

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.17223/15617793/482/22

Удовлетворенность студентов педагогического вуза подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифрового общества

Елена Михайловна Харланова¹, Надежда Валерьевна Сиврикова²,
Светлана Васильевна Рослякова³, Марина Владимировна Циулина⁴

^{1, 2, 3, 4} Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

¹ harlanovaem@cspu.ru

² bobronv@cspu.ru

³ roslyakovasv@cspu.ru

⁴ ciulinamv@cspu.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования удовлетворенности студентов подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифровизации. Выявлена структура удовлетворенности и разница в удовлетворенности подготовкой будущих педагогов-предметников и специалистов социальной сферы. Сделан вывод о правомерности структуры разработанной ранее модели проактивной подготовки студентов к воспитательной деятельности и необходимости внесения корректив в ее наполнение с учетом полученных в исследовании данных.

Ключевые слова: взаимодействие, удовлетворенность, воспитательная деятельность, проактивность, подготовка педагогов, подготовка специалистов социальной сферы, информационно-коммуникационные технологии, цифровое общество, цифровизация

Источник финансирования: Исследование выполнено при финансовой поддержке по итогам конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» и ФГБОУ ВО «МГПУ им. М.Е. Евсевьева», проект «Педагогическое обеспечение проактивной подготовки будущих педагогов и специалистов социальной сферы к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифровизации».

Для цитирования: Харланова Е.М., Сиврикова Н.В., Рослякова С.В., Циулина М.В. Удовлетворенность студентов педагогического вуза подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифрового общества // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 482. С. 214–224. doi: 10.17223/15617793/482/22

Original article
doi: 10.17223/15617793/482/22

Pedagogical university students' satisfaction with preparation for interaction in educational activities in a digital society

Elena M. Kharlanova¹, Nadezhda V. Sivrikova², Svetlana V. Roslyakova³, Marina V. Tsiulina⁴

^{1, 2, 3, 4} South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation

¹ harlanovaem@cspu.ru

² bobronv@cspu.ru

³ roslyakovasv@cspu.ru

⁴ ciulinamv@cspu.ru

Abstract. Current conditions of increasing conflict and uncertainty point out the guidelines for the change of education correlated with the model of “knowledge society” and the goals of sustainable development in a digital society. These guidelines actualize the involvement of all citizens and institutions in the process of lifelong education and upbringing. These two notions as factors of national security require the readiness of future teachers and specialists in the social sphere to build constructive interaction with a wide range of participants in various realms. The transformation of professional training should be carried out considering the attitude to it of students themselves. The article conveys the results of a study of the pedagogical university students' satisfaction with the preparation for educational activities interaction under digitalization conditions. During the survey 446 third- to fifth-year students were interviewed, two groups of students were compared: future teachers (teachers of various subjects), future social sphere specialists (students majoring in social work, psychological and pedagogical education, vocational training, special

(defectological) education, and management). The results of the study provided us with the structure of students' satisfaction with educational activities preparation that includes three factors: personal satisfaction, interactive satisfaction and satisfaction with theoretical and practical training. Overall, students have an average level of satisfaction with training in general, while they are relatively less satisfied with the interactive factor. The outcomes of the study established the following difference: future subject teachers are less satisfied with their preparation for interaction in the educational process than future specialists in the social sphere. The use of information technologies by students in educational activities correlates with the level of satisfaction concerning all three factors. Still, the strongest connection is revealed within interaction satisfaction. The results of the research allow us to empirically confirm the structure of the previously developed model of proactive preparation for educational activities and make relevant adjustments: (1) clarify the composition of subsystems (subject-environment, content, process); (2) update networking (expanding the range and productivity of interaction during the training period); (3) enhance the content of subsystems by including up-to-date information and communication technologies to organize students' training in the context of digitalization.

Keywords: interaction, satisfaction, educational activity, proactivity, teacher training, training of social sphere specialists, information and communication technologies, digital society, digitalization

Financial support: The study was carried out with financial support following the results of a competition of research work in priority areas of activity of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University and the Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev partner universities, Project "Pedagogical support of proactive training of future teachers and specialists in the social sphere for interaction in educational activities in the context of digitalization".

For citation: Kharlanova, E.M., Sivrikova, N.V., Roslyakova, S.V. & Tsiulina, M.V. (2022) Pedagogical university students' satisfaction with preparation for interaction in educational activities in a digital society. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 482. pp. 214–224. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/482/22

Введение

Развитие образования и воспитания на уровне мирового сообщества с начала XXI в. ориентировано на модель «общества знаний», представленную в докладе ЮНЕСКО [1]. В основе данной модели лежит концепция непрерывного образования, предполагающая участие в нем не только образовательных организаций, но и всех государственных и общественных институтов, всех членов общества, ориентирована на совместное владение знаниями и сотрудничество, характеризуется развитием «сетевых обществ», «обучающихся обществ» [1].

В условиях цифрового общества актуальным для реализации данной концепции является вопрос о взаимодействии разных субъектов процесса воспитания, имеющих свои интересы, цели, транслирующих разные ценности и способы коммуникации в реальной (физической) и цифровой среде. Подчеркивается важность коммуникативных процессов как центральных в психологических антропологических теориях и подходах (Т.В. Кошельская) [2], роль и специфика «воспитывающей коммуникации» педагога (П.В. Степанов) [3]. Определяя компетенции будущего, отечественные исследователи включают в их состав «готовность к сотрудничеству» (Е.Ю. Алексейчева) [4]; «умение взаимодействовать и сотрудничать с людьми» (П. Безручко) [5]. Зарубежные авторы также отмечают важность формирования социально-эмоциональных компетенций будущих педагогов (L.L. Nadar, O. Ergas, B. Alpert, T. Ariav) [6].

Необходимость обеспечения конструктивного взаимодействия субъектов воспитания на разных уровнях (международном, федеральном, региональном, муниципальном, институциональном, локально-групповом) в условиях цифровизации определяет постановку задачи регулирования отношений, их координации. Важ-

ную роль в этом процессе выполняют педагоги и специалисты социальной сферы, реализующие воспитательную деятельность. В связи с этим готовность к взаимодействию рассматривается как одна из важнейших компетенций данных специалистов.

В исследовании, проведенном R.M. Klassen с коллегами [7], в результате опроса респондентов из Англии, Финляндии, Малави и Омана были выделены три кластера некогнитивных компетенций будущих учителей, среди которых названы эмпатия и коммуникация. При этом для финской системы образования обоснована еще важность компетенций «сотрудничества и содействия развитию сообщества», «мультипрофессионализма и командной работы».

Испанские ученые R.S. Ponce, A.S. Sarmiento, A.G. Bertolín в исследовании 2020 г. среди четырех групп компетенций педагогов выделили группу «учиться жить вместе», включая в нее «способность учиться самостоятельно и в сотрудничестве с другими, вести диалог со всеми членами образовательного сообщества, поддерживать отношения, способствующие созданию климата сотрудничества» [8].

D.C. Wesley описывает 11 нетрадиционных ожиданий от учителей будущего, среди которых названы компетенции взаимодействия: создание партнерских отношений с членами школьного сообщества, демонстрация компетентности и интереса к другим, обсуждение педагогических ситуаций с коллегами [9].

Отечественные ученые Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова и В.И. Мирошников выделяют в качестве важных компетенций педагога навыки работы в команде, умение вести переговоры, а также «умение связывать и организовывать представителей различных профессий (горизонтальных команд)» [10. С. 109].

Белгородские ученые Е.И. Ерошенкова, И.С. Шаповалова, Е.А. Карабутова, С.В. Анохина, О.С. Мирошникова, разрабатывая просоциальную компетент-

ностную модель будущего педагога-воспитателя, выделили стимулирующий кластер, включающий интенцию на «других», т.е. социальные компетенции: позитивное лидерство (positive leadership), справедливость (justice), создание и поддержание связей (relationship creation and maintenance), сотрудничество (collaboration), способность работы в команде (team collaboration). Данный кластер определяет взаимодействие субъектов в воспитательном процессе [11].

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет убедиться в том, что неизменно в перечне педагогических компетенций выделяются компетенции, обеспечивающие взаимодействие.

Однако в реальной деятельности современного педагога взаимодействие с разными участниками образовательных отношений, социальными партнерами выступает одной из компетенций, вызывающих наибольшие трудности при реализации.

Исследователи из Израиля P. Iranzo-García, M. Samagero-Figueola и другие выявили, что, по мнению учителей и директоров образовательных организаций, из всех функций именно координация является на практике самой неполноценной, хотя и наиболее важной [12].

Н.Ф. Ильина и Н.Ф. Логинова, исследуя компетентность молодых педагогов в сфере воспитания, указывают на невладение современными педагогическими технологиями в профессиональной коммуникации [13].

Анализируя исследования, рассматривающие разные аспекты подготовки будущих педагогов и специалистов социальной сферы к воспитательному взаимодействию, было выделено две группы затруднений: субъективные и объективные.

Субъективные связаны с влиянием личностных характеристик на готовность будущего специалиста к взаимодействию в сфере воспитания. Многочисленные исследования показали взаимосвязь между особенностями личности и особенностями взаимодействия. Так, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров выявили связь между уровнем стереотипности/раздражительности и выбором позиции при взаимодействии [14]. V. Gutu, I.A. Boghian установили взаимосвязь характеристик «ответственность» и «сотрудничество» [15]. Это подчеркивает важность целенаправленной работы по личностному развитию будущего воспитателя.

Объективные же затруднения обусловлены изменениями в системе коммуникации, переходом к ее новым формам. Следствием затруднительной коммуникации в цифровом обществе является обострение разрыва между поколениями и внутри поколений, который проявляется в способах, средствах, ресурсах, содержательном наполнении коммуникаций. Это обусловлено разным уровнем доступа к цифровым ресурсам и устройствам, компетентностью и самими запросами людей [16]. Кроме того, информационное поле каждого субъекта сегментировано и вызывает обособление от других. Согласно данным исследования J.M. Twenge, в мире наблюдается рост одиночества подростков (с 10% в 2000 г. до 33% в 2018), ко-

торый автор связывает с особенностями использования ими смартфонов [17].

Цифровизация в образовании не только обостряет проблемы взаимодействия, но и предоставляет новые возможности: например, возможность решения образовательных задач через сетевые сообщества (Е.А. Дмитриева) [18. С. 80], которые обеспечивают конструктивное взаимодействие, социальное участие и обучение (R.M. Puigcercos) [19]. Вместе с тем отмечается, что современные образовательные организации и педагоги не вполне готовы к этому (Т.Н. Леван) [20].

Можно констатировать противоречие между важностью взаимодействия, сотрудничества специалистов, реализующих воспитательные задачи в условиях цифровизации, с широким кругом участников образовательных отношений, социальных партнеров и недостаточной готовностью к нему.

Осознание данного противоречия побуждает к поиску путей совершенствования подготовки специалистов, участвующих в процессе воспитания, к взаимодействию. Однако анализ исследований показывает, что чаще всего в них рассматриваются будущие и практикующие педагоги и внимание исследователей сосредоточено только на взаимодействии педагогов с воспитанниками. Так, R.C. Pianta рассматривает взаимодействие учителя и ученика как «ключевой актив для улучшения обучения и развития учащихся» и предлагает применять методы наблюдения для оценки взаимодействий в целях их исследования и совершенствования [21]. Н.С. Шкитина и соавт. для освоения будущим учителем различных форм взаимодействия с обучающимися предлагают модель формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов [22. С. 106]. D.N. Daum, R. Martinen, D. Banville раскрывают возможности подхода «обучение действием» («Service-learning»), предполагающего получение опыта реализации послешкольных (внеурочных) программ во взаимодействии с воспитанниками для выявления возможных проблем с поведением и улучшения взаимодействия [23].

Перспективным выглядят предложения исследователей, связанные с изменением самого характера взаимодействия студентов в процессе обучения. Для освоения и реализации разных форм сотрудничества в дальнейшей профессиональной деятельности важным является обращение к совместному или кооперативному обучению [15, 24]; особое «устройство образовательной среды» для обеспечения понимания этических границ различных коммуникативных форматов и освоение коммуникативных ролей [25]; создание диалогового пространства образования, в котором «студент отрабатывает варианты реализации позитивного педагогического опыта, межличностного взаимодействия, выбора образовательных практик и технологий, интериоризации ценностей, актуализации информационных ресурсов» [26. С. 47].

Итак, существует много предложений, представленных с позиций разных подходов и раскрывающих различные составляющие подготовки к взаимодействию. На данный момент они носят разрозненный

характер. Поэтому возникает необходимость систематизации и интеграции различных аспектов подготовки к взаимодействию в воспитательной деятельности будущих педагогов и специалистов социальной сферы.

Обобщение разных точек зрения позволяет выделить как минимум три важных аспекта подготовки к взаимодействию в сфере воспитания в условиях цифровизации: личностный (включающий социально-эмоциональные (L.L. Nadar) [6], эмпатийно-коммуникативные компетенции (Н.С. Шкитина, Е.В. Гнатышина и др.) [22] и аксиосферу субъектов (Н.Н. Асташова, С.К. Болдырева, А.П. Сманцер) [26]; содержательно-инструментальный (теоретическая и практическая составляющие) (Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, Н.Л. Селиванова и др.) [27, 28]; интерактивный (опыт взаимодействия в образовательной среде вуза в условиях учебной, воспитательной, внеучебной деятельности по реализации воспитательных задач) (М.С. Горбулева, П.В. Степанов и др.) [25, 28].

В ряде исследований подчеркнута необходимость системной подготовки к воспитательной деятельности во взаимосвязи ее составляющих, включая подготовку к взаимодействию [27–29]. Так, нами предложена модель проактивной подготовки к воспитательной деятельности [29], ключевой идеей которой является реализация проектно-конструктивной деятельности во взаимодействии студентов, преподавателей и действующих специалистов по разработке и апробации решений актуальных и прогнозируемых в ближайшем будущем задач воспитательной деятельности.

В то же время учеными отмечено, что результативность изменений и преобразований зависит от их принятия субъектами. Например, в исследовании D. Ittner, G. Hagenauer, T. Hascher выявлено, что готовность директоров школ к изменениям в процессе реформ образовательных программ связана с их эмоциональным отношением к этим реформам [30]. П.В. Степанов, И.В. Степанова отмечают что «никакие инновации не “приживутся”, минуя желание педагога к осуществлению воспитательной деятельности» [31. С. 75]. В рамках подготовки к воспитательной деятельности студент выступает ее субъектом, поэтому важно учитывать его отношение к данной подготовке. Опираясь на стратегию совместного размышления и действия («Participatory Reflection and Action» (PRA) [32]), считаем целесообразным начинать разработку путей совершенствования подготовки к взаимодействию в воспитательной деятельности с изучения удовлетворенности студентов существующей подготовкой, разными ее составляющими.

В этой связи цель исследования, представленного в данной статье, – изучить удовлетворенность студентов педагогического вуза, осваивающих образовательные программы педагогической и непедагогической направленности, подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифровизации.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования выступила конструктивная парадигма, субъектно-средовой

подход. Согласно конструктивной парадигме, каждый участник образовательного процесса непосредственно включен в конструирование себя, окружающей среды в процессе взаимодействия. Поэтому важно учитывать субъективное мнение студентов, их отношение к подготовке как важной детерминанте конструктивной активности личности. Субъектно-средовой подход актуализирует внимание исследователей на изучении и реализации потенциала взаимодействия субъектов и среды в рамках имеющихся ресурсов (организационных, информационных, аксиологических, технологических, материальных), каналов взаимодействия (ориентационный, сенситивный, когнитивный, деятельностный, интерактивный), обеспечивая доступность возможностей для реализации активности. С позиций данного подхода был разработан опросник для оценки удовлетворенности студентов подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности.

Для сбора эмпирических данных использовался массовый онлайн-опрос, в котором приняли участие 446 студентов 3–5-х курсов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск). Выборка делилась на две группы по 223 человека в каждой: 1) будущие педагоги (учителя разных предметов); 2) будущие специалисты социальной сферы (обучающиеся по направлениям «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование», «Профессиональное обучение», «Специальное (дефектологическое) образование», «Менеджмент»).

Для оценки удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности использовались 14 вопросов анкеты, состоящей из трех блоков: 1) удовлетворенность подготовкой к воспитательной деятельности (9 вопросов); 2) отношение к использованию информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности (2 вопроса); 3) биографические данные (3 вопроса). Ответы на вопросы в первых двух блоках анкеты были построены по шкале Лайкерта (от 1 – полностью неудовлетворен – до 5 – полностью удовлетворен). Применение критерия альфа Кронбаха показало, что используемые шкалы/блоки обладают высокой (0,94) надежностью.

Кроме того, выявлялось отношение студентов к применению информационно-коммуникационных технологий в процессе воспитания и к опыту их применения в процессе подготовки к воспитательной деятельности в вузе.

Для обработки результатов исследования использовались методы математического анализа: факторный анализ методом главных компонент и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты исследования

Результаты опроса подвергались процедуре факторного анализа методом главных компонент с использованием варимакс вращения, которое сошлось за пять итераций.

Было установлено, что отдельные вопросы об удовлетворенности студентов подготовкой к воспитательной деятельности образуют три фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура удовлетворенности студентов педагогического университета подготовкой к воспитательной деятельности (повернутая матрица компонентов)

Фактор	Личностная удовлетворенность	Удовлетворенность взаимодействием	Удовлетворенность теоретической и практической подготовкой
Удовлетворенность возможностью обсуждать в кругу единомышленников проблемы воспитания	0,822		
Удовлетворенность освоением методов саморегуляции	0,753		
Удовлетворенность подготовкой к воспитательной деятельности в целом	0,710		
Удовлетворенность наличием опыта разработки своих инициатив, проектирования, конструирования воспитательной деятельности	0,565	0,583	
Удовлетворенность тем, как решались личные аспекты подготовки к воспитательной деятельности в вузе	0,511	0,564	
Удовлетворенность тем, что в ходе моей подготовки получил опыт сотрудничества с другими организациями		0,788	
Удовлетворенность тем, что за время обучения получил опыт участия в молодежных объединениях		0,843	
Удовлетворенность практической подготовкой к воспитательной деятельности			0,771
Удовлетворенность теоретической подготовкой к воспитательной деятельности			0,814

В первый фактор вошли переменные, относящиеся к удовлетворенности личностными достижениями в области подготовки к воспитательной деятельности, а именно проблемы воспитания в кругу единомышленников, освоение методов саморегуляции, опыт разработки собственных инициатив, решение личностных аспектов (стереотипов, предубеждений и т.д.). Именно с данными переменными связан уровень общей удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности у студентов.

Второй фактор составили переменные, касающиеся удовлетворенности опытом взаимодействия с другими участниками образовательного процесса по вопросам воспитания, как-то: опыт участия в молодеж-

ных объединениях, сотрудничества с другими организациями, разработки собственных инициатив и решением личностных проблем. Последние две переменные практически с одинаковым весом входят как в первый, так и во второй факторы.

В последний фактор вошли переменные, составляющие удовлетворенность содержанием подготовки к воспитательной деятельности в вузе, а именно теоретическая и практическая подготовка.

В ходе исследования было установлено, что у студентов наблюдается средний уровень удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности в вузе (табл. 2).

Таблица 2

Особенности удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности у студентов, обучающихся по разным образовательным программам

Факторы удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности		Личностная удовлетворенность	Удовлетворенность взаимодействием	Удовлетворенность теоретической и практической подготовкой
Критерий равенства дисперсий Ливиния	F	1,73	3,08	0,65
	p	0,19	0,08	0,42
Средние значения по группе (станайны)	Будущие педагоги	5,0	3,2	5,03
	Специалисты социальной сферы	4,98	5,2	5,2
t-критерий для равенства средних	p (двухсторонняя)		0,85	0,03
	95%-й доверительный интервал для разности	Нижняя граница	-0,166	-0,392
		Верхняя граница	-0,201	-0,015
				-0,105

При сравнении удовлетворенности студентов по трем факторам отмечено, что они относительно менее удовлетворены взаимодействием в воспитательном процессе ($X = 4,1$ по шкале станайнов). Наиболее выраженная разница в оценке разных факторов удовлетворенности наблюдается в группе студентов, получающих профессию педагогов-предметников.

Сравнение данных в исследуемых группах показало, что между ними существуют различия в уровне удовлетворенности взаимодействием в рамках подго-

товки к воспитательной деятельности ($p = 0,03$). Причем более удовлетворены данным фактором студенты, которые осваивают профессии социальной сферы (психологи, менеджеры, дефектологи и т.д.), чем будущие педагоги-предметники.

Одним из аспектов исследования стало выявление отношения к применению информационно-коммуникационных технологий в процессе воспитания и к опыту их применения в процессе подготовки к воспитательной деятельности в вузе (табл. 3).

Таблица 3

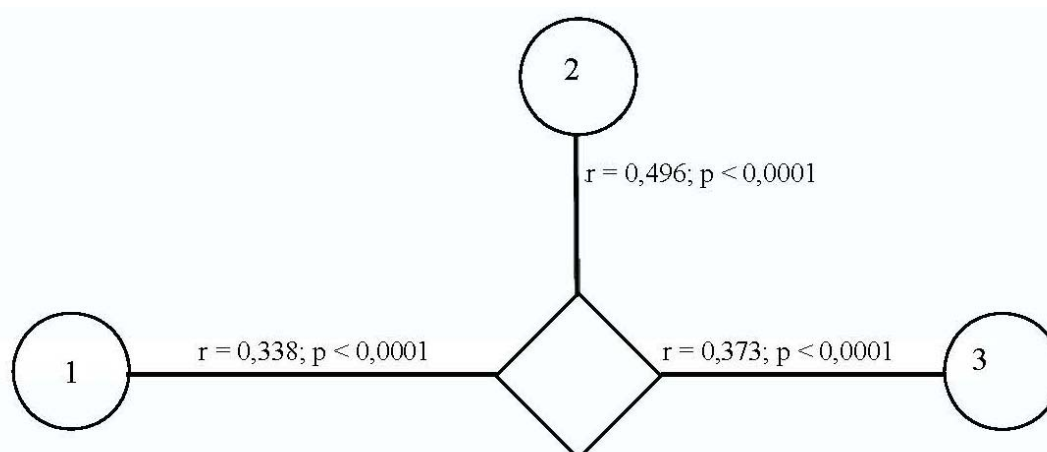
Особенности применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки к воспитательной деятельности в вузе

Особенности применения ИКТ		Отношение к ИКТ в воспитании	Опыт применения ИКТ в вузе
Критерий равенства дисперсий Ливиния	F	1,67	8,457
	p	0,197	0,004
Средние значения по группе (баллы)	Будущие педагоги	3,46	3,68
	Специалисты социальной сферы	3,74	3,84
t-критерий для равенства средних	p (двухсторонняя)		0,014
	95%-й доверительный интервал для разности	Нижняя граница	-0,5
		Верхняя граница	-0,06
			0,07

Было выявлено, что студенты относятся нейтрально или скорее положительно к использованию информационно-коммуникационных технологий в процессе воспитания ($X = 3,6$ по шкале Лайкерта), также они оценивают и свой опыт использования данных технологий в процессе подготовки к воспитательной деятельности в вузе ($X = 3,8$ по шкале Лайкерта). В ходе исследования было установлено, что у будущих специалистов социальной сферы отношение к использованию информационно-коммуникативных технологий в процессе воспитания более положительное ($p = 0,014$), чем у будущих педагогов-предметников.

Уверенность студентов в том, что воспитательная деятельность невозможна без использования информационно-коммуникационных технологий, зависит от опыта применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности вузе ($D = 0,321$; $p = 0,0001$).

Анализ корреляций между опытом использования информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности в вузе и степенью удовлетворенности подготовкой студентов к воспитательной деятельности показал наличие положительных связей между ними (рис. 1).



Условные обозначения: 1 – личностная удовлетворенность; 2 – удовлетворенность взаимодействием; 3 – удовлетворенность теоретической и практической подготовкой; 4 – опыт применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности в вузе; r – коэффициент корреляции Спирмена; p – уровень значимости (двухсторонней)

Рис. 1. Корреляции удовлетворенности подготовкой к воспитательной деятельности и опытом применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности

В то же время удалось установить, что использование информационных технологий коррелирует с уровнем выраженности удовлетворенности всеми тремя факторами подготовки к воспитательной деятельности: личностная удовлетворенность ($r = 0,338$; $p = 0,0001$), удовлетворенность взаимодействием ($r = 0,496$; $p = 0,0001$) и удовлетворенность теоретико-практической подготовкой ($r = 0,373$; $p = 0,0001$). Наиболее сильная связь обнаруживается со вторым исследуемым фактором.

Обсуждение

Полученные в исследовании данные позволяют утверждать, что в оценке студентами разных состав-

ляющих подготовки к воспитательной деятельности можно выделить три фактора: личностный, интерактивный (взаимодействие), содержательный (теоретическая и практическая подготовка). Это является эмпирическим подтверждением разработанной нами ранее и представленной в публикациях модели проактивной подготовки студентов к воспитательной деятельности [29]. Данная модель включает три подсистемы: субъектно-средовую, содержательную, процессную. Субъектно-средовая подсистема отражается в личностном факторе удовлетворенности воспитательным процессом. Она связана с раскрытием и удовлетворенностью реализацией личностных аспектов подготовки. Содержательная подсистема сопоставима с фактором, включающим теоретическую и практиче-

скую подготовку. Эта подсистема обеспечивает фундаментальность подготовки к воспитательной деятельности и предполагает удовлетворенность теоретико-инструментальной составляющей. Процессная подсистема отражается в интерактивном факторе (факторе взаимодействия). Она обеспечивает включение студентов в воспитательную деятельность, во взаимодействие с другими субъектами, связана с удовлетворенностью взаимодействием.

Полученные в результате эмпирического исследования данные указывают на необходимость внесения в разработанную ранее модель проактивной подготовки студентов к воспитательной деятельности следующих корректив:

- в субъектно-средовой подсистеме подготовки следует рассматривать в том числе и такие составляющие, как коммуникация в кругу единомышленников (т.е. необходима общность и общение по вопросам воспитательной деятельности), опыт саморегуляции, решения личностных задач (т.е. необходима поддержка самого студента как субъекта воспитательной деятельности), получение опыта конструирования воспитательных дел (т.е. включение в конструктивную практическую воспитательную деятельность);

- в процессной подсистеме нужно обратить внимание не только на алгоритм поэтапного конструктивного взаимодействия (блоки: практико-рефлексивный теоретико-исследовательский, конструирования, апробации, аналитический, трансляционный) [29], но и на обеспечение освоения и расширения социальных связей (нетворкинг) как в кругу сверстников (в том числе в молодежных объединениях), так и в кругу внешних партнеров.

Сравнение ответов двух групп респондентов (будущих педагогов-предметников и будущих специалистов социальной сферы) позволило выявить различия в оценке фактора «удовлетворенность взаимодействием». Они достигаются за счет разницы в уровне удовлетворенности взаимодействием с социальными партнерами и включенностью в молодежные общественные объединения. Для объяснения данных особенностей требуются дальнейшие исследования. Однако данные, полученные современными зарубежными и отечественными авторами, уже позволяют заключить, что обнаруженные различия могут быть обусловлены: 1) установками преподавателей; 2) недостаточностью подготовки в сфере профессиональной коммуникации; 3) ограниченностью круга взаимодействий студентов в решении задач воспитательной деятельности в процессе освоения образовательных программ.

Так, например, в исследовании J.H.E. Assen и соавт. [33] было установлено, что преподаватели социально-образовательных программ оценивают коллективное обучение значительно выше, чем преподаватели управленческих программ. Авторы говорят о том, что полученные ими различия связаны с оценкой значимости взаимодействия в профессиональной деятельности специалистов, которых они готовят. Следовательно, можно предположить, что установки самих преподавателей, реализующих обра-

зовательные программы, оказывают влияние на подготовку к взаимодействию в воспитательной сфере. Если преподаватели считают, что для будущей профессиональной деятельности студентов важно взаимодействие, то они и будут уделять этому больше внимания по сравнению с теми педагогами, которые считают иначе. Однако данное предположение требует дальнейшего эмпирического подтверждения.

Недостаточность подготовки в сфере профессиональной коммуникации будущих педагогов отмечается в исследованиях Н.Ф. Ильиной и Н.Ф. Логиновой [13]. Авторы указывают на наличие в подготовке педагогов дефицита методических знаний, а также знаний и умений в сфере воспитания учащихся, умений применять теоретические знания на практике, затруднений в осуществлении коммуникативной деятельности, проблем в организации внеурочной работы и сотрудничества с семьей учащихся, низкого уровня владения современными педагогическими технологиями в профессиональной коммуникации.

Также учеными отмечено, что у молодых педагогов отсутствует умение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса [34]. Ссылаясь на данные утверждения, можно предположить, что сами будущие педагоги осознают наличие подобных недостатков в их подготовке. Это и отражается в более низком уровне удовлетворенности собственной готовностью в области воспитательного взаимодействия.

Отличие в оценке фактора удовлетворенности подготовкой к взаимодействию студентов одного педагогического вуза, обучающихся по разным образовательным программам, косвенно свидетельствует об ограниченности взаимодействия кругом участников данных программ. Однако в будущем они (педагоги и специалисты социальной сферы) как профессионалы в области воспитания призваны взаимодействовать друг с другом. Соглашаясь с позицией Э.Ф. Зеера о том, что современному студенту необходимо освоить «умение связывать и координировать представителей различных профессий (горизонтальных команд)» [10. С. 109], подчеркнем необходимость актуализировать в процессе профессиональной подготовки ресурс сотрудничества студентов, осваивающих разные образовательные программы.

На этой основе обратим внимание на необходимость более технологичной разработки процессуальной подсистемы проактивной подготовки студентов к взаимодействию в воспитательной деятельности, цикл которого включает блоки: практико-рефлексивный (изучение опыта педагогов и анализ собственного опыта воспитательного взаимодействия, выявление актуальных задач воспитания); теоретико-исследовательский (изучение теоретических положений и их применения в решении задач воспитания), конструирования (разработка практического решения в виде алгоритма воспитывающего действия, приема, формы, метода, методики, программы, технологии, базы данных и т.п.), апробации, аналитический, трансляционный. Важно реализовать полный цикл для достижения продуктив-

ности подготовки и во внутреннем (освоение студентами компетенций), и во внешнем плане (решение воспитательных задач в практической педагогической деятельности в вузе или на базе практики). Однако в рамках учебных дисциплин и практической подготовки, как правило, есть возможность для реализации только ряда блоков. Поэтому целесообразно рассмотреть вариант включения в учебный план будущих педагогов на одном из курсов или разработку курсового педагогического проекта, вместо курсовой научно-исследовательской работы, или выполнение курсового исследования на основе проектной методики, что обеспечит реализацию полного цикла воспитательного преобразующего взаимодействия. Созвучные предложения представлены в работе Л.В. Байбородовой, М.В. Груздева, И.Г. Харисова [27. С. 22].

В исследовании также выявлена связь между установкой студентов на необходимость применения информационно-коммуникационных технологий в воспитательной деятельности и опытом их применения. Данное положение актуализирует ряд позиций: во-первых, в условиях, когда меняется норма цифрового, личного, социального взаимодействия (J.M. Twenge) [17], подготовка к взаимодействию в воспитательной деятельности связана с обращением к цифровым ресурсам, технологиям; во-вторых, это обращение к цифровым технологиям должно быть обусловлено связью и взаимодействием между профессиональной образовательной практикой и онлайн-обучением (Т. Köhler, J. Drummer) [35]; в-третьих, само обучение студентов должно быть организовано на основе информационно-коммуникационных технологий, востребованных в воспитательной деятельности. Данные тезисы актуализируют дополнение всех подсистем модели проактивной подготовки студентов к воспитательной деятельности:

– субъектно-средовая – обеспечение цифровой составляющей воспитательной среды (создание цифровой среды, ее дополнение цифровыми ресурсами и технологиями, расширение практики информационного обмена и организации взаимодействия субъектов на этой основе);

– содержательная – освоение теории применения цифровых технологий в воспитании, практики работы в сетевых обучающих сообществах, проведение воспитательных событий с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– процессуальная – в ходе подготовки совместная разработка и реализация воспитательных дел на основе гибридного формата общения (онлайн и офлайн); участие в воспитательных сообществах (в том числе цифровых) и их поддержка, расширение социально-воспитывающих связей с опорой на цифровые средства коммуникации.

Заключение

В современных условиях цифрового общества и изменения коммуникативных практик, неопределенно-

сти, конфликтогенности образовательной среды одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов и специалистов социальной сферы выступает подготовка к взаимодействию с широким кругом участников воспитательного процесса (обучающимися, родителями, учителями, административными работниками, специалистами служб сопровождения, социальными партнерами и др.).

Важно понимать, как выстраивать процесс подготовки к взаимодействию. Это возможно, если изучить отношение студентов к нему. Исследование удовлетворенности студентов подготовкой к воспитательной деятельности позволило сделать следующие выводы:

1. В оценке студентами разных составляющих подготовки к взаимодействию в воспитательной деятельности можно выделить три фактора: личностный, интерактивный (взаимодействие), содержательный (теоретическая и практическая подготовка), что представляет трехкомпонентную структуру удовлетворенности (личностная, взаимодействием и подготовкой) ею.

2. Интерактивный (взаимодействия) фактор вызывает относительно меньшую удовлетворенность и различия в оценке респондентами: будущие педагоги-предметники менее удовлетворены своей подготовкой к взаимодействию с участниками образовательного процесса, чем будущие специалисты социальной сферы.

3. Использование студентами информационных технологий в воспитательной деятельности коррелирует с уровнем выраженности удовлетворенности всеми тремя факторами подготовки к воспитательной деятельности; наиболее сильная связь обнаруживается с интерактивным фактором.

На основе полученных в проведенном исследовании данных целесообразно внесение ряда изменений в профессиональную подготовку будущих специалистов к взаимодействию в воспитательной деятельности, выстроенную с опорой на проактивную модель подготовки:

– необходимо обеспечить системный характер подготовки к взаимодействию в воспитательной деятельности на основе взаимосвязи субъектно-средовой, содержательной и процессной подсистем;

– субъектно-средовая подсистема должна целенаправленно формировать воспитательную среду вуза, включая ее цифровую составляющую как пространство: 1) общения всех субъектов по вопросам воспитательной деятельности; 2) общностей, конструирующих и реализующих воспитательную деятельность; 3) практик саморегуляции и решения личностных задач участников воспитательного процесса. Для этого необходимы признание преподавателями роли взаимодействия в профессиональной подготовке (в том числе применения цифровых ресурсов, средств, технологий в реализации воспитательной деятельности) и их активность в его осуществлении;

– содержательная подсистема – обеспечить включение задач по развитию коммуникативных навыков и практик совместной воспитательной работы во все составляющие образовательного процесса (аудитор-

ные и внеаудиторные занятия, практики, воспитательный процесс, самостоятельную работу), их решение с опорой на теорию и практику применения цифровых ресурсов, средств, технологий;

– процессная подсистема – стимулировать реализацию студентами полного цикла конструктивно-проектной воспитательной деятельности (в том числе посредством курсовых педагогических проектов), их взаимодействие с широким кругом участников образовательного процесса и специалистов, расширение социальных связей (нетворкинг), сотрудничество в сфере воспитания на основе тех методов, технологий, цифровых средств и ресурсов, которые востребованы в дальнейшем на практике (в том числе сетевых сообществ).

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость: на основе субъектно-средового подхода разработана авторская методика изучения удовлетворенности студентов подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности, выявлена структура данной удовлетворенности, систематизированы направления совершенствования подготовки к взаимодействию в воспитательной деятельности, скорректирована модель проактивной подготовки. Представленные результаты могут использоваться при разработке образовательных программ для будущих педагогов и специалистов социальной сферы, в подборе методов и средств реализации воспитательной деятельности.

Список источников

1. К обществу знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж : ЮНЕСКО. 2005. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843_rus (дата обращения: 15.04.2022).
2. Кошельская Т.В., Муравьева О.И., Мареева Л.В. Коммуникация как центральный феномен современных антропологических концепций // Сибирский психологический журнал. 2018. № 67. С. 77–88.
3. Степанов П.В. Воспитательная деятельность как система // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52). С. 67–76.
4. Алексеева Е.Ю. Актуальные подходы к формированию компетентностей будущего // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». 2020. № 1. С. 44–50.
5. Безручко П., Шатров Ю., Максимова М. Компетенции неясного будущего // Harvard Business Review Россия. 15 марта 2018. URL: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalny-i-lichnostny-rost/p26131> (дата обращения: 02.03.2022).
6. Hadar L.L., Ergas O., Alpert B., Ariav T. Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis // European journal of teacher education. 2020. 43 (4). P. 573–586. doi: 10.1080/02619768.2020.1807513
7. Klassen R.M., Durksen T.L., Hashmi W.A., Kim L.E., Longden K., Metsapelto R.L., Poikkeus A.-M., Gyorie J.G. National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. Teaching and Teacher Education. 2018. № 72. P. 64–74.
8. Ponce R.S., Sarmiento A.S., Bertolin A.G. Education for citizenship: an educational urgency for the 21st century, Educação & Sociedade. 2020. Vol. 41. Art. 225347. doi: 10.1590/ES.225347
9. Wesley D.C. Eleven ways to be a great teacher. Educational Leadership. 1998. Vol. 55 (5). P. 80–81.
10. Зеер Э.Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 93–121. doi: 10.17853/1994-5639-2019-6-93-121
11. Ерошенкова Е.И., Шаповалова И.С., Карабутова Е.А., Анохина С.В., Мирошникова О.С. Просоциальная компетентностная модель будущего педагога // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 2. С. 11–47. doi: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47
12. Irazo-García P., Camarero-Figuerola M., Barrios-Arós C., Tierno-García J.-M., & Gilabert-Medina S. What Do Teachers Say about School Leadership Competencies and their Initial Formation? REICE. Ibero-American Journal on Quality, Efficacy, and Change in Education. 2018. № 16 (3). doi: 10.15366/reice2018.16.3.002
13. Ильина Н.Ф., Логинова Н.Ф. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 202–230. doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230
14. Maralov V.G., Sitarov V.A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. 2018. Т. 7, № 2. С. 74–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756002> (дата обращения: 08.05.2021).
15. Gutu V., Boghian I.A. Bidimensional psycho-pedagogical model for tolerance education. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2019. Vol. 11 (4). P. 1–16. doi: 10.18662/rrem/153
16. Sivrikova N.V., Ptashko T.G., Perebeynos A.E., Chernikova E.G., Gilyazeva N.V., Vasilyeva V.S. Parental reports on digital devices use in infancy and early childhood // Education and Information Technologies. 2020. Т. 25, Vol. 5. P. 3957–3973.
17. Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A. Worldwide increases in adolescent loneliness // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 93. P. 257–269. doi: 10.1016/j.adolescence.2021.06.006
18. Дмитриева Е.А. Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза // Образование и наука. 2015. Vol. 6. P. 77–88. doi: 10.17853/1994-5639-2015-6-1
19. Puigcerros R.M., Vargas P.R., Cano C.A. Virtual Communities: emerging dynamics of social participation and learning among youth // Education in the Knowledge Society. 2019. № 20. P. 1–12. doi: 10.14201/eks2019_20_a21
20. Леван Т.Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 9 (128). С. 83–106.
21. Pianta R.C. Teacher-student interactions: measurement, impacts, improvement, and policy // Ricerche di Psicologia. 2019. Vol. 1. P. 69–82. doi: 10.3280/rip2019-001005
22. Шкитина Н.С., Гнатыхина Е.В., Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Циулина М.В. Педагогические модели формирования эмпатийно-коммуникативной компетентности студентов // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 101–118. doi: 10.32744/pse.2019.3.8
23. Daum D.N., Marttinen R., Banville D. Service-learning experiences for pre-service teachers: cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community // Physical Education and Sport Pedagogy. 2021. Vol. 2. P. 1–13. doi: 10.1080/17408989.2021.1891210
24. León B., Mendo S., Felipe E., Polo M.I., Fajardo F. Team potency and cooperative learning in the university setting // Revista de psicodidáctica. 2017. Т. 22, Vol. 1. P. 9–15. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14213
25. Горбулёва М.С., Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А. Образовательная среда педагогического университета: интеграция коммуникативных форматов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 137–142. doi: 10.31992/0869-3617-202130-10-137-142

26. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Сманцер А.П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 7. С. 32–67. doi: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67
27. Байбородова Л.В., Груздев М.В., Харисова И.Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности // *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 2. С. 17–25. doi: 10.24411/1813-145X-2018-20002
28. Селиванова Н.Л., Степанов П.В. Подготовка будущего педагога как воспитателя: теоретическое обеспечение // *Образование и саморазвитие*. 2018. Т. 13, № 2. С. 45–52. doi: 10.26907/esd13.2.07
29. Харланова, Е.М., Рослякова С.В. Проактивная подготовка будущих педагогов и специалистов социальной сферы к воспитательной деятельности // *Инновационное развитие профессионального образования*. 2021. № 4 (32). С. 123–131.
30. Ittner D., Hagenauer G., Hascher T. Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform // *Journal of Educational Change*. 2019. Vol. 20 (2). P. 165–192. doi: 10.1007/s10833-019-09339-1
31. Степанов П.В., Степанова И.В. Педагог воспитывающий: проблемы профессиональной подготовки и государственной поддержки профессиональной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2019. № 2. С. 74–79.
32. Fraser W J. Filling gaps and expanding spaces – voices of student teachers on their developing teacher identity // *South African Journal of Education*. 2018. Vol. 38 (2). Art. 1551. doi: 10.15700/saje.v38n2a1551
33. Assen H.J.E., Meijers F., Otting H., Poell R.F. Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 60. P. 12–23. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.022
34. Соколова И.П., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // *Человек и образование*. 2015. № 1 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-svete-standartov-i-trebovaniy-rabotodatela> (дата обращения: 19.06.2022).
35. Köhler T., Drummer J. Recent Technological challenges in (vocational) education. Vocational Teacher Education in Central Asia // *Technical and Vocational Education and Training*. 2018. Vol. 28. P. 3–14. doi: 10.1007/978-3-319-73093-6_1

References

1. UNESCO World Report. (2005) *K obshchestvam znaniya*. [Towards knowledge societies.]. Paris: UNESCO Publishing. [Online] Available from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843_rus (Accessed: 15.04.2022).
2. Koshelskaya, T.V. et al. (2018) Communication as a central phenomenon of modern anthropological concepts. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 67. pp. 77–88. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/67/6
3. Stepanov, P.V. (2018) Educational activity as a system. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. pp. 2 (4–52). pp. 67–76. (In Russian).
4. Alekseycheva, E.Yu. (2020) Actual approaches to the formation of competencies of the future. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Philosophical Sciences*. 1. pp. 44–50. (In Russian).
5. Bezruchko, P. et al. (2018) Competences of an unclear future. *Harvard Business Review Russia*. [Online] Available from: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131> (Accessed: 02.03.2022). (In Russian).
6. Hadar, L.L. et al. (2020) Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European journal of teacher education*. 43 (4). pp. 573–586. doi: 10.1080/02619768.2020.1807513
7. Klassen, R.M. et al. (2018) National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*. 72. pp. 64–74.
8. Ponce, R.S., Sarmiento, A.S. & Bertolin, A.G. (2020) Education for citizenship: an educational urgency for the 21st century. *Educação & Sociedade*. 41. Art. 225347. doi:10.1590/ES.225347
9. Wesley, D. C. (1998) Eleven ways to be a great teacher. *Educational Leadership*. 55 (5). pp. 80–81.
10. Zeer, E.F., Tretyakova, V.S. & Miroshnichenko, V.I. (2019) Strategic guidelines for the training of pedagogical staff for the system of continuous professional education. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. 21 (6). pp. 93–121. (In Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2019-6-93-121
11. Eroshenkova, E.I. et al. (2022) Prosocial competence model of the future teacher. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*. 24 (2). pp. 11–47. (In Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2022-2-11-47
12. Iranzo-García, P. et al. (2018) What Do Teachers Say about School Leadership Competencies and Their Initial Formation? REICE. *Ibero-American Journal on Quality, Efficacy and Change in Education*. 16 (3). doi: 10.15366/reice2018.16.3.002
13. Ilyina, N.F. & Loginova, N.F. (2019) Study of the formation of psychological and pedagogical competence of young teachers. *Voprosy obrazovaniya – Educational Issues*. 4. pp. 202–230. (In Russian). doi: 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230
14. Maralov, V.G. & Sitarov, V.A. (2018) Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences*. 7 (2). pp. 74–85. [Online] Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756002> (Accessed: 08.05.2021). (In Russian).
15. Gutu, V. & Boghian, I.A. (2019) Bidimensional psycho-pedagogical model for tolerance education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multi-dimensionala*. 11 (4). pp. 1–16. doi: 10.18662/rrem/153
16. Sivrikova, N.V. et al. (2020) Parental reports on digital devices use in infancy and early childhood. *Education and Information Technologies*. 25 (5). pp. 3957–3973. (In Russian).
17. Twenge, J.M. et al. (2021) Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*. 93. pp. 257–269. doi: 10.1016/j.adolescence.2021.06.006
18. Dmitrieva, E.A. (2015) From the experience of teaching network interaction between teachers and students of a pedagogical university. *Obrazovanie i nauka – Education and science*. 6. pp. 77–88. (In Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2015-6-1
19. Puigcercos, R.M., Vargas, P.R. & Cano, C.A. (2019) Virtual Communities: emerging dynamics of social participation and learning among youth. *Education in the Knowledge Society*. 20. pp. 1–12. doi: 10.14201/eks2019_20_a21
20. Levan, T.N. (2015) Network interaction of educational organizations on the formation of a culture of health among students: the theoretical and methodological aspect of the professional training of teaching staff. *Obrazovanie i nauka – Education and science*. 9 (128). pp. 83–106. (In Russian).
21. Pianta, R.C. (2019) Teacher-student interactions: measurement, impacts, improvement, and policy. *Ricerche di Psicologia*. 1. pp. 69–82. doi: 10.3280/rip2019-001005
22. Shkitina, N.S. et al. (2019) Pedagogical models of the formation of empathic and communicative competence of students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*. 3 (39). pp. 101–118. (In Russian). doi: 10.32744/pse.2019.3.8
23. Daum, D.N., Martinen, R. & Banville D. (2021) Service-learning experiences for pre-service teachers: cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse lowincome community. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2. pp. 1–13. doi: 10.1080/17408989.2021.1891210
24. León, B. et al. (2017) Team potency and cooperative learning in the university setting. *Revista de psicodidáctica*. 22 (1). pp. 9–15. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14213.

25. Gorbuleva, M.S., Melik-Gaykazyan, I.V. & Pervushina N.A. (2021) Educational Environment of the Pedagogical University: Integration of Communication Formats. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*. 30 (10). pp. 137–142. (In Russian). doi: 10.31992/0869-3617-202130-10-137-142
26. Astashova, N.A., Bondyreva, S.K. & Smantser, A.P. (2018) Development of the Axiosphere of the Future Teacher in the Dialogue Space of Modern Education. *Obrazovanie i nauka – Education and science*. 20 (7). pp. 32–67. (In Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2018-7-32-67
27. Baiborodova, L.V., Gruzdev, M.V. & Kharisova, I.G. (2018) Training of Future Teachers to Educational Activity. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2. pp. 17–22. (In Russian).
28. Selivanova, N. L. & Stepanov, P. L. (2018) Preparation of a future teacher as a social and moral educator: a theoretical underpinning. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self Development*. 13 (2). pp. 45–52. (In Russian). doi: 10.26907/esd13.2.07
29. Kharlanova, E.M. & Roslyakova S.V. (2021) Proactive training of future teachers and specialists in the social sphere for educational activities. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya – Innovative development of vocational education*. 4 (32). pp. 123–131. (In Russian).
30. Ittner, D., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019) Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*. 20 (2). pp. 165–192. doi: 10.1007/s10833-019-09339-1
31. Stepanov, P.V. & Stepanova, I.V. (2019) Educational teacher: problems of vocational training and state support of professional activity. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika – Proceedings of the Tula State University. Pedagogy*. 2. pp. 74–79. (In Russian).
32. Fraser, W.J. (2018) Filling gaps and expanding spaces – voices of student teachers on their developing teacher identity. *South African Journal of Education*. 38 (2). Art. 1551. doi: 10.15700/saje.v38n2a1551
33. Assen H.J.E. et al. (2016) Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*. 60. pp. 12–23. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.022
34. Sokolova, I.P., Piskunova, E.V. & Sergienko A.Yu. (2015) A study of the readiness of young teachers for professional activities in the light of the standards and requirements of the employer. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*. 1 (42). [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-svete-standartov-i-trebovaniy-rabotodatelaya> (Accessed: 06.19.2022). (In Russian).
35. Köhler, T. & Drummer, J. (2018) Recent Technological challenges in (vocational) education. *Vocational Teacher Education in Central Asia. Technical and Vocational Education and Training*. 28, pp. 3–14. doi:10.1007/978-3-319-73093-6_1

Информация об авторах:

Харланова Е.М. – д-р пед. наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия). E-mail: harlanovaem@cspu.ru

Сиврикова Н.В. – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия). E-mail: bobronv@cspu.ru

Рослякова С.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия). E-mail: roslyakovasv@cspu.ru

Циулина М.В. – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск, Россия). E-mail: ciulinamv@cspu.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

E.M. Kharlanova, Dr. Sci. (Pedagogics), professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation). E-mail: harlanovaem@cspu.ru

N.V. Sivrikova, Cand. Sci. (Psychology), associate professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation). E-mail: bobronv@cspu.ru

S.V. Roslyakova, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation). E-mail: roslyakovasv@cspu.ru

M.V. Tsiulina, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russian Federation). E-mail: ciulinamv@cspu.ru

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 17.07.2022;
одобрена после рецензирования 26.09.2022; принята к публикации 28.09.2022.*

*The article was submitted 17.07.2022;
approved after reviewing 26.09.2022; accepted for publication 28.09.2022.*