, его деятельности, характер взаимодействия и общения с другими людьми.

Таким образом, мотивационная сфера личности будучи сложнейшим системным образованием включает в себя направленность личности, ее систему ценностных ориентаций, а также всю совокупность мотивов.

Мотив, по мнению О.К. Тихомирова, выполняет структурирующую функцию, потому что является фактором построения деятельности [174].

Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский указывают на то, что мотив формирует направленность не деятельности, а личности в целом. Направленность деятельности, по мнению исследователей, проявляется в том, что уже выбранную и реализующуюся на практике деятельность далее направляет не сам мотив, а его практическая взаимосвязь с предметом деятельности, целью и задачами, стоящими перед человеком при выполнении деятельности, а также используемые средства и получаемые результаты [64].

Иными словами, мотивационная сфера человека обуславливает его целенаправленную деятельность и связана с формированием ценностной системы личности. Поэтому и об успешности учебной деятельности можно говорить только при условии сформированности у обучающихся соответствующей системы мотивов.

В исследовании Мормужевой Н.В. обозначены несколько групп мотивов, формирующих в своей совокупности учебную мотивацию студентов:

– познавательные и учебно-познавательные мотивы (потребность в приобретении нового знания, повышения эрудиции, освоении способов добывания знаний, изучении конкретных учебных дисциплин);

– социально ориентированные мотивы (долг, ответственность, осознание социального значения учения, общественной пользы осваиваемой профессии);

– мотивы социального и личного престижа (потребность в самоутверждении, утверждении своего социального статуса посредством учения, желание занять в будущем положение в обществе и в своем ближайшем окружении);

– прагматические мотивы (получать стипендию, после получения профессии иметь свой доход, получать достойную зарплату за свою работу);

– профессионально ориентированные ценностные мотивы (нацеленность на поиск интересной работы, направленность на самореализацию в будущей профессии);

– эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения в вузе, потребность в раскрытии своего потенциала, развитии способностей);

– коммуникативные мотивы (потребность в увеличении круга общения, новых знакомствах, повышение своего интеллектуального уровня с целью расширения коммуникаций);

– неосознанные мотивы (обучение в вузе не по собственному желанию, а в результате влияния кого-либо, непонимание смысла получаемой информации и отсутствие интереса к познавательному процессу) и др. [125, с. 161].

Мотивация студентов зависит от:

– предлагаемой образовательным учреждением системы профессиональной подготовки, которая определяет характер учебной работы в вузе, соответствующую организацию образовательного процесса;

- субъективных характеристик студента (возраст, пол, интеллектуальный уровень, сформированность учебных способностей, система притязаний и потребностей, адекватность самооценки и др.);

- субъективных характеристик преподавателей и той системы взаимодействия со студентами, которую они выстраивают в рамках обучения;

- специфики предлагаемых для изучения учебных дисциплин и методов обучения будущей профессии.

С точки зрения Г.Р. Шагивалеевой и В.Ю. Калашниковой, все виды мотивов могут сливаться в общую мотивацию для учебной деятельности студентов вузов, что и необходимо учитывать при разработке соответствующего методического обеспечения [192]. Это позволяет преподавателю при формировании и развитии учебных мотивов студентов обнаруживать и закреплять их ситуативную заинтересованность в предмете изучения, а затем трансформировать данный интерес в устойчивое психическое образование и интегрировать его в общую направленность личности, в ее жизненные цели и профессиональные планы. При этом формирование мотивационной сферы студента не должно быть основной целью построения учебного процесса, но оно должно учитываться как важнейшее условие освоения содержания учебной дисциплины, потому что эффективность профессиональной подготовки зависит от уровня сформированности профессиональной мотивации, которая и является для человека внутренним фактором профессионального становления [186, с. 77].

При анализе психологических аспектов развития учебно-познавательной мотивации студентов в период вузовского обучения Е.Ю. Клепцова и Д.О. Рубцова выделили следующие три этапа. Для первого из них (1 год обучения) характерно доминирование профессиональных и учебных мотивов. На втором этапе (2-3 года обучения) интенсивность всех

мотивационных компонентов учения снижается. На третьем этапе (4-5 годы обучения) возрастает осознанность в обучении и объединяются различные формы мотивов учения [80].

Для дальнейшего изучения проблемы формирования профессиональной мотивации студентов вуза необходимо рассмотреть специфику и структуру профессиональной мотивации.

Так, И.Г. Бородаева относит профессиональную мотивацию к внутренним факторам, нацеливающим личность на развитие профессионализма, профессиональной образованности и профессиональной культуры [34, с. 3].

А.К. Маркова представляет мотивацию учебно-профессиональной деятельности студента как соотнесённость целей, на достижение которых направляется вся внутренняя активность его личности. Именно поэтому уровень мотивированности студента на профессиональную подготовку в вузе связан с тем, насколько им цели и задачи обучения принимаются как личностно значимые и необходимые [109, с. 116].

В этом контексте мотивы профессионального становления будут связаны с осознанным пониманием субъектом сути важнейших для его развития потребностей в получении высшего образования, формировании профессиональных качеств личности. Эти потребности будут удовлетворяться в процессе обучения, нацеливая студента на освоение будущей профессиональной деятельности [154]. Поэтому продуктивность обучения во многом будет зависеть от адекватных представлений студента о выбранной им профессии, ее значимости для него как личности, а также для общества в целом.

Иными словами, **профессиональную мотивацию личности на этапе ее обучения в вузе можно считать важнейшим фактором, побуждающим и направляющим будущего специалиста на активное изучение учебных**

дисциплин и становление себя как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной мотивации как процесс изучено в целом ряде научных исследований как отечественных, так и зарубежных ученых. В большинстве работ доказано, что общие для людей мотивы трудовой деятельности реализуются для каждого субъекта в конкретной выбранной им профессии. Человек делает осознанный выбор профессии, ориентируясь на сформированные у него социальные ценности. Например, если главное в профессии для человека – это общественный престиж, то выбор профессии опирается на существующую на данный момент моду, престижность выбираемой профессии в обществе [135, с. 47]. То же самое с социально значимыми профессиями – если человек ориентирован на служение обществу, то его выбор будет связан с теми профессиями, которые важны для людей, социума, государства.

В работах Е.П. Ильина [72], Р.С. Немова [126], А.А. Реана, Н.В. Бордовской, С.И. Розума [148] отмечено, что на этапе формирования мотивов самыми важными являются мотивы успеха и мотивы боязни неудачи. Если личность ориентирована на успех, то она стремится к конструктивным и положительным результатам своей деятельности, проявляет активность в достижении успеха. И наоборот, мотив боязни неудачи нацеливает человека, в первую очередь, на избегание порицания и наказания. В этом случае деятельность человека связана с ожиданием возможных неприятных последствий [126].

Ю.М. Орловым, изучавшим учебную деятельность студентов, доказано, что наибольшее влияние на эффективность выполняемой деятельности оказывает потребность личности в достижении как стремление к улучшению результатов своей деятельности. Студент будет удовлетворен учебным процессом настолько, насколько будет удовлетворена эта потребность. В этом случае студент будет в большей степени

сконцентрирован на учебе и нацелен на повышение своей социальной активности. Наибольшее влияние на учебные успехи, по мнению исследователя, имеет познавательная потребность, объединенная с высоким уровнем потребности в достижении [131].

По мнению Н.А. Бакшаевой, профессиональная мотивация начинает свое развитие в процессе обучения личности в вузе [17, с. 24]. Однако социологические и психологические исследования, осуществленные в различных вузах страны, выявили невысокий процент студентов, у которых ведущими мотивами обучения в вузе оказались познавательный (интерес к новым знаниям) и профессиональный (потребность в овладении профессией: в различных выборках (связанных с профилем вуза, специальностью, полом и иными отличительными характеристиками) эти цифры составили от 8% до 38% [9]. Г.В. Беляева выделила в своей работе иные реально влияющие на выбор профессии мотивы, которые, в отличие от двух вышеназванных, вообще не связаны с содержанием изучаемого студентами в рамках профессиональной подготовки материала и общими целями профессионального становления. Это мотивы престижа, карьеры, избегания отрицательных последствий за невыполнение желания других (в основном, родителей) и т.п. Очевидно, что такие мотивы не могут активизировать полноценную учебную деятельность студентов и ответственное отношение к процессу профессиональной подготовки [24, с. 13]. Данные результаты указывают на то, что не всегда познавательный и профессиональный мотивы являются ведущими мотивами учебной работы студентов, что требует проведения соответствующей работы со стороны преподавателей и организаторов образовательного процесса в вузе.

О.В. Гаврилова обосновала взаимосвязь учебно-познавательных мотивов студентов с их удовлетворенностью содержанием и процессом профессиональной подготовки в вузе, поскольку уровень профессионализации и удовлетворенности от выбранной профессии влияет

на мотивацию студентов к реализации полученных профессиональных компетенций в дальнейшей профессиональной деятельности [51].

Исследователи Т. Махфуд, С. Индартоно, И. Н. Сапутро, И. Утари [114] также отмечают влияние этапа выбора профессии на последующий процесс повышения у студентов вузов уровня готовности к ней.

Если говорить о профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов, то здесь можно выделить большой пласт научных работ отечественных ученых – О.В. Гавриловой, О.А. Зуевой, Н.В. Комусовой, Е.Н. Ткаченко, Е.Е. Чудиной и ряда других. Профессиональная мотивация студентов – субъектов педагогической деятельности, разнообразные классификации мотивов педагогической деятельности изучались К.А. Абульхановой-Славской, В.Г. Асеевым, А.А. Бодалевым, А.А. Деркачом, В.Г. Зазыкиным, Н.В. Кузьминой, В.Д. Шадриковым и др.

В этих исследованиях профессиональную мотивацию раскрывают в виде составляющей потребностно-мотивационной сферы личности, детерминанты развития ее профессионализма, системы внутренних побуждений, способствующих активизации учебно-профессиональной деятельности студентов. Ее формированию способствует сложное соотношение различных побуждений.

А.А. Костюнина и Л.А. Мокрецова, исследуя процессы развития профессиональной мотивации будущих педагогов, выявили такие ее уровни:

- репродуктивный, при котором у будущего педагога доминирующей является внешняя отрицательная мотивации к педагогическому труду;
- продуктивный, при котором у студента преобладает внешняя положительная мотивационная направленность, проявляется ситуативный интерес к педагогической деятельности;
- креативный, при котором у студента доминирует внутренняя направленность профессиональной мотивации, проявляется высокий интерес к профессии, осознается ее важность [89].

А. К. Маркова считает, что преобладание у педагогов внутренней мотивации профессиональной деятельности обеспечивает высокую удовлетворенность профессией. Если доминирующей является внешняя мотивация, то педагогическая работа представляет собой средство достижения чего-либо, каких-либо благ, необходимых человеку, выступает обязанностью по отношению к чему-то внешнему, но является самоцелью. Внешний характер мотивации не способствует профессиональному развитию учителя, превращает его педагогический труд в деятельность, осуществляемую под давлением внешних обстоятельств. Внутренняя же мотивация педагогической деятельности активно стимулирует профессиональное развитие, нацеливает на совершенствование профессионального мастерства, становится источником развития и педагога, и его учеников [110].

Успешность / неуспешность профессиональной подготовки исследователи связывают с преобладанием внешней или внутренней учебно-профессиональной мотивации в мотивационном профиле студента [22, с. 96]. В частности, В.В. Белоус экспериментально доказал существенное различие в учебно-профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза с доминирующей внутренней или внешней мотивацией. Внутренне мотивированные студенты в большей степени включены в учебный процесс, погружены в процесс овладения профессией, характеризуются большей активностью, сознательностью, произвольностью в планировании своего профессионального образования. Им интересны разные дисциплины, в равной степени успешно осваивают как общепрофессиональные дисциплины, так и узкопрофессиональные. Для студентов с доминирующей внешней мотивацией свойственна непроизвольность в организации учебного процесса, меньшая учебная активность, потому что ими движут внешние по отношению к процессу и результату профессиональной подготовки факторы, а не познавательные или профессиональные мотивы [23].

Изучение особенностей профессиональной мотивации у студентов педагогических вузов позволило М.Г. Барковской и А.К. Осину [18, с. 129] выявить снижение от первого курса ко второму количества студентов, которые считают педагогическую профессию социально признанной, позволяющей удовлетворять потребность в общении, познавательный интерес, самореализацию и саморазвитие. При этом на четвертом курсе число таких студентов резко увеличивается и в дальнейшем также растет и на пятом курсе. И у студентов первого, и у студентов второго курсов отношение к педагогической профессии в процессе вузовской подготовки улучшается [там же, с. 130].

В работе В.С. Собкина, О.В. Ткаченко, А.В. Федюнина к ведущим профессиональным мотивам, которые выявляются у студентов педагогического вуза, отнесены: желание стать специалистом, потребность в саморазвитии, получение новых знаний, социально обусловленные мотивы – получение диплома о высшем образовании, приобретение социального статуса, признание в качестве специалиста [167].

Клепцова Е.Ю. и Рубцова Д.О. называют наиболее весомыми для абитуриентов мотивами для поступления в педагогический вуз – желание получить высшее образование и интерес к педагогической профессии [80, с. 41]. Первый мотив – поступление в университет и получение высшего образования – остается ведущим в течение всего периода обучения (мотив, актуальный для абитуриента является базовым и постоянно актуален в дальнейшем как стимулирующий мотивацию учения). Для третьекурсников доминирующим становится прагматический мотив – желание получать хороший заработок, работать в бизнесе и пр. На четвертом курсе появляется мотив стремления к самосовершенствованию, формированию себя как педагога. На данном курсе закладываются основы стабильной мотивации учения на завершающем этапе, потому что зачастую у пятикурсников и

реально действующие мотивы, и профессиональные мотивы снижаются [там же, с. 58].

Ковалевская А.В. выделяет такие актуальные мотивы учебной деятельности студентов педагогических специальностей: потребность в глубоких и прочных знаниях, а также интеллектуальное удовлетворение. К группе профессиональных мотивов, сформированных на высоком уровне, относятся мотивы самосовершенствования и самореализации, а также возможность заниматься интересной работой [84, с. 50]. Непременным условием развития профессиональной мотивации у студентов педагогических вузов автор называет активную жизненную позицию, которая проявляется на мотивационном, интеллектуальном, аффективном и поведенческом уровнях, а также способна перевести внешнюю мотивацию во внутреннюю. Вместе с тем важно понимать, что для такой сложной деятельности, как педагогическая, характерна полимотивированность, что указывает на смешанный характер мотивационных установок студентов педагогических вузов.

Как видим, особенности развития профессиональной мотивации студентов исследовались достаточно широко, много исследований профессиональной мотивации будущих педагогов. В основном рассматривалась учебно-познавательная мотивация, внешние и внутренние факторы формирования профессиональной мотивации. Однако открытым остается ряд вопросов: Как изменяется характер и структура профессиональной мотивации студентов под влиянием обучения в педагогическом вузе? Каким образом возможно организовать изучение дисциплин образовательной программы, чтобы оптимизировать мотивацию студентов к педагогической деятельности? Какие направления, методы и средства развития профессиональной мотивации наиболее эффективны в современных условиях подготовки педагогов в вузе, когда на педагогический факультет идет незначительный процент абитуриентов, мечтающих об этой

профессии или хотя бы интересующихся учебным предметом (очень часто выбор педагогических направлений подготовки связан с объективной необходимостью)?

Для поиска ответов на данные вопросы было проведено в 2018 году на базе ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» пилотажное исследование проблемы развития мотивации к педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов. С 109 студентами 1 курса, обучающимися по педагогическим направлениям подготовки, проведены беседы и опросы с использованием методик «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников) и «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин) [14].

Анализ ответов студентов, полученных по методике «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С.А. Пакулина, М.В. Овчинников), показал, что у студентов педагогических направлений подготовки доминирующими являются внешние мотивы к обучению (75,2% – 82 респондента): руководство внешними мотивами при поступлении в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные мотивы. При этом у 24,8% (27 студентов) респондентов выявлены внутренние мотивы к обучению в педагогическом вузе и широкие познавательные мотивы.

Ряд характеристик внешних мотивов выбора педагогического вуза позволили их распределить следующим образом:

- 1) по отдельным характеристикам мотивов:
 - желание получить высшее образование на первом месте – 73,4% (80 респондентов);
 - интерес к профессии – 61,6% (67 респондентов);
 - использование педагогических знаний для воспитания своих детей – 53,2% (58 респондентов);

– бесплатное обучение, низкая плата за обучение – 50,4% (55 респондентов);

– желание родителей, семейные традиции – 25,6% (28 респондентов).

2) ведущие мотивы в учебном процессе:

– не запускать изучение учебных дисциплин – 85,3% (93 респондента);

– успешно обучаться на последующих курсах – 66,0% (72 респондента);

– успешно учиться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» – 61,5% (67 респондентов);

– приобретение глубоких и прочных знаний – 55,9% (61 респондент);

– добиться одобрения окружающих – 42,2% (46 респондентов).

Участники пилотажного эксперимента дали следующие ответы на вопрос о возможностях, которые предоставляет получение диплома о высшем образовании:

– устроиться на интересную работу – 87,1% (95 респондентов);

– гарантия стабильности и самостоятельности – 81,6% (89 респондентов);

– самореализация – 66,9% (73 респондента);

– работа в школе – 55,9 % (61 респондент);

– работа в государственных структурах, бюджетной сфере – 32,1% (35 респондентов).

Как видим, результаты методики выявили большинство внешних мотивов учебной деятельности, которые выбрали испытуемые. Это говорит о преобладании внешней ориентации к учебному процессу в вузе, слабой интеллектуальной гибкости, зависимости своего мнения и интересов от других, выборе в пользу упрощенного учебного действия. К сожалению, мотивы, указывающие на высокую заинтересованность в получении педагогической профессии и глубоких знаний, самосовершенствовании,

характерны для меньшего числа студентов – будущих педагогов. Эта группа студентов предпочитает сложные варианты учебных задач, поиск разных способов их решения.

Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реана, В.А. Якунина) позволила выявить следующий спектр мотивов, значимых для студентов 1 курса, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки:

- получение диплома – 92,6%, (101 респондент);
- получение стипендии – 70,6%, (77 респондентов);
- успешное продолжение обучения на последующих курсах – 65,1% (71 респондент);
- стать высококвалифицированным специалистом – 59,6% (65 респондентов);
- одобрение родителей и окружающих – 42,2% (46 респондентов).

Результаты данной методики также подтверждают преобладание у опрошенных студентов внешних мотивов обучения в вузе.

К сожалению, обучающиеся сегодня в педагогическом вузе студенты, у которых представлены внешние мотивы учения в качестве доминирующих, не нацелены на свое становление в качестве педагога с высоким уровнем профессиональной компетентности. Низкий уровень сформированности внутренних мотивов порождает затруднения в адаптации к специфике обучения по педагогическим направлениям подготовки, низкую успеваемость и, как следствие, затруднения в профессиональном становлении будущего педагога.

Такая представленность внешних мотивов обучения свидетельствует о естественной внешней мотивированности первокурсников педагогического вуза, недостаточном понимании ими гуманистической ценности педагогической профессии, направленности, в первую очередь, на получение

знаний и приобретение умений, а не на полноценное личностное и профессиональное развитие. С одной стороны, это может указывать на некоторую эмоциональность и поверхностность представлений студентов 1 курса о специфике педагогической деятельности. На этом адаптационном этапе профессиональной подготовки они находятся на пути поиска профессиональных ориентиров, что указывает на необходимость реализации целенаправленной работы по развитию мотивации студентов на получение педагогической профессии.

В этом аспекте актуальной является разработка педагогических условий, способствующих развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности с учетом современных социально-экономических реалий. Данные условия необходимы для выстраивания образовательного процесса так, чтобы можно было учитывать психолого-педагогические особенности студентов в процессе усиления мотивационной составляющей их профессиональной подготовки; формировать у них потребность в образовательных коммуникациях, убежденность в профессиональной пригодности, в возможности применения своих творческих способностей, личностного потенциала в педагогической профессии.

Таким образом, специфика профессиональной мотивации как детерминанты успешной профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов предполагает построение особых педагогических условий, которые с учетом таких факторов, как: социально-экономическая среда, складывающаяся образовательная ситуация как в стране, так и в конкретном вузе, возрастные особенности студентов, характеристики социального и личностного развития конкретного субъекта (социальный статус, уровень общей культуры, личностные особенности и т.д.) – позволяют выстроить для каждого студента свою программу развития профессиональной мотивации к будущей педагогической деятельности.

1.2. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

Необходимость развития высокого уровня профессиональной мотивации, побуждающей и направляющей студентов на активное изучение будущей профессиональной деятельности, развитие профессиональной образованности и культуры личности будущего педагога требует построения особых педагогических условий, которые позволяют организовывать образовательное пространство взаимодействия студента с иными участниками учебно-воспитательного процесса, наполняя учебную деятельность профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием. К данным педагогическим условиям отнесём следующие.

I. Психолого-педагогические условия.

1. *Обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности.*

На развитие мотивации достижения успеха, создание положительного психоэмоционального настроя, формирование благоприятного психологического климата в студенческом коллективе огромное влияние имеет процесс создания для студентов ситуаций успеха.

Как указывают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, успех студента представляет собой когнитивно-аффективное, оценочно-самооценочное, нервно-психическое состояние радости, удовлетворение от того, что удалось реализовать свои возможности и способности, достичь цели, высокого уровня качества выполненной работы, а также от принятия и признания личностных проявлений студента значимым для него социальным окружением [139].

В учебной деятельности достижение студентами ситуаций успеха предполагает наличие у них уверенности в себе, адекватной самооценки и

соответствующего уровня притязаний. Они должны чувствовать свою компетентность в вопросах обучения, оптимистично относиться к результатам своей образовательной деятельности, проявлять гуманистическую позицию к окружающим, позитивно относиться к людям и самому себе. При этом студенту должна быть предоставлена возможность реализовывать свою социальную активность, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса в вузе. Однако достижению успеха в учебной деятельности могут препятствовать как недостаточность знаний и умений, так и субъективная психологическая и физиологическая специфика мыслительных процессов, низкий уровень саморегуляции и самостоятельности и др. [86]. Поэтому обеспечение переживания студентами ситуаций успеха, внутреннего удовлетворения от самого процесса обучения, от получаемого результата самостоятельно решаемых учебных задач по освоению педагогической деятельности, нового педагогического знания, создания собственного интеллектуального творческого продукта – все это должно стоять как важнейшая педагогическая задача перед преподавателями вуза. Они также должны создавать условия для положительного эмоционального настроя студентов, учитывать наличие у студентов иных представлений о будущей профессиональной деятельности, о возможностях и результатах профессиональной подготовки в вузе.

Для эффективного влияния ситуаций успеха на учебную и профессиональную деятельность будущих педагогов необходимо апеллировать к условиям и ценностям профессии учителя, которую осваивают студенты. Как следствие, ориентация на ценности педагогической деятельности является значимым условием эффективности процесса развития мотивации достижения у студентов.

Акцентирование на отдельных сторонах внутреннего Я позволяет студентам осознавать индивидуальную ответственность за свои решения, действия и результаты деятельности. Проявление внутреннего Я возникает

под воздействием актуализации личностных ценностей и поведенческих форм путем систематического выполнения психолого-педагогических упражнений, оказывающих воздействие на изменение регуляции деятельности, ориентирующих будущих учителей на ценности педагогической деятельности, а также учитывающих формы проявления внутреннего Я, что в целом повышает эффективность процесса развития у студентов – будущих педагогов мотивации достижения.

2. Развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии.

Активность субъекта, связанная с характером его мотивационной сферы, предполагает интеграцию, внутреннее согласование мотивов, преодоление мотивационных противоречий, а также проверку возможности реализации и даже целесообразности сформированных личностью жизненных целей [3].

Развитие мотивации достижения, в том числе в профессиональной деятельности, ориентирует на построение активной жизненной стратегии, формирование такой поведенческой модели, которая нацеливает личность на достижение успеха, на успешную реализацию педагогической деятельности в современной образовательной ситуации.

Развитие мотивации достижения и формирование активной жизненной стратегии необходимо осуществлять по направлениям, соответствующим основным критериям развития профессиональной мотивации будущих педагогов:

– социально-психологическому – формирование ценностных ориентаций в проблемном поле педагогической деятельности современного учителя, сознательного отношения студента к социально-педагогической действительности, понимания будущими педагогами смысла и назначения педагогической деятельности в современном мире, важнейшей роли педагога

в успешности личностного роста ученика, эмоциональное переживание будущими педагогами ситуаций достижения и осознания привлекательности успеха, повышающих у студентов уровень самооценки, притязаний, ответственности за результаты деятельности, чему способствует погружение студентов в процессы переживания ими личностной причастности к положительным решениям и результатам;

- когнитивному – получение студентами представлений о педагогической деятельности, ее ценности, успехе, успешности и успешном педагоге; положительное принятие данных феноменов, в результате чего должна быть сформирована личностная система знаний и представлений об успехе и способах его достижения;

- деятельностному – активизация студентов в направлении достижения успеха, предоставление возможности выбора в различных учебных и учебно-профессиональных ситуациях с целью развития поведенческих стратегий, ориентированных на достижение результата.

К одному из ведущих условий развития мотивации достижения и формирования активной жизненной стратегии Кондратьева М.В. относит параллельное воздействие на уровень регуляции деятельности студентов [86]. На личностном уровне это происходит за счет организации активного, непрерывного поиска решения проблем, проектирования противоречия, движущего личность к развитию: с одной стороны противоречия находится студент со сложившимися формами действования, с другой – качественно новые виды деятельности, которые требуют построения новых форм взаимодействия студента при изучении будущей профессиональной деятельности [115, 123, 145].

Как следствие, в рамках социально-психологического направления такой деятельности актуализируются профессиональные ценности будущего педагога, связанные с потребностью в самореализации и самосовершенствовании в педагогической профессии, формированием

самоуважения личности, актуализации ценностей, отражающих альтруистический характер педагогической деятельности, повышенную ответственность, при этом важен акцент на самовосприятии студентом своей деятельности; в рамках когнитивного направления объектом воздействия должна стать система представлений об успешности педагогической деятельности; в рамках деятельностного – вторичная актуализация ценностей, связанных с самореализацией и самосовершенствованием будущего педагога, формирование и укрепление активной стратегии самоутверждения личности в педагогической деятельности.

Важно создавать условия, в которых возможно было бы отследить в деятельности студентов, в частности в учебной, особенности мотивации достижения и проявление взаимосвязанных с ней личностных характеристик. Данную задачу вполне можно решить посредством организации в рамках учебного процесса системы тренинговых упражнений.

Как отмечает Кондратьева М.В., мотивацию достижения можно развивать качественно через соблюдение баланса внутреннего и внешнего в мотивации поведения и деятельности студента: внешние факторы (разные обстоятельства, условия обучения, проживания, ситуации, окружающие люди) приобретают какое-либо мотивирующее значение для человека тогда, когда становятся важными для удовлетворения его потребностей и желаний. Поэтому необходимо выстраивать работу, способствующую трансформации внешних мотивационных факторов и во внутренние [86].

Данный тезис обосновывается в работе Жилкиной В.А., которая считает, что развитие мотивации достижения должно происходить за счет изменений в ценностно-смысловом, когнитивном, эмоционально-оценочном и поведенческом компонентах, при которых внешняя детерминация жизнедеятельности студента интериоризируется во внутреннюю [63].

Иными словами, активная жизненная стратегия как условие развития профессиональной мотивации будущих педагогов предполагает проведение

целенаправленной работы со студентами по укреплению у них мотива достижения, перевода его во внутренне обусловленные и личностно значимые мотивы личности.

3. Развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования.

В контексте решения задач развития профессиональной мотивации будущего педагога выстраивается образовательный процесс, который естественно предполагает формирование и обогащение опыта личности, освоение ею новых сфер деятельности. Такая работа нацеливает на формирование личностного оценочного отношения студентов к осваиваемой ими деятельности, что активизирует рефлексивные процессы [74].

Багдай Е.В. называет рефлексивным такой процесс обучения, который задействует субъективно значимые для студентов мотивы, цели, а также создает условия для самостоятельного выбора форм и методов достижения поставленных образовательных целей, личностного и совместного определения прогнозируемого результата профессиональной подготовки в вузе [13].

Основой осознания и преобразования личности для достижения больших результатов в деятельности является рефлексия, поскольку развитость рефлексивных процессов является условием познания, использования методов познания [157]. Рефлексия ведет к проявлению личностью критического отношения к своей деятельности и позволяет найти новые способы и формы решения учебных, профессиональных и иных задач, соотнести их с общепринятыми, найти оптимальное сочетание, а также к совершенствованию профессионализма и личностному развитию субъекта в целом [93]. Развитие рефлексивной позиции будущего педагога в процессе обучения важно потому, что учебная деятельность «универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является

также внутренней неотъемлемой частью любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности» [56]. Иными словами, в рамках учебно-профессиональной деятельности целенаправленное формирование рефлексивной позиции студента позволяет более эффективно достигать целей профессиональной подготовки, в том числе формировать профессиональную мотивацию выпускника вуза.

Рябышева Е.Н. считает возможным рассматривать рефлекссию как часть не только мыслительной, но и практической деятельности, потому что осозная и анализируя собственную деятельность, субъект рассматривает не только целостную деятельность, так и ее составляющие – цель, средства, методы, приемы, результат, выбирая и используя их в соответствии с результатами рефлексивной оценки [157].

Развитие рефлексивной позиции будущих педагогов в отношении своего учебно-профессионального опыта может осуществляться посредством использования технологии развития критического мышления, когда в условиях целенаправленной организации обучающих ситуаций студенты, осуществляя различные виды деятельности, могут увидеть свой потенциал, уровень развития своих личностных способностей, характер потребностей, попробовать выполнить различные способы решения задач, осуществить действия, выразить свое мнение о необходимости этих действий в разных ситуациях. В рамках такой деятельности важен обмен личным опытом с другими студентами, построение межличностной коммуникации со студентами и преподавателями, что позволяет осуществлять коллективную рефлекссию в процессе деятельности, саморефлексию, а также формировать рефлексивную позицию по отношению к осваиваемой педагогической деятельности.

Реализация методов и технологий развития рефлексивной позиции может быть осуществлена на гуманитарных дисциплинах, которые

преподают студентам – будущим педагогам начиная с первого курса. Содержание и технологическое обеспечение данных дисциплин позволяет использовать ситуации межличностного взаимодействия и активного общения для построения интерактивного образовательного пространства и совместной деятельности. Интерактивность обучения создает благоприятные условия для эмоциональной включенности и активности каждого студента, формирует эмоционально-ценностное отношение к процессу профессиональной подготовки, решая таким образом задачу формирования составляющей рефлексивной позиции.

Реализация вышеуказанных психолого-педагогических условий позволит активизировать процесс развития профессиональной мотивации будущих педагогов за счет:

- ориентации процесса обучения на ценности педагогической деятельности;
- расширения пространства для развития мотивации достижения в учебно-профессиональной деятельности студентов;
- насыщения учебного процесса интерактивными методами обучения, в том числе, внедрения в учебный процесс специальных психолого-педагогических занятий, тренингов и т.п.

II. Организационно-педагогические условия.

1. Соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом мониторинга социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев ее сформированности.

Очевидно, что каждый курс обучения студентов в вузе ставит перед собой разные задачи профессиональной подготовки.

Так, в работе А.Н. Пановой отмечено, что на первом курсе ведущие задачи обучения опираются на основную цель – приобщение вчерашнего школьника к студенческим формам обучения и организации коллективной

жизни университета, так как первокурсник не воспринимает в полной мере дифференцированный подход к выполнению своих ролей в вузе. Второй курс обучения является для студента самым активным и напряженным периодом обучения, в рамках которого они не только изучают общепрофессиональные дисциплины, но и начинают входить в профессиональную сферу. В этот период заканчивается в основном адаптация к вузу, формируются культурные запросы и личностные потребности, актуализируются все формы обучения. На третьем курсе начинаются дисциплины специализации, педагогические практики уже не ознакомительного характера, усиливается научная составляющая обучения, конкретизируются цели последующего развития и углубления профессиональных интересов выпускников вуза. Автор считает, что необходимость в специализации способна сужать спектр интересов студентов. На четвертом курсе формируются четкие практические установки на будущую профессиональную деятельность, более четкими становятся новые ценности – материальные, связанные с семейным положением, местом работы и др. Заинтересованность в коллективных формах вузовской жизни постепенно снижается [135, с. 47].

А.В. Ковалевской указано на то, что для студентов педагогических вузов ведущими в начале вузовской подготовки считаются реально действующие мотивы. Первые два года обучения значимы с точки зрения формирования устойчивой учебной мотивации на последующих курсах обучения [84, с. 50]. На первом курсе доминирующими мотивами выявлены именно внешние, затрудняющие адаптацию к процессу обучения по педагогическим направлениям подготовки, проявляющиеся в недостаточном осознании гуманистической направленности педагогической профессии. Первокурсникам свойствен активный поиск профессиональных ориентиров, что отражает социально-психологические особенности адаптационного периода вузовского обучения.

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум отмечают, что для большей части второкурсников характерны мотивы самоутверждения в труде, что отражается в их поведении и характере обучения, для студентов третьего и четвертого курсов – мотивы профессионального мастерства, которые проявляются в положительной динамике профессионального самосознания. Как считают исследователи, происходит постепенный переход в процессе обучения студентов в вузе от мотивов самоутверждения в учебной деятельности к мотивам достижения профессионального мастерства [14, с. 78].

Д.А. Меламед указывает на то, что для первокурсников характер учебно-профессиональной мотивации проявляется в выраженной эмоциональности и противоречивости компонентов. Третьекурсники чаще, чем студенты первого и последнего курсов обучения, характеризуются более низкой учебно-профессиональной мотивацией и ориентируются на внешние по отношению к своему профессиональному развитию цели и мотивы профессиональной подготовки [117, с. 10].

В диссертационном исследовании Д.А. Меламедом изучены также студенты с разными статусами. Оказалось, что для них характерны разные уровни профессиональной мотивации: студенты с более высоким интегральным статусом обладают более высокой мотивацией учебно-профессиональной деятельности. Мотивационная сфера высокостатусных и низкостатусных студентов характеризуется направленностью на самореализацию, среднестатусных – на коммуникативные мотивы. С повышением статуса более интенсивно проявляются мотивы самореализации, а потом и профессиональные мотивы. При этом практически у всех студентов выявлено снижение учебно-познавательных мотивов по сравнению с профессиональными и мотивами самореализации. Гендерные мотивационные различия, выявленные Д.А. Меламедом, проявляются в большей выраженности профессиональных, учебно-

познавательных и социальных мотивов у девушек, мотивов творческой самореализации – у юношей [там же].

Зеер Э.Ф. выделяет ряд ступеней в процессе развития профессионально-личностных качеств. На первой ступени учащийся, обладая определенным эмоциональным настроем, эпизодическим и ситуативным интересом, предметной установкой, отдельными трудовыми привычками, на внешнем уровне принимает решение освоить конкретный вид профессиональной деятельности. На этой ступени у человека еще не проявляется самостоятельность и инициативность. На второй ступени у учащегося установки на профессию уже зафиксированы, интересы более устойчивы, а склонности проявлены. В рамках этого периода более интересны практические стороны обучения, проявляется самоуверенность, самостоятельность, ответственность. На третьей ступени студент уже обладает твердой профессиональной установкой, проявляет устойчивый интерес и склонности к ней. Его интересует не только практическая, но и теоретическая часть обучения, он самоутверждается через трудовую деятельность. На четвертой ступени человек увлекается своей профессией, проявляет соответствующие способности и склонности. Его профессиональное призвание формирует убежденность в личной и общественной значимости своей профессии [67].

Таким образом, цели образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной мотивации студентов, должны варьироваться на каждом из этапов профессиональной подготовки в вузе, в соответствии с проявляющимся у каждого студента соотношением внутреннего и внешнего в учебной мотивации и мотивации поведения. Рядом исследователей подтверждено, что внешние условия значимы для мотивационной сферы личности только тогда, когда становятся значимыми для нее, поэтому целью развития профессиональной мотивации является трансформация внешних факторов учебно-профессиональной деятельности во внутренние.

В связи с этим поэтапное развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности должно осуществляться:

- постепенно и последовательно, так как только органичный переход от одного этапа обучения к другому может обеспечить преемственность в развитии профессиональной мотивации у студентов – будущих педагогов, когда знания и умения, полученные в ходе предыдущего этапа обучения, являются логичным переходом к следующему, развивая соответствующие способности и личностные качества;

- систематично и целенаправленно, так как именно системно организованное длительное педагогическое воздействие, оказываемое на студента с помощью разнообразных форм, методов и средств обучения, обеспечивающих органичное погружение в осваиваемую педагогическую деятельность, позволяет закреплять актуализируемые мотивы и направленность личности на профессию;

- динамично, так как активная личностная стратегия является значимым условием развития и трансформации мотивационной сферы учащегося. Необходимость регламентации и согласования работы по развитию профессиональной мотивации у будущих педагогов, коррекция индивидуальной программы каждого студента по развитию его профессиональной мотивации в соответствии с изменяющимися потребностями, направленностью и интересами и пр. требуют отслеживания динамики развития социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев, что предполагает использование мониторинговых процедур.

Мониторинг позволяет отслеживать состояние объекта за счет организации непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных по заданным ключевым показателям [168]. С точки зрения организации мониторинг предполагает построение иерархических связей при сборе,

хранении и переработке необходимой информации. Ход мониторинга в зависимости от решаемой задачи использует различные управленческие уровни педагогической системы – конкретного исполнителя (преподавателя или куратора, декана или его заместителей и т.д.) Процессуальная сторона мониторинга связана с формулированием содержания оценочных процедур, определения их назначения, целей и методов реализации, а также с определением последовательности выполнения его этапов [119].

Так, развитие у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности может включать **в себя этапы:**

На **вводно-ознакомительном** этапе (1 курс) – принятие студентом себя как субъекта педагогической деятельности (в рамках мониторинга происходит оценка отношения будущего педагога к профессиональной деятельности, его чувств, эмоций, личностных качеств; развития системы личностных и профессиональных ценностей, их соответствия требованиям современного общества к личности педагога, сформированности интереса к профессии педагога, наличия системы знаний и представлений о возможностях самореализации в образовательной среде, об особенностях педагогической деятельности).

На **действенно-операциональном** этапе (2 курс) – переживание собственной причастности к образовательному процессу, формирование базовой профессиональной компетентности обучающегося в решении профессиональных задач, проявление собственной позиции в отношении профессии учителя (оцениваются особенности мотивационной направленности, уровень мотивации к профессиональной педагогической деятельности, навыков самомотивации; отслеживаются внешние проявления в поведении студента в рамках профессиональной подготовки).

На **содержательно-деятельностном** этапе (3 курс) – оценка связана с процессом формирования у будущего учителя целостной картины

осваиваемой педагогической работы. На этом этапе студенты активно включаются в учебно-профессиональную деятельность, в результате чего поддерживается высокая интенсивность погружения в педагогическую деятельность. Степень мотивированности студента на будущую педагогическую деятельность проявляется уже довольно рельефно, поэтому возможно осуществление помощи и поддержки в развитии профессионально значимых и личностных качеств, профессиональной рефлексии. Они уже могут оценить ход индивидуального образовательного маршрута, внести в него коррективы.

На ценностно-смысловом этапе (4 курс) можно говорить о формирующейся готовности к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, наличии внутренней мотивации на педагогическую деятельность. По мере приобретения информации о конкретных сторонах педагогической деятельности, об особенностях социальной роли учителя и требованиях к нему со стороны профессии, апробирования различных видов педагогической деятельности, получения опыта решения педагогических задач происходит профессиональная идентификация студентов. Будущий педагог уже способен оценить, насколько он будет успешен в профессиональной деятельности, насколько соответствует профессиональному эталону; определить систему профессиональных «ролей», свои сильные и слабые стороны как учителя, определить пути самосовершенствования, способы повышения успешности своего профессионального развития.

2. Проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию, самоопределение и рефлексия.

В работе А.В. Хуторского индивидуальная образовательная траектория определяется как «персональный путь реализации личностного потенциала

каждого ученика в образовании» [188, с. 55]. Под личностным потенциалом учащегося ученый понимает всю совокупность организационно-деятельностных, познавательных, творческих, коммуникативных и иных способностей личности. И именно индивидуальные образовательные траектории позволяют выявлять, реализовывать и развивать данные способности в рамках образовательного процесса [там же, с. 278].

Применительно к вузу используется термин «индивидуальный маршрут». Этот феномен позволяет реализовывать личностно ориентированный подход к обучению и выстраивать целенаправленную проектируемую разноуровневую программу обучения, которая предоставляет студенту возможность выбора, построения и реализации образовательной программы с учетом помощи и поддержки со стороны преподавателей [198].

Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк [66] также отмечают значимость применения индивидуального образовательного пути для более высокого уровня обучения и развития обучающегося. Для обучающегося важным фактором является возможность личностной целевой ориентации, целенаправленного обучения и целенаправленной ориентации на результат. Причем цели обучения в большей степени могут быть сфокусированы на развитии конкретных компетенций, навыков, знаний и достигать более высоких результатов [204].

Н.Н. Суртаева определяет индивидуальную образовательную траекторию в виде конкретной последовательности элементов учебной деятельности каждого обучающегося. Данная траектория формулируется в соответствии со способностями, возможностями, интересами и мотивами обучающегося при условии обеспечения педагогом координирующей, организующей, консультирующей функции [172, с. 13].

М.Л. Соколова под термином «индивидуальный образовательный маршрут» подразумевает процесс прохождения студентом образовательной

программы вуза посредством решения его образовательных проблем с учетом личностного образовательного опыта и возможностей [168, с. 68].

В своем исследовании профессионального становления будущего учителя В.В. Лоренц определяет индивидуальный образовательный маршрут как проектируемую образовательную программу, характеризующуюся целенаправленностью, дифференцированностью, нацеленностью на позицию студента, который выступает в ней как субъект выбора, разработки, реализации образовательной программы; позицию преподавателя, который становится субъектом реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации студента [106, с. 22].

Процессуальные аспекты индивидуальной образовательной траектории рассмотрены в работе Вдовиной С.А. и Кунгуровой И.М. С их точки зрения данная траектория является процессом реализации индивидуального проекта образования или индивидуального маршрута. При этом возникающая вариативность структуры учебной деятельности не подразумевает содержательные изменения в учебных дисциплинах. Вариативность проявляется в увеличении спектра форм, средств, методов обучения, возможность изменения темпов. Возможность выбора форм, средств, методов обучения позволяет использовать именно те, которые в наибольшей степени подходят индивидуальным запросам и способностям обучающихся [41].

В этом плане для данного исследования актуальны результаты работы А.А. Костюниной и Л.А. Мокрецовой [89], которые в тематической плоскости профессиональной мотивации будущих педагогов разработали и апробировали модульную индивидуальную образовательную программу, один из модулей которой направлен на формирование у студентов мотивационно-волевой готовности, второй – способностей к профессиональной деятельности.

Рассмотрение вышеуказанных исследований позволяет представить проектирование индивидуального образовательного маршрута студента как построение вариативной структуры учебной деятельности, отражающей личностные особенности студента – будущего педагога, проектируемой и контролируемой совместно с преподавателями в рамках отдельной учебной дисциплины или ряда дисциплин учебного плана на основе результатов комплексного мониторинга социально-психологического, когнитивного, деятельностного критериев профессиональной мотивации.

Алгоритм проектирования индивидуального образовательного маршрута включает в себя:

- формирование образовательных целей, выбор студентом целей профессиональной подготовки;
- осознание индивидуальных потребностей в обучении, соотнесение их с требованиями осваиваемой профессии, самоанализ;
- выбор вариантов реализации образовательного пути для достижения поставленной цели профессиональной подготовки;
- конкретизация цели, выбор форм, средств и технологий освоения образовательной программы (дисциплины, курса и т.п.);
- рефлексия как в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута, так и в рамках итоговых срезов (точек контроля и пр.).

III. Технолого-педагогические условия.

1. Использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности.

Анализ разнообразных форм, методов, технологий и средств организации учебной деятельности студентов в педагогическом вузе дает возможность обозначить наиболее значимые критерии их отбора в плане

содержания в себе потенциала в формировании профессиональной мотивации. Данные методы должны отвечать требованиям интерактивности, обладать деятельностным характером, обеспечивать личностно-профессиональное становление каждого студента, определенное пространство свободы для самостоятельного маневра в достижении поставленных целей, поиска творческих решений, выбора способов обучения, поведенческих линий, создавать атмосферу диалогичности, условия, актуализирующие присваиваемый профессиональный опыт.

В огромном количестве работ, посвященных выявлению и обоснованию требований к современному педагогу рассматриваются преимущественно технологии, формы и методы профессионально-педагогической подготовки, соответствующей в том числе критериям профессионального стандарта педагога. Также широко представлены работы, связанные с поиском и обоснованием инновационных подходов к организации процесса обучения.

Так, например, А.Б. Орлов считает, что замена моносубъектного экстерналистического подхода полисубъектным подходом формирует методологическую основу нового педагогического мышления, новой гуманистической образовательной практики, когда обе стороны учебного процесса – педагог и учащийся – становятся полноправными и равноправными участниками этого процесса. «Личность воспитывается личностью, духовность производится духовностью, других средств воспитания просто не существует» [131, с. 144].

Реализация данного положения в аспекте построения процесса развития у будущих педагогов профессиональной мотивации предполагает отбор технологий, методов, форм и даже средств обучения с опорой на принцип деятельностного опосредования [12, с. 388], в рамках которого системообразующие понятия – совместная деятельность и межличностные

отношения – позволяют создавать интерактивное пространство развития личности обучаемого.

Интерактивный характер методов обучения кардинально перестраивает способы воздействия на личность студента – будущего педагога. Такое обучение позволяет сформировать мотивационно-смысловое отношение будущего учителя к самому себе как личности и педагогу, другим участникам образовательного процесса, что актуализирует применение данных методов в процессе развития профессиональной мотивации будущих педагогов.

Поскольку обязательными элементами интерактивного занятия являются мотивация, целеполагание, согласование предполагаемых результатов, своевременное информирование, собственно интерактивный блок, анализ, подведение итогов и самооценка, то диалоговая подача материала требует использования таких методов, которые направлены на стимулирование участия студентов в происходящем и способствуют активной передаче информации.

Эффективным направлением интерактивного обучения можно назвать реализацию модели позиционного обучения. Оно предполагает преодоление разделения предмета изучения и личность студента за счет создания содержательного пространства изучаемой темы (явления, объекта, феномена, процесса и пр.), самостоятельного для студента, предметного пространства в субъективном смысловом пространстве студента и совместного для преподавателя и студента смыслового пространства предмета [43, 87, 134].

Позиционное обучение позволяет перевести студента в субъектную позицию в изучаемом содержательном пространстве. Это обеспечивается при построении преподавателем ситуаций, где позиции преподавателя и студента в отношении к изучаемому предмету по значимости одинаковы.

Эти позиции должны соотноситься с тремя видами пространства:

- нормативным, где предмет изучения рассматривается как сложившаяся и общепринятая система знаний; студент не может изменять его, он только овладевает им как профессиональной нормой;

- диалектическим, где предоставляется студентам возможность преобразовывать осваиваемую систему знаний, осуществлять диалектические преобразования в предметном содержании системы знаний, иными словами, быть субъектами познавательной деятельности в предметном пространстве; представлять диалектические отношения между единицами осваиваемого научного знания, применяя мыслительные алгоритмы;

- символическим или смысловым, где учитывается познавательная позиция обучающегося, его познавательное «Я», взаимодействие студента и изучаемого знания предмета предполагает не только изменение в пространстве предмета, связанное с привнесением субъектности, но и противоположный процесс изменений в его пространстве смыслов [43].

Явное преимущество модели позиционного обучения проявляется в возможности усилить межличностное взаимодействие преподавателя со студентами, снять барьеры и напряженность, вызванные формальной стороной учебного процесса в вузе, создать условия для выявления студентом своего личностного потенциала, развить у него не только познавательный интерес, но и желание как можно глубже освоить специфику осваиваемой профессии, дать возможность получать удовольствие и удовлетворение от процесса обучения.

Позиционное обучение позволяет:

- выстроить диалогизированный, интерактивный тип педагогического взаимодействия, формируя условия для равноправных позиций студентов и преподавателей, которые становятся со-учащимися, сотрудничающими субъектами, функционирующими на основе свободы, взаимопонимания и принятия, уважения, плюрализма мнений;

– развивать рефлексивные способности студента, поскольку предоставляется возможность увидеть результативность конструктивных способов взаимодействия в учебном процессе и осознать значимость открытого режима разрешения противоречий внутриличностного и межличностного характера; студентами приобретается опыт переживаний [181, с. 244];

– расширять опыт позитивной социальной активности, разрешения межличностных противоречий с условием сохранения отношений;

– осознавать личную ответственность за успешность взаимодействия;

– повысить уровень самоуправления, самоорганизации, самоконтроля студентов, связанный с уровнем развития у них мотивации к освоению профессией.

Успешность использования интерактивных методов обучения в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности влияет на эффективность учебного процесса в целом, на характер и результативность совместной деятельности преподавателя со студентами, уровень активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога.

В рамках решения проблемы развития у студентов педагогических вузов профессиональной мотивации приобретение успешного профессионального опыта будет эффективно при реализации позиционного обучения, усиливающего ориентацию учебного процесса на практическую составляющую педагогической деятельности.

2. Интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы.

А.А. Вербицким обозначены три базовые формы учебной деятельности студентов:

– академический тип учебной деятельности (собственно учебная деятельность), где главную роль выполняют такие формы обучения, как лекция и семинар;

– квазипрофессиональная деятельность, организуемая с использованием таких форм обучения, как деловая игра, другие игровые формы, кейсовое обучение и др.;

– учебно-профессиональная деятельность, включающая в себя производственную практику, НИРС и дипломное проектирование [44, с. 54, 55].

Ведущим способом формирования положительного опыта профессиональной деятельности считается производственная практика. Анализ работ, посвященных проблемам производственной практики, позволяет выделить несколько важнейших аспектов.

В профессиональном образовании педагогическая практика – это обязательный вид учебной деятельности, предоставляющий студентам возможность моделировать собственное видение себя в профессии, видение успешности профессиональной подготовки в вузе, убедиться в правильности профессионального самоопределения, выборе профессионального пути, а также осваивать практические технологии профессионального труда, что обеспечивает формирование профессиональной компетентности будущего специалиста [193].

В.М. Розин педагогическую практику рассматривает как возможность «погружения в практику (в частности, в профессию)», в частности, в практику современного педагогического образования. Данную образовательную технологию он ставит в один ряд с пропедевтикой и обучением, уточняя, что погружение в практику предполагает реальную практическую, а не учебную деятельность, образовательные воздействия именно в реальном труде. Эта двойственность и формирует главную

образовательную проблему, потому что логика образовательного процесса не соотносится с логикой практической работы [151, с. 46, 47].

О.А. Абдуллина и Н.Н. Загрязкина, раскрывая технологическую часть педагогической практики студентов, указывают на то, что практическая деятельность студентов аналогична педагогической работе учителя и по содержанию, и по структуре педагогической деятельности. Практикант сталкивается с таким же многообразием отношений и функций, что и сам учитель. Поэтому педагогическая практика – это один из самых сложных и многоаспектных видов учебной работы студентов в процессе вузовской подготовки, потому что они погружаются в самостоятельно реализуемую профессиональную деятельность, несмотря на то, что курирующий преподаватель систематически ему помогает, направляет и контролирует. В рамках педагогической практики студенты входят в целостный процесс учебно-воспитательной работы, сталкиваются со всем многообразием направлений педагогической деятельности, сложностями учительского труда. При этом задачи, решаемые студентом на педагогической практике в реальной ситуации трудовой деятельности, сохраняют свой учебный характер, потому что это часть целенаправленного обучения в вузе [2].

Проведенные С.В. Чермяниным, В.Е. Капитанаки, А.С. Скороход исследования влияния практики на профессиональную мотивацию студентов указали на возможные трудности практического обучения, влияющие на последующее снижение мотивации. В частности, часть студентов первых курсов по окончании первой производственной практики чувствуют определенное разочарование в выбранной профессии, как следствие, теряют интерес к учебе. Однако данное снижение профессиональной мотивации, в основном, имеет ситуативный характер.

Важным является и период подготовки к производственной практике. В ряде случаев выявлено ухудшение функционального состояния студентов, вызванное ожиданием практики, предстоящее взаимодействие с учителями и

учениками вызывают у большинства студентов опасения и тревогу. К факторам, которые провоцируют у студентов младших курсов «редукцию профессиональных интересов, обесценивание деятельности будущего специалиста и снижение значимости профессиональных компетенций» [189], отнесены негативные ожидания от будущего взаимодействия, адаптационные процессы в новых условиях практического обучения, представления о возможных трудностях. На более старших курсах студенты проявляют большую адаптированность в период перехода на практико-ориентированную модель обучения. У них тревоги связаны в большей степени с возможным выявлением несоответствия требованиям, предъявляемым к будущему педагогу, и недостаточным уровнем профессиональных компетенций. Такая рефлексия собственных личностных качеств и уровня сформированности компетенций может негативно отразиться на характере профессиональной мотивации. Иными словами, на старших курсах мотивационные установки студентов в большей степени основываются на их субъективных оценках и сформированности профессиональных компетенций и экспертных оценках преподавателей и школьных педагогов. В конце обучения в вузе важным является сопоставление желаемого и достигнутого уровней подготовки к профессиональной деятельности и самостоятельное определение дальнейшего профессионального пути. Результаты данного рефлексивного анализа также зачастую способствуют снижению уровня профессиональной мотивации студентов. Для студентов последних курсов практика предоставляет возможность получить данные для выпускной квалификационной работы, поэтому и выбор места прохождения практики может быть обусловлен практическими или научными интересами. В любом случае в этот период именно профессиональная направленность характеризует отношение к практике. Они, как и студенты младших курсов, нацелены на положительную оценку их педагогической деятельности, но при

этом в большей степени готовы проявлять активность в учебно-воспитательном процессе школы или иной образовательной организации, проявлять инициативу и самостоятельность. Снижение мотивационных установок для студентов старших курсов характерно в случае отсутствия профессионального самоопределения, здесь же могут проявляться и случаи разочарования в собственном профессиональном выборе. Студенты с четкими представлениями о месте будущей деятельности после окончания вуза не проявляют снижения мотивации к практической деятельности [190].

Практика как часть единого с теорией и познавательной деятельностью студентов образовательного пространства рассмотрена и Д.Ш. Садетдиновым и О.В. Ежуковой. Производственная практика позволяет стать студентам активными субъектами целостного педагогического процесса, получить собственный опыт погружения в профессиональную деятельность, понять ее свойства, характер и закономерности. Практика является не только источником практического познания профессии, она предоставляет студентам фактический материал, который будет им необходим для последующего обобщения и оценки посредством теоретической обработки [159].

Л.В. Ведерникова отмечает диагностическую, экспертную роль практики по отношению к предшествующим этапам обучения студентов. В рамках практики очевидно проступает несовершенство навыков и умений студентов, но при этом она позволяет им увидеть возможность применения знаний, которыми они обладают, сделать их образующими и направляющими учебно-профессиональную деятельность, оценить адекватность самих этих знаний профессиональной деятельности. Важная роль практики в том, что она выявляет, «какие детали отсутствуют у студентов, какие несовершенны, какие вовсе не подходят» [42].

Для формирования и воспитания будущих педагогов новой школы, которые готовы работать в новых социально-экономических условиях,

нацелены на личностную и профессиональную успешность, по мнению О.Н. Шапариной, необходима обновленная модель педагогической практики студентов, которая в современных условиях вузовского обучения должна стать необходимой ценностной и развивающей средой [193].

Педагогическая практика способствует:

- появлению новой позиции студента – он выступает субъектом самостоятельной педагогической деятельности, выстраивая новые для себя отношения с педагогами, учениками, другими участниками реального образовательного процесса;

- самоопределению будущих учителей в профессии, потому что они апробируют собственные способности и возможности, осознают разрыв между профессиональным «Я-реальное» и профессиональным «Я-идеальное», а также начинают поиск механизмов преодоления этого разрыва;

- практико-ориентированному обучению профессии – полученные в его рамках знания и опыт становятся для студентов способом удовлетворения своих запросов как будущих педагогов.

Поэтому можно сказать, что правильно организованная производственная практика способна создать условия для развития у будущего педагога профессиональной мотивации. Причем корректировка ее уровня, выявленного по итогам и результатам практики, может быть выстроена в рамках индивидуального маршрута каждого студента. Полученная по результатам практики информация может быть использована для разработки рекомендаций по обучению каждого конкретного студента, а также для проектирования последующего этапа обучения с уточнением целей и содержания, а также технологий, используемых для его освоения.

Задача формирования, уточнения и изменения индивидуального маршрута обучения должна быть значимой не только для преподавателей вуза, но и для самих студентов, которые уже сами должны определять

направления освоения содержания профессиональной подготовки и формы самостоятельной работы на оставшуюся часть обучения [42].

В этом аспекте М.К. Акользина предлагает разделять в содержании педагогической практики инвариантную систему заданий, направленную на формирование у студентов готовности к самостоятельному проектированию и реализации учебно-воспитательной работы в школе, и вариативную систему, учитывающую индивидуальные возможности студента, его творческий и исследовательский потенциал, интересы, а также образовательные задачи, которые поставлены перед конкретной общеобразовательной организацией. Задания вариативной части могут быть сформулированы по абсолютно неограниченному числу учебно-воспитательных аспектов [5]. Например, сюда можно отнести задания по разработке и организации учебных мероприятий, акций, проектов в рамках воспитательной деятельности, по проведению диагностических исследований, апробации каких-либо методов и форм обучения, то есть любой аспект педагогической деятельности, заинтересовавший студента – практиканта в профессии, который может повысить его профессиональную мотивацию.

Важно то, что развивающий потенциал педагогической практики органично соотносится с задачами, поставленными при построении индивидуальных образовательных маршрутов студента для развития его профессиональной мотивации и направленности на педагогическую деятельность.

Очень результативно раннее начало педагогической практики – со второго семестра первого курса (это так называемая ознакомительная практика, где студент в большей степени выступает в роли наблюдателя) и дальнейшее ее продолжение в течение всего периода профессиональной подготовки (на втором курсе обучения студенты уже погружаются в работу по подготовке, проведению и анализу уроков, организации и проведению

различных воспитательных мероприятий). Чем раньше студенты погружаются в реальную практическую деятельность, тем раньше столкнутся со сложностью и многоаспектностью работы учителя, ее творческим характером, неограниченным потенциалом для личностного и профессионального развития педагога.

Помимо педагогической практики в школе, по мнению современных ведущих учителей-методистов Э.Н. Абдуллаева, А.Ю. Морозова, Я.В. Соловьева, Н.Ф. Крицкой, должна проводиться и иная практико-ориентированная работа студентов в различных видах образовательных учреждений (в летних детских лагерях, в кружках, секциях, творческих развивающих студиях и пр.) [1]. Такая практика позволяет развивать ряд общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов: основы профессиональной этики, речевую культуру, умение взаимодействовать с разными участниками учебно-воспитательного процесса, способность к сотрудничеству с обучающимися, активность, инициативность, самостоятельность, творческие способности и др., а также осознать социальную значимость работы учителя, что в целом способствует развитию мотивации к профессиональной деятельности.

Как следствие, реализующаяся в современных педагогических вузах модель педагогической практики студентов должна представлять собой необходимую ценностную и развивающую среду для профессиональной подготовки будущих учителей, нацеленных на работу в новых социально-экономических условиях, саморазвитие и самосовершенствование.

Таким образом, для развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях необходимо построение психолого-педагогических (обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней характеристик

личности, формирование активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования), организационно-педагогических (этапность развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности с учетом мониторинга социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев профессиональной мотивации; проектирование индивидуального образовательного маршрута студента, субъективно значимого для него как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение), технологическо-педагогических (использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы) условий.

1.3. Проектирование вузовскими преподавателями и школьными педагогами технологического обеспечения развития у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности

Как видно из содержания предыдущих параграфов, для решения задачи развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности, требующей нестандартных подходов, творческих идей и использования обширной информации из разных областей знания и практики, взаимодействия теоретического обучения и практической подготовки, необходимо построение особых педагогических условий.

Привлечение вузовских и школьных работников к формированию стратегии и тактических шагов в решении проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности способно существенно повысить эффективность вышеуказанных педагогических условий. Это предполагает соблюдение особого регламента взаимодействия, опирающегося на ряд научных принципов [118]:

- системности (функционирование команды разных специалистов из образовательных учреждений (вузовские преподаватели, кураторы, педагоги-тьюторы (учителя-предметники, воспитатели, классные руководители) психологи, административные работники вуза и школы и др.), поддержание многочисленных, разнохарактерных отношений с ними);

- целостности (соблюдение требований внутреннего и внешнего целевого единства в совместной работе);

- добровольности (наличие у преподавателей и педагогов внутренней готовности к совместной деятельности, осознанность их решения участвовать в работе со студентами по развитию у них профессиональной мотивации и направленности на педагогическую деятельность);

- активности (направленность действий каждого преподавателя и педагога в соответствии с его индивидуальными способностями);

- открытости (понимание внутренних и внешних проблем, готовность привлекать к своей деятельности других специалистов);

- развития (наличие возможности личностного и профессионального развития в процессе совместной работы, появления новых форм и способов профессиональной реализации);

- диалектичности (поддержка самодвижения, самоорганизации в рамках совместной деятельности).

Профессиональное взаимодействие преподавателей и школьных педагогов, объединенных в команду, имеет существенные преимущества по

сравнению с параллельной деятельностью в вузе и школе, так как работа в команде предоставляет возможность использовать более разнообразные подходы к изучению проблемы развития у студентов профессиональной мотивации, поиску ее решений, чем может предложить отдельный специалист или группа работников любого учреждения, работая в одиночку. Компиляция профессиональных представлений, взглядов, мнений, оценок способствует генерации огромного числа идей и конструктивных предложений, аккумулирует и интегрирует интеллектуальный и профессиональный потенциал всех членов команды.

Анализ научной литературы в области социально-педагогической практики [28, 122, 147 и др.] доказывает, что члены одной команды должны выстраивать свое взаимодействие на основе принципов функциональной целесообразности и координации усилий. Получается, что, с одной стороны, специалисты выполняют функции, к которым они подготовлены и обладают конкретными ресурсами, субъективными специфическими методами и формами работы, а с другой, дополняют работу других в процессе совместной деятельности в случае необходимости в компенсировании недостающих аспектов. Для этого все участники команды, которые нацелены на работу в едином проблемном поле, должны взаимодействовать и взаимосодействовать.

Информационно-аналитическое направление.

Данное направление предполагает работу, предваряющую организацию процесса развития мотивации студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности.

Конкретной формой практической реализации такой деятельности является анализ ситуации [133], который может быть проведен на совместном семинаре, круглом столе с участием вузовских преподавателей, кураторов, педагогов, психологов, административных работников вуза и школ, иных представителей профессиональных сообществ,

заинтересованных в подготовке высокомотивированных и профессиональных педагогов. В ходе рассмотрения проблемного вопроса формулируется ценностно-смысловая позиция в отношении содержания и путей решения поставленной задачи, иными словами понятийно-содержательная определенность.

Следующим технологическим шагом становится работа над конкретной концепцией, отражающей видение и характер организации взаимодействия вуза и школы с целью построения системной работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности. Принятие такой концепции позволяет использовать имеющиеся возможности образовательных организаций, объединить их разрозненные действия, наметить ряд первоочередных задач. Главной целью данного направления является самоопределение и интеграция преподавателей и школьных педагогов за счет:

- определения зоны действий и характера решаемых задач;
- определения координаторов;
- формирования новых интегрированных структур между школой и вузом, действующих по направлениям, которые определены в концепции;
- образования единого информационно-коммуникационного пространства, отражающего направленность совместной деятельности преподавателей и педагогов.

Организационно-управленческое направление.

На этом этапе происходит создание единого организационного объединения. Анализ существующей практики организации взаимодействия специалистов из разных учреждений [20, 40, 170, 176] позволяет утверждать, что совместная работа представителей разных организаций возможна в рамках соответствующего учебно-методического (координационного, ресурсного и пр.) объединения (отдела, центра, управления и пр.),

аккумулирующего в себе, прежде всего, человеческие и информационные ресурсы, являющегося, в первую очередь, координатором сетевого взаимодействия работников из различных учреждений и организаций, а также управляющим звеном по ряду направлений.

В качестве такого объединения работников вуза и школы, деятельность которого должна обеспечивать и координировать всех участников может выступать профильная кафедра, ресурсный, учебно-методический центр, управление или отдел, в функции которого входят вопросы организации, сопровождения и контроля практик, процессов трудоустройства студентов и пр.

К иным функциями такого рода объединения можно обозначить:

- организационное обеспечение и координирование обучения школьных и вузовских работников навыкам работы с мотивационной сферой студентов;
- информационное обеспечение разнообразных направлений деятельности объединения и его связи с образовательными организациями – базами практик;
- методическое обеспечение организации системной работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности;
- диагностическое обеспечение и предоставление результатов мониторинговых процедур для оценивания преподавателями и педагогами эффективности совместной работы.

Согласно сложившимся сегодня традиционным представлениям об управлении объединениями их деятельность обеспечивается рядом документов (приказы, планы, решения и рекомендации совещаний, советов и пр.). Документационная нормативность деятельности обеспечивает объективность организации и управления рабочим процессом по отношению

к отдельному субъекту взаимодействия [73]. С учетом этого в объединении, координирующем и организующем работу преподавателей и школьных педагогов, наиболее эффективным будут динамичные, взаимодействующая и продуктивные взаимоотношения на всех этапах взаимодействия: при формировании целей, поиске связей и закономерностей в проблемном поле, разработке планов, принятии конкретных организационных и управленческих решений, координации работы участников команды.

Организация взаимодействия вузовских и школьных работников в рамках обеспечения системной работы по развитию у студентов – будущих педагогов профессиональной мотивации включает в себя:

- организацию деятельности специалистов по вопросам развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности, влияния на уровень профессиональной мотивации будущих педагогов современных социально-экономических условий и пр. (рабочие группы, мероприятия, семинары, конференции, отчеты и др.);

- сбор, обобщение и анализ по педагогическим, психологическим, методическим проблемам развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности и т.п.;

- осуществление взаимодействия с иными партнерами (административные ведомства, образовательные организации, СМИ и пр.);

- организация системы повышения профессиональной компетентности преподавателей и школьных педагогов по проблеме развития профессиональной мотивации будущих педагогов.

Информационная работа включает в себя:

- подготовку информационных материалов по проблеме развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности и организации соответствующей работы со студентами;

- создание информационно-методических баз для преподавателей и школьных педагогов по соответствующей тематике;

- создание механизма информирования всех участников об обновлении информационно-методических баз.

Методическая работа включает в себя:

- методическое обеспечение системной работы преподавателей и школьных педагогов (программы, тесты, стандарты, разработки, методические рекомендации, повышение квалификации и т.п.);

- разработка и осуществление программы подготовки преподавателей и школьных педагогов к системной работе по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности;

- поиск и представление экспериментальных технологий по организации системной работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности;

- обеспечение проведения различных форм взаимодействия к системной работе по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности (теоретических и практических семинаров, круглых столов, конференций, мастер-классов и пр.).

Диагностическая работа включает в себя:

- оценку подготовленности преподавателей и школьных педагогов к системной работе по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности;

- мониторинг критериев сформированности у студентов мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Помимо этого учебно-методическое объединение преподавателей и школьных педагогов может привлекать к взаимодействию с будущими педагогами работников иных образовательных учреждений, учреждений культуры, социальных служб, общественных организаций,

административных органов. Аккумуляция различных ресурсов таких специалистов совместно с работой вузовских преподавателей и школьных педагогов способствует в конечном итоге изменению отношения студентов к осваиваемой педагогической профессии.

Содержательно-методическое направление.

Целенаправленно организованное системное взаимодействие вузовских преподавателей со школьными педагогами с целью вовлечения студентов в образовательное пространство современной школы для формирования у них профессиональной мотивации и направленности на педагогическую деятельность включает в себя:

- изучение наиболее эффективных технологий и методов формирования у студентов профессиональной мотивации, мотивации достижения, ответственности; методов оценки, контроля, самоконтроля и коррекции профессиональной мотивации у будущих педагогов;
- изучение актуальных психолого-педагогических проблем, с которыми сталкиваются будущие педагоги при вхождении в профессию в современных социально-экономических условиях;
- изучение имеющегося педагогического опыта в организации системной работы по формированию профессиональной мотивации студентов как в рамках изучения дисциплин учебного плана, так и в период педагогической практики; обеспечения преемственности содержательной и технологической составляющей теоретической и практической профессиональной подготовки студентов;
- технологизацию процесса взаимодействия преподавателей и школьных педагогов для формирования у студентов профессиональной мотивации и направленности на педагогическую деятельность;
- разработку и внедрение новых методов и приемов развития у студентов данной мотивации.

Взаимодействие вузовских преподавателей со школьными педагогами может осуществляться в рамках:

- научно-практических конференций;
- тематических заседаний кафедр и школьных методических объединений;
- бинарных занятий;
- обучающих семинаров.

Педагогическая сторона взаимодействия преподавателей и школьных педагогов для обеспечения системной работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности может быть представлена в виде конкретного технологического процесса, охватывающего:

- разработку и использование новых технологий и методов работы со студентами по развитию у них мотивации к педагогической деятельности;
- мониторинг профессиональной мотивации студентов и их направленности на педагогическую деятельность для оценивания и рефлексии эффективности проводимой работы;
- выявление запроса на подготовку преподавателей и школьных педагогов к новому направлению совместной педагогической деятельности и разработку соответствующих программ подготовки.

Наиболее эффективной формой подготовки преподавателей и учителей является цикл обучающих семинаров, методические совещания, которые обеспечивают интеграцию теоретического знания с практическими навыками. К основным задачам такой подготовки можно отнести:

- формулирование целей и поиск вектора совместной работы преподавателей и школьных педагогов в направлении создания мотивирующего образовательного пространства;

- адаптацию преподавателей и школьных педагогов к режиму системности при организации и реализации совместной деятельности по развитию у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации;
- развитие фундаментальной теоретической и прикладной методической подготовленности преподавателей и школьных педагогов;
- рефлексия преподавателями и школьными педагогами уровня методико-технологической подготовки, ее усиление в рамках поиска решений прикладных задач по развитию у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации;
- диагностика и оценка уровня подготовленности к реализации системной работы по развитию у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации, выявление недостатков и поиск путей их преодоления.

С нашей точки зрения, результатом взаимодействия преподавателей и школьных педагогов может стать спроектированное технологическое обеспечение, позволяющее представить в деталях весь ход системной работы по реализации педагогических условий развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а именно проектирование, организацию и проведение развивающей работы со студентами.

При рассмотрении вопроса о возможности применения понятия «технология» в рамках данного исследования необходимо рассмотреть имеющиеся в науке теоретические аспекты.

В частности, в работе Б.Т. Лихачева педагогическая технология представлена в виде совокупности психолого-педагогических установок, которые задают выбор и соотношение всех используемых в учебном процессе форм, методов, способов, приемов, средств обучения и воспитания. Педагогической технологией Б.Т. Лихачев называет весь организационно-методический инструментарий педагогического процесса [95]; В.П.

Беспалько – содержательную техническую составляющую реализации учебного процесса [27]; В.М. Монахов – выверенную со всех сторон и научно обоснованную модель педагогической деятельности, включающей в себя проектирование, организацию и проведение обучающего процесса при обязательном условии обеспечения комфортных условий для педагогов и учеников [124]; М.В. Кларин – системную совокупность и последовательность функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, необходимых для достижения целей педагогического процесса [79] и т.д.

То есть, с одной стороны, понятие педагогической технологии определяет содержательную сторону педагогического процесса, способы педагогической деятельности, а с другой, означает всю совокупность средств, орудий, механизмов, методов, форм обучения, используемых материально-технических средств, с помощью которых организуется и реализуется образовательный процесс, а также осуществляется контроль и оценка эффективности. Выделяется еще одна сторона педагогической технологии. Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева к ней относят еще эмоционально-ценностное отношение субъекта деятельности к педагогическому процессу, которое влияет на изменение целевых установок личности, мотивационных ориентаций, способствует появлению новых знаний и даже новых технологий [95].

С точки зрения Левиной М.М. педагогическая технология представляет собой комплекс целей, функций, содержания, методов обучения, создающий образовательное пространство, ориентирующее на будущую профессию [98]. Движущими силами построения педагогических технологий, которые выполняют роль обучающих средств и инструментов, являются противоречия:

– между постоянным обновлением требований к педагогу как профессионалу и сложностями их учета при реализации образовательной профессиональной подготовки;

– между активно развивающимися авторскими педагогическими системами, необходимостью адаптации педагогического процесса к быстро изменяющимся условиям педагогического труда и консервативностью традиционной образовательной системы;

– между отставанием педагогических вузов в обновлении содержания учебных программ, учебных и методических пособий и запросами на качество и уровень профессиональной подготовки учителя.

Данные и иные противоречия создают те условия, которые требуют опережения в поиске способов профессионального и личностного развития будущих педагогов.

Основываясь на вышеуказанных исследованиях категорий «технология» и «педагогическая технология», представим следующее определение **технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности как целенаправленно сформированную с учетом современных требований к организации обучения в педагогическом вузе, к уровню подготовленности будущего педагога к работе в школе и его направленности на педагогическую деятельность учебно-развивающую программу, нацеленную на организацию взаимодействия студента с преподавателями и школьными педагогами для насыщения образовательного процесса профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием, обеспечивающим развитие у данных студентов профессиональной мотивации.**

Разработка такого технологического обеспечения предполагает опору на *следующие принципы.*

Ориентированность обучения на личность. Этот принцип является общим для любой педагогической технологии, потому что ориентирует на развитие личности, учет личностных особенностей студентов при построении образовательного процесса, признание субъективного опыта как ценности, важной при взаимодействии, постоянное согласование общественного и индивидуального в ходе обучения и пр. Личностно развивающая сторона педагогической технологии обеспечивает непрерывность развития механизма самоорганизации студента как будущего педагога, его самореализацию и саморазвитие. Данный принцип согласовывается с положением о необходимости выстраивания индивидуальной траектории развития студента как личности и профессионала, а также использования активных методов, средств и форм обучения для решения данной задачи.

Интеграция научно-теоретического знания и педагогической практики. Данный принцип указывает на необходимость объединения модели научного теоретического познания (включает в себя описание содержания, происхождения и изменений в процессе совершенствования педагогического знания, методологии и логики его построения и т.п.) и модели практического применения полученного теоретического знания в реальной квазипрофессиональной, учебно-профессиональной, профессиональной деятельности, а именно в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса, где будущий педагог взаимодействует со всеми субъектами образования.

Творческая направленность в освоении профессиональной деятельности. Данный принцип указывает на обязательность обучения будущих педагогов основам методологии и опыта научно-педагогического творчества, что связано с выдвигаемыми к современным учителям требованиями, предъявляемыми в условиях происходящих в стране глубоких социально-экономических преобразований. Творчество является

обязательным признаком конкурентоспособности будущего специалиста, гарантией его самоутверждения в профессии, условием реализации интеллектуального потенциала, инициативности и предприимчивости, а также непрерывного повышения уровня профессионализма в соответствии с изменениями, постоянно происходящими в социально-педагогической системе [105]. Данный принцип предполагает активное использование методов, способствующих расширению опыта творческой деятельности, например, применение затрудняющих условий задачи, групповое решение творческих задач, индивидуальные и коллективные творческие решения, проекты и др.

Ориентированность обучения на расширение у студента – будущего педагога опыта самообразовательной деятельности. Данный принцип указывает на интегрирующую роль в профессиональной подготовке именно самообразования студентов – будущих педагогов. Самообразование опирается на потребность личности в развитии, соответствующую устоявшуюся мотивацию, ориентацию на позитивные результаты деятельности. Самообразование предполагает наличие у субъекта таких личностных качеств как самостоятельность, критичность, самооценку, а также творческую активность и высокий уровень самовоспитания, инициативность мышления и широкий спектр способов умственной деятельности. В процессе вузовского обучения самообразование повышает качество освоения студентами знаний, закрепляет у них профессиональный интерес, направленность на осваиваемую профессию, устойчивую мотивацию саморазвития в профессии, позволяет получать опыт учебно-профессиональной деятельности. Э.Ф. Матвеева указывает на то, что данный принцип позволяет выстраивать такое образовательное пространство, в рамках которого студенты повышают не только уровень умений учиться и работать с учебным материалом (самостоятельная работа с литературой, конспектами), логически мыслить, а также аналитических способностей (в

процессе анализа фактов, учебных и педагогических ситуаций и пр.), умений сопоставлять и обобщать материал, делать выводы, приобретать умения и навыки экспериментатора, но и получают навыки будущей самообразовательной деятельности в процессе профессионального становления [112].

Ориентированность обучения на инновации. Данный принцип особо актуален при организации профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, поскольку согласно данному принципу обучение в вузе должно быть нацелено на внедрение научно обоснованных и экспериментально проверенных новшеств в технологическом обеспечении педагогического процесса. Демонстрация новых педагогических технологий и погружение студентов в процесс обучения с помощью таковых позволяет им осознать ценность и результативность педагогических инноваций. Именно поэтому обучение будущих педагогов должно:

- быть нацеленным на развитие личности студента, её способности к инновационной и творческой деятельности, отвечающей новым социально-экономическим требованиям образовательной системы; конструировать системную работу по созданию условий для саморазвития личности будущего педагога в рамках учебного процесса;

- исключить опору на знаниевый подход к обучению, описательный характер материала учебных дисциплин; интегрировать знания, в частности в рамках изучения проблемных модулей, охватывающих смежные дисциплины, знания и практики и предполагающих совместную деятельность преподавателей вуза и школьных педагогов; расширить инновационную и экспериментальную работу студентов, направленную на создание в учебном процессе психолого-педагогических условий, соответствующих содержанию и уровню взаимодействия будущего педагога с учениками;

- активизировать самообразовательную деятельность будущих учителей под руководством преподавателей и школьных педагогов за счет усиления блока самостоятельной работы, педагогической и иной социально-педагогической практики, что позволит студентам учиться в соответствии со своими интересами и согласно своему уровню восприятия нового знания;

- обеспечивать профессиональную подготовку будущего педагога современными материально-техническими средствами, отвечающими требованиям образовательной практики в школе.

Разрабатываемое технологическое обеспечение должно быть адаптировано к уровню подготовленности студентов, их осведомленности об осваиваемой профессии, нацеленности на педагогическую деятельность, особенностям мотивационной сферы.

В условиях конкретного вуза процесс построения и реализации развивающей технологии может не соответствовать ее требованиям, что указывает на необходимость вариативности используемых в ней методов, а также способов их внедрения в процесс обучения. Э.Ф. Матвеева выбор технологии обучения как раз и связывает с целями и условиями обучения [112, с. 17].

Исследования, проведенные в области педагогических технологий [50, 57, 67, 74, 79, 97, 124 и др.], убедительно доказывают взаимосвязь способов построения образовательного процесса и личностно-профессионального развития студентов. Например, если цель технологии – оценка и контроль, то используемые методы и средства связаны с получением информации о знаниевой подготовке или операционной готовности студентов. Если цель технологии связана развитием навыковой стороны, то используются уже методы обучения, предполагающие решение практико-ориентированных учебных задач, выстраивание эвристической системы обучения,

погружающей студентов в профессионально ориентированное образовательное пространство; и пр.

Иными словами, формирование положительного и интересного для студента образа результата профессиональной подготовки порождает мотив. Данный мотив при условии осознания и преобразования в личностный смысл профессии педагога активизирует учебно-практическую деятельность, полноценное изучение будущей педагогической деятельности.

Опираясь на труды Л.И. Божович, А. Н. Леонтьева, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и других исследователей [33, 101, 110, 188], а также на результаты собственного теоретического изучения проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях, можем сказать, что мотивация, формирующаяся в учебно-практической деятельности и являющаяся внутренним стимулом профессиональной подготовки, позволяет становиться будущим педагогам активными и творческими субъектами осваиваемой профессиональной деятельности. Поэтому разрабатываемое вузовскими преподавателями и школьными педагогами технологическое обеспечение развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности должно быть направлено, в первую очередь, на развитие интереса к педагогической деятельности.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Профессиональная мотивация личности на этапе обучения в вузе является важнейшим фактором, побуждающим и направляющим будущего педагога на активное изучение учебных дисциплин и становление себя как субъекта будущей педагогической деятельности. Однако в настоящее время у студентов педагогических вузов преобладающей является внешняя

ориентация к учебному процессу в вузе, что говорит о недостаточном понимании ими гуманистической ценности педагогической профессии, направленности на получение знаний и приобретение умений, а не на полноценное личностное и профессиональное развитие.

Для развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности необходимо построение особых педагогических условий:

1) психолого-педагогических: обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования;

2) организационно-педагогических: соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом мониторинга социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев ее сформированности; проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение;

3) технолого-педагогических: использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы.

Профессиональное взаимодействие преподавателей и школьных педагогов организуется по направлениям:

1) информационно-аналитическому (интеграция преподавателей и школьных педагогов для обозначения зон действий и определения характера решаемых задач, определения координаторов, формирования новых интегрированных структур между школой и вузом; образование единого информационно-коммуникационного пространства, отражающего направленность совместной деятельности преподавателей и педагогов;

2) организационно-управленческому (организация обсуждения проблем организации системной работы по развитию профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов включает в себя; создание информационно-методических баз для преподавателей и школьных педагогов по соответствующей тематике и создание механизма информирования всех участников об обновлении информационно-методических баз; методическое обеспечение системной работы преподавателей и школьных педагогов и осуществление их подготовки к развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности; обеспечение проведения различных форм взаимодействия; предоставление результатов мониторинга профессиональной мотивации студентов и их направленности на педагогическую деятельность);

3) содержательно-методическому (изучение наиболее эффективных технологий и методов формирования у студентов профессиональной мотивации, мотивации достижения, ответственности; методов оценки, контроля, самоконтроля и коррекции профессиональной мотивации у будущих педагогов; соответствующего педагогического опыта в организации такой работы; технологизация процесса взаимодействия преподавателей и школьных педагогов; взаимодействие в процессе разработки и внедрения новых методов и приемов развития у студентов профессиональной мотивации).

Результатом взаимодействия преподавателей и школьных педагогов является спроектированное технологическое обеспечение, позволяющее представить в деталях весь ход системной работы по реализации педагогических условий развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а именно проектирование, организацию и проведение развивающей работы со студентами.

Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности – это целенаправленно сформированная с учетом современных требований к организации обучения в педагогическом вузе, к уровню подготовленности будущего педагога к работе в школе и его направленности на педагогическую деятельность учебно-развивающая программа, нацеленная на организацию взаимодействия студента с преподавателями и школьными педагогами для насыщения образовательного процесса профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием, обеспечивающим развитие у данных студентов профессиональной мотивации.

В условиях конкретного вуза процесс построения и реализации развивающей технологии может не соответствовать ее требованиям, что указывает на необходимость вариативности используемых в ней методов, а также способов их внедрения в процесс обучения. Именно поэтому возникает потребность в применении соответствующих технологических процедур, оказывающих своевременное и эффективное влияние на построение педагогических условий развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, создание соответствующей учебной среды, программирующей уровень трудности и характер предъявляемых мотивирующих воздействий.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

2.1. Модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

Проведенный анализ основных подходов к организации развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях позволяет выделить следующие блоки этой деятельности.

1) процессуально-описательный, который предполагает разработку алгоритма развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности, систематизацию соответствующих целей, содержания, методов и средств профессиональной подготовки, ведущих направлений опытно-экспериментальной работы с использованием метода моделирования;

2) процессуально-действенный, который охватывает всю технологическую, методическую часть эксперимента, позволяет определить функционал выбранных личностных, инструментальных и методологических педагогических средств реализации эксперимента;

3) оценочно-рефлексивный, который включает в себя формулирование критериев развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности, разработку критериально-оценочной базы, рефлексию и корректировку вариативной компоненты развивающей работы.

Итак, к процессуально-описательному блоку экспериментальной работы относится моделирование развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Исходя из выводов, представленных в предыдущей главе, мы можем обозначить основных субъектов построения и реализации педагогических условий и технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности – это вузовские преподаватели и школьные педагоги.

Основываясь на общих теоретических подходах и общенаучных принципах, необходимых для понимания того, в каком направлении должна выстраиваться работа по развитию у студентов – будущих педагогов мотивации к будущей педагогической деятельности, определим основные шаги по моделированию соответствующего развивающего процесса.

Чтобы получить теоретическое знание о процессе развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности в современных социально-экономических условиях, необходимо включить изучаемый объект в последовательность возможных изменений, тщательно их отследить, а затем обобщить полученные знания и привести к некоей системности, которая согласовывается с имеющимися в современной педагогике и практике образования данными и научными фактами [194, с. 335].

Созданная или выбранная исследователем модель позволяет воспроизводить образовательные процессы с целью изучения отдельных их характеристик (компонентов, элементов, свойств, отношений, параметров и т. п.). Вследствие этого она может стать опосредованным способом получения информации об изучаемом объекте, что в дальнейшем может позволить произвести экспериментальную проверку гипотезы исследования. Значимость модели для практической реализации педагогического

исследования напрямую зависит от адекватности изучаемых сторон объекта, а также от степени следования принципам построения модели (наглядности, определенности, объективности) [30].

Построение системной модели, характеризующей образовательный процесс в вузе, возможно в случае описания целеориентированной системы, обладающей определенным функционалом и структурностью.

Чем целостнее система, чем четче структурированы ее составляющие части, тем эффективнее результативность ее внедрения в практику, выше функциональность. Это предполагает при моделировании определенной образовательной системы достигать высоких уровней ее целостности и обеспечивать комплексность всех частей и связей между ними [77, с. 7].

В соответствии с этим положением, а также общепринятыми в науке представлениями о системности, целостности, многокомпонентности образовательного процесса обозначим цель, ведущие идеи, движущие факторы и особенности модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях.

Целью данной модели является интегрирование научных, организационных, управленческих, методических, кадровых и других ресурсов и усилий, обеспечивающих процесс развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности и позволяющих повысить эффективность профессиональной подготовки, а также уровень заинтересованности студентов в будущей педагогической профессии.

Ведущие *идеи при* построении и реализации модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности предполагают:

а) высокий уровень координации организационных решений и действий преподавателей и школьных педагогов; высокий уровень их командной работы, позволяющий реализовывать педагогические условия и

технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности;

б) оптимальное распределение функций и обязанностей субъектов проектирования и реализации развивающего процесса;

в) реализацию на практике системно-деятельностного и интерактивного подходов.

Движущие факторы построения системной работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности обуславливают наличие *противоречий*:

1) между качеством имеющихся в вузе механизмов в учебно-воспитательном процессе, направленных на формирование профессиональной мотивации студентов, и недостаточным уровнем их использования;

2) между большим потенциалом и инновационными возможностями профессионального взаимодействия вузовских преподавателей и школьных педагогов в направлении активизации мотивационной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов в новых социально-экономических условиях и отсутствием механизмов согласования их совместных действий по построению единого технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности;

3) между многообразием форм взаимодействия преподавателей и школьных учителей в направлении построения практико-ориентированного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов, способствующего развитию у них мотивации к будущей педагогической деятельности, и стандартно складывающейся системой построения этого процесса.

К особенностям модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности отнесем:

а) соблюдение связи и взаимодействия внутренних и внешних факторов в процессе построения и реализации практико-ориентированной образовательной деятельности;

б) непротиворечивость при реализации модели между традиционным подходом и инновационными формами построения процесса развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности;

в) значимость рефлексивных процедур как со стороны преподавателей и школьных педагогов, так и со стороны студентов;

г) поиск оптимальных решений в пределах имеющихся границ образовательного процесса, обусловленный пространственно-временным характером его организации в вузе.

Реализация модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях предполагает следующие практические шаги:

- организацию подготовки преподавателей вузов и школьных педагогов к совместной работе по развитию у студентов – будущих учителей мотивации к профессиональной деятельности;

- повышение уровня профессиональной готовности преподавателей и школьных педагогов к системной работе над технологическим обеспечением развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности;

- разработку и реализацию организационно-управленческой составляющей взаимодействия вуза и школы как базы педагогической практики студентов;

- целенаправленную организацию рефлексии взаимодействия преподавателей и школьных педагогов в направлении развития у студентов – будущих учителей профессиональной мотивации;

– мониторинг эффективности процесса и качества результата развивающей работы с целью контроля и в случае необходимости коррекции содержания и методических компонентов модели.

В соответствии с этим модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях будем рассматривать как комплекс структурных и содержательных компонентов, обеспечивающий на основе системной работы преподавателей вуза и школьных педагогов реализацию технологического обеспечения данного развивающего процесса, а также соответствующих психолого-педагогических, организационно-педагогических и технологических условий.

В целом, концептуальное описание построения и реализации модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях позволяет нам выстроить ее соответствующую структуру, которая включает в себя все значимые структурные компоненты (рис. 1).

Первым компонентом обозначим **педагогические условия:**

– психолого-педагогические (обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с нею личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования);



РЕЗУЛЬТАТ: повышение уровня профессиональной мотивации студентов		
Критерии развития	Методики оценки	Уровни развития
социально-психологический когнитивный деятельностный	тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа, интервьюирование, самооценка, экспертная оценка	низкий средний высокий

Рис. 1 Модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

– организационно-педагогические (соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом результата мониторинга социально-психологического, когнитивного и деятельностного критериев сформированности данной мотивации (включает этапы: вводно-ознакомительный (1 курс), действенно-операциональный (2 курс), содержательно-деятельностный (3 курс), ценностно-смысловой (4 курс); проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение);

– технолого-педагогические (использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы).

Реализация данных педагогических условий возможна в особым образом организованном образовательном процессе, предполагающем системную работу как преподавателей, так и школьных педагогов в части актуализации мотивационной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов, в связи с этим необходимой является их совместная работа по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности.

Как следствие, следующим компонентом модели являются **направления совместной деятельности преподавателей вуза и школьных педагогов по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности:**

- информационно-аналитическое (подбор значимых объективных сведений для разработки программы взаимодействия; информационное обеспечение совместной работы),

- организационно-управленческое (разработка и реализация целей совместной деятельности, постановка соответствующих задач; организация, координация взаимодействия при формировании и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов),

- содержательно-методическое (поиск и обеспечение методиками, средствами и технологиями обучения и развития, дополнительными ресурсами на проведение работы по развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности).

Отдельным компонентом модели является результат реализации педагогических условий и технологии развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

В этот компонент включены:

- критерии развития (социально-психологический, когнитивный, деятельностный);

- диагностические методики, позволяющие оценить критерии развития мотивации к профессиональной деятельности студентов;

- уровни развития мотивации к профессиональной деятельности, динамика которых в рамках эксперимента позволяет оценить его результативность.

2.2. Реализация технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

В данном параграфе описание процессуально-действенного блока эксперимента предполагает систематизацию методов и форм развития у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности, а также описание хода эксперимента.

Выбор вышеуказанных форм и методов обусловлен необходимостью:

- ориентации студентов на ценности профессиональной деятельности будущих педагогов; поддержки тех студентов, которые испытывают трудности в профессиональной подготовке и демонстрируют снижение профессиональной мотивации;

- соблюдения принципов ориентированности обучения на личность, на расширение у студента – будущего педагога опыта самообразовательной деятельности, на инновации; интеграции научно-теоретического знания и педагогической практики; творческой направленности в освоении профессиональной деятельности;

- построения такого уровня практико-ориентированной учебной и учебно-профессиональной деятельности, при котором студенты способны принять на себя ответственность за успешность профессиональной подготовки;

- введения в учебный процесс психолого-педагогических занятий, позволяющих развивать у студентов мотивацию достижения, мотивационные установки на будущую педагогическую деятельность, а также ряд необходимых для успешной педагогической деятельности личностных свойств и качеств.

Для более детального видения процесса развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях представим последовательность этапов данной развивающей работы в виде схемы (табл. 1).

Таблица 1.

Этапы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях

I ЭТАП вводно-ознакомительный (1 курс обучения)	
Целевая установка:	уточнение профессиональных интересов студентов, развитие интереса к профессии педагога, адаптация к учебной деятельности в вузе
Содержание этапа:	1) дисциплина «Введение в педагогическую деятельность» (1 семестр) – знакомство с содержанием, сущностью и спецификой педагогической деятельности; 2) дисциплина «Самоменеджмент и профессиональное развитие» / «Самоменеджмент и профессиональное развитие педагога дошкольного и начального образования» (1 семестр) – формирование у студентов готовности к профессиональному и личностному саморазвитию, помощь в освоении методов самоменеджмента для целенаправленного и последовательного погружения в образовательный процесс; изучение методологических основ профессионального саморазвития будущего педагога; формирование профессиональной направленности; формирование проектировочных и рефлексивных умений, позволяющих осуществлять собственное профессиональное развитие и проявлять готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; 3) учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (2 семестр) – формирование профессионального интереса к педагогической деятельности, создание у студентов установки на формирование профессиональной позиции

Формы реализации:	лекции (в том числе бинарные); практические занятия; семинары; индивидуальные консультации; конференция; учебная практика
Основные методы:	диалоговые, игровые; позиционное обучение; контекстное обучение; диагностические
II ЭТАП действенно-операциональный (2 курс обучения)	
Целевая установка:	поддержание высокой интенсивности мотивационной направленности на профессиональную педагогическую деятельность, погружение в профессионально-ориентированное образовательное пространство
Содержание этапа:	1) учебная психолого-педагогическая практика – формирование базовой профессиональной компетентности обучающегося в решении профессиональных задач психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях профильных образовательных организаций, используя современные методы и технологии обучения и диагностики (3 семестр); 2) психолого-педагогические занятия по развитию у студентов мотивации к профессиональной деятельности (4 семестр) – выявление особенностей мотивационной направленности, помощь в формировании собственной позиции в отношении профессии учителя, формирование положительной мотивации, развитие мотивации к профессиональной педагогической деятельности, навыков самомотивации
Формы реализации:	индивидуальные беседы, тренинговые занятия, конференция, учебная психолого-педагогическая практика
Основные методы:	диалоговые, игровые; контекстное обучение; имитационные методы; тренинг
III ЭТАП содержательно-деятельностный (3 курс обучения)	

Целевая установка:	поддержание высокой интенсивности мотивационной направленности на профессиональную педагогическую деятельность, погружение в профессионально-ориентированное образовательное пространство
Содержание этапа:	производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (6 семестр) – формирование опыта самостоятельной профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности;
Формы реализации:	производственная практика; индивидуальные консультации; самостоятельная работа; конференция
Основные методы:	диалоговые; моделирование; модульное обучение; проблемный метод
IV ЭТАП ценностно-смысловой (4 курс обучения)	
Целевая установка:	создание условий творческой самореализации студентов в профессионально ориентированной учебной деятельности
Содержание этапа:	1) дисциплины «Инновационные педагогические технологии» (8 семестр) – расширение самостоятельности студентов при освоении инновационной педагогической деятельности, создание «свободной зоны» для педагогического творчества; погружение в педагогическое проектирование; 2) производственная педагогическая практика – профессионально-практическая подготовка студентов к самостоятельному проведению учебной и внеучебной работы в общеобразовательной школе с применением разнообразных методов, развитие способности проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития
Формы реализации:	лекции; семинары; индивидуальные консультации; самостоятельная работа; исследовательская работа; проектная работа; производственная педагогическая практика
Основные методы:	диалоговые; позиционное обучение;

	диагностические; моделирование; проблемный метод; кейсовый метод; имитационный метод
--	--

Как видим, создание для студентов особой профессионально-образовательной среды, формирующей ситуации успеха в учебной и учебно-профессиональной деятельности и мотивирующей на освоение педагогической деятельности, предполагает работу:

- 1) в рамках дисциплин образовательной программы, содержание которых направлено на мотивационную составляющую профессиональной подготовки, раскрытие возможностей для творческой самореализации, самостоятельности и активности в учебном процессе;
- 2) в процессе прохождения разных видов практик, нацеленных на знакомство с работой педагога, освоение различных сторон педагогической деятельности в образовательных организациях, погружение студентов в работу педагога;
- 3) в процессе посещения психолого-педагогических занятий, на которых были реализованы тренинговые программы развития профессиональной мотивации студентов, в целом мотивационной сферы студентов, различных личностных качеств, востребованных в работе учителя.

Реализация всех вышеуказанных направлений работы предполагает слаженную и организованную работу преподавателей и школьных педагогов, выступающих в роли тьюторов студентов при прохождении ими практики. В рамках такой масштабной работы возникает необходимость создания координационного и контролирующего объединения специалистов (проблемной группы), который мог бы объединить всех участников

построения процесса развития у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Работа данной проблемной группы специалистов, состоящей из преподавателей вуза и школьных педагогов (далее – ПГС), делится на ряд этапов:

а) первый этап – выявление совокупности проблем, стоящих перед ПГС по построению технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, для решения которых формируется учебно-развивающая программа, устанавливается последовательность выполнения задач с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы;

б) второй этап – проектирование и осуществление комплекса учебных и учебно-профессиональных мероприятий в рамках технологического обеспечения, реализация которых способствует достижению взаимосвязанных задач по развитию у студентов профессиональной мотивации в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях;

в) третий этап – оперативная координация процесса развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы.

Основа координации ПГС закладывается на первом этапе выявления имеющихся проблем и формирования технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности. Далее обозначается последовательность выполнения задач с учетом взаимозависимости выявленных проблем. Такая предварительная аналитическая работа позволяет ПГС эффективно дополнять позиции преподавателей и школьных педагогов, а также восполнять возникающие пробелы в образовательном процессе. Например, уместно осуществлять

попарные сравнения проблемы развития мотивации к педагогической деятельности со стороны преподавателей вуза и со стороны педагогов, сопровождающих студентов на педагогических практиках. Очевидно, что проявится разница в видении разными специалистами содержания и последовательности решения проблемы, что на данном этапе является значимым результатом, который впоследствии позволит повысить эффективность развивающей работы.

Второй этап – проектирование и осуществление комплекса учебных и учебно-профессиональных мероприятий, реализация которых будет способствовать достижению цели, определит направления деятельности ПГС, информационное обеспечение, требования к кадрам, материально-техническую базу, а также нормативную основу. Каждое мероприятие, каждое занятие, каждая отчетная форма должна характеризоваться взаимообусловленностью. Иными словами, все действия участников ПГС должны быть выстроены в соответствии с планом по достижению конечного результата.

Вариантность на уровне реализации мероприятий предоставляет возможность достигать одни и те же результаты в формирующей работе различными способами. Так, могут быть разработаны варианты одного и того же мероприятия (например, бинарная лекция на тему «Профессиональная деятельность педагога» в рамках дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» или семинар на тему «Педагогическое взаимодействие как способ педагогической деятельности» с приглашением учителей; проведение тренинга «Мотивация профессиональной деятельности» или тренинга по самомотивации для студентов – будущих педагогов и иное).

На *третьем этапе* работы ПГС обеспечивается связь между преподавателями и школьными педагогами, их действиями, синхронизируется их деятельность и взаимодействие. Без обозначения связей между учебными дисциплинами, отобранными для усиления мотивационной

составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов, координации между преподавателями вуза и школьными педагогами, сопровождающими студентов в процессе педагогических практик, а также преподавателями, реализующими психолого-педагогические занятия со студентами, учебно-развивающая программа будет представлять собой просто сумму нескоординированных разнонаправленных мероприятий. Координация позволяет распределить деятельность по этапам, обеспечить взаимодействие ПГС в интересах выполнения стоящих перед ними задач, способствует целостности и устойчивости ПГС как временного объединения, в рамках которого специалисты и выполняемые ими задачи находятся в постоянной взаимозависимости и взаимосвязи.

Предпосылками успешной и скоординированной работы ПГС является:

- наличие информации, конкретных сведений обо всех необходимых и достаточных действиях для достижения цели развития у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;
- предоставление информации обо всех важных связях между действиями исполнителей, согласованность по содержанию и срокам исполнения мероприятий учебно-развивающей программы;
- распределение кадровых, научно-исследовательских, методических, информационных ресурсов;
- возможность оценки промежуточных результатов, уточнения оперативных целей и коррекции действий, контролируемость развивающего процесса;
- гибкость реализации технологического обеспечения в соответствии с индивидуализированным подходом к процессу развития у студентов мотивации к педагогической деятельности.

Координирующая функция ПГС должна проявляться не только в оперативной реакции на сбои в реализации технологического обеспечения,

но и в их предотвращении (отслеживание результатов завершения мероприятий в рамках каждого из этапов, изучение отклонений от запланированных действий и их причин, учет предложений участников ПСГ по коррекции развивающей работы и иное).

Специалисты по управлению считают, что на организацию координации никогда не хватает времени. Например, Ю.Д. Красовский называет в качестве причин разбалансировки координационного поведения раздробленность коллектива на маленькие профессиональные группы, что очень затрудняет системное видение и комплексное решение проблем, лишает свободы маневра в нестандартных ситуациях; плохую организацию информационных потоков «сверху вниз», что препятствует принятию членами команды участия в решении задач на всех этапах работы над общей проблемой - от разработки стратегии до реализации конкретных действий; хаотичность информационного обмена между разными специалистами, что приводит к малосодержательности, неупорядоченности, разорванности во времени в предоставлении информации [90, с. 78-82].

Для преодоления вышеназванных причин необходимо изначально на этапе проектирования технологического обеспечения развития у студентов мотивации к педагогической деятельности выстроить координационную деятельность преподавателей вуза и школьных педагогов.

Для выявления уровня подготовленности участников ПГС к участию в проектировании и реализации технологического обеспечения было предложено дать оценку своим теоретическим знаниям, сформулировать запрос на теоретическую или практическую подготовку. Преподавателям и педагогам были заданы вопросы:

Хотели бы Вы участвовать в работе по усилению мотивационной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов?

Необходимы ли Вам теоретические знания для участия в проектировании и реализации технологического обеспечения развития у

студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности? Если да, то в какой области (методологические, психолого-педагогические, методические, нормативные и иные)?

Из анализа полученных ответов следует, что потребность в теоретической подготовке ярко выражена лишь у 36% респондентов, а 23% не хватает отдельных теоретических знаний или знаний по конкретной теме. По нашему мнению, большинство преподавателей и педагогов, считая, что у них достаточно представлений о мотивационной сфере студентов и способах ее развития, не осознает всей сложности и многоаспектности задач, которые должна решать команда специалистов при организации системной и технологически выверенной работы по развитию у студентов – будущих педагогов профессиональной мотивации. Этот вывод подтверждается анализом ответов участников на вопрос «Каким образом может быть выстроено взаимодействие вуза и школы по решению задачи проектирования и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности?».

С целью подготовки преподавателей вуза и школьных педагогов к работе в команде при проектировании и реализации вышеназванного технологического обеспечения был разработан *цикл проблемных семинаров на тему «Развитие у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности»*.

1-й семинар был направлен на актуализацию у участников ценностно-смыслового отношения к проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи семинара:

1. Обосновать актуальность проблемы технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

2. Сформировать осознание необходимости организации командной работы по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Для решения задач на семинаре были представлены результаты исследований, раскрывающих потенциал комплексного решения проблемы усиления мотивационной направленности профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, подтверждающих снижение количества студентов с внутренней мотивацией достижения, вскрывающих причины невысокой успеваемости современных студентов педагогического вуза, низкой мотивации на будущую педагогическую деятельность. Обоснована значимость системной работы как преподавателей вуза, так и школьных педагогов, сопровождающих студентов на педагогических практиках, по развитию у будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Используемые методы подготовки:

– обсуждение материалов СМИ, социологических опросов, результатов анкетирования студентов вуза, проблемная дискуссия, анализ конкретных случаев.

Результат освоения содержания семинара:

– осознание необходимости систематической комплексной работы по развитию у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;

– понимание значимости работы команды специалистов над решением задачи построения технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;

– формирование ценностно-смыслового отношения к предлагаемой деятельности.

2-й семинар ставил своей целью усиление теоретической подготовленности участников к проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи семинара:

1. Изучение новаций в подходах к решению проблемы усиления мотивационной направленности профессиональной подготовки будущих педагогов.

2. Расширение теоретической подготовки в области новых педагогических технологий и теории, и практики их проектирования.

3. Систематизация психологических, педагогических, дидактических знаний об особенностях проектирования технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

4. Формирование представлений о командной работе специалистов вуза и школ для решения проблемы развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

5. Формирование банка проблем, стоящих перед ПГС по построению технологического обеспечения развития мотивации к профессиональной деятельности у студентов – будущих педагогов, формулирование соответствующих задач развивающей работы.

Используемые методы подготовки:

– проблемное обучение, изучение и анализ психолого-педагогической, методической литературы, аннотированные обзоры литературы, мозговой штурм, круглый стол.

Результаты освоения содержания семинара:

– осознание участниками необходимости отхода от разовых мероприятий, однокомпонентных программ по развитию у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;

– знания об особенностях проектирования технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, направлениях командной работы преподавателей вуза, психологов и педагогов школ для решения данной задачи;

– осознание конкретных проблем в обозначенной тематике и принятие на личностном уровне задач, которые поставлены перед ПГС для проектирования и реализации технологического обеспечения развития мотивации к профессиональной деятельности у студентов – будущих педагогов.

3-й семинар ставил своей целью овладение методами, необходимыми для проектирования и реализации технологического обеспечения развития у студентов профессиональной мотивации в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях.

Задачи семинара:

1. Овладение методами развития у студентов профессиональной мотивации, необходимыми для решения задач реализации комплексного технологического обеспечения данного процесса.

2. Овладение психолого-педагогическими методами и формами работы в команде – ПГС.

3. Овладение методами координации действий участников ПГС, синхронизации их работы и взаимодействия в команде.

Используемые методы подготовки:

– разбор конкретных ситуаций, обмен опытом, деловые и ролевые игры, обсуждение в группе, разработка и обсуждение авторских концепций, целевых комплексных программ профилактики, тренинговые упражнения.

Результаты освоения содержания семинара:

– повышение эффективности взаимодействия преподавателей и школьных педагогов при решении задач, поставленных ПГС;

– осуществление отбора учебных и учебно-профессиональных мероприятий для построения технологического обеспечения, реализуемого в процессе изучения студентами ряда дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения ими разных видов практик и участия в психолого-педагогических занятиях.

Следует отметить, что указанные выше используемые методы подготовки преподавателей и школьных педагогов, разделенные по группам задач, на решение которых направлен отдельный семинар, довольно условны, потому что их использование зависит от подготовленности участников, их функционального состояния, степени осознанности к участию в проектировании и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности. Содержательная часть семинаров должна отвечать познавательным запросам и потребностям участников ПГС, не использовать общеизвестную или избыточную информацию, учитывать их индивидуально-психологические и профессиональные особенности, профессиональный статус и выполняемые функциональные обязанности.

После подготовительной работы с преподавателями вуза и школьными педагогами был реализован следующий *цикл семинаров «Технологическое*

обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности», в рамках которых шла непосредственная работа ПГС по реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

1-й блок семинаров был направлен на выявление содержательного аспекта технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи 1-го блока семинаров:

1. Отбор дисциплин образовательной программы, в содержании которых возможно усиление мотивационной направленности и использование новых методов и форм обучения, способствующих раскрытию личностного потенциала студентов, формированию у них внутренней мотивации достижения, развитию мотивации к будущей профессии педагога.

2. Уточнение содержания всех видов профессионально ориентированных практик, выявление содержательного потенциала в развитии мотивационной составляющей.

3. Разработка перечня психолого-педагогических занятий, реализация которых будет необходима в ходе реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в случае недостаточной ее динамики.

Результаты заседаний 1-го блока семинаров:

– координация деятельности участников ПГС в работе над содержательным аспектом технологического обеспечения;

– внесение конструктивных предложений по разработке содержания и структуры технологического обеспечения;

– обозначение межпредметных связей осваиваемых студентами дисциплин, профессионально ориентированных практик и психолого-

педагогических занятий, которые выбраны для усиления мотивационной направленности и использования новых методов и форм обучения;

– обсуждение новых идей, подходов к проектированию и реализации ПГС вышеназванного технологического обеспечения;

– предоставление возможности конструктивно использовать полученные материалы в процессе педагогической деятельности.

2-й блок семинаров был направлен на разработку методической составляющей технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, а также построение технологической карты дисциплин образовательной программы и профессионально ориентированных видов практик.

Задачи 2-го блока семинаров:

1. Добавление в имеющиеся программы дисциплин и профессионально ориентированных практик новых структурных блоков, позволяющих усилить мотивационную направленность содержания, методов и форм профессиональной подготовки будущих педагогов, а также обозначение междисциплинарного взаимодействия преподавателей вуза и школьных педагогов.

2. Распределение развивающих профессиональную мотивацию студентов творческих задач между различными видами учебных и учебно-профессиональных занятий, самостоятельной, проектной, учебно-исследовательской и иными видами работы, обсуждение и согласование использования актуальных для мотивационной составляющей методов обучения, целей и форм контроля, конкретно проверяемых критериев мотивационной сферы студентов и иное.

3. Формирование банка методов и форм обучения, которые могут быть применены участниками ПГС в процессе реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

4. Разработка моделей занятий в рамках учебных дисциплин и профессионально ориентированных видов практик.

Результаты заседаний 2-го блока семинаров:

- образование единого информационно-коммуникационного пространства, отражающего направленность совместной деятельности участников ПГС;

- моделирование занятий в рамках учебных дисциплин, образовательных маршрутов студентов с учетом мотивационных портретов студентов конкретной учебной группы, согласование своих моделей с другими участниками ПГС;

- самоанализ эффективности разработанных моделей с учетом оценки личностных характеристик преподавателя, их реализующего.

3-й блок семинаров (проводился по окончании каждого из этапов развивающей работы) ставил своей целью контроль и оценку эффективности реализуемого участниками ПГС технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи 3-го блока семинаров:

1. Предоставление участникам ПГС информации о результатах прохождения студентами каждого из этапов развития мотивации к профессиональной деятельности.

2. Обсуждение эффективности проводимой работы, согласование последующих действий участников ПГС на очередном этапе развивающей работы.

3. Коррекция (в случае необходимости) запланированных учебных и учебно-профессиональных мероприятий, используемых методов и форм профессиональной подготовки.

Результаты заседаний 3-го блока семинаров:

- координация процесса развития у студентов профессиональной мотивации с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы;
- оценка адекватности выбранных для студентов стратегий развития мотивации к профессиональной деятельности, полноты реализации мотивационно развивающего потенциала в содержании и методах обучения;
- оценка продуктивности используемых видов деятельности, путей и средств развития профессиональной мотивации у студентов;
- оценка соответствия полученного результата развития у студентов мотивации к педагогической деятельности поставленным целям.

Таким образом, систематическая и скоординированная работа ПГС, состоящая из преподавателей вуза и школьных педагогов, сопровождающих студентов на практиках, позволяла решать разноплановые задачи построения и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности. В задачи ПГС входила организация и проведение подготовительных семинаров для участников развивающей работы, а также организация и проведение регулярных заседаний семинаров, позволяющих в процессе командной работы разрабатывать технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, оценивать его эффективность по окончании каждого из этапов развивающей работы, корректировать ее ход. Для организации и распределения функционала в ПГС разрабатывался план-график заседаний семинаров и выбирались ответственные лица по каждому из них. Назначение ответственного лица не означало, что он выполняет организационные, исполнительские и контролирующие функции. Другие участники ПГС также подключались к подготовке и работе семинара и осуществляли соответствующую профессиональную помощь.

Таким образом, технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности как объект организации и контроля нестандартно, потому что в процессе его разработки и реализации участвует много специалистов, а выполняемые ими задачи взаимозависимы и взаимосвязаны. Для поддержания связи между данными специалистами и синхронизации их деятельности необходимо формирование координационного объединения специалистов (преподавателей и школьных педагогов).

2.3. Методы и формы развития мотивации к профессиональной деятельности у студентов педагогических направлений подготовки

В данном параграфе детализируем используемые для усиления мотивационной направленности профессиональной подготовки методы и формы развития у студентов педагогических вузов мотивации к профессиональной деятельности.

В рамках изучения студентами дисциплин образовательной программы, содержание которых направлено на мотивационную составляющую профессиональной подготовки и создание условий для творческой самореализации, самостоятельности и активности в учебном процессе, выстраивалась такая система обучения, в которой студентам предоставлялась возможность определить свое место в профессиональной деятельности, осознать себя и свои возможности, принять социальную значимость будущей профессии, а также осознать широкие возможности для самосовершенствования, саморазвития и самоутверждения в педагогической деятельности.

Так, в 1 семестре в процессе изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» была осуществлена входная диагностика мотивационной сферы студентов, результаты диагностики представлены для обсуждения в ПГС.

В результате была сформирована технологическая карта дисциплины и предложено введение индивидуального образовательного маршрута для студентов.

На лекционном занятии студентам были продемонстрированы различные индивидуальные образовательные маршруты, отражающие основные структурно-содержательные и динамические характеристики профессиональной подготовки и роль студента в процессе обучения:

- индивидуальный образовательный маршрут, нацеленный на знаниевую подготовку и занятия научно-исследовательской деятельностью (получение теоретических знаний, формирование исследовательских способностей и учебных навыков заниматься научно-исследовательской работой);

- индивидуальный образовательный маршрут, нацеленный на развитие эрудированности и образованности студента (разносторонняя подготовка, развитие личностных и общепрофессиональных качеств и способностей);

- индивидуальный образовательный маршрут, нацеленный на развитие студента как педагога (достижение данной цели за счет более глубокого изучения педагогической теории и практики).

Было отмечено, что выбранный индивидуальный образовательный маршрут не является раз и навсегда заданной траекторией обучения, возможна его коррекция и даже изменение целевых установок.

На практическом занятии после демонстрации имеющихся образцов индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в современном вузе студентам было предложено составить свой индивидуальный образовательный маршрут по предложенной схеме:

- определение цели обучения;
- достижения (нужно кратко описать самые яркие события школьной жизни или первых недель обучения в вузе, которые, по Вашему мнению, сформировали у Вас очень важный опыт, который может пригодиться в дальнейшем в педагогической деятельности);
- трудности (нужно перечислить наиболее слабые места, которые, по Вашему мнению, могут затруднить дальнейшую учебу в вузе и работу преподавателей (например, мало читал, не умею работать в коллективе, трудно выступать на публике, недостаточно знаний (указать каких), нет конкретной цели и пр.);
- планы на отдаленное будущее (опишите, кем Вы хотите стать по профессии, чего собираетесь достичь, чтобы стать успешным в жизни, каким видите себя через 10, 15, 20 лет);
- планы на ближайшее будущее (что Вы планируете делать в этом учебном году, назовите конкретные шаги: если изучать важные для Вас учебные предметы (какие именно?), если читать книги, то какие и на какие темы, если выбрать дополнительные занятия, курсы и т.д., то по какому направлению и что хотелось бы изучать, если заняться научно-исследовательской работой, то что хотелось бы изучать, анализировать, хотелось бы презентовать свои результаты на публике, работать в группе или индивидуально, участвовать в проектах, то каких (социальных, творческих, спортивных и пр.), если познакомиться с настоящей профессиональной практикой, то в каких организациях (конкретно). Что-то еще?);
- планируемые результаты (указать результаты, которых Вы собираетесь достичь, если осуществите то, что перечислили в предыдущем пункте, указав конкретно, если научиться делать что-то, то что именно, если расширить круг общения, завести важные знакомства и деловые отношения, то с кем именно, если получить новый опыт, то какой именно);

– убеждение (нужно продолжить фразу: Если я достигну всего, что планирую и на что надеюсь, то...);

– самооценка (выделите личностные и профессиональные способности, которые Вам хотелось бы развивать в процессе обучения в вузе, опишите, на каком уровне они сформированы сейчас (опираясь на полученные результаты диагностики на предыдущих занятиях)).

Организационный, содержательный, технологический и результативный компоненты индивидуальных образовательных маршрутов далее разрабатывались совместно с преподавателем с опорой на представленный студентом аналитический материал.

Также в процессе изучения данной дисциплины активно применялось позиционное обучение, позволяющее студентам самостоятельно обозначать свои смысловые образования, затем их преобразовывать, порождая новое содержание, создавать новые личностно значимые смыслы и, как результат, развивать себя как профессионально, так и личностно [43, 87, 88]. Например, очень сложная для восприятия первокурсником тема лекции «Профессионально-личностные качества современного педагога. Профессионально-педагогическая компетентность» была изучена ими с точки зрения заранее заданных им позиций, с которых они должны были отнестись к содержанию лекции. Студенты разделялись на подгруппы по четыре-шесть человек, каждая подгруппа «вытягивала» листок бумаги с указанной позицией, с которой во время практического занятия им предстояло анализировать содержание лекции. На этом листе затем они предоставляли письменный анализ содержания с точки зрения позиции, указанной на нём.

Затем было проведено практическое занятие в виде позиционного семинара с особым образом организованным обсуждением содержания лекции. При этом лекция сама по себе была проблемной, не дающей

однозначных ответов на поставленные вопросы. Были заданы традиционные позиции [43]:

а) «тезис»: вам нужно выделить из лекции несколько тезисов (сколько угодно) – законченных мыслей и высказываний, требующих доказательств. В тезисе должны быть подлежащее и сказуемое (то есть нечто говорится о чём-то);

б) «понятие»: вам необходимо выделить из содержания лекции понятия (сколько получится) и раскрыть их. Понятие легче вычленить из текста, если знать, что его используют в тексте для того, чтобы раскрыть какую-то проблему;

в) «схема»: вам нужно представить содержание лекции в виде схемы. По форме она может быть любой, но не представлять собой перечисление её частей. Схема должна отражать взаимоотношения между понятиями, данные взаимоотношения отображать нужно с помощью стрелок и условных обозначений;

г) «апология»: вам необходимо во время обсуждения содержания лекции стать ее адептами. Для этого нужно придумать и записать на выданном вам листочке тезисы (их может быть сколько угодно), которые вы считаете наиболее интересными, к каждому из них придумать доказательства или обоснования (это могут быть примеры из жизни, логические заключения, мысленные эксперименты, но при этом их не должно быть в содержании лекции);

д) «оппозиция»: вам необходимо во время обсуждения содержания лекции стать ее оппонентами. Для этого нужно выделить на выданном вам листочке несколько тезисов (их может быть сколько угодно) и доказать их неверность или противоречивость. Способы опровержения могут быть любыми, при этом вы можете быть согласны со всем материалом, но сейчас вы являетесь оппонентами;

е) «ассоциация»: вам нужно попытаться выстроить ассоциативный ряд по отношению к содержанию лекции. Ассоциации могут быть любые, от рисунка, фразы из кино, мультфильма, книги, рекламный слоган, важно указать, ко всей ли лекции, к какой из ее частей, фразе лектора относится каждая предложенная вами ассоциация.

ж) «поэзия»: вам необходимо отразить содержание лекции в поэтической форме. Постарайтесь раскрыть в стихах то, что вам показалось в содержании лекции самым важным. Стихотворение может быть любым – от басни до изложения гекзаметром;

з) «вопрос»: вам нужно придумать по два-три вопроса к каждой из заявленных на практическом занятии позиционных групп. Эта работа осуществляется на самом занятии, потому что вы узнаете о позициях и содержании работы других групп только на занятии;

и) «от сохи или здравый смысл»: вам нужно представить, что вы ничего не знаете о теме лекции, об особенностях профессиональной компетентности педагога, и вы случайно попали в аудитории, где проводилась лекция. Попробуйте сформулировать ее содержание с позиции обычного здравого смысла человека – не имеющего отношения к педагогической деятельности.

Важно, чтобы выбранные позиции соответствовали одному из типов проявления отношения к содержанию: нормативному (отражают общие значения понятий и явлений, раскрывающихся на лекции, формируют единый контекст научного общения преподавателя со студентами, проясняют студентам и конкретизируют основные понятия), смысловому (проявление формирующегося у студентов отношения к обсуждаемому содержанию лекции с опорой на собственный опыт и имеющиеся жизненные ценности) и диалектическому (преобразование содержания, порождение новых идей, совершенствование продуктивной учебной деятельности).

Основная задача преподавателя, использующего позиционное обучение, связана с правильным построением совместного обсуждения нового видения ситуации, построения нового способа восприятия лекционного материала и работы с научным текстом [87]. Преподаватель должен уметь удерживать противоположные точки зрения, предлагать новые задачи для каждой студенческой группы, кроме обозначенных на листах (в частности, группа «Тезис» должна отделить тезисы лектора от тезисов цитируемых им авторов, показать, в чем лектор согласен или не согласен с этими авторами; группа «Понятие» должна отобрать только одно, самое важное, по их мнению, понятие из тех, которые они уже отобрали, и обосновать свой выбор; группа «Схема» должна нарисовать свою схему на доске, а студенты из других групп прочитать схему и дать ей название; группы «Оппозиция» и «Апология» должны теоретизировать способы, которыми они доказывали или опровергали положения лекции; группа «Апология» должна подтвердить представленное группой «Тезис»; группа «Ассоциация» должна назвать ассоциацию, которая у нее появилась по поводу представленной схемы, и пр.).

Значимыми результатами такого вида обучения можно отнести не только повышение заинтересованности студентов в учебном процессе, но и появление продуктивного механизма анализа нового содержания, активной, творческой позиции студентов, проявление субъектности в изучении лекционного материала – текст лекции воспринимается уже как свой собственный.

Также для усиления мотивационной составляющей дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» была проведена бинарная лекция на тему «Педагогическое общение» с участием школьного педагога.

Для активизации познавательной и творческой деятельности студентов был использован следующий алгоритм конспектирования бинарной лекции:

обсуждаемая лекторами проблема – актуализация и пути решения проблемы – анализ мнения 1 лектора (преподавателя) – анализ мнения 2 лектора (педагога) – формулировка собственной позиции студента по проблеме лекции.

Первые три пункта студенты должны выполнить на лекции, а четвертый – самостоятельно при повторении материала лекции.

Важная особенность бинарной лекции, которая востребована в процессе обучения будущих педагогов в вузе, – это высокая степень импровизации лекторов, личностное обращение к студенческой аудитории, атмосфера открытости между лекторами и студентами, построение полилогичности с целью более качественного освоения студентами знания [79]. Это, в свою очередь, позволяет формировать устойчивую мотивацию познавательной деятельности, рефлексивные процессы в отношении своей деятельности, своей позиции, деятельности преподавателей и педагогов.

Заканчивалось изучение дисциплины творческим конкурсом «Выпуск педагогической газеты». Студенты организовывались в микрогруппы и совместно работали над выпуском газеты под названием «Новое в профессии педагога и его деятельности». Они использовали изречения педагогов, цитаты из педагогической литературы, кинофильмов, фотографии, вырезки из газет и журналов, интервью с преподавателями вуза и педагогами, студентами старших курсов, учащимися школ, родителями и пр. Главное условие – отобразить то новое, что они узнали о профессии педагога и педагогической деятельности при изучении дисциплины «Введение в педагогическую деятельность».

Критерии оценки: полнота, уместность и обоснованность информации, содержательность, разнообразие жанров и средств визуализации; оригинальность оформления.

На последнем практическом занятии студентам было предложено внести коррективы в индивидуальный образовательный маршрут.

В этом же семестре студентами изучалась дисциплина «Самоменеджмент и профессиональное развитие педагога дошкольного и начального образования». Основные цели дисциплины напрямую не связаны с развитием мотивации к профессиональной деятельности, но за счет решения задач по формированию у студентов навыков саморазвития и самоменеджмента данная дисциплина позволяет:

- формировать проектировочные и рефлексивные умения;
- создавать ситуации успеха в учебной деятельности;
- развивать мотивацию достижения и взаимосвязанные с нею личностные характеристики будущих педагогов;
- формировать активную жизненную стратегию;
- развивать рефлексивную позицию студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта;
- проявлять готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

Преподаватель, ведущий данную дисциплину у студентов, также был включен в ПГС и участвовал в заседаниях семинаров. В связи с этим он был ознакомлен с уровнем мотивированности студентов на педагогическую деятельность, личностными характеристиками студентов, их запросами на образование и уровнем готовности к профессиональному развитию и саморазвитию.

Следующим шагом развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности является учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (2 семестр).

Помимо традиционных при организации учебной практики студентов мероприятий (проведение установочной конференции по учебной практике,

ознакомление с программой учебной практики, обсуждение форм отчетности по практике, в том числе заданий к методическому портфолио (допуск к практике), проведение инструктажа по технике безопасности и соблюдение санитарных правил и норм в образовательной организации) было организовано заседание семинара, в рамках которого участники ПГС изучали разработанные студентами индивидуальные образовательные маршруты, согласовывали формы организации взаимодействия со студентами, содержание контрольных заданий и отчетности по практике. Школьные педагоги, сопровождающие студентов в период прохождения ими практики, сформулировали конкретные задачи, связанные с мотивационной составляющей учебной практики в образовательной организации.

Особенности учебной практики студентов зависели от условий, предоставляемых базами практики. Например, часть студентов уже смогли разработать сценарий и провести коллективное творческое, внеклассное мероприятие (разработаны квесты, викторины, конкурсы и пр.), часть – принять участие в общешкольных мероприятиях, предоставив совместный с учащимися школы проект (проведены мастер-классы по рисованию акварелью, стихосложению и пр. в тематике мероприятий), часть – помогли ученикам подготавливать их проекты, оформлять презентацию защиты и пр. Студенты занимались также подбором диагностик для выявления интересов обучающихся, проводили индивидуальные беседы, анализировали ответы и обсуждали их с педагогами, подбирали тематику квестов, викторин и конкурсов, исходя из выявленных интересов учеников. На итоговой конференции студенты обменивались полученным опытом с однокурсниками, активно его обсуждали с преподавателями. Было выявлено, что многие студенты столкнулись со страхом при общении с детьми, боязнью совершить ошибку, не вызвать интерес к себе и своей работе.

Отметили, что сопровождающие педагоги их поддерживали и способствовали преодолению тревоги и страхов.

Можно отметить, что помимо отчетов о прохождении практики, где были отражены результаты формирования первичных профессиональных умений и навыков в научно-исследовательской деятельности, изучения документации образовательных организаций, соответствующих нормативных правовых актов, регулирующих деятельность современных школ, студенты делились полученным ценным опытом взаимодействия с учащимися, педагогами, проведения внеурочных мероприятий, участия в ученических проектах.

По итогам вводно-ознакомительного этапа было организовано заседание семинара участников ПГС, где оценивались его результаты, обсуждалась эффективность применяемых методов и технологий, а также вносились коррективы в сформированную стратегию реализации второго этапа – действенно-операционального.

В теоретической части исследования мы уже отмечали по результатам научно-педагогических исследований, что второй курс обучения является для студента самым активным и напряженным периодом обучения, в рамках которого они не только изучают общепрофессиональные дисциплины, но и начинают входить в профессиональную сферу. В этот период заканчивается, в основном, адаптация к вузу, формируются культурные запросы и личностные потребности, актуализируются все формы обучения. Для большей части второкурсников характерны мотивы самоутверждения в труде, что отражается в их поведении и характере обучения [84, 117, 135, 148].

В связи с этим основная цель этапа – это поддержание высокой интенсивности мотивационной направленности на профессиональную педагогическую деятельность, помощь студентам при погружении в учебно-профессиональную деятельность педагога.

В третьем семестре студенты проходят учебную психолого-педагогическую практику, где они формируют навыки:

- изучения личности ученика с целью выявления его мотивации учебной деятельности;
- разработки психолого-педагогических характеристик личности ученика, определения параметров школьной зрелости с помощью педагогического наблюдения, индивидуальной педагогической беседы, анализа продуктов учебной деятельности ребенка;
- составления мини-заданий, позволяющих проводить диагностику учебных умений ребенка;
- проводить динамические паузы с учащимися, внеклассные мероприятия, анализировать внеклассные занятия в начальной школе.

Данный вид практики позволяет помимо основных задач:

- формировать у будущего педагога целостную картину будущей профессиональной деятельности;
- формировать и развивать личностные и профессиональные качества в ходе общения и совместной деятельности с учащимися и педагогами;
- развивать профессиональную рефлексию.

Очень важно соблюдать преемственность в организации практик на протяжении всего периода обучения в вузе. Вариативность заданий во время прохождения практики должна быть обусловлена необходимостью разностороннего вовлечения студентов в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную и иные виды деятельности. Мотивационная направленность данного этапа предполагает индивидуальную работу со студентом как руководителей практики от вуза, так и педагогов, сопровождающих их в школах. В основном, это эмоциональная поддержка, консультирование по сложным вопросам, помощь в работе со школьниками, родителями и иными участниками образовательного процесса.

Более конкретные задачи были поставлены перед психолого-педагогическими занятиями по развитию мотивации студентов к профессиональной деятельности (4 семестр).

Так, по окончании прохождения учебной психолого-педагогической практики студентам предлагалось пройти индивидуальную беседу. Она была необходима для уточнения последующего вектора развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности. Респондентам были заданы вопросы:

1. Что повлияло на Ваш выбор профессии (занятия в школе, пример педагога, желание получить высшее образование, совет родителей, друзей, интерес к педагогической работе, случайность и др.)?
2. Что Вы знали о выбранном направлении подготовки в вузе?
3. Считаете ли Вы, что правильно выбрали направление подготовки?
4. Чем увлекались до поступления на факультет (учебный предмет, кружки, курсы, дополнительные занятия, саморазвитие и т.д.)?
5. Совпали ли Ваши интересы с тем, что изучаете в вузе?
6. Изменили бы Вы свой выбор направления подготовки, если бы он был сейчас предоставлен?
7. Какие у Вас сейчас трудности в обучении (указать конкретно)?
8. Какие предметы даются Вам наиболее легко / трудно?
9. Какой учебный материал Вам больше всего интересен (по 5-балльной шкале)?
10. Требуют ли от Вас занятия больших усилий или учеба легко дается?
11. Какие личностные черты или сложившиеся привычки мешают Вам учиться?
12. Каких знаний или умений Вам не хватает при прохождении практики в школе?
13. Каковы причины Ваших трудностей в учебе (нерегулярно занимаюсь, неинтересно обучение, трудно овладеть отдельными

дисциплинами, трудно усваивается учебный материал, сложный язык науки и др.)?

14. Нарастают ли трудности в обучении по мере Вашего продвижения от курса к курсу?

15. Как Вы оцениваете возможность реализации своего потенциала в вузе (по 5-балльной шкале)?

16. В каком направлении Вы хотели бы дальше развиваться?

17. Собираетесь ли Вы работать по профессии?

18. Что Вы знаете о выбранной профессии (учитывая приобретенные знания)?

19. Изменилось ли у Вас отношение к профессии учителя в процессе обучения в вузе?

20. Сложились ли у Вас уже свои интересы, выбрали ли Вы самостоятельную область исследований?

Результаты данной беседы существенно расширяют возможности в изучении мотивированности студента на будущую педагогическую работу. По итогам совместной работы преподавателя со студентами им предлагалось оценить ход индивидуального образовательного маршрута, уточнить необходимость внесения в него изменений, а также принять участие в тренинговых занятиях по развитию мотивации профессиональной деятельности и самомотивации.

Целью первого тренинга является формирование положительной мотивации, а также нормализация взаимоотношений студентов с окружающими, развитие умения видеть за своими поступками проявление особенностей характера. Цель второго тренинга – повышение у студентов внутренней мотивации к профессиональному и личностному развитию.

Также в тренинговую программу развития профессиональной мотивации студентов – будущих педагогов были включены иные социально-

психологические тренинги и деловые игры [7, 111, 120, 121, 123, 149, 150, 177, 179 и др.]. Они реализовывались по запросам студентов.

В соответствии с выделенными выше критериями и показателями развития мотивации профессиональной деятельности эти формы обучения позволили:

- формировать представления об успехе, успешности и деятельности достижения;
- развивать адекватную самооценку и уровень притязаний;
- осознать личностную значимость педагогической деятельности;
- развивать ответственность за свои действия, поступки и поведение;
- интегрировать мотив достижения успеха в личностно значимые мотивы;
- соотнести свою учебную и учебно-профессиональную деятельность с ценностями будущей профессии;
- активизировать ориентацию на достижение успеха в учебной и учебно-профессиональной деятельности.

По итогам действенно-операционального этапа также было организовано заседание семинара участников ПГС, где оценивались его результаты, обсуждалась эффективность применяемых методов и технологий, а также вносились коррективы в сформированную стратегию реализации третьего этапа – содержательно-деятельностного.

На этом этапе поддержание высокой интенсивности мотивационной направленности на профессиональную педагогическую деятельность, погружение в профессионально-ориентированное образовательное пространство целенаправленно осуществлялось в рамках прохождения студентами производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, где они приобретали уже опыт самостоятельной профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности.

Цели практики: формирование компетентности обучающегося (практиканта) в сфере организации летнего досуга детей и подростков и опыта самостоятельной организации жизни и деятельности детского и юношеского коллектива; содействие становлению компетентности обучающихся в области решения профессиональных задач педагогической, культурно-просветительской деятельности.

Задачи: формирование навыков профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования; совершенствование навыков по разработке и реализации культурно-просветительских мероприятий и программ, освоение технологий организации досуговой деятельности с детьми в летний период; обобщение и анализ педагогического опыта, и отражение результатов практики в дневнике.

Помимо вышеназванных задач данная производственная практика позволяет учить студентов работать с детьми в стрессовых, нестандартных ситуациях, развивать у них ответственное и творческое отношение к работе с детьми; создавать комфортный психологический климат внутри детского коллектива, развивать умения работать в команде. Важно, что такая педагогическая работа с детьми дает студентам возможность оценить социальную значимость своей будущей профессии, учит взаимодействовать с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса, проявлять ответственность за результаты своей деятельности. Творческий характер работы в летнем лагере позволяет студентам реализовывать весь свой потенциал.

При этом содержание учебной практики было разбито на модули:

— нормативно-правовые основы деятельности детского оздоровительного лагеря (изучение внутренних документов детского оздоровительного лагеря, основных функций и ролей воспитателя

(вожатого), основ безопасности жизни и здоровья в лагере, инструкции по технике безопасности, основные права и обязанности детей и подростков, отдыхающих в лагере, допустимые поощрения и дисциплинарные взыскания в условиях лагеря, перечень документов, необходимых при трудоустройстве);

- организация жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря (изучение особенностей организационной структуры лагеря, педагогического отряда, функций его членов; видов координационных совещаний; видов и специфики педагогических программ; особенностей планирования работы вожатого, режимных моментов; участие в тренингах и квестах, проведение зарядок, рефлексивных мероприятий дня (огонек, свечку, вечерний круг и пр.);

- программирование смены детского оздоровительного лагеря (изучение программ разной направленности, разработка тематической программы смены, оформление и ведение педагогической документации);

- социально-педагогическое сопровождение воспитанников в детском оздоровительном лагере (изучение методических подходов к работе с детьми разного возраста, специфики работы с разновозрастным отрядом и работы с определенной возрастной группой; овладение методами сбора профессионально важной информации, обработки данных и их интерпретации, методами педагогической диагностики, технологиям социально-педагогического сопровождения в лагере детей «группы риска»);

- методика организации и режиссура детских мероприятий (изучение и освоение технологий подготовки и проведения общелагерных, отрядных и физкультурно-оздоровительных мероприятий; написание сценариев, осуществление вожатских выступлений, организация и проведение конкурсных программ);

- использование игровых технологий в детском оздоровительном лагере (изучение специфики игротехники (игры на знакомство, сплочение,

выявление лидеров, создание положительного эмоционального настроения, совместную деятельность, игры с залом, на пляже, в дороге, поисковые, станционные и психологические игры, квесты и пр.

Модульное освоение производственной практики на данном этапе обучения позволяет более четко увидеть цели, задачи, функционал и содержание деятельности вожатого в детском оздоровительном лагере. Помимо этого они приобретают умения устанавливать и поддерживать конструктивные деловые и личные отношения с коллегами (напарниками), решать конфликты и находить стратегии выхода из сложных педагогических ситуаций в условиях лагеря, проводить самоанализ педагогической деятельности, а также корректировать свое поведение в конкретной ситуации; изучать индивидуальные способности, интересы и склонности детей, выстраивать комфортный психологический климат в детском коллективе, что в целом способствует адаптации будущих педагогов к реальным условиям педагогического труда в детском оздоровительном лагере в летний период и повышению мотивации на будущую профессиональную деятельность.

По итогам содержательно-деятельностного этапа также было организовано заседание семинара участников ПГС, где оценивались его результаты, обсуждалась эффективность применяемых методов и технологий, вносились коррективы в сформированную стратегию реализации четвертого этапа – ценностно-смыслового.

Этот этап развития мотивации к профессиональной деятельности реализуется на четвертом курсе обучения будущих педагогов, когда у них в общем виде уже сформированы практические установки на будущую профессиональную деятельность, более четкими становятся новые ценности, связанные с предполагаемым местом работы, они уже могут предположить, насколько будут успешны в роли педагога, какие пути самосовершенствования, способы повышения успешности своего

профессионального развития могут быть предоставлены в рамках педагогической деятельности.

В связи с этим данный этап своей целью имеет создание условий для творческой самореализации студентов, повышения степени самостоятельности при освоении педагогической деятельности, ориентация на инновационную составляющую работы педагога, погружение в педагогическое проектирование.

Для достижения данной цели эффективным является содержание дисциплины «Инновационные педагогические технологии» (8 семестр), которое предполагает широкий простор для творчества и самостоятельности студентов, апробации элементов изучаемых инновационных технологий в рамках практических (семинарских) занятий.

Студенты учились организовывать и проводить групповые дискуссии, «мозговую атаку», разрабатывали и апробировали кейсовые задания. Это позволяло им учиться подготавливать учащихся к усвоению информации, активизировать их мыслительные процессы, включать внимание, развивать кооперацию и сотрудничество при принятии решений.

Также на этом этапе студенты проходили производственную педагогическую практику, на которой уже самостоятельно реализовывали учебную и внеучебную работу с детьми. Данную практику можно считать итоговой, потому что она позволяет включить будущего педагога в профессиональную деятельность, выявить трудности, сложности и при этом сопровождать студента как преподавателями вуза, так и педагогами – тьюторами, проработать все вопросы, возникшие в ходе практики.

Отметим, что формированию профессиональной мотивации студентов способствует комфортная и творческая рабочая атмосфера, существующая в образовательных организациях. Если эта образовательная среда характеризуется инновационностью, креативностью, высокой эффективностью, то студенты сами будут пробовать что-то новое в

построении учебно-воспитательного процесса, будут нацелены на более качественное выполнение заданий [140, 175].

Теория мотивации Ф. Херцберга [185] подтверждает важность для студента-практиканта комфортной рабочей среды. Среди факторов, влияющих на мотивацию человека, ученый называет интересную работу, хороший коллектив, признание и одобрение результатов труда. Б. Трейси в тематической плоскости менеджмента данную зависимость назвал процессом создания эффективного рабочего пространства, а с точки зрения психологии – избавлением от страха, что позволяет субъекту реализовываться, стремиться к большему и самоактуализироваться, высвободить незадействованный потенциал [175, с. 122].

Поэтому задача вуза как организатора педагогической практики студентов – обеспечить будущим педагогам такую рабочую атмосферу, в которой были бы устранены все негативные факторы и в максимальной степени усилены факторы профессиональной мотивации. В этом случае у студентов будут формироваться внутренние мотивы вносить в педагогическую работу самое ценное, на что они способны [там же, с. 65], что позволит в максимальной степени реализовать свои профессиональные задатки и сформировать профессиональные компетенции.

Это в очередной раз подтверждает важную роль педагогической практики студентов в их профессиональной подготовке будущих педагогов в аспекте развития устойчивой мотивации к профессиональной деятельности, формирования современного типа профессионального поведения студентов – будущих педагогов.

По итогам производственной педагогической практики традиционно проводимая конференция помогает студентам соотнести надежды, свои стремления и намерения по поводу профессионального будущего с реальным профессиональным пространством, в которое они были погружены. На этом этапе им необходимо помочь озвучить ценности, цели и задачи

педагогического труда, проанализировать идеальные представления о себе в профессии.

Программа производственной практики включала в себя традиционные формы работы, при этом было адаптировано позиционное обучение к процессу анализа работы студентов-практикантов.

На установочной конференции было оповещено о том, что каждый студент будет выступать не только в роли практиканта, но и ученика, эксперта, педагога.

Было осуществлено:

- посещение урока студента-практиканта и последующий его совместный анализ с другими студентами;
- посещение урока студента-практиканта и последующий анализ педагогом – тьютором в присутствии других студентов;
- посещение урока студента-практиканта и последующий анализ студентами, которые занимали позиции эксперта, педагога, психолога, методиста, ученика;
- посещение студентами-практикантами уроков педагогов школы с последующим совместным обсуждением.

Анализ педагогической деятельности с указанных позиций дал возможность студенту увидеть, что он делал в ходе урока, представить каждый элемент работы на языке разных участников образовательного процесса.

Когда студент выступал с позиций методиста, психолога, педагога, ученика, то у него развивалась способность различать и воспроизводить данные позиции в собственном сознании, анализировать педагогические проблемы с разных позиций, использовать специфический субъектный ресурс в конкретном случае. Помимо этого выражение своей точки зрения с указанных позиций обеспечивает вхождение будущего педагога в

коллективно-распределительный характер современного педагогического труда [42].

При посещении урока студента-практиканта и последующем его совместном анализе с другими студентами студент, выступавший на прошедшем уроке в роли педагога, анализировал свою деятельность по схеме:

1. Общий замысел построения урока с обоснованием его целей.
2. Выбор учебно-методических средств, отобранных для достижения поставленных целей, обоснование выбора.
3. Анализ результатов деятельности, успехов и затруднений в достижении цели, их причины.

Студент, выступающий в качестве педагога, отвечал на вопросы других студентов, которые указывали на то, что было отмечено в ходе наблюдения за его работой. Замысел, ход и результаты реализации урока обсуждались, высказывания и оценки аргументировались. Студент обозначал проблемные ситуации, которые возникли в ходе педагогической деятельности, проводил их анализ, обосновывал свои действия. Присутствующие предлагали свои версии, анализировали действия студента-педагога, выдвигали собственные варианты действия, способы преодоления затруднений. Студент-педагог обосновывал дальнейший вектор своей педагогической работы в дальнейшем: в ближайшем будущем (на следующем уроке) и отдаленном будущем (на оставшийся период практики и даже после окончания обучения в вузе).

Посещение урока студента-практиканта и последующий анализ педагогом – тьютором в присутствии других студентов, а также посещение урока студента-практиканта и последующий анализ студентами, которые занимали позиции эксперта, педагога, психолога, методиста, ученика, осуществлялись в той же логике.

Следующий этап аналитической работы в рамках производственной практики был связан с анализом трудностей и проблем, с которыми студенты столкнулись в ходе практики. Этот этап был поделен на несколько частей. В первой студенты объединялись по 8-10 человек и работали совместно с преподавателями вуза и педагогами – тьюторами. Выделялись, обобщались и фиксировались проблемы, уточнялись их причины и характер. Данная работа была очень сложная и предполагала выявление всех обстоятельств, сопутствующих затруднениям, что требовало активной рефлексивной деятельности студентов.

После этого студенты переформатировали группы и образовывали иные, которые работали над отдельной конкретной проблемой. Остальные участвовали в ее обсуждении с позиций эксперта, понимающего и принимающего ситуацию, эксперта, отвергающего проблему. Каждая группа представляла результаты обсуждения проблемы, характеристику со своей позиции и вариант ее решения. Участники других групп вступали в дискуссию, критиковали представленные варианты анализа и решения, предлагали и аргументировали свои альтернативные варианты.

Такая работа позволяла находить пути решения проблем с разных позиций и реализовать самоопределение студентов – будущих педагогов в стратегии профессионального поведения педагога.

Итоговые семинары по окончании производственной практики в школе были нацелены на обсуждение траектории движения каждого студента в ходе практики (изменения в осознанности, мышлении, деятельности). Существенным аспектом являлось представление студентом программы профессионального развития.

Итоговая конференция по результатам практики была проведена в форме круглого стола.

В задачи итоговой конференции входило:

– обобщение основных проблем, с которыми столкнулись студенты на производственной практике (демонстрировались уже отрефлексированные проблемы, предлагался опыт их решения);

– итоговый анализ хода совместной работы студентов, преподавателей и школьных педагогов, обоснование необходимых изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, подходах к организации педагогических практик.

Участвуя в такого рода работе, студенты наблюдали за совместной деятельностью преподавателей и педагогов, их командной работой, соотносили собственные цели, фиксировали изменения в индивидуальном профессиональном опыте, соотносили с аналогичными процессами у своих однокурсников. Рассуждения студентов о приобретенном опыте демонстрировали не столько оценку производственной практики, сколько отношение к выбранной профессии. Опыт работы с детьми сделал жизненно необходимым интерес к личности ребенка, погружение в жизнь образовательных организаций, участие в их образовательном процессе уже в новой для себя роли педагога подтвердило правильность их профессионального выбора.

2.4. Результаты и оценка опытно-экспериментальной работы

Оценочно-рефлексивный этап эксперимента включает в себя формулирование критериев развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности, разработку критериально-оценочной базы, рефлексию полученных результатов.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке результативности разработанной модели развития профессиональной

мотивации студентов педагогического вуза в новых социально-экономических условиях.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (АГПУ). Продолжительность эксперимента 2018-2022 гг. В эксперименте участвовали студенты 1-4 курсов. Всего в опытно-экспериментальной работе приняло участие 143 студента, а также преподаватели данного вуза, педагоги общеобразовательных организаций г. Армавира, выступающие в роли тьюторов, психологи. Были определены контрольные и экспериментальные группы, а именно: студенты 1-4 курсов, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: «Дошкольное образование и Начальное образование», «Начальное образование и Русский язык»). Вводный срез со студентами проводился на подготовительном этапе в сентябре – ноябре 2018 г., итоговый – в конце 2021/22 учебного года. В формирующем эксперименте приняли участие 43 студента экспериментальных групп и 46 студентов контрольных. Идентичность экспертных и контрольных групп устанавливалась по признакам: примерный, равный, возрастной и количественный состав; приблизительно одинаковый уровень теоретической подготовки.

Опытно-экспериментальное исследование включало в себя четыре этапа: пилотажный, констатирующий, формирующий и контрольный.

Для каждого этапа были определены цели:

- на пилотажном этапе в 2018 году было проведено предварительное изучение проблемы развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности посредством анкетирования 109 студентов 1 курса, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки;

- на констатирующем этапе в 2019 были проведены диагностические процедуры со 143 студентами с целью выявления уровня развития профессиональной направленности, специфики мотивационной сферы

студентов, также были проведены беседы, интервьюирование и анкетирование преподавателей вузов и школьных педагогов с целью выявления их готовности к участию в работе по развитию у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;

– на формирующем этапе в 2019-2022 годах внедрялась в образовательный процесс модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях, проводилось итоговое диагностирование 89 студентов, участвующих в формирующем эксперименте, с целью проверки эффективности построенной модели;

– на контрольном этапе в 2022 году был проведен сопоставительный анализ качественных и количественных результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Каждый из этапов эксперимента решал определенные задачи.

Задачи пилотажного этапа эксперимента:

– осуществить диагностику мотивационной сферы студентов первого курса с целью выявления доминирующих мотивов;

– соотнести полученные результаты с представленными в научно-педагогической литературе данными о преобладании у студентов – будущих педагогов внешней мотивации профессиональной деятельности;

– обосновать необходимость построения в вузе особых педагогических условий, которые позволят сформировать для каждого студента индивидуальную программу развития мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

– разработать методику измерения социально-психологического и когнитивного, деятельностного критериев сформированности у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности;

- выделить качественные и квалитетрические уровни сформированности указанных критериев;

- провести диагностику критериев сформированности у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

- на основе проведенного теоретического исследования и полученных диагностических данных построить модель развития у студентов педагогического вуза профессиональной мотивации в новых социально-экономических условиях;

- осуществить реализацию указанной модели в образовательном процессе вуза.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

- в соответствии с методикой диагностики, разработанной в ходе констатирующего этапа эксперимента, оценить сформированность у студентов – будущих педагогов критериев мотивации к профессиональной деятельности;

- на основе сопоставительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента определить эффективность модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях; сформулировать выводы и рекомендации по использованию модели в образовательном процессе вуза.

Методика диагностики критериев сформированности у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в ходе опытно-экспериментальной работы была выстроена с опорой на результаты проведенных психолого-педагогических исследований [48, 51, 57, 59, 63, 86, 89, 91 и др.] на основе следующих выделенных качественных показателей:

- **социально-психологический** критерий – принятие на личностном уровне ценности педагогической деятельности, осознание ценности

педагогических знаний и умений; наличие и готовность к реализации потребности в освоении педагогических технологий, заинтересованность опытом педагогов, преподавателей, новыми технологиями обучения; прогнозирование последствий своих решений, поступков, действий; осознание необходимости развития и саморазвития и стремление к самосовершенствованию, сформированная система самообразования и саморазвития; наличие умений конструктивного общения, построения диалога, знание и умения выхода из конфликтных ситуаций; степень выраженности мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи;

– **КОГНИТИВНЫЙ** критерий – непротиворечивая система знаний и умений об особенностях педагогической деятельности, ее терминальных и инструментальных ценностях, о социальной роли педагога и требованиях к нему со стороны профессии, о возможностях самореализации учителя в профессиональной среде; открытость для знаний и умений, опыта педагогической деятельности; умение формулировать педагогические задачи и искать пути их решения, планировать различные виды педагогической деятельности; постоянное обновление знаний и умений в педагогической сфере;

– **ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ** – практические умения, позволяющие успешно реализовывать личностный потенциал при решении учебных и учебно-профессиональных задач; владение различными видами педагогической деятельности, опытом решения педагогических задач; умение соотносить свой уровень подготовки и развития личностных качеств с профессиональным эталоном, определять свои сильные и слабые стороны как учителя, определять пути самосовершенствования, способы повышения успешности своего профессионального развития; умение решать проблемные задачи, находить альтернативные пути решения, применять творческий подход в учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Данные показатели социально-психологического, когнитивного и деятельностного критериев развития мотивации к профессиональной деятельности могут быть выражены у студентов – будущих педагогов на низком, среднем и высоком уровнях.

Низкий уровень развития мотивации к профессиональной деятельности характеризуется неустойчивым интересом студентов к педагогической деятельности. Цели и задачи будущей педагогической деятельности представлены в общем виде, без ориентации на конкретные параметры. Система знаний и умений об особенностях педагогической деятельности, ее терминальных и инструментальных ценностях, о социальной роли педагога и требованиях к нему со стороны профессии, о возможностях самореализации учителя в профессиональной среде на низком уровне, либо знания поверхностны и рассогласованны, слабая интеллектуальная гибкость. Готовность к решению проблемных ситуаций, к творческому и нестандартному решению учебно-профессиональных задач сформирована на низком уровне, делается выбор в пользу упрощенного учебного действия, чаще всего копируется опыт своих учителей, преподавателей вуза, школьных тьюторов. Студенты, находящиеся на этом уровне развития мотивации к профессиональной деятельности, не стремятся пополнять свои педагогические знания и развивать соответствующие умения. В условиях учебной и учебно-профессиональной деятельности умения конструктивного общения, выстраивания диалога, преодоления конфликтных ситуаций проявляются на низком уровне. Доминирование внешней ориентации к учебному процессу в вузе, зависимости своего мнения и интересов от других.

Средний уровень сформированности развития мотивации к профессиональной деятельности предполагает устойчивое положительное отношение студента к педагогической деятельности, осознание ценности педагогических знаний и умений. Он заинтересован в знании о новых педагогических технологиях и методах обучения и воспитания, активно

учится применять их в своей практике; проявляет конструктивность в построении межличностного взаимодействия и диалога, умеет преодолевать конфликтные ситуации. Характеризуются более высоким уровнем удовлетворенностью педагогической деятельностью. Проявляет активность и интерес в решении проблемных учебно-профессиональных задач, ищет новые решения в стандартных педагогических ситуациях. При этом творческая активность несколько ограничена.

Высокий уровень развития мотивации к профессиональной деятельности отличает высокую степень результативности учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов. На высоком уровне проявляется заинтересованность в получении педагогической профессии и соответствующих глубоких знаний, активен в поиске и использовании новых методов обучения и воспитания при решении учебно-профессиональных задач, предпочитает сложные пути поиска вариантов их решения. В деятельности проявляется творческая активность, инициативность, педагогическая интуиция, умение рисковать и импровизировать. На высоком уровне сформированы умения нестандартно решать проблемные задачи, находить альтернативные пути решения, построения конструктивного общения, диалога, преодоления конфликтных ситуаций. Доминирование внутренней мотивации к учебному процессу в вузе.

Таблица 2.

Критерии и показатели уровней развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности

Критерий	Уровни развития			Методики оценки
	низкий	средний	высокий	
Социально-психологический	неустойчивый интерес к педагогической деятельности; низкий уровень при-	устойчивое положительное отношение к педагогической деятель-	ценность педагогической деятельности принимается как	тестирование (опросники «Мотивация учебной деятельности», «Диагностика

	нятия педагогической деятельности как ценности; низкий уровень умения выстраивать конструктивное общение, диалог, преодолевать конфликтные ситуации; доминирование внешней мотивации, мотива избегания неудач	ности; более высокая оценка ценности труда учителя; стремление к конструктивному общению и диалогу; более высокий индекс удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, преобладание внешней мотивации, мотива избегания неудач	императив; устойчивая, не зависящая от внешних факторов потребность в освоении педагогической профессии; доминирование внутренней мотивации к учебному процессу в вузе, легко выстраивает конструктивное общение, диалог, преодолевает конфликтные ситуации, преобладание внутренней мотивации, мотива достижения успеха	профессионально-педагогической направленности студентов вуза», «Оценка способностей к саморазвитию и самообразованию»), мотивационный тест Х. Хекхаузена, опросник «Диагностика профессиональных ориентаций» (Н.А. Алексеев и др.), опросник «Исследование самооценки личностных качеств» (С. А. Будасси), анкетирование, наблюдение, оценка и самооценка, индивидуальные беседы, опросы, тренинги и игровые методы
Когнитивный	Профессионально ориентированные знания на низком уровне, поверхностны и рассогласованы, слабая интеллектуальная	заинтересован в знании о новых педагогических технологиях и методах обучения и воспитания, активно учится	наличие системных знаний и умений, высокий уровень самостоятельности в освоении профессиональных знаний, активно ищет	тестирование, анкетирование, наблюдение, оценка и самооценка, индивидуальные беседы, опросы, тренинги и игровые методы, оценка

	гибкость, владеет базовыми педагогическими навыками и использует основные возможности ограниченно-го числа дидактических средств	применять их в своей практике, осознает необходимость регулярного пополнения знаний в области педагогической деятельности	и использует новые методы обучения и воспитания при решении учебно-профессиональных задач, предпочитает сложные пути поиска вариантов их решения	знаниевой составляющей учебной и учебно-профессиональной работы, проектной работы
Деятельностный	учебно-педагогическая деятельность в основном реализуется по ранее известным алгоритмам, выбор в пользу упрощенного учебного действия, решение педагогических ситуаций, как правило, имеет репродуктивный характер	проявляет активность и интерес в решении проблемных учебно-профессиональных задач, ищет новые решения в стандартных педагогических ситуациях, творческая активность несколько ограничена	стремится использовать новые методы обучения и воспитания при решении учебно-профессиональных задач, предпочитает сложные пути поиска вариантов их решения; на высоком уровне творческая активность, инициативность, педагогическая интуиция и пр., умение нестандартно мыслить, находить альтернативные пути решения	экспертная оценка, самооценка, наблюдение, результаты прохождения разных видов практик

Определение уровней сформированности социально-психологического, когнитивного и деятельностного критериев развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности основывалось на представлении о том, что определенное количество всегда с необходимостью соответствует определенному качеству [200]. На основании этого установлены параметры сформированности вышеуказанных критериев и диапазон уровней сформированности: низкого – 1-30%, среднего – 31-70%, высокого – 71-100%.

Определение уровня сформированности социально-психологического критерия опиралось на результаты психологических диагностик и дополнялось оценкой преподавателей и школьных педагогов по результатам наблюдения за деятельностью студентов и бесед с ними. С помощью шкалы от 0 до 2 преподаватели и студенты отмечали степень принятия студентами на личностном уровне ценности педагогической деятельности, тех педагогических знаний и умений, которые они приобретали в процессе профессиональной подготовки, уровень заинтересованности в обучении профессии, в знакомстве с опытом педагогов, преподавателей, новыми технологиями обучения; уровень осознания необходимости развития и саморазвития, потенциала педагогической профессии в этом аспекте; проявление умений выстраивать диалог, конструктивно общаться, преодолевать напряженность в общении.

Определение уровней сформированности когнитивного и деятельностного критериев основывалось на методе количественной обработки результатов.

Количественные показатели когнитивного критерия определялись с помощью карты фиксации оценки теоретических знаний. За каждую правильно выполненную задачу преподавателем, педагогом выставался один балл. Такая карта фиксации теоретических знаний об особенностях педагогической деятельности, ее терминальных и инструментальных

ценностях, о социальной роли педагога и требованиях к нему со стороны профессии, о возможностях самореализации учителя в профессиональной среде была у каждого из преподавателей и школьных педагогов, участвующих в эксперименте. По окончании работы со студентами на определенном отрезке эксперимента они предоставляли данную карту для анализа в ПГС.

Такая же карта фиксации оценки выполненных действий применялась и для деятельностного критерия. В ней отображались те практические умения, которые студент выполнял при решении учебных и учебно-профессиональных задач. Данные умения отражали степень владения различными видами педагогической деятельности, опытом решения педагогических задач, аналитическими способностями, навыками рефлексии, прогнозирования, творческого подхода к учебной и учебно-профессиональной деятельности. Оценивалась активность на итоговых конференциях по результатам прохождения практик, обоснованность представления своей позиции. Числовая шкала оценки была от 0 до 2. Результаты оценивания на определенном отрезке эксперимента также предоставлялись преподавателями и школьными педагогами для анализа в ПГС.

Итак, анализ мотивации достижения, основанный на данных констатирующего этапа эксперимента, показал, что от 1 к 4 году обучения количество студентов с выраженным мотивом достижения увеличилось: от 4,5%, 8,7%, 12,3% на первых трех курсах до 22,3% на четвертом, соответственно. Снижение выраженности мотива избегания неудачи отражено такими данными: 32,1%, 12,8%, 19,3% и 15,8%, соответственно. Была выявлена небольшая динамика мотива достижения в области досуга, уровня интернальности локуса контроля. С постепенным погружением в учебную и учебно-профессиональную деятельность уровень притязаний

становится более реалистичным, при этом снижается адекватность самооценки: она либо занижена, либо завышена.

Мотив избегания неудачи проявляется в большей степени на первом курсе – 32,1 % студентов, на 2 курсе количество студентов с сильно выраженным мотивом избегания неудачи снижается практически вдвое – 16,2 %, а на третьем курсе немного повышается – 21,2 %. Эти данные подтверждают тенденцию в завышении своих возможностей к середине обучения в вузе, уверенности в уже полученных знаниях, как следствие студенты переключаются на внеучебные сферы деятельности и социальное окружение (данный вывод подтверждает увеличение количества студентов с выраженным мотивом достижения в области досуга на 5,2 %). К концу 4 курса наблюдалось уменьшение количества студентов с сильно выраженным мотивом избегания неудачи (на 8,3%).

Анализ адекватности самооценки студентов также указывает на ее динамику: на 2 курсе она резко завышается, что может быть следствием успешного окончания 1 курса обучения и завершением адаптационного периода обучения в вузе. К третьему курсу самооценка становится более адекватной у большинства студентов, к концу обучения в вузе увеличивается количество студентов с заниженным или завышенным уровнем самооценки.

Обобщенный анализ результатов констатирующего эксперимента по трем критериям: социально-психологическому, когнитивному и деятельностному показал, что практически у половины студентов (54,6%) сформирован положительный настрой на обучение, у 49,5% хороший уровень саморегуляции и у 62,3% высокая общая активность. В то же время обращает на себя внимание контингент студентов, которые не смогли четко сформулировать свои цели обучения – 31,2 %, 42,9% оказались не готовы к специфике изучения дисциплин педагогического направления подготовки в вузе.

Ответы студентов о содержании и профессиональной направленности учебных занятий в вузе показали их видение этого аспекта:

- обучение в вузе дает представления о будущей педагогической деятельности и позволяет оценить ценность профессии педагога – 16,2 % ответов;

- обучение в вузе частично приближено к задачам педагогической деятельности и не в полной мере позволяет прояснить для себя ценности профессии педагога – 24,3 %;

- обучение в вузе не помогает увидеть реальную сторону педагогической деятельности и не способствует пониманию ее ценностей – 42,3 %;

- затруднились с ответом – 17,2%.

Представления студентов об особенностях педагогической деятельности распределились следующим образом:

- хорошо представляют место педагогической деятельности и осознают социальную роль учителя – 60,9 % студентов;

- хорошо представляют характер педагогической работы – 66,7%;

- хорошо представляют условия работы учителя – 68,3%;

- знают требования к работе учителя – 44,8 %.

Как видим, в меньшей степени студенты первого курса имеют представления в отношении конкретных требований к работе педагога.

Исследование представлений студентов о педагогической деятельности, ее ценностях, их заинтересованности в знакомстве с опытом педагогической работы выявило недостаточную адекватность представлений о своих способностях и возможностях. Так, на вопрос «Как соответствуют ваши личностные качества требованиям педагогической профессии?» 18,5% студентов указали на полное соответствие, 27,3 % на частичное соответствие, 12,5 % посчитали, что их личностные качества не совсем соответствуют требованиям педагогической профессии, а 7% вообще не нашли таких

соответствий. При этом 34,7% студентов не смогли вообще ответить на данный вопрос.

В сочетании с беседами и включенным наблюдением такие результаты указывают на поверхностные представления студентов о том, насколько профессия педагога соответствует их личностному потенциалу. Помимо этого в силу более сложных условий учебной деятельности, чем в школе, меняется отношение студентов к ценностям будущей профессии, они теряют уверенность в себе и своих силах. Так, в первые месяцы обучения в вузе большинство студентов демонстрируют положительный настрой на учёбу и высокие учебные результаты. Однако когда начинается процесс приобретения профессиональных знаний и умений, проявляется неготовность к реализации потребности в освоении педагогических знаний и технологий, что указывает на сложности в перестройке своего отношения к учебной деятельности, отсутствие знаний о том, как выработать новые способы и приёмы учебной работы. Это указывает на необходимость поддержки преподавателей в выстраивании личностно значимой и осознанной стратегии профессиональной подготовки.

Опросы студентов первого курса показали, что, по их мнению, главными причинами затруднений в обучении оказались: отсутствие понимания значимости получаемых знаний для будущей профессии (45,5%), слабые навыки самостоятельной учебной деятельности (29,6%), недостаточная настойчивость в учебе (25,6%), низкая ответственность за учебу (22,6%), низкая учебная мотивация (20,5%), отсутствие интереса к профессии (18,4%). Резкое изменение характера взаимодействия с преподавателями вызывает у студентов психологическую напряжённость в коммуникации. На вопрос «Что затрудняет Вам процесс общения в учебном процессе?» студенты ответили: 31,4% – боязнь негативной оценки со стороны однокурсников и преподавателей, 20,5% – нежелание участвовать в предлагаемых формах коммуникации, 10% – позиция преподавателей, исключая равноправный

диалог, 32,8% – не испытывают затруднений, 5,2% студентов не указали ничего. Приведённые данные свидетельствуют о том, что на первом курсе обучения студенты нуждаются в специальной работе по развитию конструктивного общения и построению позитивного настроя на процесс профессиональной подготовки.

Результаты опросов и бесед со студентами выявили такие проблемные аспекты в создании условий развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности:

- трудности, обусловленные «размытостью» представлений о будущей профессии, ее ценностях, роли саморазвития и стремления к самосовершенствованию в своем становлении как личности и профессионала;
- низкие показатели осознанности уровня сформированности личностных качеств, мотивационной сферы, самооценки, низкая рефлексия;
- недостаточная роль преподавателей в формировании мотивационной направленности профессиональной подготовки;
- неумение студентов конструктивно выстраивать диалогическое общение и недостаточность оказываемой помощи студентам в формировании навыков конструктивного общения.

Полученные результаты подтвердили необходимость внедрения в образовательный процесс педагогических условий, усиливающих мотивационную направленность профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Оценка уровней сформированности социально-психологического критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности опиралась, как и в ходе констатирующего этапа эксперимента, на результаты анкетирования, интервьюирования, самооценки и наблюдения, экспертных оценок, индивидуальных бесед и

опросов. Результаты диагностических психологических методик позволили оценить динамику мотивационной сферы студентов.

Наблюдение за работой студентов показало следующее. Проблемы профессиональной деятельности педагога интересуют 68,5% студентов экспериментальных групп и 38,8% контрольных. В экспериментальных группах отмечен более высокий уровень сформированности умений конструктивного общения и построения диалога, чего не было у студентов контрольных групп. Умение преодолевать напряженные и конфликтные ситуации общения сформированы на достаточном и высоком уровнях у 72,4% студентов экспериментальных групп и 43,8% – контрольных.

Анализ экспертных оценок преподавателей и школьных педагогов позволил выявить у 54,5% студентов контрольных групп и 68,2% – экспериментальных выраженное стремление к профессиональному самосовершенствованию, причем оно было ярко проявлено у 40,2% студентов контрольных групп и 59,5% – экспериментальных в рамках учебно-профессиональной деятельности.

45,2% студентов экспериментальных групп и 30,1 % контрольных продемонстрировали принятие социально-ответственных решений в процессе прохождения практик.

В условиях коллективного поиска решений учебно-профессиональных задач в контрольных группах подготовлены к командной работе 34,8% студентов, управлять этим процессом смогли 16,0% из их числа. В экспериментальных группах эти показатели были на уровне 72,8% и 26,4%, соответственно.

Стремление студентов контрольных групп к саморазвитию и самосовершенствованию не поддерживается целенаправленной деятельностью и осталось практически на том же уровне, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента (62,8%), тогда как в экспериментальных группах этот показатель упал до 24,3%.

Заинтересованность опытом педагогов, преподавателей, новыми технологиями обучения, педагогическим творчеством характерна для 76,5% студентов экспериментальных групп и 35,4% - контрольных.

Индексированные показатели сформированности социально-психологического критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности отражены в таблице 3.

Таблица 3.

Уровни сформированности социально-психологического критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в рамках формирующего эксперимента

Уровни сформированности социально-психологического критерия	контрольные группы (в %)				экспериментальные группы (в %)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
низкий	45,8	38,0	34,7	28,1	46,9	33,6	23,9	14,5
средний	52,0	53,3	54,9	59,9	48,7	55,9	57,9	59,2
высокий	4,2	8,7	10,4	12,0	4,4	10,5	18,2	26,3

Динамика социально-психологического критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности показала, что количество студентов с высоким уровнем социально-психологического критерия в контрольных группах выросло от первого к четвертому курсу на 7,8%, со средним уровнем – на 7,9%, количество студентов с низким уровнем социально-психологического критерия снизилось на 17,7%. В экспериментальных группах количество студентов с высоким уровнем социально-психологического критерия в рамках формирующего эксперимента выросло на 21,9%, со средним уровнем – на 10,5%, число респондентов с низким уровнем социально-психологического критерия мотивации уменьшилось на 32,4%. Сопоставление количества студентов, достигших высокого уровня сформированности социально-психологического

критерия, выявило, что динамика изменения в экспериментальных группах значительно ярче выражена, чем в контрольных.

Методика измерения уровня сформированности когнитивного критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности соответствовала констатирующему этапу эксперимента: наблюдение в процессе выполнения учебной и учебно-профессиональной деятельности, результаты опросов, бесед со студентами, анализ оценок экспертов. В комплексе они показали, насколько студенты овладели знаниями об особенностях педагогической деятельности, системны и непротиворечивы ли эти знания.

Наблюдения за процессом выполнения проблемных заданий, проектов, игр, тренинговых заданий и творческих работ позволили установить, что студенты в большинстве своем открыты для приобретения знаний, умений, опыта педагогической деятельности – в экспериментальных группах этот показатель в среднем 68,0%, в контрольных – 44,6%.

Знания о возможностях самореализации учителя в профессиональной среде и готовность к самореализации в учебной и учебно-профессиональной деятельности проявилась у 49,3% студентов контрольных групп и 68,9% экспериментальных в их личностно-значимом ценностном отношении к обучению и самообучению. Преподавателями и школьными педагогами в ходе бесед и наблюдений, а также по результатам прохождения практик было выявлено, что самоконтроль и саморегуляция характерны 76,9% испытуемым экспериментальных и 61,4% – контрольных групп.

Анализ отчетов студентов по профессионально-ориентированным практикам показал, что они смогли выработать и продемонстрировать собственный путь решения учебно-профессиональных задач. Это было отражено у 56,5% студентов контрольных групп и 92,1% – экспериментальных.

Обобщенные показатели когнитивного критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности позволяют сопоставить результаты формирующей работы в контрольных и экспериментальных группах (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Уровни сформированности когнитивного критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в рамках формирующего эксперимента

Уровни сформированности когнитивного критерия	контрольные группы (в %)				экспериментальные группы (в %)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
низкий	68,0	58,6	52,2	38,4	65,8	37,6	13,8	11,0
средний	28,0	31,8	36,0	49,6	29,6	44,2	47,2	40,8
высокий	4,0	9,6	11,8	12,0	4,6	18,2	39,0	48,2

Отметим, что на констатирующем этапе эксперимента в контрольных группах студентов было выявлено 68,0% с низким уровнем сформированности когнитивного критерия, данный показатель в рамках традиционного обучения показал снижение таких студентов практически в два раза (на 29,6%). При этом количество студентов экспериментальных групп с низким уровнем когнитивного критерия снизилось с 65,8% до 11,0 (почти в 5 раз). Динамика высокого уровня когнитивного критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в контрольных группах была с 4,0% до 12,0% (на 8%), в экспериментальных – с 4,6% до 48,2 % (на 43,6%). Снижение количества студентов экспериментальной группы со средним уровнем развития когнитивного критерия с 3 по 4 курс обучения связано с переходом на более высокий уровень значительного числа респондентов. Анализ сформированности когнитивного критерия показывает, что в контрольных

группах выявлен преимущественно его средний уровень, а в экспериментальных – преимущественно высокий.

Определение уровней сформированности у студентов деятельностного критерия развития мотивации к профессиональной деятельности, как и на констатирующем этапе эксперимента, основывалось на результатах наблюдения за учебной и учебно-профессиональной деятельностью студентов во время изучения ряда дисциплин, прохождения различных видов профессионально ориентированных практик, участия в психолого-педагогических занятиях, анализ результатов самостоятельной работы, также применялась экспертная оценка по 3-х балльной шкале, самооценка студентов.

Наблюдение за учебной и учебно-профессиональной деятельностью студентов – будущих педагогов в контрольных и экспериментальных группах показало, что они в большей степени стремятся решать задачи под руководством преподавателей или педагогов-тьюторов. Однако наибольший интерес вызывали проектная работа и участие в позиционном обсуждении проблемы среди студентов экспериментальных групп. Часть студентов (28,7%) инициативно подходила к разработке собственного образовательного маршрута, вносила в него коррективы, в контрольных группах готовность работать над индивидуальным образовательным маршрутом была выражена всего у 13,8% опрошенных.

Было зафиксировано постоянное стремление студентов экспериментальных групп к проявлению самостоятельности в решении учебно-профессиональных задач. Для студентов контрольных групп важно было формулировать задачу и искать пути ее решения совместно с преподавателем. Студенты экспериментальных групп активно погружались в контекстное обучение, разбор сложных педагогических ситуаций, изучение педагогических технологий и новых методов обучения, проявляли активность, самостоятельность, познавательный интерес.

Среди испытуемых способными самостоятельно поставить образовательную цель и сформулировать задачи, связанные с решением педагогической задачи, подобрать необходимое содержание и методы оказались 15,8 % студентов контрольных групп и 64,8% – экспериментальных. Активно участвовали в работе конференции по итогам производственной практики на 4 курсе 78,8% студентов экспериментальных групп, в то время как большинство студентов контрольных групп (57,8%) выполнили стандартные для данного мероприятия процедуры, не используя возможность творчески подойти к презентации полученного педагогического опыта. Индексированные показатели отражены в таблице 5.

Таблица 5.

Уровни сформированности деятельностного критерия развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности в рамках формирующего эксперимента

Уровни сформированности деятельностного критерия	контрольные группы (в %)				экспериментальные группы (в %)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
низкий	64,0	60,5	54,6	46,3	65,2	20,7	18,2	10,2
средний	31,3	34,3	36,6	38,6	29,7	51,1	40,0	41,0
высокий	4,7	5,2	8,8	15,3	5,1	28,2	41,8	48,8

Низкий уровень деятельностного критерия развития мотивации к профессиональной деятельности показали 64% студентов 1 курса контрольных групп. Этот показатель снизился на 17,7% к четвертому курсу обучения. У студентов экспериментальных групп низкий уровень деятельностного критерия был выявлен на 1 курсе у 65,2% испытуемых, показатель снизился к 4 курсу на 55,0%. Средний уровень деятельностного критерия был выявлен у 31,3% студентов 1 курса контрольных групп и 29,7% – экспериментальных. Динамика среднего уровня к концу 4 года обучения оказалась 7,3% и 11,3% соответственно. Высокий уровень

деятельностного критерия на 1 курсе обучения продемонстрировали 4,7% студентов контрольных групп и 5,1% – экспериментальных. Динамика данного уровня – 10% и 43,7% соответственно.

Сопоставительный анализ обобщенных показателей уровней сформированности деятельностного критерия развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности показал, что внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов особых педагогических условий, усиливающих мотивационную направленность обучения в вузе, очень благоприятно отразилось на реализации студентами личностного потенциала при решении учебных и учебно-профессиональных задач, позволило успешно овладеть опытом решения педагогических задач, соотнести свои сильные и слабые стороны с требованиями профессии учителя, наметить пути саморазвития и самосовершенствования. Студенты активно включались в решение проблемных, нестандартных задач, искали альтернативные пути решения, применяли творческий подход в учебной и учебно-профессиональной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях представляет собой комплекс структурных и содержательных компонентов, обеспечивающих на основе системной работы преподавателей вуза и школьных педагогов реализацию технологического обеспечения развивающей работы, а также соответствующих психолого-педагогических, организационно-педагогических и технологических условий.

В качестве компонентов модели выступают педагогические условия, этапы развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности (вводно-ознакомительный (1 курс), действенно-операциональный (2 курс), содержательно-деятельностный (3 курс), ценностно-смысловой (4 курс)), направления совместной деятельности преподавателей вуза и школьных педагогов по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности (информационно-аналитическое, организационно-управленческое и содержательно-методическое), результат реализации педагогических условий и технологического обеспечения развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях (социально-психологический, когнитивный, деятельностный критерии развития, диагностические методики, уровни развития мотивации, динамика которых в рамках эксперимента позволяет оценить его результативность).

Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях реализуется на вводно-ознакомительном, действенно-операциональном, содержательно-деятельностном и ценностно-смысловом этапах.

Реализация технологического обеспечения требует создания координационного объединения преподавателей и школьных педагогов – проблемной группы, в задачи которой входит:

на первом этапе – выявление совокупности проблем для решения которых формируется учебно-развивающая программа, устанавливается последовательность выполнения задач с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы;

на втором этапе – проектирование и осуществление комплекса учебных и учебно-профессиональных мероприятий в рамках технологического обеспечения, реализация которых способствует достижению взаимосвязанных задач по развитию у студентов мотивации к профессиональной деятельности в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях;

на третьем этапе – оперативная координация процессом развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы.

Для подготовки преподавателей вуза и школьных педагогов к работе в команде при проектировании и реализации вышеназванного технологического обеспечения реализуется цикл проблемных семинаров на тему «Развитие у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности» (актуализация у участников ценностно-смыслового отношения к проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; усиление теоретической подготовленности участников к проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; овладение методами, необходимыми для проектирования и реализации технологического обеспечения развития у студентов профессиональной мотивации в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях).

Для обеспечения совместной работы преподавателей вуза и школьных педагогов реализуется цикл семинаров «Технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности» (1-й блок – выявление содержательного аспекта

технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности; 2-й блок – разработка методической составляющей технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, а также построение технологической карты дисциплин образовательной программы и профессионально ориентированных видов практик; 3-й блок – контроль и оценка эффективности реализуемого участниками ПГС технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности по итогам каждого из этапов развивающей работы).

В рамках изучения студентами дисциплин образовательной программы, содержание которых направлено на мотивационную составляющую профессиональной подготовки и создание условий для творческой самореализации, самостоятельности и активности в учебном процессе, выстраивалась такая система обучения, в которой студентам предоставлялась возможность определить свое место в профессиональной деятельности, осознать себя и свои возможности, принять социальную значимость будущей профессии, а также осознать широкие возможности для самосовершенствования, саморазвития и самоутверждения в педагогической деятельности.

Для проверки эффективности формирующей работы разработана критериально-оценочная база исследования, которая включает в себя критерии, показатели и уровни развития когнитивного, социально-психологического и деятельностного критериев развития мотивации к профессиональной деятельности, а также методику измерения данных критериев.

Обобщенные результаты эксперимента продемонстрировали яркую динамику количества студентов экспериментальной группы со средним и высоким уровнем сформированности названных критериев.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные социально-экономические условия, обуславливающие невысокий общественный статус педагогического труда, указывают на проблемы с формированием ценностно-мотивационного начала профессиональной подготовки будущих учителей. Однако многофункциональность педагогической деятельности современного учителя предполагает обладание им достаточно широким спектром профессиональных компетенций, умением адаптироваться под конкретные запросы учебно-воспитательного процесса, моделировать, комбинировать, конструировать педагогический процесс, нести ответственность за свои действия, выстраивать субъект-субъектные отношения с учащимися.

Профессиональная мотивация личности на этапе обучения в вузе является важнейшим фактором, побуждающим и направляющим будущего педагога на активное изучение учебных дисциплин и становления себя как субъекта будущей педагогической деятельности.

Изучение особенностей профессиональной мотивации у студентов педагогических вузов позволило выявить преобладание внешней ориентации к учебному процессу в вузе, слабую интеллектуальную гибкость, зависимость своего мнения и интересов от других, выбор в пользу упрощенного учебного действия. Такая представленность внешних мотивов обучения свидетельствует о естественной внешней мотивированности первокурсников педагогического вуза, недостаточном понимании ими гуманистической ценности педагогической профессии, направленности, в первую очередь, на получение знаний и приобретение умений, а не на полноценное личностное и профессиональное развитие.

Для развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности необходимо построение особых педагогических условий:

1) психолого-педагогических: обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования;

2) организационно-педагогических: соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом мониторинга социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев ее сформированности; проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение;

3) технолого-педагогических: использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы.

Для решения задачи построения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов особых педагогических условий развития у них мотивации к профессиональной деятельности необходима системная и целенаправленная работа вузовских преподавателей и педагогических работников образовательных организаций, сопровождающих студентов в период прохождения ими практик.

Профессиональное взаимодействие преподавателей и школьных педагогов организуется по трем направлениям:

– информационно-аналитическому (интеграция преподавателей и школьных педагогов для обозначения зон действий и определения характера решаемых задач, определения координаторов, формирования новых интегрированных структур между школой и вузом; образования единого информационно-коммуникационного пространства, отражающего направленность совместной деятельности преподавателей и педагогов;

– организационно-управленческому (организация обсуждения проблем системной работы по развитию у студентов – будущих педагогов профессиональной мотивации; создание информационно-методических баз для преподавателей и школьных педагогов по соответствующей тематике и создание механизма информирования всех участников об обновлении информационно-методических баз; методическое обеспечение системной работы преподавателей и школьных педагогов и осуществление их подготовки к данной работе; обеспечение проведения различных форм взаимодействия; предоставление результатов мониторинга профессиональной мотивации студентов и их направленности на педагогическую деятельность);

– содержательно-методическому (изучение наиболее эффективных технологий и методов формирования у студентов мотивации к профессиональной деятельности, мотивации достижения, ответственности, методов оценки, контроля, самоконтроля и коррекции профессиональной мотивации у будущих педагогов; соответствующего педагогического опыта коллег в организации такой работы; технологизацию процесса взаимодействия преподавателей и школьных педагогов; взаимодействие в процессе разработки и внедрения новых методов и приемов развития у студентов профессиональной мотивации).

Результатом взаимодействия преподавателей и школьных педагогов является построение технологического обеспечения, позволяющего

представить в деталях весь ход системной работы по реализации педагогических условий развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а именно проектирование, организацию и проведение развивающей работы со студентами.

Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности – это целенаправленно сформированная с учетом современных требований к организации обучения в педагогическом вузе, к уровню подготовленности будущего педагога к работе в школе и его направленности на педагогическую деятельность учебно-развивающая программа, нацеленная на организацию взаимодействия студента с преподавателями и школьными педагогами для насыщения образовательного процесса профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием, обеспечивающим развитие у данных студентов профессиональной мотивации.

В условиях конкретного вуза процесс построения и реализации развивающей технологии может не соответствовать ее требованиям, что указывает на необходимость вариативности используемых в ней методов, а также способов их внедрения в процесс обучения. Именно поэтому возникает потребность в применении соответствующих технологических процедур, оказывающих своевременное и эффективное влияние на построение педагогических условий развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, создание соответствующей учебной среды, программирующей уровень трудности и характер предъявляемых мотивирующих воздействий и пр.

При этом соблюдать основной вектор построения процесса развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях помогает моделирование данного процесса, которое включает в себя интегрирование научных, организационных, управленческих, методических, кадровых и

других ресурсов и усилий, обеспечивающих процесс развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности и позволяющих повысить эффективность профессиональной подготовки, а также уровень заинтересованности студентов в будущей педагогической профессии.

Реализация модели развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях предполагает:

- организацию подготовки преподавателей вузов и школьных педагогов к совместной работе по развитию у студентов – будущих учителей профессиональной мотивации;
- повышение уровня профессиональной готовности преподавателей и школьных педагогов к системной работе над технологическим обеспечением развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а также профессионально значимых для такой деятельности качеств;
- разработку и реализацию организационно-управленческой составляющей взаимодействия вуза и школы как базы педагогической практики студентов;
- целенаправленную организацию рефлексии взаимодействия преподавателей и школьных педагогов в направлении развития у студентов – будущих учителей профессиональной мотивации;
- мониторинг эффективности процесса и качества результата развивающей работы.

В соответствии с этим модель развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях представляет собой комплекс структурных и содержательных компонентов, обеспечивающий на основе системной работы преподавателей вуза и школьных педагогов реализацию технологического обеспечения развития профессиональной мотивации

студентов педагогического вуза, а также соответствующих психолого-педагогических, организационно-педагогических и технологических педагогических условий.

В качестве компонентов модели выступают педагогические условия, этапы развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности (вводно-ознакомительный (1 курс), действенно-операциональный (2 курс), содержательно-деятельностный (3 курс), ценностно-смысловой (4 курс)), направления совместной деятельности преподавателей вуза и школьных педагогов по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов мотивации к профессиональной деятельности, результат реализации педагогических условий и технологии развития мотивации студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях реализуется поэтапно:

на вводно-ознакомительном этапе – в рамках изучения студентами дисциплин «Введение в педагогическую деятельность» (1 семестр), «Самоменеджмент и профессиональное развитие» / «Самоменеджмент и профессиональное развитие педагога дошкольного и начального образования» (1 семестр), учебной практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (2 семестр);

на действенно-операциональном этапе – в процессе учебной психолого-педагогической практики (3 семестр) и посещения психолого-педагогических занятий по развитию мотивации студентов к профессиональной деятельности (4 семестр);

на содержательно-деятельностном – в рамках производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (6 семестр);

на ценностно-смысловом этапе – в процессе изучения дисциплины «Инновационные педагогические технологии (8 семестр) и производственной педагогической практики.

Технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности как объект организации и контроля нестандартно, потому что в процессе его разработки и реализации участвует много специалистов, а выполняемые ими задачи взаимосвязаны и взаимозависимы. Для поддержания связи между данными специалистами и синхронизации их деятельности используется координационное объединение – проблемная группа специалистов (ПГС).

Работа ПГС делится на ряд этапов:

а) первый этап – выявление совокупности проблем, стоящих перед ПГС по построению технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, для решения которых формируется учебно-развивающая программа, устанавливается последовательность выполнения задач с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы;

б) второй этап – проектирование и осуществление комплекса учебных и учебно-профессиональных мероприятий в рамках технологического обеспечения, реализация которых способствует достижению взаимосвязанных задач по развитию у студентов профессиональной мотивации в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях;

в) третий этап – оперативная координация процессом развития профессиональной мотивации у студентов с учетом достигнутых результатов на каждом из этапов развивающей работы.

В целях подготовки преподавателей вуза и школьных педагогов к работе в команде при проектировании и реализации вышеназванного технологического обеспечения используется цикл проблемных семинаров на тему «Развитие у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности» (актуализация у участников ценностно-смыслового отношения к проектированию и реализации технологического обеспечения; усиление теоретической подготовленности участников к проектированию и реализации технологического обеспечения; овладение методами, необходимыми для проектирования и реализации технологического обеспечения развития у студентов профессиональной мотивации в рамках дисциплин образовательной программы, в процессе прохождения разных видов практик, участия в психолого-педагогических занятиях).

После подготовительной работы с преподавателями вуза и школьными педагогами реализуется следующий цикл семинаров «Технологическое обеспечение развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности», в рамках которых идет непосредственная работа ПГС по проектированию и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности:

- выявление содержательного аспекта технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

- разработка методической составляющей технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, а также построение технологической карты

дисциплин образовательной программы и профессионально ориентированных видов практик;

– контроль и оценка по окончании каждого из этапов развивающей работы эффективности реализуемого участниками ПГС технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

Гибкость технологического обеспечения реализовывалась за счет постоянной координации работы ПГС, системности внедряемых в образовательный процесс технологий и методов, а также преемственности реализуемых мероприятий.

Таким образом, систематическая и скоординированная работа ПГС, состоящей из преподавателей вуза и школьных педагогов, сопровождающих студентов на практиках, позволяла решать разноплановые задачи построения и реализации технологического обеспечения развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности.

В рамках изучения студентами дисциплин образовательной программы, содержание которых направлено на мотивационную составляющую профессиональной подготовки и создание условий для творческой самореализации, самостоятельности и активности в учебном процессе, выстраивалась такая система обучения, в которой студентам предоставлялась возможность определить свое место в будущей профессиональной деятельности, осознать себя и свои возможности, принять социальную значимость будущей профессии, а также осознать широкие возможности для самосовершенствования, саморазвития и самоутверждения в педагогической деятельности. Так, в процессе изучения дисциплины «Введение в педагогическую деятельность»: студентами составлены индивидуальные образовательные маршруты, отражающие основные структурно-содержательные и динамические характеристики профессиональной подготовки и роль студента в процессе обучения, в конце

семестра внесены коррективы; преподавателями использованы технологии позиционного обучения при изучении отдельных тем, проведена бинарная лекция с участием школьного педагога; проведен творческий конкурс «Выпуск педагогической газеты». При изучении других дисциплин в рамках эксперимента также была усилена мотивационная направленность содержания и методического сопровождения.

В организации практик на протяжении всего периода обучения в вузе соблюдалась преемственность и последовательность. Вариативность заданий во время прохождения обеспечивала разностороннее вовлечение студентов в учебно-профессиональную, оценочно-дискуссионную, рефлексивную и иные виды деятельности. Новшеством было введение технологии позиционного обучения в организации итоговой конференции на 4 курсе обучения. Студенты выступали не только как практиканты, но и как эксперты, педагоги, ученики, вследствие чего у них развивалась способность различать и воспроизводить данные позиции в собственном сознании, анализировать педагогические проблемы с разных позиций, использовать специфический субъектный ресурс в конкретном случае. Также обозначение позиций было при анализе трудностей и проблем, с которыми студенты столкнулись в ходе практики. Такая работа позволяла находить пути решения проблем с разных позиций и реализовать самоопределение студентов – будущих педагогов в стратегии профессионального поведения педагога. Итоговая конференция по результатам практики была проведена в форме круглого стола, где в совместной работе студентов, преподавателей и школьных педагогов были обобщены основные проблемы, с которыми столкнулись студенты на производственной практике (демонстрировались уже отрефлексированные проблемы, предлагался опыт их решения), проведен итоговый анализ совместной работы и обоснование необходимых изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, подходах к организации педагогических практик.

Еще одним направлением развивающей работы были психолого-педагогические занятия, в рамках которых по запросу студентов проводились тренинги мотивации, самомотивации, тренинговые упражнения и ролевые игры, способствующие формированию представления об успехе, успешности и деятельности достижения, развитию адекватной самооценки и уровня притязаний, ответственности за свои действия, поступки и поведение; трансформации мотива достижения успеха в пространство личностно значимых мотивов, активизации мотива достижения успеха в учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Для проверки эффективности формирующей работы была разработана критериально-оценочная база исследования, которая включала в себя критерии, показатели и уровни развития когнитивного, социально-психологического и деятельностного критериев развития мотивации к профессиональной деятельности, а также методику измерения данных критериев.

Определение уровня сформированности социально-психологического критерия опиралось на результаты психологических диагностик и дополнялось оценкой преподавателей и школьных педагогов по результатам наблюдения за деятельностью студентов и бесед с ними.

Для определения уровня сформированности когнитивного и деятельностного критериев использовался метод количественной обработки результатов. Количественные показатели когнитивного и деятельностного критериев определялись с помощью карты фиксации оценки. Результаты оценивания на определенном отрезке эксперимента также предоставлялись преподавателями и школьными педагогами для анализа в ПГС.

Динамика социально-психологического, когнитивного и деятельностного критериев развития мотивации к профессиональной деятельности показала яркую динамику количества студентов

экспериментальной группы со средним и высоким уровнем сформированности названных умений.

Таким образом, предложенная модель развития профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в новых социально-экономических условиях позволяет повысить мотивационную направленность профессиональной подготовки будущих педагогов. Организация индивидуализированного образовательного процесса, учет индивидуальных особенностей студентов, использование потенциала командной работы преподавателей вуза и педагогов, сопровождающих студентов в процессе профессионально ориентированных практик в образовательных организациях, позволяет создать комфортные условия для подготовки высокомотивированных педагогов, готовых к самостоятельной и ответственной педагогической деятельности в современной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев, Э.Н. Предложения по поддержке развития педагогического образования [Текст] / Э.Н. Абдуллаев, А.Ю. Морозов, Я.В. Соловьев, Н.Ф. Крицкая // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 3. – С. 3-5.
2. Абдуллина, О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие [Текст] / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – Москва : Просвещение, 1989. – 173 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Адамян, Е. И. Педагогическая практика на 1 курсе как форма погружения в профессию (на примере образовательной практики студентов 1 курса дефектологического факультета Института детства МПГУ) [Текст] / Е.И. Адамян, И.С. Конрад // Исследователь/Researcher. – 2020. – № 4 (32). – С. 135-142.
5. Акользина, М. К. Практико-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе [электронный ресурс] / М.К. Акользина // <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferenci/2018/lprs/4/akolzina.pdf>
6. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. [Текст] / Б.Г. Ананьев; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1977. – 380 с.
7. Андреас С. НЛП: Новые технологии достижения успеха. [Текст] / С. Андреас, Ч. Фолкнер. – К.: «София», М.: ИД «Гелиос», 2001. – 448 с.
8. Андреева, Г. М. Социальная психология. [Текст] / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2002. – 424 с.
9. Андрианова, О. В. Проектная деятельность учащихся как средство

- развития мотивации учения [Текст] / О.В. Андриянова // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 33-35.
10. Антипова, В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете [Текст] / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57-62.
 11. Асеев, В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
 12. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
 13. Багдай, Е. В. Рефлексивная позиция личности как средство решения задач профессионального образования [Текст] / Е.В. Багдай // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – №1 – С. 17-21.
 14. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография [Текст] / Н. Ц. Бадмаева ; Федер. агентство по образованию, Восточно-Сибирское гос. технол. ун-т. - Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. - 203 с.
 15. Байбородова, Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе [Текст] / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35-41.
 16. Бакурадзе, А. Мотивация учителей: актуальные потребности и принципы их удовлетворения или компенсации [Текст] / А. Бакурадзе, А. Джамулаев // Директор школы.– 2007. – № 10. – С. 11-15.
 17. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие

- для вузов [Текст] / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 170 с.
18. Барковская, М. Г. Исследование мотивации педагогической деятельности [Текст] / М.Г. Барковская, А.К. Осин // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 129-132.
 19. Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учебное пособие для студ. высших учеб.заведений [Текст] / А.В. Батаршев. –Москва : Издат.центр «Академия», 2009. – 192 с.
 20. Безрукова, Е.Ю. Информационно-методическое обеспечение процесса командообразования: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук [Текст] / Е.Ю. Безрукова. – Москва, 1998. – 20 с.
 21. Беленкова, Л.Ю. Развитие мотивационной сферы студентов педагогического вуза как условие их успешного профессионального становления [Текст] / Л.Ю. Беленкова // Вестник Академии права и управления. – 2016. – № 3 (44). – С. 183-192.
 22. Белова, Е. А. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов [Текст] / Е.А. Белова, О.В. Виштак // Социологические исследования. – 2013. – № 2. – С. 135-138.
 23. Белоус, В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности [Текст] / В. В. Белоус. - Пятигорск : Изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 2000. - 136 с.
 24. Беляева, Г. В. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза [электронный ресурс] / Г. В. Беляева. // Молодой ученый. – 2014. – № 21.1 (80.1). – С. 80-83. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/13783/>
 25. Березнева, Е. Ю. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития [Текст] / Е.Ю. Березнева, Т. И. Крысова //

- Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6-2. – С. 335-338.
26. Берестовская, Л. П. Исследование мотивации студентов в образовательном процессе педагогического вуза [Текст] / Л.П. Берестовская // Омский научный вестник. – 2012. – № 4 (111). – С. 286-289.
27. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с.
28. Блягоз, А. И. Системообразующие условия и принципы формирования механизма координации организационных взаимодействий [Текст] / А.И. Блягоз // Новые технологии. – 2009. № 2. – С. 40-43.
29. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения [Текст] / М.И.Бобнева; АН СССР, Ин-т психологии. - Москва : Наука, 1978. - 311 с.
30. Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А.И. Богатырев, И. М. Устинова // Уральский технический институт связи и информатики ГОУ ВПО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики». – Екатеринбург. // <http://www.rusnauka.com>
31. Богословская, О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии [Текст] / О. Богословская // Высшее образование в России. – 2006. - № 5. – С. 44-47.
32. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 440 с.
33. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович / Под. ред. Д. И.

- Фельдштейна. – Москва: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
34. Бородаева, И. Г. Особенности профессиональной мотивации студентов педагогического вуза [электронный ресурс] / И.Г. Бородаева, О.В. Винокурова /«Молодежный научный форум: гуманитарные науки. – URL: <http://www.nauchforum.ru/en/node/2245>
35. Бороненко, Т. А. Содержание педагогической практики бакалавров и магистрантов направления «Педагогическое образование» / [Текст] / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова// Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Калининград, 2014. – Вып. 11. – С. 87-101.
36. Бузмаков, В. Н. Уровень профессионального самоопределения молодежи [Текст] / В.Н. Бузмаков, М.Н. Кропачева // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 9. – С.11-13.
37. Булин-Соколова, Е. И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги [Текст] / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207-226.
38. Булин-Соколова, Е. И. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагога для образования будущего [Текст] / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 22-27.
39. Быков А.Н. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов в процессе практически ориентированной деятельности [Электронный ресурс] / А.Н. Быков, Т.А. Костюкова URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2014/2/6.html> (дата обращения 14.06.2017).
40. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент [Текст] / К.А. Вазина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – Москва: Педагогика, 1991. – 265

с.

41. Вдовина, С. А. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории [Текст] / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Интернет-журнал «Вестник евразийской науки». – 2013. - №6 (19). Идентификационный номер статьи в журнале 40PVN613
42. Ведерникова, Л. В. Педагогическая практика как среда профессионального самоопределения студентов [Текст] / Л.В. Ведерникова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 2. – С. 98-107.
43. Веракса, Н. Е. Модель позиционного обучения студентов [Текст] / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. №3. – С. 122–129.
44. Вербицкий, А. А. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования [Текст] / А. А. Вербицкий, М.Н. Костикова, Н.Г. Ярошенко и др. / Под ред. А.А. Вербицкого, М.Н. Костиковой ; Рос. акад. образования. – Москва : Федерал. ин-т образования, 1996. – 33 с.
45. Веретенникова, В. Б. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности [Текст] / В.Б. Веретенникова, О.Ф. Шихова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – С. 72-72.
46. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых : стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский; НИИ общ. образования взрослых АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1987. – 183 с.
47. Вилюнас, В. Психология развития мотивации : соврем. и клас. исслед. Науч. дан. и жизн. примеры [Текст] / В. Вилюнас. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 457 с.
48. Воробьева, М. В. Развитие профессиональной мотивации студентов

- в процессе обучения в туристском вузе: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / М.В. Воробьева. – Сходня, 2010. – 24 с.
49. Воробьева, М. В. Формирование профессиональной мотивации студента и практика: чтобы процесс был эффективный [электронный ресурс] / М.В. Воробьева, Т.В. Яровая. - URL: // [https://mgimo.ru/upload/iblock/64b/202017%20\(2\).pdf](https://mgimo.ru/upload/iblock/64b/202017%20(2).pdf)
50. Воскресенский, А. А. Гуманитарные технологии: на пути к единому образовательному пространству [Текст] / А.А. Воскресенский, К.В. Султанов // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2012. – № 4 (25). – С. 212-216.
51. Гаврилова, О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. [Текст] / О.В. Гаврилова. – Казань, 2000. – 270 с.
52. Гордеева, Т. О. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности [Текст] / Т.О. Гордеева, В. В. Гижицкий, О.А. Сычев, Т.К. Гавриченко // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 2. – С. 57-68.
53. Гордеева, Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации [Текст] / Т.О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53.
54. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» [Текст] / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96-107.
55. Гордеева, Т. О. Универсальность и специфичность внутренней и внешней мотивации учебной деятельности и их роли как предикторов академических достижений [Текст] / Т.О. Гордеева,

- В.В. Гижицкий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 3(24). – С. 5-13.
56. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие [Текст] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 571 с.
57. Грибаньков, О. А. Педагогическая технология формирования учебно-профессиональной мотивации курсантов военно-морских вузов : дис.. канд. педагог. наук: 13.00.08 [Текст] / О.А. Грибаньков. – Калининград, 2016. – 163 с.
58. Григорьева, Н. В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза [Текст] / Н.В. Григорьева // Самарский научный вестник. – 2014. – №1 (6). – С. 47-50.
59. Гузанов, Б. Н. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения : монография [Текст] / Б. Н. Гузанов, А. С. Кривоногова. – Екатеринбург: РГППУ, 2016. – 222 с.
60. Дворецкая, Т. А. Динамика направленности учебной мотивации у студентов разных курсов в течение учебного года [Текст] / Т.А. Дворецкая, Л.Р. Ахмадиева // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – № 8(2). – С. 1924-1933.
61. Егорова, А. М. Влияние Я-концепции и стиля взаимодействия на имидж учителя [Текст] / А. М. Егорова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы IV Междунар. науч. конф. – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 26-29.
62. Жданко, Т. А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов в вузе [Текст] / Т.А. Жданко, Т.В.

- Живокоренцева, О.Ф. Чупрова // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2014. – № 1 (13). – С.140-146.
63. Жилкина, В. А. Самопонимание как фактор развития мотивации достижения в процессе подготовки будущих государственных служащих : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.13 [Текст] / В.А. Жилкина. – Астрахань: АГУ, 2007. – 174 с.
64. Забродин, Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Текст] / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.100-108.
65. Зайченко, В. Н. Развитие познавательной активности студентов в процессе решения социально-педагогических задач профессиональной направленности [Текст] / В.Н. Зайченко, Н.В. Геращенко, Е.Г. Лозовская // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 1 (27). – С. 346-351.
66. Зеер, Е. Ф. Индивидуальные образовательные пути в системе непрерывного образования [Текст] / Е.Ф. Зеер, Е.Е. Симанюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74-82.
67. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер // Педагогика. – 2002, № 3. – С. 16-21.
68. Змеев, С. И. Образование взрослых и андрогогика в реализации концепции непрерывного образования в России [Текст] / С.И. Змеев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 94-101.
69. Зырянова, Н. И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность: учебное пособие [Текст] / Н. И. Зырянова. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2019. – 153 с.
70. Игнатович, В. К. Проектирование индивидуального

- образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография [Текст] / В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, П.Б. Бондарев / под науч. ред. В. К. Игнатовича. – М: Ритм, – 2015. – 144 с.
71. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – Москва: Педагогика, 1972. – 352 с.
72. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. [Текст] / Е.И. Ильин. – СПб.: «Питер». 2000. – 502 с.
73. Ильченко Е.С. Педагогический менеджмент в организации межведомственной работы по профилактике жестокого обращения с детьми в семье // Вестник Университета Российской академии образования. – 2014. – № 3. – С. 68-73
74. Кагосян, А. С. Теория и методология реализации личностноразвивающего потенциала педагогической технологии в современном колледже : автореферат дис. ... доктора педагог. наук : 13.00.01 / [Текст] А.С. Кагосян. – Сочи : ИОТ, 2011. - 45 с.
75. Калюжный, А. А. Я-концепция и стили педагогического взаимодействия [электронный ресурс] / Е.И. Ильин // Проблемы социальной психологии личности. – URL: https://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30290_full.shtml
76. Карпова, Е. В. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов [Текст] / Е.В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – №5 (92). – С. 209-218.
77. Качество образования: инновационные тенденции и управление [Электронный ресурс]: монография / В. П. Панасюк, Н. В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018.

201 с. Р

78. Кириченко, А. М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : автореферат дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 [Текст] / А.М. Кириченко. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2005. - 25 с.
79. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : (Анализ зарубеж. опыта) [Текст] / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 75 с.
80. Клепцова, Е. Ю. Проблемы мотивации студентов вуза [Текст] / Е.Ю. Клепцова, Д.О. Рубцова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 60–66.
81. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
82. Князькова, Л. Н. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин [Текст] / Князькова Л. Н. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4, Т. II. – С.156-159.
83. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В. И. Ковалев; Отв. ред. А. А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1988. – 191 с.
84. Ковалевская, А. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков [Текст] / А.В. Ковалевская // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск – № 1. – С. 126-130.
85. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. - М. : Педагогика, 1991. – 269 с.
86. Кондратьева, М.В. Психолого-педагогические условия развития мотивации достижения у студентов-будущих специалистов

- социальной работы : автореферат дис. ... кандидата психолог. : 19.00.07 [Текст] / М.В. Кондратьева. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2005. - 22 с.
87. Конякина, Т.В. Позиционный метод. Развитие универсальных учебных действий [электронный ресурс] / Т.В. Конякина. - URL: <http://www.imc-new.com/index.php/teaching-potential/58-metodrecommend/462-2013-01-29-08-29-41>.
88. Космынин, А.В. Современная методика позиционного обучения студентов [Текст] / А.В. Космынин, С.П. Чернобай, А.А. Космынин, А.В. Мавринский // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4-2. – С. 128-129.
89. Костюнина, А. А. Психологические детерминанты профессиональной мотивации личности [Текст] / А.А. Костюнина, Л.А. Мокрецова // Актуальные проблемы психологического знания: Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал. – 2012. – № 1 (22). – С. 44-50.
90. Красовский, Ю. Д. Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов [Текст] / Ю.Д. Красовский. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 472 с.
91. Кривоногова, А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: автореф....дис. канд.пед.наук : 13.00.08 [Текст] / А.С. Кривоногова.. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. - 28 с.
92. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. [Текст] / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 52-59.
93. Куликова В. В. Организация процесса рефлексии как метода познания [Текст] / В.В. Куликова, И.А. Заярная // Наука и школа.

2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-protsessa-refleksii-kak-metoda-poznaniya> (дата обращения: 06.06.2021).
94. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 126 с.
95. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. – 232 с.
96. Левин, Курт. Динамическая психология : избранные труды [Текст] / Курт Левин; Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с.
97. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / М.М. Левина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
98. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / М. М. Левина. - Москва : Academia, 2001. - 270 с.
99. Леньков, С. Л. Профессионализм и профессиональный маргелизм педагогов инновационного образования [Текст] / С.Л. Леньков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Научно-практический журнал. – 2014. № 1 (33). – С. 152-175.
100. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с.
101. Леонтьев, А. Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят [Текст] / А.Н. Леонтьев //

- Психологические основы развития ребенка и обучения. – Москва : Смысл, 2009. – С. 46-102.
102. Логинов, О. Н. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза [Текст] / О.Н. Логинов, Е. Н. Мусафирова // Труды международного симпозиума надежность и качество. – 2010. – Т. 1. – С. 165-168.
103. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – Т. 2. – №5. – С.3-22.
104. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов ; Российская академия наук. Ин-т психологии. - Москва : Наука, 1999. - 349 с.
105. Лопатина, Н. Г. Курс упражнений по развитию творческого воображения [Текст] / Н.Г. Лопатина. – Волгоград, 1985. – 56 с.
106. Лоренц, В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дисс...канд. педагог. наук: 13.00.08 [Текст] / В.В.Лоренц. – Омск, 2001. – 250 с.
107. Манакowa, М. В. Теоретические основы учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-3. – С. 291-294.
108. Марголис, А. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) [Текст] / А.А. Марголис, М.А. Сафронова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Том 23. – № 1. – С. 5-24.
109. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 2006. –308 с.
110. Маркова, А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя. –

Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

111. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / Абрахам Г. Маслоу [Пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. - СПб. : Евразия, 1999. - 479 с.
112. Матвеева, Э.Ф. Формирование опыта собственной деятельности будущего учителя [Текст] / Э.Ф. Матеева // Наука и школа. – 2006. – № 1. – С.21-23.
113. Матюхина, М. В. Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости [Текст] / М.В. Матюхина // Мотивация учения. – Волгоград, 1976. – С. 5-15.
114. Махфуд, Т. Влияние качества преподавания на выбор профессии: посредническая роль целевой ориентации студента [Текст] / Т. Махфуд, И. Сетьябуди, С.И. Нугрохо, У. Индах // Интеграция образования. –2019. – Т. 23. – № 4. – С. 541-555.
115. Машин, В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека [Текст] / В.А. Машин // Вопросы психологии. – 1994, № 3. – С. 144 – 149.
116. Меламед, Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Текст] / Д.А. Меламед // Психологическая наука и образование – 2011. – № 2. – С.1-16.
117. Меламед, Д. Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов ВУЗа : дисс. ... канд. психолог. наук : 19.00.05 [Текст] / Д.Л. Меламед. – Москва : МГППУ, 2011. - 127 с.
118. Менеджмент социальной работы: учеб. пособие [Текст] / Под ред. Е.И. Комарова и А.И. Войтенко. – Москва :Владос, 1998. – 386 с.
119. Методические рекомендации по организации и проведению мониторинга профессиональной социализации студентов педагогического вуза. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та,

2013. – 123 с.

120. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии [Текст] /С. Милграм. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2000. – 336 с.
121. Минуллина, А. Ф. Тренинг личностного роста: Методическое пособие [Текст] / А.Ф. Минуллина, О.А. Гурьянова.– Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 96 с.
122. Минцберг, Г., Куинн Д., Гошал С. Стратегический процесс. Концепции, проблемы, решения [Текст] / Г. Минцберг, Д. Куинн, С. Гошал. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
123. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. [Текст] / Л.М. Митина. – Москва: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
124. Монахов, В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монография [Текст] / В. М. Монахов. - Волгоград : Перемена, 2006. - 318 с.
125. Мормужева, Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] / Н.В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160-163.
126. Немов, Р. С. Психология : В 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. - 3-е изд. - Москва : Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1998. Кн. 1: Общие основы психологии. – Москва : Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1998. – 686 с.
127. Нуруллин, Р. А. Философские проблемы современного профессионального образования [Текст] / Р.А. Нуруллин // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Научно-практический журнал. – 2014. – № 1 (33). – С. 13-22.
128. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего : учеб.

- пособие для студентов вузов [Текст] / Жозеф Нюттен; под ред. Д. А. Леонтьева. - Москва : Смысл, 2004. - 607 с.
129. Обухов, А. С. Профессиональная подготовка педагога в логике субъектно-деятельностного подхода [Текст] / А.С. Обухов // Наука и школа. – 2014. – № 5. – С. 84-98.
130. Опарин, А. А. Динамика ценностно-мотивационной сферы в процессе формирования социальных педагогов [Текст] / А.А. Опарин, Т.Г. Киселева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1666-1670.
131. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студентов псих. фак. вузов [Текст] / А. Б. Орлов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
132. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.07. [Текст] / Ю.М. Орлов. - Москва, 1984. - 525 с.
133. Орлова, Т. В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. [Текст] / Т.В. Орлова. - Москва, 1999. – 16 с.
134. Павлова, О. В. Позиционное обучение как условие формирования рефлексивной компетенции будущего учителя [Текст] / О.В. Павлова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2012. – №2 (19). – С. 54-57.
135. Панова, А. Н. К вопросу о профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки специалиста в ВУЗе [Текст] / А.Н. Панова // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 47-50.

136. Панфилова, О. И. Условия повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в области воспитания в процессе педагогической деятельности [Текст] / О.И. Панфилова // Молодой ученый. – 2016. – № 15. – С. 484-488.
137. Патракова, Н. О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога [Текст] / Н.О. Патракова // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 309-312.
138. Петрова, Т. И. Особенности управления мотивацией труда педагогических работников в современных социально-экономических условиях [Текст] / Т.И. Петрова, Т.А. Грабницкая // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – №1 (07). – С.80-83.
139. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии. [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
140. Пинк, Д. Драйв: что на самом деле нас мотивирует [Текст] / Дэниел Пинк. – Москва : Альпина Паблишер, 2013. – 273 с.
141. Попова, Н. Е. Профессиональный стандарт «Педагог»: от теории к практике [Текст] / Н.Е. Попова, О.А. Еремина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 15-21.
142. Постановление Правительства Российской Федерации от 07 декабря 2020 г. № 2040 "О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды" [электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: <http://pravo.gov.ru>, 09.12.2020, "Собрание законодательства РФ", 14.12.2020, № 50 (часть V), ст. 8240.
143. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного

общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : утвержден приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014), зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 № 30550.

144. Профессиональный стандарт педагога (Концепция и содержание) // Вестник образования. – 2013. – № 8. – С. 4-43. [электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2014/12/26/professionalnyy-standart-pedagoga> (дата обращения: 02.10.2016).
145. Психическая регуляция поведения // Современная психология. / Под редакцией В.Н. Дружинина. – Москва : ИНФРА-М, 1999. – С.346 – 363
146. Ральникова, И. А. Трансформация представлений студентов о профессиональных перспективах как фактор самоорганизации в кризисные периоды обучения в вузе [Текст] / И.А. Ральникова, Е. А. Ипполитова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 18-22.
147. Растрингин, Л. А. Современные принципы управления сложными объектами. [Текст] /Л.А. Растрингин. – Москва: Советское радио, 1980. – 232 с.
148. Реан, А. А. Психология и педагогика : учебник для вузов [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. - 432 с.
149. Реньш, М. А. Психологический тренинг: учебно-методическое пособие [Текст] / М. А. Реньш, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2016. – 235 с.
150. Розанова, В. А. Психология управления: Учебное пособие. [Текст] / В.А. Розанова. – Москва : ЗАО «Бизнес-Школа», «Интел-Синтез»,

2000. – 384 с.

151. Розин, В. М. Философия образования : этюды-исследования [Текст] / В. М. Розин. - Москва ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2007. – 574 с.
152. Российское образование в переходный период: программа стабилизации и развития / М-во образования РСФСР; [Разработчики Андреева В. Н. и др.]; Под ред. Э. Д. Днепров и др. - Москва : М-во образования РСФСР, 1991. - 334 с.
153. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб : Питер, 2017. - 287 с.
154. Рудик, П. А. Мотивы поведения деятельности. [Текст] / П.А. Рудик. – М.: Наука. 2003. – 136 с.
155. Руднева, Т. И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография. [Текст] / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 249 с.
156. Руднева, Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте [Текст] / Т.И. Руднева // Вестник Самарского государственного университета. – 2015. – №7 (129). – С. 191-195.
157. Рябышева, Е. Н. Рефлексия как предмет исследования в отечественной психологии // Территория науки. – 2016. – № 4. – С. 17-19.
158. Савельева, О. А. Мотивация профессионального развития педагогов как средство повышения эффективности деятельности образовательного учреждения (на примере МАОУ СОШ № 40 г. Тюмени) [Текст] / О.А. Савельева // Молодой ученый. – 2017. – №35. – С. 98-101.
159. Садетдинов, Д. Ш. Педагогические закономерности и

- дидактические принципы и условия формирования готовности студентов к творческой профессиональной деятельности [Текст] / Д.Ш. Садетдинов, О.В. Ежукова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – № 11-2. – С. 172-176.
160. Самсонова, А. А. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов [Текст] / А. А. Самсонова // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 617-619.
161. Семенова, Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности [Текст] / Т.В. Семенова // Высшее образование в России. – 2016. – № 7. – С. 25-37.
162. Сластенин, В. А. Проблемы подготовки учителей в советских психолого-педагогических исследованиях [Текст] / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1978. – № 1. – С. 84-94.
163. Сластенин, В. А. Учитель и время [Текст] / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1990. - №9. – С. 5.
164. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие [Текст] / С.Д. Смирнов. – Москва : Издательский центр "Академия", 2001. – 304 с.
165. Смирнова, Г. Е. Развитие профессиональной мотивации студентов [Текст] / Г.Е. Смирнова // Вестник Московского гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. – 2009. – № 3. – С. 77-88.
166. Смирнова, Л.Я. Инновационная модель образовательной системы в высшей школе России [Текст] / Л.Я. Смирнова, А.А. Самусева // Современные тенденции и инновации в науке, образовании и бизнесе. В 4-х т. Т. III. – Одинцово: АНОО ВПО ОГИ, 2013. – С. 100-104.
167. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы [Текст] / В.С. Собкин,

- О.В. Ткаченко, А.В. Федюнина // Вопросы образования. – 2005. – №1. – С. 304-319.
168. Соколова, М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис....канд. педагог. наук: 13.00.01. [Текст] / М.Л. Соколова. – Архангельск, 2001. - 202 с.
169. Сорокопуд, Ю. В. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих учителей [электронный ресурс] / Ю.В. Сорокопуд // МНКО. 2019. №5 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-uchebnoy-praktiki-po-formirovaniyu-pervichnyh-professionalnyh-umeniy-i-navykov-v-tom-chisle-i-v-nauchno> (дата обращения: 05.02.2021).
170. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации [Текст] / С.Ю. Степанов. – Москва: Наука, 2000. – 173 с.
171. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. Столин. - Москва : Прогресс, 1987. - 252 с.
172. Суртаева, Н. Н. Технология индивидуальных образовательных траекторий [Текст] / Н.Н. Суртаева // Химия в школе. – 1998. – №4. – С. 13-17.
173. Технология образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общ. ред. О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 176 с.
174. Тихомиров, О. К. Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии [Текст] / О.К.Тихомиров // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. и авт. ввод. очерков А. И.

- Красило, А. П. Новгородцева. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 412 с. - С. 66–82.
175. Трейси, Б. Полная вовлеченность. Вдохновляйте, мотивируйте и раскрывайте всё лучшее в своей команде [Текст] / Брайан Трейси; пер. с англ. М. Яцюк. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 272 с.
176. Тренев, В. Н. Управление человеческими ресурсами при реализации проектов. Методика и опыт [Текст] / В.Н. Тренев, М.И. Магура, С.В. Леонтьев. – Москва : "Издательство ПРИОР", 2002. – 112 с.
177. Уварова, Г. В. Тренинг личностного роста. [Текст] / Г.В. Уварова. – Ставрополь: СГУ, 1997. – 34 с.
178. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования [электронный ресурс] // URL. <https://trends.rbc.ru/trends/education/6005a3b89a79474c66a5407b>
179. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
180. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл / Общ. редакция Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
181. Франкл, В. Э. Человек в поисках смысла : сборник / Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. - Москва : Прогресс, 1990. – 366 с.
182. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Советская педагогика. – 1992. – № 6. – С. 103.
183. Харзеева, С. Э. Теории обучения: историческое развитие, современные подходы и перспективы: монография [Текст] / С. Э. Харзеева ; Минобрнауки России, ФГБОУ ВПО ЮЗГУ. – Курск :

Юго-Западный гос. ун-т, 2011. – 214 с.

184. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособие [Текст] / Хайнц Хекхаузен. – Москва : Смысл, Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 859 с.
185. Херцберг, Ф. Мотивация к работе [Текст] / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Блох Снидерман; под общ. ред. Е. А. Борисовой. – Москва : Вершина, 2006. - 238 с.
186. Худик, В. А. Использование опросника профессиональной педагогической пригодности [Текст] / В.А. Худик // Психология – образовательной практике / Под ред. С.В.Недбаевой. – Армавир: МОСУ-АГПИ, 1998. – С. 178-182.
187. Хузиахметов, А. Н. Педагогика: Введение в педагогическую деятельность: Краткий конспект лекций [Текст] / А.Н Хузиахметов. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 112 с.
188. Хуторской, А. В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – Москва : Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
189. Чермянин, С. В. Особенности формирования мотивационных установок к практической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» [Текст] / С.В. Чермянин, В.Е. Капитанаки, А.С. Скороход // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2016. – № 4. – Ч. 1.– С. 158-167.
190. Чермянин, С. В. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология» [Текст] / С.В. Чермянин, В.А. Корзунин // Вестник Ленинградского государственного

- университета им. А.С. Пушкина. – 2015. - № 1. – Т.5. Психология. – С. 65-78.
191. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 117-118.
192. Шагивалеева, Г. Р. Изучение учебной мотивации студентов вуза [Текст] / Г. Р. Шагивалеева, В. Ю. Калашникова // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 341-343.
193. Шапарина, О. Н. Соотношение теоретической подготовки и педагогической практики студентов в рамках реализации программ академического и прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Текст] / О.Н. Шапарина // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях. – Москва, 2017. – С. 29-31.
194. Швырев, В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании [Текст] / В.С. Швырев. - Москва : Наука, 1978. - 382 с.
195. Штерензон, В. А. Исследование динамики профессиональной мотивации студентов профессионально-педагогического университета [Текст] / В.А. Штерензон, А.В. Сажаев // Экономика и социум. - № 2014. – № 3-4 (12). – С. 579-584.
196. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя [Текст] / А.И. Щербаков // Психология труда и личность учителя. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1976. – Вып. 1. – С. 3-29.
197. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : автореферат дис. ... доктора психол. наук : 19.00.13 [Текст] / Т.Н. Щербакова. – Ставрополь: СевКавГТУ,

2006. – 41 с.

198. Юрловская, И. А. Индивидуально-образовательный маршрут студентов как механизм индивидуализации образовательного процесса современного педагогического вуза [электронный ресурс] / И.А. Юрловская, К.П. Гучмазова // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN216.pdf>
199. Ядов, В.А. Становление личности: общественное и индивидуальное [Текст] / В.А. Ядов // Социологические исследования. – 1985. – №3. – С. 66-74.
200. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание, социальной реальности. – Москва : «Добросвет», 2003. – 596 с.
201. Якобсон, П. М. Психологические компоненты и критерии становление зрелой личности [Текст] / П.М. Якобсон // Психологический журнал. / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. – 1981. – Т. 2 № 4. – С. 141-150.
202. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969.
203. Ярлова, Т. В. Компетентностный подход в аспекте психолого-педагогического сопровождения [Текст] / Т.В. Ярова // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 59-68
204. Janssen O., Van Yperen N.W. Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. The Academy of Management Journal. 2004. Vol. 47, № 3. P. 368-384. DOI: 10.2307/20159587.
205. Murray, H. A. Explorations in personality. New York: Oxford Univer. Press, 1938 // <https://infopedia.su/12xc917.html>