

© А. В. Савченков

DOI: [10.15293/2658-6762.2001.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03)

УДК 378+159.96

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов

А. В. Савченков (Челябинск, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема становления профессиональной гибкости будущих педагогов в условиях педагогического вуза. Цель исследования состоит в выявлении уровня сформированности устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов.

Методология. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход (В. П. Беспалько, Д. Б. Эльконин); структурный подход к исследованию личности; анкетирование; анализ и обобщение научно-теоретических источников. Эмпирическое исследование мотивации к педагогической деятельности студентов проводилось нами на протяжении 4 лет. В исследовании приняли участие 213 студентов 1 курса (направление профессиональное обучение, профиль «Информатика и вычислительная техника», профиль «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Экономика и управление») Педагогического института (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет), г. Челябинск). Исследование проводилось с помощью разработанной авторской анкеты.

Результаты. В статье представлен теоретический анализ терминов «профессиональная устойчивость» и «профессиональная гибкость», доказана взаимообусловленность данных понятий и их значимость для педагогической деятельности педагогов. По результатам теоретического анализа выявлено, что устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности является значимым компонентом профессиональной гибкости будущих педагогов. По результатам эмпирического исследования мы выяснили, что более трети студентов не самостоятельно выбрали вуз и направление обучения, значительное их количество поступили в педагогический вуз с низким результатом ЕГЭ, что, несомненно, негативно скажется на процессе формирования у них устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности. Полученные эмпирические результаты позволили выявить недостаточный уровень сформированности устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности студентов и ее причины.

Статья выполнена в рамках фундаментальных и научных исследований Научного центра Российской Академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в сфере профессионально-педагогического образования, проект 4. «Профессионально-педагогическое образование: трансформация накопленного опыта в реализуемую перспективу», подпроект 4.1. «Формирование профессиональной устойчивости педагогов в условиях экстремальной педагогики».

Савченков Алексей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального образования и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: alex2107@mail.ru

По результатам эмпирического исследования была обоснована необходимость внедрения технологии формирования устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности будущих педагогов.

Заключение. *Обобщаются особенности сформированности устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов. Обоснована необходимость внедрения технологии формирования устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности будущих педагогов.*

Ключевые слова: *будущий педагог; профессиональная устойчивость; профессиональная гибкость; мотивация педагогической деятельности.*

Постановка проблемы

Педагогическую деятельность можно отнести к ряду профессий наиболее эмоционально и интеллектуально напряженных, в последние годы она все чаще связана с различными экстремальными ситуациями, условиями неопределенности и изменчивости, что требует от педагогов совокупности их профессионально-важных качеств личности, среди которых главенствующая роль отводится профессиональной гибкости. В данной статье отражены подходы отечественных и зарубежных ученых к термину «профессиональная гибкость» и ее формированию, а также представлено эмпирическое исследование сформированности мотивации будущих педагогов к осуществлению педагогической деятельности как компонента их профессиональной гибкости.

Данные факторы предъявляют к педагогу требования, с одной стороны, выполнять педагогическую деятельность стабильно, длительно и с высоким уровнем продуктивности, с другой стороны – адаптироваться к неожиданным требованиям, использовать оригинальные способы решения возникающих проблем, обладать гибкостью поведения и эмоциональной сферы. Таким образом, от педагога требуется, с одной стороны, устойчивость

компонентов личности, с другой – их гибкость.

Опираясь на вышесказанное, мы в своем исследовании, посвященном профессиональной гибкости будущих педагогов, рассматриваем профессиональную устойчивость как ее фундаментальную основу. При этом рассматриваем ценностные ориентации будущих педагогов как один из компонентов профессиональной устойчивости и гибкости педагогов.

Перейдем к характеристике терминов «профессиональная устойчивость» и «профессиональная гибкость».

Проанализировав зарубежные исследования последних лет, мы пришли к выводу, что термин профессиональная устойчивость педагога рассматривается синонимично терминам «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «профессиональная стабильность». Перейдем к анализу данных исследований. R. R. Débora¹ считает ключевым компонентом профессиональной устойчивости эмоциональную компетентность педагога и его эмоциональный интеллект, который позволяет идентифицировать и выражать эмоции, генерировать положительные эмоции, способность управлять собственными эмоциями, и эмоциями других участников образовательного процесса.

¹ Debora R. R. Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence // Journal of Education & Social Policy. – 2016. – Vol. 3 (4). – P. 72–79. URL:

http://jespnet.com/journals/Vol_3_No_4_October_2016/8.pdf

Близким по значению к термину профессиональная устойчивость в зарубежных исследованиях считается понятие «Самоэффективность учителя (TSE)» – это степень подготовленности педагога к педагогической деятельности, его способность достичь поставленных в данной деятельности целей обучения и воспитания, способность сопротивляться факторам риска, низкий уровень ситуативной и личностной тревожности [7; 16]. Группа ученых M. Kunter, U. Klusmann, J. Baumert, D. Ritche, T. Voss, A. Nachfeld [9] рассматривают профессиональную устойчивость как один из компонентов профессиональной компетентности педагога, которая включает устойчивую мотивацию к педагогической профессии, способность к саморегуляции и самосовершенствованию.

T. L. Good и A. L. Lavigne [4] посвятили свое исследование профессиональной стабильности педагогов, под которой понимают способность длительное время сохранять стабильность поведения, стабильность результатов обучающихся.

Профессиональную устойчивость педагогов связывают со способностью противостоять эмоциональному выгоранию и истощению. Так, группой ученых была выявлена взаимосвязь между эмоциональным состоянием учителя и обучающихся, их взаимообусловленность [8].

Большое количество зарубежных исследований посвящено эмоциональной устойчивости педагогов, которую считают синонимом профессиональной устойчивости. По мнению T. Voss, W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter [8] эмоциональная устойчивость –

это личностное качество педагога, позволяющее ему избежать эмоционального истощения, успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям. Эмоционально устойчивый педагог способен управлять эмоциональным состоянием обучающихся, предотвращать конфликты, бережно расходовать свои психические ресурсы. Ученые M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, P. Schutz, E. Vogl, X. Xie [10] в своем исследовании, посвященном изучению эмоциональной сферы педагога, считают, что эмоциональная устойчивость позволяет им регулировать собственное эмоциональное состояние, эмоционально устойчивые педагоги наслаждаются позитивными эмоциями, негативные эмоции переживаются ими легче, такие педагоги не склонны к гневу, тревожности и фрустрации.

C. M. Pupazan² выяснил, что эмоциональная устойчивость педагога является ключевым показателем производительности труда учителя с точки зрения успеваемости обучающихся. Эмоциональную устойчивость рассматривают как один из способов предотвращения эмоционального выгорания педагога [6], как один из предикатов успешности профессиональной деятельности педагогов, способность справляться со стрессовыми ситуациями³, как способность осуществлять эмоциональный коучинг обучающихся на основе системы эмоционального распознавания, тем самым формируя их психологическую устойчивость [18].

В ходе эмпирического исследования [2] отмечается, что эмоциональная стабильность показала положительную корреляцию на положительные взаимоотношения с коллегами, руководством и обучающимися, в то время как

² Pupazan C. M. Aptitudes and Qualities of a Successful Teacher // 24th international symposium of research and

applications in psychology, sicap: Cognitive characteristics of transdisciplinarity. Applications in psychology and psychotherapies. – 2017. – P. 189–194.

³ Там же.

эмоционально неустойчивые учителя склонны к конфликтам в коллективе, а следовательно, выступают причиной возникновения экстремальных ситуаций.

Подводя итоги, выделим общие черты в зарубежных исследованиях профессиональной устойчивости.

1. С данным термином связывают такие понятия, как «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «профессиональная стабильность», «самоэффективность учителя».

2. Профессиональная устойчивость рассматривается как одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности.

3. Эмоциональная устойчивость позволяет выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне продуктивности, противостоять эмоциональному выгоранию и истощению, противодействовать негативным факторам профессиональной среды.

4. Эмоциональная устойчивость позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние и управлять эмоциональным состоянием других участников образовательного процесса.

Перейдем к анализу подходов к термину профессиональная устойчивость отечественных ученых. Впервые в отечественной психологии данный термин ввел К. К. Платонов, который связывал его со способностью сохранять работоспособность в течение длительного периода времени.

А. А. Перевалова [24] считает, что профессиональная устойчивость позволяет активно, устойчиво, без эмоциональных срывов, осуществлять профессиональную деятельность в течение долгого периода времени. Группа ученых И. П. Яковлева, М. Л. Романова, Е. С. Киселева, Л. А. Матвеева [26], изучая профессиональную надежность педагога,

считают, что она проявляется в самоуправляемости, способности контролировать свое личностное развитие в профессиональной деятельности.

Обобщая вышеназванные авторские определения, можно выделить несколько ключевых тенденций:

– большинство авторов рассматривают профессиональную устойчивость как интегративное качество личности, которое возможно сформировать в период обучения в вузе;

– профессиональная устойчивость рассматривается как ключевой компонент профессиональной культуры педагога, без овладения которой невозможна продуктивная профессиональная деятельность;

– в числе структурных компонентов профессиональной устойчивости выделяют мотивационный, ценностный, когнитивный и эмоциональный компоненты;

– некоторые исследователи считают, что профессиональная устойчивость является синонимом термина «эмоциональная устойчивость» и подразумевает устойчивость эмоциональных реакций, способность регулировать эмоциональное состояние, управлять эмоциональным состоянием других субъектов образовательного процесса;

– профессиональная устойчивость подразумевает способность длительно, стабильно и на высоком уровне продуктивности выполнять профессиональную деятельность в любых, в том числе и стрессовых условиях;

– во многих авторских определениях указывается на саморазвитие, самосовершенствование как ключевые компоненты профессиональной устойчивости педагогов;

– несколько исследований показывают профессиональную устойчивость как фактор успешной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, которые все чаще случаются в деятельности преподавателей.

Проанализировав отечественные и зарубежные подходы к термину «*профессиональная устойчивость будущих педагогов*», мы под данным термином понимаем *интегративное качество личности, обеспечивающее способность педагога осуществлять профессиональную деятельность в течение длительного времени с высоким уровнем эмоциональной устойчивости, продуктивности и работоспособности, в динамично развивающихся и экстремальных ситуациях.*

Перейдем к характеристике термина «профессиональная гибкость». В отечественной педагогической и психологической науке проблеме профессиональной гибкости будущих педагогов внимание практически не уделяется. Профессиональная гибкость педагогов рассмотрена только в исследованиях Л. М. Митиной⁴ [23], автор понимает под искомым качеством совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости. Профессиональная гибкость педагога позволяет ему легко отказаться от несоответствующих профессиональной задаче способов поведения, вырабатывать новые и оригинальные приемы и способы поведения и эмоционального реагирования, отказаться от поведенческой ригидности и стереотипных способов поведения.

Научный поиск позволил нам выявить ряд исследований, посвященных профессиональной гибкости специалистов различных сфер. Так, Т. В. Корнилова [22] считает, что профессиональная гибкость специалистов сфер, связанных с риском и экстремальными ситуациями, связана с готовностью к профессиональному выбору в сложных профессио-

нальных ситуациях и принятию ответственности за него. Т. Ю. Годышева [25] связывает профессиональную гибкость с динамикой личностной самоорганизации и саморегуляции в профессиональной деятельности, соответственно, чем она выше, тем выше уровень сформированности профессиональной гибкости личности.

Т. А. Домбровская [21] в исследовании, посвященном профессиональной гибкости работников библиотечной сферы, считает, что она является необходимым условием готовности личности к инновационным изменениям и позволяет избавиться от качеств, блокирующих профессиональное развитие (консерватизм, ригидность, косность убеждений).

Перейдем к характеристике иностранных исследований посвященных профессиональной гибкости педагогов.

М. Mohammadi и др. [12] связывают профессиональную гибкость педагога со способностью легко приспосабливаться к изменениям в педагогической деятельности, со способностью приспосабливать свой стиль преподавания к личностным качествам студентов, они заинтересованы в решении новых инновационных задач, проявляют терпение в сложных профессиональных ситуациях.

Ряд зарубежных исследователей считают, что термин профессиональная гибкость является синонимом когнитивной гибкости. По мнению М. М. Martin и R. B. Rubin [11], когнитивная гибкость определяется как осознание индивидом вариантов коммуникации, его готовность адаптироваться к новой ситуации и его самоэффективность. J. P. Dennis и J. S. Vander Wall [3] определяют когнитивную

⁴ Митина Л. М., Ефимова Н. С. Интеллектуальная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Флинта, 2003. – 144 с.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22977222>

гибкость как способность человека выстраивать стратегии обработки информации, чтобы противостоять новым и неожиданным ситуациям, возникающим в его окружении, в то же время указывая на то, что это навык, формирующийся в процессе обучения, то есть его можно приобрести с опытом.

Когнитивную гибкость связывают со способностью сохранять сбалансированность и гармоничность, альтернативность поведенческих реакций. Педагоги, обладающие профессиональной гибкостью, обладают более высоким уровнем компетентности и навыков саморефлексии, готовы к неожиданным профессиональным ситуациям и адаптации к ним своего поведения⁵. Когнитивная гибкость становится необходимой только тогда, когда профессиональная ситуация меняется, т. е. когда ее рутинный ход неожиданно заканчивается и возникает ситуация неопределенности. Другими словами, когда человек сталкивается с проблемой, он сначала рассматривает свой опыт и думает о возможных причинах и возможных решениях для каждой причины⁶.

В то же время, по мнению Z. Certel⁷ и др., увеличение профессионального опыта педагогов приводит к снижению профессиональной гибкости. Профессиональная деятельность педагогов со временем автоматизируется, и они становятся менее склонны менять свою стратегию поведения, поэтому тенденция к снижению профессиональной гибкости является негативным фактором.

Люди с высоким уровнем сформированности когнитивной гибкости склонны к проявлению положительных эмоций (общение, открытость к совершенствованию, адаптация, умение решать проблемы, коммуникативная гибкость, внимание, самоэффективность, понимание, готовность, счастье, социально-эмоциональная компетентность, критическое, творческое мышление и др.) и здоровому личностному развитию в целом, и не склонны проявлять отрицательные эмоции (гнев, тревога, стресс, агрессия и др.), которые мешают профессиональному развитию⁸.

Обобщая вышесказанное, отметим основные отличительные черты профессиональной гибкости педагогов:

- большинство исследований рассматривают данный феномен как совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости;
- она связана с выработкой новых и оригинальных поведенческих и эмоциональных реакций в профессиональных ситуациях, отказом от поведенческой ригидности и стереотипного поведения;
- профессиональная гибкость формируется с опорой на способности к самоорганизации и саморегуляции;
- зарубежные исследователи связывают профессиональную гибкость с адаптивными способностями, вариативным поведением;
- большинство зарубежных исследователей рассматривают ее как синоним когнитивной гибкости, которая, в свою очередь, связана

⁵ Martin M. M., Anderson C. M., Thweatt K. S. Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1998. – Vol. 13 (3). – P. 34–45.

⁶ Certel Z., Bahadır Z., Kabaca E., Seraki S. Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as

variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers // *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. – 2018. – Vol. 9 (3). – P. 41–51.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

с самоэффективностью, гармоничностью и сбалансированностью поведенческих реакций.

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, мы под *профессиональной гибкостью будущих педагогов* понимаем *совокупность эмоциональной, профессиональной и поведенческой гибкости, которые обеспечивают ценностное отношение к педагогической деятельности, регуляцию и стабильность профессионального поведения, готовность быстро реагировать на меняющиеся условия и вызовы профессиональной среды, посредством нахождения оригинальных способов решения профессиональных задач* [13].

Таким образом, основная идея нашего исследования состоит в том, что в процессе обучения будущих педагогов в вузе их профессиональная устойчивость, сформированная на первых курсах, в рамках специально созданных условий трансформируется в профессиональную гибкость.

В рамках разработанной нами педагогической модели становления профессиональной гибкости личностные качества будущих педагогов логически последовательно трансформируются, на первом этапе обеспечивая формирование профессиональной устойчивости позволяющей стабильно и эффективно выполнять педагогическую деятельность. На втором этапе уже имеющиеся личностные качества, постепенно обеспечивают становление профессиональной гибкости, которая, в свою очередь, обеспечивает адаптацию к изменяющимся условиям образовательной среды, гибкость поведения и нахождение оригинальных способов

решения профессиональных задач. Исходя из этого, педагог со сформированной профессиональной гибкостью обладает как необходимой устойчивостью и стабильностью профессионального поведения, так и необходимой поведенческой и эмоциональной гибкостью⁹.

Перейдем к характеристике *устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности* как важнейшего компонента профессиональной гибкости будущих педагогов.

Анализируя исследования И. А. Зимней¹⁰, мы пришли к выводу, что мотивация к осуществлению педагогической деятельности обусловлена познавательными потребностями (внутренние мотивы) и потребностью в самоутверждении, саморазвитии, достижении успеха, т. е. внешними мотивами. Негативным фактором, по мнению автора, является возможность доминирования у педагогов мотивов власти.

По мнению А. М. Байбакова [19], процесс формирования мотивации к педагогической деятельности связан с формированием положительного отношения к познанию, организацией познавательной деятельности продуктивного и поискового характера. Данная мотивация актуализируется с субъективным переживанием будущим педагогом субъективного переживания эффективности и успешности познавательных усилий.

А. А. Деркач [20], переосмыслив взгляды В. А. Ядова¹¹ относительно интересующей нас проблематики, выделил в мотивационной сфере будущих педагогов следующие

⁹ Gnatyshina E. A., Uvarina N. V., Salamatov A. A., Savchenkov A. V., Pakhtusova N. A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students // Revista ESPACIOS. – 2018. – Vol. 39. – P. 7. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n29/a18v39n29p07.pdf>

¹⁰ Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–22.

¹¹ Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программы, методы. – Самара: Самарский университет, 1995. – 228 с. URL: <http://social->

структурные компоненты: 1) диспозиционный, который предполагает, что ценностные ориентации будущих педагогов в ходе обучения в вузе трансформируются в установки и переходят в актуальные установки к педагогической деятельности; 2) поведенческий, который включает установки на выполнение конкретных учебных операций, ведение занятий; 3) эмотивный, который подразумевает познавательный интерес к педагогической профессии, любопытство, актуальные установки к выполнению педагогической деятельности.

Перейдем к анализу зарубежных исследований, посвященных данной проблематике. J. Han, H. Yin и M. Boylan [5], изучая мотивацию педагогов, считают, что ее внутренняя составляющая связана с интересом к преподаванию и социальным контекстом педагогической профессии и определяется их ценностными ориентациями. Внешний аспект педагогической мотивации связан с изначальным интересом к педагогической деятельности.

H. Tohidi и M. Tmohaidi [15] считают, что мотивация является движущей силой педагогической деятельности и определяет ее результативность, D. Serkan, A. Doğanay [14] придерживаются сходной точки зрения.

По мнению N. Börü [1], мотивация к осуществлению педагогической деятельности обусловлена стремлением к достижению успеха в педагогической деятельности, стремлением к познанию, самостоятельностью и потребностью утвердиться в педагогической профессии.

Опираясь на вышеописанные исследования, мы считаем, что устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности включает¹²:

- познавательный интерес к педагогической профессии;
- стремление к самоутверждению и саморазвитию в педагогической профессии;
- идейно-ценностные основы педагогической деятельности и положительное эмоциональное отношение к ней;
- принятие базовых гуманистических ценностей педагогической профессии;
- чувство долга и мотивацию к достижению успеха.

Таким образом, устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов обеспечивает:

- устойчивый интерес к педагогической деятельности;
- учет потребностей и интересов будущих педагогов в процессе целенаправленной деятельности по становлению их профессиональной гибкости;
- создание устойчивой организационной основы для процесса становления само мотивации будущих педагогов;
- идейно-ценностную основу процесса становления профессиональной гибкости будущих педагогов;
- активное участие будущих педагогов в мероприятиях, направленных на формирование их профессиональной гибкости;
- способность будущих педагогов противостоять внешним и внутренним факторам, негативно сказывающимся на эффективности выполнения педагогической деятельности.

Исходя из проведенного теоретического анализа научных источников, цель нашего исследования состоит в выявлении уровня сфор-

orthodox.info/materials/5_3_Jadov_v_a_sociologicheskoe_issledovanie_metodologija_programma_metody.pdf

¹² Savchenkov A. V. Training of workers and specialists relevant to the requirements of high-tech industries in the

context of networking cooperation of regional educational institutions and enterprises. – Revista ESPACIOS. – Vol. 38 (40), 2017. – P. 35. URL: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p35.pdf>

мированности устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов, так как от нее, в первую очередь, зависит успешность и эффективность дальнейшей педагогической деятельности.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход (В. П. Беспалько, Д. Б. Эльконин); структурный подход к изучению личности; анкетирование; анализ и обобщение научно-теоретических источников.

Эмпирическое исследование мотивации к педагогической деятельности студентов проводилось нами на протяжении 4 лет. В исследовании приняли участие 213 студентов 1 курса (направление Профессиональное обучение, профиль «Информатика и вычислительная техника», профиль «Транспорт», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»,

«Экономика и управление») Профессионально-педагогического института (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет), г. Челябинск). Исследование проводилось с помощью разработанной авторской анкеты.

Результаты исследования

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности во многом зависит от того, насколько самостоятельным был выбор педагогического вуза студентами, кто повлиял на их выбор и не был ли он случайным. С целью выяснения влияния различных социальных институтов на выбор студентами педагогического вуза в рамках анкетирования им был задан вопрос «Кто повлиял на Ваш выбор вуза и направления обучения?». Ответы студентов за 4 учебных года представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика влияния агентов и социальных институтов на выбор студентами педагогического вуза и направления обучения

Table 1

Comparative characteristics of the influence of agents and social institutions on students choice of pedagogical higher education institutions and direction of study

| Агенты и социальные институты, оказывающие влияние | 2018–2019 учебный год | | 2017–2018 учебный год | | 2016–2017 учебный год | | 2015–2016 учебный год | |
|---|-----------------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|
| | % | ранг | % | ранг | % | ранг | % | ранг |
| Родители, родственники | 45,5 | 1 | 45,7 | 2 | 38,5 | 1 | 40,0 | 2 |
| Друзья | 9,1 | 3 | 10,9 | 3 | 6,6 | 4 | 13,3 | 5 |
| Средства массовой информации (СМИ) | 5,5 | 5 | 6,5 | 5 | 6,6 | 4 | 15,0 | 4 |
| Сотрудники института, проводившие профконсультирование и профориентирование в школе | 5,5 | 5 | 10,9 | 3 | 14,3 | 3 | 20,0 | 3 |
| Рекламодатели | 1,8 | 1 | 2,2 | 6 | 2,2 | 5 | 0 | 7 |
| Школьные учителя | 7,3 | 4 | 8,7 | 4 | 31,9 | 2 | 8,3 | 6 |
| Ты сам, так как тебе эта специальность нравится с детства | 25,5 | 2 | 54,3 | 1 | 38,5 | 1 | 55,0 | 1 |

Проанализировав данные за последние 4 года, мы выяснили, что первые ранговые места занимают такой ответ, как «Родители, родственники». Данный факт является тревожным, так как несамостоятельный выбор абитуриентами места обучения и его направления, может негативно сказаться на адаптации к условиям педагогического вуза, а также их мотивация к обучению будет неустойчивой. Максимальное количество студентов, самостоятельно выбравших место учебы, отмечено около половины респондентов 2017–2018 и 2015–2016 учебных годах, минимальное количество студентов (25,2 %) выявлено в 2018–2019 учебном году. Именно студенты, самостоятельно выбирающие место учебы и его направления, по нашим наблюдениям проще всего адаптируются к

условиям обучения в вузе, у них отмечается высокая успеваемость, они мотивированы на дальнейшую работу в педагогической сфере. Таким образом, именно студенты, самостоятельно выбравшие обучение в педагогическом вузе, в дальнейшем обладают устойчивой мотивацией к педагогической деятельности.

В рамках следующего этапа исследования, мы уточняли обстоятельства, которые предопределили самостоятельный выбор студентами данного вуза и направления обучения. Эти обстоятельства, по нашему мнению, являются важными, так как в дальнейшем определяют их учебную мотивацию, а также эффективность процесса становления профессиональной гибкости будущих педагогов.

Таблица 2

Обстоятельства, оказавшие влияние на выбор студентами вуза и направления обучения
Table 2
Circumstances that influenced students choice of University and direction of study

| Обстоятельства, определившие выбор вуза и направления обучения | 2018–2019 учебный год | | 2017–2018 учебный год | | 2016–2017 учебный год | | 2015–2016 учебный год | |
|---|-----------------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|
| | % | ранг | % | ранг | % | ранг | % | ранг |
| По результатам ЕГЭ в другие вузы не пошел(а) | 34,9 | 1 | 43,2 | 1 | 35,8 | 1 | 42,6 | 1 |
| Стоимость обучения ниже, чем в других вузах | 4,8 | 6 | 13,6 | 4 | 16,0 | 2 | 7,4 | 5 |
| Это связано с мечтой | 22,2 | 2 | 31,8 | 2 | 14,8 | 3 | 37,0 | 2 |
| Поступил(а) за компанию с друзьями | 3,2 | | 4,5 | 8 | 2,5 | 6 | 1,9 | 7 |
| Страх, что в другие вузы не поступлю | 12,7 | 4 | 13,6 | 4 | 9,9 | 5 | 14,8 | 3 |
| Нежелание терять год | 14,3 | 3 | 11,4 | 5 | 6,2 | | 3,7 | 6 |
| Страх перед службой в армии | 7,9 | 5 | 15,9 | 3 | – | 8 | 1,9 | 7 |
| Не имею четких профессиональных предпочтений, все равно, где учиться | 34,9 | 1 | 6,8 | 7 | 11,1 | 4 | 9,3 | 4 |
| Имею начальное (среднее) профессиональное образование по данной специальности, решил(а) получить высшее | 4,8 | 6 | 10,42 | 6 | 3,7 | 7 | 0 | 8 |

Анализ результатов, представленных в таблице 2, свидетельствует о том, что большое количество студентов поступают с низкими результатами ЕГЭ, что в дальнейшем может негативно сказаться на их успеваемости и на их мотивации к педагогической деятельности. Тревожным фактом является то, что в 2018–2019 учебном году 1/3 студентов «не имеют четких профессиональных предпочтений и им все равно где учиться», у данных студентов наблюдаются проблемы с учебой, и они слабо мотивированы в дальнейшем работать по педагогической профессии. Проанализировав результаты таблицы в целом, мы видим, что лишь 1/3 студентов поступили, руководствуясь «своей мечтой» или уже имеют среднее профессиональное образование по данному направлению, т. е.

лишь треть студентов изначально мотивированы на работу по педагогической профессии, следовательно, у них сформирована идейно-ценностная основа процесса становления профессиональной гибкости будущих педагогов.

На устойчивость мотивации к осуществлению педагогической деятельности оказывает влияние соответствие внутренних установок и ожиданий студентов и требований со стороны педагогического вуза. Если установки студентов и ожидания среды близки, то адаптация и мотивация к осуществлению педагогической деятельности будут высокими и устойчивыми. Рассогласованность представлений студентов и требований вуза приводит к проблемам в обучении и отсутствию мотивации к обучению.

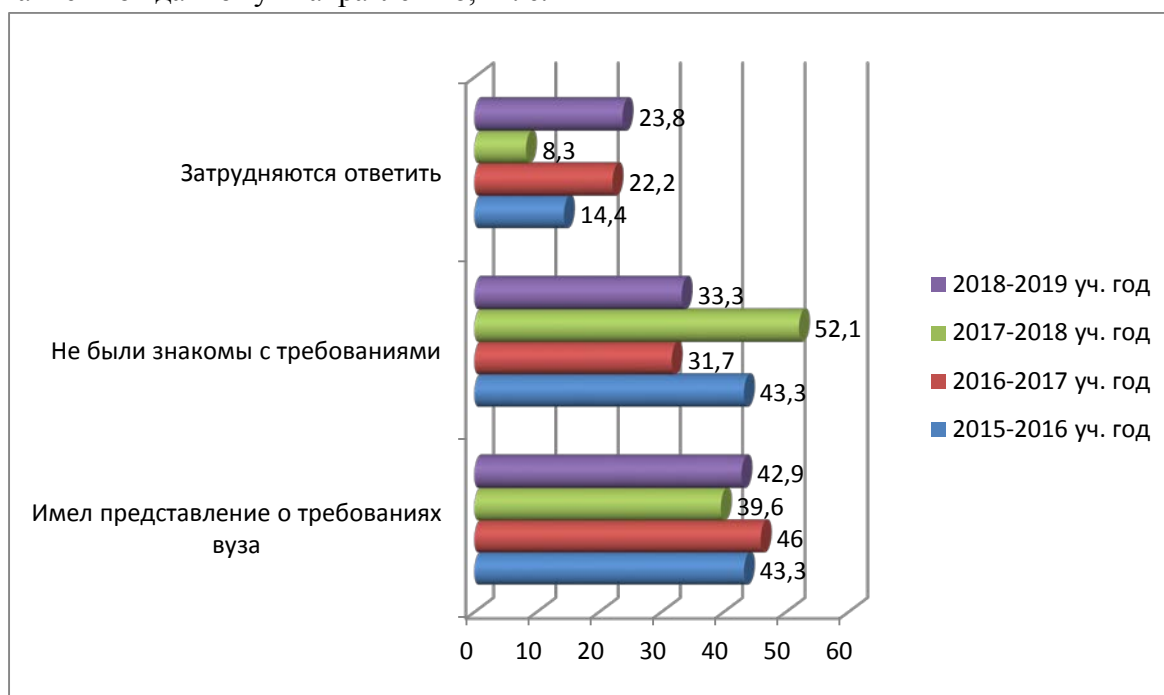


Рис. 1. Соотношение представлений студентов об обучении в вузе и реальных требований

Fig. 1. Correlation of students' ideas about studying at the University and actual requirements

Данные диаграммы позволяют отметить, что процент абитуриентов, не имеющих четких представлений о требованиях вуза, вырос. Следовательно, таким студентам понадобится больше времени для того, чтобы реализовать

свой творческий и учебный потенциал ввиду перестройки своих представлений и ожиданий, и понадобится больше времени на формирование устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности.

В ходе дальнейшего исследования, нами были выяснены факторы, оказывающие негативное влияние на формирование устойчивой

мотивации к осуществлению педагогической деятельности и успешности учебной деятельности в целом (таблица 3).

Таблица 3

Факторы, негативно влияющие на учебно-воспитательную деятельность, по мнению респондентов

Table 3

Factors that negatively affect educational activities according to respondents

| № п/п | Вариант ответа | 2017–2018 учебный год | | 2018–2019 уч год | |
|-------|--|-----------------------|------|------------------|------|
| | | кол-во человек | % | кол-во человек | % |
| 1. | большой объем аудиторной нагрузки | 17 | 35,4 | 13 | 38,2 |
| 2. | малая загруженность студентов | 2 | 4,2 | 6 | 17,6 |
| 3. | низкий уровень мотивации | 13 | 27,1 | 14 | 41,2 |
| 4. | отсутствие методов стимулирования студентов к учебной деятельности | 16 | 33,3 | 9 | 26,5 |
| 5. | низкий уровень технического оснащения | 6 | 12,5 | 9 | 26,5 |
| 6. | недостаточная квалификация профессорско-преподавательского состава | 3 | 6,2 | 2 | 5,9 |
| 7. | слабая организация учебного процесса | 4 | 8,3 | 3 | 8,8 |
| 8. | большое количество студентов на одного преподавателя | 18 | 37,5 | 12 | 35,3 |
| 9. | состояние аудиторного фонда | 3 | 6,2 | 2 | 5,9 |
| 10. | плохая организация осведомления студентов | 4 | 8,3 | 1 | 2,9 |

Среди основных негативных факторов студенты выделили большой объем аудиторной нагрузки 38,2 %, низкий уровень мотивации к учебной деятельности (41,2 %), нехватка внимания со стороны преподавателей (35,3 %). По сравнению с прошлым учебным годом в качестве основного фактора, влияющего на успешность учебной деятельности, студенты выделили большую учебную нагрузку, что может свидетельствовать о том, что первокурсники не успели перестроиться после школьного обучения и адаптироваться к высокому уровню самостоятельности и новым требованиям со стороны преподавателей вуза и формам обучения. При этом специфика обучения в педагогическом

вузе состоит в том, что большое количество времени уходит на участие во внеучебных воспитательных мероприятиях, что делает нагрузку на студентов еще более высокой. Низкий уровень мотивации первокурсников свидетельствует о недостаточно сформированном ценностном отношении к педагогической деятельности, отсутствию у ряда студентов устойчивой мотивации к освоению педагогической деятельности.

Заключение

Анализ психолого-педагогической зарубежной и отечественной литературы позволил нам сделать следующие выводы.

Профессиональная гибкость будущего педагога является важнейшим личностным качеством, определяющим его профессиональную компетентность. При этом для выполнения профессиональных задач от педагога требуется не только устойчивость выполнения профессиональной деятельности, но и гибкость поведения и эмоциональной сферы. Поэтому основная идея нашего исследования состоит в том, что в основе профессиональной гибкости лежит профессиональная устойчивость будущего педагога.

Профессиональная устойчивость позволяет будущим педагогам длительно, стабильно и на высоком уровне продуктивности выполнять профессиональную деятельность в любых, в том числе и стрессовых условиях.

Профессиональная гибкость будущих педагогов рассматривается как совокупность интеллектуальной, поведенческой и эмоциональной гибкости, она связана с выработкой новых и оригинальных поведенческих и эмоциональных реакций в профессиональных ситуациях, отказом от поведенческой ригидности и стереотипного поведения, формируется с опорой на способности самоорганизации и саморегуляции.

В рамках разработанной нами модели становления профессиональной гибкости будущих педагогов компоненты профессиональной устойчивости постепенно трансформируются в компоненты профессиональной гибкости.

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности, рассматривается нами как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов и обеспечивает идейно-ценностную основу процесса становления искомого качества личности, их способность противостоять внешним и внутренним

факторам, негативно сказывающимся на эффективности выполнения педагогической деятельности.

На основе анализа полученных эмпирических данных нами были сделаны следующие выводы.

Более трети студентов не самостоятельно выбрали вуз и направление обучения, что, несомненно, негативно скажется на процессе формирования у них устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности и процессе становления профессиональной гибкости в целом.

Треть студентов самостоятельно выбрали педагогический вуз и направление обучения и у них сформирована идейно-ценностная основа для процесса становления профессиональной гибкости.

Значительное количество студентов поступили в педагогический вуз с низким результатом ЕГЭ, что в дальнейшем может негативно сказаться на их успеваемости и на их мотивации к педагогической деятельности, при этом треть студентов изначально мотивированы на работу по педагогической профессии.

Среди ключевых факторов оказывающих негативное влияние на формирование устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности были выявлены: большой объем аудиторной нагрузки, низкий уровень мотивации к учебной деятельности, нехватка внимания со стороны преподавателей, отсутствие методов стимулирования студентов к учебной деятельности.

Анализируя полученные эмпирические данные, мы пришли к выводу, что мотивация к осуществлению педагогической деятельности у большинства студентов не сформирована и причинами этого являются: несамостоятельность выбора вуза и направления обучения, низкие результаты ЕГЭ при поступлении,

несоответствие внутренних установок и ожиданий студентов и требований со стороны педагогического вуза, большой объем аудиторной нагрузки, низкий уровень мотивации к учебной деятельности, нехватка внимания со стороны преподавателей, отсутствие методов стимулирования студентов к учебной деятельности.

Для успешного формирования устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности как компонента профессиональной гибкости будущих педагогов, по нашему мнению, необходимо: использовать специфику интересов и мотивов студентов разных направлений обучения, использование интерактивных форм обучения, предполагающих непосредственное взаимодействие с преподавателем, сформировать у студентов комплекс умений и навыков, необходимых для

развития психических способностей, детерминирующих формирование искомого качества.

Нами ведется работа по разработке технологии формирования мотивации к осуществлению педагогической деятельности, предполагающая формирование диспозиционного, поведенческого и эмотивного компонентов мотивации будущих педагогов. Технология предполагает внешние мотивирующие воздействия на студентов, приводящие к развитию внутриличностной сферы будущих педагогов, принятие установок и ценностей, связанных с педагогической деятельностью. Мы считаем, что устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности необходимо рассматривать как фундаментальную основу для развития профессиональной гибкости будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Börü N. The Factors Affecting Teacher-Motivation // *International Journal of Instruction*. – 2018. – Vol. 11 (4). – P. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
2. Choi M. J., Whang M.-Ch. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // *Journal of the Korea Convergence Society*. – 2017. – Vol. 8 (7). – pp. 323–330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
3. Dennis J. P., Vander Wall J. S. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity // *Cognitive Therapy and Research*. – 2010. – Vol. 34 (3). – P. 241–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
4. Good T. L., Lavigne, A. L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // *Education Policy Analysis Archives*. – 2014. – Vol. 23 (2). – P. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
5. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers // *Cogent Education*. – 2016. – Vol. 3. – Art. no. 1217819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
6. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // *Educational psychology review*. – 2018. – Vol. 30 (2). – P. 373–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
7. Kang M. A., Cavanagh M. S. Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // *Australian Journal of Teacher Education*. – 2018. – Vol. 43 (7). – P. 134–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
8. Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S., Goetz M., Frenzel A. C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – Vol. 5. – P. 1442. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>



9. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 105 (3). – P. 805–820. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
10. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vogl E., Xie X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // *Social psychology of education*. – 2016. – Vol. 19 (4). – P. 843–863. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
11. Martin M. M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*. – 1995. – Vol. 76 (2). – P. 623–626. DOI: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
12. Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian Teachers Teaching Methods and High School Students' Gains // *Modern Applied Science*. – 2016. – Vol. 10 (10). – P. 48–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>
13. Savchenkov A. V. Aspects of Formation of Teachers Professional Stability // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. – 2019. – Vol. 80. – P. 702–710. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.80>
14. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load // *Computers & Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
15. Tohidi H., Tmohaidi M. The effects of motivation in education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 31. – P. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
16. Velthuis C., Fisser P., Pieters J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // *Journal of Science Teacher Education*. – Vol. 25. – P. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
17. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase // *Contemporary educational psychology*. – 2017. – Vol. 51. – P. 170–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
18. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // *Exceptional children*. – 2017. – Vol. 83 (4). – P. 412–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0014402917690729>
19. Байбаков А. М., Чудина Е. Е. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 3. – С. 65–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998261>
20. Деркач А. А. Оптимизация личностно-профессионального развития студентов на основе акмеологического потенциала профессиональных дисциплин // *Акмеология*. – 2014. – № 1–2. – С. 15–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632006>
21. Домбровская И. В. Профессиональная гибкость работников библиотеки как необходимое условие продвижения книги и чтения в современном обществе // *Вестник Дальневосточной научной библиотеки*. – 2007. – № 2. – С. 164–173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23916993>
22. Корнилова Т. В. Принципы неопределенности в психологии выбора и риска // *Психологические исследования*. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593080>
23. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования: монография. – СПб., 2014. – 376 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26764907>



24. Перевалова А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3. Исследование профессиональной устойчивости педагога // Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2014. – № 4-1. – С. 81–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22777527>
25. Тодышева Т. Ю. Личностная гибкость в профессиональной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 84–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15165284>
26. Яковлева И. П., Романова М. Л., Киселева Е. С., Матвеева Л. А. Современные методы оценки профессиональной надежности педагога // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2017. – № 2. – С. 259–269. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29952620>



DOI: [10.15293/2658-6762.2001.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.03)

Aleksey Viktorovich Savchenkov,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Training Teachers of Vocational Training and Subject Methods Department,

Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University,

Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7268-1533>

E-mail: alex2107@mail.ru

Sustainable motivation for teaching as a component of teacher education students' professional flexibility

Abstract

Introduction. *The article addresses the issue of developing teacher education students' professional flexibility as a component of their professional competence. The aim of the study is to identify the levels of sustainable motivation for teaching as a component of prospective teachers' professional flexibility.*

Materials and Methods. *The authors adopt a systemic activity-based approach established by V. P. Bespalko and D. B. Elkonin as well as a structural approach to personality studies. The research methods include questionnaires, reviewing and analysis of scholarly literature. The empirical study of students' motivation for teaching has been conducted for 4 years. The study involved 213 1st-year students doing the undergraduate degree in the field of vocational education and majoring in Computer Science and Computer Engineering, Transport, Decorative and Applied Arts and Design, and Economics and Management at Vocational Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian and Pedagogical University in Chelyabinsk (Russia). The participants completed a questionnaire designed by the authors.*

Results. *The article clarifies the notions of professional stability and professional flexibility, explains their relationship and interdependence, and highlights their significance for teaching. The theoretical analysis of developing professional flexibility has enabled the authors to conclude that sustainable motivation for teaching is a key component of professional flexibility. According to the obtained data, it was found that more than a third of teacher education students had chosen the university and the field of study taking into account rather low entry requirements they could complete having low scores at National Examinations (Unified State Examinations). This trend might have a negative impact on the process of developing their sustainable motivation for teaching. The obtained empirical results indicated that the teacher education students' had insufficient level of sustainable motivation for teaching. Therefore, the authors justify the need for interventions aimed at enhancing teacher education students' sustainable motivation for teaching.*

Conclusions. *The authors summarize the characteristic features of sustainable motivation for teaching as a component of prospective teachers' professional flexibility and emphasize the need for interventions aimed at its development.*

Keywords

Prospective teacher (teacher education student); Professional stability; Professional flexibility; Motivation for teaching.



Acknowledgments

The study was financial support of the Scientific Center of the Russian Academy of Education on the basis of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. Project 4. “Vocational and pedagogical education: the transformation of accumulated experience into a feasible future”, subproject 4.1. “The formation of professional stability of teachers in the context of extreme pedagogy”.

REFERENCES

1. Börü N. The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 2018, vol. 11 (4), pp. 761–776. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
2. Choi M. J., Whang M.-Ch. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology. *Journal of the Korea Convergence Society*, 2017, vol. 8 (7), pp. 323–330. DOI: <http://dx.doi.org/10.15207/JKCS.2017.8.7.323>
3. Dennis J. P., Vander Wall J. S. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 2010, vol. 34 (3), pp. 241–253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
4. Good T. L., Lavigne A. L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities. *Education Policy Analysis Archives*, 2014, vol. 23 (2), pp. 1–16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>
5. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 2016, vol. 3, art. no. 1217819. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
6. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2018, vol. 30 (2), pp. 373–396. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
7. Kang M. A., Cavanagh M. S. Classroom ready? Pre-service teachers’ self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 43 (7), pp. 134–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
8. Keller M. M., Chang M. L., Becker E. S., Goetz M., Frenzel A. C. Teachers’ emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5, pp. 1442. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
9. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 2013, vol. 105 (3), pp. 805–820. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>
10. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vogl E., Xie X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 2016, vol. 19 (4), pp. 843–863. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
11. Martin M. M., Rubin R. B. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 1995, vol. 76 (2), pp. 623–626. DOI: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
12. Mohammadi M., Ahmadipour N., Kouhdasht R. N., Bordbar N. Flexibility of Iranian teachers teaching methods and high school students’ gains. *Modern Applied Science*, 2016, vol. 10 (10), pp. 48–54. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v10n10p48>
13. Savchenkov A. V. Aspects of formation of teachers professional stability. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2019, vol. 80, pp. 702–710. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.80>



14. Serkan D., Doğanay A. The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load. *Computers & Education*, 2017, vol. 111, pp. 74–100. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
15. Tohidi H., Tmohaidi M. The effects of motivation in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 31, pp. 820–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
16. Velthuis C., Fisser P., Pieters J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, vol. 25, pp. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>
17. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 51, pp. 170–184. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
18. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew J. Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and IEP outcomes. *Exceptional Children*, 2017, vol. 83 (4), pp. 412–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0014402917690729>
19. Baibakov A. M. Chudina E. E. Development of motivation of educational and cognitive activity of future teachers in the conditions of an integral educational process. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2017, no. 3, pp. 65–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28998261>
20. Derkach A. A. Optimization of personal and professional development of students based on the acmeologic capacity of professional disciplines. *Acmeology*, 2014, no. 1–2, pp. 15–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632006>
21. Dombrovskaya I. V. Professional flexibility of the library staff as a necessary condition for the promotion of books and reading in contemporary society. *Bulletin of the far Eastern Scientific Library*, 2007, no. 2, pp. 164–173. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23916993>
22. Kornilova T. V. The principle of uncertainty in psychology of choice and risk. *Psychological Research*, 2015, vol. 8 (40), pp. 3. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23593080>
23. Mitina L. M. *Psychology of personal and professional development of subjects of education: monograph*. SPb., 2014, 376 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26764907>
24. Perevalova A. A. Professional stability of the future teacher. Article 3. Research of professional stability of the teacher. *Bulletin of the Kemerovo State University*, 2014, no. 4–1, pp. 81–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22777527>
25. Todysheva T. Y. Personal flexibility in professional activity. *Bulletin of the Buryat state University*, 2010, no. 5, pp. 84–88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15165284>
26. Yakovleva I. P., Romanova M. L., Kiseleva E. S., Matveeva L. A. Modern methods of teachers professional reliability evaluation. *Scientific Works of the Kuban State Technological University*, 2017, no. 2, pp. 259–269. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29952620>

Submitted: 01 November 2019

Accepted: 09 January 2020

Published: 29 February 2020



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).