



УДК 159.9

EDN KCNGRJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76>

Научная статья

Социокультурная образовательная среда как фактор формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях современной школы

С. В. Тарасов^{1,2}, Е. Б. Спасская¹, Ю. А. Проект^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Для цитирования: Тарасов, С. В., Спасская, Е. Б., Проект, Ю. А. (2026) Социокультурная образовательная среда как фактор формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях современной школы. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 57–76. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76> EDN KCNGRJ

Получена 25 ноября 2025; прошла рецензирование 5 декабря 2025; принята 16 декабря 2025.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 62-ВГ).

Права: © С. В. Тарасов, Е. Б. Спасская, Ю. А. Проект (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Готовность студентов к работе в условиях современной школы остается одним из ключевых ориентиров модернизации педагогического образования. Существенную роль в ее формировании играет социокультурная образовательная среда вуза, которая определяет содержание профессиональной социализации и траекторию становления будущего учителя. Однако эмпирических исследований, направленных на выявление влияния характеристик вузовской среды на профессиональную готовность студентов, пока недостаточно. Целью исследования стало выявление взаимосвязей между восприятием студентами педагогического вуза социокультурной образовательной среды и выраженностью компонентов их профессиональной готовности к работе в современной школе.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили подходы к анализу образовательной среды как социокультурного пространства профессионального развития и концепции становления профессиональной готовности педагога. В исследовании участвовали 520 студентов старших курсов педагогических направлений подготовки (средний возраст — 22,7 года, 79,4% — женщины). Использован комплекс методик, включающий оценку мотивации выбора профессии, характеристик образовательной среды, переживаний в учебной деятельности и готовности к работе в школе. Применялись методы описательной статистики, непараметрические критерии сравнения, анализ латентных профилей и иерархический регрессионный анализ.

Результаты исследования. Результаты показывают, что психологический компонент готовности к работе в условиях современной школы выражен выше инструментального и морально-ценностного. Обнаружены различия в выраженности компонентов готовности в зависимости от уровня образования, наличия опыта работы в школе и профессиональных намерений. Анализ латентных профилей позволил выделить две типологические группы студентов, различающиеся соотношением личностно-психологических, методических и ценностных компонентов готовности. Установлены значимые связи между компонентами социокультурной образовательной среды и характеристиками готовности. Пространственно-семантический и содержательно-методический компоненты среды, а также персональная включенность выступили предикторами отдельных аспектов готовности. Значимую роль играет и мотивация выбора педагогической профессии.

Заключение. Сделан вывод о комплексной природе профессиональной готовности как результата взаимодействия индивидуальных и средовых факторов. Показаны направления совершенствования

образовательной среды педагогического вуза для укрепления профессиональной идентичности будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная готовность, социокультурная образовательная среда, студенты педагогического вуза, мотивация выбора педагогической профессии, латентные профили

Research article

Sociocultural educational environment as a factor in shaping the professional readiness of pedagogical university students for work in contemporary schools

S. V. Tarasov^{1,2}, E. B. Spasskaya¹, Yu. L. Proekt^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

For citation: Tarasov, S. V., Spasskaya, E. B., Proekt, Yu. L. (2026) Sociocultural educational environment as a factor in shaping the professional readiness of pedagogical university students for work in contemporary schools. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 57–76. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76> EDN KCNGRJ

Received 25 November 2025; reviewed 5 December 2025; accepted 16 December 2025.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 62-VG).

Copyright: © S. V. Tarasov, E. B. Spasskaya, Yu. L. Proekt (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. Student teachers' readiness for work in contemporary schools remains a central priority in teacher education modernization. The university's sociocultural educational environment shapes this readiness by determining the content of professional socialization and the trajectory of teacher identity development. However, empirical research on how university environment characteristics affect students' professional readiness is limited. This study aims to identify relationships between student teachers' perceptions of the sociocultural educational environment and the components of their professional readiness.

Materials and Methods. The study drew on approaches conceptualizing the educational environment as a sociocultural space of professional growth and on theories describing the development of teachers' professional readiness. Participants were 520 undergraduate (3rd- and 4th-year) and master's students in pedagogical degree programmes (mean age = 22.7 years; 79.4% female). Instruments assessed motivation for choosing teaching, perceptions of the educational environment, academic experiences, and readiness for teaching. Descriptive statistics, non-parametric tests, latent profile analysis, and hierarchical regression were applied.

Results. The psychological component of professional readiness was more strongly expressed than the instrumental and moral–value components. Differences in the expression of readiness components were observed depending on education level, prior teaching experience, and professional intentions. Latent profile analysis identified two student groups with different configurations of psychological, methodological, and value-based components. Significant relationships were established between components of the sociocultural educational environment and readiness indicators. The spatial–semantic and content–methodological components of the environment, as well as personal involvement, predicted specific readiness aspects. Motivation for choosing teaching also played a significant role.

Conclusion. Professional readiness is interpreted as a complex construct shaped by the interaction of individual and environmental factors. The findings highlight avenues for enhancing the sociocultural educational environment of pedagogical universities to foster the professional identity and professional readiness of future teachers.

Keywords: professional readiness, sociocultural educational environment, teacher education students, motivation for choosing the teaching profession, latent profiles

Введение

Проблема готовности будущих учителей к педагогической деятельности в условиях современной школы приобретает особо острый характер в условиях ускоряющейся модернизации образования в XXI веке. В современной школе все более востребованы надпрофессиональные качества педагогов, обуславливающие их профессиональную гибкость, способность быстро адаптироваться к изменениям внешней и внутренней среды образовательного учреждения, слаженно действовать в педагогической команде, умение работать с разными категориями обучающихся и их родителей, стремление к саморазвитию и инновационной деятельности (Копытов, Черепанова 2022; Drigas et al. 2023). Экспоненциальный рост информационных потоков и развитие умных технологий приводят к тому, что современному учителю нужно обладать широким спектром профессиональных компетенций в самых разных областях знаний. Так, Э. Ф. Зеер и коллеги, определяя профессию педагога как одну из наиболее трансформировавшихся под влиянием различных контекстуальных факторов (Зеер, Сыманюк 2017), отмечают значимость признания «профессиональной многомерности личности» в рамках данного вида трудовой деятельности. Согласно позиции этих авторов, такая многомерность обеспечивается результатами трансфессиональной подготовки специалиста, сочетающими надпрофессиональные, профессиональные и цифровые компетенции (Зеер и др. 2021).

Несмотря на возрастающие требования к многомерности профессионального облика педагога, эксперты полагают, что система подготовки будущих учителей пока не всегда успевает за темпами трансформации педагогической профессии (Болотов 2014). В результате молодые специалисты, выходящие на рынок труда, нередко сталкиваются с дефицитом ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в современной образовательной среде, испытывают затруднения в связи с переживанием «шока от реальности», связанного с несопадением их профессиональных ожиданий и реалий педагогической деятельности на местах (Фетюков, Леонидова 2024). Разрыв между требованиями системы образования к учителю-профессионалу и реальными результатами подготовки выпускников педагогических вузов становится одним из значимых факторов риска их профессиональной дезадаптации.

Многие исследователи подчеркивают, что одной из ключевых причин затруднений в про-

фессиональной адаптации выпускников педагогических вузов становится их недостаточная профессиональная готовность (Болотов 2014; Бондаревская 2015; Головчин 2023; Марголис 2015 и др.). Проблема ухода молодых педагогов из профессии не является уникальной для России, в мире отмечаются схожие тенденции. Так, Э. Курбан и О. Сапсаглам отмечают, что 29% начинающих педагогов уходят из профессии в течение первых трех лет, а к концу пятого года доля оставивших учительскую профессию достигает уже 39% (Kurban, Sapsağlam 2024). Последнее исследование в сфере учительского труда, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показало, что доля педагогов в возрасте до 25 лет в российских школах продолжает снижаться (с 4,7% до 3,9%), тогда как учителя в возрасте 50 лет и старше составляют значительно большую часть педагогических коллективов, нежели в усредненной картине по 47 странам, участвующим в исследовании (42% и 31% соответственно) (Отчет по результатам международного исследования... 2019). Исследователи отмечают, что ключевые затруднения на пути профессиональной адаптации молодого учителя могут быть связаны с расхождениями между требованиями школьной среды и теми ресурсами, которыми обладает начинающий педагог (Иллюхин 2021; Bakker, Demerouti 2007), одним из которых выступает его профессиональная готовность.

Достижение профессиональной готовности обучающимися в ходе профессиональной подготовки определяется внешними и внутренними факторами, обусловленными как культурно-историческими условиями, в которых происходит профессионализация человека, так и его индивидуально-личностными характеристиками, определяющими возможность выполнять выбранную профессиональную деятельность. Анализ литературы позволяет определить институциональные, социально-экономические и психологические факторы становления профессиональной готовности выпускников педагогического вуза к работе в школе (Абдалина 2008; Вербицкий, Ильязова 2011; Дьяченко, Кандыбович 1976; Завоеванная 2014; Соколова 2013 и др.).

В этом контексте социокультурная образовательная среда педагогического вуза оказывает интегративное комплексное воздействие на формирование профессиональной готовности будущего учителя, поскольку именно в этом пространстве осуществляется взаимодействие различных компонентов, способствующих

развитию личности будущего профессионала (Белозерцев 2012; Мануйлов 2008; Менг 2008; Панов 2007; Слободчиков 2010; Тарасов 2011; Ясвин 2020 и др.). Согласно Ю. Б. Дроботенко, специфика образовательной среды педагогического вуза определяется необходимостью «двойного опережения» профессиональной подготовки педагогов, поскольку оно призвано готовить профессионалов, деятельность которых направлена на формирование картины мира, гражданское и личностное самоопределение подрастающего поколения, способных видеть пути возможных изменений в образовательных практиках и готовых эти изменения внедрять (Дроботенко 2017). В работах С. В. Тарасова образовательная среда рассматривается как особое социокультурное пространство, где происходит формирование личности через взаимодействие с окружающей средой. Он подчеркивает, что личность развивается в контексте сложной системы, включающей пространственно-семантические, содержательно-методические и коммуникационно-организационные компоненты, функционирующие на нескольких уровнях: глобальном, региональном и локальном. Выделяется несколько ключевых характеристик, которые должны присутствовать в образовательной среде для ее эффективного функционирования: целостность (образовательная среда должна включать все необходимые компоненты для создания интегративного пространства, где происходит взаимодействие различных аспектов обучения); вариативность (наличие разнообразия в содержании и формах учебной деятельности, что позволяет учащимся выбирать наиболее подходящие для них пути обучения); диалогичность (активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, что способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся). Эти характеристики способствуют формированию гибкой и динамичной среды, где учащиеся могут проявлять свою индивидуальность и развивать личностные качества (Тарасов 2011; Тарасов и др. 2024).

Важным представляется тот факт, что образовательная среда, с одной стороны, обусловлена рядом ситуативных, культурно-специфичных и экономических переменных факторов, но, с другой стороны, является результатом целенаправленных и организованных действий по ее приближению к целевым условиям формирования личности будущего профессионала (Митницкая 2021). Именно целенаправленное конструирование социокультурной образовательной среды вуза определяет ее развивающий

потенциал в личностном, профессиональном, общественном становлении будущего педагога (Панов 2007; Ясвин 2020). В исследованиях В. И. Слободчикова подчеркивается роль социокультурной образовательной среды в трансформации опыта и идентичностей участников образовательного процесса (Слободчиков 2010). Согласно В. И. Панову, образовательная среда не является тождественной образовательному пространству, поскольку она включает субъекты образовательных взаимодействий и их избирательное поведение. Студент, ориентируясь в образовательном пространстве вуза, фокусируется на тех аспектах, которые соответствуют его личным целям и представлениям, систематизируя информацию, ресурсы и возможности в виде своего рода «карты» этого пространства (Панов 2007). Автор определяет основные модели образовательных сред: экологическую, коммуникативно-ориентированную, антрополого-психологическую и психодидактическую. В исследовании Т. А. Ольховой и Т. С. Хабаровой особо отмечают различия между образовательной средой вуза и образовательной средой студента, подчеркивается, что образовательная среда вуза выступает в качестве потенциала образовательной среды студента, становясь предметом и ресурсом совместной деятельности обучающего и обучающегося. И та часть образовательной среды вуза, где происходит это взаимодействие, становится образовательной средой студента, являющейся основой для формирования у него смыслов будущей профессиональной деятельности, целей и профессиональных намерений, паттернов будущего профессионального поведения (Ольховая, Хабарова 2015). Согласно Е. Н. Кролевецкой и И. Ф. Исаеву, социокультурная среда представляет собой совокупность микросред, отражающих различные духовные и материальные подсистемы социокультурной образовательной среды (Кролевецкая, Исаев 2022).

Влияние социокультурной образовательной среды вуза на профессиональное и личностное развитие обучающихся изучалось в контексте формирования полисубъектности (Кролевецкая, Исаев 2022), гражданской позиции и патриотизма (Омаров и др. 2019), мотивации обучения (Продиблох 2015) и адаптации к вузу (Буховцева 2019), развития личности в целом (Бурдуковская 2004).

Характеризуя степень разработанности изучаемой темы, следует отметить высокий уровень проработки проблем профессиональной готовности обучающихся к профессиональной педагогической деятельности и системного описания

социокультурной образовательной среды современного университета. В то же время явно недостаточным представляется изучение этих проблем в их неразрывной взаимосвязи. Наблюдается явный дефицит исследований, направленных на изучение возможностей социокультурной образовательной среды педагогического вуза в развитии профессиональной готовности будущих педагогов.

Целью настоящей статьи стал поиск взаимосвязи между восприятием студентами педагогического вуза его социокультурной образовательной среды и сформированности их профессиональной готовности к работе в условиях современной школы.

Организация и методы исследования

Выборку исследования составили 520 студентов старших курсов, обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений (УГСН) 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в возрасте от 20 до 48 лет (средний возраст — 22,7, стандартное отклонение — 2,78). В состав выборки вошли 413 женщин и 107 мужчин. Наибольшую часть выборки составили студенты, обучающиеся по очной форме (92,5%), тогда как студентов, обучающихся по заочной форме, было 7,5%. 26,0% респондентов обучались по педагогическим направлениям общественно-научного цикла, 19% респондентов — естественно-научного цикла, 17,7% респондентов — филологического цикла, оставшуюся часть выборки составили будущие педагоги в области начального образования (1,9%), дополнительного образования (5,6%), культуры и искусства (1,0%), физической культуры и ОБЗР (6,9%), технологии (3,5%), математического образования и информатики (2,9%), психолого-педагогического (11,5%) и специального дефектологического (4,0%) образования. Большая часть студентов, составивших выборку, обучались на третьем (30,6%) и четвертом (41,0%) курсах бакалавриата, оставшаяся часть выборки включала студентов, обучающихся по программам магистратуры (28,4%). Все участники исследования были ознакомлены с целями и условиями участия в исследовании и предоставили информированное согласие.

В качестве методов исследования применялись методики, раскрывающие характер выбора профессии, образовательного опыта, оценки социокультурной образовательной среды вуза и оценки готовности к работе в условиях современной школы. Характер выбора педагогической профессии выявлялся с помощью

опросника «Факторы влияния на выбор профессии» (FIT-Choice) в адаптации С. А. Ирсалиева и коллег (Ирсалиев и др. 2019). Методика включает три шкалы, отражающие альтруистически-внутреннюю мотивацию (α Кронбаха — 0,857), влияние окружающих (α Кронбаха — 0,753) и внешнюю мотивацию (α Кронбаха — 0,756) выбора профессии педагога. Оценка восприятия социокультурной образовательной среды выявлялась с помощью шкалы оценки социокультурной образовательной среды вуза, включающей четыре подшкалы для оценки восприятия пространственно-семантического (α Кронбаха — 0,884), содержательно-методического (α Кронбаха — 0,848), коммуникационно-организационного (α Кронбаха — 0,773) компонентов образовательной среды и персональной включенности в среду (α Кронбаха — 0,748). Выявление образовательного опыта студентов осуществлялось с помощью методики диагностики переживаний в деятельности (ДПД), разработанной Д. А. Леонтьевым и коллегами (Леонтьев и др. 2018). Методика включает четыре шкалы: удовольствие (α Кронбаха — 0,910), смысл (α Кронбаха — 0,884), усилие (α Кронбаха — 0,703) и пустота (α Кронбаха — 0,765). Наконец, готовность к работе в условиях современной школы выявлялась с помощью авторского опросника, отражающего три ключевых ее компонента, включая психологическую готовность (α Кронбаха — 0,905), инструментальную готовность (α Кронбаха — 0,911) и морально-ценностное отношение к педагогической деятельности (α Кронбаха — 0,757). Помимо этого, мы использовали тестовый вопрос, предложенный В. А. Иванюшиной и коллегами (Иванюшина и др. 2017), следующего содержания: «Если бы вам предложили работу с существенно большей зарплатой, но не в школе, насколько трудно было бы вам уйти из учительской профессии?» с применением пятибалльной шкалы Ликерта (1 — совсем не трудно, 5 — очень трудно). Также применялась анкета, включающая вопросы о наличии опыта работы в школе, мотивах отказа от педагогической деятельности, участия в мероприятиях, проводимых вузом и успеваемости студентов.

Статистический анализ данных осуществлялся с применением методов описательной статистики, сравнения с использованием критериев χ^2 Пирсона, χ^2 Фридмана, H Крускала — Уоллиса и U Манна — Уитни. Для определения типологических групп готовности к работе в условиях современной школы использовался анализ латентных профилей, позволяющий более точно и обоснованно выявлять сложные,

многомерные профили респондентов на основе анализа совокупности признаков. Для проведения корреляционного анализа применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистические расчеты осуществлялись с помощью программ Jamovi ver. 2.3.28, IBM SPSS Statistics ver. 23.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования мы определили характеристики готовности студентов к работе в условиях современной школы. Было выявлено, что наиболее высоко участники исследования оценили свою психологическую готовность работы в школе, включая навыки коммуникации со школьниками, родителями

и коллегами, способности анализировать педагогические ситуации и находить обоснованные решения педагогических задач, регулировать и организовывать свою педагогическую деятельность. Менее всего выражено морально-ценностное отношение к педагогической деятельности, проявляющееся в понимании миссии и нравственной задаче педагога, ценностном принятии учительской профессии, принятии норм и этики профессионального поведения педагога (χ^2 Фридмана = 135; $p < 0,001$). Вместе с тем оценки тяготели к верхней границе диапазонов шкалы, что позволяет говорить о некотором отставании формирования данного компонента готовности, но не о его несформированности (рис. 1). Полученные результаты скорее свидетельствуют о том, что различия

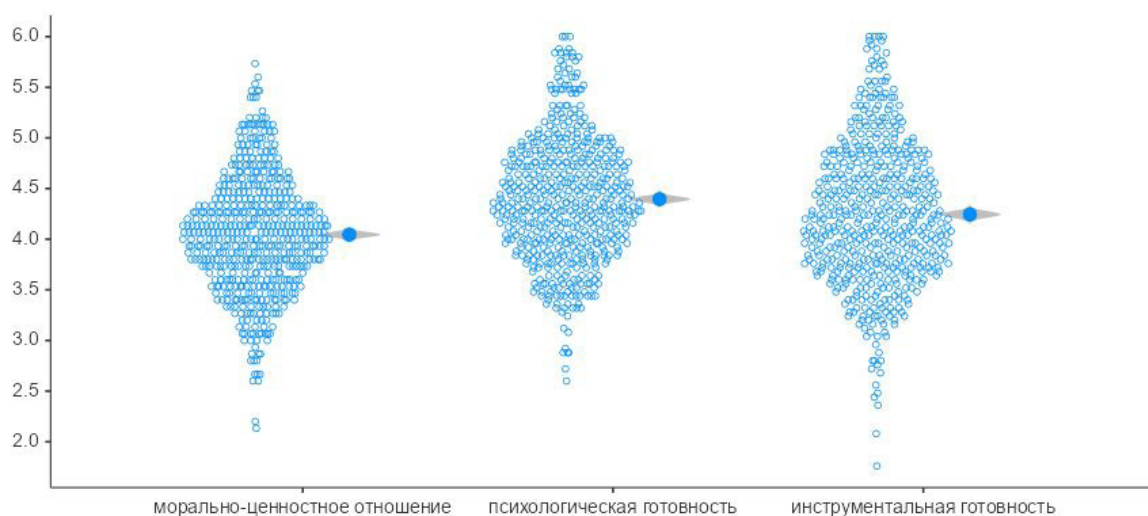


Рис. 1. Скрипичная диаграмма показателей готовности студентов старших курсов к работе в условиях современной школы

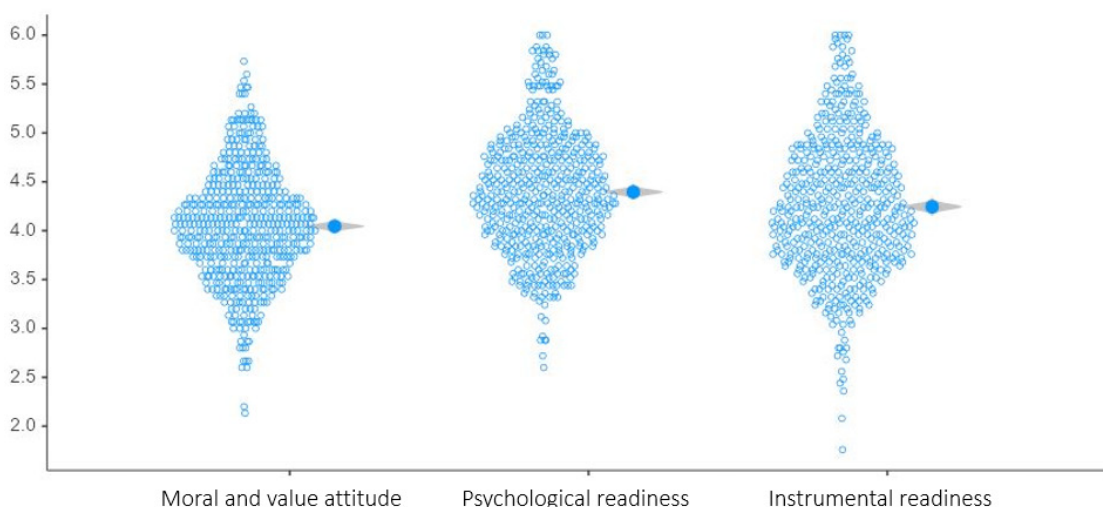


Fig. 1. Violin plots of readiness for work in contemporary schools among 3rd- and 4th-year undergraduates and master's students

в выраженности компонентов профессиональной готовности демонстрируют неодинаковую степень сформированности психологического, инструментального и морально-ценностного аспектов. В этом плане можно говорить о том, что освоение норм и смыслов педагогической профессии требует более длительного периода социализации, чем овладение базовыми психологическими и деятельностными навыками, обеспечивающими взаимодействие со школьниками и организацию учебного процесса.

Сравнительный анализ показателей готовности не позволил выявить достоверных различий по полу студентов ($20047 \leq U \leq 21066$; $0,139 \leq p \leq 0,457$), направлению педагогической подготовки обучения ($9,81 \leq H \leq 17,89$; $0,056 \leq p \leq 0,548$). Однако были выявлены достоверные различия в готовности к работе

в школе в зависимости от курса обучения, предыдущего и актуального опыта работы в школе, а также от намерения работать в школе после окончания обучения (табл. 1).

Использование критерия Двасс — Стил — Кричлоу — Флигнер для попарного сравнения групп показало, что достоверные различия наблюдаются по показателю морально-ценностного отношения к педагогической деятельности между студентами второго курса магистратуры и третьего курса бакалавриата ($W = 5,73$; $p < 0,001$), а также четвертого курса бакалавриата ($W = 4,27$; $p = 0,013$), тогда как между остальными сопоставляемыми группами наблюдается равенство в оценках. Психологическая готовность к работе в школе достоверно различается у студентов третьего курса бакалавриата и студентами четвертого курса бакалавриата ($W = 4,08$; $p = 0,021$),

Табл. 1. Описательные статистики компонентов готовности к работе в школе в зависимости от социально-демографических параметров студентов

Фактор		M (SD)		
		МЦО	ПГ	ИГ
Пол	Мужчины	3,97 (0,59)	1,42 (0,64)	4,31 (0,71)
	Женщины	4,06 (0,58)	4,39 (0,61)	4,23 (0,71)
Курс обучения	3 курс бакалавриата	3,94 (0,53)	4,24 (0,63)	4,05 (0,72)
	4 курс бакалавриата	4,02 (0,58)	4,45 (0,64)	4,28 (0,70)
	1 курс магистратуры	4,13 (0,56)	4,50 (0,55)	4,36 (0,64)
	2 курс магистратуры	4,28 (0,62)	4,48 (0,54)	4,45 (0,64)
Направление подготовки	Дополнительное образование	4,31 (0,60)	4,52 (0,64)	4,44 (0,71)
	Естественно-научные профиль	3,95 (0,55)	4,44 (0,61)	4,27 (0,65)
	Культура и искусство	4,29 (0,58)	4,82 (0,39)	4,74 (0,35)
	Математическое образование и информатика	3,93 (0,42)	4,30 (0,58)	4,34 (0,67)
	Общественно-научный профиль	4,08 (0,58)	4,34 (0,57)	4,15 (0,66)
	Психолого-педагогическое образование	4,16 (0,50)	4,51 (0,66)	4,36 (0,84)
	Специальное (дефектологическое) образование	4,11 (0,61)	4,35 (0,64)	4,19 (0,87)
	Технология	3,77 (0,63)	4,22 (0,51)	4,19 (0,60)
	Физическая культура и основы безопасности и защиты Родины	4,05 (0,58)	4,44 (0,66)	4,42 (0,71)
	Филология	3,94 (0,61)	4,34 (0,66)	4,13 (0,70)
	Дошкольное и начальное образование	4,46 (0,46)	4,21 (0,71)	4,19 (0,078)
Прошлый опыт работы в школе	Нет	4,00 (0,55)	4,31 (0,63)	4,14 (0,70)
	Есть	4,12 (0,63)	4,55 (0,56)	4,43 (0,68)
Актуальный опыт работы в школе	Нет	4,01 (0,59)	4,35 (0,54)	4,17 (0,63)
	Есть	4,14 (0,59)	4,53 (0,54)	4,46 (0,63)
Планируете ли Вы в будущем работать в какой-либо образовательной организации?	Нет	3,64 (0,61)	4,19 (0,69)	3,87 (0,78)
	Не определен	3,91 (0,50)	4,35 (0,64)	4,14 (0,73)
	Да	4,18 (0,58)	4,45 (0,59)	4,36 (0,65)

Table 1. Descriptive statistics for components of school work readiness among students with different socio-demographic characteristics

Socio-demographic variable		M (SD)		
		MVA	PR	IR
Gender	Male	3.97 (0.59)	1.42 (0.64)	4.31 (0.71)
	Female	4.06 (0.58)	4.39 (0.61)	4.23 (0.71)
Year of study	3 rd year undergraduate	3.94 (0.53)	4.24 (0.63)	4.05 (0.72)
	4 th year undergraduate	4.02 (0.58)	4.45 (0.64)	4.28 (0.70)
	1 st year master's	4.13 (0.56)	4.50 (0.55)	4.36 (0.64)
	2 nd year master's	4.28 (0.62)	4.48 (0.54)	4.45 (0.64)
Field of study	Supplementary Education	4.31 (0.60)	4.52 (0.64)	4.44 (0.71)
	Natural Sciences	3.95 (0.55)	4.44 (0.61)	4.27 (0.65)
	Culture and Arts	4.29 (0.58)	4.82 (0.39)	4.74 (0.35)
	Mathematics and Computer Science Education	3.93 (0.42)	4.30 (0.58)	4.34 (0.67)
	Social Sciences	4.08 (0.58)	4.34 (0.57)	4.15 (0.66)
	Psychological and Pedagogical Education	4.16 (0.50)	4.51 (0.66)	4.36 (0.84)
	Special (Defectological) Education	4.11 (0.61)	4.35 (0.64)	4.19 (0.87)
	Technology	3.77 (0.63)	4.22 (0.51)	4.19 (0.60)
	Physical Education and Basics of Safety and Homeland Defence	4.05 (0.58)	4.44 (0.66)	4.42 (0.71)
	Philology	3.94 (0.61)	4.34 (0.66)	4.13 (0.70)
	Preschool and Primary Education	4.46 (0.46)	4.21 (0.71)	4.19 (0.078)
Previous experience of working at school	No	4.00 (0.55)	4.31 (0.63)	4.14 (0.70)
	Yes	4.12 (0.63)	4.55 (0.56)	4.43 (0.68)
Current experience of working at school	No	4.01 (0.59)	4.35 (0.54)	4.17 (0.63)
	Yes	4.14 (0.59)	4.53 (0.54)	4.46 (0.63)
Do you plan to work in an educational organization in the future?	No	3.64 (0.61)	4.19 (0.69)	3.87 (0.78)
	Undecided	3.91 (0.50)	4.35 (0.64)	4.14 (0.73)
	Yes	4.18 (0.58)	4.45 (0.59)	4.36 (0.65)

первого курса магистратуры ($W = 3,96$; $p = 0,026$) и второго курса магистратуры ($W = 3,91$; $p = 0,029$). Сходная картина наблюдается и при оценках инструментальной готовности. Здесь также наблюдаются достоверные отличия при сравнении студентов третьего курса бакалавриата со студентами четвертого курса бакалавриата ($W = 4,19$; $p = 0,016$), первого курса магистратуры ($W = 4,63$; $p = 0,006$) и второго курса магистратуры ($W = 6,17$; $p < 0,001$). Интересны и результаты попарного сравнения студентов, имеющих разные намерения относительно работы в школе. Так, между теми, кто точно решил работать в школе, еще не определился и точно решил отказаться от работы в школе, наблюдаются достоверные различия во всех попарных сравнениях ($4,22 \leq W \leq 6,78$; $p < 0,026$) при оценке морально-ценностного отношения к педагогической деятельности, но отсутствуют достоверные различия в оценках психологической

готовности. Инструментальная готовность достоверно отличается только в оценках полярных групп, имеющих и не имеющих намерения работать в школе ($W = 4,49$; $p = 0,004$), тогда как группа неопределившихся достоверно не отличается в этом показателе от других групп.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что по мере приближения к окончанию вуза, появления опыта работы в школе и намерения этот опыт расширять в дальнейшем все компоненты готовности возрастают.

Анализ латентных профилей позволил выявить две типологические группы обучающихся, характеризующиеся разноуровневыми проявлениями готовности к работе в школе. Решение с двумя профилями поддерживалось наименьшими значениями критериев информационной пригодности (AIC, BIC), а также значимости теста BLRT и уровня энтропии (табл. 2).

Табл. 2. Показатели соответствия моделей латентных профилей по исследуемой выборке студентов

Число латентных профилей	AIC	BIC	BLRT	BLRT p	Энтропия	Процентное распределение по профилям
2	27314	28084	533,22	0,009	0,691	211/309
3	27298	28455	198,53	0,248	0,762	121/193/206
4	27286	28830	194,01	0,119	0,777	144/106/180/90
5	27275	29206	192,60	0,218	0,836	209/89/88/101/33

Условные обозначения: AIC — информационный критерий Акаике; BIC — Байесовский информационный критерий; BLRT — тест отношения правдоподобия Бута-Левинсона, p — уровень значимости

Table 2. Model fit indices for latent profile solutions in the student sample

Number of latent profiles	AIC	BIC	BLRT	BLRT p	Entropy	Percentage distribution across profiles
2	27314	28084	533.22	0.009	0.691	211/309
3	27298	28455	198.53	0.248	0.762	121/193/206
4	27286	28830	194.01	0.119	0.777	144/106/180/90
5	27275	29206	192.60	0.218	0.836	209/89/88/101/33

Note: AIC — Akaike information criterion; BIC — Bayesian information criterion; BLRT — bootstrap likelihood ratio test; p — significance level.

Выявленные профили отражают две типологические группы студентов по их готовности к работе в современной школе (рис. 2). Первый профиль характеризуется более высокой оценкой респондентами выраженности требуемых психологических качеств, обеспечивающих успешность преподавания ($U = 22851$; $p < 0,01$), однако такие студенты более критично оценивают свои теоретические знания, практические навыки и осведомленность о том, как осуществляется работа в школе, распределяется учебная нагрузка, готовится отчетность и т. п. ($U = 22044$; $p < 0,001$), а также отличаются меньшим принятием ценностей, норм и этики педагогической деятельности ($U = 21769$; $p < 0,001$). В целом, данный профиль можно охарактеризовать как ориентированный на импровизацию, поскольку такие студенты скорее ориентируются на присущие им психологические качества как ресурсы работы педагога, уделяя меньше внимания теории и методике преподавания и, в некоторой степени, обособляясь от ценностно-нормативного ядра учительской профессии. В то же время второй профиль отличает ориентация на профессионализм, а его представителей можно определить как «адептов» в понимании Е. А. Климова, то есть направленных на освоение профессии, формирование профессиональных и социальных компетенций, необходимых для успешной работы учителем, становление

профессиональной идентичности на основе разделения общих смыслов и ценностей профессии.

Проведенный сравнительный анализ показал, что принадлежность к профилю не зависит от пола студента ($\chi^2 = 1,51$; $p = 0,219$), его возраста ($U = 26619$; $p = 0,457$), курса ($U = 25936$; $p = 0,215$) и формы ($\chi^2 = 2,98$; $p = 0,226$) обучения, прошлого ($\chi^2 = 1,98$; $p = 0,159$) или актуального ($\chi^2 = 0,23$; $p = 0,631$) опыта работы в школе, а также академической успеваемости ($U = 27562$; $p = 0,902$). Вместе с тем обнаружены достоверные различия между студентами, получающими разные педагогические профессии ($\chi^2 = 19,8$; $p = 0,048$). Так, наибольшая доля студентов, ориентированных на импровизацию, обнаруживается среди тех, кто обучаются по естественно-научному (37,4%), общественно-научному (34,1%) и филологическому (33,7%) профилю, тогда как в наименьшей степени они представлены среди будущих учителей технологии (5,6%), физической культуры и ОБЗР (16,7%), а также студентов, обучающихся по профессиям специального дефектологического образования (14,3%). Наиболее существенное различие между профилями обнаружено в намерении работать в школе ($\chi^2 = 13,2$; $p = 0,001$). Так, среди студентов, ориентированных на профессионализм, такое намерение высказали 54,4% респондентов, тогда как твердую уверенность в отказе

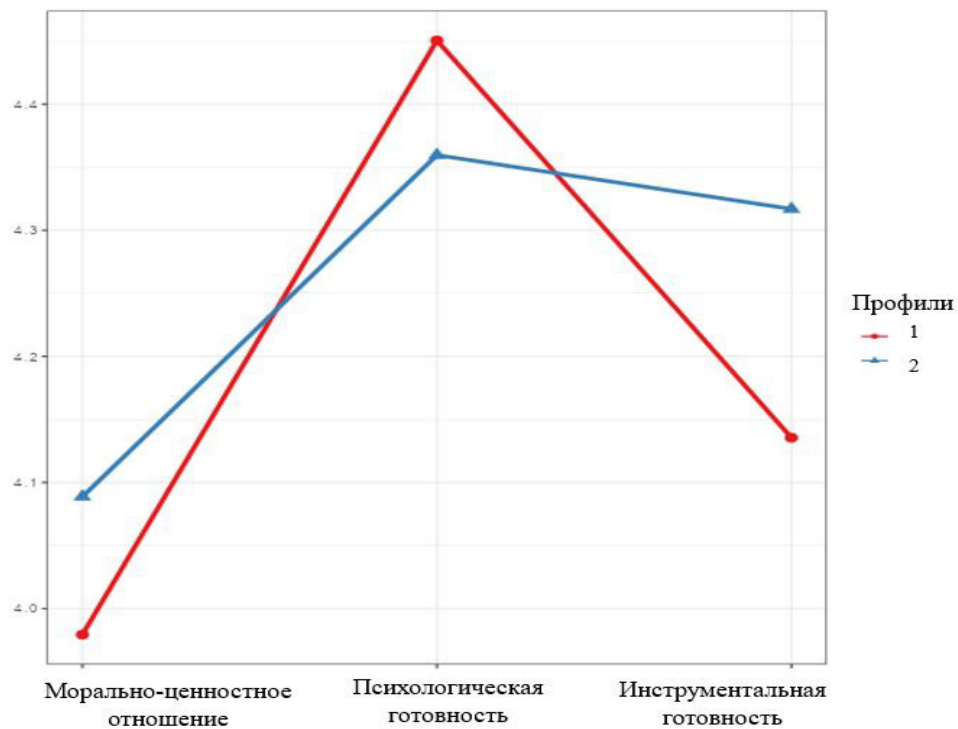


Рис. 2. Показатели готовности студентов к работе в условиях современной школы в выделенных латентных профилях

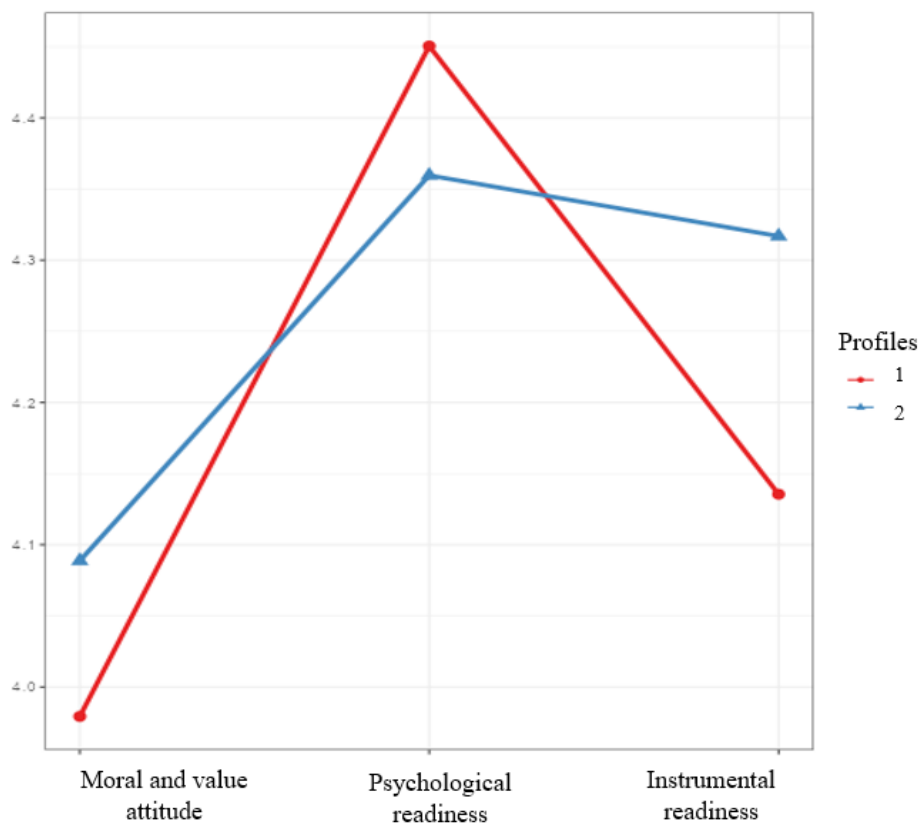


Fig. 2. Indicators of students' readiness for work in contemporary schools in the identified latent profiles

от работы в школе высказали 6,6% обучающихся. В группе студентов, ориентированных на импровизацию, работать в школе намерены 39,8%, тогда как не желающих идти в школу оказалось 17,6% респондентов. Среди неопределившихся со своими намерениями 42,6% респондентов, отнесенных к профилю ориентации на импровизацию, и 39,1% респондентов, отнесенных к профилю ориентации на профессионализм. В то же время по показателю приверженности к профессии среди тех, кто высказал намерение работать в школе, различий между профилями нет (табл. 3).

Сравнительный анализ отношения к социокультурной образовательной среде и оценок образовательного опыта показал, что профили отличаются друг от друга в оценках пространственно-семантического ($U = 21453$; $p < 0,01$) и содержательно-методического ($U = 24097$; $p = 0,018$) компонентов вузовской образовательной среды, а также персональной включенности в среду ($U = 23811$; $p = 0,011$). В то же время

оценки коммуникативно-организационного компонента образовательной среды, а также переживаний в учебной деятельности, достоверно не отличались в сопоставляемых группах студентов.

Что касается мотивов выбора профессии, то студенты, отнесенные к профилю ориентации на профессионализм, характеризуются более высоким уровнем как альтруистически-внутренней мотивации, так и внешней мотивации.

На завершающем этапе исследования нами был проведен регрессионный анализ для выявления предикторов трех ключевых компонентов готовности студентов к работе в условиях современной школы. Результаты демонстрируют дифференцированное влияние факторов социокультурной образовательной среды, мотивов выбора педагогической профессии, переживаний в учебной деятельности, а также социально-демографических характеристик респондентов (табл. 5).

Табл. 3. Частотное распределение ответов на вопрос о приверженности работы в образовании

Если бы вам предложили работу с существенно большей зарплатой, но не в образовании, насколько трудно было бы вам уйти из педагогической профессии?	Профили		Всего
	Ориентация на профессионализм n = 96	Ориентация на импровизацию n = 42	
Совсем не трудно	8,3%	9,5%	8,7%
Не трудно	13,5%	23,8%	16,7%
В некоторой степени не трудно	17,7%	16,7%	17,4%
В некоторой степени трудно	38,5%	21,4%	33,3%
Трудно	17,7%	19,0%	18,1%
Очень трудно	4,2%	9,5%	5,8%
$\chi^2 = 5,96$; $p = 0,310$			

Table 3. Frequency distribution of responses to the question on commitment to working in education

If you were offered a job with a substantially higher salary, but outside education, how difficult would it be for you to leave the teaching profession?	Profiles		Total
	Orientation to professionalism (n = 96)	Orientation to improvisation (n = 42)	
Not difficult at all	8.3%	9.5%	8.7%
Not difficult	13.5%	23.8%	16.7%
Somewhat not difficult	17.7%	16.7%	17.4%
Somewhat difficult	38.5%	21.4%	33.3%
Difficult	17.7%	19.0%	18.1%
Very difficult	4.2%	9.5%	5.8%
$\chi^2 = 5.96$; $p = 0.310$			

Табл. 4. Сравнительный анализ показателей отношения к образовательной среде, мотивации выбора профессии педагога и переживаний в учебной деятельности в выделенных латентных профилях

Показатели	Профили				U
	ОП n = 370		ОИ N = 150		
	M	SD	M	SD	
Пространственно-семантический компонент	3,65	0,76	3,34	0,827	21453***
Содержательно-методический компонент	3,72	0,713	3,53	0,775	24097*
Коммуникативно-организационный компонент	3,93	0,822	3,81	0,918	25958*
Персональная включенность	3,35	0,81	3,12	0,799	23811
Удовольствие	12,43	3,299	11,91	3,653	25353
Смысл	13,21	3,346	12,65	3,698	25484
Усилия	13,08	2,735	13,05	2,904	27523
Пустота	8,4	3,272	8,59	3,39	27106
Альтруистически внутренняя мотивация	3,14	0,643	3,01	0,677	24639*
Влияние окружающих	2,46	0,812	2,42	0,814	26991
Внешняя мотивация	2,31	0,574	2,15	0,571	23461**

Условные обозначения: ОП — ориентация на профессионализм; ОИ — ориентация на импровизацию; M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; n — объем выборки; U — критерий Манна — Уитни; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

Table 4. Comparative analysis of indicators of attitudes toward the educational environment, motivation for choosing the teaching profession, and experiences in academic activity in the identified latent profiles

Indicator	Profiles				U
	OP n = 370		OI n = 150		
	M	SD	M	SD	
Spatial-semantic component	3.65	0.76	3.34	0.827	21453***
Content-methodological component	3.72	0.713	3.53	0.775	24097*
Communicative-organizational component	3.93	0.822	3.81	0.918	25958*
Personal involvement	3.35	0.81	3.12	0.799	23811
Enjoyment	12.43	3.299	11.91	3.653	25353
Meaning	13.21	3.346	12.65	3.698	25484
Effort	13.08	2.735	13.05	2.904	27523
Emptiness	8.4	3.272	8.59	3.39	27106
Altruistic intrinsic motivation	3.14	0.643	3.01	0.677	24639*
Influence of others	2.46	0.812	2.42	0.814	26991
External motivation	2.31	0.574	2.15	0.571	23461**

Note: OP — orientation to professionalism; OI — orientation to improvisation; M — mean; SD — standard deviation; n — sample size; U — Mann-Whitney U test; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Табл. 5. Сводные результаты регрессионного анализа предикторов компонентов профессиональной готовности (финальные модели)

Предиктор	Морально-ценностное отношение	Психологическая готовность	Инструментальная готовность
R ² (Скорр, R ²)	0,469 (0,453)	0,347 (0,326)	0,358 (0,337)
ΔR ² 1–2	0,178***	0,095***	0,055***
2–3	0,022***	0,042***	0,041***
3–4	0,029***	0,023**	0,016*
F	29,7***	16,7***	17,5***
Социокультурная образовательная среда вуза			
Пространственно-семантический	0,146*	–0,034	0,000
Содержательно-методический	0,045	0,086	0,171*
Коммуникативно-организационный	–0,072	0,048	–0,047
Персональная включенность	0,062	0,106*	0,121*
Мотивация выбора педагогической профессии			
Альтруистически-внутренняя	0,394***	0,297***	0,175***
Влияние окружающих	0,049	0,038	0,029
Внешняя мотивация	–0,085*	–0,0001	0,054
Переживания в учебной деятельности			
Удовольствие	–0,061	0,065	0,032
Смысл	0,139*	0,135	0,142*
Усилия	0,004	–0,074	–0,079*
Пустота	–0,173***	–0,054	0,025
Социально-демографические характеристики			
Курс	0,103*	0,030	0,092*
Актуальный опыт работы в школе	–0,051	0,056	0,088*
Намерение работать в школе	0,056	–0,100*	–0,020

Примечание: В таблице представлены стандартизированные коэффициенты β, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*

Table 5. Summary results of regression analysis for predictors of professional readiness components (final models)

Predictor	Moral–value attitude	Psychological readiness	Instrumental readiness
R ² (adj. R ²)	0.469 (0.453)	0.347 (0.326)	0.358 (0.337)
ΔR ² 1-2	0.178***	0.095***	0.055***
2-3	0.022***	0.042***	0.041***
3-4	0.029***	0.023**	0.016*
F	29.7***	16.7***	17.5***
Sociocultural educational environment of the university			
Spatial–semantic component	0.146*	–0.034	0.000
Content–methodological component	0.045	0.086	0.171*
Communicative–organizational component	–0.072	0.048	–0.047
Personal involvement	0.062	0.106*	0.121*
Motivation for choosing the teaching profession			
Altruistic intrinsic motivation	0.394***	0.297***	0.175***
Influence of others	0.049	0.038	0.029
External motivation	–0.085*	–0.0001	0.054

Table 5. Completion

Predictor	Moral-value attitude	Psychological readiness	Instrumental readiness
Experiences in academic activity			
Enjoyment	-0.061	0.065	0.032
Meaning	0.139*	0.135	0.142*
Effort	0.004	-0.074	-0.079*
Emptiness	-0.173***	-0.054	0.025
Socio-demographic characteristics			
Year of study	0.103*	0.030	0.092*
Current experience of working at school	-0.051	0.056	0.088*
Intention to work at school	0.056	-0.100*	-0.020

Note: Standardized regression coefficients (β) are reported; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Целью анализа было выявление устойчивых и специфических предикторов для трех аспектов готовности. Для этого были построены иерархические регрессионные модели, в которые на последовательных шагах вводились блоки переменных: 1) компоненты социокультурной образовательной среды; 2) мотивация выбора педагогической профессии; 3) социально-демографические параметры студентов и 4) переживания в учебной деятельности. Как следует из данных таблицы 1, все модели являются статистически значимыми ($p < 0,001$), а их объяснительная способность возрастает с добавлением новых блоков предикторов. Наибольший позитивный вклад в формирование морально-ценностного отношения к педагогической деятельности вносят альтруистически-внутренняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от 0,301 до 0,487) и пространственно-семантический компонент вузовской образовательной среды (95 % ДИ β от 0,011 до 0,280), а также курс обучения студента (95 % ДИ β от 0,030 до 0,175). При этом внешняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от -0,165 до -0,004) и переживание пустоты в учебной деятельности (95 % ДИ β от -0,256 до -0,090) оказывают значимое негативное влияние.

Психологическая готовность наиболее сильно связана с альтруистически-внутренней мотивацией (95 % ДИ β от 0,194 до 0,400) и, что особенно важно, с ориентацией на импровизацию, которая оказывает наиболее мощное положительное влияние (95 % ДИ β от 0,197 до 0,522). Персональная включенность в образовательную среду остается значимым позитивным предиктором во всех моделях для этого конструкта (95 % ДИ β от 0,006 до 0,206).

Наконец, инструментальная готовность в наибольшей степени определяется компонентами образовательной среды. Наиболее устойчивыми ее предикторами являются содержательно-методический компонент образовательной среды (95 % ДИ β от 0,024 до 0,315) и персональная включенность в образовательную среду (95 % ДИ β от 0,028 до 0,228), а также альтруистически-внутренняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от 0,073 до 0,279). Позитивными предикторами также являются курс обучения (95 % ДИ β от 0,008 до 0,168) и наличие актуального опыта работы в образовательной организации (95 % ДИ β от 0,008 до 0,167). Негативным предиктором для формирования инструментальной готовности становится переживание усилий в учебной деятельности (95 % ДИ β от -0,256 до -0,090).

Заключение

Полученные результаты позволяют определить ключевые закономерности формирования профессиональной готовности будущих педагогов в контексте социокультурной образовательной среды современного педагогического вуза. Исследование показало, что готовность студентов к работе в школе является многокомпонентным конструктом, включающим психологическую, инструментальную и морально-ценностную составляющие, каждая из которых формируется под воздействием как индивидуальных, так и средовых факторов. Наиболее высокие значения характерны для психологической готовности, тогда как морально-ценностный компонент демонстрирует наименьший уровень выраженности. Такая структура отражает различную скорость усвоения аспектов

профессиональной деятельности: практические и коммуникативные навыки осваиваются быстрее, чем ценностно-нормативное содержание профессии.

Анализ социально-демографических характеристик подтверждает, что продвижение по образовательной траектории, а также наличие опыта работы в школе усиливают выраженность всех компонентов готовности. Намерение работать в образовательной организации после завершения обучения связано с более высокими оценками профессиональной готовности, что указывает на связь между профессиональными ожиданиями и осмысленностью выбора педагогической карьеры.

Результаты анализа латентных профилей демонстрируют существование двух различных типологических моделей становления готовности, различающихся соотношением личностно-психологических ресурсов, методических знаний и принятия профессиональных ценностей. Эти профили отражают неоднородность траекторий профессионального развития и указывают на необходимость индивидуализированного подхода к сопровождению педагогической подготовки.

Связь между восприятием социокультурной образовательной среды и компонентами профессиональной готовности подтверждает значимость образовательного контекста в развитии будущего учителя. Пространственно-семантические и содержательно-методические компоненты вузовской среды, а также уровень персональной включенности студентов оказывают влияние на выраженность готовности, что согласуется с концепцией образовательной среды как пространства формирования профессиональных смыслов и норм. Мотивация выбора педагогической профессии и переживания в учебной деятельности выступают дополнительными факторами, усиливающими или ослабляющими влияние среды на профессиональное становление. Результаты регрессионного анализа демонстрируют, что внутренние мотивы выбора профессии, переживание смысла учебной деятельности и восприятие ключевых компонентов образовательной среды служат значимыми предикторами профессиональной готовности.

Комплексный характер установленных взаимосвязей позволяет утверждать, что профессиональная готовность формируется как результат согласованного влияния личностных особенностей студента, его образовательного опыта, мотивов учебной и профессиональной деятельности и характеристик социокультурной образовательной среды вуза. Усиление развивающе-

го потенциала этой среды требует системных усилий по созданию условий, поддерживающих профессиональную идентичность и ценностную ориентацию будущих педагогов, развитию возможностей для профессиональных проб, усилению рефлексивных и методических компетенций и формированию культуры академического и профессионального взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ и разработке стратегий совершенствования подготовки педагогических кадров.

Несмотря на комплексный характер анализа, исследование имеет ряд ограничений. Оно основано на данных одной институциональной выборки, что снижает возможность широкого обобщения результатов на другие педагогические вузы. Использованные методы самоотчета отражают субъективные оценки студентов и могут быть сопряжены с влиянием социально желательных ответов. Исследование не охватывает динамику профессионального становления в продольной перспективе, что ограничивает возможности выявления причинно-следственных связей между характеристиками образовательной среды и готовностью к работе в школе.

Несмотря на ограничения исследования, впервые осуществлено комплексное рассмотрение готовности будущих педагогов к работе в условиях современной школы как многомерный конструкт, формирующийся во взаимодействии мотивационных, средовых, эмоционально-ценностных и образовательных факторов. Выявленные типологические группы студентов позволяют по-новому интерпретировать различия в структуре профессиональной готовности и определить два устойчивых профиля профессионального становления. Новизна исследования состоит также в эмпирическом подтверждении роли пространственно-семантического и содержательно-методического компонентов социокультурной образовательной среды как значимых предикторов отдельных компонентов готовности будущих педагогов к работе в условиях современной школы, что позволяет расширить теоретические представления о механизмах влияния образовательной среды на профессионализацию будущих учителей.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на проведение анализа динамики профессиональной готовности студентов от начала обучения до первых лет профессиональной деятельности. Представляет интерес расширение выборки за счет включения студентов разных регионов и образовательных организаций, что позволит уточнить влияние институциональных

особенностей среды. Перспективным является изучение взаимодействия компонентов образовательной среды с особенностями академической мотивации и эмоционального благополучия студентов, а также моделирование различных личностных и средовых эффектов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Вклад авторов

С. В. Тарасов — научное руководство, концепция исследования, определение методологии исследования, обсуждение и выводы; Е. Б. Спасская — анализ теоретических источников, сбор эмпирических данных, оформление текста статьи; Ю. Л. Проект — математико-статистический анализ данных, анализ результатов исследования.

Author Contributions

S. V. Tarasov — research supervision, research concept, methodology development, discussion and conclusions; E. B. Spasskaya — theoretical framework analysis, empirical data collection, manuscript drafting; Yu. L. Proekt — statistical data analysis, interpretation of research results.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data are available upon request submitted to the corresponding author.

Литература

- Абдалина, Л. В. (2008) *Развитие профессионализма педагога: от теории к практике*. М.: Изд-во Российского государственного социального университета, 327 с.
- Белозерцев, Е. П. (2012) Вуз: наследие, культурно-образовательная среда, диалог. *Наука. Искусство. Культура*, № 1 (1), с. 117–130. EDN: [RAUKEX](#)
- Болотов, В. А. (2014) К вопросам о реформе педагогического образования. *Психологическая наука и образование*, т. 19, № 3, с. 32–40. EDN: [SWMCMX](#)
- Бондаревская, Е. В. (2015) Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 3 (98), с. 81–91. EDN: [TSCEKB](#)
- Бурдуковская, Е. А. (2004) *Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Благовещенск, Амурский государственный университет, 201 с.
- Буховцева, О. В. (2019) Возможности педагогического сопровождения для обеспечения результативной адаптации студентов к социокультурной среде вуза. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*, № 1 (34), с. 76–87. EDN: [XGSEMJ](#)
- Вербицкий, А. А., Ильязова, М. Д. (2011) *Инварианты профессионализма проблемы формирования*. М.: Логос, 287 с.
- Головчин, М. А. (2023) Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки. *Russian Journal of Economics and Law*, т. 17, № 4, с. 882–903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
- Дроботенко, Ю. Б. (2017) *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук*. Омск, Омский государственный педагогический университет, 519 с.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976) *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 175 с.

- Завоеванная, Н. С. (2014) Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению. *Наука. Мысль*, № 11, с. 6–13.
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2017) Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования. *Образование и наука*, т. 19, № 8, с. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э., Лебедева, Е. В. (2021) Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему. *Сибирский психологический журнал*, № 79, с. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
- Иванюшина, В. А., Маслинский, К. А., Александров, Д. А. (2017) Российские учителя сегодня и завтра: результаты исследования. *Народное образование*, № 6–7, с. 24–32.
- Илюхин, А. Г. (2021) Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*, т. 10, № 2, с. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2021100212>
- Ирсаалиев, С. А., Камзолдаев, М. Б., Ташибаева, Д. Н., Копеева, А. Т. (2019) *Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней?*. Астана: Центр анализа и стратегии «Белес», 126 с.
- Копытов, А. Д., Черепанова, Т. Б. (2022) К вопросу о формировании профессиональных универсалий в деятельности педагога. *Вестник Томского государственного университета*, № 481, с. 199–205. <https://doi.org/10.17223/15617793/481/22>
- Кролевецкая, Е. Н., Исаев, И. Ф. (2022) Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога. *Высшее образование в России*, т. 31, № 6, с. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135>
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Досумова, С. Ш. и др. (2018) Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 6, с. 55–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
- Мануйлов, Ю. С. (2008) Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, т. 14, № 4, с. 21–27. EDN: [MUQJHF](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Марголис, А. А. (2015) Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 5, с. 45–64. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505>
- Менг, Т. В. (2008) Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А. И. Герцена*, № 10 (52), с. 70–83. EDN: [KXNPGR](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Митническая, Е. В. (2021) Образовательная среда как социокультурный феномен. В кн.: *Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий. Материалы VI международной конференции, 22–23 апреля 2020 года*. М.: Московский педагогический государственный университет, с. 535–542.
- Ольховая, Т. А., Хабарова, Т. С. (2015) Модель становления субъектности студента медицинского вуза. *Фундаментальные исследования*, № 2 (22), с. 5003–5007. EDN: [TWTAIIV](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Омаров, О. Н., Закарьяева, С. З., Курбанисмаилова, М. Г. (2019) Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 8, № 2 (27), с. 80–83. EDN: [XFOLBO](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and learning international survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ.* (2019) М.: [б. и.]. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения 20.11.2025).
- Панов, В. И. (2007) *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб.: Питер, 347 с.
- Продиблох, Н. Е. (2015) Инновационная образовательная среда вуза. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, № 3, с. 169–173.
- Слободчиков, В. И. (2010) Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования. *Новые ценности образования*, т. 43, № 1, с. 4–13.
- Соколова, Н. А. (2013) Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов: понятие, содержание, методы исследования. *Научное мнение*, № 4, с. 160–164. EDN: [PZGDIH](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Тарасов, С. В. (2011) Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 3, № 3, с. 133–138. EDN: [PYJOQL](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Тарасов, С. В., Спасская, Е. Б., Проект, Ю. А. (2024) *Взаимодействие педагогических вузов и региональных образовательных систем: подходы, практики, решения*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 248 с.
- Фетюков, А. В., Леонидова, Г. В. (2024) Готовность к трудоустройству по профессии (на данных опроса выпускников педагогических направлений подготовки). *Социальное пространство*, т. 10, № 1. <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4>

- Ясвин, В. А. (2020) Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 17, № 2, с. 295–314. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Drigas, A., Chaidi, I., Papoutsi, C. (2023) Teacher of the future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, vol. 18, no. 16, pp. 87–114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.36169>
- Kurban, E., Sapsağlam, Ö. (2024) Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, vol. 12, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.58638/kebd.1469588>

References

- Abdalina, L. V. (2008) *Development of teacher professionalism: From theory to practice*. Moscow: Russian State Social University Publ., 327 p. (In Russian)
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115> (In English)
- Belozertsev, E. P. (2012) Institute of higher education: Heritage, cultural and educational medium, dialogue. *Science. Art. Culture*, no. 1 (1), pp. 117–130. (In Russian)
- Bolotov, V. A. (2014) To the questions on the reform of pedagogical education. *Psychological Science and Education*, vol. 19, no. 3, pp. 32–40. (In Russian)
- Bondarevskaya, E. V. (2015) Educational development in the open sociocultural space of the region as the strategic priority of the federal university. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 3 (98), pp. 81–91. (In Russian)
- Bukhovtseva, O. V. (2019) Opportunities of pedagogical support for ensuring effective adaptation of students to the socio-cultural environment of the university. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejkhema*, no. 1 (34), pp. 76–87. (In Russian)
- Burdukovskaya, E. A. (2004) *The socio-cultural environment of the university as a pedagogical factor in the personal development of a student*. PhD dissertation (Pedagogy). Blagoveshchensk, Amur State University, 201 p. (In Russian)
- Drigas, A., Chaidi, I., Papoutsi, C. (2023) Teacher of the future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, vol. 18, no. 16, pp. 87–114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.36169> (In English)
- Drobotenko, Yu. B. (2017) *Changes in the professional training of pedagogical university students in the context of modernization of teacher education in the Russian Federation*. PhD dissertation (Pedagogy). Omsk, Omsk State Pedagogical University, 519 p. (In Russian)
- D'yachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (1976) *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: Belarusian State University Publ., 175 p. (In Russian)
- Fetyukov, A. V., Leonidova, G. V. (2024) Willingness to work by profession (based on survey of teacher education graduates). *Social Area*, vol. 10, no. 1. <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4> (In Russian)
- Golovchin, M. A. (2023) Measuring professional preparedness of would-be teachers for pedagogical activity based on criteria-level estimation. *Russian Journal of Economics and Law*, vol. 17, no. 4, pp. 882–903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903> (In Russian)
- Ivanyushina, V. A., Maslinskij, K. A., Aleksandrov, D. A. (2017) Russian teachers today and tomorrow: Research results. *National Education*, no. 6–7, pp. 24–32. (In Russian)
- Ilyukhin, A. G. (2021) Burnout in the life of schoolchildren and students: Causes, consequences and ways to overcome. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 10, no. 2, pp. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212> (In Russian)
- Irsaliev, S. A., Kamzoldaev, M. B., Tashibaeva, D. N., Kopeeva, A. T. (2019) *Teachers of Kazakhstan: Why young people choose this profession and what motivates them to stay in it?*. Astana: Center for Analysis and Strategy “Beles” Publ., 126 p. (In Russian)
- Kopytov, A. D., Cherepanova, T. B. (2022) On the formation of professional universals in the teacher’s activities. *Tomsk State University Journal*, no. 481, pp. 199–205. <https://doi.org/10.17223/15617793/481/22> (In Russian)
- Krolevetskaya, E. N., Isaev, I. F. (2022) The socio-cultural educational environment of the university as a factor in the development of the multi-subjectivity of the future teacher. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135> (In Russian)
- Kurban, E., Sapsağlam, Ö. (2024) Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku [Reality shock experienced by newly employed preschool teachers]. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, vol. 12, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.58638/kebd.1469588> (In Turkish)
- Leont'ev, D. A., Osin, E. N., Dosumova, S. Sh. et al. (2018) Study-related experiences and their association with psychological well-being. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 6, pp. 55–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605> (In Russian)

- Manujlov, Yu. S. (2008) Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, vol. 14, no. 4, pp. 21–27. (In Russian)
- Margolis, A. A. (2015) Models of teacher training within the framework of applied bachelor's and pedagogical master's programs. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no. 5, pp. 45–64. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505> (In Russian)
- Meng, T. V. (2008) The milieu approach to organizing educational process in university. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 10 (52), pp. 70–83. (In Russian)
- Mitnitskaya, E. V. (2021) Learning environment as a sociocultural phenomenon. In: *Modern socio-humanitarian education: development vectors in the year of science and technology. Proceedings of the VI International Conference, April 22–23, 2020*. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., pp. 535–542. (In Russian)
- Ol'khovaya, T. A., Khabarova, T. S. (2015) Subjectivity establishment model in medical student. *Fundamental research*, no. 2 (22), pp. 5003–5007. (In Russian)
- Omarov, O. N., Zakaryaeva, S. Z., Kurbanismailova, M. G. (2019) Multicultural educational environment of the university as a condition of formation of the civil-patriotic position of the student. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 8, no. 2 (27), pp. 80–83. (In Russian)
- Panov, V. I. (2007) *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. Saint Petersburg: Piter Publ., 347 p. (In Russian)
- Prodiblokh, N. E. (2015) Innovative educational environment of the university. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, no. 3, pp. 169–173. (In Russian)
- Report on the Results of the International Survey of the Teaching Staff on Teaching and Learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1. Continuing Education of Teachers and School Principals. (2019) Moscow: [s. n.]. [Online]. Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (accessed 20.11.2025). (In English)
- Slobodchikov, V. I. (2010) Co-existential educational community — a source of development and a subject of education. *New Educational Values*, vol. 43, no. 1, pp. 4–13. (In Russian)
- Sokolova, N. A. (2013) Professional socialization of graduates of pedagogical higher education institutions: The concept, content and research methods. *The Scientific Opinion*, no. 4, pp. 160–164. (In Russian)
- Tarasov, S. V. (2011) The educational environment: Notion, structure, typology. *Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 3, no. 3, pp. 133–138. (In Russian)
- Tarasov, S. V., Spasskaya, E. B., Proekt, Yu. L. (2024) *Interaction of pedagogical universities and regional educational systems: approaches, practices, solutions*. Saint Petersburg: Herzen University Publ., 248 p. (In Russian)
- Verbitskij, A. A., Il'yazova, M. D. (2011) *Invariants of professionalism problems of formation*. Moscow: Logos Publ., 287 p. (In Russian)
- Yasvin, V. A. (2020) Formation of the theory of environment of personal development in Russian pedagogical psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 17, no. 2, pp. 295–314. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314> (In Russian)
- Zavoianaya, N. S. (2014) Professional readiness: A brief history, basic concepts and approaches to study. *Science. Thought*, no. 11, pp. 6–13. (In Russian)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (2017) Methodological guidelines for the development of transprofessionalism development among vocational educators]. *The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 8, pp. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28> (In Russian)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Lebedeva, E. V. (2021) Transprofessionalism as a predictor of preadaptation of an agent to the professional future. *Siberian Journal of Psychology*, no. 79, pp. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6> (In Russian)

Сведения об авторах

Сергей Валентинович Тарасов, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 2529-3475, Scopus AuthorID: 15066603100, Researcher ID: GWU-7076-2022, ORCID: 0000-0001-8595-8039, e-mail: rector@herzen.spb.ru

Елена Борисовна Спасская, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 9394-9346, Scopus AuthorID: 58556901300, ORCID: 0009-0005-7425-8236, e-mail: spasskaya_e@mail.ru

Юлия Львовна Проект, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Authors

Sergey V. Tarasov, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [2529-3475](#), Scopus AuthorID: [15066603100](#), ResearcherID: [GWU-7076-2022](#), ORCID: [0000-0001-8595-8039](#),
e-mail: rector@herzen.spb.ru

Elena B. Spasskaya, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Leading researcher at the research institute of pedagogical problems of education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [9394-9346](#), Scopus AuthorID: [58556901300](#), ORCID: [0009-0005-7425-8236](#), e-mail: spasskaya_e@mail.ru

Yuliya L. Proekt, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and ICT in education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [5532-5143](#), Scopus AuthorID: [57197748967](#), Researcher ID: [D-9792-2017](#), ORCID: [0000-0002-1914-9118](#),
e-mail: proekt.jl@gmail.com