



Научная статья

УДК 37.015.3:005.32

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.03

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ
ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Александр Пилялович Каитов

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Аннотация. Актуальность темы статьи обусловлена определяющей ролью мотивации для достижения высоких академических результатов студентов, их успешной профессиональной адаптации и дальнейшей самореализации в педагогической профессии. Данные исследований свидетельствуют о несформированности у значительной части выпускников педагогических вузов внутренней мотивации к педагогической деятельности, что предполагает поиск эффективных путей развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как базового уровня высшего педагогического образования, ориентированного на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны. Цель: разработать структурно-функциональную модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. Ведущим в исследовании данной проблемы является метод моделирования, позволивший сформировать представление о педагогическом сопровождении развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как системном, динамическом, циклическом процессе. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата включает взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-содержательный, результативно-оценочный. Целевой блок предполагает определение целей и задач педагогического сопровождения, осуществляет его прогностическую,

проектировочную и регулирующую функции. Организационно-содержательный блок образуют два параллельно реализуемых направления педагогического сопровождения: первое направление включает взаимодействие студентов с тьюторами, второе — с руководителями образовательных программ, преподавателями, кураторами учебных групп, руководителями и специалистами структурных подразделений вуза. Данный блок реализует диагностическую, развивающую, обучающую, организаторскую и стимулирующую функции педагогического сопровождения. Оценочно-результативный блок включает мониторинг развития позитивной профессиональной мотивации студентов, реализует аналитическую и контрольно-оценочную функции сопровождения. Результаты исследования расширяют научно-педагогические представления о педагогическом сопровождении развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата как системном, динамическом, циклическом процессе субъект-субъектного педагогического взаимодействия участников образовательных отношений в течение всего периода обучения студентов.

Ключевые слова: позитивная профессиональная мотивация, модель педагогического сопровождения, будущие педагоги, бакалавриат, студенты, тьюторы, преподаватели

Research article

УДК 37.015.3:005.32

DOI: 10.25688/2076-9121.2023.17.2.03

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF POSITIVE PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS AT THE BACHELOR STUDIES LEVEL

Alexander P. Kaitov

Moscow City University, Moscow, Russia

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Abstract. The relevance of the topic of the article is due to the decisive role of motivation for achieving high academic results of students, their successful professional adaptation and further self-realization in the teaching profession. The research data indicate that a significant part of graduates of pedagogical universities have not developed intrinsic motivation for teaching, which implies the search for effective ways to develop positive professional motivation for future teachers at the undergraduate level as the basic level of higher pedagogical education, focused on the broad training of teaching staff for all regions of the country. Purpose: to develop a structural and functional model of pedagogical support for the development of positive professional motivation for future teachers at the undergraduate level. The leading method in the study of this problem is the modeling method, which made it possible to form an idea of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level as a systemic, dynamic, cyclical process. The structural-functional model of pedagogical support for the development

of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level includes interrelated blocks: target, organizational-content, result-evaluative. The target block involves the definition of goals and objectives of pedagogical support, carries out its prognostic, design and regulatory functions. The organizational-content block is formed by two parallel directions of pedagogical support: the first direction includes the interaction of students with tutors, the second — with teachers, curators of study groups, heads and specialists of the structural divisions of the university; this block implements the diagnostic, developing, teaching, organizational and stimulating functions of pedagogical support. The evaluative-effective block includes monitoring the development of positive professional motivation of students, implements analytical and control-evaluative support functions. The results of the study expand the scientific and pedagogical understanding of the pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level as a systemic, dynamic, cyclical process implemented through subject-subject pedagogical interaction of participants in educational relations throughout the entire period of student education.

Keywords: positive professional motivation, pedagogical support model, future teachers, bachelor's degree, students, tutors, teacher

Для цитирования: Каитов, А. П. (2023). Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 17(2), 63–79. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>

For citation: Kaitov, A. P. (2023). Structural and functional model of pedagogical support of the development of positive professional motivation of future teachers at the bachelor studies level. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(2), 63–79. <http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.03>

Введение

Актуальность проблемы развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата обусловлена определяющей ролью мотивации как центрального психологического образования в структуре личности, обеспечивающего успешность профессиональной подготовки студентов, их академические достижения и дальнейшую самореализацию в педагогической профессии. В то же время результаты исследований свидетельствуют о несформированности у значительной части современных выпускников педагогических вузов внутренней мотивации к профессиональной педагогической деятельности, что приводит к отсутствию желания по окончании обучения идти работать по специальности в образовательные организации (Нуриева и Киселев, 2020; Мартыненко и др., 2020).

Проблема дефицита учительских кадров является актуальной для многих стран мира (Великобритания, Германия, США, Австралия, Турция, Иран, Израиль и др.). В многочисленных зарубежных публикациях отмечается, что на профессиональные намерения стать учителем и идти работать в школы оказывает влияние комплекс объективных и субъективных факторов (Qin, 2020;

Toraman, & Celik, 2021; Ilany, 2022). К объективным факторам относятся: высокие требования общества к труду педагога в условиях стандартизации, технологизации и цифровизации образования; оценка педагогической деятельности через образовательные результаты обучающихся; постоянные реформы, влекущие изменение образовательных программ; повышенная конфликтность; недостаточно высокий общественный статус педагогической профессии.

Субъективные факторы включают: недостаточный уровень сформированности у выпускников педагогических компетенций, что приводит к неготовности решения профессиональных задач в актуальных условиях; неуверенность в собственной эффективности; личностные проблемы с коммуникацией; отсутствие интереса к образованию и воспитанию детей; боязнь не соответствовать собственным представлениям об идеале учителя и др. (Greco et al., 2022; Kettunen et al., 2023). Комплексное влияние объективных и субъективных факторов отражается на мотивационной готовности выпускников педагогических вузов к осуществлению профессиональной педагогической деятельности. Учеными подчеркивается важность изучения мотивов выбора профессии учителя у студентов и выпускников учебных заведений, поскольку именно эти мотивы могут в значительной степени влиять на развитие идентичности учителя (Bergmark et al., 2018).

Следует отметить, что в настоящее время в условиях социально-экономической нестабильности профессия учителя является неизменно востребованной и социально защищенной. В России реализован комплекс мер государственной политики, направленный на повышение социального статуса профессии педагога: повышены зарплаты до уровня выше средней по региону, действуют программы специальной поддержки молодых учителей (социальной, финансовой, методической и др.), что является важным мотивационным фактором для выбора и овладения педагогической профессией. По мнению исследователей и специалистов федеральных и региональных органов управления образованием, в настоящее время необходимо совершенствовать содержание педагогического образования (психолого-педагогических, методических, воспитательных аспектов), несформированность у выпускников педагогических вузов профессиональной мотивации в период обучения свидетельствует о серьезных проблемах в качестве профессиональной подготовки (Тарханова, 2019; *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года*, 2022). Сложившаяся ситуация предполагает поиск эффективных путей развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата, ставшего в результате модернизации базовым уровнем высшего педагогического образования, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны.

Целью исследования является разработка структурно-функциональной модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Методологические основания исследования

Исследование включает использование следующих теоретических методов: аналитический обзор научных источников по проблеме исследования, анализа и обобщения результатов; моделирование. На основе результатов теоретического анализа: выявлены структурно-содержательные компоненты феномена развития позитивной профессиональной мотивации как процесса, побуждающего, направляющего и регулирующего учебно-профессиональную деятельность студентов; определена значимость педагогического сопровождения в силу его соответствия процессуальной природе изучаемого феномена и направленности деятельности всех участников образовательных отношений на развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. В процессе моделирования была создана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата. Позитивизация профессиональной мотивации будущих педагогов представлена в модели как системный, динамический, циклический процесс субъект-субъектного педагогического взаимодействия участников образовательных отношений в течение всего периода обучения студентов.

Результаты исследования

Аналитический обзор научных источников свидетельствует о рассмотрении мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов как системы иерархически взаимосвязанных познавательных, профессиональных и личностных мотивов, находящихся в постоянном взаимодействии, обеспечивающем целостность системы мотивации (Савенков и Афанасьева, 2017). Позитивная профессиональная мотивация студентов характеризуется доминированием в системе мотивационной сферы личности внутренних мотивов и направленности на осуществление педагогической деятельности, осознанием ее социальной значимости, стремлением к овладению профессиональными педагогическими компетенциями и трудовыми функциями, желанием и готовностью к самореализации в педагогической деятельности. Понятием, раскрывающим сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации *как процесса*, выступает педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы студентов в ходе профессионализации. Тем самым подчеркивается значение процессуальных аспектов развития профессиональной мотивации; тенденция развития в данном случае, по своей сути, экстенсивная — расширение, т. е. подразумевается экспансия мотивов профессиональной деятельности, различающихся по источникам возникновения, используемым способам и пр. Однако доминирующей направленностью мотивов в контексте системы сопровождения остается

позитивная направленность, то есть ориентация студентов на осуществление педагогической деятельности.

В ходе анализа содержания отечественных исследований, посвященных проблеме сопровождения, выявлено мнение ученых (В. А. Калягин, И. Э Куликовская, Я. В. Кириллова, Е. Ю. Пономарева, М. В. Шакурова, Н. О. Яковлева и др.), согласно которому педагогическое сопровождение представляет собой особый тип взаимодействия участников образовательных отношений с целью создания условий для становления и развития значимых для сопровождаемой личности процессов. Сопровождение включает такие элементы, как: диагностика, мониторинг, консультирование, предоставление субъекту сопровождения свободы выбора для принятия решений в проблемных ситуациях и др.; реализует функции: диагностическую, личностно-развивающую, образовательную, воспитывающую, коррекционную и др. (Кириллова, 2018).

В аспекте проблемы настоящего исследования педагогическое сопровождение представляет собой субъект-субъектное педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений: студентов, руководителей образовательных программ, преподавателей, тьюторов, кураторов учебных групп, специалистов, руководителей структурных подразделений, — ориентированное на развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период обучения на бакалавриате. Субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия характеризуется равенством психологических позиций участников, их активностью, воздействием друг на друга, взаимоуважением, эмпатией, доверием, сотрудничеством, общим стремлением к достижению поставленных целей (Пономарева, 2019). В результате деятельности педагогического сопровождения мотивация должна стать мощным источником внутренней активности личности — самомотивацией, проявляющейся в умении студента организовать себя для достижения целей учебно-профессиональной деятельности.

Анализ работ по проблеме педагогического моделирования позволил прийти к выводу, что под моделью понимается мысленно представляемый или материализованный объект-заменитель, имитирующий педагогическую реальность и отражающий наиболее существенные компоненты исследуемого процесса (Алисов и Подымова, 2021).

Для построения модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов — студентов бакалавриата — следует определить структурно-содержательные характеристики феномена позитивной профессиональной мотивации как интегрального, системного, динамического образования личности, обеспечивающего успешность формирования профессиональной и личностной готовности выпускников к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов (Каитов и Львова, 2022).

Согласно структурно-процессуальному подходу к мотивации деятельности позитивная профессиональная мотивация представляет собой целостный

процесс, побуждающий, направляющий и регулирующий учебно-профессиональную деятельность студентов для достижения целей и планируемых результатов (Гордеева, 2015). В соответствии с метасистемным принципом структурно-функциональной организации психики в качестве составляющих компонентов профессиональной мотивации выступают личностные образования, реализующие побудительные функции, поскольку мотивационная сфера, будучи относительно самостоятельной сложноорганизованной системой, включена в метасистему личности, являясь ее частью. Поэтому многие личностные образования (интересы, намерения, установки, ценности, самооценка и др.) одновременно выступают как в своем основном статусе, так и в функции мотивов, побуждая, направляя и регулируя деятельность и поведение человека (Карпов и Карпова, 2018).

В структуре позитивной профессиональной мотивации студентов можно выделить основные составляющие компоненты: ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, поведенческий, которые взаимосвязаны иерархическим соподчинением и реализуют побуждающую, смыслообразующую, направляющую, стимулирующую и регулиющую функции мотивации деятельности.

Ценностно-смысловой компонент образует индивидуально-значимая динамическая система ценностных ориентаций и намерений личности, определяющая ее направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности в соответствии с принятыми в обществе нормами морали, идеями, системой представлений, регламентирующих профессиональную деятельность педагога. Данный компонент реализует побуждающую и смыслообразующую функции позитивной профессиональной мотивации (Каитов и Львова, 2022).

Когнитивно-рефлексивный компонент включает метакогнитивные знания, метакогнитивную регуляцию и рефлексия, образующих метапознание — способность личности понимать свои собственные когнитивные процессы, отслеживать их во время обучения, а также контролировать и корректировать их по мере необходимости (Yang, & Bai, 2019; Góes, & Boruchovitch, 2020; Higgins, Frankland, & Rathner, 2021; Essa, 2022). Когнитивно-рефлексивный компонент реализует направляющую функцию позитивной профессиональной мотивации посредством анализа информации, целеполагания, планирования, самоконтроля.

Поведенческий компонент проявляется в содержательных характеристиках активности, сосредоточенности на выполнении задачи, целеустремленности, упорстве и настойчивости в достижении цели. Данный компонент реализует стимулирующую и регулиющую функции позитивной профессиональной мотивации, связанных с осуществлением намерений и достижением поставленных целей.

Мотивационную регуляцию учебно-профессиональной деятельности осуществляет мотивационная рефлексия, определяемая исследователями как «важный фактор, обеспечивающий осознание и регуляцию собственных мотивов,

а также сохранение мотивационного потенциала для формирования социально эффективного поведения в целом и учебной деятельности в частности» (Карпова и Макарычева, 2016, с. 268). По мнению ученых, действие мотивационных составляющих учебно-профессиональной деятельности осуществляется не напрямую, а опосредованно — через их осознание, то есть рефлексивное опосредование. Осознание результата учебно-профессиональной деятельности (успешный, неуспешный) является фактором для субъективной оценки студентом собственной эффективности, оказывает регулирующее влияние на мотивацию деятельности и выработку продуктивных копинг-стратегий преодоления трудностей в ситуациях неудачи, сопровождающихся эмоциональными переживаниями.

Модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата можно определить как структурно-функциональную динамическую модель, визуализированную в качестве структурно-логической схемы (рис. 1).

Методологическую основу структурно-функциональной модели педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов (студентов бакалавриата) составляют подходы: системный, структурно-функциональный, аксиологический, субъектный, рефлексивно-деятельностный, компетентностный.

Системный подход позволяет понять организационный механизм педагогического сопровождения как системы, структуру которой образуют взаимосвязанные блоки (целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный). Согласно структурно-функциональному подходу каждый блок сопровождения реализует определенные функции (диагностическая, проектировочная, развивающая, обучающая, стимулирующая, рефлексивно-оценочная). В соответствии с аксиологическим подходом педагогическое сопровождение развития позитивной профессиональной мотивации студентов выстраивается с опорой на базовые педагогические ценности как мотивационные детерминанты учебно-профессиональной деятельности и поведения студентов, позволяет сформировать ценностное отношение к педагогической деятельности как внутренней позиции личности.

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

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

Компетентностный подход ориентирует на формирование в процессе сопровождения мотивационной компетентности студентов — «интегральной

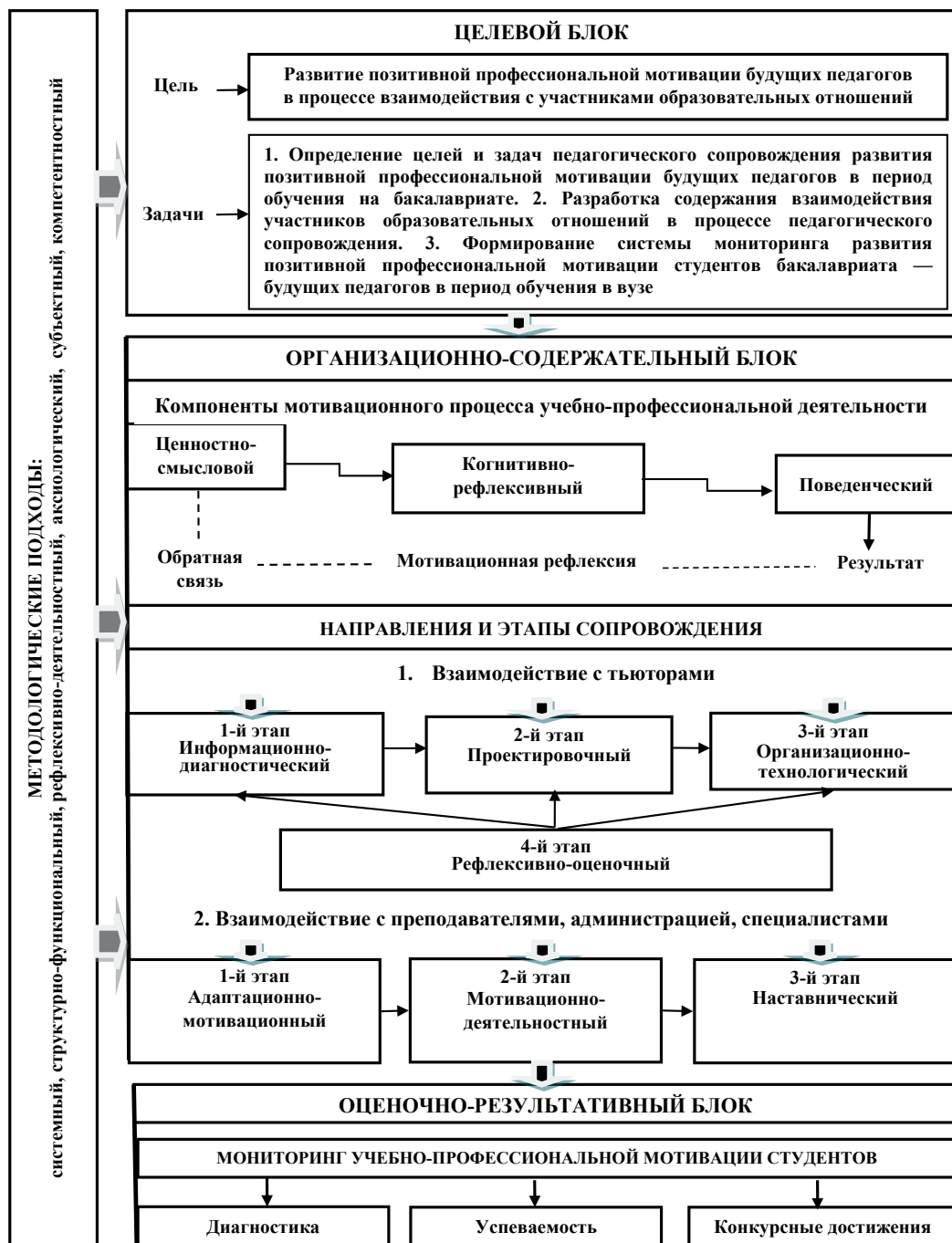


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата

Fig. 1. Model of pedagogical support for the development of positive professional motivation of future teachers at the undergraduate level

личностной характеристики, включающей способность понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов» (Каитов, 2022, с. 118).

Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата включает три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-содержательный, оценочно-результативный.

Целевой блок предполагает определение целей и задач педагогического сопровождения на каждом учебном курсе, осуществляет прогностическую проектировочную, регулирующую функции педагогического сопровождения. Организационно-содержательный блок образуют два параллельно реализуемых направления педагогического сопровождения: первое направление включает взаимодействие студентов с тьюторами, второе — с руководителями образовательных программ, преподавателями, кураторами учебных групп, руководителями и специалистами структурных подразделений вуза. Целью взаимодействия студентов с тьюторами (тьюторское сопровождение) является реализация мотивационного потенциала тьюторанта, создание условий для его перевода в самостоятельную позицию («Я смогу это сделать сам»), развитие его субъектности, образовательной активности, ведь тьюторы сопровождают процесс становления студента как субъекта собственного образования. В тьюторском сопровождении выделяются информационно-диагностический, проектировочный, технологический и оценочно-рефлексивный этапы. На информационно-диагностическом этапе осуществляется сбор информации о тьюторантах. Данный этап предполагает работу тьютора по первичному запросу студента, выяснение затруднений тьюторанта, выявление его интересов, ценностных ориентаций, жизненных планов, образа желаемого профессионального будущего. Проектировочный этап предусматривает планирование совместной работы с тьюторантом, формирование его тематического портфолио достижений с включением в него материалов для дальнейшей совместной деятельности (конкурсные работы, проекты и пр.), составление карты индивидуальных учебных и профессиональных интересов тьюторанта, проектирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Организационно-технологический этап включает разработку программ адаптации студентов к образовательной среде вуза, сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОМ, помощь в решении возникающих проблем, обучение мотивационным стратегиям, мониторинг результатов обучения.

Оценочно-рефлексивный этап предполагает рефлексию тьюторантами портфолио своих достижений на каждом учебном курсе, оценку динамики достижений тьюторантов, выявление причин успехов и неудач, планирование с тьюторантами проекта профессионального будущего. Саморефлексия присутствует на всех этапах тьюторского сопровождения.

Взаимодействие студентов с тьюторами реализуется как в индивидуальном, так и в групповом формате. В индивидуальном формате используются следующие методы: консультирование, анкетирование, тестирование, интервью, объяснение, рассказ, беседа. Групповой формат предполагает использование метода групповых бесед, тренингов.

Второе направление включает взаимодействие студентов и преподавателей в условиях интерактивного обучения, предусматривающего «деятельностное включение студентов в учебный процесс с целью самопроизводства знаний, а не их банального потребления» (Тарханова, 2019, с. 49).

В рамках второго направления педагогического сопровождения можно выделить три этапа, на каждом из которых реализуются задачи развития позитивной профессиональной мотивации студентов. Первый этап — адаптационно-мотивационный — предполагает проведение в начальный период обучения комплекса мероприятий для формирования адаптационных мотивационных механизмов студентов, обеспечивающих успешное приспособление к новым условиям социокультурной среды (знакомство со структурными подразделениями вуза, с представителями студенческого самоуправления, с кураторами учебных групп с проведением игровых упражнений, тренингов, направленных на сплочение учебных групп и др.).

Важное значение для успешного включения студентов в образовательный процесс имеет дидактическая адаптация, приспособление студентов к новому формату обучения в вузе, овладение навыками самостоятельной работы.

В. Н. Кругликов предлагает организовать серию специальных мотивационных занятий трех уровней, начиная с изучения модуля «Введение в специальность» (стартовый уровень формирования мотивации), затем — по одному-двум мотивационным занятиям перед изучением каждой крупной новой темы, или модуля (тематический уровень). И в последующем перед освоением учебных дисциплин необходимо включать отдельные мотивационные занятия для активизации мотивации студентов к их изучению и поддержания общей мотивационной направленности процесса обучения в целом (предметный уровень). На этапе адаптации — дидактической, социально-психологической, профессиональной — к условиям обучения в вузе действенным мотивационным методом является помощь студентам в овладении навыками обучения в вузе и выработке собственного стиля учебной деятельности, что обеспечит им полноценное включение в образовательную среду вуза (Кругликов и Олейникова, 2018).

Второй этап — мотивационно-технологический — предусматривает:

1) взаимодействие студентов с преподавателями в условиях интерактивного обучения; на каждом учебном курсе для развития позитивной профессиональной мотивации студентов преподаватели используют:

– методы стимулирования познавательного интереса через структурирование содержания учебного материала (полная новизна, частичная новизна,

интересные содержательные компоненты, например включение исторического аспекта изучаемого вопроса и др.);

– интерактивные методы и формы обучения, при которых познавательная деятельность студентов характеризуется продуктивной, творческой и поисковой направленностью, формирующие базовые компетентности и метакомпетентности, способствующие развитию мотивации (игровое проектирование, тренинги, креативные техники, кейсы, геймификация и др.);

– мотивационные педагогические технологии (проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества и др.) с целью создания атмосферы эмоциональной свободы, положительного отношения к деятельности, педагогического общения, развития профессионального интереса, самооценки и саморефлексии;

2) взаимодействие с кураторами учебных групп, руководителями структурных подразделений, образовательных программ, преподавателями осуществляется посредством соучастия в образовательных событиях (социально значимых проектах, профессиональных конкурсах, студенческих научно-практических конференциях и др.), практико-ориентированных мероприятиях, проводимых в образовательных организациях города (школы, детские сады, учреждения дополнительного образования детей и др.).

Третий этап — наставнический — предполагает наставническую деятельность студентов начиная с третьего курса. Проблема студенческого наставничества является малоизученной, пока еще не разработаны нормативно-правовые, информационно-методические материалы для обеспечения деятельности студента-наставника в массовой практике. Тем не менее некоторые направления студенческого наставничества уже сформировались эмпирическим путем. Этап наставничества включает организацию и проведение студентами-наставниками совместно с кураторами групп или под руководством руководителей структурных подразделений адаптационных мероприятий с целью интеграции первокурсников в образовательную среду вуза; организацию различных форм внеучебной деятельности студентов; помощь слабоуспевающим студентам, выполнение обязанностей тьютора группы; участие в проведении социологических опросов и др. Для будущих педагогов, особенно студентов бакалавриата очной формы обучения, наставническая деятельность предоставляет возможность сформировать необходимый для профессиональной педагогической деятельности перечень универсальных и профессиональных компетенций.

Оценочно-результативный блок включает мониторинг развития позитивной профессиональной мотивации студентов, проводимый на каждом учебном курсе в течение всего периода обучения; он реализует аналитическую и контрольно-оценочную функции педагогического сопровождения. Мониторинг включает диагностику мотивации, анализ успеваемости, анализ результатов участия студентов в профессионально-ориентированных конкурсных мероприятиях, студенческих конференциях и др. Результаты коллективно

обсуждаются и служат основой для разработки содержания и форм проведения учебной деятельности, воспитательных мероприятий и др.

Дискуссионные вопросы

Проблема развития позитивной профессиональной мотивации студентов не является только дидактической, это более широкая проблема — проблема воспитания личности в профессиональной образовательной среде высшей школы, формирования системы ценностных представлений и ориентаций, профессионально-нравственных качеств, профессиональной направленности и др.

Высокие требования общества к профессионально-личностным качествам современного учителя задают вектор вузам на формирование профессиональной направленности будущих педагогов, осознания ими общественной ценности педагогической профессии, владения социально значимыми личностными качествами, способными воспитать их у обучающихся. Реализация этой цели предполагает систематическую работу с мотивационной сферой студентов, определяющей индивидуальную направленность личности на профессию. Анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы учебно-профессиональной мотивации свидетельствует о необходимости проектирования и реализации в вузах специальной системы сопровождения развития профессиональной мотивации студентов, включающей:

- систематическую диагностику и мониторинг динамики развития учебных и профессиональных мотивов;
- технологии развития мотивации в учебном процессе;
- проведение мероприятий, стимулирующих развитие у студентов устойчивого интереса к будущей профессии, осознания ее социальной значимости и направленности на осуществление профессиональной деятельности.

Заключение

Разработанная модель педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата отражает целостную систему педагогического взаимодействия участников образовательных отношений, направленную на развитие позитивной профессиональной педагогической мотивации студентов бакалавриата. Под влиянием педагогического сопровождения мотивация становится мощным источником внутренней активности — самомотивацией, проявляющейся в умении студента самоорганизоваться для достижения целей учебно-профессиональной деятельности. Организация в вузе педагогического сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов является

необходимым компонентом образовательного процесса на уровне бакалавриата, особенно для студентов очной формы обучения, или студентов, не имеющих профессионального педагогического опыта работы в образовательных организациях. Необходимыми условиями успешности реализации модели являются:

– взаимосвязь между тьюторами, кураторами учебных групп, руководителями образовательных программ, преподавателями, руководителями структурных подразделений для анализа результатов педагогического сопровождения на каждом этапе для эффективного планирования, реализации и координации совместных действий;

– создание мотивационной среды вуза, стимулирующей проявления учебно-профессиональной активности студентов, их стремление участвовать в профессионально ориентированных мероприятиях, формирование устойчивого интереса к овладению педагогической профессией, осознание ее социальной значимости.

Список источников

1. Нуриева, Л. М., Киселев, С. Г. (2020). Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии. *Образование и наука*, 22(9), 37–66.
2. Мартыненко, О. О., Карев, Б. А., Соболева, Е. В., Ключников, Д. А. (2020). Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей: анализ факторов и опыт решения. *Общество: социология, психология, педагогика*, 74(6), 135–143.
3. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
4. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ölçeğin Mesleki Değerlerle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.676792>
5. Pany, B. (2022). Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? — An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>
6. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
7. Kettunen, A, Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
8. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

9. Тарханова, И. Ю. (2019). Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования. *Ярославский педагогический вестник*, 107(2), 45–52.
10. *Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.* (Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 года № 1688-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZX A2JMcPrHoJqfohMeoToZAwT A5.pdf> (дата обращения: 05.06.2023).
11. Савенков, А. И., Афанасьева, Ж. В. (2017). Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 39(1), 8–18.
12. Кириллова, Я. В. (2018). Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 10(3), 44–49.
13. Пономарева, Е. Ю. (2019). Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология*, 64(2), 299–301.
14. Алисов, Е. А., Подымова Л. С. (2021). *История развития образовательных моделей и технологий.* Москва – Берлин: Директмедиа Пабблишинг. 353 с.
15. Каитов, А. П., Львова, А. С. (2022). Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 [Электронный ресурс]. *Известия института педагогики и психологии образования*, 7. URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (дата обращения: 05.06.2023).
16. Гордеева, Т. О. (2015). *Психология мотивации достижения.* Москва: Смысл, 2015. 370 с.
17. Карпов, А. В., Карпова, Е. В. (2018). *Методологические основы психологии образовательной деятельности.* Монография: в 3 т. Т. 1. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ. 740 с.
18. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97. 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
19. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
20. Higgins, N., Frankland, S., & Rathner J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 58–70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
21. Essa, E. K. (2022). Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
22. Карпова, Е. В., Макарычева, И. Н. (2016). Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*, 6, 268–273.
23. Каитов, А. П. (2022). Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования. *Общество: социология, психология, педагогика*, 3, 118–123.
24. Кругликов, В. Н., Олейникова, М. В. (2023). *Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов.* Москва: Юрайт. 355 с.

References

1. Nurieva, L. M., & Kiselev, S. G. (2020). Employment of Pedagogical University Graduates: Statistics vs Mythology. *Education and Science*, 22(9), 37–66. (In Russ.).
2. Martynenko, O. O., Karev, B. A., Soboleva, E. V., & Klyuchnikov, D. A. (2020). The problem of attracting and professional adaptation of young teachers: analysis of factors and experience of solution. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 74(6), 135–143. (In Russ.).
3. Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
4. Toraman, C., & Celik, S. (2021). Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Ölçeğin Mesleki Değerlerle İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 47–68. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.676792>
5. Ilany, B. (2022). Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? — An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students. *Creative Education*, 13(01), 183–202. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131013>
6. Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, & G., Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824>
7. Kettunen, A, Lassila, E., Lutovac, S., & Uitto M. (2023). Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
8. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
9. Tarkhanova, I. Yu. (2019). Modern regulators of the formation of a new didactics of higher education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 107(2), 45–52. (In Russ.).
10. *The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030*. (Approved by Decree of the Government of the Russian Federation, dated June 24, 2022 No. 1688-r) [Electronic resource]. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (date of access: 06.05.2023). (In Russ.).
11. Savenkov, A. I., & Afanas'eva, Zh. V. (2017). Dynamics of professional motivation of future teachers in the conditions of reflexive-activity training in the management of research and project activities of younger schoolchildren. *Vestnik MGPU. Series «Pedagogy and psychology»*, 39(1), 8–18. (In Russ.).
12. Kirillova, Ya. V. (2018). Pedagogical support of university students as a condition for improving the quality of education. *Bulletin of SUSU. Series «Education. Pedagogical Sciences»*, 10(3), 44–49. (In Russ.).
13. Ponomareva, E. Yu. (2019). Psychological aspects of subject-subject pedagogical interaction. *Problems of modern pedagogical education. Series «Pedagogy and Psychology»*, 64(2), 299–301. (In Russ.).
14. Alisov, E. A., & Podymova, L. S. (2021). *History of development of educational models and technologies*. Moscow – Berlin: Directmedia Publishing LLC. 353 p. (In Russ.).

15. Kaitov, A. P., & Lvova, A. S. (2022). Development of positive professional motivation of future teachers in the context of the implementation of the educational model 2 + 2 [Electronic resource]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education*, 7. URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (date of access: 06.05.2023). (In Russ.).
16. Gordeeva, T. O. (2015). *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Meaning. 370 p. (In Russ.).
17. Karpov, A. V., & Karpova, E. V. (2018). *Methodological foundations of the psychology of educational activity*. Monograph: in 3 volumes. Vol. 1. Metasystem approach. Yaroslavl: YarGU. 740 p. (In Russ.).
18. Yang, C., & Bai, L. (2019). The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities. *International Journal of Educational Research*, 97, 43–52. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>
19. Góes, N., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes. 126 p. <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.19890>
20. Higgins, N., Frankland, S., & Rathner J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 29(1), 58–70. <https://doi.org/10.30722/IJISME.29.01.005>
21. Essa, E. K. (2022). Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2(4), 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
22. Karpova, E. V., & Makarycheva, I. N. (2016). Interrelation of reflexivity and motivation in the determination of educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 6, 268–273. (In Russ.).
23. Kaitov, A. P. (2022). Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 3, 118–123. (In Russ.).
24. Kruglikov, V. N., & Oleinikova, M. V. (2018). *Interactive educational technologies*. Textbook and workshop for universities. Moscow: Yurayt. 355 p. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 11.01.2023;

одобрена после рецензирования: 16.02.2023;

принята к публикации: 15.03.2023.

The article was submitted: 11.01.2023;

approved after reviewing: 16.02.2023;

accepted for publication: 15.03.2023.

Информация об авторе:

Александр Пилялович Каитов — кандидат социологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>

Information about author:

Alexander P. Kaitov — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

kaitovap@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2721-7448>