

УДК 378.14

Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Каитов Александр Пилялович

кандидат социологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-2721-7448. E-mail: kaitovap@mgpu.ru

Аннотация. *Актуальность.* Обучение бакалавров по схеме «2+2» предусматривает проектирование и реализацию студентами индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) с учетом возможности отсроченного (после 2-го курса) выбора направлений и/или профилей подготовки в рамках укрупненной группы направлений и специальностей (УГСН). Начало обучения студентов по схеме «2+2» в институте педагогики и психологии образования МГПУ показало, что успешность реализации ИОТ зависит от развития у студентов учебно-профессиональной мотивации.

Цель: разработать и эмпирически проверить модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Результаты. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования содержит четыре взаимосвязанных этапа, на каждом из которых тьюторами осуществляется избирательное воздействие на определенные мотивационные состояния (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, поддерживающие и направляющие деятельность студентов на решение задач по проектированию и реализации ИОТ. Для проверки эффективности модели тьюторского сопровождения был организован педагогический эксперимент, общую выборку составили бакалавры педагогического образования в количестве 787 человек, поступившие на обучение в 2021–2022 учебном году.

Апробация модели тьюторского сопровождения в течение четырех семестров (1 и 2 курсы обучения) выявила в процессе повторной диагностики статистически значимые позитивные изменения в уровне развития учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальных групп по сравнению с аналогичным показателем студентов контрольных групп.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, учебно-профессиональная мотивация, бакалавры педагогического образования, модель.

Введение. Запрос современных студентов на индивидуализацию профессиональной подготовки в высшей школе обуславливает необходимость проектировать различные схемы организации обучения, предоставляющие возможность студентам выстраивать собственные индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) получения образования в соответствии со своими профессионально-личностными интересами и возможностями. Разработанная в институте педагогики и психологии образования МГПУ схема организации обучения «2+2» предусматривает прием абитуриентов на укрупненную группу направлений подготовки (УГСН) 44.00.00 «Образование и педагогические науки» с возможностью выбора в рамках УГСН направления и профиля образовательной программы после первых двух лет обучения. В соответствии со схемой организации обучения «2+2» структура образовательной программы бакалавриата состоит из двух частей: первая часть – базовая, единая для УГСН, направлена на академическую подготовку студентов (1–2 курсы); вторая часть – профессионально-ориентированная, включает содержание конкретного направления и профиля подготовки (3–4 курсы). Чтобы студенты смогли осознанно сделать выбор направления и профиля обучения после второго курса, специалисты института включили в базовую часть бакалаврской программы изучение студентами в течение первых четырех учебных семестров специальных вариативных модулей, получивших название «предпрофильные». Каждый предпрофильный модуль изучается студентом в течение одного семестра и включает содержание, позволяющее сформировать первоначальные представления о специфике одной из профильных образовательных программ, в течение первого и второго курсов каждый студент проходит обучение по восьми предпрофильным модулям.

Начало реализации образовательного процесса в сентябре 2021 г. показало, что студенты испытывают трудности не только адаптационного характера, обусловленные вхождением в новую социокультурную среду, но и связанные со спецификой вузовского обучения. Предоставление студентам возможности построения ИОТ посредством обучения по предпрофильным модулям на первом и втором курсах предполагает интенсивный темп освоения разнообразного по содержанию и профессиональной направленности учебного материала (один семестр – один модуль), успешное прохождение промежуточной аттестации по каждому модулю и сдачу интегративного экзамена в конце второго курса. Такой формат обучения предусматривает наличие у студентов внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, целеустремленности, сформированность коммуникативных умений, навыков самостоятельной работы с большим объемом учебной информации и др.

Таким образом, успешность реализации ИОТ во многом зависит от развития мотивации студентов, особенно таких ее содержательных характеристик, как активность, настойчивость, упорство в достижении цели, проявляющихся в постоянстве и длительности усилий по преодолению трудностей (Т. О. Гордеева) [3]. Учебно-профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования представляет собой систему иерархически взаимосвязанных познавательных, профессиональных и личностных мотивов, находящихся в постоянном взаимодействии, и рассматривается как целостное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием внутренних мотивов и направленности личности на успешное овладение педагогическими компетенциями и трудовыми функциями, обеспечивающими профессиональную готовность студентов. Процессуальный характер развития учебно-профессиональной мотивации предполагает организацию в вузе системы тьюторского сопровождения с включением в него специального содержания, ориентированного на развитие учебно-профессиональной мотивации, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Цель исследования: разработать и эмпирически проверить модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Методы исследования. Используемые в исследовании методы включают: анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме развития учебно-профессиональной мотивации студентов высшей школы в условиях индивидуализации обучения, построения ИОТ и организации тьюторского сопровождения, обобщение результатов теоретического анализа, моделирование, педагогический эксперимент.

Анализ отечественных и зарубежных исследований выявил согласованное мнение ученых об индивидуализации обучения, предоставляющего возможность студентам выстроить собственную траекторию получения образования и изменить роль с «потребителей образовательных услуг на «соавторов» ИОТ как на инструмент личностного роста, формирования учебно-профессиональной мотивации, «условия проектирования и развития профессиональной карьеры» [1; 10, с. 41; 17; 18].

Ключевая идея индивидуализации обучения – становление субъектности личности, которая раскрывается через понятие «самодетерминация (self-determination)», рассматриваемое как способность субъекта быть источником своей активности, поведения, определять взаимоотношения с окружающим миром, нести ответственность за свои действия и поступки. Мотивационной детерминантой индивидуализации обучения является предоставление студентам права выбора курсов учебных дисциплин, образовательных модулей, форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, что вызывает ощущение свободы, способствует удовлетворению потребности в автономности, и таким образом оказывает положительное влияние на развитие учебно-профессиональной мотивации.

В качестве основного инструмента индивидуализации обучения выступает ИОТ, представляющая собой персональный путь освоения обучающимися образовательной программы, проектируемый с учетом их личностных характеристик и реализуемый в условиях тьюторского сопровождения [5; 10].

В то же время анализ атрибутивных свойств ИОТ выявил наличие двух типов мотивационных детерминант, противоположных по своему воздействию на мотивационную сферу личности. Первый тип мотивационных детерминант (свобода выбора, наличие альтернатив, удовлетворение потребностей личности в автономии, аффиляции и «самодетерминированной компетентности») повышает мотивационный потенциал ИОТ [21]. Второй тип мотиваци-

онных детерминант – наоборот, снижает мотивационный потенциал ИОТ (уход от ответственности, несформированность саморегуляции учебной деятельности, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости, упорства в достижении цели). У студентов, не имеющих должного уровня развития всех вышеперечисленных качеств, необходимость соответствовать требованиям вуза и выстраивать свое обучение посредством проектирования и реализации ИОТ, будут выступать источниками формирования устойчивых антимотивов к обучению.

Следовательно, для успешности индивидуализации обучения студентов следует разработать модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации, включающую мотивационное обеспечение деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ [7].

С учетом результатов теоретического анализа и использования метода моделирования была разработана модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата – будущих педагогов, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ. Основу модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации студентов составляет принцип мотивационного обеспечения деятельности (О. Г. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Т. О. Гордеева, В. С. Ильин, Е. В. Карпова, С. В. Радзилов, А. А. Суслина и др.), регулирующий мотивационную сторону процесса деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ.

Тьютор в процессе сопровождения осуществляет субъект-субъектное взаимодействие с тьюторантом, в ходе которого избирательно воздействует на его мотивационные состояния (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, направляющие и поддерживающие деятельность тьюторанта на последовательное решение задач по проектированию и реализации ИОТ в период обучения в вузе.

Результаты и обсуждение. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования включает сформировавшиеся в образовательной практике вузов четыре взаимосвязанных этапа, содержание которых обусловлено, в первую очередь, индивидуальными потребностями тьюторантов в помощи и поддержке в процессе проектирования и реализации ИОТ в образовательной среде вуза.

На первом этапе (*информационно-диагностическом*) тьюторское сопровождение предусматривает деятельность тьюторов в ходе приемной кампании по сбору данных абитуриентов, предоставления им информации о специфике поступления на УГСН и особенностях обучения по схеме «2+2». Основная цель тьюторов – удовлетворить потребность абитуриентов в получении подробной информации о поступлении и заинтересовать возможностью отсроченного выбора направления и профиля обучения, то есть после второго курса, когда будут сформированы универсальные компетенции, первоначальные представления о профилях образовательных программ, и сделать осознанный выбор, избежав ошибку, будет проще. Сразу же после поступления с первокурсниками проводятся мероприятия, направленные на ознакомление с образовательной средой вуза (экскурсии по зданию, встречи с руководителями учебных департаментов, кураторами учебных групп, тьюторским корпусом, представителями студенческого самоуправления и др.). Затем тьюторы проводят серию диагностических мероприятий (тесты, беседы, анкетирование и др.) с целью выявления индивидуально-психологических особенностей студентов, предрасположенности к педагогической профессии, ценностных ориентаций и др., на основе результатов проектируется содержание работы с мотивационной сферой. Диагностика является обязательным компонентом всех этапов тьюторского сопровождения, диагностические методики используются для активизации мотивации к смыслополаганию на основе актуализации потребностей, развития рефлексии, осознания ценностных ориентаций, профессиональных интересов, например: методика Е. И. Рогова «Карта интересов»; методика незаконченных предложений («Я студент, а это значит...») и др.

На втором этапе тьюторского сопровождения (*проектировочном*) тьютор совместно с тьюторантом проектируют содержание ИОТ, применяя метод картирования (совместное со студентом составление индивидуальной образовательной карты, включающей карты учебных и профессиональных интересов, целей, ресурсов, самооценку компетенций и др.). На данном этапе у тьюторанта формируется система представлений о себе, своих компетенциях, интересах, потенциале и т. д., способствующая осознанию необходимости проектирования содержания индивидуальной траектории профессионально-личностного развития.

Задачами тьютора являются:

– актуализация необходимых для осуществления деятельности по проектированию ИОТ мотивационных состояний тьюторанта (интереса к самопознанию, потребности в достижениях, желания повысить свой статус в учебной группе и др.);

– стимулирование тьюторанта к целеполаганию, составлению индивидуального образовательного маршрута, включающего выбор и обучение по предпрофильным модулям, плана профессионально-личностного развития, включающего тренинговые занятия, направленные на преодоление личностных дефицитов, выявленных в ходе диагностики, участие в образовательных событиях (студенческие научно-практические конференции, профессионально-ориентированные конкурсы и др.), мероприятиях социально-значимой деятельности (волонтерская, социальные проекты, акции и др.).

Третий этап (*организационно-технологический*) предусматривает сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОТ, включает мониторинг успеваемости, помощь в решении проблем и т. п., различные формы работы тьюторов (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, тьюториалы).

Задачей тьютора является поддержание и наращивание динамики мотивационных состояний тьюторанта до уровня целевой установки – устойчивой направленности деятельности на достижение планируемого результата, поддержание у тьюторантов уверенности в своих действиях. Результаты многолетних исследований О. С. Гребенюка свидетельствуют о том, что при систематической активизации педагогом актуальных для выполнения деятельности мотивационных состояний они постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности, становятся «фондом развития личности» [4].

На данном этапе сопровождения тьюторами используются:

– технология портфолио, рассматриваемая (Э. Зеер, Л. Степанова, А. Caballero, P. Slepcevic-Zach, M. Stock) как инструмент активизации потребности в достижениях и средство мониторинга достижений студентов в период обучения в вузе [5; 13; 20]. В портфолио студенты включают конкурсные работы, публикации статей, сертификаты участия в студенческих научно-практических конференциях, конкурсных мероприятиях, социальных проектах и др.;

– тьюторские семинары (тьюториалах – tutorials), направленные на обучение студентов применению мотивационных стратегий, особенно стратегий самомотивации. Эти стратегии предусматривают знание студентов о сущности мотивации, мониторинг собственных мотивационных состояний, способы саморазвития мотивации, контроль над характером мотивации, в комплексе формирующих мотивационную компетентность – способность студентов управлять собственной мотивацией для достижения поставленных целей.

Ключевым компонентом стратегий самомотивации является представление о себе. По мнению Б. Вайнера (B. Weiner, 1992), «"Я" лежит в самой основе человеческого опыта и должно быть частью любой теоретической формулировки в области человеческой мотивации» [22, с. 286].

Основу стратегий самомотивации студентов составляет теория ожидаемой ценности, включающая: компонент ожидания, т. е. убеждения студентов относительно их способности выполнить задание; ценностный компонент, убеждение себя в важности выполнения задания; аффективный компонент – эмоциональные реакции на задачу. На тьюторских семинарах студентов знакомят с адаптивными стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как:

– «формирование позитивных ожиданий» (помогает генерировать оптимистические мысли и убеждения, способствующие успешному выполнению задания);

– «самоподкрепление» (используется в качестве временно действующих внешних мотивационных факторов, например, студент сам себя поощряет за выполненное задание);

– «повышение ценности академической задачи» (понимание субъективной значимости выполнения задания, например, для развития собственной компетентности, или успешной сдачи экзамена, что ведет к усилению настойчивости в достижении цели);

– «оценка затрат» (студенты учитывают время и усилия, затрачиваемые для выполнения задания, которые рассматриваются как мера эффективности учебной деятельности).

По мнению ученых (A. Sebesta, B. Speth, 2017), даже напоминания себе о чувствах сожаления или стыда, следующими за провалом экзамена, могут стать мотивирующими факторами к приложению усилий в процессе обучения [19]. Согласно данным исследований (N. Góes, E. Boruchovitch, 2020; N. Higgins et al., 2021; E. Essa, 2022; A. Asyhari, I. Islamia, 2023) уровень са-

морегуляции имеет сильную корреляцию с мотивацией [12; 14; 15; 16]. Доказано, что применение студентами мотивационных стратегий способствует развитию саморегуляции учебной деятельности и академическим достижениям.

Тьюторы систематически отслеживают успеваемость студентов, при наличии проблем в процессе индивидуальной работы с тьюторантом выявляют и обсуждают негативно влияющие факторы (межличностные отношения в учебной группе, отношения с преподавателем и т. д.). Затем корректируют план тренинговых занятий, включая в него упражнения и интерактивные игры, ориентированные на межличностное взаимодействие, развитие коммуникативных навыков, сплочение учебной группы, преодоление страха экзамена и др.

Целью четвертого (*оценочно-рефлексивного*) этапа тьюторского сопровождения в образовательной практике традиционно является формирование рефлексивных умений тьюторантов (самооценка результатов своей деятельности, динамики достижений, определение причины успехов и неудач и т. д.), представляющих собой важнейшие интеллектуальные умения личности.

Деятельность тьютора направлена на развитие у тьюторанта мотивационной рефлексии, осуществляющей мотивационную регуляцию учебно-профессиональной деятельности. Мотивационная рефлексия проявляется в осознании и регуляции студентом собственных мотивов, сохранении мотивационного потенциала для решения задач и достижения целей в процессе обучения (Е. А. Карпова, Н. И. Макарычева, 2016) [9].

В конце каждого семестра в учебных группах проводятся групповые тьюториалы, на которых участникам предлагается рассказать о своих достижениях, оценить результаты участия в мероприятиях, провести анализ причин, повлекших неудачи или, наоборот, обеспечивших успех. Всесторонний анализ и осознание студентом результатов собственной деятельности выступают в качестве фактора развития субъективной оценки собственной эффективности, оказывающей регулирующее влияние на мотивацию и выработку продуктивных копинг-стратегий преодоления трудностей в ситуациях неудач, сопровождающихся часто эмоциональными переживаниями (А. П. Каитов, 2023) [8]. Согласно высказываниям студентов, участие в тьюториалах, включающих коллективные обсуждения портфолио, или решение различных проблемных ситуаций способствует снижению тревожности, страха перед неудачей, повышению уверенности в своих силах, стремлению добиться более высоких результатов. Ведение портфолио на протяжении всего периода обучения в вузе обеспечивает осознание студентом своих действий по проектированию и реализации ИОТ посредством их соотнесения с достигнутыми результатами учебно-профессиональной деятельности.

Основная цель тьюторского сопровождения студентов на первом и втором курсах: формирование из разрозненных потребностей, интересов, мотивов – учебно-профессиональной мотивации как целостного личностного образования, обеспечивающего успешность деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ.

Эмпирическая проверка модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в настоящее время проводится в МГПУ, общая выборка составляет 787 студентов (395 – ЭГ; 392 – КГ), принятых в 2021–2022 уч. г. на обучение по схеме «2+2» (УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки»).

Для формирования диагностического инструментария в структуре учебно-профессиональной мотивации были выделены «следующие мотивационные составляющие (блоки): ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, деятельностный, копинговый, которые взаимосвязаны иерархическим соподчинением и реализуют побуждающую, смыслообразующую, направляющую, стимулирующую и регулирующие функции мотивации учебно-профессиональной деятельности» [8, с. 417].

В комплексный диагностический инструментарий включены шесть методик, которые диагностируют семь групп показателей: сформированность терминальных ценностей, профессионально-педагогическая направленность личности, рефлексивность, развитость метакогнитивных процессов, регулируемость метакогнитивных процессов, выраженность компонентов деятельности и преобладающие копинг-стратегии (см. таблица 1).

Таблица 1

Диагностические процедуры операционализации учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Компоненты (блоки) учебно-профессиональной мотивации			
Ценностно-смысловой	Когнитивно-рефлексивный	Деятельностный	Копинговый
Фиксируемые показатели			
<ul style="list-style-type: none"> Сформированность ценностей в сферах: профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни Профессионально-педагогическая направленность личности 	<ul style="list-style-type: none"> Знания о когнитивных процессах Рефлексивность 	<ul style="list-style-type: none"> Метакогнитивная включенность в деятельность Регуляция когнитивных процессов Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: цель, результат 	<ul style="list-style-type: none"> Копинг-стратегии Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: средства
Диагностические средства и способы			
Опросник терминальных ценностей – ОТЕЦ (И. С. Сенин)	Опросник «метакогнитивная включенность в деятельность» (R. S. Dennison, G. Schraw, адаптация А. В. Карпова, И. М. Скитяевой)	Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптирован В. М. Ялтонским и Н. А. Сиротой)	
Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е. И. Рогов)	Методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов)	Тест-опросник «Цель-Средство-Результат (ЦСР)» (А. А. Карманов)	

Оценка уровня учебно-профессиональной мотивации студентов осуществлялась на основе кумулятивной интеграции фиксируемых диагностических показателей (рисунок 1).

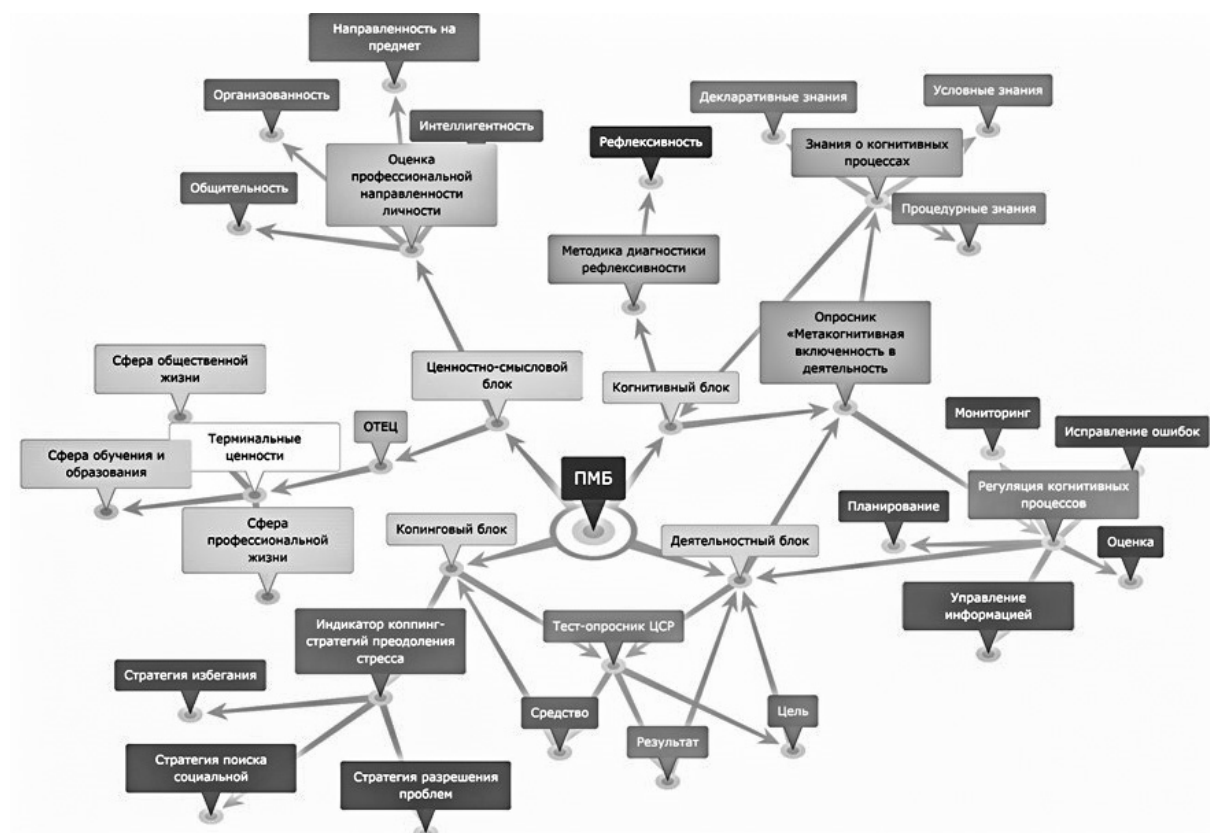


Рис. 1. Интеллектуальная карта фиксируемых диагностических показателей учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Кумулятивный показатель учебно-профессиональной мотивации (УПН) студентов ($K_{УПМ}$) в соответствии с системой выделенных по каждому критериальному блоку показателей рассчитывался по формуле:

$$K_{УПМ} = \frac{ЦС + К + Д + Коп}{4}$$

ЦС – интегративный показатель ценностно-смыслового блока УПН;

К – интегративный показатель когнитивно-рефлексивного блока УПН;

Д – интегративный показатель деятельностного блока УПН;

Коп – интегративный показатель копингового блока УПН.

Выстраивая диагностическую процедуру, мы ориентировались на выделение 3-х диапазонов, отражающих уровень проявления каждого интегративного показателя (низкий, средний, высокий), которые переводились для дальнейшей операционализации в баллы по шкале: низкий – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла. Далее при расчете по каждому интегративному показателю вычислялось его значение, принадлежащее диапазону от 1 до 3, а также значение кумулятивного показателя учебно-профессиональной мотивации студентов. Соотношение значения показателя и уровня его выраженности представлено в таблице 2.

Таблица 2

Уровни учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата

Значение показателя	Уровень учебно-профессиональной мотивации бакалавров
Менее 1,7	Ситуативный (доминирование низкого уровня сформированности выделенных показателей)
От 1,7 до 2,3 (включительно)	Конструктивный (доминирование среднего уровня сформированности выделенных показателей)
Более 2,3	Продуктивный (доминирование высокого уровня сформированности выделенных показателей)

При анализе динамики уровней учебно-профессиональной мотивации внутри каждой группы студентов (ЭГ и КГ) мы рассмотрели изменения процентных соотношений для каждого уровня мотивации с 1-го по 4 семестры. Результаты диагностики в абсолютных значениях представлены нами в таблице 3.

Таблица 3

Данные диагностики учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования ЭГ и КГ (1, 2, 3, 4 семестры обучения)

Уровень	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	чел. %	чел. %	чел. %	чел. %	чел. %	чел. %	чел. %	чел. %
Ситуативный	120 30,3	125 31,8	76 19,2	112 28,6	54 13,7	110 28,0	50 12,6	99 25,2
Конструктивный	230 58,3	220 56,1	262 66,3	232 59,2	288 72,9	241 61,5	290 73,4	246 62,8
Продуктивный	45 11,4	47 12,1	57 14,5	48 12,2	53 13,4	41 10,5	55 14,0	47 12,0
Итого:	395 100	392 100	395 100	392 100	395 100	392 100	395 100	392 100

Для проведения уровневого сравнения развития учебно-профессиональной мотивации студентов в ЭГ и КГ в начале первого и в конце четвертого семестров был использован χ^2 – критерия Пирсона.

Для этого составлялась таблица сопряженности, в которой значение статистики рассчитывалось по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^c \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок сравниваемых групп;

O_i – наблюдаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$); E_i – ожидаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$); c – количество уровней ($c=3$).

Рассчитанные значения критерия χ^2 Пирсона сравнивались с критическими при уровне значимости $\alpha=0,05$. Результаты расчета показали, что в начале первого семестра статистически значимые различия в распределении изучаемого признака в контрольной и экспериментальной группах отсутствуют.

При повторной диагностике результаты расчета показали, что в экспериментальной группе эмпирическое значение χ^2 составляет 12,995, в контрольной группе – 1,384 (критическое значение – 5,99). Полученные результаты свидетельствуют о наличии достоверности различий в уровнях учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп и позволяют сделать вывод об эффективности разработанной модели тьюторского сопровождения.

Таким образом, индивидуализация профессиональной подготовки студентов в высшей школе обуславливает организацию в вузе системы тьюторского сопровождения, ориентированной на развитие у студентов учебно-профессиональной мотивации, обеспечивающей успешность проектирования и реализации студентами индивидуальных образовательных траекторий.

Заключение. Обучение бакалавров педагогического образования по схеме «2+2», предусматривающей выстраивание студентами ИОТ с учетом возможности отсроченного выбора направлений и/или профилей подготовки в рамках УГСН, показало, что успешность реализации ИОТ зависит от развития у студентов учебно-профессиональной мотивации. В результате была разработана модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, основу которой составляет принцип мотивационного обеспечения деятельности, предусматривающий регуляцию мотивационной стороной процесса деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ в вузе.

Тьюторское сопровождение представляет собой специально организованный циклический процесс субъект-субъектного взаимодействия тьюторов и студентов, в ходе которого тьюторы на каждом этапе сопровождения осуществляют избирательное воздействие на определенные мотивационные состояния тьюторанта (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, поддерживающие и направляющие деятельность студентов на решение задач по проектированию и реализации ИОТ. Апробация в течение четырех семестров (первый и второй курсы обучения) модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования выявила в процессе повторной диагностики статистически значимые позитивные изменения в уровне развития учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальных групп по сравнению с аналогичным показателем студентов контрольных групп.

Результаты исследования могут быть учтены и использованы в образовательной практике высшей школы в условиях индивидуализации профессиональной подготовки студентов бакалавриата.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Белкина В. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / М. В. Груздев, Т. Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 7–21.
2. Бурлакова Т. В. О сущности индивидуализации подготовки будущего учителя // Научный поиск. 2013. № 2. С. 7–11.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2015. 334 с.
4. Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. М. : АН СССР, 1983. Ч. 2. С. 250–257.
5. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 139–157.
6. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 134. № 12. С. 160–167.
7. Каитов А. П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. Т. 95. № 3. С. 118–123.
8. Каитов А. П. Позитивная профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования: структурно-содержательные характеристики и методики диагностики // Бизнес. Образование. Право. 2023. Т. 64. № 3. С. 413–420.

9. Карпова Е. В., Макарычева И. Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 268–273.
10. Ковалевич М. С. Индивидуализация образовательного процесса как условие проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов // Ярославский педагогический вестник. 2020. Т. 113. № 2. С. 41–49.
11. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 286 с.
12. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL) // Journal of Educational Online. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 1–17. URL: https://www.researchgate.net/publication/367653128_The_Influence_of_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_and_Face-to-Face_Learning_on_Motivation_and_Self-Regulated_Learning_SRL (дата обращения: 07.11.2023).
13. Caballero A. R. E-portfolio paradigm: Basis for developing an academic conceptual framework tertiary learning performance // Turkish Online Journal of Educational Technology. 2017 (November Special Issue IETC). Pp. 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/327750514_E-portfolio_paradigm_Basis_for_developing_an_academic_conceptual_framework_tertiary_learning_performance (дата обращения: 07.11.2023).
14. Essa E. K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context // EduLine: Journal of Education and Learning Innovation. 2022. Vol. 2. No. 4. Pp. 533–540. DOI: 10.35877/454RI.eduline1451.
15. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ : Vozes, 2020. 126 p. DOI: 10.5585/eccos.n57.19890.
16. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. Vol. 29. No. 1. Pp. 58–70. DOI: 10.30722/IJISME.29.01.005.
17. Krause-Jensen J., Garsten C. Introduction: Neoliberal turns in higher education // Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences. 2014. Vol. 7 (3). SPECIAL ISSUE: Shaping Student Futures. Pp. 1–17. DOI: 10.3167/latiss.2014.070301.
18. Leadbeater C. Personalisation through participation: a new script for public services. London : DEMOS, 2004. 98 p. URL: https://books.google.ru/books/about/Personalisation_Through_Participation.html?id=0YIEc5xwaqIC&redir_esc=y (дата обращения: 07.11.2023).
19. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // CBE – Life Sciences Education. 2017. Vol. 16. No. 2. Pp. 1–13. DOI: 10.1187/cbe.16-09-0269.
20. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. 2018. Vol. 19. No. 2. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/14623943.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Pp. 1–11. DOI: 10.1016/j.cedpsych.
22. Weiner B. Human motivation: metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (дата обращения: 07.11.2023).

The model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education

Kaitov Alexander Pilyalovich

PhD in Sociological Sciences, associate professor, Moscow City Pedagogical University.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-2721-7448. E-mail: kaitovap@mgpu.ru

Abstract. *Relevance.* Bachelor's education according to the "2+2" scheme provides for the design and implementation by students of an individual educational trajectory (IOT), taking into account the possibility of a delayed (after the 2nd year) choice of directions and/or training profiles within an enlarged group of directions and specialties (UGSN). The beginning of students' training according to the "2+2" scheme at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow State Pedagogical University showed that the success of the IOT implementation depends on the development of students' educational and professional motivation.

Purpose: to develop and empirically test a model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education, ensuring the success of the implementation of IOT by students.

Results. The model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education contains four interrelated stages, at each of which tutors selectively influence certain motivational states (desires, needs, interests, intentions, attitudes), encouraging, supporting and

directing students' activities to solve problems of designing and implementing IOT. To test the effectiveness of the tutor support model, a pedagogical experiment was organized, the total sample consisted of 787 bachelors of pedagogical education who enrolled in the 2021–2022 academic year.

The approbation of the tutor support model during four semesters (1st and 2nd courses of study) revealed statistically significant positive changes in the level of development of educational and professional motivation of students of experimental groups in the process of repeated diagnosis compared with the same indicator of students of control groups.

Keywords: tutor support, educational and professional motivation, bachelors of pedagogical education, model.

References

1. Bajborodova L. V., Belkina V. N. *Klyuchevye idei sub'ektno-orientirovannoj tekhnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Key ideas of the subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university] / M. V. Gruzdev, T. N. Gushchina // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Novosibirsk State Pedagogical University. 2018. Vol. 8. No. 5. Pp. 7–21.
2. Burlakova T. V. *O sushchnosti individualizacii podgotovki budushchego uchitelya*. [On the essence of individualization of future teacher training] // *Nauchnyj poisk* – Scientific search. 2013. No. 2. Pp. 7–11.
3. Gordeeva T. O. *Psihologiya motivacii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. M. Sense (Smysl), 2015. 334 p.
4. Grebenyuk O. S. *Princip motivacionnoj osnovy obucheniya* [The principle of the motivational basis of learning] // *Psihologicheskie problemy povysheniya effektivnosti i kachestva truda* – Psychological problems of improving the efficiency and quality of work. M. USSR Academy of Sciences, 1983. Part 2. Pp. 250–257.
5. Zeer E. F., Stepanova L. N. *Portfolio kak instrumental'noe sredstvo samoocenivaniya uchebno-professional'nyh dostizhenij studentov* [Portfolio as an instrumental means of self-assessment of educational and professional achievements of students] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2018. Vol. 20. No. 6. Pp. 139–157.
6. Isaev I. F., Kormakova V. N. *Tekhnologiya tyutorskogo soprovozhdeniya uchebno-professional'noj samo-realizacii studentov vuza* [Technology of tutor support of educational and professional self-realization of university students] // *Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific Vedomosti. Series: Humanities. 2012. Vol. 134. No. 12. Pp. 160–167.
7. Kaitov A. P. *Motivacionnoe obespechenie realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya* [Motivational support for the implementation of the individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education] // *Obshchestvo: sociologiya, psichologiya, pedagogika* – Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. Vol. 95. No. 3. Pp. 118–123.
8. Kaitov A. P. *Pozitivnaya professional'naya motivaciya bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki i metodiki diagnostiki* [Positive professional motivation of bachelors of pedagogical education: structural and substantive characteristics and diagnostic methods] // *Biznes. Obrazovanie. Pravo* – Business. Education. Right. 2023. Vol. 64. No. 3. Pp. 413–420.
9. Karpova E. V., Makarycheva I. N. *Vzaimosvyaz' refleksivnosti i motivacii v determinacii uchebnoj deyatel'nosti* [Interrelation of reflexivity and motivation in the determination of educational activity] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2016. No. 6. Pp. 268–273.
10. Kovalevich M. S. *Individualizaciya obrazovatel'nogo processa kak uslovie proektirovaniya professional'noj kar'ery budushchih specialistov* [Individualization of the educational process as a condition for designing the professional career of future specialists] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2020. Vol. 113. No. 2. Pp. 41–49.
11. Orlov Yu. M. *Voskhozhdenie k individual'nosti : kn. dlya uchitelya* [Ascent to individuality : book for a teacher]. M. Enlightenment, 1991. 286 p.
12. Asyhari A., Islamia I. *The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL)* // *Journal of Educational Online*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 1–17. Available at: https://www.researchgate.net/publication/367653128_The_Influence_of_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_and_Face-to-Face_Learning_on_Motivation_and_Self-Regulated_Learning_SRL (date accessed: 07.11.2023).
13. Caballero A. R. *E-portfolio paradigm: Basis for developing an academic conceptual framework tertiary learning performance* // *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017 (November Special Issue IETC). Pp. 262–269. Available at: https://www.researchgate.net/publication/327750514_E-portfolio_paradigm_Basis_for_developing_an_academic_conceptual_framework_tertiary_learning_performance (date accessed: 07.11.2023).
14. Essa E. K. *Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context* // *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*. 2022. Vol. 2. No. 4. Pp. 533–540. DOI: 10.35877/454RI.eduline1451.

15. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ : Vozes, 2020. 126 p. DOI: 10.5585/eccos.n57.19890.
16. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. Vol. 29. No. 1. Pp. 58-70. DOI: 10.30722/IJISME.29.01.005.
17. Krause-Jensen J., Garsten C. Introduction: Neoliberal turns in higher education // Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences. 2014. Vol. 7 (3). SPECIAL ISSUE: Shaping Student Futures. Pp. 1-17. DOI: 10.3167/latiss.2014.070301.
18. Leadbeater C. Personalisation through participation: a new script for public services. London : DEMOS, 2004. 98 p. Available at: https://books.google.ru/books/about/Personalisation_Through_Participation.html?id=0YIEc5xwaqIC&redir_esc=y (date accessed: 07.11.2023).
19. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // CBE – Life Sciences Education. 2017. Vol. 16. No. 2. Pp. 1-13. DOI: 10.1187/cbe.16-09-0269.
20. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. 2018. Vol. 19. No. 2. Pp. 1-17. DOI: 10.1080/14623943.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Pp. 1-11. DOI: 10.1016/j.cedpsych.
22. Weiner B. Human motivation: metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1992. 391 p. Available at: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (date accessed: 07.11.2023).