

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В. П. АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт математики, физики и информатики
Кафедра физики, технологии и методики обучения

Пужель Алексей Витальевич

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Изменение картин профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического университета как фактор формирования кадрового потенциала современной системы образования

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Физическое и технологическое образование в новой образовательной практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
доцент, кандидат педагогических наук
С.В. Латынцев

15.06.2026

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
профессор, доктор педагогических наук
В.И. Тесленко

22.5.26

(дата, подпись)

Руководитель
кандидат педагогических наук
Е.А. Песковский

25.05.2026

(дата, подпись)

Дата защиты

Обучающийся

А.В. Пужель

18.05.26

(дата, подпись)

Оценка

отлично

(прописью)



Реферат
к магистерской диссертации
«Изменение картин профессионально-образовательной мотивации
студентов педагогического университета как фактор формирования
кадрового потенциала современной системы образования»

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, включающих девять параграфов, заключения, библиографического списка и двух приложений. Работа изложена на 127 страницах (включая приложения), библиографический список содержит 45 источников, в том числе 1 источник на английском языке; использованы 3 таблицы и 4 диаграммы.

Целью работы является формирование реалистичного научно-педагогического представления об изменениях профессионально-образовательных мотиваций современных студентов педагогических специальностей на протяжении вузовского обучения для оптимизации довузовской профориентационной работы со школьниками и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период получения высшего образования.

Для достижения цели решаются следующие **задачи**:

1. Проанализировать современные научно-теоретические подходы к вопросам мотивации получения профессионального образования как фактора построения личностной профессионально-образовательной траектории студентов педагогических специальностей.
2. Определить модельные оценочные характеристики для анализа профессионально-образовательных мотивационных факторов, характеризующих студентов педагогического вуза на разных этапах (курсах) получения высшего образования.
3. Спроектировать и провести комплекс исследовательских измерений для выявления изменений профессионально-образовательной мотивации студентов на разных этапах их обучения в педагогическом вузе.

4. Обработать и проанализировать полученные исследовательские данные и осуществить интерпретацию аналитических результатов исследования.

5. Разработать практико-ориентированные предложения (рекомендации) для организации наблюдения изменений мотивационных картин студентов и оптимизации психолого-педагогического сопровождения профессионально-образовательного движения обучающихся на разных вузовских этапах.

Объект исследования: динамический комплекс психолого-педагогических, социокультурных, экономических и иных факторов и оснований профессионально-образовательной мотивации студентов педагогических специальностей.

Предмет исследования: условия, причины и содержание изменения профессионально-образовательных мотивационных картин студентов педагогического вуза на разных этапах получения высшего образования.

Гипотеза исследования. В ходе вузовского обучения содержание профессионально-образовательных мотиваций студентов педагогических специальностей не остается постоянным и может в значительной мере меняться. Мотивационные изменения оказывают серьезное влияние на профессионально-деятельностное самоопределение молодых людей в период студенчества. Узнавание и осмысление в процессе вузовского обучения реальных сторон и условий профессиональной деятельности современного учителя приводит к сомнениям в правильности и целесообразности профессионального выбора у значительного числа студентов, получающих педагогическое образование.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы:**

- теоретические – анализ научно-педагогической и психолого-педагогической литературы, нормативных документов, сравнительный анализ, обобщение, систематизация и синтез научных подходов;
- эмпирические – онлайн-анкетирование;

- статистические – методы статистики, которые использовались для обработки полученных данных;
- проектировочные – педагогическое проектирование практико-ориентированных средств сопровождения профессионального становления будущих учителей.

Научная новизна исследования заключается в том, что профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза рассмотрена как динамичная мотивационная картина, изменяющаяся на разных этапах обучения под влиянием учебного, практического и личностного опыта. В работе выделены оценочные характеристики, позволяющие анализировать данные изменения по курсам обучения, выявлены факторы, усиливающие и ослабляющие профессиональную направленность будущих педагогов, а также обоснована необходимость мониторингового сопровождения мотивационных картин студентов как условия более адресной поддержки их профессионального становления.

Практическая значимость исследования: исследование имеет важное значение в контексте организации системы подготовки педагогических кадров, поскольку направлено на поиск способов поддержки профессиональной устойчивости будущих учителей, что в свою очередь способствует укреплению кадрового потенциала современной школы.

Abstract
for the Master's Thesis
"Changes in the Patterns of Professional and Educational Motivation among
Students of a Pedagogical University as a Factor in Developing the Human
Resource Potential of the Modern Education System"

The Master's thesis consists of an introduction, two chapters comprising nine sections, a conclusion, a bibliography, and two appendices. The thesis comprises 127 pages (including applications). The bibliography includes 45 sources, including one source in English; the thesis contains 3 tables and 4 diagrams.

The purpose of the study is to develop a realistic scientific and pedagogical understanding of changes in the professional and educational motivation of contemporary students enrolled in pedagogical degree programmes throughout their university studies, in order to improve pre-university career guidance for school students and psychological and pedagogical support for students during higher education.

To achieve this purpose, the following tasks are addressed:

1. To analyze contemporary theoretical approaches to the motivation for obtaining professional education as a factor in developing the personal professional and educational trajectory of students in pedagogical degree programmes.
2. To identify a set of model assessment indicators for analyzing the factors of professional and educational motivation that characterize students of a pedagogical university at different stages (years) of higher education.
3. To design and conduct a set of empirical measurements aimed at identifying changes in students' professional and educational motivation at different stages of study at a pedagogical university.
4. To process and analyze the empirical data obtained and interpret the findings of the study.
5. To develop practice-oriented proposals (recommendations) for monitoring changes in students' motivational profiles and optimizing

psychological and pedagogical support for their professional and educational development at different stages of university study.

The object of the study: the dynamic complex of psychological and pedagogical, sociocultural, economic, and other factors and determinants of professional and educational motivation among students in pedagogical degree programmes.

The subject of the study: the conditions, causes, and nature of changes in the professional and educational motivational profiles of pedagogical university students at different stages of higher education.

The hypothesis of the study. During university study, the content of the professional and educational motivation of students in pedagogical degree programmes does not remain constant and may change substantially. These motivational changes have a significant influence on young people's professional self-determination during their student years. Awareness and comprehension of the actual aspects and conditions of a contemporary teacher's work during university study may lead a considerable number of students preparing for the teaching profession to question the correctness and appropriateness of their career choice.

The following methods were used to address the research tasks:

- theoretical methods - analysis of scholarly pedagogical and psychological literature, regulatory documents, comparative analysis, generalization, systematization, and synthesis of scholarly approaches;
- empirical methods - online survey;
- statistical methods - descriptive statistical methods used to process the data obtained;
- design-based methods - pedagogical design of practice-oriented tools for supporting the professional development of future teachers.

The scientific novelty of the study lies in conceptualizing the professional and educational motivation of pedagogical university students as a dynamic motivational profile that changes at different stages of study under the influence of academic, practical, and personal experience. The study identifies assessment

indicators that make it possible to analyze these changes by year of study; identifies factors that strengthen or weaken future teachers' professional orientation; and substantiates the need for monitoring students' motivational profiles as a condition for more targeted support of their professional development.

The practical significance of the study: the study is significant for the organization of teacher education, as it is aimed at finding ways to support the professional resilience of future teachers, thereby contributing to the development of the human resource potential of the modern school.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	9
1.1 <i>Профессионально-образовательная мотивация будущего педагога в условиях реализации требований ФГОС</i>	<i>9</i>
1.2 <i>Профессионально-образовательная мотивация как фактор формирования личностной образовательной траектории студентов педагогического вуза</i>	<i>18</i>
1.3 <i>Переход от репродуктивной к творческой педагогической деятельности как фактор профессионально-образовательной мотивации студентов.....</i>	<i>25</i>
1.4 <i>Динамика профессионально-образовательной мотивации студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: обзор эмпирических исследований.....</i>	<i>30</i>
Выводы по главе 1.....	<i>36</i>
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	38
2.1 <i>Эмпирический комплекс аналитических факторов исследования профессионально-образовательной мотивации будущих учителей</i>	<i>38</i>
2.2 <i>Проектирование и организация эмпирического исследования профессионально-образовательной мотивации студентов.....</i>	<i>44</i>
2.3 <i>Обработка, анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования.....</i>	<i>48</i>
2.4 <i>Вопросы мониторинга мотивационных картин студентов педагогического вуза.....</i>	<i>59</i>
2.5 <i>Рефлексивно-мотивационная тетрадь как инструмент сопровождения профессионального становления студентов педагогического вуза.....</i>	<i>68</i>
Выводы по главе 2.....	<i>75</i>
Заключение.....	78
Библиографический список.....	83
Приложение 1.....	89
Приложение 2.....	98

Введение

Актуальность исследования. Возможности безопасной и благополучной жизни всех жителей России в настоящем и будущем ключевым образом связаны с обеспечения её технологического суверенитета. Такой концептуальный идеологический посыл отражен в современных стратегических российских государственных документах, утвержденных на высшем правительственном и президентском уровне, актуализирующих и определяющих важнейшие приоритеты развития технологической, экономической и социокультурной сфер жизнедеятельности нашей страны на долговременную перспективу.

Действующая с 2024 года государственная «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации» в целевом контексте постановки и решения научно-технологических проблем по-новому обуславливает и актуализирует вопросы формирования и развития кадрового потенциала экономики знаний как базовой основы инновационного развития.

Первичным уровнем формирования экономики знаний является организация различных аспектов образовательной деятельности с молодыми поколениями – детьми, подростками, юношеством. Наше общество и государство целенаправленно и системно ставит и решает задачи образовательной и воспитательной работы с молодыми людьми. Неотъемлемой составляющей современной образовательной деятельности общества является подготовка профессиональных кадров для психолого-педагогической работы с детьми и молодежью – формирование кадрового потенциала современной системы образования России.

Основная системоположенная деятельность нашего государства по формированию кадрового потенциала российской системы образования организуется и разворачивается на базе педагогических вузов. Формирование качественного и эффективного профессионально-педагогического кадрового потенциала (учителей, преподавателей) – это комплексная, многоаспектная проблема, возможности успешного решения которой связаны не только с

вопросами формирования и развития научно-предметной и дидактической функциональной грамотности будущего специалиста, но и с формированием и изменением содержания его личностного комплекса мотивационных факторов и оснований – для включения в профессиональную психолого-педагогическую деятельность и успешной последующей реализации в ней.

Комплекс мотивационных факторов и побуждающих оснований деятельности любого человека – это изначально скрытая от всего внешнего мира его внутриличностная характеристическая категория. При этом этот комплекс оказывается одним из ключевых определяющих для включения людей в социум, в различные виды деятельности, коммуникации и иные отношения в нём. Для решения задач формирования и развития современного кадрового потенциала образовательной сферы – новой когорты учителей, преподавателей – мотивационные профессионально-образовательные аспекты приобретают особую важность и актуальность. Общая сущность педагогической деятельности есть содействие одной личности развитию другой личности в разных средовых условиях. Наличие мотивационной готовности к такому содействию у человека, получающего педагогическое образование, должно стать одним из главных оценочных измерений в решении задач формирования кадрового потенциала современной системы образования.

Целевая фокусировка научно-исследовательского внимания на мотивационной проекции подготовки современных педагогических кадров актуализирует задачи определения типологических компонентов мотивационных комплексов студентов педагогических специальностей, аналитического перевода этих компонентов из скрытого плана в явный, обобщенного проявления их в виде определенных характеристических мотивационных картин.

Профессионально-образовательный мотивационный комплекс личности является динамической, изменяющейся со временем обобщенной

ментально-психологической характеристикой человека. Проявление содержания и качественного состояния этого комплекса на разных этапах получения высшего педагогического образования является актуальной проблемой, работа с которой может практически способствовать решению современных задач эффективной подготовки молодых педагогических кадров.

Объект исследования. Динамический комплекс психолого-педагогических, социокультурных, экономических и иных факторов и оснований профессионально-образовательной мотивации студентов педагогических специальностей.

Предмет исследования. Условия, причины и содержание изменения профессионально-образовательных мотивационных картин студентов педагогического вуза на разных этапах получения высшего образования.

Цель исследования. Сформировать реалистичное научно-педагогическое представление об изменениях профессионально-образовательных мотиваций современных студентов педагогических специальностей на протяжении вузовского обучения для оптимизации довузовской профориентационной работы со школьниками и психолого-педагогического сопровождения обучающихся в период получения высшего образования.

Гипотеза исследования. В ходе вузовского обучения содержание профессионально-образовательных мотиваций студентов педагогических специальностей не остается постоянным и может в значительной мере меняться. Мотивационные изменения оказывают серьезное влияние на профессионально-деятельностное самоопределение молодых людей в период студенчества. Узнавание и осмысление в процессе вузовского обучения реальных сторон и условий профессиональной деятельности современного учителя приводит к сомнениям в правильности и целесообразности

профессионального выбора у значительного числа студентов, получающих педагогическое образование.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные научно-теоретические подходы к вопросам мотивации получения профессионального образования как фактора построения личностной профессионально-образовательной траектории студентов педагогических специальностей.

2. Определить модельные оценочные характеристики для анализа профессионально-образовательных мотивационных факторов, характеризующих студентов педагогического вуза на разных этапах (курсах) получения высшего образования.

3. Спроектировать и провести комплекс исследовательских измерений для выявления изменений профессионально-образовательной мотивации студентов на разных этапах их обучения в педагогическом вузе.

4. Обработать и проанализировать полученные исследовательские данные и осуществить интерпретацию аналитических результатов исследования.

5. Разработать практико-ориентированные предложения (рекомендации) для организации наблюдения изменений мотивационных картин студентов и оптимизации психолого-педагогического сопровождения профессионально-образовательного движения обучающихся на разных вузовских этапах.

Методы исследования. Для решения поставленных задач диссертационного исследования использовались теоретические и эмпирические методы исследования. К теоретическим методам относятся анализ научно-педагогической и психолого-педагогической литературы по проблемам мотивации, профессионального самоопределения, личностной образовательной траектории и подготовки будущих педагогов; анализ нормативных документов, определяющих современные требования к

школьному образованию; также в работе использовался сравнительный анализ, направленный на выявление различий в мотивационных картинах студентов разных курсов. В ходе работы также применялось обобщение и систематизация научных подходов к пониманию профессионально-образовательной мотивации студентов, а также синтез локальных научных понятий.

В качестве метода теоретико-прикладной разработки использовалось моделирование оценочных характеристик профессионально-образовательной мотивации. На основе анализа литературы и задач исследования были определены смысловые блоки, отражающие осознанность профессионального выбора.

Основным эмпирическим методом исследования выступило анкетирование студентов педагогического вуза. Для обработки эмпирических данных использовались методы описательной статистики: подсчет процентного распределения ответов, выделение доли положительных ответов по ключевым вопросам анкеты. Для анализа открытых ответов применялся метод содержательного группирования. Ответы студентов были распределены по смысловым категориям, отражающим факторы, усиливающие или ослабляющие интерес к педагогическому образованию.

На заключительном этапе исследования был применен метод педагогического проектирования. Были разработаны практико-ориентированные предложения по мониторинговому сопровождению мотивационных картин студентов, а также рефлексивно-мотивационная тетрадь как инструмент осмысления профессионального становления будущего учителя.

Научная новизна исследования заключается в том, что профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза рассмотрена как динамичная мотивационная картина, изменяющаяся на разных этапах обучения под влиянием учебного, практического и

личностного опыта. В работе выделены оценочные характеристики, позволяющие анализировать данные изменения по курсам обучения, выявлены факторы, усиливающие и ослабляющие профессиональную направленность будущих педагогов, а также обоснована необходимость мониторингового сопровождения мотивационных картин студентов как условия более адресной поддержки их профессионального становления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы педагогическими вузами для организации наблюдения за изменениями картин профессионально-образовательной мотивации студентов на разных этапах обучения. Полученные данные могут помочь выявить периоды, в которые у обучающихся усиливаются сомнения в профессиональном выборе, снижается или укрепляется интерес к педагогической деятельности.

Результаты исследования могут быть полезны администрации педагогических вузов, преподавателям, кураторам учебных групп, руководителям педагогической практики. Они позволяют точнее понимать, какие факторы вузовской подготовки поддерживают профессиональное становление будущих педагогов, а какие могут становиться причиной разочарования, формального отношения к обучению или дистанцирования от профессии.

В более широком смысле исследование имеет важное значение в контексте организации системы подготовки педагогических кадров, поскольку направлено на поиск способов поддержки профессиональной устойчивости будущих учителей, что в свою очередь способствует укреплению кадрового потенциала современной школы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

1.1. Профессионально-образовательная мотивация будущего педагога в условиях реализации требований ФГОС

Российская сфера образования находится в постоянной динамике развивающего движения, направленного на создание условий для формирования личности, способной осознанно и эффективно участвовать в общественно-инновационном развитии. Образование в России непрерывно развивается с учетом современных тенденций в области педагогики и психологии, расширяя спектр используемых форм, методов и технологий организации образовательных процессов. Изменение реалий образования во многом связано с новыми техногенными факторами развития общества, информатизацией, цифровой и другой технологической трансформацией жизнедеятельности людей. Разные усовершенствования и новшества, возникающие в образовательной сфере, обусловлены как изменяющимися ожиданиями «заказчиков», так и потребностями и запросами «потребителей» образовательных предложений общества.

Современная экономика основывается на интеллектуальных ресурсах, инновационных технологиях и возрастающей роли цифровизации, что делает ее все более наукоемкой, а следовательно, не может не повлиять на ситуацию, складывающуюся на рынке труда [30]. В этой связи система образования должна обеспечить возможность дальнейшего социально-экономического развития российского общества путем подготовки специалистов, способных адаптироваться к современным требованиям, использовать инновационные подходы в сфере своей деятельности, а также искать новые пути и способы решения проблем в своей профессиональной деятельности. Наличие на рынке труда человеческого капитала с подобными навыками позволит сформировать задел для постоянного устойчивого и успешного развития страны.

«Новые технологии требуют пересмотра существующих и подготовки новых программ и методик обучения, массовой переподготовки педагогических кадров всех уровней», – отметил президент Российской Федерации В.В. Путин на заседании Государственного совета, посвященного подготовке кадров для российской экономики [13]. Также главой государства было отмечено, что на текущий момент очень важно усилить работу по формированию у обучающихся различных ступеней образования навыков творческого и критического мышления, аналитической деятельности, способности работать в команде.

Все вышеперечисленное относится к так называемым навыкам XXI века, формирование которых наряду с совершенствованием и обновлением образовательных программ становится одной из ведущих задач российского образования. К данным навыкам относятся:

компетенции «4К»:

- критическое мышление: способность анализировать информацию, оценивать идеи и делать обоснованные выводы.
- креативность: умение находить нестандартные решения и мыслить новаторски.
- коммуникация: способность эффективно общаться, договариваться и передавать информацию.
- кооперация (или командная работа): умение работать в группе с целью достижения общих целей;

Цифровая грамотность: уверенное владение технологиями, поиск, оценка и создание информации с помощью ИКТ.

Личностные качества:

- решение сложных проблем: поиск оптимального выхода из нестандартных ситуаций.
- адаптируемость и гибкость: готовность меняться и подстраиваться под новые условия.

- эмоциональный интеллект: понимание своих и чужих эмоций, управление ими для взаимодействия.
- самоорганизация: тайм-менеджмент, управление инициативой и ответственность.
- социальные навыки: межкультурная коммуникация, способность к активному обучению [9, 35].

Данные навыки дают возможность человеку быть более эффективным как в профессиональной и образовательной деятельности, так и при решении вопросов и задач, возникающих в повседневной жизни.

Одним из основополагающих этапов формирования личности является обучение в школе. Именно оно закладывает основы для становления готовности индивида к полноценной реализации в социуме и дальнейшего совершенствования личности в целом. В связи с этим одной из приоритетных задач современной школы является создание условий для комплексного формирования разносторонне развитой личности. У обучающихся к моменту завершения обучения в школе должно сформироваться системное представление об основах современного научного знания, умение самостоятельно осуществлять поиск и анализ информации, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям, осуществлять эффективные межличностные коммуникации, иметь стремление к самосовершенствованию и саморазвитию [8].

Перечень результатов, на достижения которых должна быть нацелена школа, отражен в одном из основных документов, определяющих образовательную деятельность в России – федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), который формулирует конкретные требования к результатам освоения образовательных программ. В соответствии с требованиями ФГОС результаты освоения основной образовательной программы общего образования делятся на личностные, метапредметные и предметные (таблица 1), что отражает комплексный

характер образовательного процесса и направленность на всестороннее развитие обучающегося.

Таблица 1

Виды результатов обучения по ФГОС

Виды результатов	Характеристика	Компоненты	Назначение
Личностные	Отражают уровень сформированности ценностно-смысловой сферы обучающегося, его мотивационной направленности и социальной идентичности	<ul style="list-style-type: none"> - мотивация к обучению и саморазвитию - ценностные ориентации - гражданская идентичность - способность к самооценке и саморегуляции 	Обеспечивают развитие личности обучающегося как субъекта социальных отношений и носителя системы ценностей.
Метапредметные	Характеризуют освоение универсальных учебных действий, обеспечивающих организацию учебной деятельности и решение познавательных задач.	<ul style="list-style-type: none"> - регулятивные действия (целеполагание, планирование, контроль) - познавательные действия (анализ, синтез, обобщение, работа с информацией) - коммуникативные действия (взаимодействие, аргументация, диалог) 	Обеспечивают универсализацию способов деятельности и их перенос в различные образовательные и жизненные ситуации.
Предметные	Отражают уровень освоения системы научных знаний, умений и способов деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> - специальные методы деятельности - практические методы применения знаний. 	Обеспечивают достижение определенных результатов в отдельных предметах.

Результаты, которых смогут достичь обучающиеся в процессе получения школьного образования, во многом зависят от учителей, осуществляющих образовательный процесс, направляющих деятельность, отчасти формирующих обучающихся как личностей. Образовательная

парадигма, в которой учитель рассматривался как человек, задачей которого является научение предметному материалу, для текущего этапа развития школьного образования – не актуальна. Современный учитель является в большей степени сопровождающим для обучающихся, который должен не просто дать знания, а научить их применять для достижения собственных целей обучающегося.

Наибольший интерес в рамках данного исследования представляют именно личностные результаты, которые согласно ФГОС общего образования, определяются как: «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы» [28]. То есть одним из результатов обучения в школе должны стать способность к самоопределению и готовность обучающегося самостоятельно определять путь личностного развития, что во многом предопределяет уровень мотивации обучающегося в контексте профессиональной самореализации. А это, несомненно, важно как для каждого отдельного индивида, так и для общества в целом, ведь большое количество профессионалов с высоким уровнем квалификации определяет в том числе и успешность всего государства.

Изменение подхода к организации деятельности школы с непосредственного формирования личности на создание условий для формирования обучающегося предполагает наличие активной деятельностной позиции всех участников образовательного процесса. Школа больше не должна являться тем местом, где дают только знания. Она должна стать местом, где обучающиеся сами получают знания при направляющих действиях со стороны учителей.

Субъектная позиция обучающегося предполагает у него наличие учебной мотивации, которая, в свою очередь, формируется и развивается под воздействием тех стимулов, которые исходят от учителя. Соответственно, и процессуальная, и результативная стороны мотивации будут зависеть от того, каковы мотивы участия в образовательном процессе самого учителя. Заинтересованность обучающихся в освоении учебного материала во многом определяется тем, насколько сам учитель обладает познавательным интересом и сможет ли он «заразить» им своих подопечных.

Умение адаптироваться в изменяющихся условиях и постоянно развиваться характерно для человека целеустремленного, имеющего ценностные жизненные установки. Сформировать у обучающихся адаптивность и стремление к саморазвитию способен лишь тот учитель, который сам обладает подобными качествами и мотивацией к труду и преодолению возникающих трудностей при формировании этих качеств у других. То есть при наличии у учителя положительной высокой мотивации к собственной деятельности [31].

Мотивация является одним из ведущих факторов развития человека в целом. Существует множество определений понятия «мотивация». В рамках исследования наибольший интерес представляет мотивация в сфере образовательной деятельности. Например, Н.П. Гаврилюк рассматривает мотивацию как некоторую совокупность импульсов, побуждающих и направляющих деятельность обучающегося [6]. Во многом схожее определение предлагает и Т.А. Борзова, которая дополняет его тем, что мотивация также способна поддерживать деятельностную активность индивида на определенном уровне [4].

О.Ю. Корнева, И.В. Плотникова, Е.В. Силифонова предлагают рассматривать мотивацию как совокупность внутренних и внешних сил, определяющих цели и побуждающих человека к действию [20]. В свою очередь, А.В. Чернышева рассматривает мотивацию как «сложный

психологический феномен, динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [38].

По результатам теоретического анализа, обобщая позиции различных авторов, можно сделать вывод, что мотивация – это динамическая система внутренних побуждений и внешних стимулов, задающая смысл, направленность и устойчивость активности личности в учебной и профессиональной деятельности; она определяет выбор (в том числе выбор профессии), характер усилий в обучении и готовность к дальнейшему саморазвитию [4, 6, 20, 38]. Далее в исследовании под понятием мотивация будет подразумеваться именно это определение.

Чтобы современному учителю успешно осуществлять формирование ценностных ориентиров подрастающего поколения, он должен быть мотивированным профессионалом. Учитель, имеющий внутреннюю мотивацию и смысловую включённость в профессию, с большей вероятностью будет раскрывать для обучающихся ценностно-смысловые основания учения и может выступать особым ресурсом для их развития и самоопределения.

Ключевым фактором, определяющим включённость будущего учителя в профессиональную деятельность, становится его профессиональная мотивированность в период обучения в вузе. Как утверждает Н.А. Иванищева: «Формирование устойчивого положительного отношения к профессии выступает действенным ресурсом становления себя как субъекта будущей педагогической деятельности» [14].

Профессиональное самоопределение – это не единичный акт выбора, а процесс, требующий устойчивой мотивации, поддерживаемой ценностями и личностными смыслами. Именно поэтому «неосознанный выбор» повышает риск снижения учебной мотивации в процессе обучения, а осознанный выбор

создаёт предпосылки устойчивости. Выбор профессии является важным этапом профессионального самоопределения, требующим осознанного и ответственного отношения к планированию своего будущего. Умение соотносить свои склонности, способности и интересы с потребностями современного рынка труда во многом определяет степень удовлетворенности от образовательного процесса и дальнейшей профессиональной деятельности. Поступление в вуз является отправной точкой развития в учебно-профессиональной деятельности. Еще до поступления в вуз у будущих студентов имеются некоторые представления о том, в какой сфере они хотели бы развиваться, но формирование устойчивых карьерных предпочтений возможно только при включении в непосредственный педагогический контекст [14].

Среди мотивов выбора профессии выделяются внутренние и внешние. Внутренние мотивы, в отличие от внешних, исходят из потребностей самого человека, они дают большую удовлетворенность и обеспечивают высокий уровень самоотдачи в деятельности. Можно выделить следующую группу мотивов, влияющих на профессиональный выбор:

- социальные, которые включают в себя престижность профессии, ее социальную значимость и востребованность на рынке труда;
- этические, характеризующиеся возможностью посредством осуществления профессиональной деятельности помогать людям в различных сферах общественной жизни;
- познавательные, дающие возможность освоить теоретические и практические особенности в интересующей области;
- эстетические, позволяющие реализовать и развивать творческий потенциал посредством решения профессиональных задач;
- материальные, выражающиеся в необходимости удовлетворения финансовых потребностей;
- личностные, отражающие склонности и способности;

– и др. [27].

По мнению Е.А. Климова, одним из основных факторов, влияющих на выбор профессии, является окружение. Например, более старшие члены семьи могут оказать как положительное влияние (оказать поддержку, ориентировать на выбор профессии), так и отрицательное, выражающееся в назидательном склонении к выбору, что в силу материальной зависимости будущих студентов может вынудить их к получению профессии, которая им не близка. Также оказать влияние способны сверстники или друзья. Обучающиеся, для которых в силу возрастных особенностей общение и дружба являются важными факторами их личностного становления, могут выбирать учебные заведения или профессии, находящиеся вблизи их социального круга, стремясь сохранить близость с друзьями и единомышленниками. Школа в лице учителей-предметников и классных руководителей также оказывает влияние на профессиональный выбор посредством вовлечения в предметное содержание, профориентационной работы, а также посредством собственных личностных и профессиональных качеств педагога [18].

Важным фактором мотивированного выбора профессии является информированность обо всех аспектах деятельности. Необходимо, чтобы обучающиеся имели наиболее полное представление о том роде деятельности, с которым они планируют связать свое профессиональное развитие. Недостаток информации может привести к ошибочному выбору, что впоследствии может сказаться на возможности реализации своих желаний и профессиональных амбиций [23, 24]. Представления студентов о профессии педагога зачастую формируются под влиянием средств массовой информации и общественного мнения. Эти представления нередко носят стереотипный характер, не отражая всю сложность и многогранность педагогической деятельности. В связи с этим важной задачей

педагогического образования становится формирование у студентов реалистичного и одновременно позитивного образа профессии педагога [33].

Работа учителя является весьма многогранной, а также интеллектуально и эмоционально трудозатратной. Его роль является принципиально важной в процессе становления и развития будущих поколений российского общества, а, как следствие, для будущего всей страны. В связи с этим необходимо, чтобы освоение столь важной профессии было осознанным и мотивированным процессом.

Одним из самых важных факторов эффективности профессиональной деятельности учителя выступает профессиональная мотивация и профессионально-ценностные ориентиры. Именно они играют значимую роль и на этапе выбора профессии, и на этапах профессионального обучения и профессиональной самореализации. Поэтому важной задачей педагогического вуза является формирование и поддержание устойчивого уровня позитивной мотивации студентов на всех этапах обучения.

Мотивация в целом и образовательная мотивация в частности являются динамичными структурами, претерпевающими постоянные перестройки. Поэтому следует учитывать тот факт, что мотивация может изменяться на протяжении всего процесса обучения в педагогическом вузе: в связи с появлением новых установок, образовательных ориентиров, сменой профессиональных, образовательных интересов или их переходом на новый уровень развития.

1.2. Профессионально-образовательная мотивация как фактор формирования личностной образовательной траектории студентов педагогического вуза

В современных психолого-педагогических исследованиях мотивация профессионального образования рассматривается не только как совокупность побуждений к обучению, но и как системообразующий фактор, определяющий уровень вовлеченности студента в образовательный процесс,

степень его включенности в обучение, уровень профессионального самоопределения и готовность к проектированию собственного образовательного пути. Ведь профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза связана не только с успешностью освоения образовательной программы, но и с формированием устойчивой личностной образовательной траектории, отражающей индивидуальный способ профессионального становления будущего педагога.

Личностная образовательная траектория в современном научном понимании может быть рассмотрена как индивидуально выстраиваемый путь освоения образования, включающий выбор целей, смыслов, способов учебной деятельности, форм профессиональной самореализации и механизмов саморазвития [15]. В таком понимании траектория перестает быть только формальной последовательностью этапов обучения и становится выражением субъектной позиции студента, а значит, ее построение невозможно без развитой мотивационной основы, обеспечивающей осознанность выбора, устойчивость усилий, готовность к преодолению трудностей и способность соотносить текущую учебную деятельность с будущей профессиональной ролью [11].

Одним из подходов к анализу мотивации является самодетерминационный подход. В его основе лежит убежденность в том, что устойчивая образовательная активности непосредственно связана с удовлетворением трех базовых психологических потребностей личности: в автономии, компетентности и значимых отношениях. Под автономией понимается наличие у студентов уверенности в том, что именно он определяет свою деятельность и самостоятельно выбирает пути решения возникающих проблемных ситуаций. Компетентность, в свою очередь, – это потребность в чувстве уверенности в своих силах, вера в способность справляться с поставленными задачами и достигать результата. И, наконец, необходимость быть частью группы, получать поддержку и чувствовать свою

важность для окружающих является третьей потребностью, определяющей сущность самодетерминационного подхода.

Применительно к студенту педагогического вуза данный подход позволяет объяснить, почему внешне одинаковые условия обучения приводят к различным образовательным стратегиям. Если студент ощущает возможность самостоятельного выбора, переживает собственную профессиональную состоятельность и включен в поддерживающее образовательное сообщество, его мотивация приобретает более устойчивый и смыслообразующий характер. В этом случае личностная образовательная траектория строится как результат осознанного движения в профессии, а не как формальное следование учебному плану [42].

Не менее значимым является ценностно-смысловой (аксиологический) подход, согласно которому мотивация профессионального образования определяется не только интересом к обучению, но и тем, какое место будущая профессия занимает в системе жизненных ценностей личности. Для педагогического образования данный подход имеет важное значение, так как выбор профессии учителя в значительной степени связан с представлениями о социальной значимости педагогического труда, готовностью работать над развитием другого человека, стремлением к общественно полезной деятельности и принятием гуманистических ориентиров образования.

Именно поэтому профессионально-образовательная мотивация будущего педагога должна анализироваться не только через категории «интерес», «успех» или «достижение», но и через категории «смысл», «ценность», «профессиональная миссия», «ответственность». Чем более выражена связь между личностными ценностями студента и содержанием педагогической профессии, тем более целостной и устойчивой становится его образовательная траектория [44].

С позиций системно-деятельностного подхода мотивация выступает внутренним механизмом включения личности в деятельность и условием

перехода студента от роли объекта педагогического воздействия в позицию субъекта собственного профессионального развития. Для студента педагогического вуза это означает, что образовательная траектория формируется не только под влиянием содержания дисциплин, но и в процессе активного освоения различных видов учебно-профессиональной деятельности: педагогического проектирования, практики, рефлексии, взаимодействия с преподавателями и обучающимися, участия в воспитательных и исследовательских формах работы. Данный подход определяет мотивацию как то, что придает учебной активности личностный смысл и направляет ее на достижение профессиональных результатов [10].

Еще одним подходом, который активно применяется в современном высшем образовании, является компетентностный подход. В рамках данного подхода мотивация рассматривается как условие формирования готовности студента не только усваивать знания, но активно применять их в деятельности для поиска способов решения педагогических задач, а также выстраивания стратегии самообразования и саморазвития. В логике данного подхода личностная образовательная траектория студента педагогического вуза понимается как путь постепенного наращивания профессиональных компетенций, где мотивация выполняет функцию внутреннего ресурса, поддерживающего переход от внешнего выполнения требований к осознанному профессиональному становлению. Чем выше уровень внутренней мотивации, тем вероятнее, что студент будет выбирать более сложные, развивающие и профессионально значимые формы активности [39].

Существенное значение для рассматриваемой проблемы имеет также теория ожидания и ценности, в соответствии с которой интенсивность и устойчивость образовательной активности зависят от двух факторов: веры студента в собственную успешность и субъективной значимости выполняемой деятельности. В контексте педагогического вуза это означает,

что студент строит свою образовательную траекторию более активно в том случае, если, с одной стороны, воспринимает себя способным к освоению профессии, а с другой – видит ценность педагогической деятельности для собственной самореализации. При снижении хотя бы одного из этих компонентов возникает риск формального отношения к обучению, потери профессионального интереса и потери смысла в достижении поставленных образовательных целей [32].

Еще один подход связан с теорией целевых ориентаций, согласно которому характер мотивации зависит от того, на что преимущественно направлен студент: на овладение содержанием деятельности, профессиональный рост и развитие компетентности либо на внешнее подтверждение успешности, избегание неудачи и формальное достижение результата. Для педагогического образования принципиально важна ориентированность студентов именно на развитие и повышение навыков профессионального мастерства, поскольку будущий учитель в дальнейшем сам будет выступать носителем и транслятором сформированных у него мотивационных установок. Если в период обучения в вузе закрепляется представление о собственной профессии как о лично значимой деятельности, формируются навыки рефлексии профессиональной деятельности и закрепляется убежденность в необходимости постоянного саморазвития, то личностная образовательная траектория приобретает более зрелый и значимый характер [22].

Таким образом, анализ современных подходов научно-педагогических исследований проблем мотивации профессионального образования позволяет утверждать, что при получении высшего образования она должна рассматриваться не как частный психологический феномен, а как многоаспектный фактор профессионального становления личности студента. Профессионально-образовательная мотивация объединяет в себе познавательные, ценностно-смысловые, профессиональные и социальные

компоненты. Она задает направление образовательной активности, определяет характер включенности обучающегося в учебно-профессиональную деятельность и степень его готовности к осознанному проектированию собственного образовательного пути.

С позиций современных научных подходов личностная образовательная траектория студента педагогического вуза представляет собой не только последовательность осваиваемых дисциплин, практик и форм учебной активности, но и индивидуально выстраиваемый путь профессионального и личностного развития. Ее формирование возможно лишь при наличии внутренней мотивационной основы, обеспечивающей осмысленность образовательных выборов, устойчивость интереса к профессии, способность к рефлексии, самоорганизации и преодолению возникающих трудностей [16]. В данном контексте мотивация выступает внутренним механизмом, связывающим цели обучения, профессиональное самоопределение и перспективу будущей педагогической самореализации.

Специфика педагогического образования при этом заключается в особой социальной значимости будущей профессии. Для студента педагогического вуза важным является не только успешное освоение образовательной программы, но и формирование отношения к педагогической деятельности как к социально значимой и личностно осмысленной сфере труда. Именно поэтому профессионально-образовательная мотивация будущего педагога должна рассматриваться в единстве с его профессиональными ценностями, представлениями о миссии учителя, готовностью к работе с развитием другого человека и стремлением к постоянному саморазвитию [40]. Профессиональное самоопределение, как уже упоминалось ранее, не сводится к единичному акту выбора, а представляет собой длительный процесс, требующий устойчивой мотивационной поддержки, ценностных оснований и включенности в профессиональную среду.

Профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза выступает одним из ключевых факторов построения их личностной образовательной траектории. Она определяет не только степень успешности учебной деятельности, но и характер профессионального становления студента, степень его включенности в педагогическую деятельность, устойчивость профессионального выбора и готовность к дальнейшей реализации в системе образования. При этом, как уже было отмечено, мотивация не является статичной: она изменяется под воздействием как внутренних личностных факторов, так и условий образовательной среды, опыта учебной и педагогической практики, социальных ожиданий и степени осознанности профессионального выбора [43].

В связи с этим дальнейший анализ требует обращения к вопросу о том, каким образом профессионально-образовательная мотивация трансформируется на разных этапах обучения в педагогическом вузе. Особый интерес представляет выявление различий в мотивационных установках студентов начальных, средних и старших курсов, а также тех факторов, которые способствуют укреплению профессиональной направленности либо, напротив, приводят к ее ослаблению.

Совокупность текущего состояния уровня мотивации к обучению, а также ценностно-смыслового отношения к освоению профессии учителя, далее в исследовании будет именоваться картиной профессионально-образовательной мотивации, или мотивационной картиной.

Мотивационный комплекс студента не всегда является видимым и осознанным не только для внешнего наблюдателя, он может быть неявным и для самого обладателя данного комплекса. Для того чтобы проявить текущее состояние мотивационной сферы для самого обучающегося, а также для представителей педагогического вуза, которые занимаются сопровождением профессионального становления студента, необходимо вести работу,

направленную на фиксацию текущей мотивационной картины, с целью обеспечения возможности влияния на эту самую картину. Рассмотрение данного вопроса позволит перейти от общего теоретического осмысления мотивации к анализу реальных изменений, происходящих в мотивационных картинах студентов в процессе их профессиональной подготовки.

1.3. Переход от репродуктивной к творческой педагогической деятельности как фактор изменения профессионально-образовательной мотивации студентов

В условиях развития современной сферы образования происходит существенная переоценка профессиональной роли учителя. В проекции осмысления традиционной школьной образовательной модели деятельность учителя и обучающихся преимущественно олицетворяла собой репродуктивный подход. Характерной чертой данного подхода является передача готового знания, воспроизведение уже существующего содержания обучения с использованием шаблонных методических подходов, выполняющих узконаправленную задачу по передаче предметных знаний [26].

В различных исследованиях отмечается, что в настоящее время образовательный контекст изменился, все более значимым становится творческий подход к преподавательской деятельности. Современный учитель выступает не только источником знаний, но и субъектом педагогического проектирования, носителем профессиональной инициативы, использующим творческий подход в организации обучения с целью максимальной реализации потенциала учебного занятия и повышения продуктивности организуемой учебной деятельности [7].

Отмечается, что переход от репродуктивной деятельности к творческой обусловлен изменением самой образовательной парадигмы. Современная школа ориентирована не только на усвоение обучающимися определенного объема знаний, умений и навыков, но и на развитие их самостоятельности,

ответственности, коммуникативной культуры, критического мышления, способности к сотрудничеству и творческому решению задач. В связи с этим как раз и возрастает значимость таких профессиональных качеств педагога, как гибкость мышления, способность адаптировать содержание и способы обучения к особенностям конкретной образовательной ситуации, готовность к поиску нестандартных решений. Все это должно помочь педагогу в организации образовательного процесса как пространства, направленного на развитие личности обучающегося [3, 34].

Педагогическая деятельность, отвечая на вызовы, предъявляемые к современному образованию, утрачивает черты формальной, исполнительской и алгоритмизируемой работы. Она приобретает характер профессионально-творческой активности. Репродуктивная модель деятельности предполагает преимущественно выполнение заранее определенных действий, использование готовых методических решений. В свою очередь творческая самостоятельная активность учителя предполагает наличие субъектной позиции, умение анализировать педагогическую ситуацию, самостоятельно выбирать и комбинировать образовательные средства, принимать решения в условиях неопределенности, а также осуществлять постоянную рефлексию проделанной работы [19].

Важно отметить, что переход от репродуктивной модели деятельности к творческой не означает отказа от профессиональных норм, требований и стандартов. Напротив, речь идет о более высоком уровне профессионализма, при котором педагог не механически воспроизводит заданные образцы, а осмысленно использует их, соотнося с конкретными условиями, индивидуальными особенностями обучающихся и целями образовательного процесса. Именно поэтому творческая самостоятельность в педагогической профессии должна рассматриваться как одно из важнейших проявлений профессиональной компетентности современного учителя [12].

Для системы педагогического образования данная трансформация имеет принципиальное значение, поскольку она влияет на содержание профессиональной подготовки будущих учителей, на характер их образовательной деятельности и на специфику профессионально-образовательной мотивации. Если студент педагогического вуза воспринимает будущую профессию как деятельность, сводимую к выполнению предписанных функций, соблюдению формальных требований и воспроизведению готовых методик, то его мотивация, вероятнее всего, сформировалась под воздействием внешних мотивов, а именно: получением диплома, стабильностью трудоустройства, социальными ожиданиями, стремлением избежать неудачи. При такой мотивационной структуре профессиональная подготовка нередко приобретает формальный характер, а сама профессия не становится значимым пространством личностной самореализации [36].

Иная ситуация складывается в том случае, когда педагогическая деятельность осмысливается студентом как сфера творческой самостоятельной активности, ценностного выбора и профессионального роста. Тогда профессия учителя начинает восприниматься как личностно значимая и внутренне мотивирующая. Возрастает роль таких мотивов, как интерес к работе с учащимися, стремление к профессиональному развитию, желание оказывать влияние на личностное становление обучающихся, готовность к педагогическому проектированию и к постоянному самообразованию. В этих условиях профессионально-образовательная мотивация приобретает более устойчивый, внутренний и смыслообразующий характер [41].

Особое значение в данном контексте имеет категория субъектности. Переход к творческой модели педагогического труда предполагает, что будущий учитель еще в период обучения в вузе должен занимать активную позицию по отношению к собственному профессиональному становлению.

Это означает не только освоение комплекса психолого-педагогических знаний, но и способность самостоятельно ставить образовательные цели, анализировать собственный опыт, участвовать в проектной, исследовательской, научной и практической деятельности [17]. Чем активнее студент включается в подобные формы деятельности, тем отчетливее формируется его представление о профессии как о лично значимой сфере, формируются установки на ответственное отношение к своей работе, а также желание творческой самореализации в профессиональной деятельности.

В этой связи мотивация студентов педагогических вузов не может рассматриваться исключительно как отношение к учебе в узком смысле слова. Речь идет о более сложном процессе, включающем ценностное восприятие профессии, степень осознанности профессионального выбора, уверенность в собственной педагогической состоятельности, готовность к профессиональным пробам, а также научному поиску, направленному на собственное развитие в сфере образования. Если образовательная подготовка строится преимущественно по репродуктивному типу, когда студенту отводится роль пассивного исполнителя заданий, это может препятствовать развитию устойчивой профессиональной мотивации. Напротив, создание условий для самостоятельного выбора, проектирования, педагогической рефлексии, анализа нестандартных образовательных ситуаций и апробации собственных решений способствует усилению профессионально-образовательной мотивации.

Существенную роль в этом процессе играет педагогическая практика. Именно практика позволяет студенту выйти за пределы абстрактного представления о профессии и столкнуться с ее реальным содержанием. В процессе взаимодействия с обучающимися, решения учебно-воспитательных задач, наблюдения за работой других учителей и получения личного профессионального опыта, будущий учитель получает возможность

проверить собственные ожидания, оценить уровень своей готовности к профессии и соотнести теоретические знания с практической деятельностью. При этом мотивационный эффект практики может быть двояким. С одной стороны, она способна усилить интерес к профессии, укрепить уверенность в правильности выбора сферы профессионального развития и сформировать профессиональную идентичность будущего учителя [29]. С другой стороны, в случае столкновения с чрезмерной формализацией школьной среды, отсутствием пространства для инициативы и профессионального творчества практика может привести к пересмотру отношения к профессии и снижению мотивации к дальнейшему развитию в образовательной сфере.

Влияние перехода педагогической профессии от репродуктивной деятельности к творческой самостоятельной активности на мотивацию студентов педагогических вузов проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, изменяется сам образ профессии, который становится более содержательно насыщенным и личностно значимым. Во-вторых, усиливается роль внутренних мотивов, связанных с профессиональным саморазвитием, самореализацией и принятием социальной миссии педагога. В-третьих, возрастает значение субъектной позиции студента, его автономии, способности к рефлексии и профессиональному выбору. В-четвертых, повышается значимость образовательной среды вуза как пространства, которое либо поддерживает профессионально-творческое становление будущего учителя, либо, напротив, закрепляет репродуктивные модели учебной активности [21].

Для исследования профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза данный вопрос имеет особую значимость. Анализ мотивационной динамики будущих педагогов должен учитывать не только традиционные факторы – успеваемость, учебную нагрузку, социально-экономические ожидания или влияние окружения, – но и характер профессионального образа учителя, складывающегося у студентов в

процессе обучения. Чем отчетливее будущий педагог воспринимает профессию как пространство автономии, профессиональной ответственности, творчества и осмысленного воздействия на развитие другого человека, тем выше вероятность формирования устойчивой внутренней мотивации. Соответственно, снижение мотивации может быть связано не только с личностными трудностями студента, но и с восприятием педагогической деятельности как чрезмерно регламентированной, формализованной и лишенной пространства для самостоятельности [5].

Таким образом, переход от устоявшейся традиции по организации учебной репродуктивной деятельности к творческой самостоятельной активности следует рассматривать как важный фактор изменения профессионально-образовательной мотивации студентов педагогических вузов. Данный переход влияет на ценностное восприятие профессии, на характер профессионального самоопределения, на формирование педагогической самооэффективности и на устойчивость внутренней мотивации к обучению и будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим в системе педагогического образования особую значимость приобретает создание таких условий подготовки, при которых студент осваивает не только профессиональные компетенции и знания о профессии, но и получает опыт самостоятельного педагогического действия, проектирования, анализа, рефлексии и творческой апробации собственных профессиональных решений. Именно в таких условиях мотивация будущего педагога приобретает устойчивый внутренний характер и становится ресурсом его дальнейшего профессионального развития.

1.4. Динамика профессионально-образовательной мотивации студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: обзор эмпирических исследований

Эмпирические исследования, изучающие проблемы мотивации студентов в период обучения в вузе, позволяют говорить не о линейном

росте или снижении, а о последовательной смене доминирующих мотивов. При движении от первого курса к выпускному этапу изменяется не только интенсивность учебной мотивации, но и ее внутренняя организация: ослабевают одни побуждения, усиливаются другие. Сама мотивационная сфера становится более дифференцированной и тесно связанной с опытом профессионального самоопределения. Эта динамика особенно отчетливо проявляется в четырех взаимосвязанных фазах: начальной адаптации, пересмотра ожиданий, профессионализации и предвыпускной конкретизации профессиональных намерений [1, 25, 37].

На первом курсе мотивационная структура, как правило, внутренне неоднородна. У студентов еще сохраняется высокий исходный интерес к обучению и к самому факту вхождения в новую образовательную среду. В исследовании Г.В. Миловановой, Н.М. Куляшовой и Е.Ю. Шемякиной высокий уровень внутренней мотивации выявлен у 59,2% первокурсников бакалавриата и специалитета. С другой стороны, именно у этой группы зафиксирована и наиболее высокая выраженность внешней отрицательной мотивации – 59,2%, что указывает на значимую роль тревоги, страха негативной оценки и зависимости от внешнего контроля. Иначе говоря, первый курс не следует описывать как этап «чистой» внутренней мотивации: он характеризуется сочетанием интереса к обучению с высокой напряженностью адаптационного периода [25].

Такое сочетание объяснимо спецификой первого года обучения. Вхождение в вуз сопряжено одновременно с несколькими типами адаптации: профессиональной, деятельностной, организационной, бытовой и социально-психологической. Студенту необходимо освоить новые формы учебной работы, встроиться в академическую группу, выстроить отношения с преподавателями, соотнести школьные представления о профессии с университетской реальностью. Поэтому на первом курсе мотивация нередко опирается не только на интерес к будущей профессии, но и на потребность

подтвердить правильность выбора, справиться с неопределенностью и занять устойчивое положение в новой среде [24].

На втором курсе происходит первое заметное смещение мотивационного баланса. Исследования показывают, что, начиная именно со второго курса, у студентов бакалавриата и специалитета ведущей становится внешняя положительная мотивация. Высокий ее уровень обнаружен у 62,6% второкурсников, одновременно высокий уровень внутренней мотивации снижается по сравнению с первым курсом. Авторы исследований связывают это с тем, что первоначальный эффект новизны ослабевает, а учебная деятельность начинает соотноситься с престижем выбранной профессии, карьерными ожиданиями и социальным признанием выбранной сферы деятельности, также более важным становится успешное продвижение по образовательной траектории.

Именно второй курс можно рассматривать как момент проверки устойчивости первоначального выбора. Если на первом курсе значительную роль играет мотивация поступления и общая установка на высшее образование, то ко второму курсу студент уже сталкивается с повседневной рутинной учебной процессом, жесткой системой требований и необходимостью длительного усилия без немедленного профессионального результата. Отмечается, что у студентов 2–4 курсов нередко обнаруживаются разочарование и дисбаланс между ожиданиями и реальностью. Следовательно, для второго курса характерно не исчезновение мотивации, а ее частичная переориентация: учеба начинает поддерживаться не столько исходным интересом, сколько представлениями о будущей карьере, статусе и профессиональных перспективах [25].

Третий курс занимает в этой динамике переходное положение. В большинстве исследований он не всегда выделяется как самостоятельный этап, однако совокупность данных позволяет рассматривать его как период, когда мотивация начинает заметно профессионализироваться. С одной

стороны, у студентов еще сохраняются внешне позитивные мотивы, связанные с достижением результата и подтверждением собственной состоятельности. С другой – постепенно усиливается ориентация на содержательные характеристики будущей деятельности. В исследовании мотивации студентов педагогического вуза показано, что по мере продвижения от второго курса к старшим возрастает значимость мотивов творческой самореализации. Подобные изменения связываются с прохождением практики и, как следствие, с осознанием важности творческого подхода к образовательному процессу [37]. По мере продвижения по этапам обучения у студентов формируется представление о профессии педагога как об исследовательской и научной сфере деятельности, направленной на творческий поиск наиболее эффективных и продуктивных форм и методов организации образовательной деятельности [2].

В этом смысле третий курс является рубежом, на котором абстрактное отношение к профессии начинает заменяться опытом профессионального соотнесения себя с ней. Здесь важны не только формальные учебные успехи, но и первые содержательные профессиональные пробы: наблюдение за реальной педагогической деятельностью, приобретение личного опыта профессиональной деятельности и решения конкретных профессиональных задач. Именно такие события позволяют студенту увидеть, насколько изучаемые дисциплины соотносятся с будущей работой, а также проверить собственную готовность к профессиональному действию. Если этот опыт оказывается положительным, мотивация приобретает более устойчивый и содержательный характер, но если возникает разрыв между ожиданиями и восприятием реальной профессии, нарастает риск мотивационного снижения.

На четвертом курсе мотивационная структура становится более определенной и профессионально конкретной. Здесь показательно исследование М.А. Акоповой, выполненное на выборке студентов-психологов первого и четвертого курсов. Исследователь фиксирует, что у

выпускников статистически значимо возрастают внутренние индивидуально значимые мотивы и внешние положительные мотивы. Кроме того, у них более выражены творческие мотивы, мотивы, связанные с содержанием труда, и материальные мотивы. В данном исследовании это интерпретируется как замещение познавательных и социально значимых мотивов начала обучения внутренними лично значимыми, внешними позитивными и творческими мотивами на выпускном этапе. Для выпускного этапа характерным становится факт, что студенты уже в меньшей степени ориентируются на общую ценность образования как такового и в большей – на конкретный образ профессионального будущего. Их начинают интересовать не только знания, но и содержание труда, границы собственной компетентности, возможности трудоустройства, профессионального признания и материальной устойчивости [1]. Именно поэтому на старших курсах часто усиливаются одновременно два мотивационных вектора: содержательно-профессиональный и прагматический, так как выпускник соотносит профессию уже не с идеальным образом, а с реальными условиями труда и собственным местом в них.

В педагогическом образовании эта закономерность подтверждается особенно отчетливо. В исследовании И.А. Чернечкина показано, что у студентов 2-5 курсов педагогического университета первостепенное значение имеют профессиональные, учебно-познавательные и коммуникативные мотивы, тогда как мотивы избегания занимают минимальное место. Наиболее сильным мотивирующим фактором оказался дальнейший профессиональный путь. Исследователь подчеркивает тенденцию роста мотивации по мере приближения к выпускному курсу и объясняет это прохождением практики; кроме того, часть выпускников уже начинает работать по специальности, что усиливает осознанность отношения к получаемым знаниям и навыкам [37].

Если обобщить имеющиеся данные применительно к бакалавриату и специалитету, можно выделить несколько достаточно устойчивых закономерностей. Первый курс характеризуется сочетанием внутреннего интереса с выраженной адаптационной тревогой и зависимостью от внешней оценки. Второй курс демонстрирует смещение в сторону внешней положительной мотивации, когда учеба начинает опираться на карьерные, статусные и результативные ожидания. Третий курс выступает как переход к профессионализации мотивации: ее поддерживающими факторами становятся практика, первые профессиональные пробы и осознание связи теории с будущей деятельностью. Четвертый и пятый курс связаны с конкретизацией профессионального выбора: усиливаются мотивы, связанные с содержанием труда, творческой самореализацией, профессиональной компетентностью, трудоустройством и материальной устойчивостью. [1, 25, 37]

Анализ исследований в области динамики мотивации студентов позволил выделить перечень ключевых событий, влияющих на изменение мотивации:

- вхождение в новую образовательную среду и адаптация к ней;
- столкновение с реальным содержанием университетского обучения после исчезновения эффекта новизны;
- переход от общетеоретической подготовки к более предметно-профессиональной;
- включение в педагогическую практику;
- приближение к выпуску и необходимость соотнесения учебного опыта с перспективой трудоустройства.

Именно эти события перестраивают мотивационную сферу студента, задавая переход от мотивации выбора к мотивации профессионального самоопределения.

Динамический характер мотивации при обучении в вузе следует описывать не через противопоставление «высокой» и «низкой» мотивации, а через смену ее ведущих мотивов. На разных этапах обучения студент опирается на различные мотивационные ресурсы: сначала на интерес и желание подтвердить правильность выбора, затем на достижения и признание; далее на профессиональную пробу и переживание собственной пригодности к профессии и, наконец, на содержательно и практически осмысленный образ будущей деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что динамика мотивации студентов в вузе представляет собой сложный процесс перестройки мотивационной сферы, включающий изменение соотношения познавательных, профессиональных, статусных, прагматических и ценностно-смысловых мотивов. Для студентов педагогического вуза данный процесс обладает особой спецификой, поскольку связан не только с освоением образовательной программы, но и с принятием социальной миссии педагогической профессии, формированием профессиональной идентичности, переживанием собственной компетентности и готовности к работе с развитием другого человека. Именно поэтому проблема изменения мотивационных картин студентов педагогического вуза требует целенаправленного анализа, так как является значимым фактором их профессионально-деятельностного самоопределения.

Выводы по главе 1

Анализ научных источников по проблемам изучения мотивации и образовательной мотивации, позволил сделать вывод о динамичности структуры мотивации. Анализ показал, что она может изменяться на протяжении всего процесса обучения в педагогическом вузе: в связи с появлением новых установок, образовательных ориентиров, сменой профессиональных, образовательных интересов или их переходом на новый уровень развития.

Посредством анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы были выделены современные научные подходы к определению сущности профессионально-образовательной мотивации. Согласно логике рассмотренных подходов формирование профессионально-образовательной мотивации возможно лишь при наличии внутренней мотивационной основы, обеспечивающей осмысленность образовательных выборов, устойчивость интереса к профессии, способность к рефлексии, самоорганизации и преодолению возникающих трудностей. В данном контексте мотивация выступает внутренним механизмом, связывающим цели обучения, профессиональное самоопределение и перспективу будущей педагогической самореализации.

Путем анализа литературы было выявлено, что в системе педагогического образования особую значимость приобретает создание таких условий подготовки, при которых студент осваивает не только профессиональные компетенции и знания о профессии, но и получает опыт самостоятельного педагогического действия, проектирования, анализа, рефлексии и творческой апробации собственных профессиональных решений. Именно в таких условиях мотивация будущего педагога приобретает устойчивый внутренний характер и становится ресурсом его дальнейшего профессионального развития.

Анализ исследований, направленных на изучение мотивации студентов вузов показал, что для студентов педагогического вуза данный процесс обладает особой спецификой, поскольку связан не только с освоением образовательной программы, но и с принятием социальной миссии педагогической профессии, формированием профессиональной идентичности, переживанием собственной компетентности и готовности к работе с развитием другого человека.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1. Эмпирический комплекс аналитических факторов исследования профессионально-образовательной мотивации будущих учителей

Развитие современной школы во многом определяется тем, насколько сфера школьного образования способна обеспечить образовательные организации педагогическими кадрами, готовыми решать профессиональные задачи, а также имеющими внутреннюю мотивацию осознанно, эффективно и продуктивно осуществлять деятельность, направленную на достижение целей современного школьного образования.

С управленческой точки зрения кадровое обеспечение школы не может оцениваться исключительно через количественный показатель числа учителей. Для реальной результативности образовательного процесса принципиальное значение имеет качество кадрового потенциала, то есть наличие в системе педагогов, способных работать заинтересованно, профессионально ответственно и с ориентацией на развитие обучающихся.

Управление образовательной системой предполагает постановку целей, проектирование условий, распределение ресурсов, контроль результатов и корректировку образовательной деятельности. Однако все эти управленческие механизмы реализуются в школе через деятельность конкретного учителя. Именно педагог превращает нормативные требования, образовательные программы и методические рекомендации в реальные учебные ситуации, в которых происходит развитие обучающихся. Поэтому эффективность управления образованием неизбежно зависит от того, насколько педагогический коллектив обладает внутренней готовностью к качественной профессиональной деятельности.

В данном контексте особую значимость приобретает профессиональная мотивация учителя. Она определяет не только отношение педагога к собственному труду, но и характер его включения в образовательный

процесс. Мотивированный учитель не ограничивается формальным выполнением программы, он стремится понять образовательные потребности обучающихся, выбирает адекватные методы обучения, анализирует результаты своей работы, ищет способы повышения учебной активности обучающихся и рассматривает профессиональные трудности как задачи, требующие решения. Такая позиция является важным условием развития современной школы, поскольку именно она обеспечивает переход от механического воспроизведения учебного содержания к осмысленной организации образовательной деятельности, направленной на максимальную реализацию потенциала учебных занятий.

Для сферы образования дефицит профессиональной мотивации является проблемой не только для отдельно взятого учителя, но и фактором снижения эффективности всей образовательной организации. Если учитель не видит личностного и профессионального смысла в своей деятельности, его работа постепенно приобретает формалистский характер. Для стороннего наблюдателя образовательный процесс может сохранять все необходимые признаки: проводятся уроки, выставляются оценки, оформляется документация. Однако при отсутствии внутренней заинтересованности снижается качество педагогического взаимодействия, ослабевает внимание к индивидуальным особенностям обучающихся, уменьшается готовность к профессиональному развитию. В результате школа формально функционирует, но ее развивающий потенциал оказывается ограниченным.

Именно поэтому задача подготовки будущих учителей должна рассматриваться как часть более широкой управленческой проблемы формирования кадрового потенциала системы образования. Педагогический вуз готовит не просто выпускника, который получает диплом и право работать в образовательной организации. Он формирует будущего участника школьной образовательной системы, от профессиональной позиции которого в дальнейшем будет зависеть качество обучения, воспитания и развития

обучающихся. Следовательно, уже на этапе вузовской подготовки необходимо понимать, как меняется отношение студентов к профессии, какие факторы укрепляют их готовность работать в школе, а какие, напротив, приводят к ослаблению профессиональной направленности.

Особенно важно учитывать, что профессиональная мотивация будущего учителя не является неизменной. Она формируется и перестраивается в процессе обучения: под влиянием содержания дисциплин, взаимодействия с преподавателями, педагогической практики как первых профессиональных проб, представлений о статусе профессии, перспективах трудоустройства и множества других факторов. Студент может поступить в педагогический вуз с определенным интересом к профессии, но в дальнейшем, в силу полученного субъективного профессионально-образовательного опыта, либо убедиться в правильности своего выбора, либо начать воспринимать педагогическую деятельность как малопривлекательную или несоответствующую его ожиданиям. Для системы школьного образования это имеет принципиальное значение: каждый случай утраты профессиональной направленности означает потенциальное ослабление будущего кадрового ресурса российских школ.

Качественная подготовка учителей различных специальностей является одной из важнейших задач государства, так как именно школьное образование формирует основу для первичного профессионального становления обучающихся школы. Так как в настоящий момент в нашей стране принят курс на обеспечение технологического суверенитета, особенно важна подготовка учителей физики, математики, информатики, технологии. Данные предметные области связаны с задачами развития у школьников научного мышления, технической грамотности, исследовательской культуры, способности применять знания в практических и проектных ситуациях.

Учителя физики и технологии должны работать с познавательным интересом обучающихся к устройству мира, технике, эксперименту,

инженерному поиску, практическому преобразованию действительности. Такая педагогическая деятельность требует от специалиста не только предметной и методической подготовки, но и устойчивой профессиональной заинтересованности, готовности обновлять содержание своей работы, осваивать новые технологии обучения и поддерживать собственную профессиональную активность с целью организации наиболее эффективного образовательного процесса.

Для эффективного управления развитием школьного образования важно не только привлекать выпускников педагогических вузов в образовательные организации, но и понимать, какие условия в процессе их подготовки способствуют формированию устойчивой профессиональной позиции. Если будущий учитель в период обучения не видит смысла изучаемых дисциплин, не получает позитивного опыта педагогической практики, не ощущает связи между вузовской подготовкой и реальной работой в школе, то вероятность его последующего включения в профессию снижается. Напротив, если образовательная траектория студента позволяет ему осознать значение педагогического труда, испытать опыт профессионального успеха, увидеть перспективу развития и почувствовать собственную готовность к работе с детьми, то педагогический вуз становится реальным источником кадрового потенциала для школы.

Проблема формирования кадрового потенциала школы не исчерпывается привлечением выпускников педагогических вузов в образовательные организации. Не менее значимым является вопрос их последующего профессионального закрепления, поскольку первые годы самостоятельной работы становятся периодом проверки устойчивости профессионального выбора. На этом этапе молодой педагог сталкивается с огромным множеством трудностей и проблем, к решению которых не готовили в процессе обучения в вузе. К ним, например, относится необходимость одновременно решать предметные, воспитательные,

коммуникативные и организационные задачи, выстраивать долгосрочное взаимодействие с обучающимися, родителями, администрацией и коллегами, а также адаптироваться к требованиям конкретной образовательной организации.

Если в период обучения в вузе у студента не сформировалось достаточное ценностное и мотивационное подкрепление профессиональной деятельности, столкновение с реальными трудностями школьной работы может привести к разочарованию и отказу от дальнейшего движения в профессии. В этом случае уход молодого специалиста из школы после одного-двух лет работы следует рассматривать не только как следствие внешних условий труда, но и как показатель недостаточной устойчивости профессиональной мотивации, сформированной на этапе вузовской подготовки.

Среди причин раннего ухода молодых педагогов из профессии можно выделить несоответствие ожиданий реальному содержанию труда, высокую эмоциональную и организационную нагрузку, значительный объем отчетности, сложности управления классом, трудности взаимодействия с родителями, недостаток наставнической поддержки и неуверенность в собственной профессиональной состоятельности. Данные факторы особенно остро проявляются в начале профессионального пути, когда выпускник еще не обладает устойчивым опытом решения типичных педагогических ситуаций.

Следовательно, педагогический вуз должен рассматриваться не только как пространство освоения профессиональных знаний и компетенций, но и как среда формирования устойчивой готовности к будущей педагогической деятельности. Важно, чтобы студент еще в период обучения получил возможность реалистично осмыслить профессию, соотнести ее требования со своими возможностями, пережить опыт успешного педагогического действия и сформировать внутреннюю готовность к профессиональному развитию. В

этом контексте исследование динамики мотивационных картин студентов педагогического вуза позволяет выявить не только их отношение к обучению, но и потенциальные риски последующего ухода из профессии.

В связи с этим исследование профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза приобретает прикладное значение. Оно позволяет перейти от общего утверждения о необходимости подготовки педагогических кадров к анализу тех механизмов, через которые будущий учитель принимает или не принимает профессию как область своей дальнейшей деятельности. Изучение уровня мотивации и изменения мотивационных картин студентов на разных этапах обучения дает возможность выявить проблемные факторы профессиональной подготовки, определить этапы наибольшего риска снижения интереса к профессии и обозначить условия, поддерживающие становление мотивированного специалиста. Именно поэтому вторая глава диссертационного исследования направлена на анализ того, как в процессе обучения в педагогическом вузе изменяется отношение студентов к будущей профессиональной деятельности. Данный анализ необходим для понимания того, каким образом формируется кадровый потенциал современной школы и какие факторы оказывают влияние на готовность будущих учителей, в том числе учителей физики и технологии, реально включаться в педагогическую деятельность после завершения обучения или, наоборот, дистанцироваться от педагогической деятельности.

Результаты анализа будут способствовать поиску дальнейших решений по формированию устойчивой профессиональной мотивации обучающихся педагогических вузов, что, безусловно, важно для формирования качественного кадрового потенциала системы школьного образования.

2.2. Проектирование и организация эмпирического исследования профессионально-образовательной мотивации студентов

Практическая часть исследования опирается на инструментарий, который позволит зафиксировать не только общий уровень отношения студентов к будущей профессии, но и характер его изменения в процессе обучения. В рамках настоящей работы ставились задачи по выяснению того, каким образом студенты педагогического вуза осмысливают собственный профессиональный выбор, как меняется их представление о работе учителя, какие элементы вузовской подготовки воспринимаются ими как профессионально значимые и какие обстоятельства, напротив, могут ослаблять готовность к дальнейшей педагогической деятельности.

Для решения данной задачи в качестве основного метода сбора эмпирических данных было выбрано анкетирование. Его использование обусловлено спецификой предмета исследования. Профессионально-образовательная мотивация не может быть полноценно изучена только через внешние показатели: успеваемость, посещаемость, результаты практики или формальное выполнение учебного плана. Эти данные важны, однако они не позволяют понять, как сам студент оценивает выбранную профессию, какие события считает значимыми для своего профессионального становления, что укрепляет или ослабляет его готовность работать по специальности. Поэтому обращение к анкетированию позволяет получить данные о субъективной стороне профессионального самоопределения студентов, то есть о тех оценках, ожиданиях и рефлексивных суждениях, которые непосредственно связаны с изменением мотивационной картины.

Разработанная анкета (Приложение 1) ориентирована не на измерение мотивации как единого и неизменного показателя, а на выявление ее структуры и динамики. Это принципиально важно для логики исследования, поскольку профессионально-образовательная мотивация будущего учителя рассматривается как развивающееся образование, изменяющееся под влиянием учебного опыта, педагогической практики, взаимодействия с

преподавателями, представлений о профессии и перспектив дальнейшего трудоустройства. В связи с этим вопросы анкеты были направлены не только на выяснение того, насколько студент заинтересован в профессии, но и на определение того, какие именно факторы повлияли на изменение его отношения к педагогическому образованию.

Содержание анкеты строилось в соответствии с задачами эмпирической части исследования и включало несколько взаимосвязанных смысловых блоков. Первый блок был направлен на выявление осознанности профессионального выбора и устойчивости отношения к выбранной специальности. В него вошли вопросы о том, насколько осознанным было поступление в педагогический вуз, усилилась ли уверенность студента в правильности выбора и готов ли он повторно выбрать педагогическое направление при условном повторении ситуации профессионального выбора. Данный блок позволяет оценить, сохраняется ли исходная профессиональная направленность в процессе обучения или подвергается пересмотру.

Второй блок был связан с отношением студентов к учебной деятельности и ее профессиональному смыслу. Вопросы данного блока позволяли установить, воспринимает ли студент обучение как формальное условие получения диплома или как средство собственной профессиональной подготовки. Особое внимание уделялось тому, насколько студент видит в учебной деятельности ресурс профессионального роста, связывает ли изучаемые дисциплины с будущей работой учителя и осознает ли практическую значимость содержания вузовской подготовки.

Третий блок был направлен на изучение изменения представлений студентов о профессии учителя. В нем фиксировалось, насколько в процессе обучения изменилось понимание требований педагогической деятельности, усилилось ли желание работать по специальности, выросло ли осознание общественной значимости труда учителя. Данный блок имеет особое значение, поскольку позволяет выявить не только факт профессиональной

самоидентификации, но и её направленность. А именно, становится ли более реалистичное представление о профессии основанием для укрепления профессионального выбора или, напротив, приводит к его критическому пересмотру.

Четвертый блок анкеты был посвящен образу современного учителя как специалиста, деятельность которого требует постоянного развития, самостоятельности, творческого подхода, способности анализировать педагогические проблемы и находить нестандартные решения. Включение данного блока обусловлено тем, что современная педагогическая деятельность уже не может рассматриваться как простое воспроизведение готовых методических схем. Для будущего учителя важно осознать профессию как сферу самостоятельной, творческой и аналитической работы. Соответственно, ответы студентов позволяют определить, насколько в процессе обучения у них формируется представление о педагогической профессии как о деятельности, требующей субъектной позиции и постоянного профессионального роста.

Пятый блок был ориентирован на выявление роли педагогической практики в изменении отношения к профессии. Вопросы позволяли установить, помогла ли практика яснее представить реальную работу учителя и усилился ли после нее интерес к выбранной профессии. Выделение этого блока является методологически важным, поскольку именно педагогическая практика переводит представления студента о профессии из теоретического уровня в плоскость личного опыта. Она может выступать как фактор укрепления профессионального выбора, если студент получает опыт успешного педагогического действия, но может иметь и обратный эффект, если столкновение с реальными трудностями школы усиливает сомнения в правильности выбора профессии.

Шестой блок был связан с проектной и исследовательской составляющей педагогической деятельности. Его включение обусловлено

необходимостью выявить, воспринимают ли студенты современную профессию учителя как деятельность, связанную не только с передачей учебного материала, но и с анализом педагогических проблем, поиском решений, проектированием образовательных ситуаций и профессиональным саморазвитием. Для подготовки учителей физики и технологии данный аспект имеет особое значение, поскольку эти предметные области предполагают организацию экспериментальной, проектной, исследовательской и практико-ориентированной деятельности обучающихся.

Отдельную часть анкеты составили вопросы, направленные на выявление общей динамики ожиданий и профессиональной направленности. Респондентам предлагалось оценить, стали ли их ожидания от педагогического образования более позитивными или более критическими, а также изменилась ли их направленность на получение педагогической профессии за время обучения. Эти вопросы позволяют зафиксировать итоговое субъективное изменение отношения к профессии, которое затем может быть сопоставлено с ответами на вопросы о практике, содержании дисциплин, общественной значимости труда учителя и личном профессиональном выборе.

Важной особенностью анкеты стало сочетание закрытых и открытых вопросов. Закрытые вопросы обеспечивают возможность количественной обработки данных, сравнения ответов студентов разных курсов и выявления общих тенденций. Открытые вопросы, в свою очередь, позволяют получить качественный материал о конкретных событиях, обстоятельствах и переживаниях, которые сами студенты считают значимыми для изменения своего отношения к педагогическому образованию. Поэтому анкетирование дает возможность соединить статистическую обработку с содержательной интерпретацией индивидуального опыта респондентов.

Сбор эмпирических данных был организован путем создания онлайн-анкеты с помощью сервиса «Google формы». Выбор именно онлайн-

платформы был обусловлен удобством организации дистанционного анкетирования, возможностью массового тиражирования и оперативного распространения анкеты среди респондентов. Еще одним преимуществом выбранной платформы является возможность автоматизированного сбора и первичной систематизации полученных ответов. Также электронный формат позволил обеспечить доступность участия в исследовании для студентов разных курсов, сократив время заполнения анкеты и упростив последующую обработку эмпирических данных.

Разработанная анкета соответствует цели эмпирического этапа исследования, поскольку позволяет выявить не только уровень профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза, но и особенности ее изменения на разных этапах обучения. Ее структура дает возможность определить, какие факторы способствуют укреплению профессиональной направленности будущих учителей, а какие могут приводить к ее ослаблению. Полученные с помощью анкеты данные необходимы для дальнейшего анализа того, каким образом в процессе вузовской подготовки формируется кадровый потенциал современной школы и какие условия повышают вероятность реального включения выпускников педагогического вуза в профессиональную деятельность, а что, напротив, негативно влияет на уровень профессионально-образовательной мотивации студентов.

2.3. Обработка, анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

Далее представлены результаты анкетирования студентов педагогического вуза и их интерпретация в контексте рассматриваемой проблемы исследования.

В анкетировании приняли участие 105 студентов 1-5 курсов Красноярского государственного педагогического университета. Распределение респондентов по курсам представлено в таблице.

Таблица 2

Распределение участников анкетирования по курсам

Курс	Количество респондентов	Доля в выборке
1	3	2,9%
2	24	22,9%
3	39	37,1%
4	24	22,9%
5	15	14,3%
Итого	105	100%

Поскольку первый курс представлен всего тремя респондентами, полученные результаты по данному курсу не могут использоваться для полноценного сравнительного анализа. В связи с этим основное внимание в интерпретации уделялось студентам 2-5 курсов, что соответствует логике исследования динамики мотивационных картин на этапах уже начавшейся профессиональной подготовки.

Участие в исследовании носило добровольный характер, поэтому полученные данные имеют особую ценность: инициатива по прохождению анкеты исходила из собственного желания респондента. Поэтому полученные ответы, насыщены эмоционально-личностным откликом и желанием поделиться субъективным опытом своего образовательного пути и профессионального становления.

Обработка результатов проводилась с использованием методов описательной статистики. Для вопросов с вариантами согласия учитывалась доля положительных ответов: «скорее согласен» и «полностью согласен». Для вопросов, построенных по логике изменения представлений во времени, ответы группировались по трем основаниям: наличие соответствующего представления до поступления в вуз, его формирование в ходе обучения либо отсутствие данного представления на момент опроса. Открытые ответы были обработаны методом содержательного группирования, что позволило

выделить основные факторы усиления и ослабления интереса к педагогическому образованию.

Результаты анкетирования показывают, что мотивационная картина студентов педагогического вуза является внутренне неоднородной. С одной стороны, значительная часть студентов демонстрирует достаточно высокий уровень осознанности профессионального выбора и понимания специфики будущей деятельности. С другой стороны, устойчивость желания работать по специальности выражена заметно слабее, чем общее понимание профессии.

Так, 71,4% респондентов указали, что при поступлении выбрали педагогическую профессию и свой профиль обучения осознанно, а не случайно, что отражено на диаграмме 1.

Диаграмма 1

При поступлении в вуз я выбрал педагогическую профессию и свою специальность (профиль обучения) осознанно, а не случайно



Однако только 48,6% студентов отметили, что при повторном выборе снова выбрали бы педагогическую профессию и ту же специальность (диаграмма 2). Это свидетельствует о том, что первоначальная осознанность выбора не всегда сохраняется в неизменном виде в процессе обучения. Часть студентов, даже признавая первоначальный выбор осознанным, в дальнейшем начинает критически переоценивать его в связи с полученным учебным, практическим и социальным опытом.

Диаграмма 2

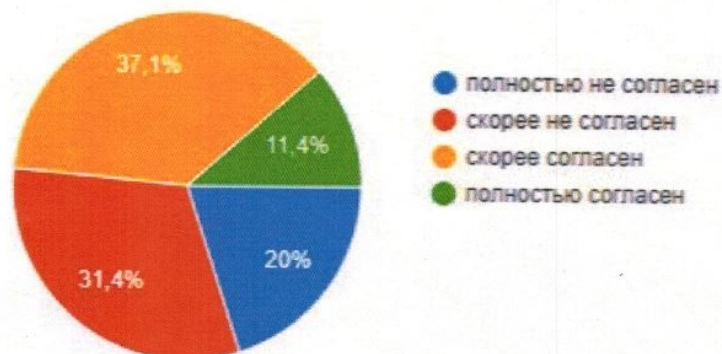
Если бы мне вновь пришлось выбирать направление обучения, я бы снова выбрал педагогическую профессию и ту же специальность



Особенно показательным соотношением между пониманием профессии и желанием работать по специальности. 94,3% опрошенных согласились с тем, что сейчас лучше, чем в начале обучения, понимают требования работы учителя. При этом только 40% студентов отметили, что за время обучения их желание работать по специальности стало сильнее (диаграмма 3). Это позволяет сделать принципиально важный вывод: более реалистичное понимание профессии само по себе не гарантирует укрепления профессиональной направленности. Напротив, по мере накопления опыта студент может лучше понимать как ценностную значимость педагогической деятельности, так и ее сложность, эмоциональную нагрузку, организационные трудности и социальные ограничения.

Диаграмма 3

За время обучения мое желание работать по специальности стало сильнее



Общая структура ответов представлена в таблице.

Таблица 2

Доля положительных ответов по анализируемым показателям

Показатель	Доля положительных ответов
Осознанный выбор педагогической профессии и профиля обучения	71,4%
Уверенность, что педагогическая профессия подходит	54,3%
Готовность повторно выбрать педагогическую профессию и тот же профиль	48,6%
Рост интереса к учебе по сравнению с началом обучения	42,9%
Ориентация на профессиональный рост, а не только на оценки и диплом	71,4%
Стремление не просто окончить вуз, а хорошо подготовиться к профессии	82,9%
Лучшее понимание требований работы учителя	94,3%
Усиление желания работать по специальности	40%
Рост понимания общественной значимости работы учителя	68,6%
Понимание связи большинства дисциплин с реальной работой учителя	85,7%
Признание практической пользы большей части дисциплин	82,9%
Педагогическая практика помогла яснее представить работу учителя	82,9%
После практики усилился интерес к выбранной профессии	51,4%

В целом полученные данные позволяют говорить о наличии в выборке выраженного противоречия: студенты в целом понимают значимость педагогической профессии и признают необходимость профессиональной подготовки, однако далеко не у всех это сопровождается устойчивым желанием работать по специальности. Данное противоречие имеет существенное значение для темы исследования, поскольку показывает, что изменение мотивационной картины в процессе обучения связано не только с ростом информированности о профессии, но и с качеством переживаемого студентом собственного образовательного и профессионального опыта.

Сравнение результатов по курсам показывает, что изменение мотивации студентов не имеет линейного характера. Нельзя утверждать, что

интерес к педагогической профессии последовательно возрастает от младших курсов к старшим или, напротив, постепенно снижается. Скорее речь идет о смене мотивационной конфигурации, в которой на разных этапах обучения становятся значимыми различные основания профессионального выбора.

На втором курсе наиболее заметна неустойчивость профессионального самоопределения. Только 25% второкурсников указали, что при повторном выборе снова выбрали бы педагогическую профессию и тот же профиль обучения. При этом 37,5% отметили, что по сравнению с началом обучения им стало интереснее учиться, и такая же доля респондентов заявила об усилении желания работать по специальности. Эти данные позволяют рассматривать второй курс как этап первичного пересмотра ожиданий. Студенты уже прошли начальную адаптацию к вузу, но еще не обладают достаточным опытом педагогической практики и профессиональных проб, которые могли бы укрепить их выбор. В этот период особенно вероятно возникновение сомнений, связанных с несоответствием ожиданий и реального содержания обучения.

На третьем курсе наблюдается более устойчивая картина. У студентов этой группы выше доля положительных ответов по ряду показателей: 76,9% считают свой первоначальный выбор осознанным, 61,5% указали, что им стало интереснее учиться, 92,3% отметили рост понимания общественной значимости труда учителя. Педагогическая практика помогла яснее представить профессию 84,6% третьекурсников, а у 61,5% после практики усилился интерес к выбранной профессии. Именно на третьем курсе, судя по ответам, начинает активнее проявляться связь между учебным содержанием, дисциплинами методического характера, профессиональными пробами и формированием более осмысленного отношения к будущей работе.

На четвертом курсе проявляется наиболее противоречивая картина. С одной стороны, 87,5% студентов этого курса считают свой выбор

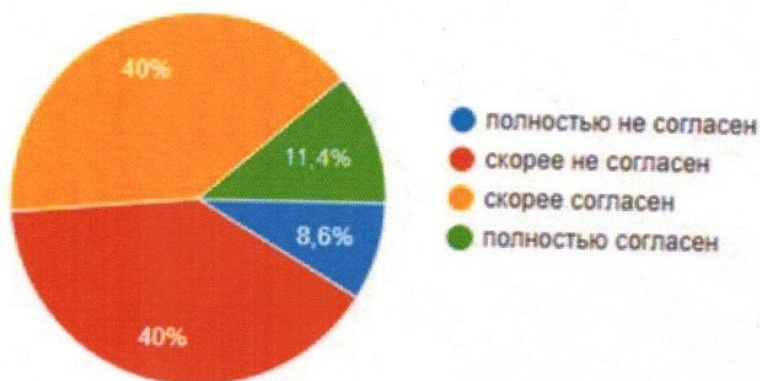
осознанным, и такой же процент обучающихся говорит о лучшем понимании требований профессии. С другой стороны, только 25% отметили, что по сравнению с началом обучения им стало интереснее учиться, а 75% указали, что их стремление к получению педагогической профессии за время обучения снизилось. Кроме того, у большинства четверокурсников ожидания от получения высшего педагогического образования стали менее позитивными и более критическими. Это позволяет интерпретировать полученные данные относительно четвертого курса как период кризиса профессионального реализма. К этому моменту студенты уже обладают более конкретными представлениями о профессии, сталкиваются с практикой, требованиями образовательного процесса, особенностями педагогического труда, бюрократической нагрузкой и социальным отношением к учителю. В результате профессия перестает восприниматься абстрактно и начинает оцениваться через реальные условия будущей деятельности.

На пятом курсе наблюдается мотивационная дифференциация. Все респонденты этого курса отметили, что педагогическая практика помогла им яснее представить реальную работу учителя. При этом у 60% после практики усилился интерес к профессии, однако ожидания от педагогического образования у 80% стали более критическими. По показателю изменения стремления к получению педагогической профессии ответы распределились неоднозначно: у части студентов оно повысилось, у части снизилось, у части осталось без изменений. Следовательно, на выпускном этапе происходит не единое для всех укрепление профессиональной направленности, а разделение студентов по характеру отношения к будущей деятельности. Одни принимают профессию с учетом ее реальных сложностей, другие окончательно дистанцируются от нее либо начинают рассматривать педагогическое образование преимущественно как формальный этап получения диплома.

Особое значение в изменении отношения студентов к будущей профессии имеет педагогическая практика. 82,9% респондентов указали, что практика помогла им яснее представить реальную работу учителя. Однако только 51,4% отметили, что после практики у них усилился интерес к выбранной профессии (диаграмма 4). Это различие принципиально важно: практика выполняет не только стимулирующую, но и диагностическую функцию. Она помогает студенту соотнести собственные ожидания с реальностью педагогического труда.

Диаграмма 4

После прохождения педагогической практики у меня усилился интерес к выбранной профессии



Для части студентов практика становится источником профессиональной уверенности. В открытых ответах упоминались прямое взаимодействие с обучающимися школы, первый успешный опыт проведения занятия, возможность увидеть реальные образовательные задачи, ощущение собственной полезности. Такие ответы позволяют говорить о том, что позитивный практический опыт способствует укреплению профессиональной направленности и формированию представления о себе как о будущем педагоге.

В то же время у другой части студентов практика выявляет трудности, к которым они оказываются не готовы. Среди негативных факторов назывались работа с детьми и родителями, неуважительное отношение к учителю, бюрократическая нагрузка, отчетность, несоответствие

идеализированного образа профессии реальной школьной практике. В этих случаях практика не снижает свою значимость, но ее влияние оказывается противоположным: она способствует не укреплению, а пересмотру профессионального выбора.

Исходя из полученных результатов, педагогическую практику следует рассматривать как ключевое событие мотивационной перестройки. Она позволяет получить собственный опыт реальной работы учителем, что позволяет перейти от ожиданий и представлений о будущей профессии к реальному пониманию сути профессиональной деятельности учителя. Полученный в ходе практики опыт способен кардинально перестроить мотивационную картину студента, как в позитивную сторону, так и в негативную. Качественная организация практики, обеспечение сопровождения студента со стороны педагогического состава вуза, наличие учителя-наставника от школы и возможность получить положительный педагогический опыт во многом могут предопределить развитие профессиональной направленности студента.

Еще одним немаловажным результатом, полученным путем анализа данных анкетирования, является получение представления о том, что практически все респонденты считают педагогическую деятельность работой, которая требует постоянного развития, самообразования, самостоятельности, творческого подхода, умения анализировать педагогические проблемы и находить нестандартные решения. Так, 97,1% опрошенных считают, что профессия учителя требует постоянного развития и самообразования, 100% признают необходимость самостоятельного анализа педагогических проблем, 97,1% отмечают значимость самостоятельности и творческого подхода, а 100% согласны с тем, что современный учитель должен уметь находить нестандартные педагогические решения.

Эти данные подтверждают, что у студентов в целом сформирован образ современного учителя как специалиста, деятельность которого не сводится к репродуктивному воспроизведению готовых схем. Педагогическая профессия воспринимается ими как сложная, творческая, аналитическая и требующая постоянного саморазвития. Однако данное понимание не всегда становится источником устойчивого желания работать по специальности. Для части студентов сложность и многозадачность профессии выступают привлекательным фактором, для другой части – основанием для сомнений. Тем самым подтверждается важное положение теоретической части исследования: понимание того факта, что профессия учителя требует высокого уровня творческой активности, может усиливать профессиональную направленность только при условии, что студент осознает необходимость такой работы, чувствует собственную готовность к такой деятельности и получает в процессе обучения положительный опыт подобной деятельности.

Существенным фактором изменения отношения к педагогическому образованию является восприятие студентами связи учебных дисциплин с будущей работой учителя. 85,7% опрошенных указали, что понимают, как большинство изучаемых дисциплин связано с реальной педагогической деятельностью. 82,9% считают, что от большей части дисциплин есть практическая польза для профессиональной деятельности. Вместе с тем значительная часть студентов одновременно отмечает, что между некоторыми дисциплинами и реальной работой учителя нет практической связи.

На первый взгляд эти данные могут показаться противоречивыми, однако в действительности они отражают дифференцированное отношение студентов к содержанию образовательной программы. Респонденты не отрицают ценность профессиональной подготовки в целом, но разделяют дисциплины на практически значимые и формально воспринимаемые.

Наибольший положительный отклик в открытых ответах получили дисциплины методического цикла, а также те дисциплины, которые нацелены на изучение предметного содержания по профилю обучения. Напротив, снижающими мотивацию к обучению факторами назывались дисциплины, которые студенты воспринимают как не связанные с будущей работой.

Таким образом, для поддержания профессиональной направленности важно не только содержание образовательной программы само по себе, но и то, насколько явно студент видит его связь с будущей профессией. Если эта связь педагогически раскрыта, учебная деятельность воспринимается как ресурс профессионального становления. Если она остается неочевидной, возрастает риск формального отношения к обучению.

Анализ открытых ответов позволил выделить основные факторы, влияющие на изменение интереса студентов к педагогическому образованию. К факторам, усиливающим интерес, относятся: педагогическая практика и работа с детьми; профильные и методические дисциплины; успешный опыт выполнения профессиональных задач; примеры значимых преподавателей; осознание общественной значимости педагогического труда. В ряде ответов студенты подчеркивали, что интерес усиливался тогда, когда они видели реальное применение знаний, сталкивались с профессиональными задачами и ощущали, что способны быть полезными обучающимся.

К факторам, ослабляющим интерес, относятся: неясность требований со стороны преподавателей; перегрузка; большое количество формальных заданий; ощущение ненужности отдельных дисциплин; негативный опыт взаимодействия с преподавателями; трудности работы с детьми и родителями; бюрократизация профессии; низкий уровень оплаты труда и социального статуса учителя.

Особенно часто в открытых ответах встречалась критика организации образовательного процесса: студенты указывали на непонятные критерии

оценивания, избыточный объем самостоятельной работы, недостаточную связь отдельных дисциплин с будущей профессией и отсутствие ясного объяснения практического смысла учебных заданий.

Это позволяет сделать вывод, что снижение интереса к педагогическому образованию обусловлено не только внешними характеристиками профессии учителя, такими как оплата труда или общественный статус, но и внутренними условиями вузовской подготовки. Качество коммуникации с преподавателями, ясность требований, практическая направленность дисциплин и содержательная организация учебной деятельности выступают значимыми факторами сохранения или ослабления профессиональной направленности студентов.

Результаты проведенного анализа подтверждают тот факт, что профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза не является статичной: она может изменяться под действием опыта, который приобретает студент. В ходе обучения происходит не просто усиление или снижение интереса к профессии, а перестройка мотивационной картины, связанная с накоплением учебного, практического и личного опыта.

2.4. Вопросы мониторинга мотивационных картин студентов педагогического вуза

Для оказания положительного влияния на профессионально-образовательную мотивацию студентов необходим комплексный подход. В силу того, что мотивационные картины будущих учителей имеют динамичный характер, изменяясь под действиям получаемого в ходе обучения опыта, нужно рассматривать их изучение не как единичный способ диагностики, а как инструмент систематического отслеживания мотивационной сферы студентов в контексте их профессионального

становления с целью поиска путей повышения качества подготовки будущих учителей.

Отношение студентов к педагогической профессии изменчиво. Под действием позитивных факторов отношение к профессии может укрепляться, становиться более осознанным, но может меняться и в негативную сторону под влиянием учебной перегрузки, разочарования в содержании подготовки, недостаточной связи дисциплин с реальной работой учителя, негативного опыта практики или сомнений в перспективах трудоустройства. Поэтому важно понимать, как на протяжении всего обучения у студентов трансформируется их отношение к профессии, а также готовность к будущей профессиональной деятельности. Именно системная работа по отслеживанию мотивационных картин в ходе обучения может помочь с корректировкой профессионально образовательной мотивации, тогда как фиксация итоговых результатов подготовки выпускников, позволяет лишь констатировать уже сложившуюся мотивационную картину.

В этом контексте особое значение приобретает понятие мониторингового сопровождения мотивационных картин студентов. Подобный вид сопровождения целесообразно понимать как целенаправленную работу по выявлению, анализу и интерпретации изменений, складывающихся у студентов по отношению к обучению, профессии, практике, содержанию дисциплин и перспективам работы в школе. Речь идет не о контроле мотивации как формального показателя, а об использовании инструмента, обеспечивающего обратную связь, что может позволить своевременно обнаруживать неблагоприятные факторы, которые способны оказать негативное влияние на отношение к педагогической деятельности.

Суть мониторинга заключается в том, что он может позволить увидеть процесс подготовки будущего учителя не только через учебные результаты, но и посредством оценки картины профессионально-образовательной

мотивации, которая может позволить сделать выводы о формировании ценностно-смыслового отношения к получаемой профессии. Ведь нередки случаи, когда студент может успешно выполнять учебные задания, проходить промежуточную аттестацию и по всем формальным показателям соответствовать требованиям образовательной программы, но при этом постепенно дистанцироваться от профессии в силу различных субъективных обстоятельств, оказывающих влияние на мотивацию.

Для вузов, занимающихся подготовкой педагогических кадров, особенно важно получить на выходе не просто специалиста с дипломом, а сформировать будущего учителя, готового активно включиться в работу образовательной организации и обеспечить высокий уровень креативности, продуктивности и эффективности в организации образовательного процесса. Именно поэтому необходимо дополнить традиционные показатели качества подготовки более содержательной информацией об уровне устойчивости профессиональной мотивированности студентов.

Мониторинговое сопровождение мотивационных картин может выполнять несколько взаимосвязанных функций. Первая, диагностическая, функция, которая обеспечивает возможность оценки текущего состояния отношения студентов к педагогической профессии, степени осознанности их выбора, готовности работать по специальности, восприятия практической значимости учебных дисциплин и опыта педагогической практики. Аналитическая функция, в свою очередь, позволяет на основе полученных данных выявить существующие закономерности: на каких этапах обучения усиливается профессиональная мотивация, какие образовательные этапы провоцируют сомнения в профессиональном самоопределении, какие элементы образовательного процесса воспринимаются как поддерживающие, а какие – как снижающие интерес к профессии.

И, наконец, коррекционно-развивающая функция, которая дает возможность представителям вуза в случае обнаружения признаков

снижения профессионально-образовательной мотивации у отдельных студентов или даже целых групп предпринять шаги, которые будут призваны помочь студентам в преодолении сложных моментов своего профессионального становления. Например, такими шагами могут быть пересмотр образовательных программ, совершенствование организации педагогической практики, изменение форм организации работы студентов, уточнение содержательной ценности изучаемых дисциплин со стороны преподавателей для более явного соотнесения учебного материала с реальными педагогическими задачами, развития наставничества и формирование у студентов навыков саморефлексии.

Начинать мониторинговое сопровождение имеет смысл уже на начальном этапе. Сразу после поступления, на первом курсе, мониторинг позволяет выявить степень осознанности поступления в педагогический вуз и уточнить ожидания студентов. Полученные данные важны для организации адаптационной и профориентационной работы, так как уже в начале обучения можно определить, выбрал ли студент педагогическое образование осознанно или под действием внешних факторов.

Второй этап мониторинга имеет смысл проводить, когда период адаптации студента к обучению в вузе уже пройден. На данном этапе мониторинг может помочь выявить первые признаки разочарования, снижения учебного интереса или сомнений в правильности выбора. Что позволит представителям вуза вовремя предпринять шаги, направленные на то, чтобы оказать влияние на изменение мотивации студентов в положительную сторону.

Следующий этап мониторинга следует проводить, когда студент начинает изучение предметов методического цикла, активно включается в проектирование, организацию и анализ педагогической деятельности. На данном этапе мониторинг позволяет оценить, становится ли обучение для студента профессионально осмысленным. Здесь важно отследить, видит ли

студент практическую пользу изучаемых дисциплин, понимает ли специфику работы учителя, воспринимает ли профессию как сферу развития, самостоятельности и творческого поиска.

На старших курсах особую значимость приобретает анализ влияния производственной педагогической практики и профессиональных проб. Именно практика чаще всего становится тем фактором, который либо укрепляет профессиональный выбор, либо делает сомнения студента более выраженными. Поэтому отслеживание мотивационных картин студентов по результатам прохождения практики является очень важным в контексте организации сопровождения профессионального становления будущего педагога.

Для подготовки учителей физики и технологии подобная система имеет дополнительную значимость. Эти профили требуют от студента способности соединять предметное знание с методическим проектированием, экспериментом, техническим творчеством, исследовательской и практико-ориентированной деятельностью обучающихся. Если будущий учитель физики или технологии не видит профессионального смысла в изучаемых дисциплинах, не получает опыта успешного проведения практических или проектных форм работы, не ощущает связи между вузовской подготовкой и школьной реальностью, его готовность к работе по специальности может снижаться. Поэтому мониторинг мотивационных картин позволяет выявлять, насколько образовательная программа действительно помогает студенту увидеть себя в роли будущего учителя конкретного предметного направления.

Практическая перспектива такого мониторинга заключается в том, что его результаты могут стать основанием для управленческих и педагогических решений внутри вуза. Они могут использоваться для уточнения содержания дисциплин, усиления междисциплинарных связей,

включения практико-ориентированных заданий, разработки инструментов рефлексии деятельности.

В контексте организации практики мониторинг необходим для совершенствования деятельности наставника, отбора баз практики, сопровождения студентов в сложных педагогических ситуациях, обсуждения профессиональных трудностей и способов их преодоления. При организации воспитательной и профориентационной работы – для поддержки студентов, испытывающих сомнения в выборе профессии, и для формирования более реалистичного представления о реальной работе учителя.

Еще одним аспектом использования результатов мониторинга может быть построение индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Для студентов, демонстрирующих устойчивый интерес к профессии и желание развиваться в ней, вуз может предложить им методы профессионального развития, которые позволят более широко развивать и реализовывать свой профессиональный потенциал, например путем: участия в научно-исследовательских работах, педагогических конкурсах, наставнических программах. Если же у студента проявляются признаки снижения ориентированности на освоение профессии, необходимы индивидуализированные формы сопровождения. К ним можно отнести консультации, обсуждение опыта практики, помощь в осмыслении трудностей, включение в позитивные профессиональные ситуации. Такой подход позволяет перейти к опыту индивидуализированного сопровождения студентов, испытывающих трудности, а также к организации более адресной работе со студентами с разными типами мотивационных картин.

Главным условием эффективности мониторинга является его развивающий посыл, необходимо, чтобы студенты, принимая участие в мониторинге, понимали его потенциал для личностно-профессионального роста. Студенты должны воспринимать участие в исследовании не как проверку «правильности» их отношения к профессии, а как возможность

осмыслить собственный путь профессионального становления. Поэтому результаты мониторинга должны использоваться не для оценки, а для поиска возможных путей улучшения условий подготовки будущих учителей. В этом отношении особенно перспективным является сочетание анкетирования с рефлексивными инструментами: дневниками профессионального становления, рефлексивно-мотивационными тетрадями, круглыми столами по итогам практики, индивидуальными и групповыми консультациями. Формы работы, которые позволят обратиться к личностному опыту, пережитому студентом на различных этапах профессионально-личностного становления, в сочетании с инструментами, дающими возможность самостоятельно оценить и проанализировать опыт своей деятельности путем саморефлексии, могут оказать содействие профессионально-личностному становлению студентов.

Систематическое сопровождение мотивационных картин, организованное как последовательная система, включающая несколько точек измерения и описанная ранее, позволяет педагогическому вузу перейти от практики реагирования на уже сложившиеся проблемы к ситуации, когда трудности выявляются и предупреждаются на ранних этапах их формирования. Если снижение профессионального интереса обнаруживается только на этапе выпуска, возможности вуза по его коррекции существенно ограничены. Если же изменения отслеживаются систематически, появляется возможность своевременно начать поиск путей по усилению практической направленности подготовки, организовать дополнительные формы взаимодействия с наставниками и создать условия для формирования уверенности студента в собственных силах в контексте профессионального становления.

Таким образом, исследование мотивационных картин студентов и их мониторинговое сопровождение имеют для педагогического вуза не только научно-диагностическое, но и практико-управленческое значение. Они

позволяют рассматривать подготовку будущего учителя как процесс, в котором наряду со знаниями и компетенциями важным компонентом также является и устойчивость профессионального выбора, осознание сущности педагогического труда, готовность к саморазвитию и реальному включению в школьную практику. В условиях актуальности проблемы кадрового обеспечения школы такой подход может стать одним из инструментов повышения качества подготовки педагогов и укрепления кадрового потенциала системы образования.

Необходимость мониторингового сопровождения профессионально-образовательной мотивации подтверждается и современными исследованиями, в которых рассматривается связь эмоционально-мотивационного состояния учителя с качеством образовательного процесса, который он организует. Отмечается, что положительные эмоции педагога в процессе преподавания обеспечивают более качественный уровень организации учебной деятельности. Учитель, испытывающий удовлетворение от собственной профессиональной деятельности, выстраивает взаимоотношения с обучающимися таким образом, чтобы обеспечить всестороннюю поддержку, использует методы и приемы, стимулирующие познавательную активность обучающихся школы. Напротив, негативное эмоциональное состояние учителя является фактором снижения качества организации работы класса, ослабления педагогической поддержки обучающихся и слабо выраженной заинтересованности в поиске наиболее эффективных и продуктивных форм, методов и приемов организации обучения [45].

Данные выводы позволяют рассматривать профессионально-образовательную мотивацию будущего учителя не только как характеристику его отношения к обучению в вузе, но и как потенциальный фактор его будущего отношения к осуществляемой профессиональной деятельности, выражающегося в качестве организации учебного занятия, его

содержательной ценности и степени реализации его образовательного потенциала.

Если уже в период профессиональной подготовки студент утрачивает интерес к профессии, не видит лично значимого смысла педагогического труда, то в дальнейшем это может отразиться на характере его взаимодействия с обучающимися, готовности, желании и способности искать пути решения проблемных педагогических ситуаций, способности поддерживать учебную активность обучающихся и в целом создавать развивающую образовательную среду.

На основании изложенного выше можно утверждать, что при организации деятельности в педагогическом вузе необходимо уделять внимание не только предметной, методической и психолого-педагогической подготовке будущих учителей, но и состоянию их профессиональной мотивированности. Результаты настоящего исследования могут быть использованы представителями педагогических вузов для разработки системы регулярного мониторинга профессионально-образовательной мотивации студентов, совершенствования практико-ориентированной подготовки, организации адресного сопровождения обучающихся и внедрения рефлексивно-мотивационных инструментов. Использование предложенных рекомендаций позволит более точно понять причины изменения отношения студентов к профессии, а также целенаправленно создавать условия, при которых будущий учитель будет проходить все этапы становления своей профессиональной позиции и готовности работать в школе при поддержке и мотивации преподавателей и других представителей педагогического вуза.

2.5. Рефлексивно-мотивационная тетрадь как инструмент сопровождения профессионального становления студентов педагогического вуза

Проблема формирования профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза, несмотря на большое количество научно-педагогических работ, изучена не до конца. Теоретические аспекты профессионально-образовательной мотивации рассмотрены в достаточной мере во множестве психолого-педагогических работ. В свою очередь, вопросы создания инструментария по формированию высокого уровня профессионально-образовательной мотивации, а также целенаправленному сопровождению профессионально-личностного становления будущих учителей изучены не в полной мере и нуждаются в дополнительном рассмотрении.

Констатация того факта, что у одних студентов усиливается интерес к профессии, а у других возникают сомнения на пути профессионального становления, сама по себе не решает проблему. Но осознание наличия проблемы дает возможность понять, что она существует и нуждается в решении. Диагностика позволяет увидеть состояние мотивационной сферы, но после этого возникает более важный педагогический вопрос: каким образом помочь студенту осмыслить свой опыт, понять причины изменения отношения к профессии и выстроить дальнейшие шаги профессионального развития.

В качестве одного из инструментов такого сопровождения может быть рассмотрена рефлексивно-мотивационная тетрадь. Она позволит студенту проделать работу по самостоятельному осмыслению своего восприятия профессии, даст возможность проанализировать свою деятельность в процессе обучения в контексте профессионально-личностного становления; поможет осознать свои сомнения, дефициты и сложности на пути освоения профессии учителя, а также наметить шаги по их устранению и преодолению.

Разработанная в рамках исследования рефлексивно-мотивационная тетрадь (Приложение 2) рассматривается не как инструмент отчетности или формального контроля студента. Ее основное назначение состоит в создании возможности для осмысленного и последовательного размышления о собственном профессионально-личностном становлении. Возможность самостоятельно отрефлексировать опыт, получаемый в ходе обучения и профессионального становления, очень важна. Ведь многие изменения в отношении к профессии происходят не одномоментно, а являются следствием множества факторов и событий, которые не всегда осознаются самим студентом сразу. Поэтому для более точного понимания того, что именно послужило фактором снижения или укрепления мотивации к получению профессии необходима постоянная саморефлексия. В случае негативного влияния на мотивационную сферу своевременное осознание проблемы позволит порассуждать над причинами, а также продумать пути решения возникшей проблемы. Если же опыт окажется положительным, его фиксация также поможет в профессиональном становлении, а также подобный опыт может стать отличным ресурсом в случае снижения мотивации студента.

Интерес к педагогической деятельности может усиливаться после удачного опыта взаимодействия с детьми, снижаться после трудной практики, становиться более реалистичным после изучения методических дисциплин или меняться под влиянием общения с преподавателями и наставниками. Если такие изменения остаются неосмысленными, они могут привести либо к формальному продолжению обучения без внутренней профессиональной включенности, либо к постепенному дистанцированию от профессии. Тетрадь позволяет сделать эти изменения предметом личного анализа.

Смысл рефлексивно-мотивационной тетради заключается в том, чтобы соединить три важных процесса: фиксацию состояния студента, осмысление

полученного образовательного опыта и проектирование дальнейшего профессионального движения. В этом отношении тетрадь занимает промежуточное место между диагностическим инструментом и средством педагогического сопровождения. С одной стороны, отдельные задания позволяют студенту оценить собственное отношение к педагогическому направлению, уверенность в выборе профессии, интерес к обучению, готовность работать в педагогической сфере, восприятие образовательной среды вуза. С другой стороны, тетрадь не ограничивается шкалами и вопросами. Она побуждает студента объяснять свои ответы, сопоставлять ожидания и реальность, анализировать трудности, выделять сильные стороны, намечать план действий и регулярно возвращаться к размышлению о своем профессиональном становлении.

Цель разработанной тетради состоит в поддержке осознанного профессионального развития будущего учителя. Эта цель включает несколько взаимосвязанных задач. Во-первых, тетрадь помогает студенту зафиксировать исходные представления о профессии и причины выбора педагогического направления. Во-вторых, она позволяет отслеживать, как меняется отношение к обучению и будущей работе по мере прохождения разных этапов вузовской подготовки. В-третьих, тетрадь создает условия для анализа ситуаций, возникающих в процессе обучения, которые усиливают или ослабляют интерес к профессии. В-четвертых, она помогает студенту увидеть собственные ресурсы и трудности, а также перевести размышления о них в конкретный план дальнейших действий.

Структура тетради выстроена в логике постепенного движения студента от первичного профессионального выбора к более осознанной профессиональной позиции. Первый раздел связан с осмыслением своего профессионального выбора еще до начала обучения и фиксацией своих ожиданий и представлений от получаемого образования. На этом этапе студенту предлагается оценить, насколько осозанным был выбор

педагогического направления, уверен ли он в соответствии профессии своим ожиданиям, планирует ли связывать будущее с педагогической сферой.

Особое значение имеют задания, направленные на раскрытие первоначальных ожиданий. Студенту предлагается завершить фразы о том, чего он ожидал при поступлении, почему выбрал педагогическое направление, что его вдохновляет и что вызывает опасения. Такие задания позволяют выявить не только рациональные основания выбора, но и эмоциональный фон начала обучения. Размышления над данными вопросами уже на старте могут помочь студенту осмыслить, с какими ожиданиями студент начинает освоение профессии: с устойчивым интересом, с неопределенностью, с внешней ориентацией на диплом или с внутренним стремлением к педагогической деятельности. В дальнейшем возвращение к этим записям может позволить студенту самому увидеть, что изменилось в его отношении к профессии и порассуждать над тем, что послужило этому причиной.

Следующий смысловой блок тетради связан с итогами первого курса обучения. Здесь студент вновь оценивает осознанность выбора, интерес к учебе, понимание требований профессии, уверенность в возможности профессионального развития, отношение к образовательной среде вуза и планы работы в педагогической сфере. Повторение части показателей не является дублированием, а выполняет важную функцию отслеживания динамики. Студент получает возможность сравнить себя нынешнего с собой в начале обучения и увидеть, какие элементы профессиональной позиции укрепились, а какие стали более проблемными. Такая работа особенно значима после первого курса, когда первоначальное впечатление от вуза уже сменяется более устойчивым пониманием профессионально-образовательной реальности.

В тетради также предусмотрены задания, которые помогают студенту осмыслить образ современного учителя. Через размышление над цитатами,

ответы на вопросы, составление синквейна, выбор значимых профессиональных ориентиров студент постепенно уточняет, как он понимает суть работы учителя, осознает трудности и особенности данной профессии.

Значимым аспектом обучения в педагогическом вузе, над которым предлагается порассуждать студентам при работе с тетрадью, является возможность осмыслить личностную ценность получаемого образования. Студенту предлагается определить, что для него наиболее важно в педагогическом вузе: глубже освоить профессию, научиться мыслить нестандартно, привыкнуть к систематической работе, быть частью студенческого коллектива. Работа с данным заданием позволит увидеть, какие мотивы становятся ведущими на конкретном этапе обучения. Для одного студента главным может быть профессиональное мастерство, для другого – творческая самореализация, для третьего – социальная включенность и поддержка группы. Работа с этим заданием нужна для того, чтобы студент начал понимать, какие внутренние основания действительно поддерживают его движение в профессии.

Важным инструментом тетради является «колесо профессионального развития». В нем студент оценивает несколько сфер: эмоциональное состояние, включенность в жизнь вуза, активность и самостоятельность, понимание профессии, мотивацию к обучению, уверенность в себе. Такая форма удобна тем, что позволяет увидеть профессиональное становление не как один общий показатель, а как совокупность взаимосвязанных компонентов. Например, студент может хорошо понимать профессию, но испытывать низкую уверенность в себе; быть активным в учебе, но переживать эмоциональное напряжение; сохранять интерес к обучению, но слабо чувствовать связь с жизнью вуза. Это задание очень важно, так как позволяет студенту осознать, какие сферы его профессионально-личностного становления нуждаются в корректировке, а какие, наоборот, являются

ресурсом для его успешного движения на пути профессионального становления.

SWOT-анализ, включенный в тетрадь, переводит рефлексию в более аналитическую плоскость. Студенту предлагается выделить свои сильные и слабые стороны, а также определить существующие внешние возможности и риски, связанные с процессом получения образования и реализацией в профессиональной деятельности. Данный формат помогает увидеть профессиональное развитие не только через переживания, но и через анализ существующих внешних ресурсов и рисков. Сильные стороны позволяют зафиксировать то, на что студент может опираться; слабые стороны показывают зоны дальнейшей работы; возможности обращают внимание на внешние ресурсы образовательной среды; угрозы помогают заранее увидеть обстоятельства, которые могут затруднить профессиональное движение. Завершающим элементом данного блока становится необходимость обозначить план действий, позволяющий перейти от размышлений о своем профессиональном становлении к поиску конкретных шагов дальнейшего развития.

Блок, связанный со вторым курсом во многом схож со структурой первого курса. Как уже упоминалось ранее, это сделано с целью сохранения возможности сопоставления представлений на предыдущем этапе с текущим этапом профессионального развития. Такая форма помогает увидеть не только сам факт изменений, но и причины, которые на них повлияли. При проектировании блоков для последующих курсов, подобная логика также должна сохраняться, в силу озвученных выше причин.

Особенно значимым является раздел, посвященный педагогической практике. Студенту предлагается ответить, что практика помогла понять о профессии, что оказалось ценным во взаимодействии с детьми, что вызвало затруднения, укрепила ли практика профессиональный выбор. Эти вопросы важны потому, что практика часто становится одним из наиболее сильных

факторов изменения отношения к профессии. Она может подтвердить правильность выбора, но может и показать сложность педагогического труда. В обоих случаях тетрадь помогает не оставить опыт практики на уровне общего впечатления, а разобрать его содержательно: что именно произошло, почему это было значимо, какие выводы студент сделал о себе и о будущей работе.

Заключительная часть тетради представлена профессионально-личностным дневником. Его назначение состоит в регулярной фиксации событий, мыслей, трудностей и выводов, связанных с профессиональным становлением. Структура дневниковой записи включает главное событие недели, вопрос о том, что неделя дала для понимания профессии, фиксацию трудностей, оценку изменения мотивации профессионального развития, общий вывод и свободные размышления. Такая организация помогает студенту постепенно выработать привычку к профессиональной рефлексии. Это важно, поскольку способность анализировать собственный опыт является одним из условий дальнейшего профессионального роста учителя.

Функции рефлексивно-мотивационной тетради можно представить как несколько взаимосвязанных направлений. Первая функция – рефлексивная, которая заключается в том, что студент учится отслеживать и осмысливать собственный образовательный путь: что с ним происходит, какие события влияют на отношение к профессии, какие трудности повторяются, что помогает двигаться дальше. Вторая функция – мотивационная, она помогает студенту увидеть личный смысл обучения, соотнести учебные задания с будущей педагогической деятельностью, обнаружить внутренние основания профессионального выбора. Третья функция – развивающая, позволяющая через анализ сильных и слабых сторон, работу с целями и планом действий начать студенту воспринимать себя не как пассивного участника образовательного процесса, а как субъекта собственного профессионального

становления. Следующая функция – профилактическая, она заключается в том, что регулярная работа с тетрадью позволяет студенту осмысливать трудности. А уже затем путем обсуждения с наставником или преподавателем, а также посредством собственных ресурсов предупреждать риск накопления неосознанного разочарования, которое в дальнейшем может привести к отказу от профессии.

Для педагогического вуза рефлексивно-мотивационная тетрадь может стать частью более широкой системы сопровождения студентов. Ее можно использовать в рамках кураторской работы, педагогической практики, занятий по введению в профессию, методических дисциплин, индивидуальных консультаций и профессионально ориентированных мероприятий. При этом важно соблюдать условие доверительности: тетрадь не должна превращаться в средство оценки студента. Ее эффективность зависит от того, насколько тетрадь станет для студента лично ценным инструментом отслеживания и формирования пути профессионального становления.

Разработанная рефлексивно-мотивационная тетрадь выступает практическим продолжением исследования мотивационных картин студентов педагогического вуза. Тетрадь может помочь студенту увидеть свой путь становления в профессии, понять причины усиления или снижения интереса, осмыслить опыт практики, определить ресурсы развития и наметить дальнейшие шаги. В этом смысле тетрадь может рассматриваться как инструмент формирования более устойчивой профессиональной позиции будущего учителя.

Выводы по главе 2

Исследование профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза приобретает прикладное значение. Оно позволяет перейти от общего утверждения о необходимости подготовки педагогических кадров к анализу тех механизмов, через которые будущий

учитель принимает или не принимает профессию как область своей дальнейшей деятельности. Изучение уровня мотивации и изменения мотивационных картин студентов на разных этапах обучения дает возможность выявить проблемные факторы профессиональной подготовки, определить этапы наибольшего риска снижения интереса к профессии и обозначить условия, поддерживающие становление мотивированного специалиста.

Для решения задачи сбора эмпирических данных было выбрано анкетирование. Разработанная анкета позволила выявить не только уровень профессионально-образовательной мотивации студентов педагогического вуза, но и особенности ее изменения на разных этапах обучения.

Анализ данных анкетирования позволил сделать вывод, что снижение интереса к педагогическому образованию обусловлено не только внешними характеристиками профессии учителя, такими как оплата труда или общественный статус, но и внутренними условиями вузовской подготовки. Качество коммуникации с преподавателями, ясность требований, практическая направленность дисциплин и содержательная организация учебной деятельности выступают значимыми факторами сохранения или ослабления профессиональной направленности студентов.

В ходе дальнейшего исследования была отмечена необходимость проведения систематического мониторинга профессионально-образовательных картин обучающихся педагогического вуза. Так как сопровождение мотивационных картин, организованное как последовательная система, включающая несколько точек измерения и описанная ранее, позволяет педагогическому вузу перейти от практики реагирования на уже сложившиеся проблемы, к ситуации, когда трудности выявляются и предупреждаются на ранних этапах их формирования.

В качестве практического предложения по решению проблемы формирования профессионально-образовательной мотивации была

разработана рефлексивно-мотивационная тетрадь. Она может помочь студенту увидеть свой путь становления в профессии, понять причины усиления или снижения интереса, осмыслить опыт практики, определить ресурсы развития и наметить дальнейшие шаги. В этом смысле тетрадь может рассматриваться как инструмент формирования более устойчивой профессиональной позиции будущего учителя.

Заключение

Профессионально-образовательная мотивация студентов педагогического вуза как фактор формирования кадрового потенциала современной системы образования не является статичной. Отношение студента к профессии подвергается систематической перестройке и уточнению. Причиной этому является получение субъективного учебно-профессионального опыта, который как раз и является фактором, характеризующим динамику мотивационной сферы студентов. Интерес к обучению, понимание сущностного смысла будущей профессии, отношение к педагогической деятельности, уверенность в собственных возможностях и готовность связывать профессиональное будущее со школой, все это во многом определяется субъективным профессионально-образовательным опытом обучающегося педагогического вуза.

На начальной стадии исследования были проанализированы современные научно-теоретические подходы к вопросам мотивации получения профессионального образования. Рассмотрение самодетерминационного, ценностно-смыслового (аксиологического), системно-деятельностного и других подходов позволило сделать вывод, что профессионально-образовательная мотивация студентов является важным условием построения их личностной профессионально-образовательной траектории. Для будущего учителя она определяет не только степень включенности в учебную деятельность, но и характер отношения к осваиваемой профессии. Именно осознанное отношение к освоению профессии учителя определяет, будет ли обучение восприниматься как формальное освоение программы или как движение к личностно значимой педагогической деятельности.

В ходе дальнейшего исследования были определены модельные оценочные характеристики, позволяющие анализировать профессионально-образовательные мотивационные факторы у студентов педагогического вуза на разных этапах получения высшего образования. К таким характеристикам

были отнесены осознанность и устойчивость профессионального выбора, отношение к учебной деятельности, понимание требований профессии, восприятие общественной значимости труда учителя, представление о современном учителе как творческой и постоянно развивающейся личности и некоторые другие. Выделение данных характеристик позволило перейти от общего описания мотивации к более точному анализу ее структуры и изменений.

Для реализации практической части работы был спроектирован и проведен комплекс исследовательских измерений, направленных на выявление изменений профессионально-образовательной мотивации студентов на разных этапах обучения. Инструментом сбора аналитических данных стало онлайн-анкетирование. Онлайн-анкета включала закрытые и открытые вопросы. Такая структура позволила получить не только количественные показатели, отражающие общие тенденции, но и качественный материал, раскрывающий личный опыт студентов, причины их сомнений, источники интереса и значимые события профессионального становления. В исследовании приняли участие 105 студентов 1–5 курсов Красноярского государственного педагогического университета.

В процессе обработки и анализа полученных данных было отмечено, что рост понимания профессии не всегда сопровождается усилением желания работать по специальности. По мере продвижения по учебным ступеням высшего образования студенты, как правило, начинают лучше осознавать требования педагогического труда, его общественную значимость и сложность, но при этом не всегда в этом случае укрепляется их профессионально-образовательная мотивация. Прояснение особенностей и осознание проблемности некоторых аспектов работы учителя может как укрепить профессионально-мотивационную направленность обучающегося, так и, наоборот, ослабить ее.

Сравнение ответов студентов разных курсов позволило выявить определенный типологический характер изменения мотивационных картин. Сопоставительный анализ исследовательских данных по второму курсу высвечивает ситуацию характеристической неустойчивости профессионального самоопределения обучающихся и некоторый пересмотр первичных мотивационных ожиданий. Аналитика данных третьего курса может свидетельствовать о нем как об этапе возникновения более реалистичных мотивационных ожиданий о педагогической профессии, базирующихся на углублении понимания связи между учебным содержанием, педагогической практикой и будущей профессиональной деятельностью. Характерным моментом мотивационных картин студентов 4 курса может быть отмечено появление более критического отношения к вузовскому обучению и самой педагогической профессии. В этот временной период студент уже достаточно глубоко погружается в педагогическую деятельность и начинает осознавать ее с разных сторон, оценивая ее через призму профессиональных проблемных ситуаций, физической и эмоциональной нагрузки, с которой сопряжена деятельность педагога. Аналитические данные, характеризующие пятый курс, завершающий учебную стадию профессионального самоопределения, свидетельствуют о мотивационной дифференциации: часть студентов принимает профессию с учетом ее сложности, другая часть дистанцируется от нее или рассматривает педагогическое образование преимущественно как этап получения диплома.

Анализ исследовательских данных анкетирования разных курсов позволяет сделать выводы об особом мотивационном значении педагогической практики. Для одних обучающихся практика становится подтверждением правильности сделанного профессионального выбора и источником профессиональной уверенности. Для других она становится одним из ключевых факторов снижения и даже исчезновения мотивации к педагогической профессии. Такие данные позволяют оценивать фактор

педагогической практики как важнейший для окончательного профессионального самоопределения человека по отношению к педагогической деятельности.

Анализ открытых ответов позволил определить факторы, влияющие на усиление и ослабление интереса студентов к педагогическому образованию. К поддерживающим факторам относятся педагогическая практика, успешный опыт взаимодействия с детьми, качественный уровень преподавания содержания профильных и методических дисциплин, значимые примеры профессионально-личностной культуры вузовских преподавателей, осознание общественной ценности педагогической профессии. К факторам снижения мотивации могут быть отнесены учебная перегрузка, встречающаяся размытость образовательных требований преподавателей, педагогический формализм, негативный опыт учебного взаимодействия с некоторыми преподавателями, слабая связь отдельных дисциплин с будущей работой, а также факторы социально-экономического характера – общественные представления о низком социальном статусе и недостаточной оплате труда учителя.

Полученные аналитические данные и результаты их научного осмысления подтвердили исходное предположение (гипотезу) исследования о том, что в ходе обучения в педагогическом вузе мотивационные картины студентов могут существенно изменяться. При этом изменение мотивации не должно восприниматься как однонаправленный процесс – только повышение или снижение. Анализ реальных мотивационных картин студентов свидетельствует о разнонаправленности мотивационных изменений обучающихся на разных этапах обучения под воздействием внешних и внутриличностных факторов. Статистические данные исследования подтверждают, что у значительного числа студентов возникают сомнения в правильности и целесообразности выбора педагогической профессии.

Исследовательская часть работы позволила оформить ряд научно-педагогических представлений об организации психолого-педагогического сопровождения для поддержки и развития профессионально-образовательной мотивации студентов педагогических специальностей в течение всего периода вузовского обучения. В качестве практического инструмента для организации такого сопровождения выполнена модельная разработка рефлексивно-мотивационной тетради, которая может быть использована как инструмент для самостоятельной мотивационной рефлексии студента на протяжении разных этапов его обучения, а также как инструмент психолого-педагогического мониторинга научно-педагогическими специалистами вуза изменений профессионально-образовательных мотивационных картин студентов.

Научные результаты и методические разработки настоящего исследования могут быть использованы для оптимизации современных практик обучения студентов педагогических специальностей.

Библиографический список

1. Акопова М.А. Исследование мотивации выбора профессии студентами-психологами в начале и в конце обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. №3.
2. Анализ научной деятельности учителей в условиях организации взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования / А.В. Бакина [и др.] // Образовательные ресурсы и технологии. 2023. №3(44). С. 7-15.
3. Богатова С.М. Роль учителя в эпоху искусственного интеллекта: новые функции и возможности // Современное педагогическое образование. 2025. №4. С. 18-21.
4. Борзова Т.А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе// МНКО. 2023. №5(102). С. 11-13.
5. Вовк Е.В. Проблема мотивации трудовой деятельности будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-2. С. 102-106.
6. Гаврилюк Н.П. Особенности мотивации студентов к обучению в условиях современного образования: педагогическая перспектива // Казачество. 2023. №72 (7). С. 11-20.
7. Гладких В.И. Основы педагогического управления проектной деятельностью: роль педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-3. С. 122-124.
8. Горбунова А.В. Сравнительный анализ подходов к развитию универсальных учебных действий // Вестник Мининского университета. 2024. №4.
9. Григорьева Е.И., Сахарова М.В. Проектные технологии как фактор развития творческого потенциала студентов // Вестник ТГУ. 2023. №5. С. 1088-1098.

10. Дони́на Е.Е. Системно-деятельностный подход как методологическое основание формирования готовности студентов – будущих педагогов к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся // Управление образованием: теория и практика. 2024. №8-1(85). С. 168-174.
11. Евдо́кимова М.Г., Байди́кова Н.Л., Давиденко Е.С. Готовность студентов к проектированию индивидуальной образовательной траектории в вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. №2 (847). С. 40-46.
12. Елаги́на В.С. Система организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Вестник ЮУрГГПУ. 2023. №5. С. 83-107.
13. Заседание Государственного Совета // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/deliberations/78860> (дата обращения: 02.05.2026).
14. Ивани́щева Н.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих учителей в региональном педагогическом университете // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2023. №4. С. 77-93.
15. Индивидуальная образовательная траектория студента вуза/ П.С. Галушина [и др.] // Образование и право. 2024. № 5. С. 504-508.
16. Калмы́кова Д.А. Инновационная профессиональная компетентность студента в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2024. №1. С. 87-95.
17. Кандау́рова А.В. Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы // Вестник НВГУ. 2023. №2. С. 69-84.
18. Кли́мов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. С. 109-110.

19. Колосова Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития творческого потенциала педагогов общеобразовательных организаций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2024. №3(60). С. 110-120.
20. Корнева О.Ю., Плотникова И.В., Силифонова Е.В. Исследование уровня мотивации студентов к обучению: квантификационный подход и результаты // Векторы благополучия: экономика и социум. 2023. №4 (51). С. 210-222.
21. Краснопольская М.Ю. Факторы, влияющие на процесс развития профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования // Педагогическая перспектива. 2022. №1(5). С. 70-75.
22. Куденцова С.Н. Психологические особенности ценностно-целевых ориентаций обучающихся // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2023. №2. С. 217-227.
23. Ли Ф. Мотивы выбора профессии обучающихся подросткового возраста общеобразовательной школы // Вестник науки. 2025. №3 (84). С. 324-330.
24. Мальцева С.М., Решетников А.А., Суругина Е.С. Факторы мотивации студентов при поступлении в педагогический вуз // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №88-1. С. 108-112.
25. Милованова Г.В., Куляшова Н.М., Шемякина Е.Ю. Сравнительный анализ мотивационных особенностей студентов на разных этапах обучения // Концепт. 2022. №6. С. 46-57.
26. Морев А.В., Тимерзянова И.И. Современные методы преподавания физики в техническом вузе // Образование. Наука. Научные кадры. 2024. №2. С. 314-318.
27. Мотивация получения высшего образования студентами-первокурсниками / С.М. Мальцева [и др.] // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. № 2. С. 20-35.

28. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 : зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 07.06.2026).
29. Очиров Г.Д. Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов института педагогики и психологии // Управление образованием: теория и практика. 2024. №8-1 (85). С. 52-58.
30. Педагогика и экономика знаний: готовность системы образования к требованиям рынка труда / Н.С. Мысляева [и др.] // Московский экономический журнал. 2024. № 11. С. 546-559.
31. Профессиональная мотивация педагогов средней школы / Т.В. Скутина [и др.] // Психология и психотехника. 2022. № 4. С. 119-134.
32. Санжиев Ч.С. Оценка и формирование учебной мотивации студентов // Вестник науки. 2026. №2 (95). С. 309-320.
33. Семенова Ф.О., Кубанова А.К. Формирование представлений студентов о профессии и имидже педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87-2. С. 476-478.
34. Соловцова Е.В. Трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде: новые подходы к педагогическому взаимодействию в языковом образовании // Управление образованием: теория и практика. 2025. №9-1. С. 199-208.
35. Тылик А.Ю. Школа и будущее: два аргумента против адаптационных моделей общего образования // Kant. 2023. №1 (46). С. 224-230.
36. Хагур Ф.Р. Мотивационные аспекты профессионального самоопределения современной молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. №12. С. 143-149.

37. Чернечкин И.А. Мотивация будущих учителей физики к обучению в благовещенском государственном педагогическом университете // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-4. С. 316-320.
38. Чернышева А.В. Мотивация студентов к получению высшего образования// Общество. 2021. №2-2(21). С. 66-71.
39. Чунина А.Е., Есенжулова Л.С. Развитие компетентного подхода обучающихся по специальности экономическая безопасность // Международный журнал гуманитарных и медицинских наук. 2024. №2-1(89). С. 251-253.
40. Шамарин И. К., Хачикян Е. И. Особенности формирования профессионально-нравственной культуры будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. С. 350-352.
41. Шевченко Н. Н. Мотивы выбора профессии будущими учителями как фактор становления их профессионально-субъектной позиции// Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-2. С. 410-413.
42. Шепелева Л. С. Стимулы и мотивация обучения студентов: исследование и стратегия улучшения производительности учебного процесса // Миссия конфессий. 2025. № 3(84). С. 153-160.
43. Шульгина О. В., Воронова Т. С., Грушина Т. П. Выявление моделей образовательного поведения студентов как способ повышения мотивации к изучению географии // Современное педагогическое образование. 2025. №11. С. 85-90.
44. Шумилова Е. А., Ахтямов Р. Р. Исследование и развитие ценностно-смысловой направленности личности учащихся – будущих юристов в условиях образовательной среды колледжа // МНКО. 2026. №1 (116). С. 238-241.

45. Linking teacher emotions, teaching quality indicators, and student outcomes in mathematics: Results from the Global Teaching InSights study/ M. E. Pfeifer [и др.] // Journal of Educational Psychology. 2026.

Личностный опросник

Уважаемый студент педуниверситета!

Предлагаем Вам немного поразмышлять и порефлексировать. Перед Вами ряд высказываний, характеризующих личные отношения студентов к обучению в вузе и к будущей профессии. Выберите из предложенных вариантов ответов на каждое высказывание то, что больше соответствует Вашему личному восприятию и представлению.

Чтобы сохранить изменения, [войдите в аккаунт Google](#). [Подробнее...](#)

*Обязательный вопрос

Укажите название факультета (института), на котором Вы обучаетесь *

Мой ответ _____

Укажите курс, на котором обучаетесь *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

При поступлении в вуз я выбрал педагогическую профессию и свою специальность (профиль обучения) осознанно, а не случайно *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

Сейчас я больше, чем в начале обучения, уверен, что педагогическая профессия мне подходит *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

Если бы мне вновь пришлось выбирать направление обучения, я бы снова выбрал педагогическую профессию и ту же специальность *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

По сравнению с началом вузовского обучения мне стало интереснее учиться *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

Я стараюсь включаться в учебу не ради оценок, а ради собственного профессионального роста *

- всегда, с самого начала вузовского обучения
- начал так относиться к обучению не сразу, а постепенно, в ходе своего образовательного развит...
- так не мыслю, учусь ради формального получения оценок и диплома

Мне важно не просто окончить вуз, а хорошо подготовиться к будущей профессиональной деятельности *

- думал так и до поступления в вуз
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- так раньше не думал и сейчас не думаю

Сейчас я лучше, чем в начале обучения, понимаю, что требует от специалиста работа учителя *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

За время обучения мое желание работать по специальности стало сильнее *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

122
Моё понимание общественной значимости работы учителя выросло за время обучения *
и это укрепляет мое желание осваивать педагогическую профессию

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

Профессиональная деятельность учителя – это работа, которая требует постоянного развития и самообразования *

- считал так и до поступления в вуз
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Современный учитель должен самостоятельно уметь выявлять и анализировать педагогические проблемы и искать способы их решения *

- считал так и до поступления в вуз
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

В работе учителя нужно проявлять самостоятельность и творческий подход *

- считал так и до поступления в вуз
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Работа современного учителя требует умения находить нестандартные педагогические решения *

- думал так и до поступления в вуз
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- так раньше не думал и сейчас не думаю

Я понимаю, как большинство изучаемых мной в вузе дисциплин связано с реальной работой учителя *

- понимал это с самого начала вузовского обучения
- начал это понимать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не понимал раньше и не понимаю сейчас

От большей части изучаемых мной в вузе дисциплин есть практическая польза для профессиональной педагогической деятельности *

- считаю так с самого начала вузовского обучения
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Между некоторыми учебными дисциплинами и реальной работой учителя нет практической связи, и их изучение – ненужная трата времени *

- считаю так с самого начала вузовского обучения
- начал так думать не сразу, а уже в процессе получения высшего образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Прохождение педагогической практики помогло мне яснее представить реальную работу учителя *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

После прохождения педагогической практики у меня усилился интерес к выбранной профессии *

- полностью не согласен
- скорее не согласен
- скорее согласен
- полностью согласен

Проектная и исследовательская (проектно-исследовательская) деятельность является обязательной составляющей современной педагогической профессии *

- понимал это с самого начала вузовского обучения
- осознал это только в процессе получения высшего педагогического образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Возможность участия в научно-педагогической проектно-исследовательской деятельности во время вузовского обучения является важным профессиональным стимулом и усиливает саморазвитие *

- понимал это с самого начала вузовского обучения
- осознал это только в процессе получения высшего педагогического образования
- не считал так раньше и не считаю сейчас

Мои ожидания от получения высшего педагогического образования *

- не изменились с начала обучения
- стали более позитивными, более вдохновляющими в ходе обучения
- стали менее позитивными, более критическими в ходе обучения
- затрудняюсь ответить

Моя мотивация к получению педагогической профессии за время обучения *

- повысилась
- снизилась
- не изменилась
- затрудняюсь ответить

Что больше всего усилило Ваш интерес к получению педагогического образования за время обучения в вузе? *

Развернутый ответ

.....

Что больше всего ослабило Ваш интерес к получению педагогического образования за время обучения в вузе? *

Развернутый ответ

.....

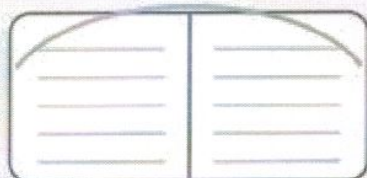
Какое событие или опыт сильнее всего повлияли в период вузовского обучения на Ваше отношение к будущей профессии и в какую сторону (позитивную или негативную)? *

Развернутый ответ

.....

Рефлексивно- мотивационная тетрадь

для осмысления профессионального становления
студента педагогического вуза



Ф.И.О.: _____

Группа: _____

Период ведения: _____

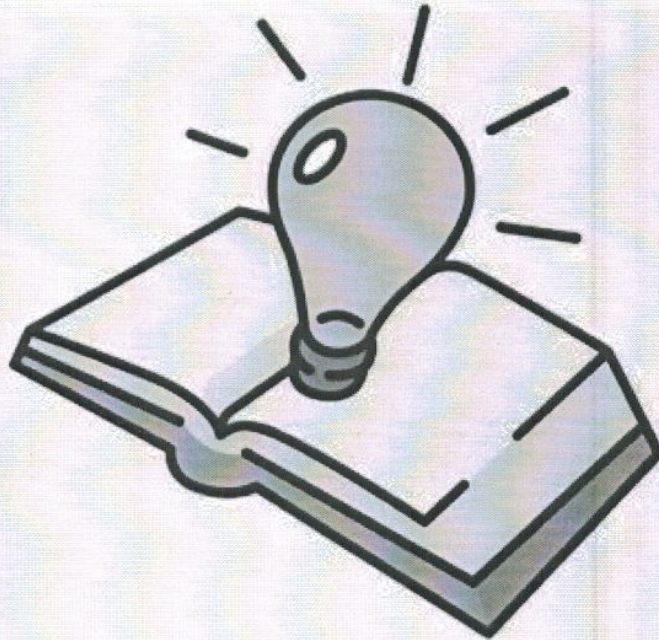
Уважаемый участник!

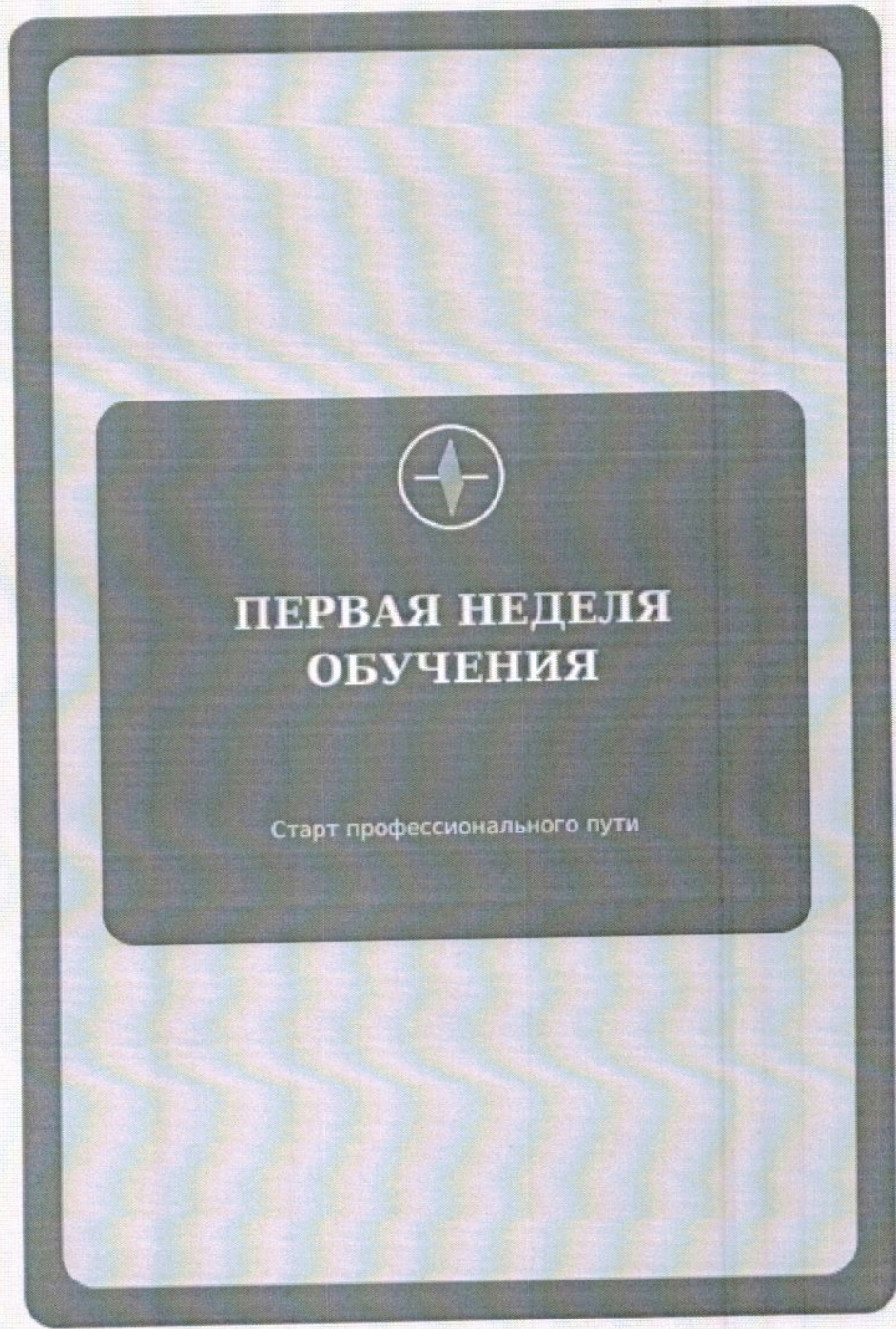
Перед Вами тетрадь, которая поможет лучше понять себя, свои чувства, мысли и достижения в период обучения в педагогической вузе. Она создана для того, чтобы Вы могли задуматься о своем опыте, увидеть свои сильные стороны, честно взглянуть на трудности и наметить дальнейшие шаги в своем развитии. Эта тетрадь не про правильные или неправильные ответы. Она про Вас, Ваш путь, Ваши открытия и размышления. Пусть она станет помощником в осмыслении Вашего профессионального выбора, источником внутренней опоры и средством более осознанного движения к будущей педагогической профессии.

Как работать с тетрадью

1. Заполняйте задания спокойно и честно: здесь важны не «правильные» ответы, а личная позиция.
2. В заданиях со шкалой отметьте один вариант ответа в каждой строке.
3. В письменных заданиях используйте свободное место полностью: фиксируйте мысли, примеры и выводы.
4. Дневниковые страницы расположены в конце тетради, чтобы сначала пройти основные задания, а затем регулярно вести записи.

Мои ожидания от работы с тетрадью





Задание 1. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему опыту.

Используйте предложенную шкалу и отметьте один вариант ответа в каждой строке.

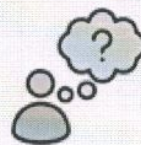


№	Утверждение	полностью не согласен	скорее не согласен	скорее согласен	полностью согласен
1	Я осознанно выбрал(а) педагогическое направление.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Если бы мне вновь пришлось выбирать направление обучения, я бы снова выбрал(а) педагогическую специальность.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Сейчас я уверен(а), что педагогическая профессия мне подходит.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Мне важно стать хорошим специалистом в сфере образования.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	После получения образования я планирую работать в педагогической сфере.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Короткий комментарий: что особенно важно в моих ответах?

«Путь к профессии начинается не с уверенности, а с готовности задавать себе честные вопросы»



**Задание 3. Дополните предложенные фразы.**

Когда я поступал(а) в педагогический вуз, я ожидал(а), что...

На момент начала обучения для меня наиболее важным является...

Я выбрал(а) педагогическое направление потому, что...

Больше всего в начале обучения меня вдохновляет...

Наибольшие опасения в начале обучения у меня вызывает...

Задание 4. Составьте синквейн на тему «Мое представление о требованиях, предъявляемых к современному учителю».

При выполнении задания придерживайтесь предложенной структуры: 1 строка - существительное; 2 строка - два прилагательных; 3 строка - три глагола; 4 строка - фраза из четырех слов; 5 строка - одно слово-обобщение или ассоциация.

1 строка: одно существительное (тема)


2 строка: два прилагательных

3 строка: три глагола

4 строка: фраза из четырех слов

5 строка: одно слово-обобщение

Дополнительное поле: какие требования к современному учителю кажутся мне наиболее важными?



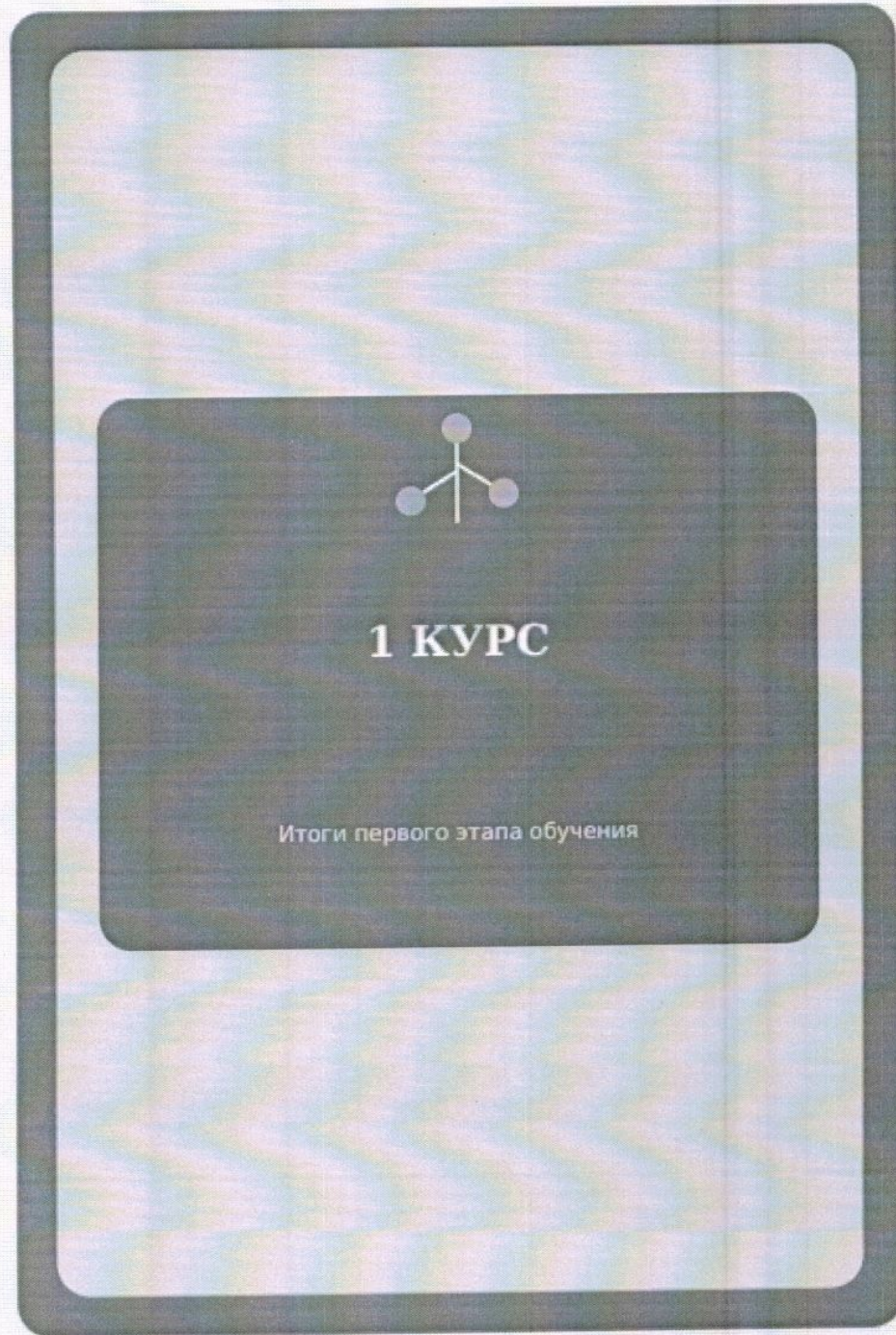
**«Не обязательно сразу знать все ответы.
Важно не терять желание искать их»**

Задание 5. Отметьте, согласны ли Вы со следующими утверждениями.

Утверждение	Ваш ответ
Суть работы учителя заключается в передаче готовых знаний по предмету.	<input type="checkbox"/> согласен(а) <input type="checkbox"/> не согласен(а)
В работе учителя большую роль играет творческий подход к организации обучения.	<input type="checkbox"/> согласен(а) <input type="checkbox"/> не согласен(а)
Мне близко представление о профессии учителя как о работе, которая требует постоянного развития и самообразования.	<input type="checkbox"/> согласен(а) <input type="checkbox"/> не согласен(а)

Почему я выбрал(а) именно такие ответы?







Задание 1. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему опыту.

Используйте предложенную шкалу и отметьте один вариант ответа в каждой строке.

№	Утверждения	полностью не согласен	скорее не согласен	скорее согласен	полностью согласен
1	Я осознанно выбрал(а) педагогическое направление.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Если бы мне вновь пришлось выбирать направление обучения, я бы снова выбрал(а) педагогическую специальность.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	По сравнению с началом обучения мне стало интереснее учиться.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Сейчас я лучше понимаю, что требует от специалиста будущая работа учителя.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	За время обучения мой интерес к педагогической профессии стал более устойчивым.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Мне важно стать хорошим специалистом в сфере образования.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Я уверен(а), что смогу развиваться в педагогической профессии успешно.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Я считаю, что образовательная среда вуза создает условия для моего личностного и профессионального роста.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	После получения образования я планирую работать в педагогической сфере.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Что показалось мне наиболее важным в ответах?

Как бороться со стрессом и тревожностью



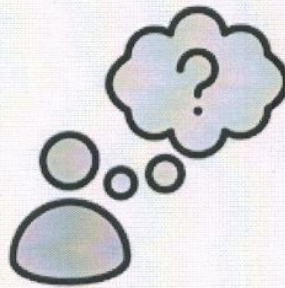
Задание 2. Ознакомьтесь с цитатой Г.Б. Адамса и опишите свои мысли.

Для большей полноты ответа можно опираться на вопросы: как я понимаю смысл слов автора; согласен(а) или не согласен(а) с высказыванием; каково мое мнение по данному вопросу.

«Учитель прикасается к вечности: никто не может сказать, где кончается его влияние»

Мои размышления

Lined writing area for reflections, containing approximately 20 horizontal lines.



Задание 3. Сформулируйте ответы на предложенные вопросы.

Что после первого курса обучения я начал(а) понимать лучше о профессии педагога?

Чем мои представления о профессии до поступления отличаются от нынешних?

Что в педагогической профессии вызывает у меня интерес?

Какие качества, на мой взгляд, необходимы хорошему педагогу?

Как научиться не тратить свое время впустую



Задание 4. Среди предложенных вариантов выберите тот, который является для Вас наиболее важным.

1. Что для меня наиболее важно в обучении в педагогическом вузе?

- глубже освоить будущую профессию
- научиться мыслить нестандартно, проявлять творчество
- привыкнуть к систематической и ответственной работе
- быть частью дружного студенческого коллектива


2. Что больше всего побуждает меня прикладывать усилия в учебе?

- желание стать хорошим специалистом
- интерес к новым идеям и возможностям самовыражения
- стремление добросовестно выполнять свои обязанности
- желание получать поддержку и признание в группе

3. Что я больше всего ценю в своей будущей профессиональной деятельности?

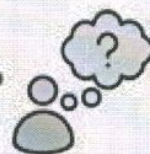
- возможность реализовать себя в профессии
- возможность решать нестандартные педагогические задачи
- возможность трудиться на благо общества
- возможность работать среди людей и чувствовать общность

Проанализируйте свои ответы и опишите, почему выбор по каждому вопросу именно такой.



Задание 5. Оцените с помощью «колеса профессионального развития» степень удовлетворенности каждой из представленных сфер.

Отметьте свой уровень по каждому показателю и соедините полученные точки, чтобы увидеть целостную картину. Обратите внимание, какие сферы развиты в большей степени, а какие требуют внимания, ресурсов и дальнейшей работы.



После выполнения задания проанализируйте результат и порассуждайте, есть ли необходимость в корректировке каких-либо показателей.

QR: как работать с колесом баланса



Задание 6. Проведите SWOT-анализ собственных результатов по итогам первого курса обучения.

Проанализируйте сильные стороны и достижения, определите слабые стороны и трудности, выделите внешние возможности и ресурсы, которые могут помочь в профессиональном становлении, а также обозначьте возможные риски и препятствия на пути дальнейшего обучения.

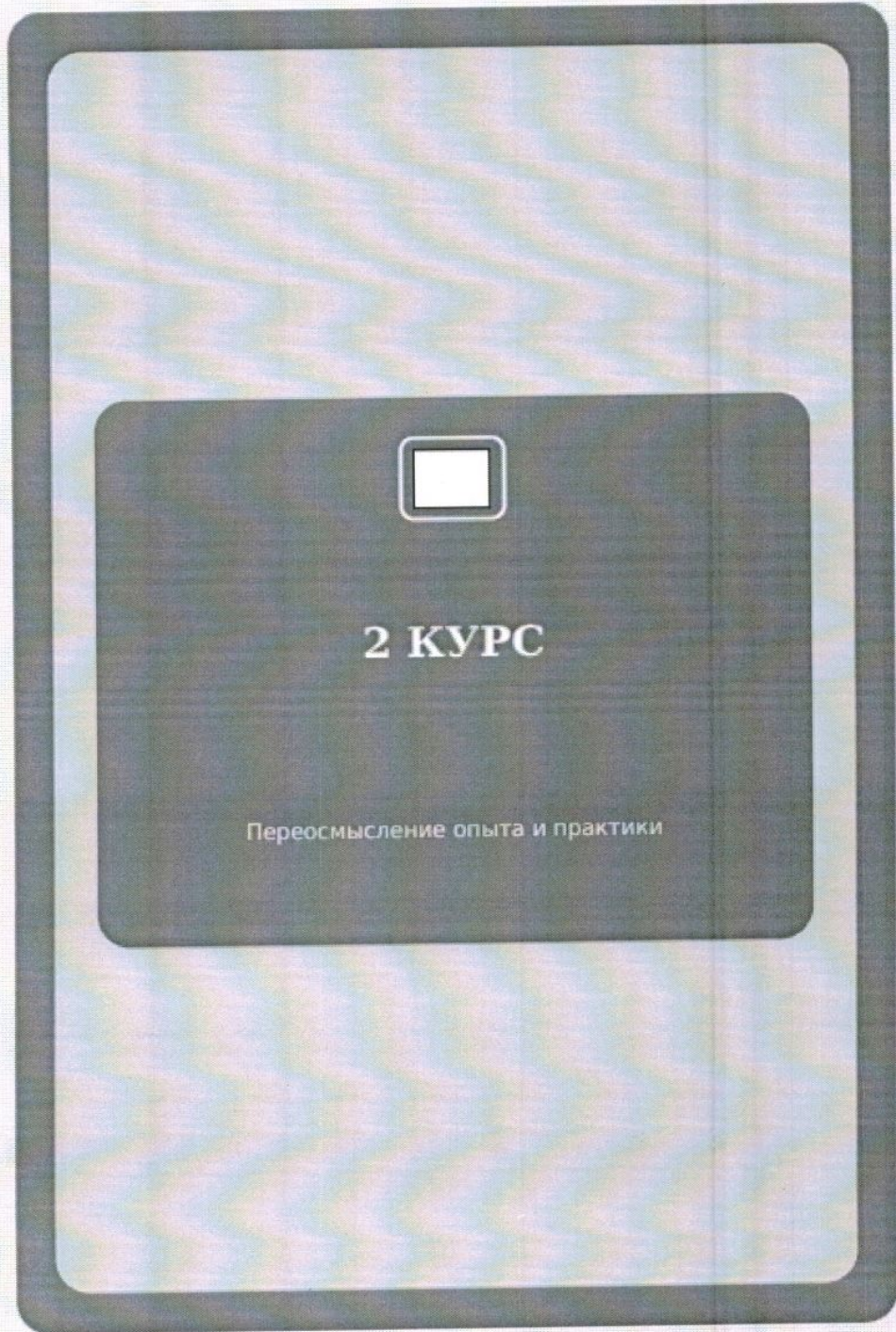
Постарайтесь быть максимально честными и внимательными к себе: данное задание направлено не на оценку «успешности», а на осмысление индивидуального опыта, выявление ресурсов развития и определение направлений дальнейшего движения.

<p style="text-align: center;">СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p style="text-align: center;">ВОЗМОЖНОСТИ</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">СЛАБЫЕ СТОРОНЫ</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p style="text-align: center;">УГРОЗЫ</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Как работать с SWOT-анализом

Наведите камеру телефона на QR-код, чтобы открыть краткое пояснение.





Задание 1. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует вашему опыту.

Используйте предложенную шкалу и отметьте один вариант ответа в каждой строке.

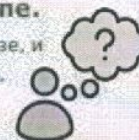
№	Утверждение	полностью не согласен	скорее не согласен	скорее согласен	полностью согласен
1	Я осознанно выбрал(а) педагогическое направление.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Если бы мне вновь пришлось выбирать направление обучения, я бы снова выбрал(а) педагогическую специальность.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	По сравнению с началом обучения мне стало интереснее учиться.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Сейчас я лучше понимаю, что требует от специалиста будущая работа учителя.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	За время обучения мой интерес к педагогической профессии стал более устойчивым.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Мне важно стать хорошим специалистом в сфере образования.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Я уверен(а), что смогу развиваться в педагогической профессии успешно.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Я считаю, что образовательная среда вуза создает условия для моего личного и профессионального роста.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	После получения образования я планирую работать в педагогической сфере.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Что изменилось в моих отношении к обучению?

«Профессиональный рост начинается там, где появляется интерес к развитию себя»

Задание 2. Сопоставьте свои представления, ожидания, чувства и отношение к обучению в начале обучения и на текущем этапе.

Подумайте, каким(ой) Вы были, когда только начинали свой путь в педагогическом вузе, и каким(ой) ощущаете себя сейчас. Отрадите, что изменилось в отношении к профессии, учебе и себе как будущему педагогу, что осталось устойчивым, а что подверглось переосмыслению.



Когда я поступал(а)...	Сейчас, в конце 2 курса...	Что повлияло на изменения?
Ожидания от обучения		
Отношение к профессии		
Уверенность в себе		
Трудности и достижения		

Что делать, если есть сложности во взаимодействии с преподавателями





Задание 3. Ответьте на предложенные вопросы.

Что педагогическая практика помогла мне понять о профессии?

Что во взаимодействии с детьми оказалось самым ценным?

Что вызвало затруднение?

Укрепила ли практика мой профессиональный выбор?

«Сомнения не означают слабость. Иногда именно они помогают сделать выбор более осознанным»

Задание 4. Среди предложенных вариантов выберите тот, который является для Вас наиболее важным.

1. Что для меня наиболее важно в обучении в педагогическом вузе?

- глубже освоить будущую профессию
- научиться мыслить нестандартно, проявлять творчество
- привыкнуть к систематической и ответственной работе
- быть частью дружного студенческого коллектива

2. Что больше всего побуждает меня прикладывать усилия в учебе?

- желание стать хорошим специалистом
- интерес к новым идеям и возможностям самовыражения
- стремление добросовестно выполнять свои обязанности
- желание получать поддержку и признание в группе

3. Что я больше всего ценю в своей будущей профессиональной деятельности?

- возможность реализовать себя в профессии
- возможность решать нестандартные педагогические задачи
- возможность трудиться на благо общества
- возможность работать среди людей и чувствовать общность

Проанализируйте свои ответы и опишите, почему выбор по каждому вопросу именно такой.

Задание 5. Оцените с помощью «колеса профессионального развития» степень удовлетворенности каждой из представленных сфер.



Отметьте свой уровень по каждому показателю и соедините полученные точки, чтобы увидеть целостную картину. Обратите внимание, какие сферы развиты в большей степени, а какие требуют внимания, ресурсов и дальнейшей работы.



После выполнения задания проанализируйте результат и порассуждайте, есть ли необходимость в корректировке каких-либо показателей.

QR: как работать с колесом баланса



Задание 6. Проведите SWOT-анализ собственных результатов по итогам второго курса обучения.

Проанализируйте сильные стороны и достижения, определите слабые стороны и трудности, выделите внешние возможности и ресурсы, которые могут помочь в профессиональном становлении, а также обозначьте возможные риски и препятствия на пути дальнейшего обучения.

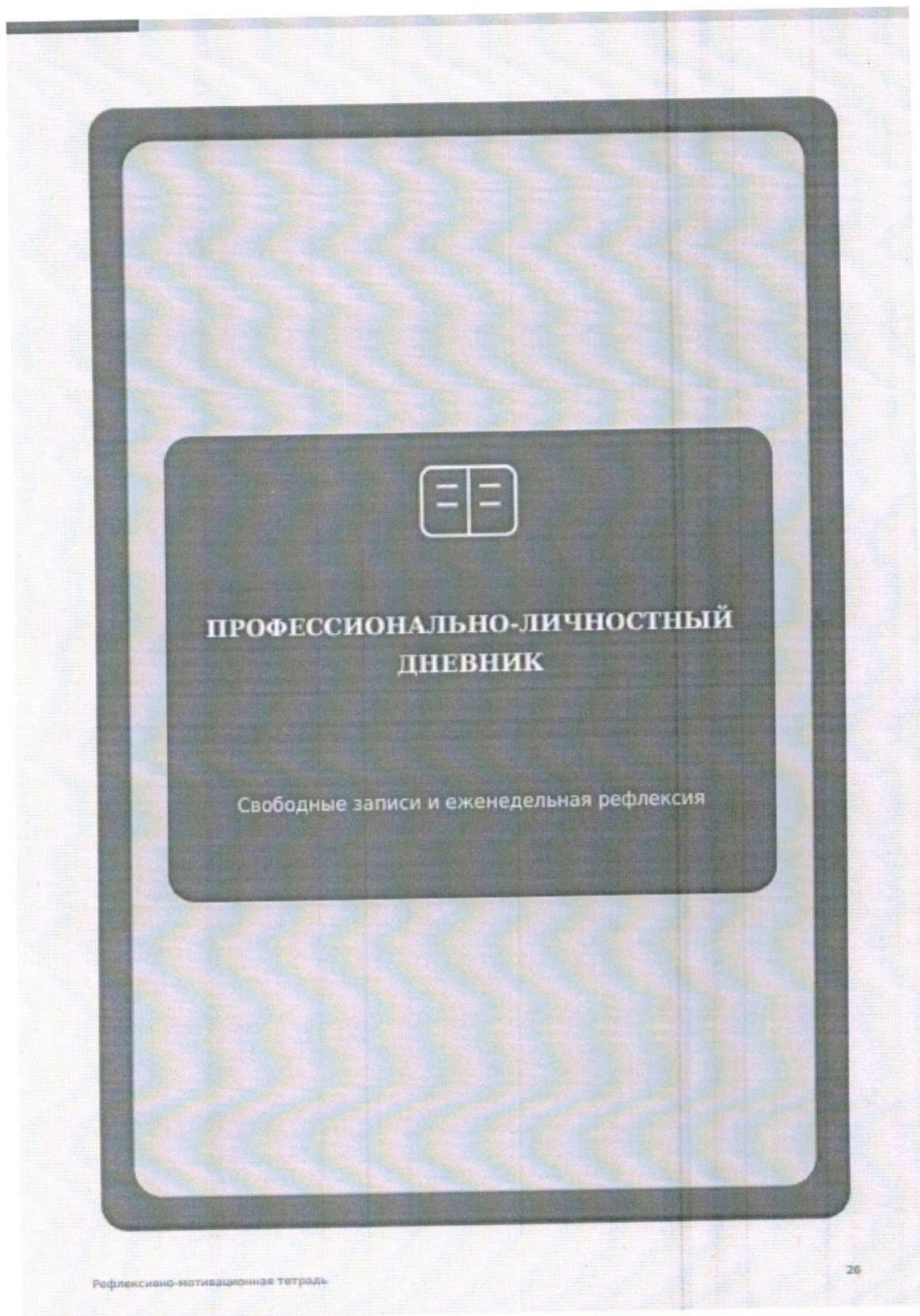
Постарайтесь быть максимально честными и внимательными к себе: данное задание направлено не на оценку «успешности», а на осмысление индивидуального опыта, выявление ресурсов развития и определение направлений дальнейшего движения.

СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	ВОЗМОЖНОСТИ
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
СЛАБЫЕ СТОРОНЫ	УГРОЗЫ
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Как работать с SWOT-анализом

Наведите камеру телефона на QR-код, чтобы открыть краткое пояснение.





Профессионально-личностный дневник

Ведение этого дневника призвано помочь Вам зафиксировать свое профессиональное становление как педагога. Здесь Вы можете фиксировать идеи, мысли, убеждения, противоречия, переживания и многое другое, что позволит осмысленно взглянуть на становление себя как профессионала.

Рекомендации по ведению дневника

1. Работать с дневником желательно не реже одного раза в неделю.
2. При работе с дневником можно придерживаться структуры: главное событие недели; что неделя дала для понимания профессии; что вызвало трудности; усилилась ли общая мотивация профессионального развития; общий вывод.
3. Дневник нужен для фиксации текущего состояния, отношения к обучению и размышлений о себе как о будущем педагоге, чтобы при необходимости скорректировать деятельность или убедиться в правильности выбранного пути.

Моя личная цель ведения дневника

«Самое важное в пути - не останавливаться в момент сомнений, а пробовать понять, чему они учат»



Дневниковая запись № 1

Неделя:		Дата:	
---------	--	-------	--

Главное событие недели

Что эта неделя дала мне для понимания профессии?

Что вызвало трудности?

Усилилась ли моя общая мотивация в контексте профессионального развития?

<input type="checkbox"/> нет	<input type="checkbox"/> скорее нет	<input type="checkbox"/> скорее да	<input type="checkbox"/> да
------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Общий вывод

Свободные мысли, наблюдения, идеи



Дневниковая запись № 2

Неделя:		Дата:	
---------	--	-------	--

Главное событие недели

Что эта неделя дала мне для понимания профессии?

Что вызвало трудности?

Усилилась ли моя общая мотивация в контексте профессионального развития?

<input type="checkbox"/> нет	<input type="checkbox"/> скорее нет	<input type="checkbox"/> скорее да	<input type="checkbox"/> да
------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Общий вывод

Свободные мысли, наблюдения, идеи



Дневниковая запись № 3

Неделя:		Дата:	
---------	--	-------	--

Главное событие недели

Что эта неделя дала мне для понимания профессии?

Что вызвало трудности?

Усилилась ли моя общая мотивация в контексте профессионального развития?

<input type="checkbox"/> нет	<input type="checkbox"/> скорее нет	<input type="checkbox"/> скорее да	<input type="checkbox"/> да
------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------

Общий вывод

Свободные мысли, наблюдения, идеи



Свободная страница дневника 1

Дата: _____

Свободная запись

A large rectangular area containing horizontal lines for writing, intended for a free diary entry.