

На правах рукописи



Каитов Александр Пилялович

**РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

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

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Москва – 2024

Работа выполнена в департаменте педагогики института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Научный консультант:

Львова Анна Сергеевна,

доктор педагогических наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Официальные оппоненты:

Воскресасенко Ольга Александровна,

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Педагогика и психология» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

Маралов Владимир Георгиевич,

доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

Шишов Сергей Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»

Ведущая организация:

ГОУ ВО Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»

Защита состоится «27» февраля 2025 года в 15:00 часов на заседании диссертационного совета 72.2.007.07, созданного на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», по адресу: 123022, г. Москва, Столярный переулок, д. 16. С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ: www.mgpu.ru.

Автореферат разослан « ____ » _____ 202__ года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Солдатенко Ксения Юрьевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

В настоящее время наблюдается общее снижение мотивации студентов педагогических вузов, проявляющееся в неосознанности и случайности профессионального выбора, ориентации на внешнюю оценку, доминировании мотивов избегания неудач, неготовности преодолевать трудности, брать на себя ответственность и т. д. Ученые убеждены, что центральной проблемой современного педагогического образования является обеспечение мотивации студентов к активному, действенному включению в образовательный процесс и к «самовоспроизводству знаний, а не их банальному потреблению» (И.Ю. Тарханова). Результаты отечественных исследований (Е.В. Бондаревской, Г.А. Бордовского, В.Н. Белкиной, Л.Н. Князьковой и др.), посвященных проблеме профессиональной подготовки педагогов в контексте произошедших в стране социально-экономических преобразований, свидетельствуют о серьезных недостатках, проявившихся в вузовской практике педагогического образования. Главными из них, по мнению ученых, являются размытость ценностно-смысловых позиций, ориентация на фронтальное педагогическое воздействие и формальное оценивание студентов; в итоге – у значительной части выпускников отсутствует внутренняя мотивация к педагогической деятельности, не сформирована субъектная позиция и ответственность за результаты своего труда. Общество не заинтересовано в откладывании получившими педагогическое образование специалистами реализации профессионально-педагогических стратегий. В исследованиях подчеркивается острая востребованность индивидуализации подготовки будущего учителя, проектирования содержания образования с опорой на принципы субъектности, приоритета самостоятельной деятельности обучающихся (Л.В. Байбородова). Поэтому развитие профессиональной мотивации студентов является центральной проблемой дидактики высшей школы, имеющей ключевое значение для повышения качества профессиональной подготовки студентов. Современные условия организации образовательного процесса в высшей школе предоставляют богатые возможности использования различных образовательных технологий, вызывающих профессиональный интерес студентов, однако потенциал этих возможностей используется в большей мере для решения текущих педагогических задач с учетом внешних проявлений потребностей студентов, но без опоры на динамику внутренних изменений их мотивационной сферы. Ориентация на индивидуализацию предполагает

внесение изменений в организацию подготовки педагогов, ее большую гибкость и адаптивность к образовательным запросам студентов, выстраивание ими собственных траекторий профессионально-личностного развития в образовательной среде вуза. Только так можно обеспечить перспективность и реальность достижения ожидаемого результата – высокомотивированной личности современного российского педагога.

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

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

- виды и структура учебных и профессиональных мотивов, их иерархия, взаимовлияние мотивационных компонентов, психолого-педагогические условия их формирования в вузе (В.В. Арнаутов, А.С. Афанасьева, В.А. Бирюлин, А.Г. Бугрименко, Т.О. Гордеева, К.С. Козляков, Н.В. Кузьмина, Н.И. Мешков, К.К. Платонов, А.А. Реан, Н.К. Сергеев, Р.И. Цветкова и др.);

- структура, механизмы эффективного функционирования, условия развития мотивации учебной деятельности студентов (Т.О. Гордеева);

- социально-психологические особенности мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, динамика мотивов студентов на разных этапах обучения в вузе (О.В. Баранова, Н.Л. Иванова, А.И. Клоницина, В.И. Лях, Д.Л. Меламед, Н.В. Нестерова, М.В. Овчинников, С.А. Писарева, С.Е. Рескина, Е.В. Романова, А.Ф. Шиян, Л.Б. Юшкова, В.А. Якунин и др.);

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

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

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

Зарубежные исследования мотивации педагогов и студентов основываются на положениях теорий: иерархии потребностей (А. Maslow), самодетерминации (Е. Deci, R. Ryan), самоэффективности (А. Bandura), ожидаемой ценности (J. Atkinson),

достижения цели (G. Latham, E. Locke) и др.; предметами изучения мотивации студентов являются:

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

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

- повышение мотивации к проведению исследований (G. Byrne, H. Gleeson, R. Grinnell, A. Hajizadeh, E. McBride, Y. Unrau и др.);

- создание мотивационной образовательной среды в вузе (B. Adewale, A. Elliot, J. Harackiewicz, M. Ismailov, E. Linnenbrink, K. Mahalakshmi, M. Marek, A. Moller, F. Pajares, R. Radha, D. Schunk, R. Walker и др.);

- интеграция теоретического и практического обучения как условие повышения мотивации студентов к освоению профессии (P. Bamrungsin, M. Drysdal, B. Khampirat, G. Litster, M. McBeath, P. Pantzos и др.);

- клиенто-ориентированные мотивационные стратегии, отвечающие индивидуальным потребностям студентов на каждом этапе обучения (K. Moodley, E. Rizkallah, V. Seitz, D. Tive, M. Wyk и др.) и др.

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

Усилия зарубежных исследователей направлены на определение стратегий, связанных с достижением студентами успехов в учебной и исследовательской деятельности. Обучение студентов учебным стратегиям: когнитивным (работа с источниками, извлечение необходимой информации, конспектирование, обобщение, систематизация и др.), метакогнитивным (постановка целей, планирование, мониторинг, самоконтроль и др.), а также стратегиям самомотивации рассматривается как основное условие оптимизации процесса обучения и стимулирования мотивации студентов. Значимым фактором развития у студентов мотивации к учебной и исследовательской деятельности признан фактор создания в вузе мотивирующей образовательной среды, в которой опыт успеха максимален, а опыт неудач сведен к минимуму. В качестве характерных признаков мотивирующей образовательной среды выделяются: поощрение ориентации студентов на цели мастерства, развитие компетентности, предоставление автономии, вовлечение в реальные научные исследования, поддержка со стороны преподавателей и выражение позитивных ожиданий по отношению к студентам, устранение факторов, вызывающих тревогу и стресс, разработка привлекательного дизайна онлайн-заданий и др.

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

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

на социально-педагогическом уровне – между:

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

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

на научно-теоретическом уровне – между:

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

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

на научно-методическом уровне – между:

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

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

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

Объект исследования: личностно-профессиональное развитие будущих педагогов.

Предмет исследования: концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

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

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

- утверждает в качестве ведущей идеи индивидуализацию образования на основе построения каждым студентом индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ) своего личностно-профессионального развития;

- базируется на аксиологическом, субъектном, рефлексивно-деятельностном, системном и компетентностном методологических подходах;

- следует принципам: демократического общественно-государственного характера управления образованием, гуманистического характера образования, непрерывности, преемственности, системности, познаваемости, единства теоретической и практической подготовки обучающихся, мотивационного обеспечения деятельности;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Методологическую основу исследования составили следующие методологические подходы:

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

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

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

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

– *системный* (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, Н.В. Кузьмина, В.В. Левченко, С.Л. Ленков, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Т.В. Разина, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, Е.Ф. Яценко и др.), согласно которому мотивация профессиональной педагогической деятельности является системообразующим компонентом в структуре психологической системы педагогической деятельности, определяющим ее содержание и качество; интегральным личностным образованием педагога (морфологическим и операциональным), которое трансформируется в зависимости от педагогического стажа, социальных ситуаций взаимодействия и пр.;

– *компетентностный* (О.В. Акулова, О.М. Атласова, С.П. Ахтырский, В.П. Гурова, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской и др.), согласно которому мотивация профессиональной педагогической деятельности рассматривается с позиции овладения будущими педагогами компетенциями понимать и регулировать свои мотивационные состояния в различных ситуациях учебной и профессиональной деятельности, познавать и развивать собственную профессиональную мотивацию.

Теоретическая основа исследования:

– общая теория мотивации личности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, В.И. Ковалев, П.М. Якобсон и др.);

– теория учебной и профессиональной мотивации (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.И. Мешков, В.А. Якунин и др.);

– теория профессиональной подготовки педагогических кадров (Е.А. Алисов, С.Я. Батышев, И.Д. Белоновская, Л.Н. Бережнова, Н.А. Вершинина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.В. Кузнецов, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Новожилов, П.И. Пидкасистый, А.И. Савенков, Е.В. Ткаченко, Л.А. Шипилина и др.);

– теория проявления закономерностей педагогического процесса (И.А. Алехин, А.Г. Базанов, В.Г. Демин, О.В. Новосельцев, В.Я. Слепов, В.А. Собина, В.И. Хальзов, А.П. Шарухин, В.А. Щеголев и др.);

– концепция профессионального развития личности (П.Я. Гальперин, Н.И. Кабушкин, А.К. Маркова, А.А. Реан и др.);

– концепция личностно-ориентированного образования и развития личности (Е.В. Бондаревская, В.В. Зайцев, В.В. Сериков, В.Т. Фоменко и др.);

– теория модернизации высшего педагогического образования (Р.А. Валеева, И.Р. Гафуров, А.А. Марголис, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына и др.);

– зарубежные когнитивные теории мотивации: самоэффективности (А. Bandura, А. Beck, А. Lazar, Y. Shoda и др.), достижения цели (А. Elliot, А. Kaplan, G. Latham, E. Locke, М. Maehr и др.), ожидаемой ценности (J. Atkinson, J. Eccles и др.), атрибуции (S. Anderson, D. Peterson, J. Rotter, М. Seligman, В. Weiner), самодетерминации (R. Ryan, E. Deci и др.);

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

Методы исследования.

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

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

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

Этапы исследования.

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

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

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

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

Научная новизна результатов исследования:

- разработана целостная научная концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, интегрирующая теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы исследуемого процесса;
- определена ведущая идея концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов – индивидуализация образования на основе построения каждым студентом ИОТ своего личностно-профессионального развития и получения образования;
- выявлены источники концепции развития позитивной профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования: социальный заказ, отечественный и зарубежный педагогический опыт, требования к профессионально-педагогической подготовке современного педагога, практический опыт осуществления педагогической деятельности;
- сформирован понятийно-категориальный аппарат проблемного поля развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, консолидирующий основные термины вокруг ключевого педагогического феномена концепции – «развитие позитивной профессиональной мотивации»;
- создана авторская структурно-функциональная модель, отражающая содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации педагогов;
- выделены и теоретически обоснованы критерии развития позитивной профессиональной мотивации: соответствие уровня развития профессиональной мотивации конструктивному или продуктивному; наличие положительной динамики в профессиональной мотивации (уровневой или внутриуровневой) с соответствующим им комплексом диагностических показателей;
- доказана перспективность реализации концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях организации образовательного процесса на уровне бакалавриата по модели «2+3».

Теоретическая значимость исследования:

- дана сущностно-содержательная характеристика феномена позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, структура которого представлена совокупностью ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового и поведенческого блоков;
- определено место концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в теории педагогики и системе междисциплинарного знания, обозначенное в кругу научно-педагогической проблематики формирования личности учителя. Развитая позитивная профессиональная мотивация педагога приобретает статус предиктора направленности его личности на решение профессиональных задач. Именно этот вид направленности на взаимодействие (в сравнении с направленностью на себя) выступает как наиболее эффективный. Максимально точно теоретико-педагогической принадлежности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов соответствует проблемное поле, обозначаемое как «личностно-профессиональное развитие учителя»;
- обнаружены внутрипедагогические интертеоретические отношения концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов с общей педагогикой, а также с теорией и методикой воспитания. Общепедагогические аспекты, близкие концепции по проблематике, в частности, касаются аксиологических оснований

построения воспитательных систем в образовательных учреждениях высшего образования;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Достоверность результатов исследования обеспечивается тем, что:

- концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов разработана на основе многолетней апробации результатов работы в исследовательской практике, а также их внедрения в практическую деятельность образовательных организаций высшего образования;
- система задействованных в исследовании методологических оснований, а также теорий и концепций отличается взаимосвязанностью и непротиворечивостью с полученными на разных этапах результатами;
- практика развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов детерминирована прагматикой аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного и компетентностного методологических подходов;
- совокупность примененных диагностических методик адекватна методологическому инструментарию исследования, выборка участников экспериментального исследования репрезентативна, использованные статистические процедуры адекватны уровню проведенных измерений и природе исходных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов* представляет собой интегральное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием в структуре мотивационной сферы студентов внутренних смыслообразующих мотивов, определяющих направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности. Позитивная профессиональная мотивация обеспечивает успешность формирования у будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе трудовых функций и компетенций, личностной и профессиональной готовности выпускников к реализации педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Структуру позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов образует следующий набор составляющих блоков: *ценностно-смысловой* (ценностные ориентации и намерения, отражающие мотивационно-ценностную направленность личности на освоение педагогической деятельности); *когнитивно-рефлексивный* (метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция, рефлексия как метакогнитивный процесс); *копинговый* (представления о самооффективности, уверенность в контроле над средствами и результатами деятельности; проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле); *поведенческий* (внутренние мотивы, побуждающие к овладению профессиональными компетенциями и трудовыми функциями; проявляется в содержательных характеристиках активности, целеустремленности, настойчивости).

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

3. В качестве *ведущей идеи концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов определяется *индивидуализация* образования, которая реализуется через создание в высшей школе условий для построения каждым студентом ИОТ своего личностно-профессионального развития. Индивидуализация предполагает ориентацию на профессиональное самоопределение, осознанный выбор направления и

профиля профессиональной подготовки, большую ответственность за результаты обучения. Специфика задействия индивидуализации как ведущей идеи детерминирована парадигмой, синтагмой и прагматикой аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного и компетентностного методологических подходов. ИОТ будущего педагога в период профессиональной подготовки в высшей школе представляет собой вариативный персональный путь освоения профессиональных педагогических ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС ВО по выбранному направлению подготовки, действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям. ИОТ обеспечивает включение каждого студента в процесс формирования себя как профессионала; ее эффективность зависит от мотивации студента на проявление инициативы и самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, что актуализирует разработку специальной системы мотивационного обеспечения личностной и профессиональной самореализации студентов в образовательной среде вуза.

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

5. *Ядро концепции* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит из совокупности закономерностей и принципов, обуславливающих суть развития. Закономерностями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются закономерности: социальной обусловленности образовательного процесса в высшей школе; связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами; зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики; целостности и единства образовательного процесса в вузе; единства воспитывающего и развивающего образования; связи между спроектированным университетом образовательным процессом и собственной инициативой, активностью обучающихся; единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза; зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей; зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся; зависимости результативности образовательного процесса от активизирующей построение студентами ИОТ форм обучения; зависимости

результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими ИОТ. Набор принципов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов составляют принципы: мотивационного обеспечения деятельности, демократического общественно-государственного характера управления образованием, гуманистического характера образования, непрерывности, преемственности, системности, познаваемости, единства теоретической и практической подготовки обучающихся.

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

7. *Технологическая экипировка* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой описание технологии реализации указанного процесса. Организационным контекстом, обеспечивающим построение ИОТ, выступает реализация образовательного процесса по модели «2+3», являющаяся фреймом по отношению к рассматриваемой технологии. *Технологиями* развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др. *Методами*: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы. *Средствами*: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-

ориентированная, социально-значимая. *Формами:* модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров, тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

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

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 611 источников, и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Введение раскрывает актуальность развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе, объект, предмет, цель, задачи, гипотезу, методологическую и теоретическую основы, методы, научную новизну, теоретическую и практическую значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Анализ отечественного и зарубежного опыта исследований проблемы профессиональной мотивации педагогов и студентов» выявляется значимость развития позитивной профессиональной мотивации для академических достижений студентов в период обучения в высшей школе, их последующего профессионального становления и самореализации в педагогической деятельности, формирования профессиональной идентичности; делается основополагающий вывод о том, что профессиональная мотивация определяет характер и содержание профессиональной и социальной активности личности педагога, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения ее целей. Результаты отечественных исследований свидетельствуют о полимотивированном характере профессиональной педагогической деятельности, движимой множеством мотивов. Наиболее аргументированным предстает разделение А.И. Савенковым всех мотивов на две основные группы: 1) мотивы, связанные с содержанием и процессом педагогической деятельности; 2) косвенные мотивы, включающие социальные мотивы (долг, ответственность, честь), и узколичностные мотивы (престиж, самоутверждение, самоопределение, избегание неприятностей). Наряду с обозначенными, как отдельные группы в структуре позитивной профессиональной мотивации выделяются также: познавательные, прагматические, альтруистические мотивы, мотивы социального и личностного престижа. Оптимальный мотивационный комплекс характеризуется балансом положительных внешних и внутренних мотивов (А.К. Байметов, Е.П. Ильин,

И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.). Успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления смыслообразующих профессиональных мотивов педагога, определяемых как интегральные личностные образования с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), проявляющие сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, А.С. Львова, А.И. Савенков и др.). Установлено, что профессиональная мотивация преобразуется на протяжении всего периода работы педагога в профессии, на разных этапах профессионального развития происходит изменение ее структуры, содержания и иерархии (А.В. Горбушина, Н.К. Ключева, Г.И. Корчагина и др.). Доказано, что под влиянием конструктивной мотивационной направленности, основу которой составляют саморазвитие и самореализация педагога в профессиональной деятельности, профессиональная мотивация становится интегрированным образованием, интериоризированным в мотивационную сферу личности и вызывающим изменение в ней на уровне личностных качеств и свойств, способствующим достижению педагогом высокого уровня профессионализма и позитивных результатов педагогической деятельности.

В зарубежных исследованиях мотивация педагогов признана важным компонентом профессиональной педагогической деятельности, обеспечивающим ее эффективность и тесно связанным с реформированием и качеством образования, мотивацией обучающихся, практикой преподавания, психологической удовлетворенностью и благополучием педагогов, их вовлеченностью в процесс обучения и др. Учеными (К. Agezo, Y. Akman, J. Baumgartner, M. Gazaille, J. Han, M. Kalyar, S. Kula, N. Spiegel, R. Rade, T. Wild, D. Zhu и др.) выявлена положительная корреляция мотивации педагогов с более высокой мотивацией обучающихся, их поведением в классе и успеваемостью, эффективными методами преподавания, продуктивными (ориентированными на обучающихся) стилями обучения, карьерным ростом, профессиональной идентичностью педагогов. Доминирующим направлением зарубежных исследований является определение факторов, оказывающих позитивное и негативное влияние на профессиональную мотивацию педагогов; результаты используются в разработке мер государственной поддержки педагогов, поскольку в большинстве стран мира проблема нехватки учителей в школах определяется как хроническая. В качестве внешних факторов-мотиваторов, способствующих повышению мотивации педагогов, в разных странах определены: конкурентоспособные зарплаты; общественный статус педагогической профессии; удовлетворение от преподавания; хорошие взаимоотношения с коллегами и администрацией школ; благоприятный психологический климат в коллективе; возможность профессионального роста (Т. Abdullah, I. Boljat, G. Calvert, E. Karavas, Z. Kızıltepe, L. Qin, J. Perryman, H. Pan, I. Salifu, A. Webb и др.). В качестве демотивирующих факторов: недостаточная оплата труда; низкий общественный статус профессии; низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с ним деструктивное поведение в классе; большая загруженность отчетной документацией; давление со стороны руководства и родителей учащихся; отсутствие помощи и поддержки коллег (W. Admiraal, J. Curry, R. Danish, R. Gul, G. Hilton, S. Kim, K. Kwa, F. Nyakeko, P. Virtanen, H. Zhang и др.). В целом результаты отечественных и зарубежных исследований свидетельствуют об определяющей роли профессиональной мотивации педагогов в обеспечении эффективности педагогической деятельности.

Отечественный опыт изучения профессиональной мотивации студентов (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Э.В. Балакирева, А.А. Вербицкий, В.Н. Донцов, И.А. Зимняя,

И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, Р.И. Цветкова и др.) позволяет сделать вывод о рассмотрении данного феномена как мобильной системы, структуру которой образуют иерархически взаимосвязанные и постоянно взаимодействующие познавательные, профессиональные и личностные мотивы. Позитивный мотивационный профиль будущего педагога характеризуется доминированием в структуре мотивационной сферы личности мотивов интереса к педагогической деятельности, внутренних мотивов достижения, высокого уровня самоконтроля и настойчивости, продуктивных стратегий реагирования на трудности и неудачи (Т.О. Гордеева). Определяющим признаком позитивной профессиональной мотивации будущего педагога является устойчивый интерес к педагогической деятельности, сопровождаемый пониманием ее ценностного смысла, социальной значимости, удовлетворением от процесса решения сложных учебно-профессиональных задач, познания нового, овладения профессиональными компетенциями.

Анализ зарубежного опыта изучения профессиональной мотивации студентов высшей школы показал, что на этапе выбора педагогической профессии студенты руководствуются комплексом мотивов: внутренними (любовь к преподаванию, желание работать с детьми, служение обществу, стремление к саморазвитию и т. п.); внешними (материальное вознаграждение, гарантия занятости, безопасность работы и т. п.). Долгое время доминирование внутренних мотивов рассматривалось в качестве важного показателя педагогического потенциала. Однако студенты, поступая на педагогические направления подготовки с мотивацией, основанной на внутренних (альтруистических) мотивах, столкнувшись в первые годы работы в школах с реальными трудностями, покидают профессию как не соответствующую их представлениям. Учеными был сделан вывод о необходимости изучения не только внутренней (интринсивной) мотивации студентов, но и реалистичности их представлений о профессии педагога и профессиональной педагогической деятельности с тем, чтобы на этой основе начинать целенаправленно формировать у будущих педагогов профессиональную идентичность (U. Bergmark, C. Botha, S. Lundström, L. Manderstedt, E. Marais, M. Reyneke, A. Palo и др.). В исследованиях пристальное внимание уделяется изучению факторов, влияющих на развитие самооффективности будущих педагогов в период обучения в высшей школе. Самооффективность позволяет студентам чувствовать себя компетентными, уверенными в себе и рассматривается как «посредник» между позитивным отношением к профессии учителя, мотивацией к преподаванию и профессиональной идентичностью. По результатам исследований (R. Burgueño, A. Granero-Gallegos, S. Kula, G. López-García, A. Saputro, K. Thompson, J. Verdino, J. Webb-Williams и др.), внутренняя мотивация и самооффективность будущих учителей положительно коррелируют. Основными факторами развития самооффективности будущих педагогов определены: создание мотивирующей образовательной среды; обучение когнитивным, метакогнитивным стратегиям и стратегиям самомотивации; предоставление студентам автономии (возможности выбора преподавателей учебных дисциплин, научных руководителей, руководителей практик, курсов по выбору); интеграция обучения с практическим педагогическим опытом преподавания в школах. Ученые (Z. Bouchkioua, A. Edwards, N. Higgins, L. Khikmah, L. Mokhlesse, A. Sebesta, B. Speth и др.) обращают внимание преподавателей вузов на необходимость знакомить студентов с адаптивными (позитивными) стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как стратегии самоподкрепления, постановки целей, формирования позитивных ожиданий, повышения ценности академических заданий. Результаты исследований, проведенных в разных странах

(E. Atalmiş, Ö. Ataş, A. Ayık, G. Baş, S. Chan, T. Karakose, A. Köse, S. Kula, Y. Lay, D. Uysal и др.), показали, что на профессиональную самооффективность и мотивацию будущих учителей влияют качество преподавания в вузах, объем и глубина профессиональных знаний, приобретенных за время обучения, практический опыт проведения уроков в школах.

Анализ отечественного и зарубежного опыта изучения мотивации студентов позволил определить *позитивную профессиональную мотивацию будущих педагогов* как интегральное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием в структуре мотивационной сферы студентов внутренних смыслообразующих мотивов, обеспечивающих направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности. Структуру позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов образует следующий набор составляющих блоков: *ценностно-смысловой* (ценностные ориентации и намерения, отражающие мотивационно-ценностную направленность личности на освоение педагогической деятельности); *когнитивно-рефлексивный* (метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция, рефлексия как метакогнитивный процесс); *копинговый* (представления о самооффективности, уверенность в контроле над средствами и результатами деятельности, проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле); *поведенческий* (внутренние мотивы, побуждающие к овладению профессиональными компетенциями и трудовыми функциями, проявляется в содержательных характеристиках активности, целеустремленности, настойчивости).

Во второй главе «Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки в высшей школе» в качестве системообразующего фактора активизации позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, ее направленности на профессиональное самоопределение, ответственности за академические результаты определяется индивидуализация обучения, создание условий для построения каждым студентом ИОТ. Отмечается, что в результате кардинальных социоэкономических и социокультурных преобразований, произошедших в России за последние десятилетия, сформировалась отечественная система высшего педагогического образования, в структуре которой бакалавриат стал базовым уровнем, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны. Изменились подходы к организации обучения в сторону индивидуализации, большей гибкости и адаптивности к образовательным запросам студентов, предоставления каждому обучающемуся возможности выстроить свою собственную ИОТ в образовательной среде вуза, исходя из своих дефицитов, возможностей, интересов и предпочтений. Акцентируется внимание на взаимосвязи внешней и внутренней сторон индивидуализации образовательного процесса с внешними и внутренними мотивационными доминантами. Внутренняя доминанта формирует деятельность, которая является «самоценной для человека» (Л.В. Байбородова, Т.В. Бурлакова), поэтому действия преподавателей направлены на активизацию профессионального интереса, осознание студентами социальной значимости профессии педагога, освоение ими профессиональных ценностей. Источником активизации внешней мотивационной доминанты являются условия организации учебного процесса (предоставление права выбора учебных модулей, курсов, дисциплин и пр.). Действия преподавателей, различные методы и формы индивидуализации образовательного процесса выступают в качестве внешних факторов-мотиваторов, которые запускают в действие систему внутренней мотивации студентов.

Внутренняя индивидуализация представляет собой естественно развивающийся процесс качественных изменений личности в образовательной среде вуза, обеспечивается внутренней мотивацией студентов к самореализации в учебно-профессиональной деятельности и рефлексией. ИОТ выступает в качестве основного инструмента индивидуализации профессиональной подготовки. В то же время анализ атрибутивных характеристик ИОТ выявил два типа мотивационных детерминант: первый тип повышает мотивационный потенциал ИОТ (свобода выбора, наличие альтернатив, удовлетворение потребностей личности в автономии, компетентности, аффиляции); второй – наоборот, этот потенциал снижает (уход от ответственности, несформированность саморегуляции учебной деятельности, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости, упорства в достижении цели). Был сделан вывод о том, что для успешности индивидуализации обучения студентов следует создать систему тьюторского сопровождения развития позитивной профессиональной мотивации, включающую мотивационное обеспечение деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ. В работе обоснована целесообразность использования совокупности аксиологического, субъектного, рефлексивно-деятельностного, системного и компетентностного методологических подходов к развитию позитивной профессиональной мотивации педагогов.

Аксиологический подход (А.Б. Абрамова, И.Б. Бичева, Г.К. Воеводская, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Мешков, А.А. Орлов, Н.Е. Садовникова, Н.А. Шайденко и др.) раскрывает содержание профессиональных ценностей как мотивационных детерминант профессиональной деятельности, позволяет выстроить обучение студентов с опорой на базовые ценности педагогической профессии, сформировать ценностное отношение к педагогической деятельности как внутреннюю позицию личности.

Субъектный подход (А.В. Брушлинский, М.В. Есаулова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Г.С. Субботская, М.А. Холодная, Т.В. Шадрина и др.) ориентирует на развитие саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе и предполагает обучение студентов умению применять мотивационные стратегии в качестве средства самостоятельного регулирования профессиональной деятельности.

Рефлексивно-деятельностный подход (Л.Н. Артемьева, Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Т.П. Осипова и др.) инициирует включение в программу тьюторского сопровождения будущих педагогов проведение специальных семинаров, тренингов, рефлексивных практик, стимулирующих мотивацию студентов к самореализации в педагогической деятельности. Установлено, что реализация рефлексивно-деятельностного подхода стимулирует студентов на перспективное приобретение статуса «нового учителя», представляющего собой активную личность, способную самостоятельно определять и реализовывать цели, выходящие за пределы стандартных требований, а также адекватно, своевременно оценивать успешность их достижения.

Системный подход (В.И. Андреева, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.В. Ильин, В.Н. Садовский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.) нацеливает на организацию системы сопровождения студентов (включающей цели, задачи, субъекты, содержание, технологии, этапы, ресурсы и т. д.) в процессе реализации собственной ИОТ личностно-профессионального развития в образовательной среде вуза.

Компетентностный подход (Т.В. Гребенюк, В.П. Гурова, В.А. Кальней, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.) направляет на формирование мотивационной компетентности будущих педагогов – интегральной личностной характеристики,

включающей способности студентов понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов.

В третьей главе «Концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов» триадой наиболее значимых научно-педагогических теоретических «первоначал» концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов обозначаются: «личностно-профессиональное развитие учителя», «развитие человеческого капитала средствами высшего образования», «профессиональное саморазвитие педагога». Местом концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в теории педагогики и системе междисциплинарного знания служит область фундаментальных теорий профессиональной педагогики, затрагивающих проблемы формирования личности учителя. Границы ее применимости задаются приоритетом позитивности профессиональной мотивации, подразумевающим не директивное насаждение педагогических идеалов, а поиск наиболее адекватного варианта, определяемого индивидуальными мотивами. Ключевой педагогический феномен концепции – «развитие позитивной профессиональной мотивации». Его сущность раскрывают понятия: «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации» (раскрывает сущность ключевого феномена как процесса), «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов» (раскрывает сущность ключевого феномена как особого типа педагогической деятельности), «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности» (раскрывает сущность ключевого феномена как системы), «саморазвитие профессиональной мотивации» (раскрывает сущность ключевого феномена как самоорганизующегося явления) (рисунок 1).



Рисунок 1. Понятийно-категориальный аппарат концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

Ядро концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов состоит из совокупности закономерностей и принципов, обуславливающих суть развития. Закономерностями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: внешними – закономерность социальной обусловленности образовательного процесса в высшей школе, закономерность связи между способами организации высшего педагогического образования и его результатами, закономерность зависимости результативности образовательного процесса от требований образовательной политики; внутренними – закономерность целостности и единства образовательного процесса в вузе, закономерность единства воспитывающего и развивающего образования, закономерность связи между спроектированным университетом образовательным процессом и собственной инициативой, активностью обучающихся, закономерность единства и взаимосвязи теории и практики в образовательном процессе вуза, закономерность зависимости результативности образовательного процесса в бакалавриате от предлагаемых обучающимся инвариантных и вариативных (предпрофильных) модулей, закономерность зависимости результативности образовательного процесса от личностных образовательных потребностей обучающихся, закономерность зависимости результативности образовательного процесса от активизирующих построение ИОТ обучающихся форм обучения, закономерность зависимости результативности образовательного процесса от особенностей создания гибкой системы обучения, способствующей выявлению образовательных дефицитов, потребностей обучающихся и построению ими ИОТ. Набор принципов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов составляют: принцип мотивационного обеспечения деятельности, принцип демократического общественно-государственного характера управления образованием, принцип гуманистического характера образования, принцип непрерывности, принцип преемственности, принцип системности, принцип познаваемости, принцип единства теоретической и практической подготовки обучающихся. В работе подчеркивается, что положения концепции могут распространяться на все этапы педагогического процесса. При этом важно не стремиться искусственно расширять границы применимости, размывая конкретику воспитательного воздействия на оформляющуюся личность будущего профессионала. Один из наиболее простых вариантов выделения этапов педагогического процесса в высшей школе подразумевает обозначение подготовительного, основного и заключительного этапов. На подготовительном этапе, в ходе прогнозирования образовательных результатов, концепция может быть задействована в контексте формирования идеального образа профессионального будущего. Она поможет инициировать аттрактивные механизмы стимулирования учебной деятельности в самом ее начале, сопровождая трансформацию субъективных представлений «новоиспеченных» студентов в перспективе модификаций от академических идеалов к производственным (профессиональным). Однако распространяться, в частности, на идеализацию (романтизацию) стиля жизни студенческой молодежи концепция не будет. На этапе осуществления педагогического процесса (основном) концепция становится одним из валидных теоретико-методологических инструментов стимулирования учебной деятельности будущих педагогов, особо актуализируясь в процессе выстраивания ИОТ и во время педагогической практики. Важно при этом не допускать действий, направленных на необоснованную диверсификацию концепции, которая может привести к нивелированию традиционных технологий организации образовательного процесса. Заключительный этап обучения обозначает перспективы применения концепции в русле рефлексии

полноты освоения образовательной программы, определения привлекательности продолжения профессионального образования. Причем ограничение действия концепции будет определяться поиском студентом оптимального решения в отношении собственного будущего, в диапазоне, включающем и продолжение образования, и начало профессиональной деятельности, и изменение профессиональной ориентации, вплоть до выбора иной, не связанной с образованием, сферы. Содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов нашло отражение в авторской структурно-функциональной модели (рисунок 2).

Целевой компонент модели представлен позитивной профессиональной мотивацией будущих педагогов, являющейся целостным и системным личностным образованием, структурные элементы которого взаимосвязаны иерархическим соподчинением. Соответственно, развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата может трактоваться как результат качественных изменений четырех иерархически соподчиненных структурных блоков: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого. Функционально в модели цель особо актуализируется в ценностно-смысловом блоке, отражая реализацию побуждающей и смыслообразующей функций профессиональной мотивации.

Содержательный компонент модели отражает влияние на когнитивно-рефлексивный блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию направляющей функции профессиональной мотивации (информационно-аналитической, целеполагания, планирования).

Деятельностный компонент модели отражает влияние на копинговый блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию регулирующей функции профессиональной мотивации: регулирует выполнение деятельности на основе представлений студента о самооффективности, уверенности в контроле над средствами и результатами деятельности, проявляется в оптимистическом атрибутивном стиле, при котором успехи воспринимаются как стабильные, значимые и контролируемые, а неудачи – как временные (случайные), локальные и изменяемые (контролируемые).

Результативный компонент модели отражает влияние на поведенческий блок позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, что обеспечивает реализацию *стимулирующей функции профессиональной мотивации, связанную с осуществлением намерений.*

Процесс качественных изменений ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового и поведенческого структурных блоков позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов обеспечивается посредством системы взаимодействия субъектов образовательного процесса при построении ИОТ в контексте

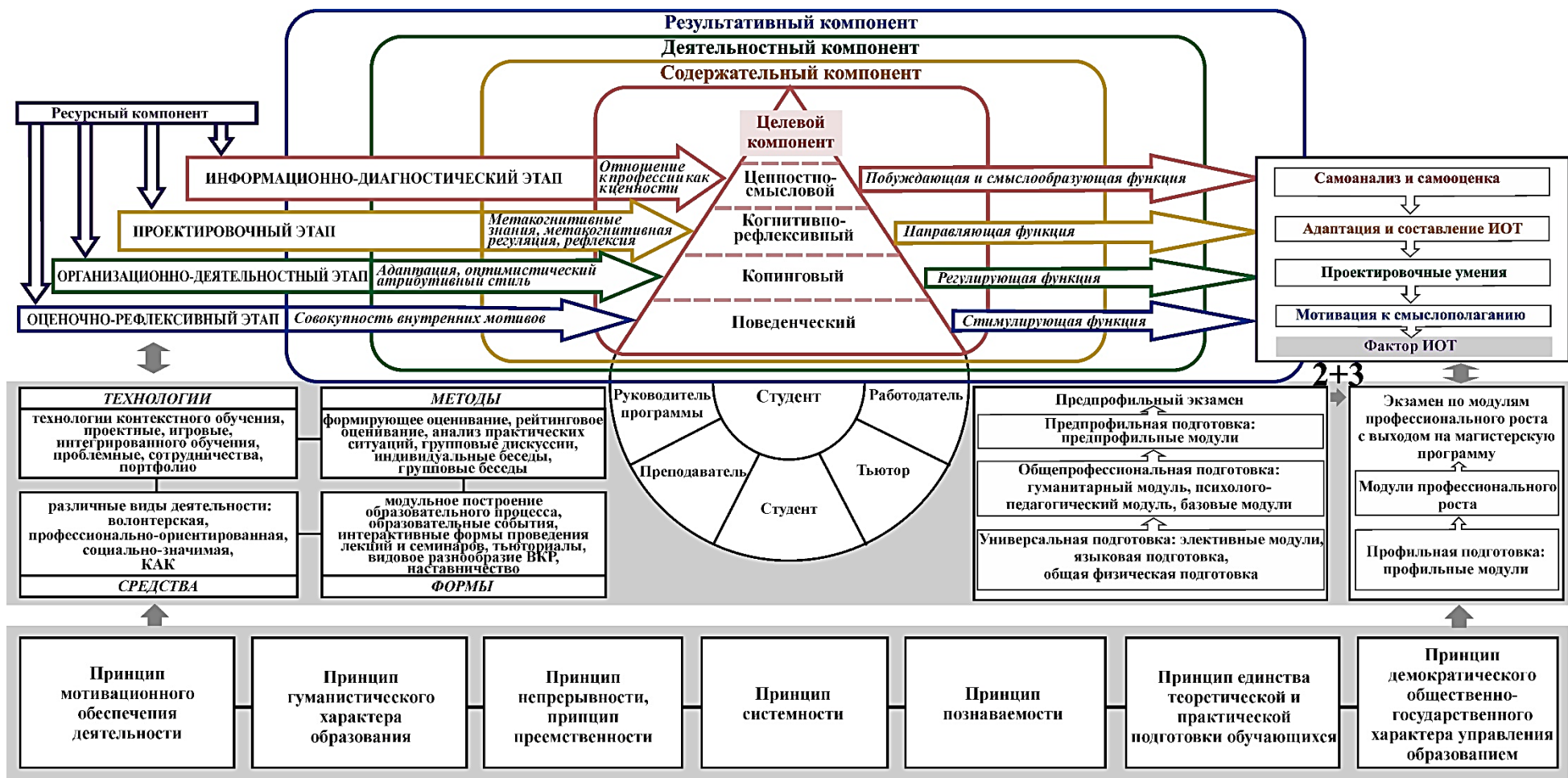


Рисунок 2. Структурно-функциональная модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов

реализации модели «2+3», включающей диады: «руководитель образовательной программы – студент» (выбор предпрофилей, профилей, модулей профессионального роста, сертификация, мероприятия профессиональной направленности), «преподаватель – студент» (когнитивные диалоги, вариативность выпускных квалификационных работ), «работодатель – студент» (конкурсы профессионального мастерства, модульные и государственные экзамены), «студент – студент» (наставничество), «тьютор – студент» (сопровождение студентов при построении и реализации ИОТ).

Ресурсный компонент модели представляет собой последовательную реализацию информационно-диагностического, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного этапов развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата.

Технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов представляет собой описание форм, средств, методов реализации указанного процесса, а также последовательность их реализации. Данная последовательность определяется структурой образовательного процесса по модели «2+3», которая выступает фреймом по отношению к рассматриваемой технологии.

Технологии: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др.

Методы: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы.

Средства: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-ориентированная, социально-значимая.

Формами реализации технологии развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов выступают: модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров, тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

В четвертой главе «Эмпирическая проверка эффективности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе» отражена оценка эффективности концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, которая осуществлялась в ходе эмпирического исследования, включившего пилотажный (сентябрь 2017 г. – июль 2018 г.) и основной (август 2018 г. – декабрь 2023 г.) этапы.

В ходе пилотажного этапа уточнялась проблема исследования; создавался дизайн основного этапа эксперимента; происходил выбор переменных, подлежащих операционализации, и релевантных им критериев, показателей; осуществлялись подбор и адаптация диагностического инструментария; происходил выбор базы эксперимента.

На основном этапе эксперимента решались следующие задачи: реализовать на практике модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов; выявить динамику развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах; осуществить математический и статистический анализ полученных данных и интерпретировать полученные результаты.

Экспериментальной базой исследования выступил институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (далее ИППО МГПУ), в качестве контрольной – ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (далее ЯГПУ). Всего на всех этапах эксперимента было задействовано 2740 студентов бакалавриата. В качестве экспериментальной группы (далее – ЭГ) были выбраны студенты ИППО МГПУ бакалавриата педагогического образования 2018–2021 гг. поступления всех форм обучения (дневная, очно-заочная, заочная), их общее количество составило 1408 человек. Для обеспечения релевантности сравнения с экспериментальной группой выбор участников контрольной группы (далее – КГ) осуществлялся в соответствии с приоритетными критериями: направление бакалавриата – «Педагогическое образование», 2018–2021 гг. поступления, 7 специальностей с одним профилем, 14 специальностей с двумя профилями, различные формы обучения (дневная, очно-заочная, заочная). Общее количество участников КГ составило 1332 человека. В соответствии с логикой сравнительного эксперимента подгруппы для сравнения ЭГ и КГ формировались на основе года поступления студентов.

Уровень развития *позитивной профессиональной мотивации* студентов бакалавриата подлежал операционализации как *доминирующая переменная*. В качестве *приоритетного параметра* была выбрана *профессиональная мотивация* студентов бакалавриата педагогического образования.

Критериями развития позитивной профессиональной мотивации студентов выступали:

1 – соответствие уровня развития профессиональной мотивации студента конструктивному или продуктивному уровням;

2 – наличие положительной динамики профессиональной мотивации студента (уровневой или внутриуровневой).

Подчеркнем, что перечисленные критерии – это критерии не наличия позитивной профессиональной мотивации, а развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, поэтому зафиксировать факт наличия или отсутствия развития позитивной профессиональной мотивации студентов можно только при наличии данных, позволяющих видеть динамику на различных этапах.

В комплексный инструментарий для диагностики профессиональной мотивации студентов бакалавриата были включены шесть методик, которые диагностируют семь групп *показателей: сформированность терминальных ценностей, профессионально-педагогическая направленность личности, рефлексивность, развитость метакогнитивных процессов, регулируемость метакогнитивных процессов, выраженность компонентов деятельности и преобладающие копинг-стратегии.*

Кумулятивный показатель профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования (далее – КПМ) в соответствии с системой показателей, выделенных по каждому критериальному блоку, рассчитывался по формуле:

$$\text{КПМ} = \frac{\text{ЦС} + \text{КР} + \text{К} + \text{П}}{4}$$

где ЦС – интегративный показатель ценностно-смыслового блока профессиональной мотивации,

КР – интегративный показатель когнитивно-рефлексивного блока профессиональной мотивации,

К – интегративный показатель копингового блока профессиональной мотивации,

П – интегративный показатель поведенческого блока профессиональной мотивации.

Соотношение значения показателя и уровня его выраженности представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение значения интегративных и кумулятивного показателя и уровней профессиональной мотивации будущих педагогов

Значение показателя	Уровень профессиональной мотивации студентов
Менее 1,7	<i>Ситуативный</i> (доминирование низкого уровня сформированности выделенных показателей)
От 1,7 до 2,3 (включительно)	<i>Конструктивный</i> (доминирование среднего уровня сформированности выделенных показателей)
Более 2,3	<i>Продуктивный</i> (доминирование высокого уровня сформированности выделенных показателей)

Выявление исходного уровня профессиональной мотивации осуществлялось во все годы набора студентов бакалавриата педагогического образования, начиная с августа 2018 г. в соответствии с планом диагностических процедур и контингентом экспериментальных и контрольных групп. В качестве исходной мы рассматривали диагностику в начале обучения в 1 семестре, ее результаты по уровням для ЭГ (состояла из 5 подгрупп 2018–2022 гг. поступления: Э18, Э19, Э20, Э21, Э22) и КГ (состояла из 5 подгрупп 2018–2022 гг. поступления: К18, К19, К20, К21, К22) представлены на рисунке 3.

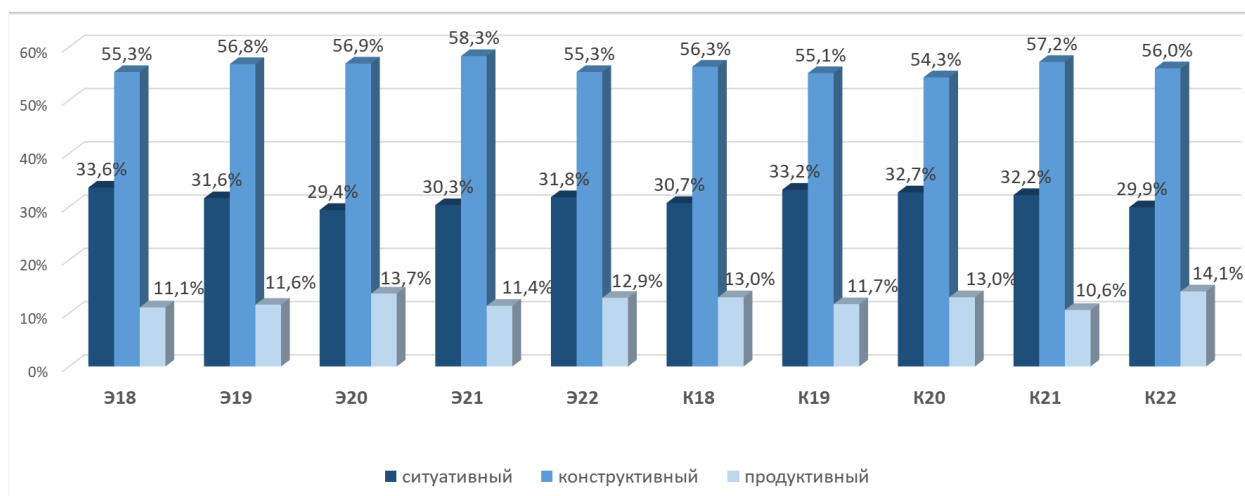


Рисунок 3 – Исходный уровень профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования в экспериментальной и контрольной группах (1 семестр обучения)

На ситуативном уровне развития профессиональной мотивации находятся около трети студентов всех групп (диапазон от 29,4% до 33,6%), на конструктивном – немногим более половины (диапазон от 55,3% до 58,3%), на продуктивном – немногим более 10% (диапазон от 10,6% до 14,1%). Статистический анализ на основе критерия χ^2 Пирсона, U-критерия Манна-Уитни и описательной статистики позволили подтвердить гипотезу об отсутствии различий в уровне профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования в ЭГ и КГ и констатировать возможность использования выбранных групп для достижения целей экспериментального исследования.

Реализация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов осуществлялась в процессе формирующего этапа педагогического эксперимента, реализованного в ИППО МГПУ. Реализация концепции предполагала применение адекватных форм организации образовательного процесса, соответствующее концепции структурирование содержания, отбор методов и средств реализации образовательных программ.

Построение ИОТ будущих педагогов осуществлялось на основе учета динамики мотивационных изменений, институциональным базисом реализации которого явилась организация образовательного процесса по модели «2+3». В контексте реализации данной модели формирование у студентов базового спектра универсальных и общепрофессиональных компетенций наряду с первичным ознакомлением со спецификой профилей осуществлялось планомерно в первые два года обучения в рамках освоения предпрофильных модулей. Так, в начале 1, 2, 3, 4 семестров студенты осуществляли выбор предпрофиля (либо двух предпрофилей для специальностей с двумя профилями): они могли продолжить обучение по выбранному предпрофилю либо сменить его (оба или один из них в случае для специальностей с двумя профилями). В конце 4 семестра студенты проходили аттестацию по предпрофильной подготовке в форме экзамена, на основе которой осуществлялся перевод на выбранную программу обучения по выбранным профилям.

Далее приведена последовательная характеристика хода формирующего этапа эксперимента в динамике развертывания разработанной модели, отражающей содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

На *информационно-диагностическом этапе реализации ресурсного компонента модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов* образовательные и организационные усилия были направлены на формирование, в первую очередь, *ценностно-смыслового компонента* профессиональной мотивации студентов, который выполнял *побуждающую функцию* определения личностных смыслов профессиональной педагогической деятельности. Основными задачами на данном этапе были: создание атмосферы доверия, эмоционального комфорта, заинтересованности студентов в обучении и получении выбранной профессии в вузе. Создавались условия для накопления студентами опыта самоанализа и самооценки собственных профессиональных интересов. Для этого была организована система педагогического сопровождения со стороны руководителей образовательных программ и преподавателей: изучение студентами гуманитарного и психолого-педагогического элективных модулей, базовых модулей для подготовки будущих педагогов к работе с детьми младшего возраста, в качестве основных форм лекций активно применялись мини-

видеолекции и когнитивные диалоги, направленные на овладение базовыми знаниями по предмету, способствующие формированию позиции субъекта образовательной деятельности у студентов вуза, развитию их познавательной инициативы и самостоятельности. Вторым направлением реализации информационно-диагностического этапа стало психолого-педагогическое сопровождение со стороны тьюторов, которое подразумевало деятельность тьюторов по сбору данных о будущих первокурсниках в ходе приемной кампании, предоставление им информации о специфике обучения по модели «2+3». На данном этапе деятельность тьюторов была направлена на удовлетворение потребности первокурсников в получении подробной информации о предстоящем обучении и на формирование положительного отношения к возможности отсроченного выбора профиля обучения. Сразу после поступления тьюторы проводили с первокурсниками серию диагностических мероприятий (включавших тесты, беседы, анкетирование и др.) с целью выявления индивидуально-психологических особенностей студентов, предрасположенности к педагогической профессии, ценностных ориентаций и др., т.е. начального уровня сформированности компонентов позитивной профессиональной мотивации, в результате чего было спроектировано содержание тренинговой работы. *В авторской модели данный этап соотносится с целевым компонентом.*

Сравнение динамики развития профессиональной мотивации в 1 и 2 семестрах осуществлялась на основе данных всех 5 подгрупп из ЭГ и КГ. Проведенный статистический анализ позволил сделать следующие заключения: в ЭГ с 1 по 2 семестр произошли заметные изменения в уровнях мотивации – кол-во студентов с ситуативным уровнем мотивации снизилось на 14,5 %, в то время как с конструктивным уровнем повысилось на 14,2 % (подтверждено на основе знаковых рангов Уилкоксона); в КГ изменения в уровнях мотивации не были статистически значимыми (подтверждено на основе критерия χ^2 Пирсона). Анализ динамики показателей профессиональной мотивации студентов позволил зафиксировать прирост всех компонентов профессиональной мотивации: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого.

На проектировочном этапе реализации ресурсного компонента модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов доминирующие образовательные и организационные усилия были ориентированы на формирование когнитивно-рефлексивного компонента профессиональной мотивации. Они выражались в стимулировании студентов к целеполаганию, участию в образовательных событиях (студенческих научно-практических конференциях, профессионально-ориентированных конкурсах и др.), мероприятиях социально-значимой деятельности (волонтерская деятельность, социальные проекты, акции и др.), самостоятельном и осмысленном составлении ИОТ, предусматривающей выбор и обучение по предпрофильным модулям, составление плана личностно-профессионального развития, включающего тренинговые занятия, направленные на преодоление личностных дефицитов, выявленных в ходе диагностики, актуализацию необходимых для осуществления деятельности по проектированию индивидуальных мотивационных состояний (интереса к самопознанию, потребности в достижениях, желания повысить свой статус в учебной группе и др.). Адаптированность студентов к образовательной среде на данном этапе позволила широко использовать различные образовательные платформы, которые позволяли не только размещать необходимый материал для

изучения учебных дисциплин и задания для самостоятельной работы, но и осуществлять обратную связь. В учебном процессе преподаватели активно использовали педагогические технологии (проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества и др.).

Взаимодействие с кураторами учебных групп, руководителями структурных подразделений осуществлялось посредством соучастия в образовательных событиях (социально-значимых проектах, профессиональных конкурсах, студенческих научно-практических конференциях и др.), практико-ориентированных мероприятиях, проводимых в образовательных организациях московского региона (общеобразовательных школах, дошкольных образовательных организациях, организациях дополнительного образования детей и др.).

Также студенты проходили сертификацию, позволяющую выявить образовательные дефициты и ликвидировать их, в том числе в системе дополнительного образования по бесплатным программам. В подборе данных программ студентов сопровождали тьюторы. Совместная деятельность тьюторов и студентов по проектированию содержания ИОТ осуществлялась с применением метода картирования (совместное со студентом составление индивидуальной образовательной карты, включающей карты учебных и профессиональных интересов, целей, ресурсов, самооценку компетенций и др.). У студентов формировалась система представлений о себе как о будущем педагоге, своих компетенциях, интересах, потенциале и пр. В процессе тьюторской работы (преимущественно в форме индивидуальных консультаций) использовались рефлексивные методики («Автопортрет», «Что значит познать себя?», «Карта интересов» и др.), основными методами работы являлись объяснение, рассказ, беседа. В модели данный этап соотносился с *содержательным компонентом*, т. к. был ориентирован на педагогическое (руководители образовательных программ, преподаватели, представители образовательных организаций – работодатели) и психолого-педагогическое (тьюторы) сопровождение индивидуальных учебных и профессиональных интересов студентов.

Сравнение динамики развития профессиональной мотивации во 2 и 4 семестрах осуществлялась на основе данных 4 подгрупп ЭГ (Э18, Э19, Э20, Э21) и 4 подгрупп КГ (К18, К19, К20, К21). Проведенный статистический анализ динамики уровней профессиональной мотивации студентов на проектировочном этапе (2–4 семестры обучения) позволил сделать следующие выводы: в ЭГ со 2 по 4 семестр продолжилась тенденция по снижению количества студентов с ситуативным уровнем мотивации (на 5,5 %) и повышению с конструктивным уровнем (на 6,6 %) (значимость различий между уровнями 2–4 семестра подтверждена на основе знаковых рангов Уилкоксона); в КГ количество студентов с ситуативным уровнем увеличилось (на 3,7 %) незначительно снизилось (на 1,5 %) количество студентов на конструктивном уровне (значимость различий между уровнями 2–4 семестра в ЭГ и КГ подтверждена на основе критерия χ^2 Пирсона). Полученные данные свидетельствовали о наличии традиционно наблюдаемого в образовательной практике (на 2 курсе) «мотивационного провала» (или «кризиса разочарования») в КГ и его нивелировании в ЭГ. Анализ динамики показателей профессиональной мотивации студентов позволил зафиксировать существенный прирост уровня развития *копингового компонента профессиональной мотивации*. Анализ процесса построения ИОТ студентами осуществлялся путем изучения самостоятельного выбора предпрофилей в 1, 2, 3 семестрах на примере Э21. На рисунке 4 отражены

зафиксированные потоки в Э21, сформированные из ИОТ с двумя профилями подготовки.

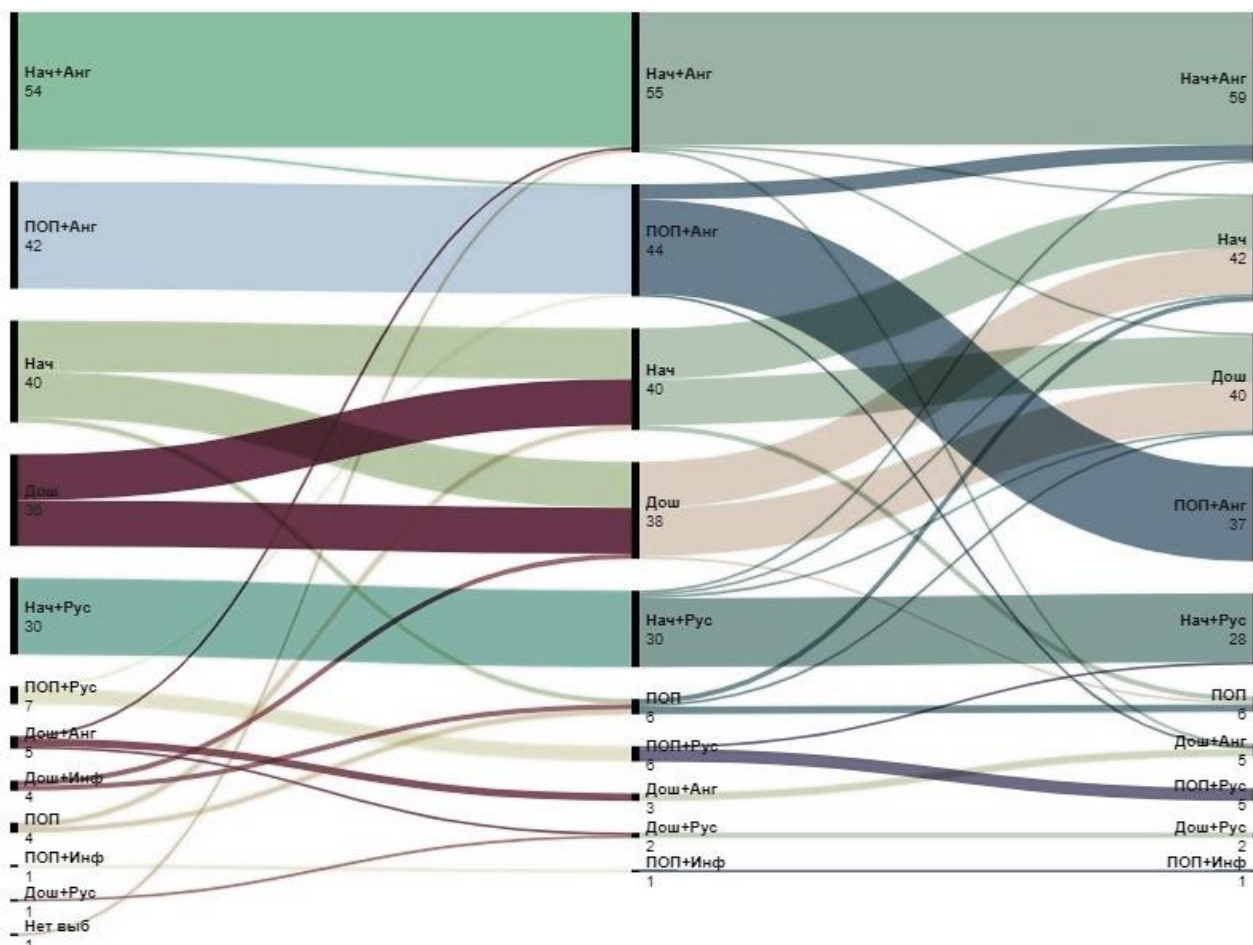


Рисунок 4 – Потоки индивидуальных образовательных траекторий студентов бакалавриата педагогического образования (с двумя профилями подготовки).

Условные обозначения предпрофилей: *Нач* – Начальное образование (общеуровневый); *Дош* – Дошкольное образование (общеуровневый); *ПОП* – Проектирование образовательных программ (управленческий); *Анг* – Иностраный язык (английский – узкопредметный); *Инф* – Информатика (узкопредметный); *Рус* – Русский язык (узкопредметный)

Анализ предпочтений студентов при формировании ИОТ позволил сформулировать следующие выводы: наличие в первоначальном выборе студентов дневной формы обучения узкопредметного и управленческого профилей сохранялось на протяжении всех дальнейших выборов профилей более чем для 90 % обучающихся (широкие потоки на графике). Эксперименты с выбором профилей из других групп специальностей были единичными. Качественно иной была ситуация с уровневыми профилями (без сочетания с предметным) – там обучающиеся распределились примерно поровну – 50 % не меняли профиль, 50 % – меняли. Эти данные отражают заложенную нами идею поэтапного создания и реализации ИОТ: первоначально для студентов создавались условия для осознания ими собственных профессиональных интересов, далее развивалась когнитивно-рефлексивная составляющая профессиональной позитивной мотивации, которая выполняла направляющую функцию. За счет этого происходила адаптация студентов к процессу построения ИОТ, и начиналось осознание их собственного поведения как самоопределенного – именно в этой связи проявлялись особенности

мотивационного поведения студентов в выборе предпрофиля, выражаемые либо как «продолжить начатое», либо как «попробовать новое». Этот процесс сопровождался развитием копинговой составляющей профессиональной мотивации.

На *организационно-деятельностном этапе реализации ресурсного компонента модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов* образовательные и организационные усилия были преимущественно направлены на формирование *копингового компонента* профессиональной мотивации студентов, который выполнял регулирующую функцию, связанную с формированием их проективных умений по планированию собственной ИОТ. Среди значимых педагогических ресурсов технологической экипировки можно выделить: мастер-классы, воркшопы, преобразование лекций по всем учебным дисциплинам в формат «видеолекция + когнитивный диалог», рефлексивные диалоги, коллаборации. Таким образом обеспечивалась опора на представления студентов о самоэффективности, что проявлялось в оптимистическом атрибутивном стиле, при котором успехи воспринимались как стабильные, значимые и контролируемые, а неудачи – как временные (случайные), локальные и изменяемые. Психолого-педагогическое сопровождение студента тьютором в процессе реализации ИОТ включало мониторинг успеваемости, помощь в решении проблем, индивидуальные и групповые консультации, тренинги, тьюториалы, реализацию технологии портфолио. Тьюторы систематически отслеживали успеваемость студентов и при наличии проблем, в процессе индивидуальной работы с тьюторантом, определяли и обсуждали негативно-влияющие факторы (межличностные отношения в учебной группе, отношения с преподавателем и т. д.). Затем корректировали план тренинговых занятий, например, включая в него упражнения и интерактивные игры, ориентированные на межличностное взаимодействие, развитие коммуникативных навыков, сплочение учебной группы, преодоление страха экзамена и др. Задачей тьюторов также являлось сопровождение динамики мотивационных состояний студентов до уровня целевой установки. Основными методами работы выступали анализ практических ситуаций (case-study), групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы, рефлексивные методики. В авторской модели организационно-деятельностный этап соотносится с *деятельностным компонентом*, т. к. обеспечивает сопровождение деятельности вуза по адаптации студентов к образовательной среде, формирование у них положительного атрибутивного стиля в процессе обучения.

Сравнение динамики развития профессиональной мотивации в 4 и 6 семестрах осуществлялась на основе данных 3 подгрупп ЭГ (Э18, Э19, Э20) и 3 подгрупп КГ (К18, К19, К20). Проведенный статистический анализ профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования подгрупп ЭГ и КГ на организационно-деятельностном этапе позволил сделать следующие выводы: к 6 семестру на ситуативном уровне в КГ находилось на 20 % больше студентов, чем в ЭГ, на конструктивном – на 13 % студентов меньше, а на продуктивном – на 8 % студентов меньше (значимость различий между уровнями ЭГ и КГ подтверждена на основе критерия χ^2 Пирсона). При этом в ЭГ к 6 семестру продолжилась тенденция по снижению ситуативного уровня профессиональной мотивации, повышению конструктивного уровня профессиональной мотивации, а также проявилась тенденция к увеличению продуктивного уровня (значимость различий между уровнями 4–6 семестров подтверждена на основе знаковых рангов Уилкоксона). Анализ динамики показателей профессиональной мотивации студентов позволил

зафиксировать прирост всех компонентов профессиональной мотивации: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого.

На *оценочно-рефлексивном этапе реализации ресурсного компонента модели развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов* доминирующие образовательные и организационные усилия были направлены на формирование *поведенческого компонента профессиональной мотивации*, когда сами студенты включались в активную наставническую деятельность. Студенты-наставники совместно с кураторами групп или под руководством руководителей программ проводили адаптационные мероприятия с целью интеграции первокурсников в образовательную среду вуза; различных форм внеучебной деятельности студентов (волонтерская деятельность, социальные акции и пр.); помощь слабоуспевающим студентам; участие в проведении социологических опросов и др. Для будущих педагогов, особенно студентов бакалавриата очной формы обучения, наставническая деятельность предоставляла возможность формирования необходимых для профессиональной педагогической деятельности универсальных и профессиональных компетенций. Успешное выполнение обязанностей наставника служило основанием для присвоения статуса «студент-консультант». Данный этап тьюторского сопровождения включал рефлексию портфолио собственных достижений на каждом учебном курсе, выявление причин успехов и неудач, планирование со студентами проекта профессионального будущего. Деятельность тьюторов была направлена на развитие у студентов мотивационной рефлексии. Всесторонний анализ студентом результатов собственной деятельности выступал в качестве фактора развития субъективной оценки собственной эффективности, оказывающей регулирующее влияние на мотивацию и выработку продуктивных копинг-стратегий преодоления трудностей в ситуациях неудач. Основными методами работы тьюторов на данном этапе выступали: беседа, рефлексивные методики. В авторской модели оценочно-рефлексивный этап соотносится с *результативным компонентом*, т. к. он обеспечивает сопровождение процесса самооценки тьюторантами динамики достижений.

Сравнение динамики развития профессиональной мотивации в 6 и 8 семестрах осуществлялась на основе данных 2 подгрупп ЭГ (Э18, Э19) и 2 подгрупп КГ (К18, К19). Проведенный статистический анализ профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования ЭГ и КГ на оценочно-рефлексивном этапе позволил сделать следующие выводы: к 8 семестру на ситуативном уровне в КГ находилось на 26,4 % больше студентов, чем в ЭГ, на конструктивном – на 22,1 % меньше, а на продуктивном – на 4,2 % меньше (значимость различий между уровнями ЭГ и КГ подтверждена на основе критерия χ^2 Пирсона). При этом в ЭГ к 8 семестру продолжилась тенденция по снижению количества студентов, находившихся на ситуативном уровне профессиональной мотивации, возрастанию численности студентов, относящихся к конструктивному и продуктивному уровням профессиональной мотивации (значимость различий между уровнями 6–8 семестров в ЭГ подтверждена на основе знаковых рангов Уилкоксона). Анализ динамики показателей профессиональной мотивации студентов позволил зафиксировать прирост всех компонентов профессиональной мотивации: ценностно-смыслового, когнитивно-рефлексивного, копингового, поведенческого.

В конце 10 семестра был осуществлен контрольный этап эксперимента в соответствии с логикой диагностической процедуры констатирующего этапа.

Результаты сравнительно-сопоставительного анализа полученных данных на основе данных подгрупп Э18 и К18 отражены на рисунке 5.

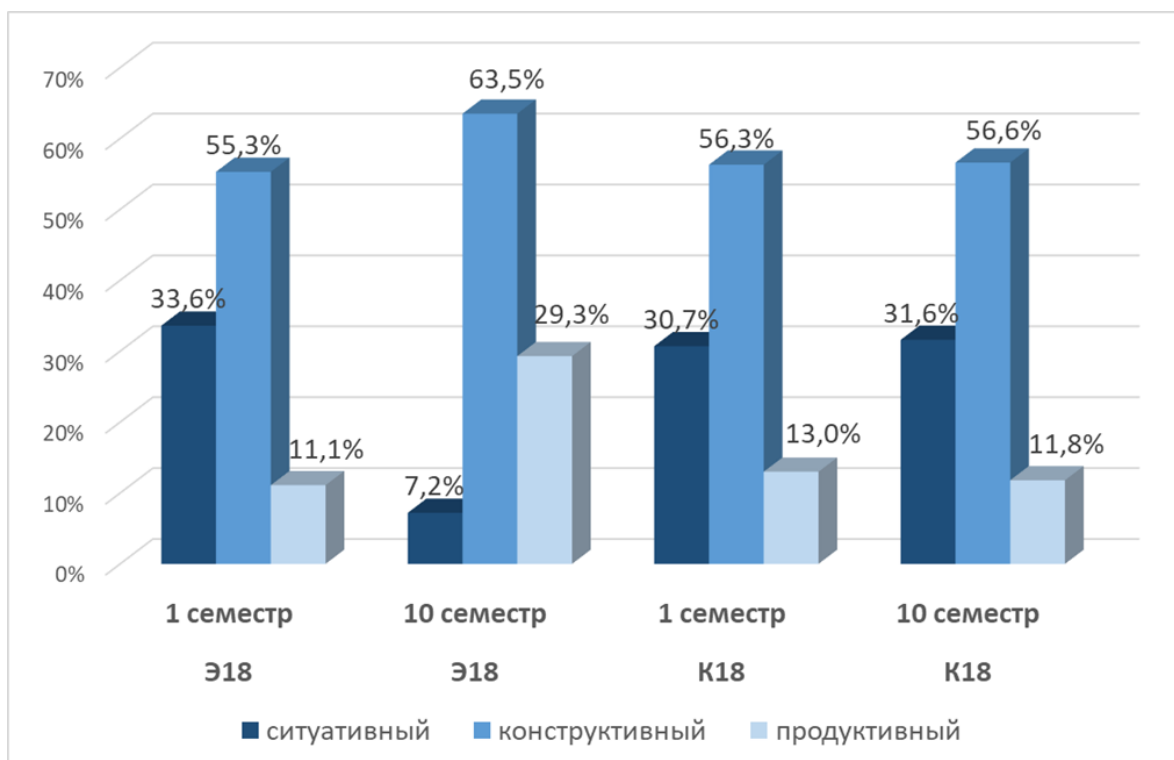


Рисунок 5 – Динамика профессиональной мотивации студентов бакалавриата педагогического образования в экспериментальной и контрольной группах (1, 10 семестры обучения)

Проведенный анализ полученных данных позволил прийти к следующим выводам: в Э18 с 1 по 10 семестр произошли изменения на всех уровнях развития профессиональной мотивации – количество студентов, относящихся к ситуативному уровню профессиональной мотивации снизилось (-26,4 %), в то время как количество студентов, относящихся к конструктивному уровню профессиональной мотивации, значительно возросло (+8,2 %), также увеличилось и количество студентов, относящихся к продуктивному уровню (+18,2 %) (подтверждено на уровне значимости $\alpha=0,05$ на основе критерия χ^2 Пирсона).

Различия в уровнях профессиональной мотивации в Э18 и К18 в 10 семестре признаны статистически значимыми (подтверждено на основе критерия χ^2 Пирсона). В К18 на всех уровнях наблюдалась как негативная, так и позитивная динамика, при этом разница их начальных и конечных значений не является статистически значимой.

На основе полученных экспериментальных данных была реконструирована уровневая динамика развития профессиональной мотивации в ЭГ и в КГ в 1–2–4–6–8–10 семестрах. На рисунке 6 представлены средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации студентов ЭГ в диагностируемых семестрах; на рисунке 7 – аналогичные показатели для КГ.

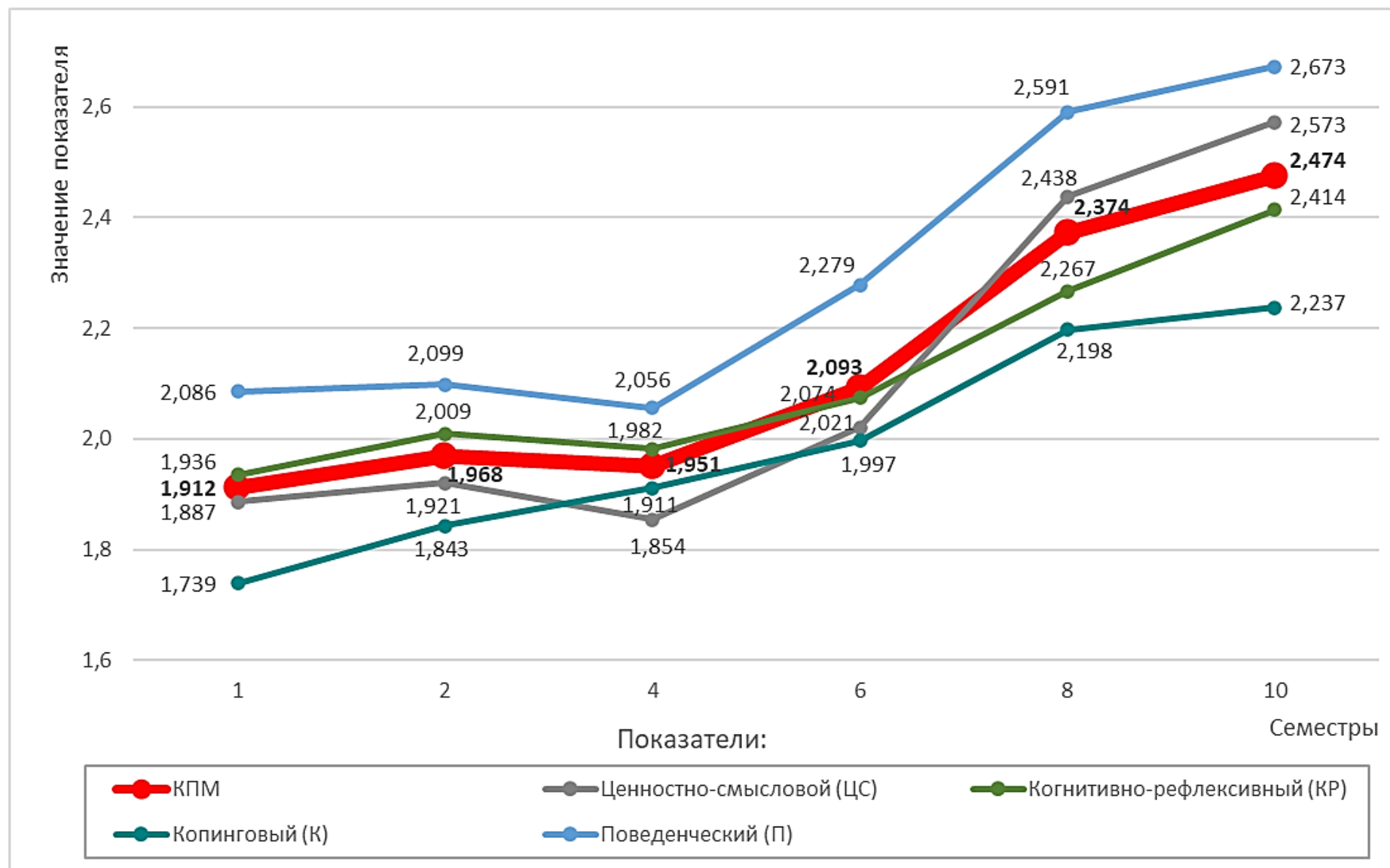


Рисунок 6 – Динамика показателей профессиональной мотивации будущих педагогов (средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации в диагностируемых семестрах в экспериментальной группе)

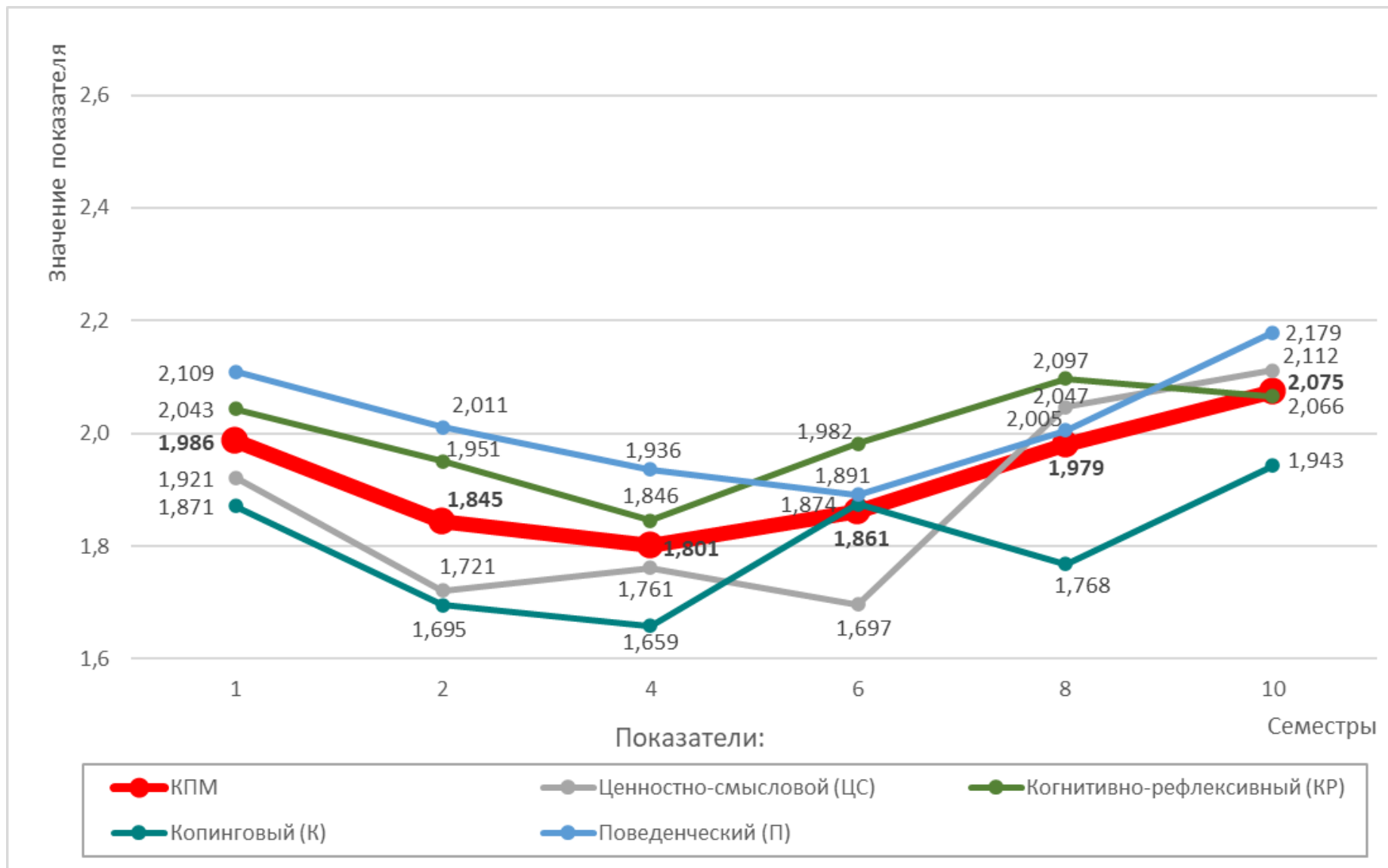


Рисунок 7 – Динамика показателей профессиональной мотивации будущих педагогов (средние значения кумулятивного и интегративных показателей блоков профессиональной мотивации в диагностируемых семестрах в контрольной группе)

В результате эксперимента в ЭГ произошло существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех блоков показателей профессиональной мотивации студентов: ценностно-смыслового (с 1,887 до 2,573), когнитивно-рефлексивного (с 1,936 до 2,414), копингового (с 1,739 до 2,237), поведенческого (с 2,086 до 2,673) и кумулятивного (с 1,912 до 2,474), при этом непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока (статистическая значимость различий подтверждена на основе критерия χ^2 Пирсона). В ЭГ была зафиксирована следующая закономерность: рост профессиональной мотивации студентов был сопряжен с положительной динамикой значений всех ее блоков. При этом прирост кумулятивного показателя профессиональной мотивации в ЭГ составил 0,562.

В КГ смещение распределения значений всех блоков показателей профессиональной мотивации студентов оказалось несущественным: ценностно-смыслового (с 1,921 до 2,112), когнитивно-рефлексивного (с 2,043 до 2,066), копингового (с 1,871 до 1,943), поведенческого (с 2,109 до 2,179) и кумулятивного (с 1,986 до 2,075); при этом непрерывный рост не был зафиксирован ни по одному из блоков (статистическая значимость различий ЭГ и КГ подтверждена на основе U-критерия Манна-Уитни). Также в КГ не был зафиксирован одновременный рост всех 4 блоков показателей профессиональной мотивации студентов (при незначительном положительном приросте кумулятивного показателя профессиональной мотивации, который составил 0,089).

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента в ЭГ были зафиксированы более высокие значения всех *основных* и *дополнительных показателей*, по сравнению с КГ. Тем самым, полученные результаты позволяют подтвердить педагогический потенциал индивидуализации образовательного процесса по модели «2+3» (за счет вариативности формирования ИОТ) в контексте развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.

В заключении обобщены результаты исследования и сформулированы основные выводы и предложения.

1. Выявлено, что позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов представляет собой интегральное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием в структуре мотивационной сферы будущих педагогов внутренних смыслообразующих мотивов, определяющих направленность на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности. Обосновано, что позитивная профессиональная мотивация будущих педагогов обеспечивает успешность формирования на этапе обучения в высшей школе педагогических компетенций и трудовых функций будущих педагогов, профессиональную и личностную готовность выпускников к педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов педагога.

2. Определено, что индивидуализация профессиональной подготовки и выстраивание студентами ИОТ личностного-профессионального развития являются основным инструментом развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Доказано, что в качестве мотивационной детерминанты выступает предоставление студентам права выбора учебных дисциплин, образовательных модулей, форм, средств, методов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, способствующих удовлетворению потребности в автономии, вовлеченности в освоение образовательных программ и

таким образом оказывающих положительное влияние на развитие профессиональной мотивации.

3. Обосновано, что развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе будет эффективным при условии реализации целостной научной концепции, интегрирующей теоретико-методологические, содержательные и процессуальные основы исследуемого процесса. Определена и аргументирована ведущая идея концепции – индивидуализация образования на основе построения каждым студентом ИОТ своего личностного-профессионального развития.

4. Разработана концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, которая включает в себя в логической взаимосвязи: а) ведущую идею, исходные концептуальные основы и концептуальное ядро; б) структурно-функциональную модель развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов; в) технологическую экипировку развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Определен ключевой феномен концепции – развитие позитивной профессиональной мотивации, уточнена его сущностная и структурная характеристика: как процесса, как деятельности, как системы, как самоорганизующегося явления. К каждому из описанных понятий отнесена определенная тенденция развития, приводящая (потенциально) к конкретному результату – сформированности того или иного свойства мотивационной сферы личности.

5. Обосновано, что сущность феномена развития позитивной профессиональной мотивации раскрывают понятия: «педагогическое сопровождение развития мотивационной сферы в ходе профессионализации» (как процесса), «педагогическая деятельность по позитивизации мотивов» (как деятельности), «педагогическая система оптимизации взаимовлияния мотивов профессиональной деятельности» (как системы), «саморазвитие профессиональной мотивации» (как самоорганизующегося явления).

6. Сконструирована авторская структурно-функциональная модель, отражающая содержательно-смысловое наполнение концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Авторская модель визуализирована в форме структурно-логической схемы, включающей целевой, содержательный, деятельностный, результативный, ресурсный компоненты и демонстрирующей взаимосвязи между ними.

7. Разработана технологическая экипировка развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, представляющая собой описание форм, средств, методов реализации указанного процесса, а также последовательность их реализации, определенная организацией образовательного процесса по модели «2+3» (бакалавриат с двумя профилями подготовки), выступающей фреймом по отношению к рассматриваемой технологии. Определено, что технологиями развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов являются: технологии контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества, портфолио и др.; методами: формирующее и рейтинговое оценивание, анализ практических ситуаций, групповые дискуссии, индивидуальные и групповые беседы; средствами: различные виды деятельности: волонтерская, профессионально-ориентированная, социально-значимая; формами: модульное построение образовательного процесса, образовательные события, интерактивные формы проведения лекций и семинаров,

тьюториалы, видовое разнообразие выпускных квалификационных работ, педагогическое наставничество или педагогическое супервизорство.

8. Реализована авторская концепция развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата с применением адекватных форм организации образовательного процесса, отбором методов и средств реализации образовательных программ согласно модели «2+3» (изучение универсальных гуманитарного и психолого-педагогического модулей; изучение элективных модулей; языковая подготовка; общая физическая подготовка; изучение базовых модулей; выбор и изучение предпрофильных модулей; конструирование ИОТ; прохождение аттестации по предпрофильной подготовке в форме экзамена; перевод на выбранную программу обучения). Обеспечена последовательная реализация информационно-диагностического, проектировочного, организационно-деятельностного, оценочно-рефлексивного этапов ресурсного компонента развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата посредством системы взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте реализации модели «2+3», включающей диады: «руководитель образовательной программы – студент» (выбор предпрофилей, профилей, модулей профессионального роста, сертификация, мероприятия профессиональной направленности), «преподаватель – студент» (когнитивные диалоги, вариативность выпускных квалификационных работ), «тьютор – студент» (сопровождение студентов при построении и реализации ИОТ), «работодатель – студент» (конкурсы профессионального мастерства, модульные и государственные экзамены), «студент – студент» (наставничество).

9. Осуществлена полномасштабная апробация концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в ходе эмпирического исследования (2018–2023 гг.), в котором приняли участие 2740 студентов бакалавриата ИППО МГПУ (ЭГ, 1408 студентов) и ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (КГ, 1332 студента). По итогам эмпирического исследования у 92,8 % студентов ЭГ было выявлено наличие конструктивного или продуктивного уровней развития профессиональной мотивации, а также статистически подтверждено существенное смещение распределения в сторону высоких значений всех блоков и кумулятивного показателя профессиональной мотивации студентов (значение составило 0,562 в ЭГ, а в КГ оно составило 0,089), при этом в ЭГ непрерывный рост продемонстрировали показатели копингового блока. В процессе эксперимента были зафиксированы более высокие значения всех основных и дополнительных показателей ЭГ по сравнению с КГ. В ходе эксперимента также было зафиксировано, что разработанная концепция позволяет преодолевать традиционно наблюдаемые в образовательной практике «мотивационные провалы» (2 и 4 курсы) в ЭГ, в то время как в КГ образовательные усилия этого периода были направлены на выход из них, и, в результате, профессиональная мотивация студентов не претерпевала существенных изменений к концу обучения.

10. Доказана перспективность использования концепции развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов. Дальнейшее развитие исследований в области развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в период профессиональной подготовки в высшей школе, может быть ориентировано на уровень магистратуры. Особое значение будут иметь работы, учитывающие современные тенденции развития высшего

педагогического образования в России, обеспечивающие баланс традиций академичности в подготовке педагогов и внедрение, на основе критического осмысления, инновационных преобразований.

Основное содержание и результаты исследования отражены в 44 публикациях автора объемом 318,61 (авторский вклад 93,12) п. л.

Публикации в научных журналах, включенных в перечень ВАК:

1. Каитов, А.П. Формирование позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в условиях индивидуализации образовательного процесса / А.П. Каитов // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – Вып. 3 (55). – С. 25-34 (1,12 п. л.)
2. Каитов, А.П. Волонтерская деятельность как фактор развития профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2024. – Т. 23. № 1. – С. 93-105 (1,5 п. л.)
3. Каитов, А.П. Проектная выпускная квалификационная работа магистранта: особенности состава и структуры / А.П. Каитов, С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 1. – С. 12-19 (0,92/0,3 п. л.)
4. Каитов, А.П. Тенденции создания и развития молодежных движений в современной России / И.В. Афанасьев, А.П. Каитов // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (104). – 2024 – С. 141-143 (0,35/0,18 п. л.)
5. Каитов, А.П. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 4. – С. 88-97 (1,27 п. л.)
6. Каитов, А.П. Становление и развитие отечественной профессиональной подготовки будущих педагогов на уровне бакалавриата / А.П. Каитов // Современная наука: проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4. – С. 88-97 (0,6 п. л.)
7. Каитов, А.П. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения развития профессиональной мотивации будущих педагогов на уровне бакалавриата / А.П. Каитов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 2. – С. 63-79 (0,96 п. л.)
8. Каитов, А.П. Формирование профессиональной идентичности студентов педагогической магистратуры в условиях системно-модульной организации образовательного процесса / А.П. Каитов, А.С. Львова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22. – № 2. – С. 81-92 (1,4/0,7 п. л.)
9. Каитов, А.П. Тьюторское сопровождение студентов бакалавриата в рамках организации обучения по схеме «2+2» / А.П. Каитов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 3. – С. 55-58 (0,46 п. л.)
10. Каитов, А.П. Позитивная профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования: структурно-содержательные характеристики и методики диагностики / А.П. Каитов // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – Т. 64. – № 3. – С. 413-420 (0,92 п. л.)
11. Каитов, А.П. Сравнительный анализ опыта исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности в России и за рубежом / А.П. Каитов // Современная наука: проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3-3. С. 56-65 (1,16 п. л.)

12. Каитов, А.П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования / А.П. Каитов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – Т. 95. – № 3. – С. 118-123 (0,69 п. л.)
13. Каитов, А.П. Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях / А.П. Каитов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2022. – Т. 21. – № 2. – С. 9-24 (1,85 п. л.)
14. Каитов, А.П. Состав и структура концепции: методологический аспект / С.Г. Воровщиков, А.П. Каитов, О.А. Любченко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 1. – С. 59-63 (0,58/0,19 п. л.)
15. Каитов, А.П. Сетевое взаимодействие социальных партнеров в системе образования: атрибутивные признаки / А.П. Каитов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2020. – Т. 79. – № 1. – С. 57-60 (0,46 п. л.)
16. Каитов, А.П. Организационные основы психолого-педагогического сопровождения позитивной социализации детей, подростков и юношества в мегаполисе / С.Г. Воровщиков, А.П. Каитов, О.А. Любченко, А.А. Арасланова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2020. – № 4 (73). – С. 4-8 (0,58/0,15 п. л.)
17. Каитов, А.П. Инновационный контент электронной коворкинговой среды: от теории к практике / О.А. Любченко, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2019. – Т. 48. – № 2. – С. 39-58 (2,31/0,77 п. л.)

Публикации, включенные в перечень РИНЦ:
Монографии

18. Каитов, А.П. Мотивация профессиональной педагогической деятельности: теоретические и прикладные аспекты: монография / А.П. Каитов. – М.: Изд-во «Перо», 2022. – 129 с. (14,9 п. л.)
19. Каитов, А.П. Виртуальный кластер: кол. монография / М.В. Воропаев, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, О.А. Полежаева, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов. – М.: Известия ИППО, 2019. – 247 с. (28,53/13,17 п. л.)
20. Каитов, А.П. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография / А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – 110 с. (12,71/3,18 п. л.)
21. Каитов, А.П. Подготовка специалиста по работе со временными детским коллективом (вожатого) в условиях педагогического университета: монография / Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, А.И. Савенков, Н.С. Трухановская; науч. ред. профессор А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Перо», 2016. – 123 с. (14,21/2,03 п. л.)

Учебные и учебно-методические пособия

22. Каитов, А.П. Оценка и самооценка образовательных результатов: основа развития управленческой компетентности будущих педагогов: учеб. пособие / С.Г. Воровщиков, А.П. Каитов, О.А. Любченко. – М.: Изд-во «Перо», 2023. – 233 с. (25,41/8,47 п. л.)
23. Каитов, А.П. Педагогика: раннее детство / А.И. Савенков, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко. – М.: Изд-во «Перо», 2023. – 172 с. (19,87/3,97 п. л.)

24. Каитов, А.П. Теории содержания и научные основы технологий профессиональной подготовки педагогов раннего развития: учеб. пособие / А.И. Савенков, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко. – М.: Изд-во «Перо», 2023. – 144 с. (16,93/3,33 п. л.)
25. Каитов, А.П. Оценка и самооценка образовательных результатов: основа развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: учеб. пособие / С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко, А.П. Каитов. – М.: Известия ИППО, 2022. – 220 с. (25,41/8,47 п. л.)
26. Каитов, А.П. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования: учеб. пособие / В.В. Афанасьев, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, О.А. Орчаков, А.П. Сухонос, И.В. Поставнева. – М.: ИППО, 2019. – 128 с. (14,78/1,85 п. л.)
27. Каитов, А.П. Программа подготовки специалиста по работе со временными детским коллективом (вожатого): учеб.-метод. пособие / М.М. Борисова, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, О.А. Любченко, А.С. Львова, Э.К. Никитина, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов; науч. ред. профессор А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Бюро», 2018. – 359 с. (41,46/4,6 п. л.)
28. Каитов, А.П. Подготовка специалиста по работе со временными детским коллективом (вожатого) в условиях педагогического университета: учеб.-метод. пособие / М.М. Борисова, Н.Д. Десяева, А.П. Каитов, О.А. Любченко, А.С. Львова, Э.К. Никитина, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, С.Ю. Степанов; науч. ред. профессор А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Бюро», 2018. – 359 с. (41,46/4,6 п. л.)
29. Каитов, А.П. Педагогическая практика в бакалавриате и магистратуре: концепция, содержание, методика: учеб.-метод. пособие / О.А. Любченко, Ю.А. Попов, А.С. Львова, А.П. Каитов, М.М. Борисова, П.В. Смирнова; научн. ред. А.И. Савенков. – М.: Изд-во «Перо», 2015. – 284 с. (32,8/5,46 п. л.)

Другие издания

30. Каитов, А.П. Диагностика профессионально-личностного развития педагога на основе применения цифровых средств / Е.Н. Артемёнок, В.Н. Пунчик, А.П. Каитов // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: материалы III Всероссийской науч. конф. (с международным участием) 22 ноября 2023 г. / отв. ред. О.Ю. Левченко. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2024. – С. 168-173 (0,69/0,23 п. л.)
31. Каитов, А.П. Подготовка учителя начальных классов в условиях реализации модели профессионального роста / О.А. Любченко, А.С. Львова, А.П. Каитов // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сб. науч. тр. IX Междунар. форума по педагогическому образованию. – Ч. 2. – Казань, 2023. – С. 279-283 (0,58/0,18 п. л.)
32. Каитов, А.П. Теоретические аспекты проблемы развития учебной мотивации у студентов высшей школы в зарубежных исследованиях / А.П. Каитов // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 1. – С. 24-38 (0,9 п. л.)
33. Каитов, А.П. Проблема мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) с позиций метасистемного подхода / А.П. Каитов // Известия ИППО. – 2022. – № 2. – С. 10-21 (1,5 п. л.)
34. Каитов, А.П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2 / А.П. Каитов,

- А.С. Львова // Менеджмент в образовании: мат. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О.А. Любченко. – М.: ИППО. – 2022. – № 7. – С. 96-104 (1,04/0,52 п. л.)
35. Каитов, А.П. Модель образовательного процесса по программе бакалавриата 2+2 / О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова, А.П. Каитов // Сб. науч. трудов VIII Междунар. форума по педагогическому образованию «Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке». – Часть I. – Казань, 2022. – С. 268-274 (0,81/0,27 п. л.)
36. Каитов, А.П. Мониторинговый инструментарий предпрофильного модульного экзамена: тесты на проверку знаний, умений и решение профессиональных задач / С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко, А.П. Каитов [Электронный ресурс] // Известия ИППО. – 2022. – № 2. – С. 4-10. – URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/s-g-vorovshnikov-o-a-lyubchenko-a-p-kaitov-3/> (0,88/0,29 п. л.)
37. Каитов, А.П. Контрольно-измерительные материалы предпрофильного модульного экзамена: жанровое разнообразие / С.Г. Воровщиков, О.А. Любченко, А.П. Каитов // Мат. междунар. науч.-практ. конф. «Менеджмент в образовании: перезагрузка». – Москва, 16-23 апреля 2022. – М.: Известия ИППО, 2022. – С. 91-96 (0,69/0,23 п. л.)
38. Каитов, А.П. Исследование результативности концепции и методики организации образовательного процесса в высшей школе с учетом академической мобильности студентов, обучающихся по направлениям укрупненной группы специальностей «образование и педагогические науки» (2+2) / Ж.В. Афанасьева, М.В. Воропаев, А.П. Каитов, Э.К. Никитина // НОМNUM. – 2022. – № 2. – С. 57-76 (2,19/0,55 п. л.)
39. Каитов, А.П. Организация образовательного процесса в педагогическом бакалавриате как основа формирования профессиональной готовности учителей к работе с одаренными детьми / В.В. Рябов, А.С. Львова, А.П. Каитов // Сб. науч. тр. II междунар. науч.-практ. онлайн-конф. «Психология одаренности и творчества», Москва, 27 ноября 2020. – М.: Известия ИППО, 2020. – С. 279-284 (0,69/0,23 п. л.)
40. Kaitov A. Coworking as innovative educational content in modern higher education. international scientific and practical conference “Theory and practice of project management in education: horizons and risks” / A. Ganicheva, A. Kaitov, E. Nikitina, T. Savenkova, A. Riekkinen, Moscow, 2020. Vol. 79. P. 1-6 (0,69/0,14 п. л.)
41. Kaitov A. Game-technical management of the educational environment / M.A. Romanova, Yu.A. Serebrennikova, T. Fedorenko, A. Kaitov, A. Gavriluc // SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks». 2020. P. 1015 (0,69/0,14 п. л.)
42. Каитов, А.П. К вопросу о разработке коворкинговой среды в современном вузе / О.А. Любченко, А.Н. Ганичева, А.П. Каитов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. Т. 24. – № 3. С. 134-138 (0,58/0,19 п. л.)
43. Каитов, А.П. Контекстный подход и квазипрофессиональная деятельность в подготовке студентов бакалавров к проектной деятельности / А.Н. Ганичева, А.П. Каитов [Электронное издание] // Известия ИППО. – 2018. – № 3. – URL: <http://izvestia-ippo.ru/ganicheva-a-n-kaitov-a-p-kontekstnyy-po/> (05/0,25 п. л.)
44. Каитов, А.П. Коворкинговые пространства: плюсы и минусы инновационных практик / А.Н. Ганичева, О.А. Любченко, А.П. Каитов // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: мат. IV междунар. науч.-метод. конф. Минск, 18 октября 2018 г. – Минск: ГОУ «Республиканский институт высшей школы». – 2018. – С. 124-128 (0,58/0,19 п. л.)