

## Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст

**Огороднова О.В.,**

*кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, o.v.ogorodnova@utmn.ru*

**Кукуев Е.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, e.a.kukuev@utmn.ru*

**Фроленкова А.Л.,**

*ассистент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, a.l.frolenkova@utmn.ru*

В статье представлены результаты исследования показателей и динамики мотивационной сферы студентов Тюменского государственного университета, участвующих в федеральном проекте модернизации педагогического образования, актуализирующем практико-ориентированную составляющую подготовки учителя. Экспериментальную выборку составили 56 студентов, контрольную выборку – 62 студента, обучающихся на 2–4 курсах по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Для исследования мотивационной сферы студентов использовались: методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (Ю.А. Кореляков), шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин), анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова). Доказано, что мотивационная сфера студентов, участвующих в апробации практико-ориентированных модулей, изменилась в направлении статистически значимого усиления ряда профессионально значимых мотивов, внутреннего и внешнего положительного типов мотивации, формирования полинаправленности мотивов. Авторы обращают внимание на необходимость и возможность целенаправленной работы с мотивационной составляющей личности студентов.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, модернизация, практико-ориентированность, мотив, педагогическая направленность, профессионально-педагогическая мотивация.

### Для цитаты:

*Огороднова О.В., Кукуев Е.А., Фроленкова А.Л. Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 65–80 doi: 10.17759/psyedu.2018100107*

### For citation:

Ogorodnova O.V., Kukuev E.A., Frolenkova A.L. Modernization of Pedagogical Education: Motivational Context [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 65–80 doi: 10.17759/psyedu.2018100107. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Постановка и развитие проблемы

Участие Тюменского государственного университета в реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» (2015 год) [6] рассматривалось нами не только как фрагментарная экспериментальная проверка образовательных новаций, но и как возможность перспективного видения целевых ориентиров современного российского образования.

Зафиксированный в Профессиональном стандарте педагога (2013) деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе, подразумевает актуализацию практико-ориентированной составляющей программы подготовки бакалавра [2; 4]. В своем выступлении на заседании УМО вузов РФ по психолого-педагогическому образованию В.В. Рубцов отметил, что в основу системы обучения будущего учителя «должно быть положено освоение методов и средств деятельностной подготовки. ... Она должна строиться по типу профессиональной деятельности. ... по типу решения профессиональных задач и выполнения профессиональных действий» [5].

Одной из проблем в высшем образовании является снижение мотивации студентов, которые нередко потенциально отстранены от результатов обучения. Смутное представление о профессии, профессиограмме, трудовых действиях находит свое негативное отражение в уровне мотивации учения. Отстраненность самого процесса учения от профессиональной действительности формализует его. Студенты учат, «сдают» предметы в иллюзорно-смоделированном виде, когда за учебной дисциплиной не улавливается ее практическая реализация в профессии. Необходимо максимально приблизить образовательный процесс к практике, обучать через практику и на основе практики, когда каждое знание, умение имеет непосредственную возможность оперативно включаться в профессиональную деятельность. Как отмечает Е.Г. Белякова: «Готовность к практической деятельности, означающая понимание будущим педагогом сущности образовательного процесса в единстве с умением решать реальные задачи и проблемы школьной действительности, должна обеспечиваться через системное взаимодействие теоретико-методологической, исследовательской и практико-ориентированной подготовки» [1].

Наиболее важным аспектом в данном случае является работа в образовательном процессе с мотивационной составляющей личности студентов. Образовательная деятельность должна строиться на основе образовательных потребностей студентов. И если понимать под мотивом определенную потребность (А.Н. Леонтьев), то деятельность студентов в образовательном учреждении должна быть мотивационно адекватной. Студент учится не ради самого процесса, он учится, чтобы стать профессионалом, он хочет овладеть реальной деятельностью, поэтому образовательный процесс должен быть четко ориентированным на профессиограмму. А.А. Марголис и В.В. Рубцов обращают внимание, что «особый акцент в готовности будущего учителя к профессиональной деятельности переносится со знания конкретного содержания образовательной программы на те компетенции, владение которыми учитель должен продемонстрировать в своей профессиональной деятельности» [3].

Понимание мотивации студентов позволяет качественно организовать образовательный процесс, выстраивая индивидуальную образовательную траекторию, с одной стороны, в соответствии с потребностно-мотивационной сферой студентов, и с другой, – с требованиями ФГОС и стандартом педагогической деятельности.

Анализ именно мотивационных составляющих образовательной деятельности студентов – участников эксперимента являлся центральным в связи с пониманием, что именно мотивация обуславливает индивидуальную направленность студента на профессию, а значит, и определяет характер образовательной деятельности.

### **Программа исследования**

Цель исследования состояла в анализе влияния практико-ориентированной направленности подготовки будущих педагогов на мотивационные составляющие образовательной деятельности студентов. Была выдвинута гипотеза то том, что усиление практической направленности подготовки будущих педагогов значимо влияет на формирование профессиональной мотивации образовательной деятельности студентов.

В рамках реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель начальных классов)» в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета были скорректированы учебные планы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Образовательная деятельность осуществлялась в соответствии со следующими модулями:

2 курс – Модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»;

3 курс – Модуль «Психология и педагогика развития детей»;

4 курс – Модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Эксперимент проводился с февраля по май 2015 г. Диагностика проводилась в два этапа: февраль 2015 г. – констатирующая; май 2015 г. – контрольная.

### **Описание выборки**

Экспериментальную выборку составили студенты 2–4 курсов в количестве 56 человек, обучавшиеся в головном вузе ТюмГУ (Тюмень) по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», в том числе 32 студента обучались на втором, 12 – на третьем, 12 – на четвертом. Возраст – от 19 до 22 лет.

Контрольная выборка: студенты 2–4 курсов в количестве – 62 человек, обучавшиеся в филиале ТюмГУ в г. Ишим по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», 25 – на втором курсе, 18 – на третьем, 19 – на четвертом.

Статистических различий в количестве, соотношению по возрасту, полу, успеваемости между выборками не выявлено.

### **Методы и методики исследования. Результаты и их интерпретация**

Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А.Кореляков) позволяет выявить у студентов доминирующий тип

педагогической направленности. Выделяют четыре типа педагогической направленности личности учителя: «Предметник», «Коммуникатор», «Организатор», «Интеллигент». Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптирована Н.П. Фетискиным) диагностирует профессионально-педагогическую мотивацию по следующим показателям: профессиональная потребность; функциональный интерес; развивающаяся познавательная активность; «показная заинтересованность», которую точнее обозначать как ориентацию на требования образовательной программы; эпизодическое любопытство; «равнодушное отношение», которое точнее обозначать как отсутствие надситуативной активности. Анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова) диагностирует следующие мотивы выбора профессии: желание членов семьи, родителей, близких; стремление проверить свои способности; надежда добиться материального благополучия; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста; стремление овладеть престижной профессией; намерение приобрести психолого-педагогические знания; нравится проводить время с детьми; желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей; желание быть похожим на своего учителя; случайный выбор.

Статистический анализ результатов диагностики проводился при помощи пакета статистических программ SPSS-17.0. Для статистического анализа использовался критерий ANOVA (однофакторный дисперсионный анализ для сравнения средних результатов методик, полученных на разных выборках). При подготовке данных к дисперсионному анализу была проведена проверка на нормальность распределения при помощи критерия Ливиня. Т-критерий Вилкоксона использовался для сравнения данных, полученных на одной выборке в двух разных условиях.

### Описание результатов

Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А. Кореляков) позволила нам проанализировать распределение типов педагогической направленности, в том числе при экспериментальном воздействии (рис.1).

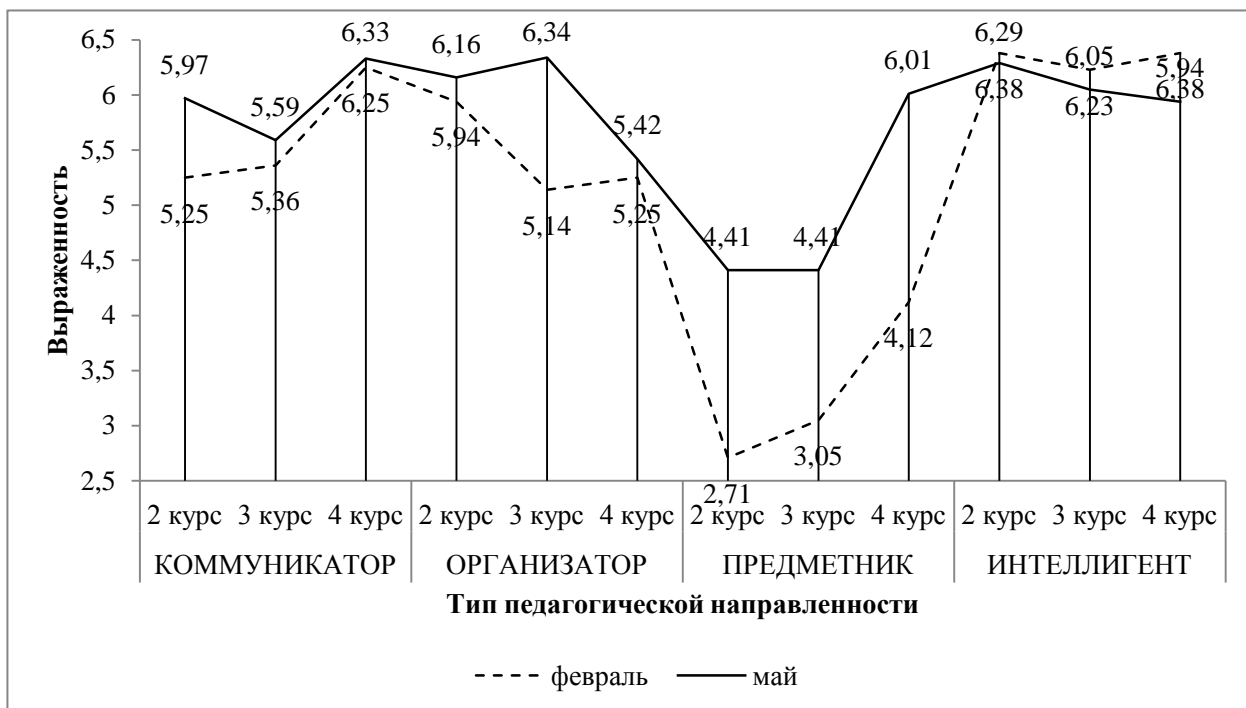


Рис.1. Тип педагогической направленности (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ полученных результатов проводился по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах;
- равномерность распределения выраженности педагогической направленности студентов.

Для анализа первого направления выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Дисперсионный анализ экспресс-диагностики педагогической направленности студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Тип педагогической направленности	<i>F</i>	Знч
Коммуникатор	2,645	0,106
Организатор	0,078	0,781
Предметник	1,489	0,225
Интеллигент	0,718	0,398

Здесь и далее *F* – эмпирическое значение *F*-критерия Фишера (основной показатель ANOVA), Знч – показатель уровня значимости для полученного эмпирического значения.

Учитывая, что уровень статистической значимости не ниже 0,05, результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Таблица 2

**Дисперсионный анализ экспресс-диагностики педагогической направленности студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Тип педагогической направленности	<i>F</i>	Знч
Коммуникатор	2,645	0,106
<b>Организатор</b>	<b>3,078</b>	<b>0,041</b>
<b>Предметник</b>	<b>4,489</b>	<b>0,005</b>
Интеллигент	0,718	0,398

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Отличия зарегистрированы по типам «Организатор» (0,041) и «Предметник» (0,005). У студентов экспериментальной группы в процессе усиления практико-ориентированной учебной деятельности статистически значимо повысился уровень направленности учителя по шкалам «Организатор», «Предметник».

Учитывая, что в методике экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А.Кореляков) дополнительным компонентом изучения является моно- и полинаправленность учителя, проведем статистический анализ этого аспекта.

Для данного вида анализа выберем  $\chi^2$ -критерий Пирсона, который позволяет, в частности, проанализировать равномерность распределения признака в выборке.

Проведем анализ результатов констатирующего этапа.

Экспериментальная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,816 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Контрольная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,922 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Здесь  $\chi^2_{\text{эмп}}$  – эмпирическое значение,  $\chi^2_{\text{кр}}$  – критическое значение  $\chi^2$ -критерия Пирсона.

Следовательно,  $H_0$  отвергается, принимается  $H_1$ . Здесь и далее  $H_0$  – нулевая статистическая гипотеза, предполагающая отсутствие статистически значимых различий;  $H_1$  – альтернативная статистическая гипотеза, предполагающая наличие статистически значимых различий;  $\rho$  – уровень статистической значимости.

Таким образом, распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо отличаются от равномерного. Действительно, на данном этапе исследования у студентов достаточно высок процент мононаправленности, особенно типа «Интеллигент».

Проанализируем результаты контрольного этапа.

Экспериментальная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 4,316 > \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Контрольная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,987 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Таким образом, для контрольной группы  $H_0$  отвергается, принимается  $H_1$ , т. е. распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов контрольной группы на контрольном этапе статистически значимо отличаются от равномерного.

Для экспериментальной группы  $H_1$  отвергается, принимается  $H_0$ , т. е. результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной группы на контрольном этапе статистически значимо не отличаются от равномерного распределения.

Действительно, как видно из рис. 1, изначально «спадающая» часть направленности типа «Предметник» повышается, педагогическая направленность приобретает характер полинаправленности, что свидетельствует о тенденции к сбалансированности всех типов направленности у студентов экспериментальной группы.

*Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации» (адаптация Н.П. Фетискина)* позволяет диагностировать профессионально-педагогическую мотивацию по следующим показателям (рис. 2): «Профессиональная потребность» (1); «Функциональный интерес» (2); «Развивающаяся познавательная активность» (3); «Ориентация на образовательную программу» (4); «Эпизодическое любопытство» (5); «Отсутствие надситуативной активности» (6).

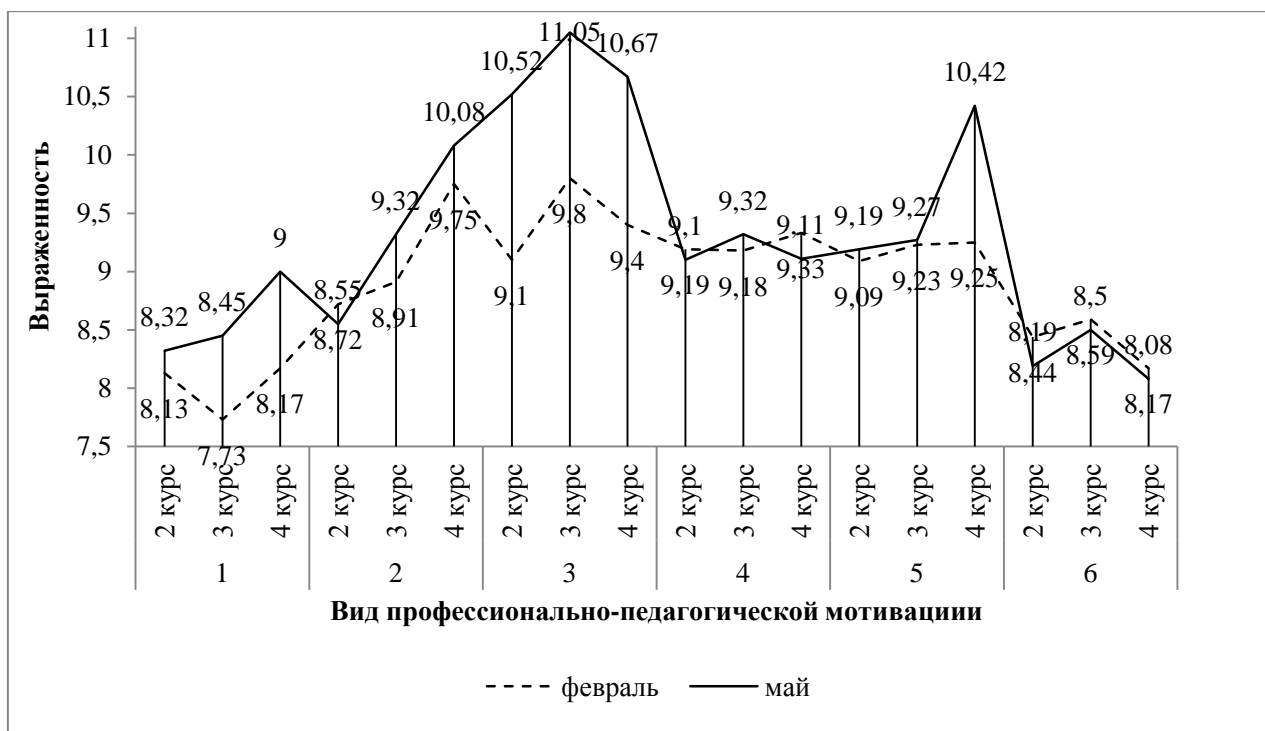


Рис. 2. Профессионально-педагогическая мотивация (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ полученных результатов диагностики профессионально-педагогической мотивации проводился по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе;
- сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе.

Для анализа результатов выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) на основе сравнения средних баллов. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе приведено в табл. 3.

Таблица 3

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Показатели мотивации	F	Знч
Профессиональная потребность	0,292	0,590
Функциональный интерес	0,201	0,654

Развивающаяся любознательность	0,141	0,708
Ориентация на образовательную программу	0,743	0,390
Эпизодическое любопытство	0,951	0,331
Отсутствие надситуативной активности	0,259	0,612

Таким образом, выявлено, что результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах также статистически значимо не отличаются (табл. 4). В контрольной группе за исследуемый период статистически значимых изменений в уровне мотивации не произошло.

Таблица 4

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (контрольная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Показатели мотивации	<i>F</i>	<i>Знч</i>
Профессиональная потребность	0,411	0,488
Функциональный интерес	0,321	0,601
Развивающаяся любознательность	0,198	0,724
Ориентация на образовательную программу	0,846	0,338
Эпизодическое любопытство	0,978	0,334
Отсутствие надситуативной активности	0,297	0,642

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличаются (табл. 5). Значимые различия достигнуты по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,004) и «Развивающаяся любознательность» (0,024). Это может характеризовать процесс развития мотивации следующим образом: через любопытство развивается профессиональная потребность. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе приведено в табл. 6.

Таблица 5

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Показатели мотивации	<i>F</i>	<i>Знч</i>
Профессиональная потребность	4,411	0,004
Функциональный интерес	0,112	0,971
Развивающаяся любознательность	3,798	0,024
Ориентация на образовательную программу	0,876	0,339
Эпизодическое любопытство	0,988	0,331



Отсутствие надситуативной активности	0,312	0,672
--------------------------------------	-------	-------

Таблица 6

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Показатели мотивации	<i>F</i>	Знч
Профессиональная потребность	5,425	0,000
Функциональный интерес	4,811	0,019
Развивающаяся любознательность	4,511	0,004
Ориентация на образовательную программу	0,846	0,338
Эпизодическое любопытство	3,178	0,041
Отсутствие надситуативной активности	0,297	0,642

Получены статистически значимые различия (при доминировании показателей экспериментальной группы) по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,000), «Функциональный интерес» (0,019), «Развивающаяся любознательность» (0,004), «Эпизодическое любопытство» (0,041).

Таким образом, можно предположить следующую мотивационную систему в экспериментальной выборке: любопытство в отдельных педагогических ситуациях с развивающейся любознательностью определяют функциональный интерес, выражающийся в профессиональной потребности.

С помощью *анкеты исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова)* возможно диагностировать следующие мотивы выбора профессии (рис. 3): «Желание членов семьи, родителей, близких» (1); «Стремление проверить свои способности» (2); «Надежда добиться материального благополучия» (3); «Надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста» (4); «Стремление овладеть престижной профессией» (5); «Намерение приобрести психолого-педагогические знания» (6); «Нравится проводить время с детьми» (7); «Желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей» (8); «Желание быть похожим на своего учителя» (9); «Случайный выбор» (10).

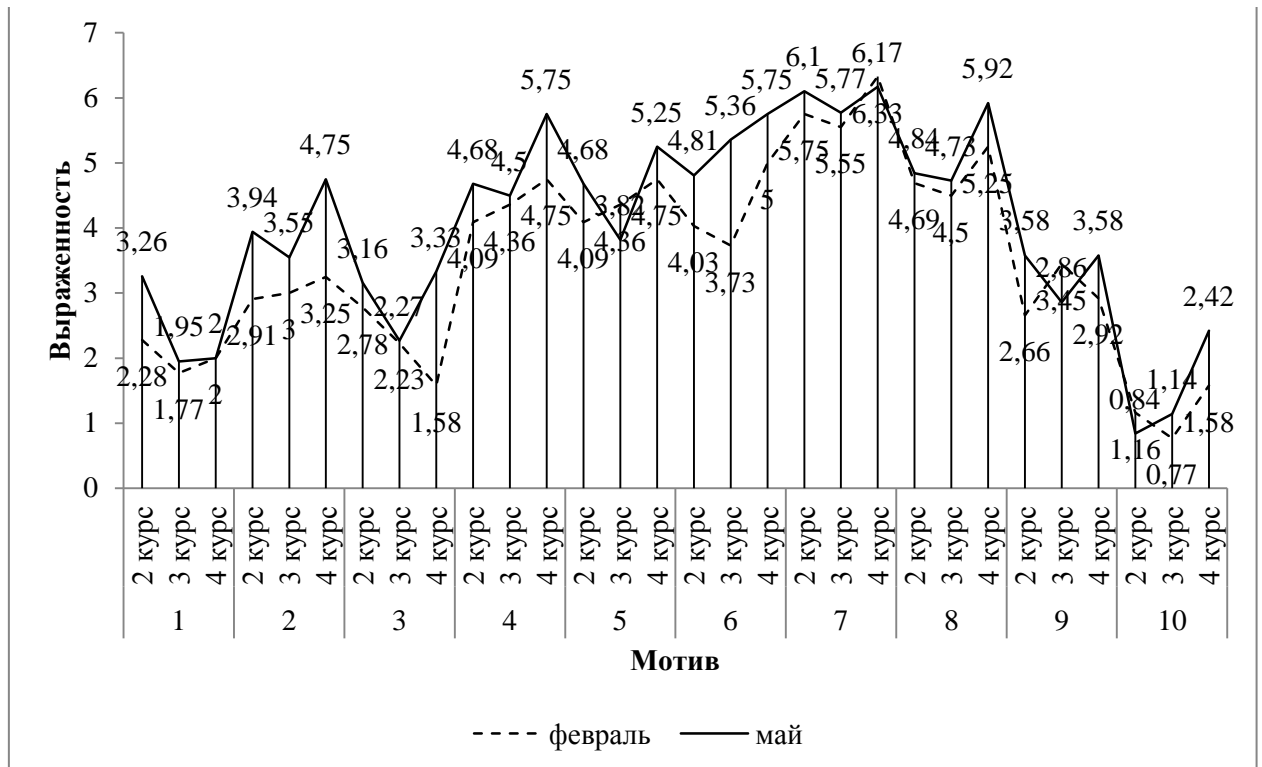


Рис.3. Мотивы выбора профессии (экспериментальная группа, средние баллы)

Анкета исследования мотивов выбора профессии А.В.Поповой позволяет анализировать не только мотивы выбора профессии, но и направленность мотивации: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация (рис. 4).

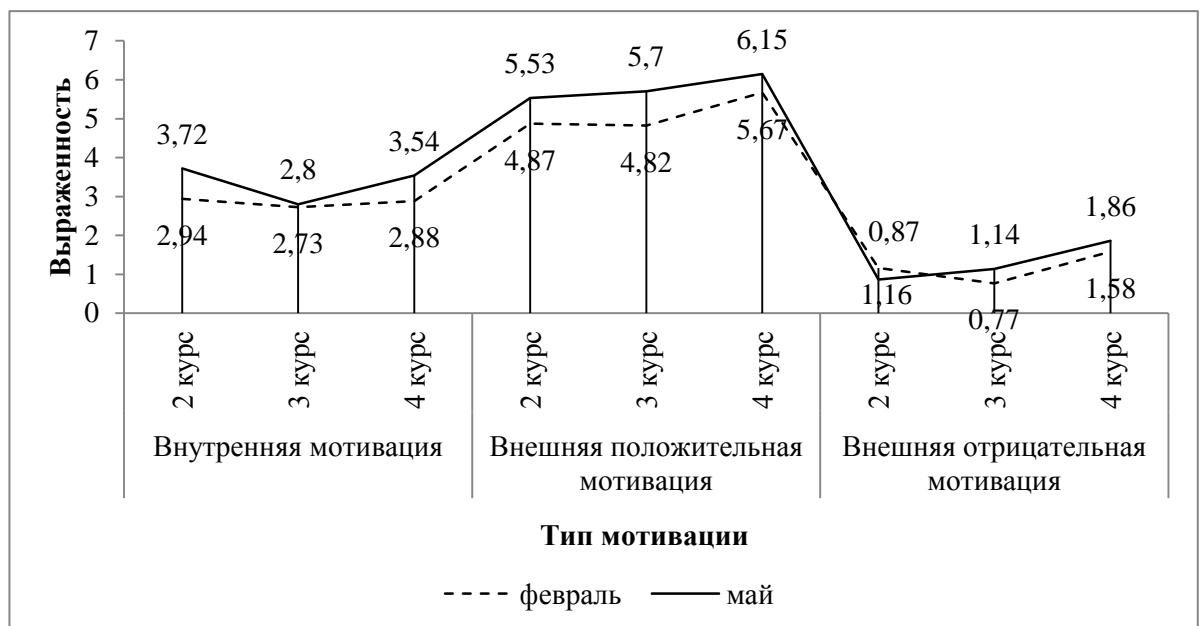


Рис. 4. Направленность мотивов выбора профессии (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ результатов проведем по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе;
- сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе.

Для анализа результатов выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) на основе сравнения средних баллов.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе приведено в табл. 7.

Таблица 7

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	1,484	0,312
Внешняя положительная	0,759	0,552
Внешняя отрицательная	0,237	0,712

Таким образом, выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах приведено в табл. 8.

Таблица 8

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (контрольная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	0,334	0,672
Внешняя положительная	0,239	0,712
Внешняя отрицательная	0,222	0,714

Таким образом, выраженность мотивации студентов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо не отличается.

Сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах приведено в табл. 9.

Таблица 9

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	3,859	0,049
Внешняя положительная	9,484	0,003
Внешняя отрицательная	0,137	0,712

Таким образом, выраженность мотивации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличается.

Как видно из рис. 4, у экспериментальной группы повысилась «Внутренняя мотивация» (0,049) и «Внешняя положительная мотивация» (0,003). Это свидетельствует о том, что усиление практико-ориентированной направленности значимо отражается на мотивационной сфере студентов. Данная ситуация может быть интерпретирована как процесс интериоризации (Л.С. Выготский), через рост внешней положительной мотивации растет внутренняя мотивация.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе приведено в табл. 10.

Таблица 10

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	4,484	0,041
Внешняя положительная	7,759	0,007
Внешняя отрицательная	0,114	0,832

Таким образом, мотивация студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо отличается.

Значимые различия достигнуты по показателям «Внутренняя мотивация» (0,041) и «Внешняя положительная мотивация» (0,007). Учитывая, что до эксперимента статистически значимых различий не было выявлено, можно констатировать положительное воздействие эксперимента на мотивацию студентов.

### **Заключение**

Таким образом, в итоге статистического анализа были получены следующие результаты, относящиеся к каждому из примененных методов.

1. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А. Кореляков).

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Отличия зарегистрированы по следующим типам: «Организатор» (0,041) и «Предметник» (0,005). Студенты экспериментальной группы в процессе усиления практико-ориентированности в рамках учебной деятельности статистически значимо повысили уровень направленности на организацию учебного процесса и предметный тип направленности учителя.

Распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличается от равномерного. Действительно, как было показано, на данном этапе исследования у студентов достаточно высок процент мононаправленности, особенно типа «Интеллигент».

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной группы на контрольном этапе статистически значимо не отличаются от равномерного распределения. Педагогическая направленность приобретает характер полинаправленности, что свидетельствует о тенденции к сбалансированности всех типов у студентов экспериментальной группы.

### 2. Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптация Н.П. Фетискина).

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются. В контрольной группе за исследуемый период статистически значимых изменений в уровне мотивации не произошло. Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличаются. Значимые различия достигнуты по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,004) и «Развивающаяся любознательность» (0,024).

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Статистически значимые различия получены по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,000), «Функциональный интерес» (0,019), «Развивающаяся любознательность» (0,004), «Эпизодическое любопытство» (0,041).

Таким образом, мотивационная система в экспериментальной выборке характеризуется усилением любопытства в отдельных педагогических ситуациях с развивающейся любознательностью, что предопределяют повышение функционального интереса и профессиональной потребности.

### 3. Анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова).

Выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличается. Выраженность мотивации студентов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо не отличается.

Выраженность мотивации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличается.

У студентов экспериментальной группы повысились показатели внутренней мотивации (0,049) и внешней положительной мотивации (0,003), что свидетельствует о

том, что усиление практико-ориентированной направленности процесса обучения значимо отражается на мотивационной сфере студентов.

Выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе также статистически значимо отличаются. Значимые различия достигнуты по показателям внутренней мотивации (0,041) и внешней положительной мотивации» (0,007). Учитывая, что до эксперимента статистически значимых различий не было выявлено, можно констатировать положительное воздействие эксперимента на мотивационный комплекс студентов.

Полученные результаты в целом характеризуют значимое повышение профессиональной мотивации в процессе практико-ориентированной подготовки, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Таким образом, практико-ориентированную учебно-профессиональную деятельность в процессе педагогического образования необходимо рассматривать не просто как форму образования, не только как ресурс для становления профессиональных компетенций, не только как профориентационную составляющую образовательных программ, но и, что не менее важно, как средство повышения профессиональной мотивации. Выстраивание процесса профессионального становления студента в вузе на основе внутренней мотивации является и педагогически оправданным, и личностно-ориентированным процессом. Именно в этом случае образование становится интенциональным и предметно ориентированным. При этом предметом образования становятся именно профессиональные компетенции.

## Литература

1. *Белякова Е.Г.* Содержательные аспекты современной практико-ориентированной подготовки студентов будущих педагогов // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2014. № 9. С. 25–34.
2. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
3. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: Московский городской психолого-педагогический университет. 2010. С. 47–67.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.12.2017).
5. *Рубцов В.В.* Модернизация педагогического образования: психолого-педагогическое направление // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 22–25.
6. *Сафронова М.А., Бысик Н.В.* Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.

# Modernization of Pedagogical Education: Motivational Context

## Ogorodnova O.V.,

PhD in pedagogical sciences, Head of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, o.v.ogorodnova@utmn.ru

## Kukuev E.A.,

PhD in psychological sciences, associate professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, e.a.kukuev@utmn.ru

## Frolenkova A.L.,

assistant of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, a.l.frolenkova@utmn.ru

---

The article presents research results of dynamics for motivated sphere among Tyumen State University students. Participants took part in federal project for modernization of pedagogical education, which effectuates practical oriented motive of future teachers. There are 66 students in experiment and 62 students for control. They are 2 and 4 years students, future specialists in "Pedagogical education" and "Primary education". To access motivational sphere among students the authors use method of express diagnosis for pedagogical motivation (U.A. Korelyakova), scale of self-evaluation of pedagogical and professional motivation (N.H. Phetinskaya), survey of motives for profession choice (A.B. Popova). Research proved that motivated sphere of students who participated in testing for practical orientated modules moved towards statistically important strengthen of professionally significant motives, internal and external types of motivation, formation of multi-directed motives. Authors depict the importance and possibility of targeted strategy for student motivation.

**Keywords:** pedagogical education, modernization, Practical oriented motive, pedagogical focus, professional – pedagogical motivation.

---

## References

1. Belyakova E.G. Soderzhatel'nye aspekty sovremennoi praktikoorientirovannoi podgotovki studentov budushchikh pedagogov [Substantial aspects of modern practice-oriented training of students – future teachers]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* [*Herald of Tyumen state University. Socio-economic and legal studies*], 2014, no. 9, pp. 25–34.
2. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and

- Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol.19, no. 3, pp. 143–159.
3. Margolis A.A., Rubtsov V.V. O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoi shkoly [On the strategy and directions for the modernization of pedagogical education in Russia: an analysis of the international experience of preparing a teacher for a new school]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy «Nasha novaya shkola» [Psychological and pedagogical support of the national educational initiative «Our new school»]*. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2010, pp. 47–67.
  4. Rubtsov V.V. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskoe napravlenie [Modernization of teacher education: psychological-pedagogical direction]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu [Bulletin of Educational and methodical Association of universities of the Russian Federation on psychological and pedagogical education]*, 2012, no. 2, pp. 22–25.
  5. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.12.2017).
  6. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisanie proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the Project of Modernization of Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol.19, no. 3, pp. 78–86.