

А. П. Каитов

**МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

монография

Москва

2022

УДК 371.15
ББК 74.204
К15

Рецензенты:

Савенков А.И., член-корреспондент РАО, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М.В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий отделом истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Каитов Александр Пилялович

К15 Мотивация профессиональной педагогической деятельности: теоретические и прикладные аспекты. – М.: Издательство «Перо», 2022. — 129 с. / 3,1 Мб. [Электронное издание].

ISBN 978-5-00204-699-7

В условиях постоянно повышающихся требований к профессиональным и личностным качествам педагогов со стороны современного общества, усложнения профессиональной педагогической деятельности в эпоху стремительной развивающихся процессов глобализации и цифровизации всех сфер общественной жизни возрастает роль изучения феномена профессиональной мотивации, обеспечивающей эффективность педагогической деятельности и успешное функционирование системы образования в целом. В монографии представлен сравнительный анализ отечественных и зарубежных научных исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности, раскрыты ведущие современные методологические подходы и теории, применяемые к ее изучению, выделены основные факторы, влияющие на мотивацию педагогов; рассмотрено состояние проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов - студентов бакалавриата в условиях модернизации высшего педагогического образования; обоснован мотивационный потенциал индивидуализации обучения и построения студентами бакалавриата индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), предложены модели проектирования и реализации образовательного процесса на бакалавриате («2+2»), предоставляющей студентам возможность менять направление подготовки после второго курса обучения, и системы мотивационного обеспечения реализации ИОТ в образовательной среде вуза. Монография адресована специалистам управления образованием, преподавателям вузов и колледжей, учителям общеобразовательных школ, педагогам дополнительного профессионального образования, реализующим программы повышения квалификации педагогических кадров и профессиональной переподготовки.

УДК 371.15
ББК 74.204

ISBN 978-5-00204-699-7

© Каитов А.П., 2022



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
1.1 Эволюция научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных исследованиях	5
1.2 Основные теоретические подходы к изучению профессиональной мотивации в отечественных исследованиях.....	17
Выводы.....	26
ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ.....	27
2.1 Отечественный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности.....	28
2.2 Зарубежный опыт изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности.....	41
Выводы.....	52
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	54
3.1 Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях глобализации, трансформации педагогической профессии и модернизации высшего педагогического образования.....	55
3.2 Индивидуализация профессиональной подготовки как фактор развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования	82
Выводы.....	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	99
Список литературы.....	101
Приложение.....	118

ВВЕДЕНИЕ

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации педагогов во всем мире обусловлен социальной значимостью педагогической профессии для устойчивого развития общества в современную эпоху глобализации, цифровизации всех сфер общественной жизни и модернизации национальных образовательных систем. Высокие требования, предъявляемые во всем мире к труду педагога, внешняя оценка его деятельности через результаты деятельности обучающихся, перманентное реформирование всех уровней системы образования, влекущее изменения образовательных стандартов, программ и сроков обучения; увеличение административной нагрузки и количества отчетности, повышенная конфликтогенность и др., делают педагогическую профессию одной из сложнейших, подверженной многочисленным стрессовым факторам, требующим постоянной мобилизации личностных ресурсов и наличия позитивной мотивации на непрерывное профессиональное совершенствование. В условиях постоянно повышающихся требований к профессиональным и личностным качествам педагога со стороны современного общества, усложнения профессиональной деятельности, текучести и дефицита педагогических кадров в образовательных организациях возрастает роль изучения профессиональной мотивации педагогов, обеспечивающей эффективность педагогической деятельности и успешное функционирование системы образования в целом.

Структуру монографии образуют три части: первая часть включает описание эволюции научных представлений о феномене профессиональной мотивации в зарубежных и отечественных исследованиях; вторая часть - содержит сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД), основных методологических подходов и теорий, применяемых к исследованию МППД; третья часть - посвящена проблеме развития позитивной профессиональной мотивации студентов бакалавриата – будущих педагогов в условиях стремительно развивающихся глобализационных процессов, изменения взглядов на педагогическую профессию и модернизации системы высшего педагогического образования.

Авторы раскрывают потенциал индивидуализации профессиональной подготовки и выстраивания студентами собственной образовательной траектории (ИОТ) для развития позитивной профессиональной мотивации; предлагают модели проектирования и реализации образовательного процесса на бакалавриате («2+2»), предоставляющей возможность студентам менять направление подготовки после второго курса обучения, и системы

мотивационного обеспечения реализации ИОТ студентов в образовательной среде вуза.

ГЛАВА 1. ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема профессиональной мотивации имеет длительный период изучения, базируется на общетеоретических подходах психологии мотивации и концептуальных основах зарубежных и отечественных теорий профессионально-трудовой деятельности. В общей концепции психической регуляции мотивация выступает как стержневой, определяющий компонент и главная движущая сила поведения и деятельности человека.

Важность исследования мотивации сотрудников к профессиональной деятельности обусловлена ее решающим значением для обеспечения успеха предприятия, благополучия, как самих сотрудников, так и работодателей. Поэтому проблема профессиональной мотивации остается одной из самых актуальных в промышленной и организационной психологии за последние 100 лет (С. Pinder, 2015; R. Kanfer, M. Frese, R. Johnson, 2017; A. Broeck, J. Carpinì, J. Diefendorff, 2019) [119; 154; 174].

В настоящее время насчитываются десятки разнообразных теорий и концепций мотивации, представленных в зарубежных (J. Atkinson, D. Birch, K. V. Madsen, W. Klenbeck, A. Maslow, H. Heckhausen, G. Hall, J. Nuetten, M. Vernon, R. Whin, P. Young и др.), и отечественных исследованиях (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В. К. Вилюнас, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.).

В то же время отсутствует единый подход к пониманию термина «мотивация», что, в свою очередь, ведет к существованию разных точек зрения на сущностные характеристики данного феномена, его природу, структуру, и множественности подходов и методов изучения мотивации.

1.1 Эволюция научных представлений о профессиональной мотивации в зарубежных исследованиях

Теории мотивации личности появились в первой половине XX века в зарубежных исследованиях (К. Levin, 1926; G. Allport, 1937, H. Murrey, 1938 и др.); в них были выделены вторичные (психогенные) потребности человека (достижение успеха, уважение, межличностные контакты и др.) [42]. Зарубежные ученые (Ф. Taylor, E. Mayo, A. Maslow, D. McGregor, K. Alderfer, D.

McClelland, F. Herzberg, L. Porter, Э. Lowther, V. Wroom и др.) заложили основы изучения проблемы профессиональной мотивации человека в условиях рыночной экономики. Конечной целью использования результатов исследований на практике было повышение производительности труда. Поэтому профессиональная мотивация исследовалась в направлении изучения процессов, связанных со сферой труда, например факторов, влияющих на инициацию, направленность, интенсивность и продолжительность трудовых действий. Мотивация измерялась самоотчетами о профессиональных усилиях каждого сотрудника и отработанного им времени (R. Kopelman, T. Mitchell, U. Pinder и др.).

Доминирующим направлением исследований было изучение потребностей человека как главного мотива его трудовой деятельности. В работах (А. Броек, J. Diefendorff, J. Reeve и др.), посвященных анализу истории формирования теорий трудовой мотивации, отмечается, что до 1900 года мотивация определялась волей (Р. Декарт), биологическими особенностями, такими как инстинкты (Ч. Дарвин), или неконтролируемые влечения (З. Фрейд). Затем появилась идея, согласно которой поведение обусловлено не только скрытыми психическими процессами, но и внешним управлением посредством внешнего подкрепления на основе наблюдения за поведенческими проявлениями субъекта труда. Сформировалась теория подкрепления, основанная на бихевиористской традиции (Э. Торндайк, 1911; Дж. Уотсон, 1913 и др.), ее представители считали, что «люди могут обучаться и воспроизводить (новое) поведение на основе последствий своих предыдущих поступков и действий; поведение, которое не вознаграждается и даже не наказывается, имеет тенденцию исчезать» [119, с.7]. По мнению бихевиористов, люди стремятся, или получить вознаграждение, или избежать наказания (A. Broeck et al.).

Анализируя становление и развитие теорий трудовой мотивации, Р. Канфер и Г. Чен (R. Kanfer, G. Chen, 2016) отмечают, что в середине XX века зарубежные исследования трудовой мотивации («work motivation») были сосредоточены на двух вопросах: 1) как лучше организовать многочисленные мотивы, которые характеризует человеческие устремления и 2) что вызывает различные потребности (мотивы) на поверхность как движущую силу поведения [153].

Основные теории профессиональной (трудовой) мотивации

В менеджменте выделяются две основных группы теорий профессиональной (трудовой) мотивации: содержательные и процессуальные. *Содержательные теории мотивации* ориентированы на выявление групп факторов, способствующих эффективности трудовой деятельности, на оценку ее

возможностей для реализации потенциала личности и удовлетворения ее потребностей.

К базовым содержательным теориям трудовой мотивации относятся: *теория иерархии потребностей* (А. Maslow, 1943); *теория ERG* (С. Alderfer, 1969); *теория «Х» и «Y»* (D. McGregor, 1960); *теория двух факторов* (F. Herzberg, 1959); *теория приобретенных потребностей* (потребности высшего порядка) (D. Mc. Clelland, 1986).

Теории потребностей, в отличие теории подкрепления, которая подчеркивала важность окружающей среды, а также наблюдаемых показателей мотивации, сосредоточены на внутренних психологических объяснениях мотивации. Как теории основных биологических влечений, так и простая парадигма бихевиоризма «стимул-реакция» подвергались критике со стороны психологов-гуманистов (G. Allport, V. Frankl, C. Rogers и др.). Они выступали за то, чтобы люди не просто подчинялись своим биологическим влечениям или реагировали на окружающую среду, но и за то, чтобы признать людей по своей природе активными и ориентированными на рост, когда они сознательно или бессознательно стремятся удовлетворить свои психологические потребности.

Одной из самых известных теорий является теория иерархии потребностей А. Маслоу. Он первоначально предложил пять основных категорий человеческих потребностей (физиологические, безопасность, любовь/благополучие, уважение, самореализация), которые были организованы иерархически, начиная с самых основных физиологических потребностей (пища, вода, сон и т.п.), и до удовлетворения потребностей в самореализации на самом высоком уровне (творчество, реализация индивидуального потенциала). А. Маслоу рассматривал мотивацию как постоянно меняющееся желание удовлетворять меняющиеся потребности. Он считал, что человеческие потребности реализуются, согласно иерархии значимости, которую он называл "предрасположенность". Только следующий уровень потребностей в иерархии будет выступать в качестве мотиваторов. Если один раз уровень потребностей был удовлетворен, они больше не выступают в качестве мотиваторов, а человек затем направляет внимание на следующий уровень потребностей в иерархии [160]. По мнению П. Мучински, Маслоу не затрагивал трудовую мотивацию, разрабатывая свою теорию, она использовалась другими исследователями, пытавшимися показать ее ценность для организаций [72].

Согласно теории А. Маслоу, развитию трудовой мотивации способствует удовлетворение потребностей в уважении, признании, личностном росте и самоактуализации. В 1969 году К. Альдерфер разбил пять категорий потребностей А. Маслоу на три, более широкие группы потребностей: Е (existence) - потребности, связанные с существованием человека (выживание и

воспроизводство), R (relatedness) – потребности причастности к обществу, в общении и отношениях с другими людьми; G (growth) - потребности в личностном росте. Принципиальное различие между иерархией потребностей А. Маслоу и теорией ERG состоит в следующем: теория ERG не предполагает, что более низкая потребность должна быть удовлетворена до того, как человек развивается в стремлении к более высокому уровню потребностей. Удовлетворение потребностей более низкого порядка не является необходимым для более высоких потребностей, люди не движутся последовательно от одной потребности к другой. Согласно теории ERG, людям свойственно одновременно стремиться к удовлетворению различных потребностей с разным уровнем иерархии [100].

Теория Д. Макгрегора включает концепцию «Х» (традиционный подход к управлению, заложенный Ф. Тейлором) и концепцию «Y» (разработана Макгрегором). Согласно теории «Х» в силу преобладания пассивности, безответственности и лени у большинства работников на производстве для стимуляции трудовой мотивации необходимо применение внешнего контроля, учета результативности труда каждого работника с соответствующей заработной платой (индивидуальная сдельная система заработной платы), стиль управления – авторитарный. Разработанная Д. Макгрегором теория «Y» относится к партисипативному (децентрализованному) стилю управления и базируется на положении о том, что люди, при наличии соответствующих условий, получают удовольствие от работы и уже мотивированы на достижение результатов. Руководство организации, основываясь на этом положении, позволяет сотрудникам работать по собственной инициативе, принимать решения, беря на себя ответственность [159].

Согласно двухфакторной теории мотивации Ф. Герцберга на удовлетворенность сотрудников работой влияют две группы факторов:

1) гигиенические факторы («hygiene factors»), т.е. условия труда, контроль, методы руководства, льготы, отношения с коллегами и др., которые в первую очередь, приводят к удовлетворенности или неудовлетворенности работой;

2) факторы - мотиваторы («motivators») - достижения, признание, профессиональный рост, продвижение по службе, ответственность. Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что отсутствие гигиенических факторов может вызвать недовольство на рабочем месте, однако их наличия недостаточно для удовлетворения работников. Только факторы - мотиваторы, относящиеся к характеру работы, обеспечивают удовлетворение сотрудников и приводят к повышению трудовой мотивации. Руководству организации необходимо обращать внимание на обе группы факторов, отдавая приоритет факторам - мотиваторам, поскольку сотрудники, мотивируемые

самим характером работы и получающие от нее удовлетворение, легче переносят неблагоприятные гигиенические факторы [136].

В соответствии с теорией D. Mc. МакКеланда факторами, детерминирующими профессиональную деятельность, выступают три потребности: N Ach - достижения (неосознанная потребность достигнуть большего, стремление к успеху); N Pow - власть (неосознанное стремление оказывать влияние на других людей); N Aff - причастность (неосознанная потребность в дружбе, в теплых, близких отношениях с людьми). Люди с высокими достижениями стремятся к личным успехам, а не к наградам, и имеют желание делать что-то лучше или эффективнее, чем это было сделано раньше. Вводится термин «мотивация достижения», который МакКеланд связывает с качеством выполняемой работы. Сотрудники организации с мотивацией достижения ищут ситуации, когда могут взять на себя личную ответственность за поиск решений проблем там, где они могут получать быструю обратную связь о результатах работы, чтобы они могли легко определить, произошло улучшение или нет, и где можно ставить умеренно сложные цели. Лица, обладающие большой властью, получают удовольствие от ответственности, стремятся влиять на других, предпочитают попадать в конкурентные и статусные ситуации. Как правило, такие люди больше озабочены престижем и получением влияния на других, нежели эффективными действиями [118; 144].

Процессуальные теории профессиональной мотивации ориентированы на поведение человека: ожидания, внутренние установки, выбор цели, принятие решения и распределение ресурсов для достижения цели, теории объясняют роль мотивации на каждом этапе выполнения деятельности. Эта группа теорий опирается на когнитивные процессы как фундаментальную детерминанту мотивации человека. К базовым процессуальным теориям мотивации относятся: теория *ожиданий* (V. Vroom, 1964); теория *справедливости* (J. Adams, 1965); комплексная теория (L. Porter, E. Lawler, 1968); теория *постановки целей* (E. Locke, G. Latham, 1968).

Когнитивная теория ожидаемой ценности В. Врума (V.Vroom, 1964) является одной из наиболее влиятельных теорий трудовой мотивации XX века («ценность – инструментальность - ожидание», VIE) [198; 199]. Теория представляет собой рациональное объяснение мотивации человека к труду, которая обусловлена тремя составляющими: 1) убеждением человека о связи между затраченными усилиями и достижением запланированных результатов; 2) восприятием отношений между эффективностью результатов и вознаграждением (оплатой труда, продвижением по службе, поощрением и др.); 3) валентностью (или ожидаемой привлекательностью) вознаграждения. Ожидаемый результат выступает в качестве мотивирующего фактора. С учетом

положений теории ожиданий разрабатываются программы мотивации сотрудников в организации, основу которых составляет подбор привлекательных для работника стимулов с целью повышения мотивации и продуктивности трудовой деятельности.

Теория социальной справедливости Д. Адамса основана на принципе сравнения и фокусируется на универсальном мотиве справедливости в распределении результатов (J. Adams, 1965) [98]. Согласно этой теории, люди ценят справедливость и стремятся к ней в отношениях между работниками и работодателями. Д. Адамс предположил, что восприятие индивидом неравенства в соотношении затрат (вклада) в работу (образование, стаж, мастерство и др.) и результатов (зарплата, статус, льготы и т.д.) между собой и другими сотрудниками вызывает состояние психологического напряжения, отвращения и мотивацию к снижению напряжения, установлению равенства между усилиями сотрудников, их вкладом и вознаграждением. В тоже время, несмотря на достаточное количество данных, подтверждающих эту теорию, она не дает представления о механизмах компенсации неравенства (R. Kanfer, G. Chen, 2016).

Модель Л. Портера и Э. Лоулера (L. Porter, E. Lawler, 1968) явилась результатом сочетания элементов теории ожидания и теории справедливости, она внесла важный вклад в исследование взаимосвязи и взаимодействия систем внутренней и внешней мотивации. Л. Портером и Э. Лоулером были введены три переменные, которые влияют на полное удовлетворение субъекта труда: высокая результативность трудовой деятельности, вознаграждение, личностные характеристики субъекта труда (затраченные усилия, способности, осознание своей роли в процессе труда). Работник удовлетворен в том случае, если он выполнил поставленные задачи и получил ожидаемое вознаграждение [175].

Теория постановки цели К. Лока и Г. Лэтама (E. Locke, G. Latham, 1968) содержит предположение о влиянии целей на формирование профессиональной мотивации и трудового поведения. Согласно этой теории, постановка конкретных целей перед сотрудниками увеличивает производительность их труда, трудные цели, когда они приняты, приводят к более высокой производительности, чем простые цели, обратная связь о результатах работы приводит к более высокой производительности, чем отсутствие обратной связи. При условии постоянства других переменных, конкретные и трудные цели мотивируют людей прилагать максимум усилий. Основу эффективности достижения цели составляют параметры: продолжительность, интенсивность, настойчивость, разработка стратегий достижения цели [163;164].

Теория постановки целей является одной из ведущих мотивационных теорий, имеет когнитивную основу, поскольку предполагает осознание

работниками поставленных целей, путей их достижения, оценку обратной связи в отношении своих результатов, правильная постановка целей является эффективной мотивационной стратегией. Авторы подчеркивают, что теория постановка целей – это открытая теория, построенная на индуктивных выводах эмпирических исследований [163, с.714]. П. Мучински отмечает: «Проведенный (Locke, Shaw, Saari, Latham) анализ работ по проблеме постановки цели за 12 лет показал, что результаты большинства исследований подтвердили факты влияния постановки конкретных и сложных целей на производительность труда» [72, с. 445].

В целом, на протяжении большей части XX века теории трудовой мотивации рассматривались с позиции их неизменного влияния на результат – увеличение производительности труда. Эти теории сводят к минимуму исследования внутренней динамики трудовой мотивации, но помогают понять: как изменения в организации работы (методы управления, психологический климат, поощрения и др.) влияют на мотивацию и производительность труда разных людей в конкретный период времени.

Психологический подход к пониманию мотивации личности

Теория самодетерминации (SDT).

Самодетерминация определяется как «способность выбирать и иметь выбор», основная функция самодетерминации заключается в саморегуляции человеком своей деятельности. В основе теории самодетерминации находится выделение различных типов и градаций внутренней и внешней мотивации [63].

В 1970-х годах Э. Деси начал проводить исследования с целью выявления влияния материальных и нематериальных наград на внутреннюю мотивацию. В 1972 году была опубликована статья Э. Деси (E. Deci, 1972), посвященная взаимосвязи между внешними вознаграждениями и внутренней мотивацией, где он предложил теорию когнитивной оценки (CET), и сделал вывод о том, что можно платить работникам, и при этом сохранять их внутреннюю мотивацию. В статье отмечается: «Рабочие будут внутренне мотивированы и будут стремиться удовлетворять свои потребности более высокого порядка за счет эффективной работы. Заработная плата помогла бы удовлетворить рабочих и удержать их на рабочем месте, особенно если оплата была справедливой. Деньги помогли бы удовлетворить рабочим потребности высшего порядка, удовлетворяя более низкие, и это не уменьшит их внутренней мотивации» [124, с.227-228]. После этого были опубликованы результаты исследований, которые как подтверждали, так и опровергали выводы Э. Деси.

В 2000 году он со своими коллегами предложили пересмотренную теорию под названием "Теория самодетерминации" (SDT). SDT объясняет,

почему посторонние вознаграждения не всегда оказывают негативное влияние на внутреннюю мотивацию сотрудников и их производительность, то есть как внешняя мотивация может быть интернализирована таким образом, чтобы, в конечном итоге, стать похожей на внутреннюю мотивацию (R Ryan, E. Deci, 2000; R. Walker, 2010) [180; 196].

Например, в ходе исследований (E. Deci et al., 1999; J. Cameron et al., 2001; K. Byron, S. Khazanchi, 2012 и др.) было выявлено, что влияние вознаграждения зависит от типа вознаграждения (деньги, приз, признание), способа управления вознаграждением (ожидаемое или нет, заметное во время выполнения задачи или нет, контроль, или информативность) и т.д.

Эти исследования свидетельствуют о том, что внешние стимулы положительно связаны с внутренней мотивацией и более высокой производительностью труда [119].

Формула SDT предусматривает шесть различных типов мотивации, различающиеся по степени самоопределения: от амотивации (в которой нет саморегулирования) до полностью самоопределяющей мотивации (внутренняя мотивация) и типы внешней мотивации (интроецированная, идентифицированная, интегрированная). В этих категориях «коррозионный» эффект внешнего вознаграждения зависит от того, как стимул (вознаграждение) воспринимается самим субъектом (когнитивная оценка), что обуславливает его реакцию и дальнейшие действия.

Современная теория самодетерминации — это метатеория, включающая пять подтеорий, которые исследуют конкретные аспекты этих более крупных компонентов:

- теория когнитивной оценки (CET) - затрагивает тему влияния социальных условий на внутреннюю мотивацию, компетентность и автономия считаются ключевыми аспектами внутренней мотивации в этой теории;

- теория организационной интеграции (OIT) - в первую очередь рассматривает внешнюю мотивацию и предлагает непрерывную интернализацию, посредством которой человек может развить автономию в отношении внешних условий;

- теория причинно-следственных связей (COT) - занимается индивидуальной ориентацией на окружающую среду, выделяя три основных типа: ориентация на автономию, ориентация на контроль и безличная / амотивированная ориентация;

- базовая теория психологических потребностей (BPNT) - предлагает три основные потребности, описанные выше (автономия, компетентность и взаимосвязь), и утверждает, что среда, поддерживающая эти потребности, способствует психологическому благополучию;

- теория содержание цели (GCT) - противопоставляет цели внутренней ценности, например цели, связанные с взаимодействием с другими людьми и личностным ростом, с целями, ориентированными на внешние стороны, например, с целями, связанными с богатством и славой. Согласно теории GCT цели, которые поддерживают три основные потребности автономии, взаимосвязи и компетентности, будут поддерживать психологическое благополучие, в то время как внешне ориентированные цели будут отрицательно влиять на благополучие.

Несмотря на то, что эти подтеории затрагивают различные аспекты SDT, все они основаны на фундаментальном принципе, согласно которому поддержка основных потребностей человека (в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми) приводит к положительной мотивации и здоровому личностному развитию. Наиболее значимой из психологических потребностей является потребность личности в автономии (возможность выбора и принятия решений). Учеными выделяются две формы автономии: реактивная (проявляется в подчеркнутом независимом поведении, отрицании помощи и советов со стороны окружающих, неприятии установленных рамок, сопротивлении внешнему контролю) и рефлексивная (проявляется в рефлексивной самоидентичности личности, свободе выбора и ответственности, вовлеченности в происходящее, внимательном отношении к экспертному мнению). Теория самодетерминации определяется отечественными исследователями (Я. В. Бондарева, Т. О. Гордеева, Э. Ю. Майкова, Е.Ю. Мандрикова и др.) как наиболее концептуально проработанная современная теория мотивации и регуляции деятельности, в рамках которой проведено большое количество эмпирических исследований [63].

Ученые (R. Kanfer, G. Chen, R. Kopelman и др.) обращают внимание, что теоретические основы и исследования мотивов с конца 1970-х годов отличались от более ранних работ, основанных на моделях А. Маслоу и К. Альдерфера. Более поздние исследования не сфокусированы на потребностях как таковых, а скорее на мотивах, которые развиваются и приобретают значимость как функция культуры, когнитивной биологии и опыта. Одно из основных направлений исследований было сосредоточено на условиях, при которых пробуждаются фундаментальные мотивы к действию, особенно мотивы «высшего порядка», такие как стремление к достижению успеха, автономия и власть (например, McClelland, 1986). Мотивы рассматриваются как относительно устойчивые предпочтения действий и возникающие психологические состояния, имеющие большую пластичность на протяжении жизни в зависимости от социокультурной ситуации и личностного опыта.

По мере приближения к концу XX века внимание исследований было сосредоточено на основных детерминантах трудовой мотивации, сгруппированных по трем широким категориям: содержание (личные переменные), контекст (ситуативные переменные) и изменения (временные переменные) в двух целевых подсистемах: выбор цели и достижение цели.

По мнению Р. Канфер, «обширная парадигма мотивации служит общим термином, который охватывает цель, причины принятия решения о выборе цели и определяющие направления действий человека по ее достижению, а также регулятивную динамику, посредством которой цели и другие переменные влияют на распределение когнитивных ресурсов человека в процессе достижения цели» [153, с.10].

Исследователи осознают динамику взаимодействия человека с социальной средой и взаимные влияния, возникающие в процессе взаимодействий. В 1982 году была представлена (M.Campion, R. Lord, 1982) модель системы управления мотивацией для объяснения того, как цели и обратная связь по результатам работы действуют в тандеме, чтобы повлиять на мотивацию и поведение человека с течением времени [122].

Социально-когнитивная теория (А. Бандура).

В 1986 году была опубликована статья А. Бандуры (A. Bandura, 1986) с описанием экспериментального подтверждения роли самоэффективности (уверенность в своих способностях, представление о своей компетентности) для поддержания мотивации человека в процессе достижения цели [111].

Основу социально-когнитивной теории составляет конструкция самоэффективности, которая определяется как убеждение человека в его или ее способности мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы и направления действий, необходимые для выполнения конкретной задачи и достижения успеха в заданной сфере. А. Бандура обращает внимание на то, что самоэффективность влияет на поведение личности как прямо, так и косвенно за счет увеличения ожиданий результатов деятельности, поощрения приверженности достичь цели и постановки трудных целей, а также укрепления восприятия человеком способности справляться с факторами окружающей среды, которые влияют на достижение цели. Самоэффективность определяется требованиями задачи, предыдущим опытом и адекватной оценкой человеком личных возможностей и ресурсов окружающей среды (Bandura, 2012) [112].

Проведенные исследования с целью выявления взаимосвязи самоэффективности с производительностью обучения и последующей работы показали, что самоэффективность не имеет большого значения в прогнозировании производительности по сравнению с другими личными

характеристиками, такими как общие умственные способности, опыт деятельности и др.

На личностном уровне самоэффективность является продуктом предыдущих результатов деятельности человека, чем предиктором будущих результатов (T.Sitzmann, G.Yeo, 2013) [187].

С 1980-х годов интенсивно изучаются процессы влияния двух систем мотивационных ориентаций на понимание сотрудниками организации рабочих целей, саморегулирование и производительность (C. Dweck, 1986; A. Elliot, J. Harackiewicz, 1996; E. Crowe, E. Higgins, 1997; R. Kanfer, E. Heggestad, 1997 и др.):

- мотивации достижения успеха (обеспечивает модуляцию действий с целью достижения желаемых результатов),
- мотивации избегания неудач (обеспечивает уклонение от модуляции действий во избежание неприятных результатов).

Теории регуляторной направленности

Наиболее известными являются теории регуляторной направленности Е. Хиггинса (E. Higgins) и К. Двек (C. Dweck) [128; 140].

В теории Е. Хиггинса выделяются две мотивационные системы саморегуляции целенаправленного поведения: фокус продвижения (связан с чувством удовольствия от успешных результатов и огорчения от их отсутствия) и фокус профилактики (связан с чувством удовольствия от отсутствия негативных результатов и огорчения от их присутствия).

В теории ориентации на цели К. Двек выделены два типа мотивационных паттернов:

- адаптивные (ориентация на мастерство), способствующие интенсификации усилий, преодолению трудностей, достижению цели;
- дезадаптивные (беспомощность, стремление избежать неудачи, недостаточная настойчивость, отсутствие веры в свои возможности справиться с трудностями), что приводит к негативным переживаниям, снижению мотивации и ослаблению усилий к достижению цели.

Адаптивная мотивационная стратегия (вера в свои возможности, ожидание успехов) ведет к конструктивной реакции на неудачи и не снижает самооценку человека в своих возможностях, а, способствует самоанализу собственной деятельности, позитивному настрою и увеличению усилий к достижению цели (Т. О. Гордеева, 2015) [31].

Исследования конца XX начала XXI века ориентированы на изучение влияния неявных (бессознательных) мотивов на выбор целей и их достижения, что способствует пониманию основных психологических механизмов,

вовлеченных в сознательный выбор целей и принятие решений, их влияние на профессиональную мотивацию, саморегуляцию и производительность труда.

В последние десятилетия сформировалась самостоятельная область теоретико-эмпирических исследований, именуемая «meaning of work» (S. Plouga, et al., 2018) [144].

В настоящее время зарубежными учеными используются данные исследований когнитивной и социальной психологии, поведенческой неврологии, психологии продолжительности жизни, экономики, коммуникации и социологии для лучшего понимания влияния многоуровневых, многогранных социальных контекстов на мотивацию труда и переживание личностью высокой значимости своей профессиональной деятельности, придающей смысл жизни (C.Tabernero, R. Wood, 1999; A. D. Stajkovic et al., 2006; A. Shantz, G. Latham, 2009; J. W. Beck, A. M. Schmidt, 2012; D. Oyserman, 2015; G. Latham, 2019 и др.) [165; 169].

Важным направлением современных зарубежных исследований является определение влияния множества различных стимулов, широко используемых современными организациями (бонусные выплаты, бесплатное питание, проезд, различные формы признания достижений сотрудников), на стимулирование трудовой мотивации и продуктивность трудовой деятельности. Наиболее продуктивными в изучении трудовой мотивации считаются когнитивный и личностно-ориентированный подходы, позволяющие лучше понять мотивацию с учетом индивидуальных различий.

Современные зарубежные концепции интерпретируют мотивацию как набор рекурсивных, связанных по времени, взаимно аффективных поведенческих и когнитивных процессов и действий, организованных вокруг индивидуальных целей. Цель индивида, определяемая как ментальная репрезентация желаемого результата, существует не в изоляции, а в иерархическом плане организованной сети - системы целей, которые развиваются и модифицируются с течением времени в результате непрерывного взаимодействия между человеком, ситуацией и эпигенетическими силами. Полученная сетевая структура целей способствует как стабильности, так и гетерогенности мотивированных действий. Мотивы представлены как относительно устойчивые предпочтения действий и возникающие психологические состояния, предполагающие большую податливость (гибкость, пластичность) на протяжении жизни в зависимости от социокультурной ситуации и индивидуального опыта личности [47].

1.2 Основные теоретические подходы к изучению профессиональной мотивации в отечественных исследованиях

В отечественной науке начало изучения проблемы профессиональной мотивации происходило в области психологии труда (конец XIX начало XX вв.). Разрабатывались (С.И. Богословский, Д. И. Журавский, А. Ф. Лазурский, Н. Мельников, Э.С. Пентка, И. И. Рихтер, А. Л. Щеглов и др.) такие направления, как: учет субъективных факторов труда при проектировочных подходах к сфере труда; оценка и прогнозирование профессиональной пригодности; проектирование и формирование субъектных факторов труда и др. В начале Советского периода вопросы трудовой мотивации нашли отражение в работах А.П. Болтунова, А.К. Гастева, С.Г. Струмилина, Б.М. Теплова, И.Н. Шпильрейна и др. [81].

Трудовая мотивация изучалась в рамках инженерной психологии на основе теорий деятельности (Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М.С. Роговин, В.Д. Шадриков и др.). В.Д. Шадриков одним из первых начал заниматься проблемами психологии профессиональной деятельности и стал создателем нового научного направления в отечественной психологии труда – исследования системогенеза профессиональной деятельности. Он ввел понятие «психологическая система деятельности» (ПСД), разработал модель ПСД, обосновал необходимость использования в изучении ПСД деятельностного, системного и структурно-уровневого подходов [95].

Исследования мотивации как компонента психологического анализа деятельности в любой области, позволяют раскрыть закономерности организации и самой деятельности (Т. В. Разина) [82].

Учеными проведены исследования мотивации в различных сферах профессиональной деятельности: педагогической (В.Г. Белов, Н.В. Бойцова, М.А. Воробьева, А.В. Горбушина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.С. Львова, Е.В. Шубина и др.); военной (Л.Ф. Железняк, В.А. Суворов и др.); правоохранительной (В.В. Вахнина, А.И. Дубнякова, Л.Ф. Тропова, С.М. Лях и др.); инженерной (А.В. Шеина, Э.С. Чугунова и др.); медицинской (О.А. Башмакова, А.Д. Доник, О.А. Кузнецова, Р.В. Овчарова, А.А. Фитьмова и др.); научной (А.Л. Мазалецкая, Т.В. Огородова, Т.В. Разина, Л.В. Теменова, О.А. Шевченко и др.); психологии управления - мотивация персонала в организации (О.А. Зайцева, В. И. Климичев, М.В. Прохорова, С.И. Самыгин, А.А. Смирнова и др.) и др.

Проблема профессиональной мотивации неразрывно связана с психологическим аспектом изучения мотивов (Е. С. Романова) [83]. В

отечественных научных источниках представлены различные толкования сущности понятия «мотив», что, по мнению В. И. Ковалева, является следствием недостаточной разработанности проблемы. В результате мотив подменяется другими психологическими понятиями: «установка», «намерение», «цель», «влечение», «желание», «психическое состояние» и др. [52].

В современных исследованиях психологии мотивации отмечается плюралистический подход к пониманию сущности мотива, в качестве мотива могут выступать любые психические свойства, процессы или состояния [35]. Смена взглядов на сущность мотива объясняется сменой подходов к проблеме мотивации. Если в середине XX века, согласно ситуационно-динамическому подходу, мотивационная сфера рассматривалась как «ядро личности», а мотив – как самостоятельное психическое явление, то к середине 1980-х годов начинает преобладать личностный подход, «теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации» [59, с. 8]. В. Г. Леонтьев, определяя мотив как высшую форму побуждения и регуляции деятельности, отмечает, что «его (мотив) необходимо рассматривать как комплексный побудитель, как представительство всего человека: его биологических, психических и социальных сторон, в нем воплощается сущность личности» [60, с.19].

В отечественных исследованиях (Б. Г. Ананьев, Н. В. Бойцова, С.В. Дубровина, Е. В. Карпова, А.П. Кожевина, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков и др.) в качестве мотивов поведения и деятельности выделяются:

- установки, определяемые как целостное психологическое состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в конкретной ситуации, установки могут побуждать к интенсивным действиям;
- интересы как специальная, окрашенная положительным отношением направленность личности на познание определенных предметов и явлений;
- ценности и ценностные ориентации как сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности;
- потребности как внутренние детерминанты активности субъекта деятельности;
- стимулы как внешние детерминанты (события, предметы, явления), актуализирующие потребности личности и запускающие мотивационный процесс.

В настоящее время сформировались представления о мотиве деятельности как сложном интегральном системном личностном образовании, а о мотивационной сфере личности – как о многокомпонентном, многоуровневом,

иерархизированном, динамическом образовании, проявляющемся в постоянном движении, в развитии входящих в нее компонентов и их соотношений [42].

Единая классификация мотивов отсутствует, самая общая классификация мотивов, предложенная В. И. Ковалевым на основе основных общественных потребностей личности, включает четыре группы мотивов: идейные (связанны с мировоззрением); политические (связаны политическими взглядами личности); нравственные (основывающиеся на нравственных нормах и ценностях) и эстетические (потребность в прекрасном) [53].

В рамках мотивации деятельности, существующие названия мотивов обусловлены лежащими в их основе факторами. Например, по фактору «осознанность» мотивы дифференцируются на осознанные и неосознанные; по фактору «сила проявления» мотивы могут быть сильными, умеренными, слабыми (П. Ильин) [41]; по фактору «время проявления» – постоянно, длительно и кратковременно действующие мотивы (В.И. Ковалев)[52]; по фактору «проявление в поведении» – реальные (актуальные) и потенциальные мотивы (В.Г. Асеев) [3] и т.д.

Широкое семантическое поле понятия «мотив», присутствующее в различных научных источниках, стало основанием для высказанного В.К. Вилюнасом мнения о нецелесообразности обсуждения сущности понятия «мотив» и предложения сосредоточить внимание исследователей на рассмотрении и определении феноменов, понимаемых как побудители активности [28].

Побудительная функция мотива проявляется в причинах, в соответствии с которыми человек занимается различными видами деятельности. Согласно Е. П. Ильину, причинами трудовой деятельности являются: побуждения общественного характера (приносить пользу обществу), получение материальных благ для удовлетворения материальных и духовных потребностей, удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации, поскольку человек по своей природе не только потребитель, но и созидатель [42].

На двойную мотивацию трудовой деятельности указывает Б. И. Додонов, то есть трудовая деятельность человека мотивирована, как общественными потребностями, так и личными интересами [39].

По мнению В. А. Бодрова, выделение профессиональных мотивов в отдельную область исследования обусловлено специфическими особенностями трудовой мотивации: сознательная направленность на личностно-значимые цели деятельности; наличие прямой и опосредованной связи мотивов с актуальным и отсроченным удовлетворением потребностей; единством, взаимосвязью развития личности, деятельности и мотивационной сферы субъекта. В

результате конкретизации трудовой мотивации в процессе приобретения индивидуального профессионального опыта формируется профессиональная мотивация (В. А. Бодров, Ю.В. Бессонова, Г.В. Суходольский и др.) [20;21].

В рамках теории деятельности (А.Н. Леонтьев, В.Н. Ковалев и др.) ряд исследователей дифференцируют понятия, связанные с трудовой и профессиональной мотивацией (Ю. В. Бессонова, Н.В. Бойцова, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.). Как желание трудиться В.И. Ковалевым определяется мотивация труда, профессиональная мотивация рассматривается им в широком диапазоне специальностей в рамках одной профессии. Трудовая мотивация является более широким понятием в сравнении с понятием «профессиональная деятельность». Основным критерий, отличающий профессиональную деятельность от трудовой, это сложность, длительный характер освоения способов ее реализации, развитие специальных способностей [52].

Профессиональная мотивация является базовым компонентом профессиональной деятельности, ей свойственны четыре важных функции: побуждающая, направляющая, регулирующая и смыслообразующая. Эти функции реализуются в побуждении, регулировании, динамике и организации профессиональной деятельности, придают ей направленность на определенный результат (А.К. Маркова, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М. Ш. Магомед-Эминов, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон и др.). Мотивация «пронизывает» все структурные и процессуальные компоненты профессиональной деятельности, основным системообразующим компонентом является тандем «мотив-цель» [41].

Профессиональная деятельность имеет полимотивированный характер, предполагает наличие комплекса мотивов, определяющих основные этапы становления и развития профессионала: выбор профессии, ее освоение в период профессиональной подготовки, профессиональную адаптацию, исполнение профессиональных обязанностей и завершение профессиональной деятельности.

На разных стадиях профессионализации происходит дифференциация мотивов профессиональной деятельности: на стадиях выбора профессии, профессионального обучения, профессиональной адаптации, практического овладения профессией, расцвета (акме) профессиональной деятельности и ее завершения (А.К. Маркова) [68].

Выбор и принятие профессии является принципиальным этапом освоения деятельности (В.Д. Шадриков), он обусловлен комплексом факторов: личностные особенности субъекта (система ценностей, способности, склонности, интересы и т.п.); семейные традиции; представления о социальной значимости профессии; перспективе карьерного роста и др. Изучению мотивации на этапе профессионального самоопределения посвящено много

работ (Н. В. Анненков, В.А. Бодров, Е.Г. Буравлев, Г.Б. Горская, В.В. Дрошенко, Т.В. Кудрявцев, А.В. Сухарев, Э. С. Чугунова, В.Д. Шадриков и др.). Э. С. Чугунова предложила типологию профессиональной мотивации на основании классификации мотивов выбора профессии: доминантный тип (устойчивый интерес к профессии); ситуативный тип (выбор профессии обусловлен влиянием жизненных обстоятельств); конформистский (суггестивный) тип (на выбор профессии влияют мнение ближайшего окружения) [93].

Ведущим на этапе выбора профессии является комплекс мотивационных факторов, обуславливающий процесс профессионального самоопределения личности (интерес к содержанию трудовой деятельности, социальная значимость профессии, перспективы карьерного роста, материальное обеспечение и др.); на этапе профессиональной подготовки ведущими мотивами являются познавательные и учебно-профессиональные; на этапе профессиональной адаптации - мотивы самоутверждения, избегания неудач, профессионального мастерства и т.д.

Классификация профессиональных мотивов определяется содержанием профессиональной деятельности, примеры различных классификаций профессиональных мотивов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры классификаций мотивов профессиональной деятельности

Ф.И.О. авторов	Классификации профессиональных мотивов
Е. П. Ильин	Мотивы как побуждения общественного характера (осознание необходимости трудовой деятельности, желание приносить пользу обществу и т.п.); мотивы получения материальных благ; мотивы удовлетворения потребностей в самоактуализации, самовыражения, самореализации [42].
С. С. Котов	Две группы профессиональных мотивов: 1 гр.- «непосредственные» - включены в сам процесс деятельности (познавательные, личностного развития, самореализации, самоактуализации, самосовершенствования); 2-гр. – «опосредованные»: социальные (потребности в общении, престиже, лидерстве, власти и т.п.), мотивы достижения успеха (потребности видеть результаты своей деятельности, иметь высокий жизненный уровень, профессиональный статус и т.п.); стимульные мотивы (стремление к независимости; свободе действий) [56].
А. К. Маркова	Четыре группы профессиональных мотивов: мотивы понимания предназначения профессии, мотивы профессиональной деятельности, мотивы профессионального общения, мотивы проявления личности в профессии [68].
С. Г. Москвичев	Классификация (уровни) профессиональных мотивов определяется потребностями (на основе концепции А. Маслоу): 1 уровень - необходимость удовлетворения естественных потребности; 2 уровень - стремление иметь гарантированную

	работу; 3 уровень - возможность социальных контактов, общения во время работы; 4 уровень - желание получить признание среди коллег; 5 уровень – стремление к самореализации [70].
Л. Ф. Торопова	Социально-ориентированные мотивы (общественная польза и т.п.); деятельностно-ориентированные мотивы (познавательные, нравственно-ценностные), мотивы профессионального совершенствования [88].
П.А. Шавир	Две группы профессиональных мотивов: 1. гр. - «Прямые» мотивы, выражающие потребность в том, что составляет основное содержание профессии. 2 гр. - «Побочные» мотивы: а) мотивы, связанные в своем происхождении с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании; б) мотивы, отражающие ранее сложившиеся потребности личности; в) мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией; г) мотивы, связанные с заинтересованностью человека во внешних, объективно не существенных атрибутах профессии [94].
С. А. Шароватова	Две группы профессиональных мотивов: 1 гр.-«факторы – мотиваторы»: успех и продвижение по службе, официальное признание вклада в общее дело, достойная оплата труда, разнообразие. Интересное содержание работы, высокая степень ответственности и др.; 2 гр.- «факторы гигиены» - условия труда, хорошие взаимоотношения с коллегами, удобный график работы и т.п. [96].
В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов	Типы профессиональных мотивов: мотивы, обусловленные общими социальными условиями; мотивы, отражающие содержание труда; специфические мотивы, определяемые конкретными условиями труда в организациях [92].

Общим принципом теорий трудовой мотивации является разделение всей совокупности мотивов на две группы: внешние и внутренние. К группе внешних мотивов, стимулирующих профессиональную деятельность (внешняя положительная мотивация), относятся: уважение и авторитет среди коллег, карьерный рост, материальное обеспечение и др.

К внешней отрицательной мотивации - система наказаний (штрафы, выговор и т.п.), критика, осуждение коллег и др.

К группе внутренних мотивов относятся: стремление овладеть профессиональным мастерством, удовольствие от процесса труда, удовлетворение результатами профессиональной деятельности и т.п. Внутренняя мотивация считается более устойчивой и эффективной для результативности трудовой деятельности, чем внешняя мотивация, которая со временем теряет свою стимулирующую функцию (Е.П. Ильин, К. Земфир, М.В. Прохорова и др.). Для позитивной профессиональной мотивации характерен устойчивый баланс социальных, профессиональных, познавательных и мотивов самореализации (В.А. Бодров, Дубнина, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев и др.).

В процессе профессиональной деятельности может изменяться динамика (степень выраженности) профессиональной мотивации (ослабевать, усиливаться), что обусловлено многими факторами. Например, ослабление профессиональной мотивации могут вызвать такие факторы, как: реорганизация предприятия, сокращение должности, большой объем профессиональных обязанностей, низкая в представлении человека, заработная плата, отсутствие системы поощрений и др.

Среди факторов, влияющих на повышение профессиональной мотивации, ведущая позиция принадлежит удовлетворению процессом трудовой деятельности (А.В. Блинова, К. В. Варыханова, И. В. Горячук, Е. С. Козина, Ю. Е. Куренок, В. А. Мельман, Ж. К. Павлова, М.В. Прохорова и др.).

Положительная динамика профессиональной мотивации проявляется в усилении мотива стремления к успеху, в возрастании значимости достижения высоких результатов, в безопасности труда (А. В. Бодров, Ю.В.Бессонова). Исследованию возрастной динамики внутренней и внешней мотивации трудовой деятельности посвящены работы А. В. Аксенова, И. Ф. Албегова, В. А. Бодрова, Ю. В. Бессоновой, А.В. Горбушиной, А. Ф. Джумагуловой, Е. П. Ильина, Е.А. Климова, Г. Н. Кригер, М.В. Прохоровой, Н. Н. Шуклина и др. По мнению ученых, в динамике мотивов трудовой деятельности при прохождении профессионального пути отсутствуют жёсткие временные интервалы между отдельными фазами развития и становления карьеры и личности профессионала.

Можно сделать вывод, что профессиональная мотивация представляет собой системный, многоуровневый, иерархизированный длительный динамичный процесс, в котором выделяются основные этапы: выбора профессии, ее освоение, профессиональной адаптации, развития и завершения.

Профессиональная мотивация претерпевает изменения под влиянием внешних (социальных, экономических, культурологических профессиональных и др.) и внутренних факторов (психических, психофизиологических).

Системность мотивации определяется иерархической структурой представляющих ее мотивов и целей на каждом этапе профессионального становления субъекта и осуществления им профессиональной деятельности. Согласно системогенетическому подходу (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, С.Л. Ленков, Т.В. Разина, В.Д. Шадриков и др.), динамика системы мотивации личности к профессиональной деятельности подчиняется принципам системогенеза (неравномерности, гетерохронности, целевой детерминации и др.) [36; 48; 82; 95].

Единое определение понятия «профессиональная мотивация» отсутствует, в таблице 2 представлены примеры авторских характеристик профессиональной мотивации

Таблица 2 – Характеристика профессиональной мотивации

Ф.И.О. авторов	Характеристика профессиональной мотивации
А.В. Бодров, Ю.В. Бессонова	Ключевой компонент профессионализма, формирующийся на основе общетрудовой мотивации, претерпевающей изменения в связи со спецификой содержания трудовых задач на различных этапах профессионального пути, проявляется в усилении мотива стремления к успеху в работе, в возрастании значимости целей достижения высоких профессиональных результатов и безопасности труда [21].
Н.В. Бойцова	Сложноорганизованная система в более сложной метасистеме личности, включает ценностно-смысловое содержание, предметную направленность деятельности и динамические свойства. Определяется такими видами побуждений, как: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, мотивационные установки [22].
В.А. Бурляева	Действие конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с избранной профессией [25].
А.В. Горбушина	Сложноорганизованная система психологических факторов, побуждающих, направляющих, регулирующих деятельность субъекта труда в рамках конкретной профессии, служебной должности или рабочего места [35].
Е.П.Ильин	Движущий фактор развития эффективности и продуктивности профессиональной деятельности и профессионализма личности, ее образованности и общей культуры [42].
В.И. Ковалев	Совокупность мотивов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Выступает как движущий фактор профессиональной компетентности [52].
Н. Дряхлов, Е.А.Куприянов	Совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей [40].
В.Е. Орел	Система внутренних побуждений, вызывающих трудовую активность человека, и направляющих ее на достижение профессиональных целей, регулирующих структуру и функции деятельности [78].
О.В. Самофалова	Совокупность побудительных механизмов, направленных на овладение человеком профессией и самореализацию в ней [86].
В.А. Суворов	Совокупность мотивационных свойств и состояний личности в процессе ее профессиональной деятельности, побуждающих, смыслообразующих и регулирующих ее активность; всегда обусловлена спецификой профессиональных задач [87].

Анализ содержания авторских определений профессиональной мотивации свидетельствует о том, что она рассматривается как движущий фактор овладения профессией, обеспечивающий самореализацию личности в профессиональной деятельности.

Современное состояние проблемы изучения профессиональной мотивации отечественными учеными во многом обусловлено социальными, политическими, экономическими и культурологическими факторами (А.Г. Аллахвердян, Е.А. Володарская, Л.Г. Зубова, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич и др.). Такие негативные тенденции, как закрытие предприятий производственной сферы, сокращение рабочих мест, увеличение безработицы, криминализация экономики и трудовых отношений на частных предприятиях и многие другие, приводят к тому, что приоритетными становятся мотивы в области удовлетворения элементарных (витальных) потребностей человека (питание, жилье, медицинское обслуживание и др.).

Представления о трудовой деятельности как основном условии развития личностного потенциала и достоинства человека, его справедливой общественной оценке в современных условиях рыночной экономики претерпевают значительную деформацию, что, по мнению Н.С. Пряжникова, привело к отсутствию за последние десятилетия ярких отечественных научных работ, в которых предлагались бы новые идеи профессиональной мотивации и стимулирования труда [81].

Перспективным методологическим научным подходом к изучению профессиональной мотивации является метасистемный подход (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Г.И. Корчагина, С.Л. Леньков, Т.В. Разина и др.). Метасистемный подход, применяющийся в отечественных исследованиях с конца XX века, базируется на методологии системного подхода и является одной из эволюционных ветвей его развития (А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, В.В. Левченко, С.Л. Леньков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко). В соответствии методологией метасистемного подхода, «любая система находится во взаимодействии с определенной, «внешней» по отношению к ней системой (системами) и только благодаря выявлению этих связей она может быть адекватно и полно понята и раскрыта» [49, с. 118].

Метасистемный подход к изучению профессиональной мотивации отражает факт включенности исследуемой системы в систему более высокого порядка. Личность по отношению к мотивации профессиональной деятельности имеет статус метасистемы. «Метасистема личности, включаясь в систему профессиональной деятельности, приобретает новое функциональное образование внутри мотивационной сферы личности – мотивацию профессиональной деятельности» [49, с.701]. Ученые считают, что в изучении мотивации профессиональной деятельности как сложной психологической системы, наиболее продуктивными являются метасистемный и системогенетический подходы, позволяющие описать динамику мотивации

профессиональной деятельности в зависимости от особенностей функциональной организации системы.

Выводы

Аналитический обзор зарубежных и отечественных теорий профессиональной мотивации позволил сформулировать следующие выводы:

- проблема профессиональной мотивации базируется на общетеоретических подходах психологии мотивации и концептуальных основах теорий мотивации трудовой деятельности;

- на протяжении большей части XX века зарубежными учеными изучались системы факторов, влияющих на профессиональную мотивацию сотрудников организации и производительность труда;

- в конце XX - начале XXI века вектор направления исследований переместился в область изучения неявных (бессознательных) мотивов, детерминирующих поведение субъекта и оказывающих влияние на его мотивацию к трудовой деятельности в разные возрастные периоды;

- ведущими в изучении профессиональной мотивации становятся социо-когнитивный и личностно-ориентированный подходы как позволяющие лучше понять мотивацию с учетом индивидуальных различий;

- мотивы определяются как относительно устойчивые предпочтения действий и возникающие психологические состояния, предполагающие большую податливость (гибкость, пластичность) на протяжении жизни в зависимости от социокультурной ситуации и индивидуального опыта личности;

- современные зарубежные концепции интерпретируют профессиональную мотивацию как набор рекурсивных, связанных по времени, взаимно аффективных поведенческих и когнитивных процессов и действий, организованных вокруг индивидуальных целей субъекта труда.

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

- мотив характеризуется как побуждение к активности, профессиональный мотивы представляет собой комплекс осознанных внутренних побуждений, обусловленный влиянием объективных и субъективных факторов, детерминирующих поведение личности в процессе профессиональной деятельности;

- профессиональная мотивация рассматривается как системный, многоуровневый, иерархизированный, длительный динамичный процесс, в котором выделяются этапы: выбора и принятия профессии, ее освоения, профессиональной адаптации, практического овладения профессией, расцвета (акме) профессиональной деятельности и ее завершения;

- каждому этапу становления и развития профессиональной деятельности присущи своя иерархическая структура и степень выраженности мотивов, способов и условий их реализации в процессе решения профессиональных задач;

- системность мотивации определяется иерархической структурой представляющих ее мотивов и целей на каждом этапе профессионального становления субъекта и осуществления им профессиональной деятельности;

- профессиональная мотивация претерпевает изменения под влиянием внешних (социальных, экономических, профессиональных, политических и др.) и внутренних факторов (психических, психофизиологических).

- современные отечественные научные исследования профессиональной мотивации базируется на фундаментальных методологических подходах (деятельностный, системный, структурно-уровневый, системогенетический, метасистемный и др.);

Несмотря на различия методологических подходов к изучению феномена профессиональной мотивации, зарубежные и отечественные исследователи рассматривают данный феномен как многомерное динамическое, системное, интегральное личностное образование (психологический конструкт), имеющее многоуровневую иерархическую структуру, изменяющуюся под действием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов.

ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации педагогов во всем мире обусловлен социальной значимостью педагогической профессии для позитивного развития общества и нарастающей проблемой нехватки педагогических кадров в образовательных учреждениях многих стран, включая Великобританию, Германию, США, Австралию, Турцию, Иран и др.

В большинстве стран к труду педагога предъявляются высокие требования, представленные в профессиональных стандартах в формате широкого перечня компетенций, отражающих вклад учителя в учащихся и их обучение, профессиональные знания, профессиональную практику, лидерство в

обучающих сообществах, взаимодействие с родителями обучающихся, непрерывное профессиональное образование, ведение научно-исследовательской деятельности и др.

Постоянная внешняя оценка результатов деятельности педагога через результаты деятельности обучающихся; перманентное реформирование национальных систем образования, влекущее изменения образовательных стандартов, программ и сроков обучения; увеличение административной нагрузки и количества отчетности; повышенная конфликтogenicность и др., делают педагогическую профессию одной из сложнейших, подверженной многочисленным стрессовым факторам, требующим мобилизации личностных ресурсов и наличия мотивации на непрерывное профессиональное совершенствование

В тоже время низкие, по сравнению с другими профессиональными группами, система вознаграждения и общественный статус, являются основными причинами, по которым профессия педагога малопривлекательна для современной молодежи (G.Hilton, 2017; S. Han et al., 2018; L. Qin, 2020; C. Toraman, S. Celik, 2021, V. Cese, 2022; B. Ilany, 2022 и др.) [123;139;142; 143;177; 193].

В условиях постоянно повышающихся требований к профессиональным и личностным качествам педагога со стороны современного общества, усложнения профессиональной деятельности, текучести педагогических кадров и др. возрастает роль изучения профессиональной мотивации, влияющей на эффективность педагогической деятельности и функционирование системы образования в целом.

2.1 Отечественный опыт исследования мотивации профессиональной педагогической деятельности

В отечественной системе образования педагогическая деятельность осуществляется в рамках различных форм и уровней образования (дошкольного, школьного, профессионального, дополнительного и др.), и относится к особо сложным социальным видам профессиональной деятельности в сфере отношений «человек-человек». В соответствии с Законом 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (от 21.12.2012)¹ педагог осуществляет одновременно несколько взаимосвязанных видов деятельности (обучение, воспитание, развитие личности и др.). Согласно отечественному профессиональному

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.10.2022).

стандарту педагога² воспитатель и учитель реализуют одновременно несколько трудовых функций: «Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (дошкольного, начального, основного и среднего общего образования)».

Основу реализации педагогической деятельности составляют «субъект-субъектные отношения», предметом профессиональной деятельности является личность обучающего, формирование у нее системы знаний, умений, социокультурного опыта, развитие личностного потенциала в процессе образовательной деятельности и др.

Педагогическая деятельность представляет собой сложную многоуровневую психологическую систему, по образному определению А.В. Карпова, «деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельности других – обучаемых, своего рода метадеятельность», ее результативность измеряется «характеристиками другой деятельности – деятельности учащихся» [48, с. 84].

Отмечая полимотивированный характер педагогической деятельности, движимой множеством мотивов, А.И. Савенков разделяет все мотивы на две основные группы: 1) мотивы, связанные с содержанием и процессом педагогической деятельности; 2) косвенные мотивы, включающие социальные мотивы (долг, ответственность, честь), узколичностные мотивы (престиж, самоутверждение, самоопределение, избегание неприятностей).

Основной вопрос заключается не в отсутствии каких-либо мотивов у педагога, а в их иерархии, т. е. какие мотивы являются доминирующими, наиболее действенными в педагогической деятельности, как различные группы мотивов, взаимодействуя между собой, влияют на ее результат [85].

Ведущими методологическими подходами в изучении мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) являются:

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

² Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10. 2013. № 544н. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 14.10.2022)

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

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

- метасистемный подход, являющийся эволюционной ветвью развития системного подхода и базирующийся на его методологии (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, В.В. Левченко, С.Л. Ленков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко и др.); метасистемный подход определяет МППД как интегральное личностное образование педагога (морфологическое и операциональное), которое трансформируется в зависимости от педагогического стажа, особенностей выполняемой профессиональной деятельности, социальных ситуаций взаимодействия;

- аксиологический подход (Л.И. Вершинина, М.В. Груздев, А.В. Кирьякова, Е.А. Коростелева, Н.Н. Никитина, И.В. Никулина, И.Г. Харисова, Н.В. Энзельд и др.), согласно которому ценностные ориентации личности являются важнейшим мотивационным фактором, регулирующим и детерминирующим МППД и определяющим профессионально-педагогическую направленность личности;

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

Результаты исследований (А.В. Горбушина, А.В. Карпов, Е.В. Карпова, С.Л. Ленков, Т.В. Разина), свидетельствуют о том, что в изучении мотивации профессиональной деятельности как сложной психологической системы наиболее продуктивными являются метасистемный и системогенетический подходы, позволяющие описать динамику мотивации профессиональной деятельности в зависимости от особенностей функциональной организации системы.

Метасистемный подход, применяющийся в отечественных исследованиях с конца XX века, базируется на методологии системного подхода и является одной из эволюционных ветвей его развития (А.В. Карпов, Е.В. Карпова, Т.А. Климонтова, В.В. Левченко, С.Л. Леньков, А.С. Петровская, Т.В. Разина, В.Е. Орел, Е.Ф. Яценко). В соответствии методологией метасистемного подхода, «любая система находится во взаимодействии с определенной, «внешней» по отношению к ней системой (системами) и только благодаря выявлению этих связей она может быть адекватно и полно понята и раскрыта» [82, с. 118].

Метасистемный уровень отражает факт включенности исследуемой системы в систему более высокого порядка системы. Личность по отношению к мотивации профессиональной деятельности имеет статус метасистемы. В процессе выполнения педагогом профессиональной деятельности внутри мотивационной сферы его личности формируется особая система – мотивация профессиональной деятельности, представляющая собой специфическую функциональную организацию внутри мотивационно-потребностной сферы личности педагога. Ученые считают, что мотивация профессиональной деятельности относится к особому классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Метасистемный подход объясняет тот факт, что большинство личностных образований принадлежат одновременно двум уровням личностной организации: метасистеме личности и системе мотивации профессиональной деятельности [35].

А.В. Горбушиной предпринята попытка применить метасистемный подход к исследованию мотивации профессиональной деятельности педагогов (2019). Она предложила проводить анализ мотивации профессиональной деятельности на двух уровнях личностной организации: первый уровень предполагает рассмотрение мотивации профессиональной деятельности как самостоятельного психологического явления в контексте личности педагога; второй уровень обуславливает проведение детального функционального анализа педагогической мотивации в контексте выполняемой педагогом профессиональной деятельности [46].

На основе методологии метасистемного подхода к изучению сложных психических систем (А.В. Карпов), теории психологической системы деятельности и концепции системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков), А.В. Горбушина выстраивает иерархически-организованную теоретическую модель структуры МППД, определяющую реализацию системы профессиональной педагогической деятельности в целом (рис.1).

Согласно представленной схеме система МППД является многоуровневым личностным образованием, которое состоит из иерархически упорядоченных пяти уровней (метасистемный, системный, субсистемный, компонентный, элементный), взаимосвязанных и взаимодействующих между собой. Метасистемный уровень МППД соответствует мотивационно-потребностной сфере личности педагога, которая формируется в результате осуществления



Рисунок 1. Структура мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) с позиции метасистемного подхода

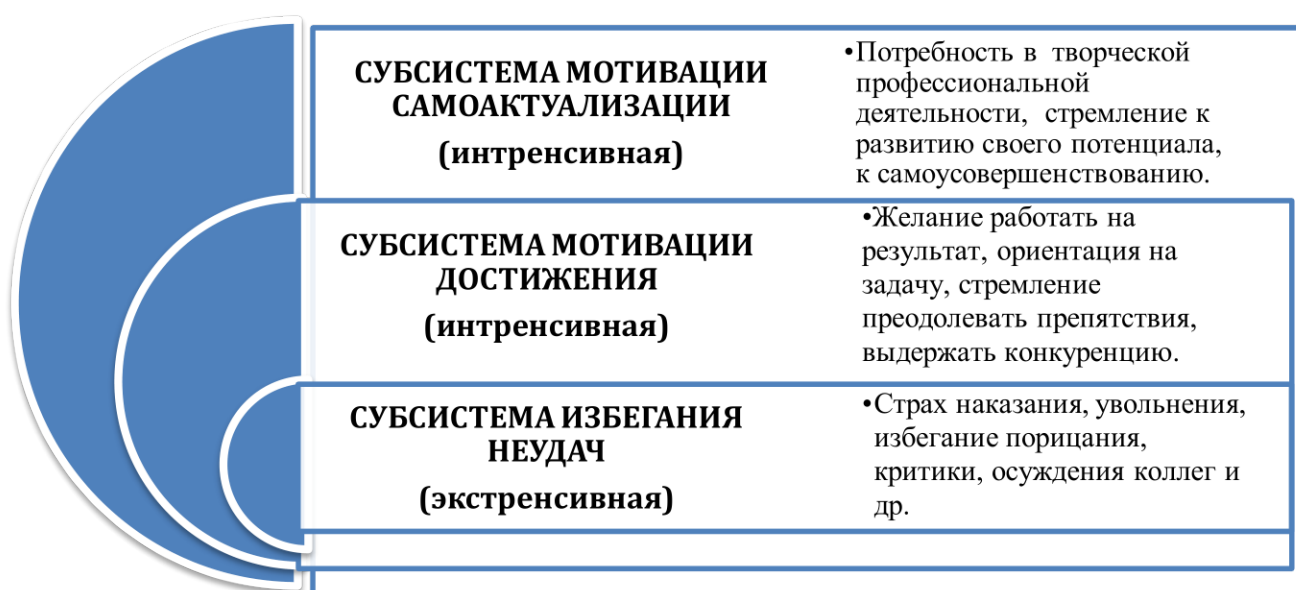
педагогической деятельности под воздействием факторов профессиональной среды.

На системном уровне мотивация профессиональной деятельности педагога представлена во всей полноте состава своей структуры и качественных характеристик. Согласно теории системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков) мотивация является системообразующим компонентом в структуре психологической системы деятельности, ее роль проявляется в принятии решений, в выборе критериев достижения цели и критериев предпочтительности, в отборе информации, во влиянии на активационные процессы и функциональные состояния [95]. Субсистемный уровень включает ряд субсистем, имеющих сложное строение, они интегрированы в систему

МППД и обеспечивают ее функциональные проявления («функциональные органы» системы МППД).

В схеме МППД на субсистемном уровне представлена внешней (экстренсивной) и внутренней (интринсивной) мотивацией как совокупностью организованных компонентов – субсистем, которые формируются внутри МППД для ее функциональных проявлений (рис. 2).

Рисунок 2. Пример организации мотивации профессиональной деятельности на субсистемном уровне



На рисунке субсистема мотивации самоактуализации занимает верхнее положение в иерархии субсистем МППД, поскольку ее появление, по мнению А. Маслоу, возможно только у зрелой личности [71].

Внешняя и внутренняя мотивации являются определяющими конструктами в системе МППД, при этом преобладание внутренней мотивации над внешней считается основным условием эффективности педагогической деятельности (Л.М. Ахмедзянова, А.К. Байметов, Н.В. Бойцова, И.А. Виноградова, С.В. Дубровина, Н.В. Кузьмина, С.В. Львова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Савенков и др.)

К внутренней мотивации относят: удовлетворение процессом деятельности и ее результатами, стремление к профессиональному росту, творческой самореализации в профессии и др., к внешней мотивации – мотивы, не относящиеся напрямую к содержанию и реализации педагогической деятельности (заработная плата, карьерный рост, конкуренция, награды, престиж, избегание неудач и др.).

Ученые отмечают, что между системами внешней и внутренней мотивации существуют сложные отношения взаимозависимости и взаимодействия,

например, внешняя мотивация может усиливать внутреннюю мотивацию (высокое вознаграждение может усилить внутренние мотивы, проявляющиеся в стремлении субъекта труда к достижению запланированного результата и интенсивной работе с полной отдачей сил), и, наоборот, при гипертрофированной внутренней мотивации человек может быть увлечен процессом деятельности и получать от него удовлетворение, однако, результат для него становится незначим (феномен власти). Под влиянием окружения внутренняя мотивация (стремление работать на социально значимый результат) может замещаться внешней мотивацией (получение наград, карьерный рост и др.); на разных этапах развития профессионализма мотив стремления к продвижению может входить одновременно во внутреннюю и внешнюю мотивации и т.д. Оптимальный мотивационный комплекс характеризуется балансом положительных внешних и внутренних мотивов.

Согласно представленной А.В. Горбушиной схеме структуры МППД, системы внешней и внутренней мотивации (субсистемный уровень МППД) образуются из сочетаний компонентов нижележащего уровня – мотивов (компонентный уровень). Компонентный уровень содержит ряд более простых образований, но не утративших качественной специфики целого. Прежде всего, имеются в виду смыслообразующие мотивы, как интегральные образования личности с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), и наиболее сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности.

Доказано, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления смыслообразующих профессиональных мотивов педагога, определяемых как интегральные личностные образования с высоким динамическим статусом (устойчивость, осознанность, действенность), проявляющие наиболее сильную побуждающую функцию к выполнению педагогической деятельности. К таким мотивам можно отнести выделенные А.К. Байметовым мотивы долженствования, увлеченности преподаваемым предметом, потребности общения с учащимися. Смыслообразующие мотивы характеризуют профессиональную направленность личности педагога, которая проявляется:

- в интересе к педагогической профессии, потребности в ней (Л.М. Ахмедзянова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.);
- в стремлении к профессиональному росту, самоактуализации и самореализации в педагогической деятельности (Л.М. Митина и др.);
- в ориентации на развитие личности обучающихся, формирование у них механизмов саморазвития (Н.К. Ключева А.К. Маркова и др.).

К компонентному уровню относятся также установки, ценностные ориентации, образ цели, эмоциональные состояния, результат деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Н. В. Бойцова, Е. В. Карпова, Д. А. Леонтьев, В.С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, Ю. П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.).

Элементный уровень включает структурные составляющие компонентов, уже утрачивающих качественную определенность целого, но при этом являющихся онтологически необходимыми составляющими системы. В качестве элементов выступают потребности (внутренние детерминанты активности профессиональной педагогической деятельности) и стимулы (внешние детерминанты активности профессиональной педагогической деятельности). Стимулы как внешние события, предметы и явления актуализируют потребности личности, которые запускают мотивационный процесс. Мотивация профессиональной деятельности начинается с актуализации потребностей личности, которые могут удовлетворяться в профессиональной деятельности. В соответствии с метасистемным подходом мотивация профессиональной деятельности является не просто морфологическим, но и операциональным образованием, где основную нагрузку несут подсистемы внешней и внутренней мотивации, построенные на функциональном взаимодействии отдельных компонентов (мотивов).

А.В. Горбушина и Г.И.Корчагина подчеркивают, что на этапах профессионального развития педагога под воздействием внешних и внутренних факторов (требований к деятельности педагога, задач личностного и профессионального развития и др.) происходят изменения в системе МППД: внутри ее появляются новые цель и задачи, в соответствии с которыми система мотивации перестраивается и видоизменяется для оптимального функционирования, в результате изменяется структура, содержание и иерархия мотивации, т.е. система МППД трансформируется, происходит ее системогенез [36].

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

Учеными (А.К. Горбушина, Н.В. Ключева, Корчагина, С.В. Львова, В.Е. Орел и др.) зафиксирована зависимость между профессиональной мотивацией, педагогическим стажем, этапами развития профессионализма и личностными

особенностями педагогов. Так, С.В. Львовой было выявлено, что у трех групп учителей со стажем работы от 0 до 15 лет; от 15 до 30 лет и от 30 лет и выше преобладают разные показатели внутренней мотивации. У группы учителей со стажем работы от 0 до 15 лет - самые высокие показатели направленности на взаимодействие (интерес к совместной деятельности, потребность в общении и др.) и ориентации на задачу (увлечение процессом деятельности, стремление к овладению профессиональным мастерством и др.). В этой группе учителей отмечены такие качества личности, как открытость, доверительность в общении. Для группы учителей со стажем работы от 15 до 30 лет характерно стремление к творчеству, активность в инновационной деятельности. Для группы учителей со стажем 30 лет и выше преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. В этой группе учителей был выявлен выраженный невротический синдром астенического типа [61].

Н.К. Ключева у педагогов со стажем свыше 25 лет выявила такие факторы, как: невосприимчивость к новому, закрытость для контактов, наличие психоэмоционального напряжения, присутствие симптомов эмоционального выгорания [51]. В.Е. Орел считает причиной эмоционального выгорания педагогов выраженную внешнюю мотивацию и излишнюю ориентированность на результат [78].

В ходе проведенного исследования А.К. Горбушиной и Г.И. Корчагиной была выделена динамика структуры МППД в зависимости от трудового стажа педагогов, которая соответствуют стадиям развития психологической системы (образование-рост-зрелость – кризис), стадии динамики развития системы МППД представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Стадии динамики развития системы МППД [36].

Стадии развития системы МППД	Характеристика состояния системы МППД
1. Стадия вхождения в профессиональную педагогическую деятельность (стаж: до 1 года)	Адаптация, освоение способов действия, активизация комплекса мотивационных образований личности.
2. Стадия образования (закладки) системы МППД внутри мотивационной сферы субъекта (стаж: до 2-х лет).	Адаптация и функционирование, принятие педагогической деятельности, ориентация на повышение производительности и качество.
2. Стадия количественного роста составляющих системы МППД (стаж: 2–5 лет).	Функционирование, достижение устойчивой результативности, самореализация себя в профессии, формирование профессиональной идентичности, траектории профессионального развития и индивидуального стиля деятельности.
3. Стадия зрелости системы МППД с выраженной тенденцией к дифференциации (стаж: 5-7лет).	Функционирование, достижение максимальной результативности и самореализации в профессии, максимальная производительность, качество, надежность.

4. Кризис системы МППД (стаж: 7-10 лет).	Состояние саморегуляции функционирования, устранения противоречий профессионального развития, удержание производительности за счет снижения качества или надежности.
5. Стадия реорганизации системы МППД (стаж: 10–20 лет).	Качественный скачок, пересмотр роли и места профессиональной деятельности, завершение профессиональной идентичности, максимальная результативность и качество труда.
6. Стадия зрелости с выраженной тенденцией к интеграции (стаж: свыше 20 лет).	Функционирование, реализация смысла педагогической деятельности, максимальная надежность и качество, поддержание производительности.

Ученые также зафиксировали цикличность динамики МППД и определили ее как одну из закономерностей системогенеза мотивации профессиональной деятельности учителей, выявив два крупных цикла в ее развитии, качественно отличающиеся друг от друга и отделяющиеся кризисом (точка бифуркации).

Первый цикл развития МППД (до 10 лет стажа) включает стадии образования системы профессиональной мотивации, количественного роста и зрелости (появление новых мотивов и мотивационных образований, увеличение их внутренней взаимосвязи, дифференциации и организованности системы профессиональной мотивации, однородности ее структуры), изменения большей степени зависит от внешних требований к деятельности педагога в образовательных организациях. Второй цикл наступает после достижения системой МППД зрелости (свыше 20 лет стажа), и определяется внутренними факторами (личностные особенности, ценностные смыслы и т.п.). В это время наблюдается мотивационный кризис (стадия реорганизации системы МППД), в результате которого происходит резкий скачок прироста организованности системы МППД (увеличение интегрированности системы, ее интериоризация в структуру личности педагога). На этом этапе система МППД может регулировать сама себя, возможности внешнего управления мотивацией педагога могут быть ограничены и опосредованы работой с его личностью. Для педагогов наиболее важными становятся мотивы получения удовлетворения от деятельности, осознание ее престижа, оказание влияния на содержание и характер работы, желание быть свободным от санкций, наказаний, т.е. определенная автономность. Таким образом, на компонентном уровне в системе МППД появляются новые, более сложные комплексы мотивов, «что свидетельствует о развитии системы МППД по принципу мультипликативности» [37, с.711]. После переживания системой МППД кризиса к факторам детерминации добавляется сама система МППД, регулирующая сама себя и выполняющая метасистемную функцию.

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

В целом, как показывают результаты многочисленных исследований, мотивация профессиональной педагогической деятельности преобразуется на протяжении всего пути работы по профессии (принцип постоянного переструктурирования системы (Т.В.Разина)) [82].

Наиболее устойчивыми мотивами в течение профессионального пути являются мотив избегания неудач и мотив удовлетворения от процесса педагогической деятельности.

В исследованиях, проводимых, начиная с 1980-х годов (А.А. Ахтырский, Е.М. Барищовец, М.В. Воробьева, Т.О. Гордеева, М.Ю. Дворникова, Е.С. Журавлева, Н.В. Кузнецова, В. Журин, Т.И. Петрова, Н.В. Тюмасаева, К.В. Терещенко, Ю.М. Фисин и др.), выделены внешние, мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы.

В качестве основных факторов-мотиваторов определены: заработная плата, справедливость материального вознаграждения; хорошие взаимоотношения с администрацией и коллегами; признание результатов труда; благоприятный психологический климат в коллективе; возможность профессионального роста; материальная база образовательной организации. В качестве демотивирующих факторов: неудовлетворенность стилем руководства администрации; непрозрачная система материальных поощрений; низкая престижность профессии; нервно-психические перегрузки; плохая дисциплина учащихся и их негативное отношение к учебе; отсутствие помощи и поддержки коллег [5;6;29;32;79].

Одним из основных, влияющих на мотивацию педагогов факторов является стиль руководства администрации образовательной организацией, от уровня развития управленческих компетенций руководителей зависит мотивация педагогов и эффективность деятельности образовательных организаций. Поэтому проблема формирования мотивации непосредственно связана с проблемой управления мотивацией [14].

Для повышения мотивации педагогов в стране сформировались определенные механизмы: система отраслевых наград, включающая

присуждение почетных званий («Народный учитель РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Педагогическая Слава» и др.); награждение Почетными грамотами, нагрудными знаками и др.); система повышения квалификации, частично финансируемая из бюджетов регионов и муниципальных образований; дессиминация инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик (конкурсы педагогического мастерства, фестивали педагогических идей, педагогические марафоны и др.); система материального стимулирования; организация методического сопровождения педагогов в образовательных организациях, в системах регионального и муниципального образования и др.

В настоящее время накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, полученный в результате изучения мотивации различных профессиональных групп педагогов:

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

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

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

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

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

В большей части работ МППД рассматривается в контексте развития профессионализма педагогов, поскольку в процессе профессионализации происходит становление психологической системы профессиональной педагогической деятельности, в составе которой формируется система мотивации профессиональной деятельности. Авторы обосновывают значимость мотивации для профессионального становления и роста педагогов, формирования их идентичности, достижения ими положительных результатов в профессиональной деятельности, отмечается, что мотивация определяет детерминацию, характер и содержание профессиональной и социальной активности личности педагога, организует компоненты в структуре профессиональной деятельности для достижения ее целей и др.

В исследованиях находит отражение широкий спектр проблем: структурно-содержательный анализ МППД с позиции выделенных авторами методологических подходов, выявление ведущих профессиональных мотивов и способов стимулирования; разработка различных теоретических моделей профессионального развития (факторных, структурно-содержательных, структурно-функциональных, педагогических и др.) и программ сопровождения педагогов, реализация которых позволяет получить позитивные эффекты в развитии их профессиональной мотивации; выявление взаимосвязи профессиональной мотивации с эмоциональным выгоранием педагогов, их возрастом, стажем работы, уровнем профессионализма, условиями труда, результатами обученности учащихся, участия их в конкурсных мероприятиях и др.; выявление изменений в соотношениях внутренней и внешней мотивациях педагогов под действием организационных факторов, разработка способов управления МППД и многие другие. Профессиональная мотивация изучается в различных условиях осуществления профессиональной деятельности педагогами: модернизация системы образования, инновационного образовательного пространства, введение новых государственных образовательных стандартов обучающихся, профессиональных стандартов педагогов; организация дистанционного обучения, повышения квалификации, непрерывного профессионального образования и др.

Ученые отмечают, что успешность педагогической деятельности во многом зависит от силы проявления структурно-содержательных характеристик мотивационной сферы педагога (профессиональные намерения, склонности, ожидания, притязания, смыслы, ценностные ориентации, установки, интересы, удовлетворенность процессом и результатом труда и др.) [3].

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

В тоже время успешность педагогической деятельности и высокий уровень развития профессионализма педагога определяется не только параметрами его профессиональной мотивации, необходимы еще профессиональные знания, умения, навыки, опыт их применения в педагогической деятельности, развитие собственных педагогических способностей и др.

Таким образом, результаты отечественных исследований свидетельствуют о том, что изучение МППД должно осуществляться

лично-опосредовано, «сквозь призму общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности педагога», во взаимосвязи влияний внешних (социальных, экономических, профессиональных) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов.

Данные исследований позволяют выстроить научно-обоснованную систему сопровождения педагогов (прогнозировать динамику изменений в системе МППД на разных этапах становления и профессионального развития, своевременно определять признаки кризисных состояний, разрабатывать содержание программ поддержки и сопровождения педагогов), создавать в образовательных организациях условия для повышения мотивации педагогов с различным педагогическим стажем и т.д.

2.2 Зарубежный опыт исследования мотивации профессиональной педагогической деятельности

Проблема профессиональной мотивации педагогов находит широкое отражение в зарубежных исследованиях. Во многих публикациях отмечается, что, несмотря на решающую роль учителей в обеспечении успешности проводимых правительствами разных стран инициатив в области образования, в большинстве районов мира они плохо мотивированы и имеют низкую профессиональную идентичность (R. Rebore, 2001; S. Lambert, 2004; T. Sargent, E. Hannum, 2005; N. Ololube, 2006; K. Agezo, 2010; I. Salifu, J. Agbenyega, 2013; E. Skaalvik, 2018; D. Zhu, 2022 и др.)

Наиболее острыми являются вопросы: уход молодых учителей из школ в первые годы работы; старение преподавательского состава; несбалансированность между высоким спросом на педагогов и небольшим вознаграждением за их труд; низкий престиж педагогической профессии в обществе, высокий уровень текучести педагогов и др.

Проблема с комплектованием учебных заведений педагогическими кадрами нашла отражение в международных документах, таких как:

- бюллетень статистического института Юнеско (от 5 октября 2016 года)³, в котором впервые в истории дана оценка по общему количеству нехватки учителей для обеспечения качественного всеобщего начального и среднего образования к 2030 году; в документе отмечается, что для достижения новых целей устойчивого развития (ЦУР4) потребуется около 69 млн. новых учителей

³ UNESCO The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals. UIS FACT SHEET OCTOBER. 2016. - No. 39. <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals> (дата обращения 15.10.2022).

(в начальном образовании - 24,4 млн. чел.; в среднем общем образовании - 44.4 млн. чел.);

- информационный бюллетень ОЭСР,⁴ в котором указан низкий и ниже среднего уровни заработной платы учителей в 14 странах (Франция, Венгрия, Израиль, Польша, Чехия, Словакия, Турция и др.), свидетельствующий об их невысоком общественном статусе.

В документах подчеркивается роль образования и педагогических кадров для устойчивого развития общества, обращается внимание на необходимость повышения квалификации учителей, увеличения социально-экономической поддержки педагогов со стороны правительственных и международных организаций.

Сложившаяся ситуация побуждает ученых во всех странах мира проводить исследования в области профессионального труда педагогов, их личностных профессиональных качеств, внешних и внутренних факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности.

Для изучения профессиональной мотивации педагогов зарубежными учеными широко применяются: теория ориентации на достижение цели (Е. А. Locke, G. P. Latham), теория ожидаемой ценности (J.W. Atkinson, J.S. Eccles), теория самодетерминации – SDT (R. M. Ryan, E. L. Deci).

Теория ориентации на достижение цели позволяет понять, каким образом постановка человеком цели, ее принятие и осознание влияет на его поведенческие стратегии по ее достижению. Теория ожидаемой ценности объясняет: как ожидания и ценности людей влияют на их мотивацию к выполнению определенных задач и действий. Теория самодетерминации предлагает три основных компонента (базовые потребности), удовлетворение которых способствует внутренней мотивации: автономия (свобода действий, самостоятельный контроль за своим поведением и деятельностью), компетентность (эффективность деятельности, достижение результатов) и взаимосвязь с другими людьми, установление удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми. Ключевое значение придается потребности личности в автономии (самодетерминации), проявляющееся в стремлении к инициативности собственной деятельности и самоконтролю своих действий. Стремление быть компетентным в своей области профессиональной деятельности стимулирует человека к успешному решению трудных задач и

⁴Education at a Glance 2022 OECD INDICATORS <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm/?refcode=20190209ig> (дата обращения 15.10.2022).

приводит к ощущению мастерства. Автономная мотивация предполагает достижение целей, которые согласуются с личными ценностями человека (идентифицированная регуляция). Контролируемая мотивация соотносится с внутренним давлением (интроецированная регуляция, например, чтобы избежать тревоги, чувства вины, укрепить чувство собственного достоинства), или внешним давлением (внешняя регуляция, например, чтобы избежать негативных последствий, или получить материальное или социальное вознаграждение) [122].

В исследованиях (M. Boylan, J. Han, P. Richardson, H. Watt, H. Yin) выделяются пять основных направлений в изучении мотивации педагогов:

1) факторы, влияющие на мотивацию педагогов; 2) взаимосвязь мотивации педагогов с эффективностью обучения учащихся; 3) взаимосвязь мотивации педагогов и мотивации обучающихся; 4) исследование мотивации педагогов в аспекте преподаваемых дисциплин; 5) диагностические инструменты оценки мотивации педагогов [44].

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

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

Результаты изучения мотивации учителей перед началом работы (C. Kyriacou, M. Coulthard, 2000; P. Richardson, H. Watt, 2006; C. Sinclair, 2008; M. Ozsoy et al., 2010; W. Tang, 2011; H. Watt, 2012; K. Yüce et al, 2013; A. Balyer, K.Özcan 2014; Bergmark et al., 2018; M. Özgül, Y. Sedat, 2019; A. Akpochafo, 2020; N. Atemnkeng et al., 2020; B. Ilany, 2022 и др.) показали, что основными мотивами, объясняющими решение стать учителем у большей части педагогов, являются:

1) внутренние мотивы (любовь к преподаванию, стремление к саморазвитию и др.);

2) альтруистические мотивы (желание работать и с детьми и подростками, делиться своими знаниями, служение обществу и т. п.);

3) внешние мотивы (материальное вознаграждение, гарантия занятости, безопасность работы):

4) идентификация с другими [141].

Существует ряд альтруистических мотивов выбора профессии учителя, например: помощь учащимся выстроить свой жизненный путь, и тем самым косвенно способствовать построению лучшего общества (А. Акросхаfo, 2020 и др.)[102]; признание уникальных способностей учащихся к творческому самовыражению и стремление внести свой вклад в их будущее (М. Pizarro, J. Laborda, 2017 и др.)[172]; желание работать в системе образования, сделать ее более совершенной, обеспечивающей равные возможности и условия обучения для всех учащихся (М. Ozsoy et al., 2010; R.Gul, T.Tahir, 2020 и др.) [136; 170].

Наиболее распространенными внутренними мотивами выбора профессии учителя являются: любовь к преподаванию, к изучаемому предмету; возможность реализовать личные таланты (творческие, лидерские качества); участие вместе с обучающейся молодежью в различных интересных мероприятиях (праздники, экскурсии, конкурсы), атмосфера которых дарит чувство радости (А. Balyer, K.Özcan, 2014; K. Jima, 2018) [109;149].

К внешним мотивам относятся: благоприятные условия занятости (более короткая рабочая неделя, возможность досрочного выхода на пенсию, продолжительный отпуск). Продолжительный отпуск и более короткий рабочий день дают возможность побыть со своими детьми и уделить внимание их воспитанию. Гарантия занятости — еще один внешний фактор, как и социальные вознаграждения: общественность ценит учителей за то, что они обучают и воспитывают учащихся и работают на благо общества. Образ учителя — это образ уважаемого, образованного человека, это влияет на его статус в обществе (N. Atemnkeng et al., 2020 и др.)[105].

Доступность преподавания как профессии также является для некоторых внешним мотивирующим фактором. Требования к поступающим в педагогические колледжи и вузы не такие строгие, как в других учебных заведениях, учебная программа не такая сложная, как у других престижных профессий. Близость педагогических учебных заведений к месту жительства тоже может повлиять на выбор профессии (R. Baker et al., 2014; B. Ilany, 2022 и др.) [110; 143].

Важным мотивом, который может привести человека к решению стать учителем, является «идентификация с другим». Например, с образцовым учителем, который помогал человеку в студенческие годы, продемонстрировал важность обучения и влияние, которое обучение может оказать на человека и на

общество. Недовольство человека учителем может быть мотивом стать лучшим учителем, потому что он понимает, какое влияние оказывает учитель на учеников (M.Ozgül, Y. Sedat 2019) [170].

Еще один важный мотив – семейные традиции. Есть семьи, в которых большинство членов являются учителями: такие семейные ценности могут быть фактором мотивации для личности. Также может сыграть роль влияние группы сверстников, многие члены которой решают стать учителями. Другим аспектом может быть «восприятие достоинства», в соответствии с которым определенные виды поведения, такие как работа учителем, считаются социально приемлемыми, даже если они не предполагают внешних или внутренних вознаграждений (N. Atemnkeng et al., 2020) [105].

В работах израильских ученых (N. Atemnken et al., 2020; B. Ilany, 2022 и др.) отмечается низкое социальное положение учителей, непривлекательность профессии учителя в сравнении с технологически и наукоемкими профессиями из-за недостаточной оплаты труда. Ученые обращают внимание на многочисленные исследования, проведенные во всем мире в последние десятилетия и показавшие, что по сравнению с другими профессионалами статус учителей воспринимался как более низкий, чем, например, у врачей, юристов и инженеров. Среди причин низкого имиджа профессии называются: отсутствие карьерного роста, поддержки со стороны родителей, двойственное отношение общественности к учителям, граничащее иногда с презрением; большая мера ответственности также выступает сдерживающим фактором при выборе профессии учителя [105; 143].

Долгое время доминирование внутренних и альтруистических мотивов у студентов рассматривалось в качестве важных показателей их педагогического потенциала. Однако практика свидетельствует о том, что студенты, поступая на педагогические направления с мотивацией, основанной на альтруистических и внутренних мотивах, столкнувшись с реальными трудностями, в первые годы работы покидают профессию, как не соответствующую их первоначальным о ней представлениям.

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

- идентичность (готовность помогать детям, любовь к предмету, личный опыт и причины, связанные с различными этапами жизни);
- убеждения (представления о преподавании и учителях, основанные на взглядах, исходящих от семьи, друзей и средств массовой информации);
- возможности (заняться семейным бизнесом, сделать карьеру, связанную с преподаванием, например, исследовательскую или консультанта);

- эмоции (как положительные, так и отрицательные, уровни уверенности в обучении) [175].

Исследования, проведенные со шведскими студентами, обучающимися на трех программах педагогической подготовки, показали, что выбор профессии обусловлен множеством мотивов и необходимо изучить не только внутреннюю (интринсическую) мотивацию, но и представления студентов о профессии с тем, чтобы на этой основе начинать формировать профессиональную идентичность (U. Bergmark et al.) [115].

В то же время внутренняя и альтруистическая мотивация имеют решающее значение для продолжительной карьеры учителей в школах Германии, Ирландии, Швейцарии, Норвегии, Кореи, Японии и Китая. Педагоги, мотивированные только внешними факторами, уходят из профессии чаще, чем их коллеги, мотивированные внутренними факторами (U. Bergmark, M. Boylan, J. Han, L. Qin, J. Han, H. Yin и др.) [115; 200].

Особое отношение к профессии педагога отмечается в Сингапуре: большинство учителей свою профессию считают настоящим призванием, и внутреннее «вознаграждение» от обучения студентов ставят выше внешнего. В качестве основных факторов, влияющих на удовлетворение от работы, по высказываниям сингапурских учителей, выступают: небольшая учебная нагрузка, хорошие взаимоотношения с коллегами и руководством учебных заведений (L. Mathew) [161].

В странах Африки, Юго-Восточной и Западной Азии педагоги основными факторами выбора и дальнейшей работы в профессии определяют: зарплату, гарантию занятости, общественный статус и продвижение по службе (M. Boylan M. J. Han, H. Yin) [200].

В целом, можно констатировать, что характер мотивации, влияющей на выбор профессии и дальнейшую работу, зависит от экономической и социокультурной ситуации в стране. Различия в содержании мотивации педагогов в развитых (Германия, Ирландия, Швейцария, Норвегия и др.) и развивающихся (Африка, Юго-Восточная и Западная Азия) странах вполне очевидны. Учителя могут быть мотивированы, или демотивированы также разными социокультурными факторами. Например, ключевые факторы, влияющие на мотивацию учителей в китайской культуре, придающей большое значение образованию и уважению учителей, отличаются от аналогичных факторов западных культур, в которых высоко ценится индивидуализм.

По результатам международных исследований в большинстве стран, в качестве основных внешних стимулов для привлечения и удержания в школах высококласных учителей определены: конкурентоспособные зарплаты и льготы (кредиты, дающие доступ к достойному жилью, пенсия, страхование и т.п.). Эти

факторы свидетельствуют о статусе учителей, уважении к ним в обществе и влияют на качество их жизни.

В странах, где учителя получают высокую зарплату (Германия, Швейцария, Япония, Корея), зафиксирован большой процент высококвалифицированных учителей и более высокие результаты обучения, в сравнении с другими странами (L.Qin и др.) [177].

Кроме внешних факторов, таких как: вознаграждения, льготы, бонусы, общественное признание достижений, карьерный рост, имеют значение такие факторы, как: удовольствие от общения с детьми, от преподавания любимого предмета, радость от участия в обучении студентов, возможность развить новые навыки и повысить свой авторитет на работе. Особое значение педагоги придают уважению студентов и сотрудничеству с ними, высказывания педагогов свидетельствуют о том, что «студенты являются главным источником их профессионального энтузиазма, которого достаточно, чтобы повысить их моральный дух» [182, с.62].

Обучающиеся признаны одним из основных факторов мотивации и демотивации педагогов. Например, изучение демотивирующих факторов преподавателей японских колледжей (Т. Sugino) показало, что пять из семи основных демотивирующих факторов были связаны с отношением студентов (неуважение, невыполнение домашних заданий и т.п.) [190].

Аналогичные результаты получены в исследованиях, проводившихся с преподавателями факультетов государственного университета Турции, учителями турецких, греческих и хорватских школ, где педагоги указали, что низкий уровень учебной мотивации учащихся и связанное с этим поведение в классе являются основным источником стресса и эмоционального выгорания (Y. Akman, I. Boljat, E. Karavas, Z. Kızıltepe) [101; 116; 155; 156].

Среди демотивирующих педагогов факторов также названы: большое количество учеников в классе, плохая дисциплина; неуважение со стороны администрации; постоянные изменения образовательных программ и количества лет обучения; большая загруженность заполнением документов; нехватка учебных материалов в классах; ограничение автономии (Y. Akman, , G. Hilton, K. Jima) [101;140; 149].

Положительная взаимосвязь профессионального выгорания учителей (стресс, эмоциональное истощение, цинизм) с факторами школьной среды (загруженность работой, неправильное поведение студентов, отсутствие автономии), неоднократно подтверждалась результатами исследований, проведенными на основе теории самодетерминации (SDT), предполагающей, что рабочая среда играет ключевую роль в прогнозировании мотивации сотрудников. Было выявлено, что стресс проявляется в снижении уровня

эмпатии и сострадания у педагогов и, как следствие, дистанцирует учителей и учеников. Наличие стресса у педагогов отрицательно сказывается на результатах обучения и успеваемости учащихся, стресс является основной причиной текучести кадров.

Демотивирующие факторы школьной среды (повышенная нагрузка, плохая дисциплина в классах, загруженность отчетностью, отсутствие поддержки со стороны руководства, коллег и родителей учащихся) являются основными причинами ухода молодых учителей из школ в первые годы работы (V. Cece et al., C. Fernet, G. Hilton, G. Ozsoy et al. и др.) [123; 133; 142; 171].

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

В 2020 году появились исследования мотивации педагогов в условиях онлайн-обучения в связи с пандемией COVID-19 (N. Dvir, O. Schatz-Oppenheimer, I. Panisoara et al. и др.), свидетельствующие о том, что ситуация с пандемией явилась, с одной стороны, серьезным стрессовым фактором для педагогов, а с другой – предоставила новые возможности для исследований профессиональной мотивации [129; 172].

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

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

В рамках второго направления изучения мотивации педагогов были получены результаты международных исследований, свидетельствующие о положительной взаимосвязи мотивации педагогов с результатами обучения учащихся. (K. Agezo, Y. Akman, P. Dolton, O. Marcenaro-Gutierrez, N. P. Ololube и др.) [101].

Проведенные исследования в 39 странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показали, что в тех странах, где была выявлена низкая мотивация учителей, учащиеся школ имеют низкую успеваемость и плохие результаты обучения. Также была выявлена взаимосвязь между мотивацией педагогов и стилями обучения, проявляющаяся в том, что автономная мотивация обучающихся связана с продуктивными (ориентированными на ученика) стилями обучения, в то время как контролируемая профессиональная мотивация обеспечивает репродуктивные (ориентированные на учителя) стили обучения. Когда учителя поддерживают автономию учащихся и меньше их контролируют, учащиеся демонстрируют более высокий интерес к обучению, более высокий уровень внутренней мотивации и самодетерминации (R. Ryan, E. Deci, 2020) [181].

В рамках третьего направления изучения МППД (взаимосвязь мотивации педагогов и мотивации обучающихся) были сделаны выводы на основе результатов многочисленных исследований, проводившихся в разные годы (E. Deci, 1972; N. Spiegel et al., 1982; T. Wild, 1997; L. Pelletier et al., 2002; G. Roth et al., 2007; I. Taylor et al., 2009; R. Rade et al., 2010; H. Wang et al., 2015; M. Kalyar et al., 2018; M. Gazaille, 2019; D. Zhu, 2022 и др.). Основной вывод заключается в признании релевантности мотивации педагога мотивации обучающихся. Результаты исследований показали, что взаимосвязь мотивации педагога с мотивацией обучающихся проявляется опосредованно через интерес педагога к предмету преподавания, его глубокое изучение, включая методику

преподавания; самооффективность педагога (уверенность в своих профессиональных навыках и способностях справиться с выполнением поставленных задач); ориентацию педагога на достижение целей мастерства (стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности). Каждый из компонентов мотивации педагога положительно взаимосвязан с его преподавательской деятельностью, которая стимулирует развитие учебной мотивации учащихся. Исходя из полученных результатов, был сделан вывод о том, что профессиональная мотивация педагога является существенной предпосылкой учебной мотивации обучающихся [131; 133; 152; 202].

В рамках четвертого направления были проведены исследования (D. Dardiri, H. Suswanto, 2018; L. Losano, 2018; L. Leigh, 2019; D. Macías et al., 2020; I. Boljat, 2020 и др.) мотивации педагогов, преподающих различные дисциплины (физическое воспитание, иностранные языки, математика, музыка, информатика, технология, профессионально-технические дисциплины).

В этих исследованиях были выявлены в основном мотивирующие и демотивирующие педагогов факторы. Результаты не показали специфических особенностей мотивации педагога в зависимости от преподаваемой дисциплины. В качестве демотивирующих факторов педагоги называли: отношение студентов, давление со стороны руководства, большую загруженность, недостаточную оплату, стресс, эмоциональное истощение. В качестве мотивирующих факторов: интерес к предмету, удовлетворение от преподавания, хорошее отношение обучающихся, уважение со стороны администрации. Как и в других исследованиях, были выявлены: взаимосвязь мотивации педагогов с удовлетворенностью работой, карьерным ростом, корреляция с мотивацией учащихся, подтверждена положительная взаимосвязь между автономной мотивацией педагога и стилем обучения (ориентированным на учащихся, или репродуктивным).

Поэтому полученные результаты стали дополняющими к уже имеющимся в других исследованиях. В тоже время считается, что взаимосвязь между характеристиками конкретной дисциплины и мотивацией педагога может представлять интерес в аспекте контекстных факторов, определяющих мотивацию, которая, в свою очередь, влияет как на преподавание, так и на результаты обучения (M. Boylan, J. Han, H. Yin) [200].

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

диагностический инструментарий, используемый для оценки профессиональной мотивации педагогов [182].

Ученые отмечают, что во многих исследованиях применяется метод поперечных срезов, для изучения взаимосвязи между мотивацией педагогов и рядом переменных используются количественные методы в виде стандартизированных опросников, анкет, самоотчета и т. п.

При этом данные часто собираются однократно и не дают представлений об изменениях в уровне мотивации педагогов с течением времени (М. Kalyar)[152]. Преобладающая традиция изучения мотивирующих и демотивирующих педагогов факторов в основном сосредоточена на ряде влияющих факторов, в то время как дальнейшее углубленное изучение связей между различными переменными игнорируется.

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

В тоже время отмечается, что социально-когнитивные теории мотивации (теория достижения целей, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации), которые уже много лет используются для изучения мотивации учителей, имеют ряд ограничений. Основная проблема заключается в совпадении мотивационных конструкций, составляющих различные теории мотивации, и даже существует совпадение построений в рамках одной конкретной теории.

В качестве примера приводится теория SDT, конструкции которой подвергались критике за отсутствие достаточно четких теоретических доказательств, чтобы различить внешние и внутренние мотивации (L. Vandergrift) [194].

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

Выводы

Сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изучения проблемы МППД позволил заключить, что отечественными и зарубежными учеными на различных методологических основаниях проведено большое количество исследований, накоплен, проанализирован и обобщен богатый теоретический и эмпирический материал, интерпретированы полученные результаты:

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

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

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

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

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

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

- в зарубежных исследованиях мотивация педагогов определяется как целостный многомерный психологический конструкт, связанный с рядом сложных когнитивных процессов, исследуемый в рамках общих социально-

когнитивных теорий мотивации (теория достижения цели, теория ожидаемой ценности, теория самодетерминации);

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

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

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

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

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В результате кардинальных социоэкономических и социокультурных преобразований, произошедших в России за последние десятилетия, сформировалась отечественная система непрерывного профессионального образования, в структуре которой бакалавриат стал базовым уровнем высшего педагогического образования, его фундаментом, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны. В силу этого проведение исследований в области развития профессиональной мотивации студентов бакалавриата - будущих педагогов имеет ключевое значение для повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров и становление современной дидактики высшего педагогического образования.

Реформирование отечественной системы педагогического образования проводится с начала XXI века (Приказы Министерства образования РФ: «О Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» (утвержден 24.04.2001 № 1818); «О программе модернизации педагогического образования» (утвержден 01.04.2003 № 1313) и др.). Наиболее масштабная реформа предпринята в рамках «Комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017)», основная причина реформы - приведение содержания подготовки педагогов требованиям ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога, утвержденного в 2013 году Министерством труда и социального развития. Система педагогического образования переходит на компетентностно-ориентированные стандарты ФГОС «третьего поколения», основными задачами проекта модернизации являются: разработка компетентностной модели (портрета) современного учителя; обеспечение вариативности («разных входов» в педагогическую профессию для разных категорий педагогов); реализация методологии деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров.

В рамках проекта модернизации были разработаны и внедрены вариативные компетентностно-ориентированные образовательные модули для всех типов программ подготовки педагогов, новые программы практик с целью формирования у студентов профессиональных компетенций, освоения трудовых функций и развития мотивации профессиональной педагогической

деятельности; проведено повышение квалификация профессорско-преподавательского состава вузов.

В высшей школе изменились подходы к организации обучения в сторону большей гибкости и адаптивности к образовательным запросам студентов, предоставления каждому обучающемуся возможности выстроить свою собственную траекторию профессионально-личностного развития в образовательной среде вуза, исходя из своих интересов и предпочтений.

Ориентация современной высшей школы на индивидуализацию образования предполагает поиск эффективных путей развития у будущих педагогов позитивной профессиональной мотивации как целостного, системного, динамического личностного образования, обеспечивающего академические достижения студентов, их успешное профессиональное становление и самореализацию в педагогической профессии.

3.1 Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки педагогов в условиях глобализации, трансформации педагогической профессии и модернизации высшего педагогического образования

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

В условиях стремительно развивающейся глобализации формируется уникальное, экономическое, политическое, культурное пространство, на котором люди, товары и капитал свободно циркулируют, а соединительной тканью является быстрый поток информации, использование информационных и коммуникационных технологий. Знания становятся всеобщим конвертируемым товаром и представляют собой стратегический социальный и экономический ресурс, единственный природный ресурс, который общество может создать и улучшить (P. Jarvis, 2000; I.Ismail, M.Aftab, 2015) [146; 148].

Производство, основанное на знаниях, является отличительной чертой глобализированной экономики, а решающим фактором производства - интеллектуальный капитал, производимый университетами и исследовательскими институтами (N.Varghese, 2014) [197].

Андреас Шлейхер, один из основных представителей OCDE в сфере образования и эксперт, отмечает, что наиболее успешными будут те страны,

которые производят наибольшее количество информации и знаний, и которые делают эту информацию и знания доступными для наибольшего числа людей и предприятий. Страны, которые вкладывают больше средств в образование и профессиональную подготовку, имеют значительные социальные и экономические выгоды - более высокий уровень ВВП и, следовательно, лучшее качество жизни (I. Ismail, M. Aftab, 2015; A. Schleicher, P. Zoido, 2016) [146; 184].

В условиях глобализации общество, основанное на знаниях, является обществом постоянного и непрерывного обучения (ОЭСР, 2000), утверждается принцип непрерывного образования и усиливается стремление к универсальности образовательных систем.

Проявления транснационализации систем образования (увеличение образовательных миграционных потоков, образовательный франчайзинг, введение единых квалификационных требований, общих стандартов и принятия перечня регулируемых профессий с целью обеспечения конвертируемости дипломов и сертификатов об образовании, международная образовательная мобильность студентов и преподавателей и др.) широко освещаются в многочисленных отечественных и зарубежных публикациях (А. Андреев, А. Асмолов, Е. Бухтеева, Я. Кузьминов, С. Медведев, С. Назаров, J. Berger, K. Kinser, J. Lane, D. Olcott, C. Siegfried, Q. Yunyun и др.) [1;4;26;57;69;74;162; 167;186;201].

Ученые отмечают, что современное международное высшее образование стало похожим на товар свободной торговли и частным благом, а не ответственностью государства (F. Aktas, P. Altbach, N. Arunasalam, J. K. Beck, J. Huisman, J. Knight, Q. Liu, F. Shams и др.). Транснационализация (TNE) образования представляет собой наиболее значимое проявление подхода к образованию, основанного на коммерциализации и предпринимательстве, бросая вызов любому представлению об образовании как общественном благе. Знания, несущие общую культуру и понимание мира, заменяются навыками, обеспечивающими возможность трудоустройства и адаптируемость работников и потребителей.

Предметом дискуссий и наиболее обсуждаемыми являются вопросы:

- противостояние университетов давлению «нападающего маршем неолиберализма», трактующего образование как бизнес и под влиянием которого происходит забвения истоков университета, его уникальной роли в обществе как вектора социального развития;

- «размывания границ» и унификации национальных образовательных систем в соответствии с внешними доминирующими моделями и становлением единого образовательного пространства, что ведет к дестабилизации

национально-государственных систем образования. Университеты и высшие школы, управляемые и финансируемые централизованно государством, постепенно заменяются сетями учебных заведений в ситуации более сильной взаимной конкуренции;

- превращение высшего образования в большой глобальный рынок, увеличение количества разных типов провайдеров (коммерческие СМИ компании, корпоративные университеты, профессиональные ассоциации и международные конгломераты и др.), которые используют очные и виртуальные режимы для предоставления образовательных услуг студентам в их родных странах с последующим получением совместных или двойных дипломов. Обычные высшие учебные заведения сталкиваются с огромным увеличением объема нерегулируемых инноваций и воздействий от коммерческих провайдеров и корпоративных университетов;

- обеспечение и признание качества международного образования, поскольку не все провайдеры зарегистрированы или, лицензированы на территориях стран, где осуществляют свою деятельность. Многие страны не имеют нормативные системы для регистрации или оценки поставщиков услуг за пределами страны. Нормативные рамки для обеспечения качества или аккредитации, даже если они существуют, обычно не применяются к поставщикам, не входящим в национальную систему образования, что затрудняет мониторинг их деятельности. Такая ситуация позволяет недобросовестным и мошенническим иностранным провайдерам предоставлять услуги низкого качества, избегая соблюдения национальных правил во многих странах.

В тоже время, в зарубежных (M.Tight, 2019; Angervall, Kassie, 2021; A. Chiappe, M. Los, 2021; H. DeWit, P.Altbach 2021 и др.) и отечественных публикациях (В. Болотов, 1994; С. Медведев, 2006; С. Назаров, 2007; А. Асмолов, 2008; Е. Бухтеева, 2013 и др.) обоснованы широкие возможности, которые открывает транснационализация (TNE) образования для множества академических преимуществ:

- расширенный доступ и разнообразие предлагаемых программ;
- развитие межкультурных навыков и взаимопонимания;
- проведение совместных исследований, что приводит к дополнительному развитию и обогащению национальных образовательных систем, усилению его массовости и открытости, трансляции лучших мировых образовательных практик;
- расширение демократических основ посредством равного доступа к получению образовательных услуг.

Внимание акцентируется на то, что университеты могут получить большую выгоду от участия в глобальных сетях, потому что такие сети имеют больше возможностей для лоббирования и привлечения более крупных источников финансирования для проведения масштабных исследований и проектов.

Что касается проблемы унификации национальных образовательных систем под влиянием глобализационных процессов, то многие национальные системы и подсистемы высшего образования (как, например, в Бельгии, Канаде, Великобритании, Сингапуре и США) сохранили свою отличительную природу, но при этом отвечают требованиям и возможностям, предоставляемым глобализацией и интернационализацией. Несмотря на важность глобального и международного уровней решающее значение для изучения тенденций развития высшего образования в целом имеет национальный уровень высшего образования (S. Bedenlier et al., 2018; M. Tight, 2019) [114;192].

Глубокие изменения в системе профессионального образования связаны с пересмотром взглядов на понятия «профессия», обусловленные быстро меняющимися потребностями мировой экономики и рынка труда. Динамика развития профессий приводит к подвижности профессиональных границ внутри профессиональной сферы и появлению новых ролей, ранее ей не свойственных.

Это находят отражение в компетентностном подходе, в рамках которого профессия понимается как «кластер компетенций», «портфель компетенций» (Т. Roos, 2002) [179]. Для конкурентоспособности на рынке труда человеку необходимо владеть набором трансверсальных компетенций как совокупностью разнообразных способностей, личностных качеств и опыта, позволяющих эффективно решать профессиональные проблемы, относящиеся к широкому спектру профессий и отраслей (В.И. Байденко, 2004; Ю. Б. Добротенко, 2015; Э.В. Балакирева, 2018 и др.) [10;11; 38].

В условиях глобализации и растущих темпов изменений в экономике теряется идентификация профессий, которые по определению Б. Бергмана, все более становятся «краткосрочными быстро мутирующими «пакетами компетенций» [10, с. 7]. Профессиональная мобильность, переход людей от одной профессии к другой является «обычным делом» (S. Stoyanov et al., 2010) [189].

В 2010 году Институт перспективных технологических исследований (JRC) при Совете Европы провел исследование и опубликовал отчет на тему: «Картирование основных изменений в образовании и обучении в 2025 году» [189], составленный на основе оценки мнений 13 экспертов в области технических и социальных наук из университетов Европы и США. В исследовании использовалась методология картирования концепций

предполагаемых изменений в области образования, которые, по мнению экспертов, произойдут в течение 20–25 лет.

Ожидаемые изменения, которые, по мнению экспертов, особенно важны, включают: ориентированность на учащихся, гибкость и индивидуальность подходов к обучению; интеграцию обучения в жизнь и работу; разработку и внедрение инновационных педагогических концепций. Составленная карта будущих изменений содержит 12 тематических кластеров:

- технологии в образовании;
- инструменты и услуги для повышения качества обучения;
- открытое образование и ресурсы;
- оценка, аккредитация и квалификация;
- глобализация образования;
- роль институтов;
- индивидуальное и профессионально ориентированное образование;
- роль учителя;
- обучение на протяжении всей жизни;
- формальное и неформальное образование;
- индивидуальный и социальный характер обучения;
- гносеологические и онтологические основы педагогических методов.

Многие изменения в образовании, предсказанные экспертами в 2010 году, уже произошли и происходят, такие как: использование виртуальной реальности; широкое распространение открытых образовательных ресурсов; повсеместная запись лекций; электронные учебники; описание квалификаций на глобальном уровне; приватизация высшего образования; смещение акцента на индивидуализацию обучения; ориентация университетских программ на конкретные профессии и многие другие. Точкой соединения для всех кластеров является кластер «Непрерывное обучение, или обучение на протяжении всей жизни», которому принадлежит центральное место в кластерной карте будущих изменений. Как указывается в отчете, «образование и обучение будут продолжаться всю жизнь, так сказать, от колыбели до могилы, переходя от детсадовского возраста к старости» [S. Stoyanov et al., с.13]. Это означает, что при обучении на протяжении всей жизни необходимо учитывать вопросы, связанные с технологиями обучения и преподавания, а также изменение роли образовательных организаций, учителей и учащихся.

В отчете отмечается необходимость: поощрения разнообразных стилей обучения и приспособление педагогики к личным потребностям обучающегося; создания профессиональных сетей как одного из основных способов обучения; смещения дисциплинарных границ, доминирование в дизайне учебных курсов

межучебных (междисциплинарных) проектных мероприятий; разработки эффективных учебных сред и материалов на основе понимания когнитивных и социальных аспектов обучения; смещение акцента на неформальное обучение и др. Эксперты обращают внимание на изменение роли учителя (преподавателя) в связи с информатизацией образования и доступностью получения знаний, поэтому учителям советуют развить навыки наставничества и стать посредником в обучении. Предполагается, что большинство учителей будут работать в Интернете из дома, либо внештатно, либо в режиме онлайн в образовательной организации.

Аналитический обзор зарубежных исследований показал, что, начиная с 1980-х годов, происходящие в странах Европы и США образовательные реформы, меняют роль учителя и преподавателя, определяя их как агентов и проводников перемен. Г. Бэдли (G.Badley, 1986) обращает внимание на изменение роли учителей, которые становятся сложными и разнообразными, предполагающими набор лидерских, фасилитаторских и коммуникативных навыков, которые впечатлят любого консультанта по менеджменту. Для того чтобы успешно реализовать требующиеся изменения, учителя должны исследовать характер изменений с позиции их необходимости и полезности, принять и осознать их ценность [106, с. 157].

Анализируя меняющуюся роль педагога в высшем образовании, исследователи (E.Christopher, 1980; G. Gibbs, 1982; J. Mark, G Keller, 1984; M.Ingrid, 1985; D.Hague, 1991; O.Zuber-Skerritt, 1992; B. Gates, 1996) отмечают, что в связи с развитием компьютерных технологий преподаватель перестал быть источником знаний, поскольку информация легко доступна каждому. Знания больше не будут находиться в центре внимания педагогов в будущем, их место займут компетентность и критическое мышление. Учитель становится модератором, фасилитатором и советником, отвечающим за то, чтобы помочь студентам открыть для себя предпочтительный стиль обучения и стать автономными, обучаясь на протяжении всей жизни. Преподаватели вуза должны быть гибкими универсалами, приверженными мультидисциплинарному подходу к обучению и непрерывному образованию, которые могут помочь студентам справиться со сложностью обучения в информационном обществе. Однако новая роль менеджера по обучению студентов не отменяет традиционных ролей, таких как: разработчик учебных курсов, преподаватель, супервайзер, ассессор, исследователь и предметный эксперт. Педагог все равно должен хорошо знать свой предмет, его основные принципы, концепции, природу и содержание. Хорошие преподаватели в высшем образовании должны быть специалистами по двум основным направлениям: как предметные специалисты и как менеджеры по обучению студентов. Следует тщательно разрабатывать дизайн учебных

курсов и поощрять глубокие подходы к обучению (G.Badley, T. Habeshaw, 1991) [108].

Ученые подчеркивают неизменность ценностей высшего образования, несмотря на требования времени стать высшему образованию более эффективным, рентабельным и более ориентированным на рынок. Г. Бэдли, в своей статье «Отличное преподавание в Британии», пишет: «Главный момент, который я хочу здесь подчеркнуть, заключается в том, что отличное преподавание в системе высшего образования должно наиболее четко отражать то, что мы ценим в самом образовании.

Нам необходимо иметь четкое представление о нашей общей цели, или миссии («высших целях») как учителей, преподавателей, это поднимает нас над ролью тех, кто будет просто распространять информацию (независимо от того, насколько она интересна), или инструктора по обучению профессиональным навыкам (независимо от того, насколько они актуальны, или полезны)» [107, с.178].

По мнению Г. Бэдли, колледжи, политехнические вузы и университеты не должны под давлением рынка пренебрегать своей общеобразовательной миссией. Лучшее обучение помогает студентам критически осознать общество, в котором они живут, и, как следствие, быть способными внести свой вклад в его улучшение. Он подчеркивает, что знания – это не продукт, а процесс; развитие знаний и навыков, осведомленность о предпринимательской культуре, позволяет студентам эффективно работать в конкурентной среде. «Отличное обучение является образовательным, оценочным, эклектичным, образцовым, эмпатическим и вдохновляющим» [там же, с.185].

Обращаясь к преподавателям, Д. Дженкинс (D.Jenkins, 1988) говорит: «Наша главная задача, задача отличных преподавателей - обеспечить, чтобы университеты, политехнические институты и колледжи никогда не были просто профессиональными, или утилитарными. Каждое высшее учебное заведение должно быть «критически важным местом», которое помогает студентам приобретать не только знания, или профессиональные навыки, но и критический аппарат для «мышления в обществе и для общества» [150, с.243].

Накануне 3-го тысячелетия британские ученые и преподаватели Бизнес-школы Брайтонского университета Т. Борнер и С. Флауэрс (T. Bourner, S. Flowers, 1997) [117] сформулировали и обосновали основные цели для преподавателей университета, которые, определяют качество университетского образования:

1. Распространяйте знания, предоставляйте информацию на научном уровне, поскольку отличительной чертой университета является научность;

идеи, которые передаются, должны быть актуальными, т. е. являться результатом постоянной научной работы.

2. Развивайте способность студентов использовать идеи и информацию на основе понимания основного принципа идеи и оценки диапазона его применимости, т. е. где, когда и как целесообразно ее использовать.

3. Развивайте критические способности учащихся (т. е. способности проверять идеи и доказательства). Приобретение студентами способности проверять идеи и доказательства является главным преимуществом университетского образования, позволяющее им не поддаваться предположениям, утверждениям и бездоказательным заявлениям.

4. Развивайте у студентов способность генерировать идеи и доказательства. Эта цель дополняет указанную выше цель развития способности проверять идеи и доказательства. Развитие критических способностей — это одна сторона уравнения, а развитие творческих способностей — другая. Ответить на вопросы — это важно, но не менее важно найти правильные вопросы. Здесь есть параллель между целями исследования и целями обучения: каждая из них занимается как построением теории, так и проверкой теории.

5. Содействуйте личному развитию студентов, развитие личности в значительной степени влияет на эффективность людей в профессиональной деятельности. Такие личностные качества как: «гибкость», «спокойствие в кризисной ситуации», «дальновидность» и др., являются результатами самопознания.

6. Развивайте способность студентов планировать собственное обучение и управлять им. Идея, воплощенная в этих словах, хорошо перекликается со старой поговоркой: «Если вы дадите человеку рыбу, вы накормите его в течение дня, а если вы научите человека ловить рыбу, вы накормите его на всю жизнь. Эта идея актуальна в аспекте принятого положения «Обучение на протяжении всей жизни» [117, с. 81–82].

Сформулированные Т. Борнером и Ф. С. Лауэрсом цели для университетских преподавателей являются общими целями высшего образования, которые актуальны, независимо от времени.

С развитием информационных технологий высшее образование становится все более доступным и практико-ориентированным, исследователи (J. Wake et al., 2007; C. Dickson et al., 2013) подчеркивают, что силы перемен варьируются от технологий и глобализации до меняющихся ожиданий студентов и работодателей [127;195]. Требования со стороны работодателей включают: профессионализм (трудовую этику), устную и письменную речь, общение, командную работу (сотрудничество) и критическое мышление (решение проблем). Если университеты всегда считались золотым стандартом для

получения диплома об образовании, то новые программы сертификации из других источников ежедневно подрывают ценность этой миссии.

Меняются взгляды на роль учителя (преподавателя) в эпоху цифровых технологий, которые определяются как движущая сила самостоятельного обучения студентов. Роль преподавателей меняется с обучения на модерирование, или «содействие» онлайн-курсам, наблюдение за успеваемостью студентов, например, в массовых открытых онлайн-курсах (Massive Open Online Courses – MOOC), рассматриваемых как гибкий, персонализированный инструмент обучения (A.Chiarpe, M.Los, 2021) [121]. В тоже время, в ситуации обилия и доступности цифровых ресурсов усиливается роль наставничества, тренера и фасилитатора.

Как показали исследования (M. Buhl, L.Andreasen, 2018; P. Isaias, 2018; M. Klopp, J. Abke 2018) [120; 145;157], не смотря на большие возможности онлайн-программ для самостоятельного обучения, студенты нуждаются в разнообразных контактах с преподавателями, поскольку студентам тяжело ориентироваться в большом объеме информации, у большинства их них невысокий уровень самоорганизации и soft skills. Для них особенно важна постоянная обратная связь с преподавателями, возможность консультаций, вебинаров, веб-конференций, онлайн-опросов и др.

От преподавателей требуется умение разработать интересный образовательный контент в различных цифровых и мультимедийных материалах, сделать его доступным для обучающихся, регулярно обновлять его и осуществлять постоянное взаимодействие со студентами. Необходимость гибких механизмов обучения привела к популярности самостоятельного электронного обучения. В условиях «гибкого обучения» преподаватель должен взять на себя роль гида образовательных программ и поощрять студентов к автономии и гибкости в рамках образовательной траектории (O. Agudelo, J. Salinas, 2015) [99].

Ученые сходятся во мнении, что между внедрением технологий, изменением ролей учителей, средой преподавания и обучения существуют сложная взаимосвязь, например, между учителем как агентом перемен, мотивацией и его идентичностью (D. Oyserman, J. Tao, X. Gao, 2017; C. Erdem, 2020 и др.) [132; 169; 191].

Агентство рассматривается как формируемая во взаимодействии с контекстом, способность людей действовать целенаправленно и осмысленно, вносить изменения в уже существующую работу или действия (M. Emirbayer, A.Mische, 1998; R. Rogers, M. Wetzel 2013) [130; 178].

Результаты исследований и образовательная практика показали, что педагоги не являются «пешками в процессе реформ», выполняя роль техников

актуализации директив для образовательных инноваций, спускаемых сверху. Под педагогическим агентством понимаются способности педагогов действовать в соответствии с их собственными мотивами, ценностными представлениями и целями, в том числе, выходя за рамки правил и положений, существующих в их контексте. (М. Emirbayer, A. Mische, 1998; J. Tao, X. Gao, 2017; Н. Oolbekkink-Marchand et al., 2017; С. Erdem, 2020 и др.) [130; 168; 191].

Педагогическое агентство требует структуры мышления, ориентированной на развитие, педагогической компетентности и опыта. (L.Allen, 2018) [103]. Чтобы внести позитивные изменения в обучение студентов, преподавателю, как агенту проведения реформ, необходимо осознать их необходимость и принять изменения (преобразования), которые должны последовать за реформами. Педагогическое агентство представляет собой динамично развивающийся феномен, имеющий большой потенциал и влияющий на реализацию образовательной политики, как в образовательных организациях, так и на национальном уровне.

Анализируя изменения роли педагога и его деятельности, обусловленные информатизацией образования и внедрением в образовательный процесс цифровых технологий, ученые отмечают усложнение труда педагога посредством выполнения дополнительных функций менеджера, фасилитатора, наставника, советника, модератора и др.

В то же время зарубежные ученые обращают внимание на высокую миссию высшего образования, которое должно преодолевать утилитарность и ситуативную ориентацию на рынок, предоставляя глубокие знания и воспитывая у студентов способность критически мыслить.

Проблема трансформации педагогической профессии, роли педагога и профессиональной педагогической деятельности, ее структуры, содержания, сущностных характеристик и функций в условиях глобальных социально-экономических преобразований, произошедших в России за последние три десятилетия, находит широкое отражение в отечественных исследованиях (В.И. Байденко, 2004; Е.В. Пискунова, 2005; Э.В. Балакирева, 2008; А.В. Белая, 2009; Ю.Б. Добротенко, 2015; А.Г. Бергмус, 2014,2015; С.Н. Рягин, 2015; О.А. Береговая, В.И. Кудашов, 2018; В. И. Блинов, И.С. Сергеев, 2019; В.А. Лубков, 2020 и др.) [10;11;12;13;15;16;17,18; 62; 84].

В начале 1990-х годов резкий переход страны на рыночную экономику повлек за собой радикальное реформирование системы отечественного образования на всех уровнях. Основными изменениями стали: смена образовательной парадигмы (с функционально-знаниевой на личностно-ориентированную); деологизация образования; формирование новой шкалы

демократических ценностей; переход от квалификационного подхода к компетентностному; отказ от единообразного, стандартизированного подхода к образовательной деятельности; утверждение вариативности образования и др., которые привели к кардинальным изменениям в целевых, содержательных и организационно-технологических характеристиках деятельности педагогов, что предполагало начало реформирования отечественной системы педагогического образования (Э.В. Балакирева, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Ю.Б. Добротенко, В.А. Лубков, Е.В. Никитенко, Е.В. Пискунова и др.).

С самого начала реформирования системы высшего образования встала проблема качества и оценки его результатов, это привело к необходимости стандартизации образования и разработки государственных образовательных стандартов (З.Н. Хисматулина, 2013; В.А. Ащеулов, В.И. Обиденко, 2018 и др.) [7;89].

Понятие «государственный образовательный стандарт» в области высшего образования было включено в Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1⁵, и затем Постановлением Правительства РФ от 12.08.1994 г. №940⁶ был утвержден единый государственный стандарт высшего профессионального образования, который действовал до 2000 года.

Стандарт определял единые требования для всех направлений подготовки (специальностей), структуру ВПО, документы о высшем образовании, общие требования к основным профессиональным образовательным программам, условиям их реализации и т.д. Также в Законе «Об образовании» 1992 года вводились три уровня высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), которые были позиционированы как три ступени высшего профессионального образования в 1996 году федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ)⁷:

- бакалавриат (не менее четырех лет обучения, квалификация (степень) «бакалавр»);
- специалитет (не менее пяти лет обучения, квалификация «дипломированный специалист»);
- магистратура (не менее шести лет обучения, квалификация - «магистр»).

⁵ Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1 [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения 14.10.2022).

⁶ Постановление Правительства РФ от 12.08.1994 № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/181094/> (дата обращения 10.10.2022).

⁷ Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ. (утратил силу) [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/ (дата обращения 14.10.2022).

Сроки обучения на бакалавриате и на специалитете засчитывались в общем сроке обучения в магистратуре. В этом Законе было прописано, что квалификация «бакалавр» соответствует высшему профессиональному образованию, поскольку при поступлении на работу дает гражданину право на занятие должности, для которой квалификационными требованиями предусмотрено высшее профессиональное образование.

В 2000 году были утверждены стандарты высшего профессионального образования первого поколения - ГОС ВПО⁸, а в 2005 года - ГОС ВПО второго поколения⁹.

Оба поколения ГОС ВПО уровня бакалавриата по направлению 540600 «Педагогика» включали в качестве федерального компонента циклы (разделы) дисциплин: цикл ГСЭ - общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; цикл ЕН - общие математические и естественнонаучные дисциплины; цикл ОПД – общепрофессиональные дисциплины направления; цикл ДПП – дисциплины профильной подготовки; цикл ФТД - факультативные дисциплины. Оба ГОС предполагали формирование у обучающихся знаний, умений и навыков (ЗУН), т. е. преобладала знаниевая ориентации требований.

В.И. Байденко в качестве слабых сторон первых двух поколений стандартов выделяет не диагностированность требований к выпускнику, их знаниевую ориентацию, несистемную организацию и избыточность требований [9].

Подписание Россией в 2003 году Болонского соглашения привело к кардинальным изменениям в отечественной системе высшего образования, ее интеграцией в общеевропейское образовательное пространство [23;69].

В связи с внесением Президентом в 2007 году изменений в Закон «Об образовании»¹⁰ система ВПО трансформировалась в двухуровневую: 1й уровень

⁸ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540600 Педагогика. Степень (квалификация) – бакалавр педагогики. Утвержден Зам. Министра образования РФ В.Д. Шадриковым 27.03. 2000 г. (Регистр. № 287 пед/бак.) [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=357321#0N8wIeSkXcdOyTKB> (дата обращения 10.10.2022).

⁹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 540600 Педагогика. Степень (квалификация) – бакалавр педагогики. Утвержден Зам. Министра образования РФ А.Г. Свинаренко 31. 01.2005 (Регистр. № 728 пед/бак) [Электронный ресурс] URL: [https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/GOS%20VPO/Bakalavria_t/Standart_050700.62\(540600\)_Pedagogica_2005.pdf](https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/GOS%20VPO/Bakalavria_t/Standart_050700.62(540600)_Pedagogica_2005.pdf)(дата обращения 10.10.2022).

¹⁰ Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 01.12.2007 г. №309-ФЗ. [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72965/(дата обращения 10.10.2022).

– бакалавриат; 2й – специалитет и магистратура, которые относились к одному уровню.

Каждый уровень высшего образования стал самостоятельным. Началась разработка стандартов третьего поколения (ФГОС ВПО) на основе компетентностного подхода. Переход на ФГОС призван был обеспечить единство образовательного пространства РФ и преемственность основных образовательных программ всех уровней образования. Первый ФГОС ВПО третьего поколения (2009) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр»)¹¹, предусматривал формирование у студентов общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК). Требования к результатам освоения ООП формировались в виде компетенций (вместо ЗУН). Объем учебной работы студентов выражается в зачетных единицах, и чтобы приблизить обучение к потребностям рынка труда в формировании требований к выпускникам стандарты предусматривают участие работодателей.

Согласно Приказу Министерства образования и науки РФ от 17.09.2009 г. №337¹² был утвержден новый перечень направлений подготовки ВПО, выпускникам присваивались степени «бакалавр» и «магистр», все педагогические вузы перешли на ФГОС и двухуровневую систему высшего профессионального образования в 2011 году.

Разделение подготовки педагогов на две ступени способствует созданию гибких образовательных программ, ориентированных на потребности регионов, связанных с обеспечением педагогическими кадрами, поскольку на программы магистратуры со сроком обучения 2–2,5 года, могли поступать люди, имеющие высшее образование любого профиля и желающие освоить педагогические профессии для возможности работать в системе образования.

Следует отметить, что в 2009 году вышло Постановление Правительства РФ № 667 "О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования"¹³.

¹¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.2009. №788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр». Зарегистрирован Министерством юстиции РФ 05.02. 2010, регистр. № 16277. [Электронный ресурс] URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf (дата обращения 10.10.2022).

¹² Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.09.2009 г. №337 «Об утверждении перечней направлений подготовки высшего профессионального образования» [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/196553> (дата обращения 10.10.2022).

¹³ Постановление Правительства РФ от 19 августа 2009 г. N 667 "О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях

Приложение документа включало «Положение о проведении в 2009 - 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата», в котором говорилось, что программа прикладного бакалавриата является экспериментальной основной профессиональной образовательной программой с нормативным сроком освоения 4 года, обеспечивающей профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для образовательных программ среднего профессионального образования, и профессиональную теоретическую подготовку, характерную для программ бакалавриата.

Желание объединить сильные стороны среднего профессионального образования, ориентированного на овладение практическими навыками работы, и высшего образования, направленного на получение серьезной теоретической подготовки, было обусловлено стремлением придать практико-ориентированный характер высшему образованию, чтобы выпускники более соответствовали требованиям профессиональных стандартов, а также удовлетворить запросы работодателей на более подготовленных к профессиональной деятельности выпускников вузов.

Для участия в эксперименте подали заявку 125 учебных заведений, был проведен конкурс, где каждое учебное заведение представило свою программу, в результате были отобраны 30 учреждений: 23 техникумов и колледжей и 7 вузов, затем в 2010 году количество участников было увеличено до 49 (Постановление Правительства РФ от 30.06.2010. № 483)¹⁴.

Прием абитуриентов осуществлялся однократно в 2010 году и только на очную форму обучения. В интервью корреспонденту газеты «Известия» И.М. Реморенко, являющийся в то время Заместителем Министра образования, сказал, что «суть прикладного бакалавриата – поднять статус неуниверситетского образования, приравняв к высшему образованию некоторые специальности техникумов и колледжей, соответствующие инновационному развитию экономики» [92].

В ходе эксперимента апробировались формы и условия взаимодействия учреждения среднего, высшего профессионального образования и работодателей. Ряд публикаций (В. Г. Васильев, 2011; А.Г. Бергмус, 2014; А.Е. Шкляев, 2014) содержат информацию о примерах продуктивного

среднего профессионального и высшего профессионального образования [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/196158/> (дата обращения 10.10.2022).

¹⁴ Постановление Правительства РФ от 30.06.2010. № 483 О внесении изменения в пункт 6 Положения о проведении в 2009 - 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования" [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_102148/ (дата обращения 10.10.2022).

сотрудничества колледжей, вузов и работодателей в процессе реализации программ прикладного бакалавриата [18;27;97].

Одним из примеров является успешное сотрудничество на уровне социального партнерства Сибирского федерального университета, Красноярского педагогического колледжа № 1 им. М. Горького и общеобразовательных школ Красноярска. Преподавателями университета и колледжа совместно была разработана ООП прикладного бакалавриата по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» и профилю «Психология и педагогика начального образования», которая победила дважды в конкурсе, сначала в Красноярском крае и затем в Москве. В ходе реализации программы вуз и колледж разделили ответственность: общую фундаментальную и теоретическую подготовку, а также организацию обучения взял на себя университет, а профессиональные модули, методику и практику обеспечивал колледж на базе общеобразовательных школ [77].

Однако, выявленные в процессе эксперимента организационно-управленческие проблемы (отсутствие координационного центра управления ходом эксперимента; неясность с проведением государственной аттестации выпускников и формой диплома, не предоставление юношам отсрочки от армии и др.), привели к значительному сокращению участников проекта и завершению эксперимента.

Происходившая в это время стандартизация общего образования, введение в действие ФГОС начального общего образования (2009)¹⁵ и ФГОС основного общего образования (2010)¹⁶, вывели несоответствие подготовки будущих учителей в вузах требованиям новых стандартов общего образования, прежде всего, в области владения психологическими технологиями, ориентированными на развитие учащихся в процессе учебной деятельности.

В результате был разработан ФГОС ВПО по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование» (2010), в том числе, по профилю «Психология и педагогика начального образования», содержащий «необходимые компетенции, которыми должен овладеть выпускник для эффективного решения задач ФГОС общего (начального) образования» (А. Марголисс, В. Рубцов, 2010) [64, с.137].

¹⁵ Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 №373 «Об утверждении и введении в действие федерального образовательного стандарта общего (начального) образования [Электронный ресурс].URL: <https://base.garant.ru/197127/>(дата обращения 10.10.2022).

¹⁶ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010. №1897 «Об утверждении федерального образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс].URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения 10.10.2022).

Введение ФГОС по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование»¹⁷ обеспечивал расширение области профессиональной деятельности будущих педагогов посредством включения «коррекционного, инклюзивного образования, социальной сферы, здравоохранения», к объектам профессиональной деятельности добавлялись: «индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся; психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида; социализация» [ФГОС, п.4].

Значительно расширился перечень видов деятельности, к которым готовится бакалавр в вузе, к педагогической деятельности в дошкольном образовании и на начальной ступени общего образования добавлялись: «психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании; социально-педагогическая деятельность» [ФГОС, п. 4.3].

В декабре 2012 года был принят новый Закон «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 года № 273 – ФЗ)¹⁸, который предусматривал введение третьего уровня высшего образования с целью подготовки кадров высшей квалификации (Ст. 10. п.5). Аспирантура стала третьим уровнем высшего образования, направленным на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Следом за утверждением Закона «Об образовании в РФ», 30 декабря 2012 года вышло распоряжение Правительства РФ «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты»). Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение образования и науки»¹⁹.

¹⁷ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.03.2010. №200 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр». Зарегистрирован Министерством юстиции РФ 28.04. 2010, регистр. № 17037. [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/198151/> (дата обращения 10.10.2022).

¹⁸ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273 – ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 10.10.2022).

¹⁹ Распоряжение Правительства РФ от 30. 12.2012 № 2620-р. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение образования и науки» [электронный ресурс]// URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191846/> (дата обращения 10.10.2022).

Стремление придать высшему образованию практико-ориентированный характер обеспечило дальнейшее развитие идеи с программами прикладного бакалавриата. В утвержденном Правительством плане мероприятий («дорожной карте») с целью совершенствования структуры образовательных программ предусматривалось введение прикладного бакалавриата, но уже в высшем образовании. План реализации включал: пилотную апробацию программ прикладного бакалавриата (2013–2014 годы); разработку и утверждение ФГОС по прикладному бакалавриату (2014–2016 годы); реализацию программ прикладного бакалавриата в штатном режиме (2015–2016 годы). В 2013 году Министерство образования и науки опубликовало письмо «О реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в 2013/2014 учебном году»²⁰.

В письме были описаны преимущества программ прикладного бакалавриата, такие как: «более точная ориентация на потребности работодателя; расширение возможностей выпускников в трудоустройстве и повышение их конкурентоспособности на рынке труда; практикоориентированность», увеличение часов на практическую подготовку за счет теоретической.

В соответствии с другим письмом департамента высшего образования Министерства образования и науки 2013 года «О новой редакции ФГОС ВПО»²¹ представителям академической общественности поручалась работа по модернизации ФГОС высшего образования, результатом которой стали проекты ФГОС академического и прикладного бакалавриата по разным направлениям подготовки, в том числе, по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Данный ФГОС устанавливал требования к программам бакалавриата, по итогам освоения которых присваиваются квалификации: «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр».

Согласно проекту ФГОС 2013 года по педагогическому направлению программы академического и прикладного бакалавриата включали общие наборы общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций, далее, в программах академического бакалавриата предусматривался набор профессиональных компетенций (ПК), а в программах прикладного

²⁰ Письмо Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России от 3 июня 2013 г. № 05-650 «О реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в 2013/2014 учебном году». [Электронный ресурс] URL: <https://bazanpa.ru/minobrnauki-rossii-pismo-n05-650-ot03062013-h2154316/>; http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152454/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения 10.10.2022).

²¹ Письмо Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России от 6 июня 2013 г. № 05-694 «О новой редакции ФГОС ВПО». [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/news/5/260> (дата обращения 10.10.2022).

бакалавриата - профессионально-прикладных компетенций (ППК). Образовательным организациям предоставлялась возможность дополнять по своему усмотрению наборы компетенций. Основное отличие заключалось в количестве зачетных единиц, отводимых на теоретическую и практическую подготовку, в программах прикладного бакалавриата предусматривалось увеличение часов на практическую подготовку и уменьшение на теоретическую.

По замыслу разработчиков ФГОС академический бакалавриат дает классическое фундаментальное высшее образование в рамках выбранного направления подготовки и ориентирует выпускников продолжать обучение в магистратуре. Прикладной бакалавриат дает хорошую практическую подготовку, которая предоставляет возможность сразу приступить к работе без «доучивания» и стажировок, т.е. ориентирует выпускников на выстраивание профессиональной карьеры непосредственно на производстве.

В 2013 году Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ²² был утвержден профессиональный стандарт педагога, устанавливающий широкий перечень требований к профессиональным и личностным качествам учителя (воспитателя), его образованию, знаниям, умениям, компетенциям, которыми надо владеть педагогу, чтобы успешно выполнять трудовые функции и осуществлять педагогическую деятельность в области обучения, воспитания и развития детей дошкольного и школьного возраста.

Утверждение профстандарта педагога и его широкое обсуждение активизировали дискуссии о необходимости повышения уровня работающих педагогов и модернизации педагогического образования, разработки системы мер, направленных на совершенствование подготовки педагогов, особенно учителей общеобразовательных школ, их готовности реализовать требования новых ФГОС общего образования, национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»²³ и соответствовать требованиям профстандарта педагога.

В 2014 году Правительство утверждает «Комплексную программу повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», включающую четыре направления

²² Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]//: URL:<http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>. (дата обращения 10.10.2022).

²³ Приказ № 271 Президента РФ от .04.02.2010 «Об утверждении Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] URL: http://uozato.ucoz.com/docs/nasha_novaja_shkola.pdf(дата обращения 10.10.2022).

(подпрограммы), которые должны обеспечить повышение профессионального уровня педагогических работников: внедрение профстандарта педагога; модернизация педагогического образования; обеспечение перехода к системе эффективного контракта педагогических работников и повышение социального статуса и престижа профессии педагога [50]. Программа содержит цели, задачи и широкий перечень мероприятий по каждому направлению (подпрограммам). Что касается Подпрограммы 2. «Модернизация педагогического образования», то ее цель заключалась в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профстандартом педагога и ФГОС общего образования.

В области подготовки студентов – будущих педагогов на бакалавриате предусматривалось:

- разработка и апробация ФГОС и ООП по направлениям УГСН «Образование и педагогические науки» с учетом требований профстандартов и ФГОС общего образования, включая новое учебное содержание и технологии обучения в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ОВЗ;

- формирование моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего образования и общеобразовательных школ для реализации педагогических программ бакалавриата, в которых должны быть значительно увеличены объем практической подготовки (минимум в 3 раза) и время проведения практик;

- разработка программ многопрофильного бакалавриата на основе ФГОС ВО нового типа, предполагающих комбинацию двух профилей обучения [там же, Подпрограмма 2.]

В 2014 году Министерством образования и науки был инициирован проект по модернизации педагогического образования с целью «подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования», на сайте министерства был опубликован «Проект Концепции поддержки развития педагогического образования»²⁴

Текст Концепции содержал анализ ситуации, сложившейся в сфере педагогического образования, в качестве основных причин несоответствия выпускников педагогических вузов требованиям ФГОС и профстандарта педагога были определены:

- двойной негативный отбор студентов в педвузы (поступают не самые лучшие выпускники школ, а по окончании обучения в школу идут работать не самые лучшие выпускники);

²⁴ Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] ERL: https://www.herzen.spb.ru/news/14-01-2014_2/ (дата обращения: 12.10.2022).

- недостаточность целенаправленной профориентационной работы в школах по формированию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности;

- низкий престиж педагогической профессии в обществе и низкие зарплаты, отсутствие карьерных перспектив;

- неудовлетворительное качество подготовки выпускников (устаревшие методы и технологии, малое количество часов на практику и стажировку, плохое ресурсное оснащение образовательного процесса в вузах и др.);

- отсутствие в регионах прогнозирования потребностей в педагогических кадрах и неразработанности системы мер по привлечению лучших выпускников педагогических вузов к работе в школах, поддержки и сопровождения молодых учителей; в результате у хороших выпускников школ отсутствует мотивация к поступлению на педагогические специальности, а у лучших выпускников вузов нет желания идти работать в школу (В.А. Болотов, А. А. Марголис, В. Рубцов и др.). Ученые отмечают общее снижение мотивация студентов педагогических вузов, их «смутное представление о профессии, профессиограмме, трудовых действиях, которое находит свое негативное отражение в уровне мотивации учения» [76, с. 66].

Таким образом, обращалось внимание на проблему мотивации к педагогической деятельности (старшеклассников к поступлению в педагогические вузы, а студентов – к овладению педагогической профессией и дальнейшей самореализации в ней).

Проект Минобрнауки «Модернизации педагогического образования» - это комплексный проект, направленный на модернизацию всех основных профилей подготовки педагогов и всех уровней образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в рамках УГСН «Образование и педагогические науки». Реализация проекта включала два этапа: 2014—2015 и 2016—2017 гг., в нем приняли участие 65 вузов из 51 субъекта 8 федеральных округов Российской Федерации [65].

В рамках проекта предлагались новые модели подготовки педагогов, среди них - модель прикладного педагогического бакалавриата (Марголис, 2015) [67]. Основу модели прикладного педагогического бакалавриата составляют подходы:

- практико-ориентированный подход, в соответствии с которым часть образовательной программы реализуется на базе общеобразовательной организации под руководством педагогов-наставников с целью формирования у студентов – будущих учителей профессиональных компетенций, освоения трудовых функций и отработки трудовых действий, представленных в профстандарте педагога;

- деятельностный подход, предполагающий освоение будущими педагогами процесса решения основных (обобщенных) учебно-профессиональных задач, моделирующих реальную профессиональную деятельность;

- исследовательский подход, «в соответствии с которым программы прикладного педагогического бакалавриата должны быть направлены не только на формирование профессиональных компетенций и трудовых действий, заданных профстандартом педагога, но и исследовательских компетенций, возможности проведения педагогом мини-исследований в случае обнаружения проблем и затруднений в процессе педагогической деятельности» [там же, с.53].

По мнению А. Марголиса, одного из разработчиков модели прикладного педагогического бакалавриата, ее реализация требует изменения бюджета учебного времени ООП, его смещения в пользу практической подготовки студентов, включающей встроенные в профессиональные модули учебные практики и непрерывную учебно-производственную практику на четвертом курсе, и исследовательской подготовки (НИРС). Изменения в бюджете учебного времени предлагается провести «за счет оптимизации отбора теоретического материала, необходимого для задач профессионализации подготовки будущих педагогов, использования технологий смешанного обучения, освоения части профессиональных компетенций в общеобразовательных организациях – сетевых партнерах, увеличения объема и совершенствования качества самостоятельной работы» [Марголис, 2015; с. 56]. Основным механизмом реализации практико-ориентированного подхода в предлагаемой модели является сетевое взаимодействие университетов с общеобразовательными школами, выстроенное по типу «школьно-университетского партнерства», в котором школа рассматривается как равный партнер вуза, принимающий активное участие в процессе формирования у будущих педагогов профессиональных компетенций.

Разработанная А. Марголисом модель педагогического бакалавриата, полностью отвечает задачам Подпрограммы 2 Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций. По мнению А. Марголиса модель «может быть освоена выпускниками системы общего образования, демонстрирующими высокий уровень академических достижений (ЕГЭ) и высокий уровень мотивации к выбранной ими в качестве будущей профессии педагогической деятельности» [Марголис, 2015; с. 57].

Исследования, проводимые вузами в рамках реализации проекта и апробации программ прикладного бакалавриата, показали, что снижение мотивации студентов происходит от того, что они «потенциально отстранены от

результатов обучения, учат и сдают предметы в иллюзорно-смоделированном виде, когда за учебной дисциплиной не улавливается ее практическая реализация в профессии» [76, с.66]. Из-за сложности педагогической работы с мотивационной сферой студентов, обусловленной изменчивостью, подвижностью и разнообразием образующих ее мотивов, которые трудно свести к определенным структурам и однозначно выявить способы управления ими, преподавателями в процессе выстраивания обратной связи и корректировке обучения мотивационная сфера часто не учитывается.

Результаты эксперимента, проведенного со студентами Тюменского государственного университета по апробации практико-ориентированных модулей, свидетельствовали об изменении мотивации студентов «в направлении статистически значимого усиления ряда профессионально значимых мотивов, внутреннего и внешнего положительного типов мотивации, формирования полинаправленности мотивов» [там же, с. 65].

Аналогичные результаты получены в Горно-Алтайском государственном университете в ходе апробации специально разработанной программы развития профессиональной мотивации студентов в условиях практико-ориентированного обучения [55].

Ученые убеждены, что практико-ориентированная учебно-профессиональная деятельность является не только ресурсом для формирования профессиональных компетенций и освоения трудовых функций, но и средством повышения профессиональной мотивации студентов. Поэтому наиболее важным аспектом в процессе учебно-профессиональной подготовки будущих педагогов является работа с их мотивационной составляющей.

В то же время представленный на обсуждение общественности проект Концепции модернизации педагогического образования вызвал острую дискуссию в профессиональной среде. С одной стороны, отмечалась актуальность и своевременность поставленных задач и предлагаемых мер по поддержке и развитию педагогического образования, таких как: усиление практической направленности обучения, подготовка учителей для разных видов школ и категорий учащихся, развитие школьно-университетского партнерства и сетевого взаимодействия учреждений и др.

С другой стороны, представители научной общественности (руководители и преподаватели федеральных университетов, специалисты Российской академии образования и др.) обращали внимание на то, что предлагаемые в Концепции меры касаются, в основном, только подготовки педагогов для общеобразовательных школ и не охватывают другие категории педагогов.

Негативную реакцию у преподавательского сообщества вызвал содержащийся в Концепции критический анализ существующей ситуации в

системе педагогического образования, такие проблемы как: «двойной негативный отбор в вузы»; низкий престиж педагогической профессии; отсутствие мотивации у сильных выпускников школ поступать в педагогические вузы, а хороших выпускников идти работать в школы; недостаточное информационное и материально-техническое оснащение вузов и др., по сути, не являются проблемами педагогического образования. Прежде всего, это социальные проблемы, являющиеся следствием проводимой долгие годы «политики в отношении педагогического образования» [92, с. 51]. Наибольшую критику вызвало стремление модернизировать содержание подготовки педагогов посредством резкого уклона в сторону прикладной подготовки и предложение сделать прикладной педагогический бакалавриат основной моделью подготовки педагогических кадров.

По мнению многих представителей профессионального сообщества, ученых и преподавателей высшей школы (А.Г. Бермус; В.И. Блинов, Е.Е. Выборнова, В.С. Лазарев, В.А. Лубков, И.И. Соколова, С.Н. Чистякова и др.) прикладная направленность «содержит риск снижения уровня фундаментальной, общекультурной подготовки, общей эрудиции, широты кругозора педагогических кадров, их общей профессиональной квалификации» [там же, с. 52].

Подверглась критике и сама идея перманентного реформирования педагогического образования, поскольку частая смена стандартов и изменения в нормативных документах мешают выстроить целостную систему подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности.

В период апробации проекта модернизации педагогического образования, в 2015 году были введены в действие ФГОС ВО 3+²⁵, в которых поменялась структура компетенций и осуществлен переход на модульный принцип построения образовательных программ. Для бакалавриата устанавливались девять общих для всех направлений подготовки общекультурных компетенций (ОК), шесть общепрофессиональных компетенций (ОПК) – общих для всех по направлению подготовки «Педагогическое образование», четырнадцать профессиональных компетенций (ПК) соответствовали видам профессиональной деятельности (педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская), на которые ориентирована ООП бакалавриата. Стандарт предусматривал при разработке программы

²⁵ Приказ Министерства образования и науки РФ от 04. 12. 2015 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). [Электронный ресурс] URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/bak_44.03.01.pdf (дата обращения 10.10.2022).

бакалавриата возможность организации дополнить список ПК, что свидетельствует о расширении академических свобод вузов.

В 2016 году Приказом Министерством образования и науки (от 09.02.2016 № 91)²⁶ был утвержден ФГОС высшего образования (уровень бакалавриат) по направлению 44.03.05. Педагогическое образование с двумя профилями подготовки. В стандарте предусматривается увеличение срока подготовки по очной форме обучения на 1 год, общий срок обучения составляет 5 лет, объем программы бакалавриата 300 зачетных единиц.

Последняя и ныне действующая версия ФГОС ВО 3++²⁷, утвержденная в 2018 году создавалась с учетом результатов апробации проекта модернизации педагогического образования, предусматривает введение единых для всех уровней высшего образования восемь универсальных компетенций (УК) и восемь единых для УГНС и направления подготовки (специальности) общепрофессиональных компетенций (ОПК).

Профессиональные компетенции (ПК) вузы формируют самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, также вуз самостоятельно устанавливает индикаторы достижения компетенций. С целью повышения уровня практической подготовки увеличены сроки проведения учебных, производственных и преддипломных практик. Внесены изменения в виды профессиональной деятельности выпускника, их перечень увеличился с четырех (педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская) до шести (педагогическая, проектная, методическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, сопровождения). Такие изменения, в том числе, исключение из видов профессиональной деятельности исследовательской деятельности, свидетельствуют о возросшей практико-ориентированности стандарта.

²⁶ Приказ Министерства образования и науки РФ от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения 10.10.2022).

²⁷ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. N 124 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71897862/> (дата обращения 10.10.2022).

С 2018 года в утверждаемый ежегодно Министерством образования перечень подготовки программы прикладного бакалавриата²⁸ не входят, но вопрос о прикладном бакалавриате остается открытым.

Серьезность намерений правительства в отношении программ прикладного бакалавриата отражена в правительственных документах, таких как: «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»²⁹, где в качестве одного из целевых ориентиров развития системы образования определяется «создание программ прикладного бакалавриата (не менее чем по 15 процентам направлений подготовки), обеспечивающих современную квалификацию специалистов массовых профессий, наиболее востребованных в сфере инновационной экономики»; государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы»,³⁰ в которой планировалось, что «доля обучающихся по программам прикладного бакалавриата должна составить не менее 30 % от общей численности получающих высшее образование».

Возможно в связи с этим, в конце марта 2020 года на заседании Госсовета по образованию Президент поручил кабинету министров до 30 июня 2020 года рассмотреть вопрос «О введении образовательных программ «прикладного бакалавриата» по отдельным специальностям и направлениям подготовки и о возможности реализации таких программ отдельными профессиональными образовательными организациями».³¹ Это одно из 35 поручений по итогам совместного заседания президиума Госсовета и Совета при Президенте по науке и образованию, состоявшегося 6 февраля 2020 года, которое было представлено на сайте Президента РФ (<http://www.kremlin.ru/>).

В целом, аналитический обзор нормативно-правовых документов в области реформирования отечественной системы высшего образования, свидетельствует о недостаточно последовательном, во многом стихийном

²⁸ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.08.2022 № 814 "О внесении изменений в Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21 августа 2020 г. № 1076" [Электронный ресурс] URL: <https://fgosvo.ru/support/index/3> (дата обращения 10.10.2022).

²⁹ Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 года № 1662 (с изменениями на 28.09.2018) «Об утверждении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] URL: <https://docs.cntd.ru/document/902130343> (дата обращения 10.10.2022).

³⁰ Постановление правительства РФ от 15.12.2014. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf> (дата обращения 10.10.2022).

³¹ Сайт Президента РФ kremlin.ru. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/63083>

характере изменений и приспособления отечественной системы высшего педагогического образования к рыночным условиям.

В то же время, эволюция отечественных стандартов высшего образования, начиная с 1990х годов, отражает основные тенденции развития педагогической профессии в мире в эпоху глобализации, информационных и цифровых технологий, изменение роли педагога и его функций в современной образовательной среде.

В результате реформирования системы отечественного высшего педагогического образования ключевыми изменениями стали: приведение содержания основных образовательных профессиональных программ к соответствию требованиям профстандарта педагога и ФГОС общего образования; переход на модульный принцип проектирования основных образовательных программ; апробация моделей школьно-университетского партнерства для усиления практической подготовки студентов; создание системы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников.

Однако остались нерешенные проблемы, такие как: активное включение работодателей в процесс подготовки педагогических кадров; совершенствование методической подготовки педагогов; организация системы наставничества и психолого-педагогической поддержки молодых кадров.

С целью решения данных проблем Правительство утверждает Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года.³² Концепция ориентирована на создание единого образовательного пространства, единых подходов к содержанию и структуре подготовки педагогов. Документ предусматривает широкий перечень мероприятий:

- переход на модульный подход проектирования и реализации образовательных программ высшего образования, основанный на единстве теоретических и практических дисциплин в достижении компетенций обучающихся;
- повышение уровня предметной, методической и психолого-педагогической подготовки (установление не менее 50 % от общих временных затрат); создание системы мониторинга подготовки кадров с включением мнения работодателей;
- разработка и внедрение единых требований к организации и проведению всех видов практик

³² Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства от 24. 06. 2022. № 1688-р). URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения 16.10.2022).

- совершенствование инфраструктуры и модернизацию учебно-производственной базы педагогических вузов и другие.

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

В настоящее время выпускнику бакалавриата для успешной педагогической деятельности необходимо владеть: глубокими знаниями в своей предметной области; способностью критически мыслить, быть гибким, быстро адаптироваться к происходящим изменениям; умениями эффективно применять педагогические технологии; работать в современной цифровой образовательной среде; выстраивать продуктивные взаимоотношения с субъектами образовательного процесса (обучающимися, их родителями, коллегами и др).

Конкурентоспособность будущих педагогов, их востребованность на рынке труда определяется, как уровнем профессиональной подготовки в вузе, так и развитием личностных качеств, эмоционального и социального интеллекта, социальной компетентности. Как показали исследования, проведенные в рамках реализации проекта модернизации отечественного педагогического образования, чтобы подготовить конкурентоспособных педагогов требуется постоянная работа с их мотивационной сферой, поскольку мотивация определяет индивидуальную направленность студента на профессию. Выстраивать процесс учебно-профессиональной подготовки следует на основе внутренней мотивации и с учетом индивидуальных образовательных потребностей студентов, их представлениями о себе, видением себя в профессии, возможностью самореализации в ней.

Важным условием, обеспечивающим эффективность высшего педагогического образования, является интеграция академической и прикладной подготовки, предоставляющей возможность будущим педагогам оперативного включения в профессиональную педагогическую деятельность для закрепления полученных теоретических знаний посредством решения профессиональных задач и выполнения профессиональных действий.

3.2 Индивидуализация профессиональной подготовки как фактор развития позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Позитивная профессиональная мотивация, являясь одним из центральных психологических образований в структуре личности, обеспечивает академические достижения студентов, способствует их профессиональному становлению, самореализации в педагогической профессии, выстраиванию успешной карьерной стратегии.

Согласно мнению отечественных ученых (Т.О. Гордеева, К.Г. Клейн, О.А. Сычев, Е.Н. Осин и др.) позитивный мотивационный профиль студента благоприятствует достижению им высоких результатов учебной и профессиональной деятельности. Позитивный мотивационный профиль студента бакалавриата-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 [32]. Определяющим признаком позитивной профессиональной мотивации будущего педагога является устойчивый интерес к педагогической деятельности, сопровождаемый пониманием ее ценностного смысла, осознанием ее социальной значимости для развития общества, удовлетворения от процесса решения сложных учебно-профессиональных задач, познания нового, овладения профессиональными компетенциями.

Позитивная профессиональная мотивация будущего педагога — обучающегося бакалавриата как вид мотивации личности ориентирована на успешное освоение студентом универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленных во ФГОС высшего образования по направлению и профилю подготовки, и трудовых функций профессионального стандарта педагога.

В тоже время современная экономическая и социокультурная ситуация, характеризующаяся сложностью и противоречивостью протекающих в обществе явлений, ориентирует высшие школы на формирование у студентов профессиональной мотивации в условиях социально-экономической неопределенности, транспрофессиональности рынка труда, отсутствия четкого заказа системе высшего образования на профессиональную подготовку специалистов со стороны работодателей.

В сложившейся ситуации в высшей школе меняются подходы к организации обучения в сторону большей гибкости и адаптивности к образовательным запросам студентов, создания условий, позволяющих каждому

обучающемуся выстроить свою собственную траекторию развития в образовательной среде вуза, исходя из своих интересов и предпочтений.

Индивидуализация образования и создание в высшей школе условий для построения каждым студентом индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) своего развития и получения образования является значимым фактором активизации мотивации студентов, ее направленности на профессиональное самоопределение, осознанный выбор направления и профиля профессиональной подготовки, большей ответственности за результаты обучения.

В процессе проектирования и реализации ИОТ студентам постоянно приходится осуществлять свободный выбор и принимать за него ответственность. Наличие выбора и свобода его реализации являются факторами, которые приводят к интернализации «локуса каузальности (причинности) осуществляемой студентом деятельности, ее восприятию как автономной, предпринятой по собственному желанию, что усиливает внутреннюю мотивацию к этой деятельности» (Т.О. Гордеева, 2015) [31, с.214].

Студент воспринимает себя как источника (причину) собственного поведения и у него появляется ощущение, что он внутренне мотивирован, обучение по ИОТ предоставляют студентам почувствовать свое поведение как самодетерминированное.

Наиболее распространенной является модель ИОТ, в рамках которой студент сам выбирает элективные учебные курсы, включая их вместе с изучением обязательных учебных дисциплин, в собственный индивидуальный учебный план. Элективные курсы дают возможность студентам максимально использовать образовательный потенциал университета и сформировать собственный уникальный набор компетенций, обеспечивающих им конкурентоспособность на рынке труда. Из-за повышенного спроса на определенные элективные курсы во многих университетах введена рейтинговая система отбора, в соответствии с которой приоритетное право выбора курсов предоставляется студентам, набравшим по результатам сессии высокое количество баллов, это мотивирует студентов к мобилизации усилий для проявления активности в течение всего семестра. В процессе многократного выбора элективных курсов каждый студент при поддержке тьюторов, преподавателей и постоянной позитивной обратной связи формирует компетенцию ответственного выбора.

В результате сделанного студентами выбора, в процессе обучения на элективных курсах складываются межинститутские учебные группы, создающие уникальное социокультурное пространство коммуникации студентов, обучающихся на разных программах. Внутри учебных групп образуются дружеские межличностные отношения, способствующие удовлетворению

потребности личности во взаимосвязи с другими людьми. Успешное обучение студента в рамках спроектированной ИОТ приводит к ощущению автономии, мастерства и компетентности, удовлетворении потребности в самодетерминированной компетентности, составляющей основу внутренней мотивации (Deci, R.Ryan, 2008) [125].

Удовлетворение в процессе реализации ИОТ базовых потребностей студента в автономии, компетентности и принятии (взаимосвязи с другими людьми) является источником развития внутренней (познавательной) мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

Проблема индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте произошедших в стране социально-экономических преобразований рассматривается во многих отечественных исследованиях (Е.В. Бондаревская, Л.В. Байбародова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина, Л.Н. Князькова, М.П. Кривунь, И.Г. Липатникова, А.С. Полянина и др.).

Ученые обращают внимание на серьезные недостатки, сложившиеся в вузовской практике профессионального педагогического образования, главными из которых являются потеря ценностных смысловых позиций и ориентация на формальные результаты оценивания деятельности студентов. В итоге - у значительной части выпускников отсутствует внутренняя мотивация к педагогической деятельности, даже поступив на работу в школу, такие учителя не смогут сформировать мотивацию к обучению у своих учеников. Основной выход из сложившейся ситуации, по мнению ученых, является индивидуализация подготовки будущего учителя, применение при проектировании содержания образования принципов индивидуализации и персонализации, субъектности, приоритета самостоятельной деятельности обучающихся (Л.В. Байбародова, 2016) [8].

По мнению Т.В. Бурлаковой, индивидуализацию профессиональной подготовки студента - будущего учителя нельзя рассматривать только как средство, или формат обучения. Индивидуализация является «преобразовательной деятельностью, ориентированной на развитие внутреннего мира студента, овладение им способов познания профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности» (Т.В. Бурлакова, 2013) [24, с.8]. С одной стороны, индивидуализация должна соответствовать индивидуально-образовательному потенциалу студента, с другой стороны, - системе социальных и профессиональных ценностей, требованиям и целям.

В современных исследованиях (Л.В. Байбародова, В.Н. Белкина, Т.В. Бурлакова, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина и др.) индивидуализация образовательного процесса профессиональной подготовки учителя в

педагогическом вузе рассматривается «как бинарный процесс, имеющий внешнюю и внутреннюю стороны» (Л.В. Байбародова и др., 2018) [9].

Внешняя сторона индивидуализации определяется адаптацией содержания и форм организации образовательного процесса к интересам и потребностям студента, его индивидуальным особенностям, оказанием ему поддержки и сопровождения. Внутренняя сторона индивидуализации проявляется в стремлении студента к реализации собственного потенциала в учебно-профессиональной деятельности.

Специфика индивидуализации профессиональной подготовки будущего учителя заключается, прежде всего, в осознании студентом социальной значимости профессии педагога, глубоком освоении им профессиональных ценностей. В процессе индивидуализации происходит становление индивидуальности, самостоятельности и автономности, которые проявляются в способности студента к самоопределению и саморегулированию, то есть индивидуализация способствует формированию субъектности как личностного качества, что свидетельствует об освоении студентом умений согласовывать собственные запросы, притязания и способности с требованиями профессионального стандарта педагога.

Индивидуальная образовательная траектория рассматривается (Л.В. Байбародова, Т.В. Бурлакова и др.) как одна из технологий индивидуализации профессиональной подготовки, применяемых в процессе реализации компетентного подхода к содержанию и результату профессионального образования. В качестве характерных признаков ИОТ ученые выделяют: свободу выбора, реализацию личностного потенциала студента, субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия преподавателей и студента, ориентацию на индивидуальные характеристики личности студента, базовый уровень его подготовки и др.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) студента бакалавриата - будущего педагога определяется нами как персональный путь освоения профессиональных ценностей, достижения образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС высшего образования по выбранному направлению подготовки (педагогическому, психолого-педагогическому), действующим профессиональным стандартам, личным интересам, дефицитам и потребностям.

В настоящее время в образовательные программы бакалавриата внедрены модели, ориентированные на индивидуализацию профессиональной подготовки и реализацию профессионально-личностного потенциала студентов:

- модель «Liberal Arts and sciences education» (модель свободных искусств и наук), или многопрофильный бакалавриат; в рамках этой модели студенты

имеют право выбора как основного направления подготовки (меджер - major), так и дополнительной специализации (майнор - minor);

- модель организации образовательного процесса на основе проектного подхода к обучению; согласно данной модели проекты студенты выполняют в течение всего периода обучения в вузе; индивидуализация проявляется в предоставлении студентам возможности выбора команды для работы над проектом, включая тему проекта и его уровень, образовательных технологий и учебных дисциплин вариативной части учебного плана;

- модель элективных образовательных курсов, предоставляющая возможность студентам выбора значительной части образовательной программы, опираясь на освоенные ими ранее компетенции, систему ценностей и имеющиеся дефициты в образовании; каждый студент на протяжении всего периода обучения в информационной среде выбирает набор модулей, который он будет изучать в следующем семестре.

Наиболее радикальной из существующих моделей индивидуализации является модель, позволяющая менять направление подготовки в процессе обучения (модель «2+2»). Студенты бакалавриата, обучившись два года (для магистров от полугода до года) и сформировав базовый спектр универсальных и общепрофессиональных компетенций, начиная с третьего курса, могут осознанно и целенаправленно определиться с направлением подготовки своей образовательной программы и дальнейшей профессиональной деятельностью [45]. Основу модели «2+2» составляет системно-модульная организация образовательного процесса, которая структурирует образовательную программу, дифференцируя ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотношенных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

Структуру образовательной программы бакалавриата, реализуемой по модели «2+2», образуют две части: базовая фундаментальная часть содержания образования, единая для укрупненной группы образовательных программ, и профессионально-ориентированная часть, сопряженная с конкретной направленностью (профилем) содержания образования.

Для студентов несомненным достоинством модели «2+2» является гибкость ее реализации, что дает возможность не определяться с выбором направления до поступления в вуз, а сделать это позже, уже в процессе обучения, когда возможностей сделать осознанный выбор будет больше.

Нами была разработана модель построения образовательной программы профессиональной подготовки педагога на бакалавриате «2+2», основу которой составляет интеграция двух образовательных компонентов: академического и прикладного. Академическая подготовка сосредоточена на первых двух годах обучения и направлена на формирование у студента современного научного

педагогического мировоззрения, универсальных и общепрофессиональных компетенций. Именно в этот период происходит становление системы ценностных ориентаций, определяющих отношение студента к педагогической профессии, формируется направленность личности на сознательное освоение и осуществление педагогической деятельности (ценностно-смысловой блок профессиональной мотивации).

Два последующих года обучения (3 и 4 курсы) направлены на реализацию прикладной подготовки студентов по выбранному профилю образовательной программы и ориентированы на формирование профессиональных компетенций и трудовых функций. Посредством систематического «погружения в профессию» в процессе производственной (педагогической) практики на базе Московских образовательных комплексов, студенты получают возможность не только конкретизировать свои представления о предстоящей профессиональной деятельности и реализовать первые профессиональные пробы, но и осознать социальную значимость педагогической деятельности, сформировать профессиональные компетенции.

Структуру модели образуют три крупных блока: ценностно-смысловой, содержательный, организационно-управленческий.

Ценностно-смысловой блок - ориентирует студента на построение индивидуально-образовательного маршрута (ИОМ) в образовательном пространстве вуза; предоставляет возможности для самоопределения и получения широкого спектра образовательных результатов, формирования профессиональных компетенций (ПК) в рамках выбранного направления (профиля) подготовки, освоения образовательных модулей и курсов, не связанных с профилем образовательной программы или смежных областей профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловыми ориентирами являются:

- предоставление возможности обучающимся для самоопределения и получения более широкого спектра образовательных результатов (первый этап обучения);

- обеспечение возможностей для формирования профессиональных компетенций в рамках выбранной направленности (профиля) образовательной программы), освоения образовательных модулей и курсов, не связанных с профильностью образовательной программы, смежных областей профессиональной деятельности, или даже независимых профессиональных областей.

Содержательный блок – включает описание технологии подготовки педагога о модели «2+2», выражается в последовательной реализации двух образовательных компонентов: академического и прикладного. Академическая

подготовка сосредоточена на первых двух годах обучения, поскольку именно в этот период у студента формируется современное мировоззрение в области образования и педагогических наук, развиваются универсальные и общепрофессиональные компетенции. Два последующих года представляют прикладную подготовку по выбранному студентом направлению и профилю обучения. Основу реализации модели «2+2» составляет интеграция системно-деятельностного и модульного подхода к реализации образовательного процесса, которая ориентирована на выстраивание содержания образования исходя из сформулированных актуальных образовательных результатов, соотнесенных с требованиями современного общества и рынка труда, а также универсальными и общепрофессиональными компетенциями ФГОС ВО.

Процесс проектирования образовательной программы по модели «2+2» на модульной основе предполагает выделение академических и прикладных модулей, а также инвариантных и вариативных. К инвариантным академическим модулям относятся: «Гуманитарный», «Психолого-педагогический», «Современные проблемы естественнонаучного и математического образования», «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности».

К вариативным прикладным компонентам программы, в первую очередь, следует отнести *предпрофильные модули*, которые интегрируются в академическую подготовку первых двух лет обучения и нацелены на знакомство обучающихся с широким спектром предлагаемых для выбора профилей. Например, модуль «Естественнонаучные основы начального образования» является предпрофильным для программы «Начальное образование», модуль «Естественнонаучные основы психологии образования» - для профиля «Психология образования» и др. Изучение на протяжении четырех семестров предпрофильных модулей позволяет будущему педагогу пройти аттестацию *по предпрофильному экзамену* и на конкурсной, рейтинговой основе оформить перевод на прикладную образовательную программу.

Организационно-управленческий блок предполагает организацию приема обучающихся на программы бакалавриата с учетом предоставления возможности осуществлять набор на объединенные группы направлений подготовки; разработку требований и вариантов формирования объединенных групп направлений подготовки; создание локальных нормативных актов и инструктивно-методических материалов, разработка требований к составлению программ бакалавриата по модели 2+2.

Выбор обучающимися конкретной образовательной программы, реализуемой в рамках укрупненной группы направлений подготовки, допускается не ранее завершения двух курсов обучения по программе бакалавриата при условии выполнения фундаментальной общей части

образовательной программы, свой выбор образовательной программы студенты осуществляют в течение четвертого семестра обучения.

Для выбора конкретной образовательной программы студент подает заявление на имя руководителя образовательного структурного подразделения университета. В заявлении он указывает предпочтительное направление и направленность (профиль) образовательной программы, а также альтернативный выбор при невозможности реализации предпочтительной образовательной программы.

Перевод обучающегося на конкретную образовательную программу осуществляется по итогам предпрофильного интегративного экзамена, ориентированного на выявление степени освоения обучающимися универсальных и общепрофессиональных компетенций, определения уровня готовности к дальнейшему освоению обучающимися конкретных профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы. Примерные критерии оценивания образовательных достижений обучающихся на интегративном экзамене представлены в оценочном листе (Приложение 1).

Зачисление студента на конкретную образовательную программу осуществляется приказом ректора университета по представлению руководителя образовательного структурного подразделения на основании личного заявления обучающегося по завершении четвертого семестра и результатов прохождения им интегративного экзамена. Структура модели «2+2» представлена на рисунке 3.

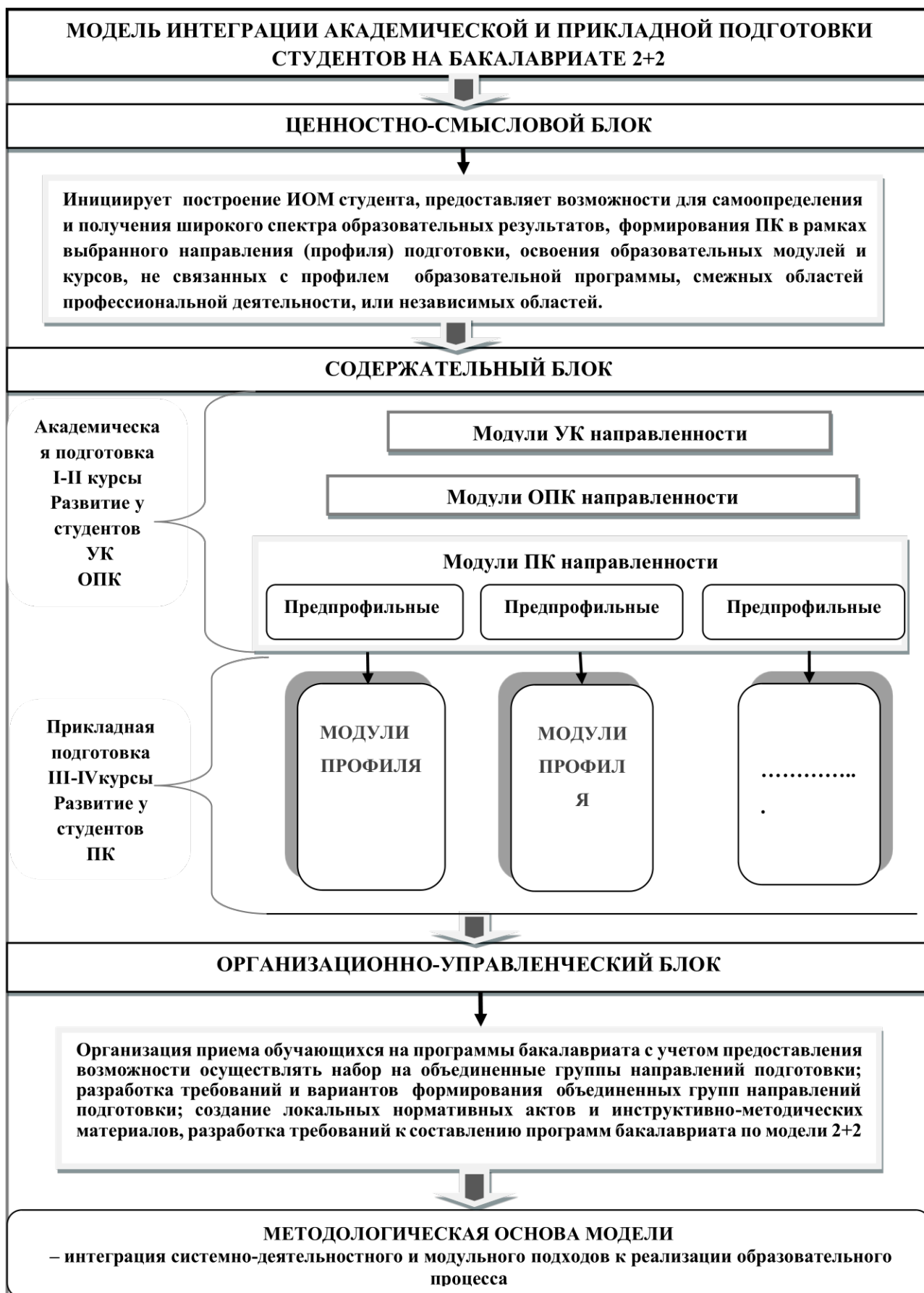


Рисунок 3. Модель интеграции академической и прикладной подготовки студентов на бакалавриате «2+2»

В процессе интеграции модели в программы пятилетнего бакалавриата выстраивается обучение по модели «2+3», предполагающее освоение студентами двух профилей, например, «Начальное образование, Дошкольное образование», «Начальное образование, иностранный язык», «Дошкольное образование, русский язык», «Проектирование образовательных программ, Начальное образование» и др.

Методические рекомендации по формированию образовательных программ бакалавриата, размещены в Приложении 2. Положение о реализации модели, обеспечивающей возможность смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения, представлено в Приложении 3.

С целью выявления представлений студентов первого курса об организации обучения по модели «2+2» (структура, содержательные особенности, предоставляемые возможности для выстраивания ИОТ в соответствии собственными интересами, дефицитами и предпочтениями), определения затруднений, с которыми они столкнулись в процессе обучения, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 118 человек.

Анкетирование показало, что модель «2+2» востребована большинством студентов (92% -108 чел.), они отметили, что ее реализация помогает им определиться с направлением подготовки (в рамках УГСН) и профилем образовательной программы, чему во многом способствует интеграция в академическую подготовку первых двух лет обучения вариативных предпрофильных модулей. Предпрофильные модули направлены на ознакомление студентов с содержанием широкого спектра профилей образовательных программ для последующего осознанного выбора направления подготовки и профиля обучения. Изучение студентами на протяжении четырёх семестров предпрофильных модулей позволяет пройти аттестацию по предпрофильному экзамену и на конкурсной рейтинговой основе оформить перевод на прикладную образовательную программу.

В тоже время, для выстраивания ИОТ студенты нуждаются в поддержке и сопровождении со стороны преподавателей и специалистов вуза (тьюторов).

Ответы студентов показали, что для успешного проектирования и реализации ИОТ в образовательной среде вуза им необходимо иметь достаточно высокий уровень развития внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, обеспечивающих преодоление трудностей, продуктивное решение проблемных ситуаций и достижение образовательных результатов. Проведенный анализ результатов анкетирования свидетельствовал о необходимости систематической работы с мотивационной составляющей личности студентов.

Помочь студентам сделать правильный выбор из широкого перечня возможностей, осознанно сформулировать свой образовательный заказ, выстроить и реализовать собственную образовательную траекторию в образовательной среде вуза поможет специально организованная система мотивационного обеспечения реализации ИОТ.

Система мотивационного обеспечения реализации ИОТ студентов в образовательной среде вуза направлена на формирование мотивационной компетентности – интегральной личностной характеристики, включающей способности студента познавать, анализировать, объяснять и управлять собственными мотивационными состояниями в различных ситуациях учебной и профессиональной деятельности, осуществлять саморазвитие позитивной профессиональной мотивации в течение всего периода обучения в вузе [43].

Будущие педагоги на этапе обучения в вузе должны знать свои собственные ресурсы, ориентироваться в характеристиках психики, свойствах личности, деятельности, поведении и др., развивать свою мотивационную сферу, уметь управлять своими мотивационными состояниями (желаниями, потребностями, стремлениями, намерениями и др.) для достижения образовательных целей и запланированных результатов.

Зарубежные исследователи подчеркивают важность обучения студентов применению мотивационных стратегий как средства самостоятельного регулирования учебной деятельности (L. Fryer at ol., 2016; A. Navea, J. Suárez, 2017; A. Sebesta, B. Speth, 2017; N. Higgins at ol., 2021 и др.) [134; 141; 166; 185].

Саморегулируемое обучение (SRL) – это общий термин, охватывающий независимые и самостоятельные стратегии, которые позволяют учащимся осознать и регулировать свое обучение. В рамках этих стратегий особенно важны стратегии самомотивации. Ученые отмечают, что «уход из благоприятной среды средней школы может быть трудным для студентов, которым не хватает навыков самостоятельного и самомотивированного обучения» [141, с.58]. Мотивационные стратегии, в отличие от метакогнитивных, не привязаны к содержанию обучения, но они способствуют проявлению настойчивости в достижении цели, самостоятельности, развитию учебных навыков и помогают обучающемуся избежать неблагоприятных результатов.

Мотивационные стратегии включают знание студентов о сущности мотивации, внимательный и осознанный мониторинг собственной мотивации, способы саморазвития мотивации для достижения образовательных результатов, контроль над характером мотивации (N. Góes, E. Voruchovitch, 2020) [137].

Таким образом, мотивационную компетентность образуют способности студента познавать, анализировать, объяснять и управлять собственными мотивационными состояниями, осуществлять саморазвитие мотивации учебно-

профессиональной деятельности для достижения образовательных результатов в течение всего периода обучения в вузе.

Систему мотивационного обеспечения реализации ИОТ студентов в образовательной среде вуза образуют несколько взаимосвязанных этапов, последовательность которых соответствует логике становления субъектной позиции студента, проявляющейся в активном включении и самопроектировании образовательной деятельности, выборе индивидуального образовательного маршрута, освоении образовательных модулей программы и т.д.

Система мотивационного обеспечения реализации ИОТ студентов бакалавриата – будущих педагогов включает:

- *информационно-диагностический этап*, предполагает изучение ценностных ориентаций студентов, их доминирующей мотивации, предрасположенности к педагогической профессии, активизацию мотивации к смыслополаганию на основе актуализации потребностей;

- *адаптационно-ориентационный этап*, содержит ознакомление студентов с образовательной картой вуза, логикой построения учебного плана и возможностями составления индивидуального образовательного маршрута;

- *конструктивный этап*, направлен на формирование у студентов проектировочных умений составлять индивидуальный образовательный маршрут (содержательный компонент ИОТ), выстраивать стратегию своей деятельности;

- *этап сопровождения*, включает проведение мероприятий, ориентированных на формирование мотивационной компетентности студентов (обучение мотивационным стратегиям и др.), реализацию постоянного мониторинга успеваемости студента, консультации с тьюторами, в процессе которых формируется компетенция осознанного выбора и механизмы проектирования ИОТ;

- *оценочно – рефлексивный этап*, направлен на формирование рефлексивных умений студента: осознание необходимости осуществления рефлексии в процессе проектирования и реализации ИОТ, самоанализ своего потенциала и самооценку результата своей деятельности, постановку новых целей и задач.

Каждый этап содержит комплекс мероприятий, в ходе которых осуществляется систематическое психолого-педагогическое воздействие на мотивационно-потребностную сферу студентов посредством избирательной актуализации определенных мотивационных состояний (внутренних побуждений), вызывающих активность обучающихся, ее направленность на достижение образовательных целей и планируемых результатов. Согласно

результатам исследований О.С. Гребенюка, при систематической актуализации способствующих деятельности мотивационных состояний, они постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, 2000) [33].

В процессе участия в мероприятиях у студентов формируются способности познавать, анализировать, объяснять собственные мотивационные состояния, осуществлять саморазвитие мотивации для достижения образовательных результатов в течение всего периода обучения в вузе.

Последовательность реализации этапов соответствует логике становления субъектной позиции студента, проявляющейся в активном включении студента в самопроектирование образовательной деятельности, выборе индивидуального образовательного маршрута, освоении образовательных модулей программы и т.д.

Методологическую основу модели мотивационного обеспечения ИОТ составляют: системный, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, компетентностный и аксиологический методологические подходы. Системный подход предполагает рассматривать мотивационное обеспечение реализации ИОТ как единую педагогическую систему, включающую взаимосвязанные компоненты (этапы и соответствующие им мероприятия). Согласно рефлексивно-деятельностному и субъектно-ориентированному подходам мотивационное обеспечение ИОТ направлено на реализацию индивидуального потенциала студента, становление его субъектной позиции. На основе рефлексии, самооценки собственного потенциала и компетентности, представлений о самоэффективности, в ситуации неопределенности студент делает выбор из нескольких альтернатив и учится выстраивать и реализовать свой индивидуальный образовательный маршрут в рамках спроектированной ИОТ.

Компетентностный подход ориентирует на необходимость развития у студентов способностей самопознания мотивационной сферы, овладение умениями управлять своими мотивационными состояниями в различных учебно-профессиональных ситуациях, что позволяет обеспечить самоуправление мотивацией учебно-профессиональной деятельности.

Аксиологический (ценностный) подход предполагает выстраивать процесс мотивационного обеспечения реализации ИОТ с опорой на базовые ценности педагогической профессии, формирование у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности как внутренней позиции личности.

Содержательное наполнение этапов мотивационного обеспечения реализации ИОТ зависит от уровня сформированности мотивационной компетентности студента, чем он выше, тем менее студент нуждается в помощи и сопровождении в процессе реализации ИОТ. Разрабатывая содержание мотивационного обеспечения, следует учитывать различный базовый уровень мотивации студентов, поступивших на обучение по программам бакалавриата. Студенты вечерней формы обучения, окончившие педагогический колледж и работающие в образовательных организациях (учителями начальных классов, воспитателями дошкольных групп), как правило, гораздо более мотивированы, чем студенты, поступившие в вуз после общеобразовательной школы и не имеющие педагогического опыта.

Модель системы мотивационного обеспечения проектирования и реализации ИОТ студентов бакалавриата – будущих педагогов в образовательной среде вуза представлена на рисунке 4.



Рисунок 4. Модель системы мотивационного обеспечения проектирования и реализации ИОТ студентов бакалавриата в образовательной среде вуза

В период обучения в вузе мотивационное обеспечение реализации ИОТ представляет собой педагогически организованный циклический процесс, его эффективность обусловлена комплексом факторов: слаженной работой тьюторского корпуса, специалистов учебных подразделений, мастерством преподавателей, качеством информационной поддержки и др.

Организация системы мотивационного обеспечения ИОТ студентов бакалавриата в образовательной среде вуза является важным условием развития позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в процессе реализации моделей, ориентированных на индивидуализацию профессиональной подготовки и раскрытие профессионально-личностного потенциала студентов.

Выводы

Система высшего педагогического образования, являющаяся частью мегасистемы социума, неразрывно связана с происходящими в мире процессами глобализации, повлекшими изменение взглядов на понятие «профессия», развитие профессий в условиях быстро меняющихся потребностей мировой экономики, профессиональную подготовку, миссию и цели высшего образования, роль педагога и педагогической деятельности.

В эпоху глобализации усиливается стремление к универсальности национальных образовательных систем, стираются границы между странами и формируется единое электронное образовательное пространство, высшее образование превращается в огромный глобальный рынок благодаря интенсивному развитию информационно-коммуникационных и цифровых технологий. В профессиональной деятельности педагогов (преподавателей, учителей школ, педагогов дополнительного образования) появляются новые функции менеджера, модератора, наставника, тьютора, фасилитатора, гида образовательных программ и др.

Эти тенденции нашли отражение в интенсивном развитии цифровой (электронной) дидактики, изменении содержания профессиональной педагогической подготовки, включении в нее задач формирования у студентов ИКТ компетенций, владения ими цифровой культурой, умениями работать в современной информационной образовательной среде. Цифровые технологии интегрируются во все аспекты образовательного процесса высшей школы, обуславливая внесение изменений в содержание, методы, формы, технологии обучения, организацию и сопровождение учебно-профессиональной деятельности студентов.

Подписание Россией Болонского соглашения в 2003 году является показателем стремления отечественной системы высшего образования интегрироваться в мировое образовательное пространство и соответствовать

высоким мировым стандартам, о чем свидетельствуют результаты проводимых Правительством реформ (внедрение компетентного подхода, привлечение работодателей к проектированию содержания образовательных программ, переход на двухуровневую систему профессиональной подготовки педагогов и др.).

В настоящее время в стране сформировалась система непрерывного педагогического образования, в которой бакалавриат является ее базовым уровнем, ориентированным на широкую подготовку педагогических кадров для всех регионов страны. В условиях современной социально-экономической ситуации, характеризующейся динамичным развитием профессий, быстрой трансформацией рынка труда, усложнением требований к сотрудникам со стороны работодателей, высшие школы пытаются своевременно реагировать на запросы общества по подготовке кадров с широким перечнем профессиональных компетенций, способных к профессиональной мобильности, готовых к непрерывному профессиональному совершенствованию.

Изменились подходы к организации обучения в сторону индивидуализации, большей гибкости и адаптивности к образовательным запросам студентов, предоставления каждому обучающемуся возможности выстроить свою собственную траекторию профессионально-личностного развития в образовательной среде вуза, исходя из своих дефицитов, возможностей, интересов и предпочтений.

В образовательные программы бакалавриата внедрены и проходят апробацию различные модели, ориентированные на индивидуализацию профессиональной подготовки студентов: «Liberal Arts and sciences education» (многопрофильный бакалавриат); модель элективных образовательных модулей; модель, основанная на проектном подходе к организации образовательного процесса; модель, обеспечивающая возможность смены образовательной траектории студентов в процессе обучения.

Разработанная авторами модель построения образовательной программы профессиональной подготовки педагога на бакалавриате «2+2», основанная на интеграции академического и прикладного образовательных компонентов, предоставляет возможность студентам сменить направление подготовки после второго курса обучения. Модель направлена на формирование у студентов «гибких» профессиональных компетенций, проектирование и реализацию ими собственных образовательных траекторий (ИОТ), соответствует базовым требованиям подготовки педагогов в современных условиях технологичности и вариативности.

В тоже время, как показала пилотная апробация модели, успешность реализации ИОТ в рамках модели «2+2» предполагает наличие у студентов

достаточного уровня развития внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости и целеустремленности, обеспечивающих преодоление трудностей, продуктивное решение проблемных ситуаций и достижение образовательных результатов. Это актуализирует разработку специальной системы мотивационного обеспечения реализации ИОТ в образовательной среде вуза, направленной на развитие мотивационной компетентности студентов – интегральной личностной характеристики, включающей способности понимать, оценивать и управлять собственными мотивационными состояниями, применять стратегии самомотивации для достижения планируемых результатов учебно-профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Научный интерес к проблеме профессиональной мотивации не теряет своей актуальности на протяжении многих лет и, несмотря на обилие исследований, в науке отсутствует единое определение профессиональной мотивации и единые подходы к ее изучению. В ходе теоретического анализа научных источников выявлены три основных подхода в изучении сущности мотивации, в соответствии с которыми мотивация рассматривается:

- как совокупность факторов и мотивов, определяющих направленность поведения (содержательный подход);
- как динамичное образование, как процесс, механизм формирования мотивов (динамический подход);
- как системное интегральное личностное образование в единстве его содержательных и динамических характеристик (комплексный интегративный подход).

Общей зоной соприкосновения трех подходов является понимание мотива как побудительной причины активности, функция побуждения является ведущей функцией мотивации.

Применяя различные методологические и теоретические основания для изучения феномена профессиональной мотивации, зарубежные и отечественные ученые определяют профессиональную мотивацию как многомерное динамическое, системное, интегральное личностное образование (психологический конструкт), имеющее многоуровневую иерархическую структуру, изменяющуюся под действием внешних (социальных, экономических, профессиональных и др.) и внутренних (психических, психофизиологических) факторов.

Результаты отечественного и зарубежного опыта исследований профессиональной мотивации педагогов свидетельствуют о ее решающей роли в обеспечении эффективности педагогической деятельности, тесной связи с рядом переменных в образовании, таких как: реформирование и качество образования, мотивация учащихся и результаты их обучения, психологическая удовлетворенность и благополучие педагогов, их вовлеченность в процесс обучения и др.

Установлено, что профессиональная мотивация преобразуется на протяжении всего пути работы человека по профессии, на разных этапах профессионального развития происходит изменение структуры, содержания и направленности доминирующих мотивов профессиональной деятельности.

Однако период обучения в высшей школе является основополагающим для становления системы профессиональных интересов и развития позитивной профессиональной мотивации, способствующей академическим достижениям, успешной профессиональной адаптации и творческой самореализации в педагогической деятельности.

Значимость научных исследований в области мотивации профессиональной педагогической деятельности заключается в широком практическом использовании их результатов, например:

- в практике управления образовательными организациями разного типа, уровня и ведомственного подчинения;
- в разработке содержания программ психолого-педагогического сопровождения педагогов с различным педагогическим стажем и опытом профессиональной деятельности;
- в проектировании мер поддержки педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии и др.

Остается неизменной актуальность проведения исследований по проблеме развития профессиональной мотивации студентов бакалавриата – будущих педагогов, обусловленная их направленностью на повышение качества педагогического образования и обеспечение реализации задач государственной политики в области подготовки педагогических кадров для российской системы образования.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Российское образование в глобальной перспективе/А.Л. Андреев//Россия реформирующаяся: Ежегодник. - 2011. Вып. 10. М.: Спб.: Институт социологии РАН. С. 164–201.
2. Арутюнян В.Э. Мотивация повышения квалификации современного педагога/В.Э. Арутюнян, Т.Н. Щербакова //Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 3. С. 132–138.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. Монография/В.Г. Асеев. 1976, М.: Мысль. - 158с.
4. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества/А.Г. Асмолов//Вопросы образования. 2008. №. С. 65–86.
5. Ахтырский А.А., Тюмасева Н.В. Особенности трудовой мотивации педагогических работников / А.А. Ахтырский, Н.В. Тюмасева // Социология и право. – 2020. - Т. 48. - №2.
6. Ахтырский А.А. Исследование процессов профессионального выгорания педагогических работников сиротских учреждений. Опыт применения методики PSYCAP в России//Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2021. - № 2. - С. 65–72.
7. Ащеулов В. А.Эволюция государственных образовательных стандартов высшего образования/ В.А. Ащеулов, В.И. Обиденко// Актуальные вопросы образования. - 2018. - №1. - С. 28–33.
8. Байбородова Л.В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе/Л.В. Байбородова//Ярославский педагогический вестник. - 2016.- №2.- С. 35–41.
9. Байбородова Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе/Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина//Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т.8 №5. С.7-21.
10. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)/В.И. Байденко// Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 3–13.
11. Балакирева Э. В. Ценности и смыслы профессионалистического подхода к современному образованию/Э.В. Балакирева // Человек и образование. 2018. - Т.54. № 1.- С.27-32.

12. Балакирева Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию: монография/Э. В. Балакирева. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 255 с.
13. Балакирева Э.В. Ценности и смыслы профессиологического подхода к современному образованию/Э.В. Балакирева//Человек и образование. -2018. - Т. 54. - №1. - С. 27–32.
14. Баришовец Е.М. Мотивация педагогов как показатель эффективного управления в образовательном комплексе//Государственное управление. Электронный вестник. - 2018. - Вып. 70. - С. 360–379.
15. Белая А.В. Профессия как социологическая категория: основные подходы к определению/А.В. Белая// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. - 2009. -Т.14. - № 2. - С. 7–13.
16. Береговая О.А.Перспективы компаративных исследований в философии образования в условиях глобализации/О.А. Береговая, К.И. Кудашов // Философские науки. - 2018.- № 2.- С. 95–106.
17. Бермус А.Г. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России//Непрерывное образование: XXI век. - 2015. - Т. 10. - №2. - С. 1–13.
18. Бермус А. Г. Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного университетского образования/А.Г. Бермус// Непрерывное образование: XXI век. – 2014. –Т 1. - № 5.- С. 60–77.
19. Блинов В.И. Модернизация педагогического образования: диалектика результатов/В.И. Блинов, И.С. Сергеев//Педагогика. - 2019. - Т. 83.- № 11. - С.5-24.
20. Бодров В.А., Бессонова Ю.В. Психология профессиональной пригодности/В.А. Бодров, Ю.В. Бессонова. М.. ПЕР СЭ, 2001. - 511 с.
21. Бодров В.А. Развитие профессиональной мотивации спасателей / В.А. Бодров, Ю.В. Бессонова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 45–56.
22. Бойцова Н.В. К вопросу о внутренней и внешней мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы/Н.В. Бойцова//Вестник тверского государственного университета. 2008. – Т. 62. - №4. – С.42-51.
23. Болонский процесс в России: история и современность. М.: Национальный офис ERASMUS+ в России. 2017. 44 с.
24. Бурлакова Т.В. О сущности индивидуализации подготовки будущего учителя/Т.В. Бурлакова//Научный поиск. - 2013. - №2. - С. 7–11.

25. Бурляева В.А. Психология профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений/В.А. Бурляева. Невинномысск: НГГТИ, 2009. - 138 с.
26. Бухтеева Е.Е. Тенденции глобализации в образовании/Е.Е. Бухтеева//Преподаватель 21 век. - 2013. - №1. - С. 38–42.
27. Васильев В.Г. Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этюд об инновационном образовании /В.Г. Васильев// Вопросы образования. – 2011. – № 2. - С.300-306.
28. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации/В. К. Вилюнас. СПб.: Речь, 2006.- 458 с.
29. Воробьева М.А. особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций/М.А. Воробьева, М.А. Дворникова, Е.С. Журавлева, К.В. Терещенко//Педагогическое образование в России. - 2018.- №5.- С.74-80.
30. Выборнова Е.Е. Прикладной бакалавриат как фактор реализации программ непрерывного образования / Е.Е. Выборнова, Е.А. Тукова // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2016. – Т.5 №1. – С. 141-143.
31. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения/Т.О. Гордеева. М.: Изд-во: Смысл, 2015. - 334с.
32. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие/ Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин //Вопросы психологии. - 2013. - № 1. -С. 35–45.
33. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 2000. – 573 с.
34. Грязнов С.А. Возвращаясь к прикладному бакалавриату/С.А. Грязнов//Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2020. - Т. 49. - № 10. - С. 69–71.
35. Горбушина А.В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход/А.В. Горбушина//Вестник Вятского университета. - 2011.- № 4. -С.18-41.
36. Горбушина А. В. Цикличность как закономерность изменения системы мотивации профессиональной деятельности педагогов / А. В. Горбушина, Г. И. Корчагина // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VIII всерос. науч.-практ. конф. (19-20 ноября 2018 г., г. Ярославль) – С. 50-54.

37. Горбушина А.В. Закономерности изменения мотивации профессиональной деятельности педагогов/А.В. Горбушина, Г.И. Корчагина//Психология. Журнал ВШЭ. - 2020. - Т. 17. № 4. - С.696-718.
38. Добротенко Ю.Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе/Ю.Б. Добротенко//Наука о человеке: гуманитарные исследования. - 2015.- Т.22.- №4. - С. 112-118.
39. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности/Б.И. Додонов // Вопросы психологии. -1984. - № 4. - С. 126–132.
40. Дряхлов Н.И., Куприянов Е.А. Системы мотивации персонала в Западной Европе и США /Н.И. Дряхлов, Е.А. Куприянов// Проблемы теории и практики управления. – 2002. - №2. – С.7-15.
41. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива/Е.П. Ильин // Психологический журнал. - 2005. - №2. - 215 с.
42. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Учебное пособие/Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2011. – 508с.
43. 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.
44. 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.
45. Каитов А.П., Львова А.С. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях реализации образовательной модели 2+2/А.П. Каитов, А.С. Львова [Электронный ресурс]//Известия института педагогики и психологии образования. - 2022. - № 7. URL: <http://izvestia-ippo.ru/kaitov-a-p-lvova-a-s-razvitie-pozitiv/> (дата обращения: 18.10.2022).
46. Каитов А.П. Проблема мотивации профессиональной педагогической деятельности (МППД) с позиций метасистемного подхода/А.П. Каитов [Электронный ресурс]//Известия института педагогики и психологии образования. - 2022. - № 2. - С.10-21. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/kaitov-a-p-problema-motivacii-profes/> (дата обращения: 18.10.2022).
47. 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.

48. Карпов А. В. Психология деятельности: монография в 5 т., Т. II. Структурная организация. / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2015. — 408 с.
49. Карпов А.В., Карпова Е.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография: в 3 т. Т. 1: Метасистемный подход Ярославль: ЯрГУ, 2018. 740 с.
50. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) [Электронный ресурс]// URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270/> (дата обращения 10.10.2022).
51. Ключева Н.К. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога//Психология обучения. - 2001.- № 5.- С. 1-14.
52. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности/В.И. Ковалев. - М.: Наука, 1988. - 192 с.
53. Ковалев В.И. Психологи личности/В.И. Ковалев. М.: Мысль, 1993. — 341с.
54. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицыной, проф. Е. В. Пискуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. - 391с.
55. Костюнина А.А. Реализация программы развития профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях практико-ориентированного обучения / А.А. Костюнина, Л.А. Мокрецова // Сибирский педагогический журнал, 2016. – № 1. – С. 35–40.
56. Котов С. С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/Котов Сергей Сергеевич. Тверь, 2003.- 138 с.
57. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? /Я.И. Кузьминов// Вопросы образования. - 2004. -№ 1. - С. 5–30.
58. Лазарев В.С. Ключевые проблемы модернизации педагогического образования/В.С. Лазарев//Педагогическая образование и наука. - 2017. - №4. С. 7–14.
59. Леонтьев Д.А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра/Д.А. Леонтьев //Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002.- С. 4-13.
60. Леонтьев В. Г. Исследование мотивационной сферы личности/В.Г. Леонтьев//Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1984. - 163 с.

61. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов общеобразовательного учреждения/С. В. Львова//Системная психология и социология. - 2015.- Т. 15. - № 3. - С. 54–62.
62. Лубков В.А. Современные проблемы педагогического образования/В.А. Лубков//Образование и наука. 2020. – Т.22. - № 3. – С.36-54.
63. Мандрикова Е. Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований/ Е.Ю. Мандрикова// Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2010. - Т. 7. - № 4. - С. 126–140.
64. Марголис А.А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы/А.А. Марголис, В.В. Рубцов //Образовательная политика - 2010.- Т. 43-44.- № 5-6 - С.125-140.
65. Марголис А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. Учебное пособие /М.А. Марголис, М.: МГППУ, 2019. - 382 с.
66. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров/А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - 2014. – Т. 19. - №3.- С. 105–126.
67. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры/А.А. Марголис//Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 20. - № 5.- С.45-64.
68. Маркова А.К. Психология профессионализма/А.К. Маркова. М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. - 308 с.
69. Медведев С. Болонский процесс, Россия и глобализация/С. Медведев// Высш. образование в России. – 2006. – № 3. – С. 31–36.
70. Москвичев С.Г. Проблема мотивации в психологических исследованиях/С.Г. Москвичев/ АН УССР. Ин-т философии. - Киев: Наук. думка, 1975. - 144 с.
71. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. - СПб: Питер, 2006. – 351 с.
72. Мучински П. Психология, профессия, карьера/П. Мучински; [Пер. с англ. В. Белоусов]. - СПб.: Питер, 2004. – 538 с.
73. Мухаметзянова Ф. Г. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. В. Забиров, В. Р. Вафина //Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы

XXII Рязанских педагогических чтений. — Рязань: Рязанский государственный университет, 2015. — С. 81—85.

74. Назаров С.А. Трансформации образовательных систем в условиях глобальной информатизации/С.А. Назаров// Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007. – № 1. – С. 213–216.

75. Никитенко Е. В. Тенденции развития высшего образования в России в условиях его модернизации/Е.В. Никитенко//Высшее образование в России. - 2014.- №7. - С.44-49.

76. Огороднова О.В. Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст/О.В. Огороднова, Е.А. Кукуев, А.Л. Фроленкова// Психолого-педагогические исследования. - 2018. – Т.10.- № 1. - С. 65–80.

77. Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: коллективная монография / отв. ред. О. Г. Смолянинова. – Красноярск: Сибирский федеральный ун–т, 2011. – 157 с.

78. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. - М.: ИП РАН, 2005. - 329 с.

79. Петрова Т.И. Исследование мотивации труда педагогических работников профессиональной образовательной организации/Т.И. Петрова//Инновационное развитие профессионального образования. 2015. – С. 73–76.

80. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя/Е.В. Пискунова// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2005. - Т. 5.- № 12. - С. 123–134.

81. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности/Н.С. Пряжников. Москва: Академия, 2012.- 366 с.

82. Разина Т. В. Мотивация научной деятельности: теоретические и методологические проблемы исследования/Т.В. Разина/Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психологии труда. - 2017. - Т.2. - №1. - С.114-136.

83. Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие ч позиций дуального подхода/Е.С. Романова//Системная психология и социология. - 2010. - Т.1. - № 1. - С. 1–6.

84. Рягин С.Н. Модернизация педагогического образования в России: проблемный анализ первого года реализации/С.Н. Рягин// Управление образованием: теория и практика. - 2015. - Т.18. - № 2.- С. 5-12.

85. Савенков А.И. Динамика профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях рефлексивно-деятельностного обучения руководству исследовательской и проектной деятельности младших школьников/А.И.

Савенков, Ж.В. Афанасьева//Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. - 2017.- Т. 39. -№ 1.- С. 8-18.

86. Самофалова О. В. Развитие профессиональной мотивации курсантов-психологов: монография / О. В. Самофалова; Федеральная служба исполнения наказаний, Акад. права и упр. - Рязань: Академия ФСИН России, 2008. – 261 с.

87. Суворов В. А. Динамика профессиональной мотивации офицеров внутренних войск МВД России дис. ... канд. психол. наук:19.00.03 / Суворов Владимир Иванович. — М., 2003. — 154 с.

88. Торопова Л.Ф. Формирование нравственно-профессиональной ориентации у курсантов в процессе обучения в вузе МВД России: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/Торопова Ляйсан Фанилевна. СПб., 2001. - 142 с.

89. Хисматуллина З.Н. Эволюция стандартов высшего образования: от ориентации на знания, умения и навыки к оценке компетенций/З.Н. Хисматуллина//Вестник Казанского технологического университета. 2013. - Т.16. - №22.- С. 397–401.

90. Человек и его работа: социологическое исследование/под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Роньжина, В.А. Ядова. М.: Мысль, 1967. - 393 с.

91. Чистякова С.Н. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования /С.Н. Чистякова, И.И. Соколова//Наука и школа. 2014. № 6. С.49-56.

92. Что представляет из себя программа прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] Сайт Информационный портал об образовании в России. URL:<https://edugid.ru/poleznie-statii/976-chto-predstavlyayet-iz-sebya-programma-prikladnogo-bakalavriata-i-kakovy-osobennosti-ee-realizaczii> (дата обращения 10.10.2022).

93. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности [Текст]: / Э. С. Чугунова // Психол. журн. – 1985. – № 4. – С. 73–86

94. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности/П.А. Шавир. М.: Педагогика, 1981. – 96 с.

95. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека/В.Д. Шадриков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. - 464 с.

96. Шароватова С.А. Пути формирования мотивов профессиональной деятельности у будущих специалистов в области научно-технического перевода / С.А. Шароватова // Преподавание языков в технических вузах - проблемы и решения: сб. мат-лов межвуз. науч.-метод. конф. / Под ред. В. Г. Шибакова. - Набережные Челны: Изд-во КамПИ, 2004. - ч. 1.- С. 29–32.

97. Шкляев А. Е. Программы прикладного бакалавриата в системе образования России: опыт российского государственного торгово-экономического университета/А.Е. Шкляев//Вестник РГТЭУ. - 2014. Т.89. - № 10.- С. 108-120.
98. Adams J. Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.)// Advances in experimental social psychology. 1965. - Vol. 2. - P. 267–299.
99. Agudelo O. L., Salinas J. Flexible Learning Itineraries Based on Conceptual Maps // New approaches in educational research. – 2015. –Vol. 4.- No. 2.- P. 70-76.
100. Alderfer C. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs// Organisational Behavior and Human Performance. 1969. - Vol. 2. - No 4. - P. 142-175.
101. Akman Y. The Investigation of The Relationships Between Organisational Justice, Work Motivation and Teacher Performance// Cukurova University Faculty of Education Journal. - 2018. - Vol. 47. - No 1. - P.164-18.
102. Akpochafo G. Factors Influencing Undergraduates' Choice of Teaching as a career (FIT-Choice) in Nigeria// International Journal of Education and Practice. 2020. - Vol. 8. - P. 121-133.
103. Allen L.Q. Teacher leadership and the advancement of teacher agency// Foreign Language Annals. 2018.- Vol.51. – P. 240–250.
104. Arunasalam N. Impact of UK and Australian Transnational Higher Education in Malaysia//Journal of Studies in International Education. 2016.- Vol. - 20. - No. 3. – P. 242-259.
105. Atemnkeng N., Akum F. C., Ngwokabuenui P. Y., Chu A. M. Choosing Teaching as a Career: Perspective of Pre-Service Teachers in Cameroon//Asian Journal of Education and Social Studies. 2020. - Vol. 13. - P. 48-58.
106. Badley G. The Teacher as Change Agent//British Journal of In-Service Education. 1986. - Vol.12. - No 3. - P.151-158.
107. Badley G. Excellent Teaching in the UK//British Journal of In-Service Education. 1989. - Vol. 15. - No 3. - P. 177-186.
108. Badley G., Habeshaw T. The Changing Role of the Teacher in Higher Education// British Journal of In-Service Education. – 1991. - Vol. - 17. - No 3. – P. 212-218.
109. Balyer, A., Özcan, K. Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons// International Education Studies. 2014. Vol. 7. – P. 104-115.
110. Baker R., Ismai, N., Hamzah R.. Teaching as a Career Choice: A Discriminant Analysis of Factors as Perceived by Technical and Vocational Education

(TVE) Student Teachers in Malaysia. Middle East Journal of Scientific Research. 2014. Vol.19. – P. 69-75.

111. Bandura A., Cervone D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation//Organizational Behavior and Human Decision Processes. - 1986. – Vol. 38. – P. 92–113.

112. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited// Journal of Management. 2012. - Vol. 38. - P. 9–44.

113. Beck K. Globalization/s: reproduction and resistance in the internationalization of higher education//Canadian Journal of Education. 2012. - Vol.35. - No 3. - P.133-148.

114. Bedenlier S., Kondakçı Y., Zawacki-Richter O. Two Decades of Research into the Internationalization of Higher Education: major themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016)//Journal of Studies in International Education. 2018. -Vol. 22. - No 2. – P.108-135.

115. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice// European Journal of Teacher Education. 2018. - Vol. 41.- No 3. - P. 266-281.

116. Boljat I. Motivacija za rad i izgaranje učitelja informatike, tehničke kulture i strukovnih predmeta Motivation for work and burnout of teachers of Informatics, Technical Culture and vocational subjects//Polytechnica: Journal of Technology Education, 2020. - Vol. 4. - No 2. - P. 7-18

117. Bourner T., Flowers S. Teaching and learning methods in higher education: A glimpse of the future// Journal of the Higher Education Foundation. 1997. – Vol. 9. - P. 77-102.

118. Boyatzis R. E., McClelland D. C. Volume IV: Clinical, Applied and Cross-Cultural Research: in book: Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2016. - P. 1-5.

119. Broeck A. V., Carpini, J. A., Diefendorff, J. M. How much effort will I put into my work? It depends on your type of motivation. In R. Ryan, Oxford Handbook of Human Motivation (2nd Ed). 2017. - P.354-372.

120. Buhl M., Andreassen L. Learning potentials and educational challenges of massive open online courses (MOOCs) in lifelong learning//International Review of Education. 2018. - Vol. 64. - No. 2. - P. 151–16.

121. Chiappe A., Los M. MOOC en la línea del tiempo: una revisión sistemática de literatura// Revista de Educación a Distancia. 2021. - Vol. 21. – No 66. – P. 1-32.

122. Campion M., Lord R. A control systems conceptualization of the goal setting and changing process//Organizational Behavior and Human Performance. 1982. -Vol.30. - P. 265–287.

123. Cece V., Martinent G., Emma G. The Predictive Role of Perceived Support from Principals and Professional Identity on Teachers' Motivation and Well-Being: A Longitudinal Study//International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. - Vol. 11. - P. 66-74.

124. Deci E. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation// Organizational Behavior and Human Performance. - 1972. – Vol.8. - P. 217–229.

125. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology, 2008. - Vol. 49. - No 1. - P. 14-23.

126. DeWit H., Altbach P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future// Policy Reviews in Higher Education. - 2021. - Vol. 5. - No.1. – P. 28–46.

127. Dickson C., Hannigan T., Hinton J., Phelps A. The Future of Teaching and Learning in Higher Education. R.I.T, 2013. - 31p.

128. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. - 195 p.

129. Dvir N., Schatz-Oppenheimer O. Novice teachers in a changing reality// European Journal of Teacher Education. 2020. - Vol. 43. - No 4. - P. 1-18.

130. Emirbayer M., Mische A.. What is agency? // American Journal of Sociology. 1998. - Vol.103. – P. 962–1023.

131. Erarslan A. , Asmalı M. EFL Teachers' Work Tasks Motivation towards Class Preparation, Teaching, and Evaluation of Students//Acta Educationis Generalis. 2022.- Vol.12.- No.1. - P. 1-22

132. Erdem C. A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency// Adiyaman University Journal of Educational Sciences. -2020. Vol.10.- No. 1.- P.32-55.

133. Fernet C. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? // Teaching and Teacher education. – 2016. - Vol. 59. – P. 481-491.

134. Fryer L., Ginns P., Walker R. Reciprocal modelling of Japanese university students' regulation strategies and motivational deficits for studying// Learning and Individual Differences, 2016. - Vol. 51. - P. 220-228.

135. Gazaille M. Perfeccionamiento de las competencias profesionales de los futuros profesores de idiomas: la contribución no verbal. in book: Competencias y

aprendizaje de lenguas en Cuba: perspectivas de acompañamiento y formación. 2019. Vol. 29. No 4. - 108p.

136. Giese G., Avoseh M. Herzberg's Theory of Motivation as a Predictor of Job Satisfaction: A Study of Non-academic Community College Employees//Excellence and Innovation in Teaching and Learning, 2018. - Vol.2. - P. 38-52.

137. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. -126 p.

138. Gul R., Tahir T. Teaching as A Profession, Exploring the Motivational Factors, and the Motives to Stay in the Field of Teaching// Ilkogretim Online - Elementary Education Online, 2020. Vol. 19. – 4. P.4560-4565.

139. Han S. W., Borgonovi, F., Guerriero S. What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective// American Educational Research Journal. 2018. -Vol. 55. - No 1. – P. 3–39.

140. Higgins E.T. Beyond pleasure and pain // American Psychologist, 1997. - Vol. 52. - P. 1280- 1300.

141. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science//International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. - Vol. 29. - P.58-70.

142. Hilton G. Disappearing teachers: An exploration of a variety of views as to the causes of the problems affecting teacher recruitment and retention in England// Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World BCES Conference Books. 2017. - Vol. 15. - P. 79-85.

143. Ilany B. Why I Chose to Become a Mathematics Teacher? An Analysis of the Motivations behind the Choice of Profession Based on Gender, Seniority, and Age of Students// Creative Education. 2022. Vol. 13.- - P. 183-202.

144. Ilouga S., Mouloungui A., Arnoux-Nicolas C., Bernaud J. Do the Meaning of Work and the Coherence between a Person and His Work Environment Express the Same Reality?// Psychology. - 2018. - Vol. 9. - P. 2175-2193.

145. Isaias P. Model for the enhancement of learning in higher education through the deployment of emerging technologies// Journal of Information Communication and Ethics in Society. 2018. - Vol.16. No 4. - P. 401- 412.

146. Ismail I., Aftab M. Defeating poverty through education: The role of ICT//Transformations in Business and Economics. – 2015. - Vol.14. - P. 21-37.

147. Ismailov M. Designing motivating online assignments and telecollaborative tasks in the time of a pandemic: evidence from a post-course survey study in Japan. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher

Education International Conference. SITE 2021 Online - Online, United States, March 29-Apr. 2, 2021. - P. 600-609.

148. Jarvis P. Globalization, the Learning Society and Comparative Education// Comparative Education. 2000. - Vol. 36. - No 3. - P. 343-355.

149. Jima K. Factors Affecting Teachers' Motivation and Performance in Secondary Schools, Northern Showa Zone, Oromia Regional State. 2018. - 95 p.

150. Jenkins D. 'What is the Purpose of a University - and what light does Christian Faith shed on this question? // Studies in Higher Education. 1988. - Vol.13.- No.3 - P.239-247.

151. Jung I., Nishimura M., Sasao T. Liberal Arts Education and Colleges in East Asia. Possibilities and Challenges in the Global Age. Singapore, Springer, 2016. - 206 p.

152. Kalyar M., Ahmad B., Kalyar H. Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior//Educational Studies. - 2018. - Vol. 3. - P.91-119.

153. Kanfer R., Chen G. Motivation in organizational behavior: History, advances and prospects//Organizational Behavior and Human Decision Processes, 2016. - Vol. 136. - P. 6-9.

154. Kanfer R., Frese M., Johnson, R. E. Motivation related to work: A century of progress// Journal of Applied Psychology. 2017. - Vol.102. - P. 338–355.

155. Karavas E. How satisfied are Greek EFL teachers with their work?: Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. Porta Linguarum 2010. - Vol. 14. - P. 59–78.

156. Kızıltepe Z. Motivation and demotivation of university teachers//Teachers and Teaching. - 2008. -Vol. 14. - P. 515–530.

157. Klopp M., Abke J. 'Learning 4.0': A Conceptual Discussion // IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 4-7 December 2018, Wollongong, NSW, Australia. 2018. – P. 871-876.

158. Knight J., Liu Q. Crossborder and Transnational Higher Education Jane . Crossborder and Transnational Higher Education// Education Bibliographies. Oxford . 2017. Vol. 23. -No.1. - P.1-21.

159. Kopelman R., Protas D, Davis A. Douglas McGregor's Theory X and Y: Toward a Construct-valid Measure //JOURNAL OF MANAGERIAL ISSUES. – 2008. - Vol. XX. - No 2. - P. 255-271.

160. Maslow A. H. A theory of human motivation// Psychological Review. - 1943. - Vol. 50. - P. 370–396.

161. Mathew L. The impact of higher salaries and performance-related pay on retention rate of graduate teachers of public schools in Singapore// Faculty of Education. 2005. Monash University

162. Lane J., Kinser K. Reconsidering privatization in cross-border engagements: The sometimes public nature of private activity// Higher Education Policy. – 2011. - Vol. 24. - P. 255–273.
163. Locke E. A., G. P. Latham. 2002. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey// American Psychologist. - 2002. - Vol. 57. - P. 705–717.
164. Locke E. Toward a theory of task motivation and incentives// Organizational Behavior & Human Performance. 1968. - Vol. 3.- No 2. – P.157–189.
165. Latham G. GUIDEPOST: Unanswered Questions and New Directions for Future Research on Priming Goals in the Subconscious// Academy of Management Discoveries. 2019. - Vol. 5. - No 2. – P.111-113.
166. Navea A., Suárez J. Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios// Psicología Educativa, 2017. - Vol. 23. - No 2. - P.115-122.
167. Olcott D. Global connections to global partnerships: Navigating the changing landscape of internationalism and cross-border higher education. Journal of Continuing Higher Education. 2009.- Vol.57. - P. 1–9.
168. Oolbekkink-Marchand H.W., Hadar L.L., Smith K., Helleve I., Ulvik M. Teachers’ perceived professional space and their agency// Teaching and Teacher Education. 2017. - Vol.62. - No.3. – P.7-46.
169. Oyserman D. Pathways to success through identity-based motivation. New York: Oxford University Press. Oxford University Press. 2015. - 312 p.
170. Ozgül M., Sedat Y. The Social Status of the Teaching Profession: A Phenomenological Study// Journal of Teacher Education and Educators. 2019. - Vol. 8. - P. 183-203.
171. Ozsoy G., Balci, S., Memis, A., Ozkara, Y. Factors Affecting Pre-Service Teachers Choice of Teaching as a Profession. Elementary Education Online. 2010. - Vol. 9. - P. 910-921.
172. Panisoara I., Lazar I., Panisoara G., Chirca R. Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress// International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. –Vol. 17. - No 21.- P.1-29.
173. Pizarro M., Laborda J. Choosing English Teaching as a Profession in Primary Education Contexts. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 2017. Vol. 32. - P. 121-133.
174. Pinder C. Work motivation in organizational behavior (2nd ed.). New York, NY: Psychology Press, 2015. - 600 p.

175. Porter L., Lawler E. Managerial attitudes and performance. Homewood, IL: Irwin, 1968. – 209 p.

176. Pop M., Turner J. To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in AI Teacher Education Program// Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2009. Vol. 15. - No 6. - P. 683–700.

177. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis// Educational Research for Policy and Practice June. - 2020. -Vol. 1. - P. 1-28.

178. Rogers R., Wetzel M. Studying agency in literacy teacher education: A layered approach to positive discourse analysis//Critical Inquiry in Language Studies. 2013. - Vol.10. - No.1. – P. 62-92.

179. Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung// Leicht geändert für Thurgauer Zeitung. 18 Juni. - 2002. – P. 28-31.

180. Ryan R., Deci E. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance, 2000. - P. 13–54.

181. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions// Contemporary Educational Psychology. - 2020. - Vol. 61. - P. 1-11.

182. Salifu I., Agbenyega J. Teacher motivation and identity formation: Issues affecting professional practice// MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices. 2013. - Vol. 3. - No 1. - P. 58-74.

183. Shams F., Huisman J. Managing Offshore Branch Campuses: An Analytical Framework for Institutional Strategies// Journal of Studies in International Education. 2012. - Vol. 16. - No 2. - P.106-127.

184. Schleicher A., Zoido P. The policies that shaped PISA, and the policies that PISAshaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, and A. Verger, (Eds.), The handbook of global education policy , 2016. - P. 374-384.

185. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology// CBE – Life Sciences Education, 2017. - Vol.16. - No 2. - P.1-13.

186. Siegfried C., Berger J. Perspectives on Participation in Continuous Vocational Education Training—An Interview Study//Front. Psychol. 2020. -Vol. 30. - P. 1-16.

187. Sitzmann T., Yeo G. A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a drive of future performance?// Personnel Psychology. 2013. - Vol. 66. – P. 531–568.

188. Stirling D. Motivation in education / D. Stirling // Learning Development Institute. – 2014. - Vol. 31. – P. 1–24.

189. Stoyanov S., Hoogveld B., Kirschner P. Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. Institute of Prospective Technological Studies, European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 56 p.

190. Sugino T. Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context// Procedia -social and behavioral sciences. 2010. – Vol. 3. - P. 216–226.

191. Tao J., Gao X. Teacher agency and identity commitment in curricular reform//Teaching and Teacher Education. 2017. - Vol.63. – P. 346-355.

192. Tight M. Malcolm Tight Globalization and Internationalization as Frameworks for Higher Education Research// Research Papers in Education. – 2019. - Vol. 36. - No 1. – P. 1-23.

193. Toraman C., Celik S. Lise Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik tutumları ile Mesleki Değerleri// Eğitim Bilimleri Dergisi. 2021. - Vol. 53. - P. 47-68.

194. Vandergrift L. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening//Applied Linguistics. - 2005. - Vol. 26. - P. 70–89.

195. Wake J., Dysthe O., Mjelstad S. New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age// Educational Technology & Society. 2007. - Vol.10. - No 1. – P. 40-51.

196. Walker R. Motivating Science Undergraduates: Ideas and Interventions// International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2010. - Vol.18. - No 1.- P. 1-13.

197. Varghese N. Globalization and higher education: Changing trends in cross border education// Analytical Reports in International Education RESEARCH ARTICLE. 2014. - Vol. 5. - No. 1. - P. 7-20.

198. Vroom V. Work and motivation. New York: Wiley, 1964. - 331 p .

199. Vroom V. Organizational choice: A study of pre-and postdecision processes// Organizational Behavior and Human Performance. 1966. - Vol.1. - No 2. P. 212-225.

200. Yin H., Han J., Boylan M. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // Cogent Education. 2016. - No 1. - P.1-18.

201. Yunyun Q. Building Cross-border Joint Universities in China: A Study of Organizational Dilemma. London. 2021. - 174 p.

202. Zhu D. English as a Foreign Language Teachers' Identity and Motivation: The Role of Mindfulness//Frontiers in Psychology. - 2022. -Vol. 13. - P. 1-7.

Приложение 1

Оценочный лист интегративного экзамена

Полнота решения заданий кейса (максимум - 25 баллов)			
В решении учтена вся представленная информация Ответы соответствуют вопросам к кейсу	В решении учтена основная информация Ответы соответствуют вопросам кейса	В решении не учтена часть информации Ответы частично соответствуют вопросам кейса	Ответы не соответствуют поставленной задаче
25 баллов	20 баллов	15 баллов	0 баллов
Аргументированный ответ (максимум - 25 баллов)			
Ответ аргументирован, применены профессиональные знания в предметной области (основные теоретические понятия, факты, опыт, методики, технологии, методы) полностью соответствующие вопросам кейса	Ответ аргументирован частично, применены профессиональные знания в предметной области (основные теоретические понятия, факты, опыт, методики, технологии, методы) частично соответствующие вопросам кейса	Ответ аргументирован слабо, применены отдельные профессиональные знания в предметной области (основные теоретические понятия, факты, опыт, методики, технологии, методы) не по всем вопросам кейса	Ответ не аргументирован. Теоретического обоснования к решениям вопросов/заданий кейса не произведено
25 баллов	20 баллов	15 баллов	0 баллов
Соответствие стандартам профессиональной деятельности (максимум - 25 баллов)			
Представлена вся последовательность профессиональных действий, показано как каждое действие позволит достичь прогресса	Последовательность профессиональных действий представлена частично, нарушена последовательность 1-2 действий	Пропущены ключевые профессиональные действия	Профессиональная деятельность не осуществима
25 баллов	20 баллов	15 баллов	0 баллов
Применимость решений на практике (максимум - 25 баллов)			

Описаны 2-3 изменения, влияющие на качество процесса (индивидуальный уровень, уровень профессионального сообщества и пр.) и на количественные показатели Решение может быть применимо в подобных ситуациях полностью	Описаны 1-2 изменения, влияющие на качество процесса (индивидуальный уровень, уровень профессионального сообщества и пр.) и на количественные показатели Решение может быть применимо в подобных ситуациях частично	Описаны изменения, влияющие ИЛИ на качество процесса (индивидуальный уровень, уровень профессионального сообщества и пр.) ИЛИ на количественные показатели Решение может быть применимо в подобных ситуациях частично	Изменения, влияющие на качество процесса (индивидуальный уровень, уровень профессионального сообщества и пр.) и на количественные показатели не описаны Решение не может быть применимо в подобных ситуациях
<i>12 баллов</i>	<i>8 баллов</i>	<i>5 баллов</i>	<i>0 баллов</i>

Дополнительные оценочные критерии (максимум - 4 балла)

Аргументация позиции (максимум - 2 балла)		
Аргументация убедительная с использованием конкретных фактов и примеров из теории и практики	Аргументация убедительная, но не полная. Используются конкретные факты и примеры либо из теории, либо из практики	Аргументация, конкретные факты и примеры отсутствуют
<i>2 балла</i>	<i>1 балл</i>	<i>0 баллов</i>
Проявленные коммуникативные качества (максимум - 2 балла)		
Ответ изложен в полном объеме и логической последовательности Демонстрация высокого уровня такта и норм общения Культура использования научной терминологии и норм русского языка на высоком уровне	При изложении ответа допущены неточности, ответ изложен неполно и непоследовательно Проявление такта и норм общения продемонстрировано частично Культура использования научной терминологии и норм русского языка на среднем уровне	При ответе продемонстрированы разрозненные и несистематизированные знания, допущены ошибки в определении основных понятий, искажен их смысл Проявление такта и норм общения не продемонстрировано Культура использования научной терминологии и норм русского языка на низком уровне
<i>2 балла</i>	<i>1 балл</i>	<i>0 баллов</i>

Приложение 2

Методические рекомендации по формированию образовательных программ бакалавриата, реализующих модель «2+2»

1. Проектирование программ бакалавриата осуществляется на основе образовательных результатов, предоставляемых в комплексном виде в качестве компетентностной модели выпускника как совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, представленных в виде описания их содержания (индикаторов достижения: знания, умения, навыки и/или опыт деятельности), которые должны быть сформированы у студента по завершении освоения программы бакалавриата.

2. Разработка компетентностной модели выпускника программы бакалавриата осуществляется на основе ФГОС ВО, профессиональных стандартов (при наличии) или квалификационных требований, результатов социологических исследований, потребностей общества и рынка труда.

3. С целью ежегодной актуализации компетентностной модели выпускника необходимо осуществлять социологические исследования среди работодателей для определения актуальности и значимости компетенций, а также определения состава компетенций.

4. Результаты исследования представляют собой описание совокупности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, разработанных совместно с работодателями.

5. Структура компетенции представляется набором индикаторов ее достижения, а именно: индикаторы знаний, индикаторы умений, индикаторы навыков.

6. Универсальные компетенции определяются ФГОС ВО и являются едиными для уровня образования.

7. Общепрофессиональные компетенции определяются ФГОС ВО и являются едиными для укрупненной группы направлений подготовки.

8. Профессиональные компетенции не определяются ФГОС ВО и самостоятельно разрабатываются Университетом с учетом типов задач и областей профессиональной деятельности, в которых смогут работать будущие выпускники.

9. Выявление актуального состава профессиональных компетенций осуществляется централизованно управлением учебно-методической работы Университета с учетом мнения профессионального сообщества соответствующей области профессиональной деятельности будущих выпускников.

10. Руководители программы бакалавриата ежегодно осуществляют анализ и интерпретацию внешних требований к профессиональной деятельности (квалификационная рамка, профессиональные стандарты, требования общества, изменения сферы профессиональной деятельности, ориентация на дефициты внешних оценок компетенций).

11. Наименование программы бакалавриата определяется направленностью (профилем) в зависимости от типов задач и содержания профессиональной деятельности выпускников.

12. Направленность (профиль) программы бакалавриата должна развивать наименование и содержание соответствующего направления подготовки.

13. Руководитель программы бакалавриата совместно с руководителем образовательного структурного подразделения Университета самостоятельно устанавливают направленность (профиль) образовательной программы.

14. Программы бакалавриата могут разрабатываться без указания направленности (профиля).

15. Программы бакалавриата в Университете строятся по модульному принципу с целью структурирования содержания образования, обеспечения его гибкости и мобильности.

16. Модуль программы бакалавриата представляется как содержательно и по времени завершенная учебная единица, состоящая из учебных дисциплин (курсов), практик, научно-исследовательской работы (при наличии).

17. Содержательно модуль программы бакалавриата разрабатывается для формирования определенных групп компетенций, в том числе профессиональных, связанных с профессиональными задачами профессионального стандарта (при наличии) или квалификационных требований.

18. Продолжительность модуля программы бакалавриата должна быть не менее 1 (одного) семестра, а трудоемкость не менее 5 зачетных единиц.

19. Модули программы бакалавриата состоят из отдельных дисциплин (курсов), трудоемкость которых должна быть не менее 2 зачетных единиц.

20. Обязательной частью программ бакалавриата со второго по шестой семестр включительно являются общеуниверситетские элективные модули, трудоемкостью по 5 зачетных единиц.

21. Программы бакалавриата, реализуемые Университетом, имеют следующую структуру:

Гуманитарный модуль, общей трудоемкостью 32 зачетные единицы:

– Курс «Основы проектирования и технологии презентации» (ориентирован на обучение студентов определять проблемы, давать им

характеристику, определять цели деятельности, планировать деятельность в условиях ограниченных ресурсов, анализировать и рефлексировать результаты).

- Курс «Философия» (направлен на формирование у студентов умений формулировать и артикулировать свои идеи, свободно излагать, внимательно читать тексты и работать с другими материалами). Обязательным структурным элементом курса является тематический раздел «Логика».

- Курс «История» (ориентирован на формирование исторического мышления, умения сопоставлять факты и события в историческом контексте, анализировать исторические события).

- Курс «Мышление и письмо» (направлен на развитие критического и креативного мышления, навыкам устной и письменной коммуникации, повышение уровня практического владения современным русским литературным языком).

- Курс «Великие книги» (ориентирован на развитие интеллектуального вкуса к чтению у студентов, развитие навыков сопоставления разных концептуальных идей и подходов, систематизацию знаний, выработку своей точки зрения).

- Курс «Культурные коды» (направлен на развитие представлений о культурных кодах современности, знаковой и символической системе современной культуры).

- Курс «Безопасность жизнедеятельности» (направлен на развитие сознательного и ответственного отношения к вопросам безопасности, формирование культуры безопасности).

- Курс «Иностранный язык» (направлен на развитие навыков межкультурной коммуникации).

- Социокультурная практика, ориентированная на развитие проектно-исследовательских навыков обучающихся и ознакомление с возможностями культурно-образовательного пространства столичного мегаполиса.

22. Психолого-педагогический модуль (обязательный для УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки), общей трудоемкостью 28 зачетных единиц:

- Курс «Педагогика».

- Курс «Психология».

- Курс «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании» (ориентирован на развитие ИКТ-компетенций и умений осуществлять проектирование электронных образовательных ресурсов, в том числе для реализации их на платформе Московской электронной школы). Данный курс должен быть синхронизирован с курсами по методике предмета с

целью формирования межпредметных связей внутри образовательных программ с выстраиванием преемственности развития ИКТ-компетенций обучающихся через специфические для профиля образовательной программы курсы и виды деятельности.

- Курс «Возрастная и педагогическая психология».
- Курс «Специальное и инклюзивное образование» (ориентирован на формирование специальных знаний об учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности об особенностях организации образовательной деятельности, о специфике контроля и оценки результатов образования учащихся со следующими нозологическими группами: с задержкой психического развития и тяжелые нарушения речи).
- Курс «Образовательное право».
- Курс «Проектирование основного и дополнительного образования» (ориентирован на развитие компетенций, связанных с технологиями проектирования и реализации образовательных программ, с проектированием и реализацией учебных занятий).
- Курс «Контроль и оценка качества образования» ориентирован на проектирование и организацию оценочных процедур и инструментария для оценивания образовательных результатов обучающихся, организацию внутренней системы оценки качества образования (внутришкольный контроль, мониторинг, организация олимпиад и др.), организацию и содержание внешних оценочных процедур (ОГЭ, ЕГЭ, НIKO и др.).
- Курс «Технологии профессиональной коммуникации и сценическое мастерство педагога» (ориентирован на развитие навыков профессиональной коммуникации и публичного выступления).
- Курс «Московская система образования».
- Практика ознакомительная (ориентирована на развитие компетенций, связанных с оценкой предметных знаний и умений по профилю осваиваемой программы).
- Практика психолого-педагогическая (связана с отработкой ИКТ-компетенций при решении педагогических задач и работой на платформе МЭШ, компетенций проектирования и реализации модельного учебного занятия, разработки видео-урока).
- Практика социальная (ориентирован на развитие у обучающихся умений устанавливать контакт с обучающимся с ОВЗ, организовать индивидуальный подход, включать во фронтальную работу в классе, формировать положительную мотивацию к обучению у обучающихся с ОВЗ).

23. Программа бакалавриата, построенная по модели «2+2», имеет две укрупненные части: 1 часть - общая фундаментальная часть, единая для укрупненной группы направлений подготовки, 2 часть – профессиональная, связанная с конкретным направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы).

24. Общая часть программы бакалавриата ориентирована на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций и включает образовательные модули (гуманитарный и психолого-педагогических).

25. Общая часть программы бакалавриата позволяет обучающимся освоить базовый набор компетенций, необходимый для осуществления выбора конкретного направления подготовки и направленности (профиля) образовательной программы.

26. Профессиональная часть программы бакалавриата ориентирована на формирование профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы. Данная часть образовательной программы включает профессионально ориентированные образовательные модули, построенные, в том числе, на деятельностных форматах образования.

27. Основной принцип организации занятий всех форматов – интерактивность: студенты являются активными участниками учебного процесса, вступают в диалог, дискуссию, все применяемые методы обучения моделируют реальные ситуации и, таким образом, подготавливают обучающихся к решению реальных профессиональных задач.

28. Оценивание образовательных достижений обучающихся по программе бакалавриата осуществляется на основе результатов интегративного экзамена.

Приложение 3

Положение

о реализации модели, обеспечивающей возможность смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения

1. Общие положения

1.1 Положение о реализации модели, обеспечивающей возможность смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения, регулирует порядок разработки и реализации образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата), обеспечивающих возможность смены образовательной траектории обучающихся в процессе обучения (далее – образовательные программы по модели «2+2»).

1.2 Настоящее Положение разработано в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО), иными нормативными правовыми актами, Уставом Университета и иными локальными нормативными актами.

1.3 Образовательные программы по модели «2+2» реализуются Университетом в целях создания обучающимся условий для обеспечения возможности смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения.

2. Требования к структурированию образовательной программы

2.1 Основной проектирования образовательной программы является компетентностная модель выпускника как ориентир для проектирования и структурирования содержания образовательной программы.

2.2 Компетентностная модель выпускника представляется совокупностью всех групп компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), представленных в виде описания их содержания (индикаторов достижения: знания, умения, навыки и/или опыт деятельности), которые должны быть сформированы у обучающихся по завершении освоения частей программы бакалавриата (общая часть программы бакалавриата для УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки и часть

программы бакалавриата, связанная с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы).

2.3 Фундаментальная часть программы бакалавриата включает набор универсальных и общепрофессиональных компетенций (универсальные компетенции определяются ФГОС ВО и являются едиными для уровня образования, общепрофессиональные компетенции определяются ФГОС ВО и являются едиными для укрупненной группы направлений подготовки).

2.4 Часть программы бакалавриата, связанная с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы включает набор профессиональных компетенций, которые не определяются ФГОС ВО и самостоятельно разрабатываются Университетом с учетом типов задач и областей профессиональной деятельности, в которых смогут работать будущие выпускники. Выявление актуального состава профессиональных компетенций осуществляется централизованно управлением учебно-методической работы Университета с учетом мнения профессионального сообщества соответствующей области профессиональной деятельности будущих выпускников.

2.5 Программы бакалавриата в Университете строятся по модульному принципу с целью структурирования содержания образования, обеспечения его гибкости и мобильности. Модуль программы бакалавриата представляется как содержательно и по времени завершенная учебная единица, состоящая из учебных дисциплин (курсов), практик, научно-исследовательской работы (при наличии).

2.6 Содержательно модуль программы бакалавриата разрабатывается для формирования определенных групп компетенций, в том числе профессиональных, связанных с профессиональными задачами профессионального стандарта (при наличии) или квалификационных требований.

2.7 Программа бакалавриата, построенная по модели «2+2», имеет две укрупненные части: 1 часть - общая фундаментальная часть, единая для укрупненной группы направлений подготовки, 2 часть – профессиональная, связанная с конкретным направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы).

2.8 Общая часть программы бакалавриата ориентирована на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций и включает образовательные модули: Гуманитарный модуль, единый для всех программ бакалавриата, реализуемых университетом, Психолого-педагогический модуль, единый для УГСН 44.00.00 Образование и

педагогические науки, а также иные модули, связанные с формированием общепрофессиональных компетенций обучающихся).

2.9 Общая часть программы бакалавриата позволяет обучающимся освоить базовый набор компетенций, необходимый для осуществления выбора конкретного направления подготовки и направленности (профиля) образовательной программы.

2.10 Профессиональная часть программы бакалавриата ориентирована на формирование профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы. Данная часть образовательной программы включает профессионально ориентированные образовательные модули, построенные в том числе на деятельностных форматах образования.

3. Процедура выбора обучающимися конкретной образовательной программы

3.1 Выбор обучающимися конкретной образовательной программы, реализуемых в рамках укрупненной группы направлений подготовки, допускается не ранее завершения двух курсов обучения по программе бакалавриата при условии выполнения фундаментальной общей части образовательной программы.

3.2 Сроки реализации профессиональной части программы бакалавриата устанавливаются образовательной программой, утвержденной ученым советом университета.

3.3 Выбор обучающимися конкретной образовательной программы осуществляется в течение четвертого семестра (после двух курсов освоения программы бакалавриата).

3.4 Образовательное структурное подразделение университета осуществляет консультирование обучающихся по выбору конкретной образовательной программы (тьюторское сопровождение выбора).

3.5 Для выбора конкретной образовательной программы обучающийся подает заявление на имя руководителя образовательного структурного подразделения университета. В заявлении обучающийся указывает предпочтительное направление и направленность (профиль) образовательной программы, а также альтернативный выбор при невозможности реализации предпочтительной образовательной программы.

4. Процедура перевода обучающихся на конкретную образовательную программу

4.1 Перевод обучающегося на конкретную образовательную программу осуществляется по итогам предпрофильного интегративного экзамена, ориентированного на выявление степени освоения обучающимися

универсальных и общепрофессиональных компетенций, определения уровня готовности к дальнейшему освоению обучающимися конкретных профессиональных компетенций, связанных с направлением подготовки и направленностью (профилем) образовательной программы.

4.2 Зачисление обучающегося на конкретную образовательную программу осуществляется приказом ректора университета по представлению руководителя образовательного структурного подразделения университета на основании личного заявления обучающегося по завершении четвертого семестра.

4.3 Открытие учебной группы на конкретной образовательной программе возможно в случае выбора направленности (профиля) 15 и более обучающимися.

4.4 Обучающиеся по итогам выбора распределяются по учебным группам, соответствующим конкретным направлениям подготовки и направленности (профилем) образовательной программы. Информация о распределении обучающихся по конкретным образовательным программам доводится до обучающихся на организационном собрании образовательного структурного подразделения университета в конце четвертого семестра обучения.



Каитов Александр Пилялович

**Мотивация профессиональной педагогической деятельности:
теоретические и прикладные аспекты**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 08.11.2022.

Объем Мбайт. Электрон. текстовые данные. Заказ 936.