

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 29–38. ISSN 2073-1426

Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 29–38.

ISSN 2073-1426

Научная статья

5.8.1. Общая педагогика история педагогики и образования

УДК 37.04

EDN BJBRUZ

<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38>

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ И НОВАЯ ТИПОЛОГИЯ СТУДЕНТОВ

Бугайчук Татьяна Владимировна, доктор политических наук, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, mischenko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6936-613X>

Головина Инна Валентиновна, кандидат химических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, igolovina1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>

Халадов Хож-Ахмед Султанович, кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, haladov70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9053-3112>

Ходырев Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, Государственный университет просвещения, Москва, Россия, a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление ключевых факторов развития и закономерностей функционирования воспитательной среды современного педагогического вуза. Теоретико-методологической основой исследования выступили положения личностно-деятельностного, аксиологического и системно-деятельностного подходов. Исследование опирается на результаты опроса 1308 студентов педагогических вузов пяти регионов России (Вологда, Оренбург, Пермь, Псков, Ярославль). С применением факторного анализа выявлена двухфакторная структура среды, определяющая взаимодействие с ней студентов: «ориентация на студентов» и «условия для реализации активности». На основе этих факторов методом кластерного анализа построена новая типология студентов, выделяющая три типа: «вовлеченные» (позитивное восприятие и среды, и возможностей), «нереализованные» (позитивное отношение к среде при дефиците привлекательных возможностей) и «отчужденные» (негативное восприятие среды, несмотря на признание наличия возможностей) студенты. Установлены статистически значимые различия между типами студентов в ценностно-смысловой сфере, учебной мотивации и духовном благополучии. Выявлена негативная динамика вовлеченности студентов в воспитательную среду вуза от младших курсов к старшим, с критическим спадом на четвертом курсе. На основе результатов сформулированы системные закономерности развития воспитательной среды, предлагающие научную основу для дифференцированного подхода к проектированию воспитательной среды, целенаправленно формирующей ценностно-ориентированную позицию будущего педагога.

Ключевые слова: воспитательная среда, педагогический вуз, профессиональное становление, типология студентов, факторы развития воспитательной среды, закономерности развития воспитательной среды.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания на НИР № 073-03-2025-069/5 от 9 июля 2025 г. по теме исследования «Методическое сопровождение создания новой воспитательной среды подготовки будущего учителя в педагогическом вузе» (регистрационный номер ЕГИСУ НИОКТР 125071608656-1)

Для цитирования: Бугайчук Т.В., Головина И.В., Халадов Х.-А.С., Ходырев А.М. Факторы развития воспитательной среды педагогических вузов и новая типология студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31, № 4. С. 29–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38>

FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES AND A NEW TYPOLOGY OF STUDENTS

Tatyana V. Bugaychuk, Doctor of Political Science, Candidate of Psychology, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, Leading Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia mischenko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6936-613X>

Inna V. Golovina, PhD in Chemistry, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia igolovina1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5341-8537>

Khodz-Akhmed Sul. Khaladov, PhD in Philosophy, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia haladov70@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9053-3112>

Aleksandr M. Khodyrev, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, Senior Researcher at the Laboratory for Research on Modern Directions of Education Development, State University of Education, Moscow, Russia a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-82966>

Abstract. This article presents the results of an empirical study aimed at identifying key factors in the development and functioning of the educational environment at a modern pedagogical university. The theoretical and methodological framework for the study is based on the principles of the personal-activity, axiological, and system-activity approaches. The study is based on a survey of 1,308 students at pedagogical universities in five regions of Russia (Vologda, Orenburg, Perm, Pskov, and Yaroslavl). Using factor analysis, a two-factor structure of the environment was identified that determines student interactions with it: «student orientation» and «conditions for active participation». Based on these factors, a new typology of students was constructed using cluster analysis. It identifies three types: «engaged» (positive perceptions of both the environment and opportunities), «unfulfilled» (positive attitudes toward the environment despite a lack of attractive opportunities), and «alienated» (negative perceptions of the environment despite acknowledging the presence of opportunities). Statistically significant differences were found between the student types in terms of value-semantic values, academic motivation, and spiritual well-being. A negative trend in student engagement in the educational environment at the university was identified from their junior to senior years, with a critical decline in their fourth year. Based on the results, systemic patterns of educational environment development were formulated, offering a scientific basis for a differentiated approach to designing an educational environment that purposefully shapes the value-oriented position of future teachers.

Keywords: educational environment, pedagogical university, professional development, student typology, factors in educational environment development, patterns of educational environment development.

Acknowledgments. This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the state assignment for research and development no. 073-03-2025-069/5 dated July 9, 2025, on the research topic “Methodological Support for the Creation of a New Educational Environment for the Preparation of Future Teachers in a Pedagogical University” (EGISU NIOKTR registration number 125071608656-1).

For citation: Bugaychuk T.V., Golovina I.V., Khaladov H.-A.S., Khodyrev A.M. Factors in the Development of the Educational Environment of Pedagogical Universities and a New Typology of Students. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2025, vol. 31, no. 4, pp. 29–38. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-4-29-38>

В современных условиях ученые-теоретики и педагоги-практики единодушны во мнении, что роль и потенциал воспитательной среды учебного заведения исключительно важны. Однако далеко не всякая среда педагогического вуза объективно способствует профессиональному и личностному развитию будущих педагогов, ориентированных на традиционные российские ценности и стремящихся к обретению целостной профессиональной идентичности.

Л.С. Выготский метко сформулировал главную цель педагогики в известной книге «Педагогическая психология», сыгравшей большую роль в развитии психологической и педагогической науки: «Научная

педагогика начинает свою работу не с установления высших идеалов, законов, но с изучения фактического развития воспитываемого организма и фактического взаимодействия между ним и воспитывающей его средой» [Выготский: 7]. Этот тезис акцентирует два краеугольных камня любого педагогического исследования: необходимость глубокого изучения самого воспитанника (в нашем случае студента – будущего педагога) и средового контекста, оказывающего на него формирующее влияние. Развивая эту мысль, Л.С. Выготский подчеркивал: «И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте для благородных девиц, как и в школах Греции, сред-

невековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая» [Выготский: 59]. Среда выступает не пассивным фоном, а активным, зачастую решающим субъектом воспитательного процесса. Таким образом, под новой воспитательной средой педагогического вуза мы будем понимать основной инструмент государственной образовательной политики, который через ценностно-ориентированные и патриотически-ориентированные условия, механизмы, факторы, средства воспитания будущих педагогов направлен на развитие новых личностных и профессиональных качеств студентов педагогических вузов, которые в дальнейшем будут применяться ими в воспитательной работе со своими обучающимися – будущими гражданами нашей страны. Но мы видим противоречие между осознаваемой высокой значимостью воспитательной среды педагогического вуза и недостаточной изученностью конкретных факторов, определяющих ее эффективность в современных условиях [Гукаленко], а также отсутствием типологий студентов, позволяющих реализовать дифференцированный подход к ее проектированию.

Цель статьи – представить результаты эмпирического исследования, направленного на выявление актуального состояния, ключевых факторов развития и закономерностей становления будущих педагогов в воспитательной среде педагогического вуза. Результаты работы создают эмпирическую основу для проектирования новой воспитательной среды педагогических вузов, адекватной вызовам времени.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке 1308 студентов педагогических вузов пяти регионов России. Применялись: авторская анкета, опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина [Сенин], «Шкала духовного благополучия» [Бакушкин; Ершова], методика диагностики учебной мотивации [Бадмаева]. Использовались факторный, кластерный анализ и ANOVA.

Результаты исследования. Проведенный факторный анализ выявил два интегральных фактора, которые оказывают влияние на формирование воспитательной среды педагогического вуза и детерминируют изменения отношения студентов к воспитательной среде вуза. Суммарная доля объясненной дисперсии составила 31 %, что является статистически значимым и содержательно интерпретируемым результатом для исследований в области педагогики и психологии, где на субъективное восприятие среды влияет широкий спектр латентных переменных [Швецова].

Первый фактор – *ориентация на студентов* – раскрывает значимость внимания к потребностям и интересам студентов и их учета при формиро-

вании воспитательной среды вуза. Фактор включает в себя следующие характеристики среды (с наибольшими факторными нагрузками): удобство и эффективность организации воспитательной деятельности, информационное сопровождение воспитательных мероприятий, проведение мероприятий различной направленности, доброжелательная и поддерживающая атмосфера, свобода выражения мнений и позиций, возможность участвовать в формировании воспитательной среды и т. п. Информативность данного фактора составляет 19 %.

Второй фактор – *условия для реализации активности* – подчеркивает значимость регулярной организации разноформатных мероприятий и предоставления студентам возможностей принимать в них участие. На положительном полюсе данного фактора располагаются такие формы реализации активности студентов, как научные публикации, посещение памятных и исторических объектов, театральные постановки, исследовательские проекты, инициативные группы и клубы, воспитательные беседы и дискуссии, обратная связь и анкетирование, мастер-классы по искусству и ремеслам и т. д. Информативность данного фактора составляет 12 %.

Содержательно первый фактор («Ориентация на студентов») отражает реализацию в среде вуза принципов личностно-деятельностного [Выготский; Леонтьев; Рубинштейн; Сериков] и аксиологического подходов [Бичева, Филатова; Кирьякова 2006; Слостенин, Чижакова]. Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать становление студента как субъекта деятельности, а аксиологический – фокусируется на формировании ценностно-смысловых ориентиров [Ходырев]. Данный фактор является операционализацией понятия «субъект-субъектных отношений» [Слостенин, Чижакова], создающей психологически благополучную среду как базис для личностного и профессионального становления [Бугайчук].

Специфика применения личностно-деятельностного подхода в рамках нашего исследования позволяет рассмотреть становление личности студента как субъекта своей жизнедеятельности и будущего профессионала, с учетом ценностных ориентаций, жизненного опыта, социально-воспитательных условий вуза [Медведев; Жуланова].

Аксиологический подход ориентирует на рассмотрение результатов профессиональной подготовки в контексте формирования ценностно-смысловых ориентиров будущего педагога. Он отражает социально-гуманитарную роль образования как фундамента культуры, обогащающего и транслирующего духовно-нравственный опыт, сохраняя и развивая гуманитарный потенциал личности как высшей общественной ценности в обеспечении достойного

будущего [Бичева; Филатова]. В этой связи значимыми явились положения отечественных исследований А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, А.В. Кирьяковой, Р.А. Валеевой, Л.А. Гулюк, И.В. Головиной, А.К. Крупченко, Т.Ю. Медведевой, Г.А. Папуткова, Х.-А.С. Халадова, А.М. Ходырева [Кирьякова 2006; Кирьякова 2017; Валеева, Шигапова; Гулюк, Головина, Крупченко и др.; Крупченко; Халадов; Медведева и др.]. Также содержание второго фактора («Условия для реализации активности») непосредственно вытекает из ключевых постулатов системно-деятельностного подхода [Выготский; Леонтьев]. Он отражает потенциал среды предоставлять «вызовы», адекватные зоне ближайшего развития будущего педагога. Данный фактор можно рассматривать как средовое условие для реализации принципа событийности (В.И. Слободчиков, см: [Слободчиков]), где воспитание происходит через проживание значимых совместных деятельностей.

Выявление данной двухфакторной структуры имеет фундаментальное научное значение. Она эмпирически подтверждает теоретический тезис о том, что эффективная воспитательная среда должна представлять собой диалектическое единство поддержки и вызова (Л.С. Выготский). Фактор «Ориентации на личность» обеспечивает необходимую психологическую опору и чувство принадлежности, без которых любая активность может вызывать сопротивление или протекать формально. Фактор «Условий для активности» создает содержательное поле для самореализации и профессиональных проб, без которого поддержка рискует вырождаться в патернализм.

С практической точки зрения выявленные факторы предоставляют управленческим командам вузов не интуитивные, а верифицированные эмпирически ориентиры для проектирования и диагностики среды. Это позволяет целенаправленно выстраивать политику развития, смещая фокус с экстенсивного наращивания мероприятий на качественное проектирование интегрированной системы, которая одновременно обеспечивает эмоциональное принятие и содержательный вызов для личности будущего педагога. Данная двухфакторная модель задает систему координат для перехода от управления отдельными воспитательными событиями к управлению целостной средой развития профессиональной идентичности будущего учителя.

Для выделения закономерностей развития воспитательной среды педагогических вузов были определены типы личности студентов педагогических вузов по критерию их взаимодействия с воспитательной средой вуза. Именно типология студентов новой воспитательной среды позволяет дать ей более определенную характеристику и обеспечивает возможность выделить общие закономерности развития среды.

После анализа выявленных факторов было осуществлено понижение размерности пространства и перевод значений всех наблюдаемых показателей в двумерное пространство факторов. Затем был проведен кластерный анализ методом K-Means Clustering. С помощью кластерного анализа были выделены три типа личности студентов.

Студенты первого кластера – *нереализованный тип* – отличаются повышенными значениями по фактору ориентации воспитательной среды вуза на студентов и низкими значениями по фактору условий для реализации активности. Данный тип студентов положительно характеризует созданную в вузе воспитательную среду, ее доброжелательность и комфортность. Они ощущают достаточное внимание к своим потребностям, поддержку со стороны преподавательского состава и других студентов, довольно высоко оценивают проводимую воспитательную работу по различным направлениям. Они адаптированы к вузу и учебно-воспитательному процессу, комфортно себя чувствуют в коллективе, активно интересуются проводимыми мероприятиями и вузовскими событиями. Вместе с тем студенты этого типа ощущают нехватку собственной реализации, отмечают дефицит субъективно привлекательных форматов и видов мероприятий, недостаток их разнообразия и возможностей для выбора. В категориях эмоционального отношения и возможностей данный тип может быть описан как «хорошее отношение + недостаток предоставляемых возможностей» (или «хочу, но не могу»).

Студенты второго кластера – *отчужденный тип* – характеризуются низкими значениями по фактору ориентации на студентов и средними значениями по фактору условий для реализации активности. Студенты отчужденного типа характеризуются слабо выраженным чувством принадлежности к своему вузу: они не ощущают себя его частью, мало вовлечены в его жизнь и по большей части негативно оценивают его воспитательную среду. Атмосфера, созданная в вузе, представляется им недостаточно доброжелательной и поддерживающей, а студенты – недостаточно вовлеченными в воспитательную работу. При этом они признают, что в вузе есть достаточные условия для проявления студенческой активности и всем студентам предоставляются необходимые возможности для самореализации через участие в разноформатных мероприятиях. Ключевая особенность данного типа – фрустрация потребностей в принадлежности и принятии. Опираясь категориями эмоционального отношения и имеющихся возможностей, можно условно обозначить сущность данного типа как «непринятие среды + достаточность возможностей» (или «не хочу, но могу»).

Студенты третьего кластера – *вовлеченный тип* – характеризуются повышенными значениями по фак-

тору ориентации на студентов и высокими значениями по фактору условий для реализации активности. Студенты этого типа характеризуются выраженным позитивным восприятием как созданной в вузе среды, так и имеющихся условий для самовыражения и самореализации. Для таких студентов характерны ярко выраженное чувство принадлежности к своему вузу и высокая вовлеченность в его жизнь. Именно такие студенты, как правило, и составляют студенческий актив: им интересно погружаться в самые разные активности, вовлечь в них других, придумать и организовать что-то новое и интересное, активно формировать жизнь вуза и его воспитательную среду. Кратко данный тип личности может быть охарактеризован как «хорошее отношение + широкие возможности» (или «хочу и могу»).

Проведенная типологизация студентов по критерию включенности в воспитательную среду позволяет осуществить содержательный анализ особенностей ценностно-смысловой, мотивационной и духовной сфер личности в рамках каждого кластера. Сопоставление профилей типов студентов по методикам «ОТеЦ», «Шкала духовного благополучия»

и опроснику учебной мотивации дает возможность верифицировать и углубить психологический портрет «вовлеченных», «нереализованных» и «отчужденных» студентов, выявив системные взаимосвязи между их отношением к среде и личностными характеристиками.

На рисунке 1 представлены ценностные ориентации студентов разных кластерных групп (рис. 1).

У студентов «нереализованного» типа отмечается достаточно развитая система ценностных ориентиров. Так, наиболее высокую значимость для них имеют ценности достижений (8,84 стенов), высокого материального положения (8,34 стенов) и сохранения собственной индивидуальности (8,33 стенов). Остальные терминальные ценности также определяются ими как довольно важные и значимые (7 стенов и более).

Студенты «вовлеченного» типа демонстрируют сходные особенности ценностной системы: практически все терминальные ценности имеют высокую значимость, а среди ключевых приоритетов также отмечаются достижения (9,08 стенов), высокое материальное положение (8,63 стенов), сохранение собственной индивидуальности (8,54 стенов).

Рис. 1. Средние показатели значимости терминальных ценностей у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

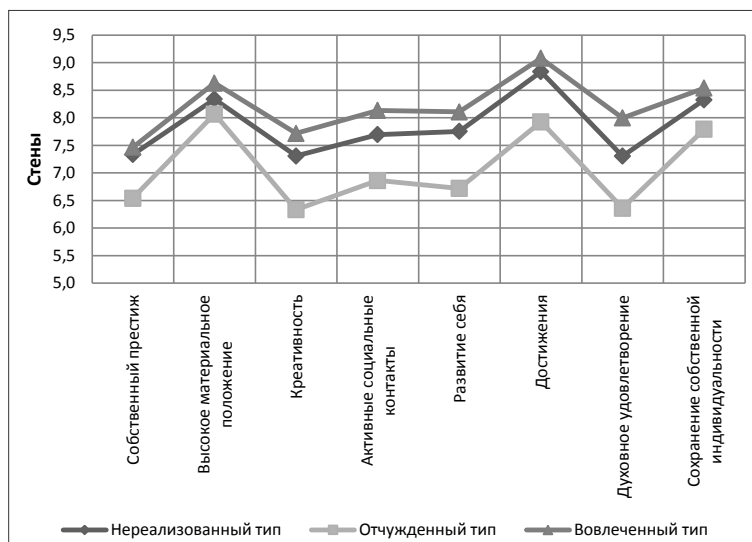


Рис. 2. Средние показатели значимости жизненных сфер у студентов педагогических специальностей с разным типом личности

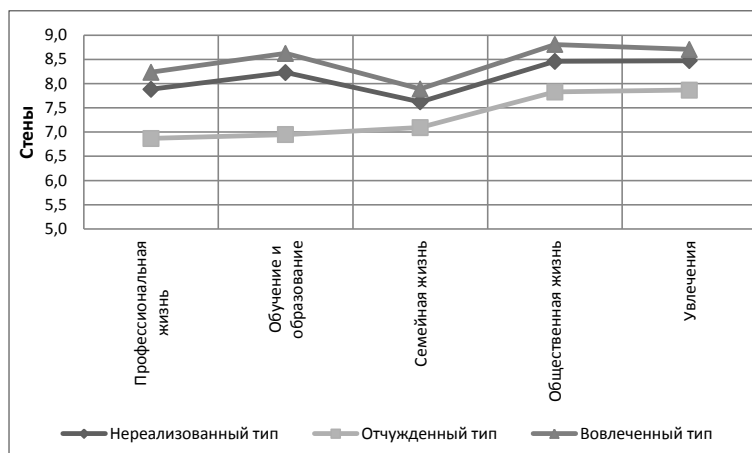
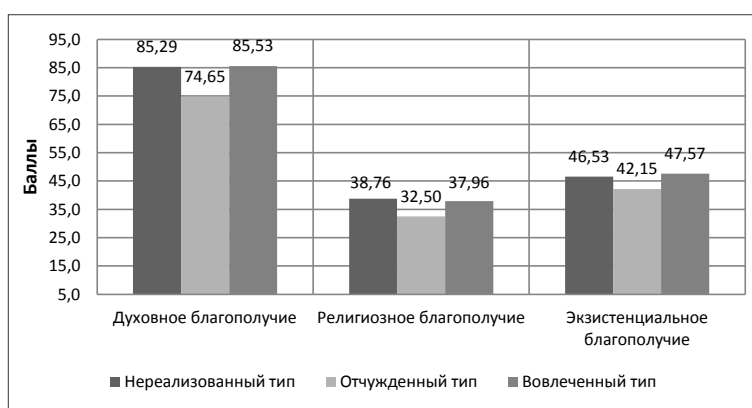


Рис. 3. Средние показатели духовного благополучия и его составляющих у студентов педагогических специальностей с разным типом личности



Студенты «отчужденного типа» характеризуются более дифференцированной системой ценностных ориентаций. При сохранении наиболее выраженного ценностного отношения к достижениям (7,93 стенов), материальному благополучию (8,07 стенов) и сохранению индивидуальности (7,79 стенов), остальные терминальные ценности имеют для них умеренную (среднюю) значимость.

Средние оценки значимости основных жизненных сфер студентами выделенных кластерных групп (рис. 2) свидетельствуют о сформированном ценностном отношении ко всем сферам жизни. Для студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов высокую значимость имеют все жизненные сферы (при этом сфера семейной жизни располагается на последнем месте). У студентов «отчужденного» типа более приоритетными выступают сферы увлечений и общественной жизни, а другие сферы имеют умеренную значимость.

Проверка статистической значимости различий между кластерными группами студентов по ценностным показателям проводилась с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. Установлено, что студенты с разными типами личности характеризуются статистически достоверными различиями по значимости всех терминальных ценностей и жизненных сфер ($p < 0,001$). При сходных ценностных приоритетах (достижения, высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности) студенты разных типов отличаются степенью иерархичности личностной ценностной структуры.

У студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов наблюдается максимально широкий спектр ценностных ориентаций, что подразумевает ценностное отношение ко многим жизненным сферам, целям и явлениям. Это можно рассматривать как проявление их активного ценностного поиска, погружения в самопознание и познание окружающего мира, «примеривания» к себе различных жизненных целей и желания вложить личностные ресурсы для достижения как можно большего их количества. Негативной стороной данного процесса является возможное

размытие ценностей и их высокая изменчивость, возникновение трудностей с принятием важных решений, развитие чувства потерянности и дезориентации в силу отсутствия четких приоритетов.

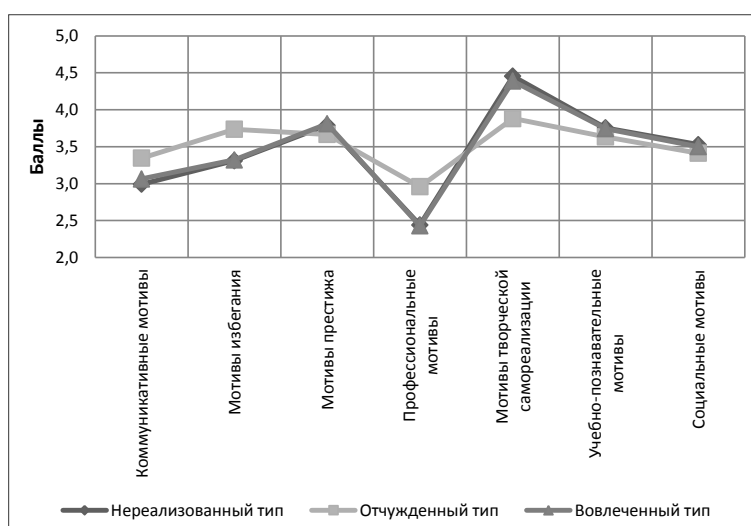
Для студентов «отчужденного» типа характерна более выраженная иерархичность системы ценностей и более сформированные в ней приоритеты. Они воспринимают окружающую действительность более «сфокусированно» и избирательно, сквозь призму своих ключевых приоритетов и возможности их реализовать. Предположительно, именно этот фокус восприятия, его «смысловая рамка» (фрейм) и детерминируют у студентов отчужденного типа негативные интерпретации текущей воспитательной среды вуза. Не находя в вузе приемлемых для себя способов и путей реализации своих сравнительно немногочисленных ценностных приоритетов, такие студенты занимают позицию отторжения среды, ее непринятия и критики.

На рисунке 3 представлены средние показатели духовного благополучия студентов выделенных кластерных групп.

Показатель духовного благополучия и его отдельных составляющих (религиозного и экзистенциального благополучия) во всех кластерах студентов имеет средний уровень выраженности. Студенты всех типов в целом удовлетворены своей жизнью, ее смысловой наполненностью, своими отношениями с Богом. Они не испытывают ярко выраженного беспокойства о своем будущем, позитивно оценивают свои перспективы и верят в свои возможности преодолеть возникающие трудности.

Сравнительный анализ (ANOVA) показал, что студенты с разным типом личности характеризуются статистически значимыми различиями по всем показателям духовного благополучия ($p < 0,001$). Самый низкий уровень духовного благополучия наблюдается у студентов «отчужденного» типа. Они ощущают значимо меньшую удовлетворенность своей жизнью, ее целями и смыслом, чаще отмечают у себя негативные переживания по поводу своего настоящего и будущего, ощущают меньшую поддержку от высших сил. Это вполне ожидаемо и позволяет предпо-

Рис. 4. Средние показатели учебной мотивации у студентов педагогических специальностей с разным типом личности



ложить, что недостаток внутреннего благополучия проецируется студентами на внешнюю (воспитательную) среду, вследствие чего внимание акцентируется, прежде всего, на имеющихся у нее недостатках и дефицитах.

На рисунке 4 представлены средние показатели учебной мотивации студентов с разным типом личности.

Мотивационные профили студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов максимально идентичны. Наиболее выраженными мотивами учебной деятельности у них выступают мотивы творческой самореализации, а наименее выражены профессиональные мотивы. Данный факт подтверждает выдвинутую выше гипотезу о том, что студенты этих кластерных групп находятся в активном поиске себя и своего места в мире, настойчиво ищут все доступные способы самовыражения и самореализации.

У студентов «отчужденного» типа заметно более высокую значимость имеют коммуникативные мотивы, мотивы избегания и, что особенно важно, профессиональные мотивы. В свою очередь, мотивы творческой самореализации имеют для них несколько меньшее значение.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA подтверждают, что студенты с разным типом личности обладают различной системой учебной мотивации ($p < 0,001$; $p < 0,05$). Учебная мотивация студентов «вовлеченного» и «нереализованного» типов включает в себя несколько значимых мотивов, наиболее важными из которых выступают: познание нового и поиск ответов на актуальные проблемы общества и жизни людей, занятие творческой деятельностью, а также достижение лидирующих учебных позиций и получение одобрения окружающих. Студенты «отчужденного» типа характеризуются более сглаженным мотивационным профилем, в котором все учебные мотивы имеют

важное и при этом умеренное значение. Существенным отличием является тот факт, что профессиональная мотивация у студентов данного типа выражена значимо выше. Также они демонстрируют и более высокую заинтересованность в установлении и поддержании социальных контактов, повышении уверенности в себе и завоевании уважения окружающих, что еще раз подтверждает фрустрацию у студентов отчужденного типа потребностей в признании и принятии.

Интересным представляется рассмотрение и динамического аспекта взаимодействия студентов с воспитательной средой вуза на протяжении обучения в нем. Для этого приведем данные о представленности студентов разных кластерных групп на разных курсах обучения.

Общая линия изменений отношения и взаимодействия студентов с воспитательной средой заключена в постепенном нарастании неудовлетворенности и критического отношения к текущей воспитательной среде. Так, от первого к четвертому курсу последовательно снижается доля студентов «вовлеченного» типа, то есть происходит довольно существенное сокращение доли студентов-активистов, погруженных в общественную жизнь, воспитательную деятельность и положительно оценивающих имеющиеся в вузе возможности для проявления активности (с 45 % на 1-м курсе до 27 % на 4-м курсе). На пятом курсе доля «вовлеченных» студентов несколько увеличивается (до 36 %), но все равно не достигает исходных значений первого курса.

Доля студентов «нереализованного» типа (положительно оценивающих среду, но ощущающих дефицит возможностей для проявления собственной активности) имеет меньшую изменчивость, но также свидетельствует о нарастающем неудовлетворении студентов. На 2–3-м курсах студентов данного типа выявляется минимальное количество (35 %),

однако на 4-м и 5-м курсах их доля снова возрастает и даже несколько превышает входные показатели (41 % на 1-м курсе и 44 % на 5-м курсе).

Доля студентов «отчужденного» типа от первого к пятому курсу кратно возрастает и к концу вузовского обучения составляет 32 % (при 14 % на первом курсе).

Анализ представленной динамики показывает, что наиболее проблемными с точки зрения реализации воспитательной работы и создания оптимальной воспитательной среды являются третий и особенно четвертый курсы обучения. Так, на четвертом курсе фиксируется минимальная доля «вовлеченных» студентов, максимальная доля студентов «отчужденного» типа и повышение доли студентов нереализованного типа. К 3–4-му курсам студенты, как правило, уже полностью адаптировались к вузу и его требованиям, накопили значительный опыт участия в различных вузовских мероприятиях и максимально критично воспринимают воспитательную среду. С нашей точки зрения, немаловажное значение здесь имеет и рутинность вузовской жизни в сочетании с нормативными учебно-профессиональными кризисами. К середине обучения у студентов естественным образом уходит ощущение новизны происходящего, могут появиться сомнения в верности выбранной профессии, более ощутимым становится повторяющийся годовой цикл воспитательной работы, что может существенно снизить искренний интерес и мотивированность на участие в проводимых мероприятиях (особенно если участие в них становится обязательным, а проведение – формальным).

Таким образом, выявлены три типа студентов с учетом выделенных факторов, по-разному взаимодействующих со средой: тип «вовлеченные» студенты («хочу и могу») высоко оценивают и заботу вуза, и возможности для деятельности, активно участвуют в жизни вуза, чувствуют себя его частью; тип «нереализованные» студенты («хочу, но не могу») ощущают заботу и комфорт, но не видят интересных для себя возможностей проявить активность, испытывают разочарование от невозможности самореализоваться; тип «отчужденные» студенты («не хочу, но могу») не чувствуют связи с вузом, негативно оценивают атмосферу, хотя признают наличие возможностей для деятельности, держатся в среде обособленно, определяют необходимость реализации дифференцированного подхода в воспитательной работе вуза.

Проведенное исследование позволило выявить закономерности развития воспитательной среды педагогического вуза. Установлена закономерность дифференцированного воздействия среды, проявляющаяся в формировании трех типологических групп студентов – будущих педагогов («вовлеченные», «нереализованные», «отчужденные»), что опровергает унифицированный подход и подтверждает необхо-

димость адресного педагогического сопровождения. Выявлена иерархическая закономерность, которая заключается в том, что для «нереализованных» и «отчужденных» студентов эмоциональное принятие (фактор 1) является базовым условием, без которого даже объективные возможности для самореализации (фактор 2) не становятся действенными стимулами. Также обнаружена закономерность интегративного эффекта, где максимальный воспитательный результат достигается при системной интеграции поддержки и вызова, порождающей сформированную субъектную позицию («вовлеченный» тип).

Еще одна выявленная закономерность заключается в том, что восприятие педагогической деятельности как служения значимо различается в типологических группах, что указывает на тесную связь между характеристиками среды и формированием профессиональной идентичности и ценностно-смысловых ориентиров будущей педагогической деятельности. Установленная негативная тенденция сокращения доли «вовлеченных» студентов к старшим курсам (особенно на четвертом) требует разработки специальных мер по поддержанию мотивации.

Таким образом, эффективное проектирование воспитательной среды должно основываться на принципе дифференциации, приоритете эмоционального принятия студентов в среде, обеспечении интеграции поддержки и вызова, целенаправленном формировании ценностно-смысловых оснований профессии и учете динамики профессионального становления. Выявленная система закономерностей составляет научную основу для создания целостной системы управления развитием воспитательной средой как активного фактора становления будущего педагога, открывает путь к смене парадигмы в организации воспитательной деятельности педагогического вуза – к целостному управлению средой развития профессиональной идентичности, основанному на понимании ее структурных факторов и закономерностей взаимодействия с различными типами будущих педагогов.

Список литературы

Источники

Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. Москва: АСТ – Астрель: Люкс, 2005. 670 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 432 с.

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей: руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. 19 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введе-

ние в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

Швецова С.В. Прикладная статистика для психологов: учеб. пособие. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2003. 130 с.

Исследования

Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2004. 151 с.

Бакушкин И.А., Ершова Р.В. Русскоязычная адаптация опросника «Шкала духовного благополучия» (Spiritual Well-Being Scale) // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (68). С. 393–409. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.25>

Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3>

Бугайчук Т.В. Воспитательная среда педагогического университета и формирование педагогической идентичности студентов // Интеграция в психологию: теория, методология, практика: сб. ст. VIII Всерос. конф. с междунар. участием (1 июня 2025 г.) / под науч. ред. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2025. С. 94–98.

Валеева Р.А., Шуганова Э.М. Гуманизация воспитания: интеграция ценностей национальных традиций: монография. Казань: Отечество, 2012. 213 с. EDN: YVNDEN

Гукаленко О.В. Гражданская позиция педагога в реализации задач социального образования детей и молодежи на основе традиционных российских ценностей // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 23–32. EDN: YVNDEN

Гулюк Л.А., Головина И.В., Крупченко А.К., Медведева Т.Ю., Халадов Х.-А.С. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 4. С. 13–20. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13

Кирьякова А.В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 11–19. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-3-11-19>

Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 11. С. 6–14.

Крупченко А.К., Халадов Х.-А.С., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Головина И.В. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 3. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-1>

Медведев А.М., Жуланова И.В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 2. С. 20. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (дата обращения: 17.08.2025).

Сериков В.В. Личностно-деятельностный подход в образовании: теория и технология реализации: монография. Волгоград: Перемена, 2023. 268 с.

Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 192 с.

Ходырев А.М. Динамика ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у студентов педагогических и непедагогических специальностей в период обучения в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 3. С. 74–86. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07>

References

Badmaeva N.Ts. *Vliianie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostei: monografiia* [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph]. Ulan-Ude, Buryat State University Publ., 2004, 151 p. (In Russ.)

Bakushkin I.A., Ershova R.V. *Russkoiazychnaia adaptatsiia oprosnika «Shkala dukhovnogo blagopoluchiiia» (Spiritual Well-Being Scale)* [Russian-language adaptation of the “Spiritual Well-Being Scale” questionnaire]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* [Perspectives of Science and Education], 2025, no. 2 (68), pp. 393–409. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.25> (In Russ.)

Bicheva I.B., Filatova O.M. *Perspektivy professional'noi podgotovki pedagogov: aksiologicheskii podkhod* [Prospects for professional training of teachers: an axiological approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2018, vol. 6, no. 2, p. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3> (In Russ.)

Bugaichuk T.V. *Vospitatel'naia sreda pedagogicheskogo universiteta i formirovanie pedagogicheskoi identichnosti studentov* [Educational environment of a pedagogical university and the formation of students' pedagogical identity]. *Integratsiia v psikhologii: teoriia, metodologiia, praktika: sb. st. VIII Vseros. konf. s mezhdunar. uchastiem (1 iunია 2025 g.)* [Integration in psychology: theory, methodology, practice: collection of articles of the VIII All-Russian conference with international participation (June 1, 2025)], ed. by V.A. Mazilov. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2025, pp. 94–98. (In Russ.)

Gukalenko O.V. *Grazhdanskaia pozitsiia pedagoga v realizatsii zadach sotsial'nogo obrazovaniia detei i molodezhi na osnove traditsionnykh rossiiskikh tsen-*

nostei [The civic position of a teacher in implementing the tasks of social education for children and youth based on traditional Russian values]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2023, vol. 87, no. 9, pp. 23–32. (In Russ.)

Guliuk L.A., Golovina I.V., Krupchenko A.K., Medvedeva T.Iu., Khaladov Kh.-A.S. *Gosudarstvennaia obrazovatel'naia politika: tsennostno-tselevye orientiry sovremennogo pedagoga* [State educational policy: value-target guidelines of a modern teacher]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal Education: Innovations and Experiment], 2023, no. 4, pp. 13–20. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13 (In Russ.)

Khodyrev A.M. *Dinamika tsennostno-smyslovyykh orientirov professional'no-lichnostnogo stanovleniia u studentov pedagogicheskikh i nepedagogicheskikh spetsial'nostei v period obucheniia v vuze* [Dynamics of value-semantic guidelines of professional and personal development among students of pedagogical and non-pedagogical specialties during their studies at a university]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2025, no. 3, pp. 74–86. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2503.07> (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete* [Axiological dominants of teacher training at the university]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 2017, no. 3 (70), pp. 11–19. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2017-3-11-19> (In Russ.)

Kir'iakova A.V. *Razvitie aksiologicheskogo potentsiala lichnosti v usloviakh universitetskogo obrazovaniia* [Development of the axiological potential of the individual in the context of university education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University], 2006, no. 11, pp. 6–14. (In Russ.)

Krupchenko A.K., Khaladov Kh.-A.S., Medvedeva T.Iu., Paputkova G.A., Golovina I.V. *Tsennostnye orientatsii kak osnova stanovleniia aksiologicheskogo*

profilia grazhdanskoi identichnosti pedagoga [Value orientations as the basis for the formation of the axiological profile of a teacher's civic identity]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Minin University Bulletin], 2023, vol. 11, no. 3, p. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-1> (In Russ.)

Medvedev A.M., Zhulanova I.V. *Deiatel'nostnyi podkhod kak orientir sovremennogo obrazovaniia: iskhodnoe sodержание i riski reduksii* [The activity approach as a benchmark of modern education: initial content and risks of reduction]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2021, vol. 9, no. 2, p. 20. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (access date: 17.08.2025) (In Russ.)

Serikov V.V. *Lichnostno-deiatel'nostnyi podkhod v obrazovanii: teoriia i tekhnologiya realizatsii: monografiia* [Personality-activity approach in education: theory and implementation technology: monograph]. Volgograd, Peremena Publ., 2023, 268 p. (In Russ.)

Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiyu: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Introduction to pedagogical axiology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiia Publ., 2003, 192 p. (In Russ.)

Valeeva R.A., Shigapova E.M. *Gumanizatsiia vospitaniia: integratsiia tsennostei natsional'nykh traditsii: monografiia* [Humanization of education: integration of the values of national traditions: monograph]. Kazan, Otechestvo Publ., 2012, 213 p. EDN: YVNDEH (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 19.08.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 20.10.2025.

The article was submitted 19.08.2025; approved after reviewing 20.10.2025; accepted for publication 20.10.2025.