

2026, № 01 (январь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261022

DOI 10.24412/2304-120X-2026-11022

УДК 378.14

Развитие сознательности в обучении будущих педагогов как предиктор поддержания психологического благополучия

Developing consciousness in the education of student teachers as a predictor of maintaining psychological well-being

Авторы статьи

Софоян Элла Эдиковна,
магистрант ФГБОУ ВО «Вятский государственный уни-
верситет», г. Киров, Российская Федерация
sofoyan-ella@mail.ru
ORCID: 0009-0000-8537-3815

Утёмов Вячеслав Викторович,
кандидат педагогических наук, декан-директор по об-
разованию Педагогического института ФГБОУ ВО
«Вятский государственный университет», г. Киров,
Российская Федерация
vv_utemov@vyatsu.ru
ORCID: 0000-0001-8156-5916

Authors of the article

Ella E. Sofoyan,
Graduate Student, Vyatka State University, Kirov, Russian
Federation
sofoyan-ella@mail.ru
ORCID: 0009-0000-8537-3815

Vyacheslav V. Utemov,
Candidate of Pedagogical Sciences, Dean and Director of
Education at the Pedagogical Institute, Vyatka State Uni-
versity, Kirov, Russian Federation
vv_utemov@vyatsu.ru
ORCID: 0000-0001-8156-5916

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Софоян Э. Э., Утёмов В. В. Развитие сознательности в
обучении будущих педагогов как предиктор поддер-
жания психологического благополучия // Научно-ме-
тодический электронный журнал «Концепт». – 2026. –
№ 01. – С. 368–388. – URL: [https://e-
koncept.ru/2026/261022.htm](https://e-koncept.ru/2026/261022.htm) – DOI: 10.24412/2304-
120X-2026-11022

For citation

E. E. Sofoyan, V. V. Utemov, Developing consciousness in
the education of student teachers as a predictor of main-
taining psychological well-being // Scientific-methodo-
logical electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 01. –
P. 368–388. – URL: [https://e-kon-
cept.ru/2026/261022.htm](https://e-koncept.ru/2026/261022.htm) – DOI: 10.24412/2304-120X-
2026-11022

Поступила в редакцию <i>Received</i>	01.12.25	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	12.01.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	12.01.26	Опубликована <i>Published</i>	31.01.26



Аннотация

Центральные проблемы современного педагогического образования связаны не только с профессиональной подготовкой будущих учителей, но и с обеспечением их устойчивого психологического благополучия в условиях высокой эмоциональной нагрузки, социальной ответственности и постоянных системных изменений в сфере их труда – образовании. В этих условиях особую значимость приобретает развитие сознательности в обучении – способности студентов к рефлексивному осмыслению собственной учебной деятельности, выбору содержания образования и осознанному управлению процессом своего образования. Развитие личности опирается на развитие сознательности действий, что определяет у субъекта социальную позицию. Согласно контекстному подходу, сознание представляет собой рекурсивный процесс, в котором все явления – от выбора метода решения задачи до оценки результатов своей работы – обретают значение и смысл в зависимости от того, в каком контексте они интерпретируются: по отношению к себе, окружающей действительности или другим людям. Развитие сознательности в обучении, таким образом, выступает как целенаправленное расширение поля осознания студента, переход от восприятия учебы как выполнения внешних требований к ее пониманию как проекта личностного и профессионального становления. Для будущих педагогов этот процесс имеет принципиальное значение. Профессия учителя предъявляет высокие требования к способности действовать в качестве субъекта собственного обучения и непрерывного развития. Психологическое благополучие в этой профессии напрямую связано с тем, насколько полно будущий учитель может осознать свою учебную деятельность в широких контекстах. Такая осознанная позиция позволяет формировать внутреннюю мотивацию, чувство значимости и устойчивости к академическому, а далее – к профессиональному стрессу. Однако традиционные модели обучения будущих педагогов чаще ограничиваются формированием компетенций в рамках предметного и методического контекста, не акцентируя важность формирования рефлексивной позиции, развития осознанности к собственному образовательному процессу. Это приводит к разрыву между внешними требованиями и внутренними ресурсами студентов, что усиливает риск выгорания уже на раннем профессиональной деятельности. Целью статьи является обоснование необходимости развития сознательности в обучении будущих педагогов как предиктора поддержания их психологического благополучия. В качестве методов исследования использовались анализ и синтез научной литературы по проблемам развития сознательности в обучении и формировании психологического благополучия; контекстный подход к интерпретации данных; моделирование образовательных условий, способствующих развитию сознательности; а также педагогический эксперимент по выявлению взаимосвязи между уровнем сознательности в учебной деятельности и показателями психологического благополучия студентов-педагогов. В результате исследования проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых в области развития сознательности в обучении, формирования психологического благополучия будущих педагогов и контекстного подхода к пониманию сознания. Полученные выводы могут представлять научный и практический интерес для разработчиков образовательных программ, методистов и преподавателей педагогических вузов, ориентированных на личностно-профессиональное развитие студентов. Результаты исследования могут быть положены в основу совершенствования моделей подготовки будущих педагогов, в том числе при реализации индивидуальных образовательных траекторий подготовки педагогов, апробированных в практике ВятГУ.

Abstract

The central challenges of modern pedagogical education relate not only to the professional training of preservice teachers but also to ensuring their sustainable psychological well-being in the context of high emotional stress, social responsibility, and systemic, constant changes in their field of work—education. Under these conditions, the development of consciousness in learning—students' ability to reflectively understand their own learning activities, select educational content, and consciously manage their educational process—is particularly important. Personal development relies on the development of consciousness of actions, which determines the subject's social position. According to the contextual approach, consciousness is a recursive process in which all phenomena—from the choice of a method for solving a problem to the evaluation of one's own performance—acquire meaning and significance depending on the context in which they are interpreted: in relation to oneself; the surrounding reality; and other people. The development of consciousness in learning, therefore, acts as a purposeful expansion of the student's field of awareness, a transition from perceiving learning as the fulfillment of external requirements to understanding it as a project for personal and professional development. This process is of fundamental importance for student teachers. The teaching profession makes high demands on the ability to act as the subject of one's own learning and continuous development. Psychological well-being in this profession is directly linked to the extent to which student teachers can fully understand their educational activities in broader contexts. This conscious position helps develop intrinsic motivation, a sense of meaning, and resilience to academic and, later, professional stress. However, traditional models of teaching student teachers are often limited to developing competences within the subject and methodological context, without emphasizing the importance of developing a reflective position and awareness of one's own educational process. This leads to a gap between external demands and students' internal resources, increasing the risk of burnout early in their professional careers. The aim of this article is to substantiate the need to develop consciousness in the education of student teachers as a predictor of their psychological well-being. The research methods used included analysis and synthesis of scientific literature on the development of consciousness in learning and the establishment of psychological well-being; a contextual approach to data interpretation; modeling of educational conditions conducive to the development of consciousness; and a pedagogical experiment to identify the relationship between the level of consciousness in learning activities and indicators of psychological well-being in student teachers. The study analyzed the works of Russian and international scholars in the field of developing consciousness in learning, the formation of psychological well-being in student teachers, and a contextual approach to understanding consciousness. The findings may be of scientific and practical interest to educational program developers, methodologists, and instructors at pedagogical universities focused on the personal and professional development of students. The results of the study can form the basis for improving training models for preservice teachers, including those through the implementation of individual educational trajectories for teacher training, tested in the practice of Vyatka State University.

Ключевые слова

сознательность в обучении, психологическое благополучие, будущие педагоги, контекстный подход, внутренняя позиция личности, индивидуальная образовательная траектория, шкала Рифф, профессиональное самоопределение, подготовка учителей

Key words

conscientiousness in learning, psychological well-being, student teachers, contextual approach, internal position of the individual, individual educational trajectory, Ryff scale, professional self-determination, teacher training

Благодарности

Авторы выражают благодарность руководителям образовательных программ Педагогического института Вятского государственного университета за содействие в выработке подходов к реализации принципов обучения будущих учителей в рамках реализации новой модели подготовки педагогов в ВятГУ. Особая благодарность психологической службе ВятГУ за мониторинг и анализ показателей психологического благополучия студентов университета.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the heads of educational programs at the Pedagogical Institute of VyatSU for their assistance in developing approaches to implementing the principles of teaching student teachers as part of the new model of teacher training at VyatSU. Special thanks go to the psychological service of VyatSU for monitoring and analyzing indicators of the psychological well-being of university students.

Введение / Introduction

В условиях обеспечения когнитивного суверенитета и интенсификации технологического развития страны обновляется содержание образования. Современная система педагогического образования, являясь ключевым элементом, стоящим в основе научно-технологического развития, переживает период преобразований, обусловленных не только вызовами социальных изменений, но и внутренними запросами на качество профессиональной подготовки. Эти запросы выходят за границы формирования предметных знаний и методических навыков. Особую остроту приобретают вопросы обеспечения устойчивого психологического благополучия будущих педагогов – личностей, которые вступают в профессию, характеризующуюся высоким уровнем эмоционального напряжения, постоянным контактом с людьми, сложностью межличностных взаимодействий и необходимостью адаптироваться к постоянно меняющейся системе образования. Исследования последних лет свидетельствуют о росте уровня тревожности, снижении мотивации и раннем возникновении симптомов выгорания уже на этапе обучения в вузе, что ставит под угрозу не только качество подготовки специалистов, но и саму преемственность педагогической профессии [1].

В этом контексте важны предикторы из системы педагогического образования, позволяющие позитивно влиять на формирование компонентов психологического благополучия будущих педагогов. Таким предиктором может выступать развитие сознательности в обучении – способности студентов-педагогов к рефлексивному осмыслению собственной учебной деятельности, осознанному выбору содержания и стратегий обучения, а также к управлению процессом своего образования. Эта потребность закреплена и в нормативных документах. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) определяет ключевой компетенцией выпускника способность к самоорганизации, саморазвитию и организации учебной деятельности. При достижении данных образовательных результатов выявляется проблема: как перевести студента из позиции пассивного потребителя знаний в позицию активного субъекта своего развития? Для решения этой задачи в исследованиях подчеркивается острая востребованность индивидуализации подготовки будущего учителя, проектирования содержания образования с опорой на принципы субъектности и приоритета самостоятельной деятельности обучающихся, что представлено в работах Л. В. Байбородовой [2].

Психологическое благополучие в такой профессии напрямую зависит от того, насколько полно студент может осмыслить свою деятельность в широких контекстах, что формирует внутреннюю опору, чувство значимости и устойчивость к стрессу. Однако традиционные модели педагогического образования часто ограничиваются развитием компетенций в рамках предметного или методического контекста, недостаточно акцентируя внимание на формировании рефлексивной позиции и развитии сознательности в обучении. Это создает разрыв между внешними требованиями системы и внутренними ресурсами студента, повышая риск дезадаптации и выгорания уже на начальных этапах профессиональной карьеры.

В этой связи особую актуальность приобретают новые образовательные модели высшей школы, такие как реализуемая в Вятском государственном университете, основанная на индивидуальных образовательных траекториях (далее – ИОТ). Эти подходы создают условия, в которых развитие сознательности становится не побочным эффектом, а целенаправленным результатом образовательного процесса. Эмпирические данные, полученные в ходе мониторинга психологического благополучия студентов-педагогов, демонстрируют положительную динамику их показателей на фоне реализации данной модели, что позволяет рассматривать ее как эффективный механизм поддержки психологического благополучия.

Целью статьи является обоснование развития сознательности в обучении будущих педагогов как предиктора поддержания их психологического благополучия. В работе используются анализ и синтез научной литературы по проблемам сознательности и благополучия, контекстный подход к интерпретации данных, моделирование образовательных условий, а также результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление взаимосвязи между уровнем сознательности в учебной деятельности и показателями психологического благополучия студентов-педагогов.

Обзор литературы / Literature review

Актуальность проблемы развития сознательности в обучении будущих педагогов определяется современными вызовами, стоящими перед системой высшего педагогического образования. В работе Е. А. Крохиной и В. В. Утёмова упоминается о том, что современные профессионалы должны уметь применять нетрадиционные подходы, осуществлять нелинейные логические рассуждения, а также критически анализировать информацию, обосновывая свои выводы аргументами из различных научных областей [3].

Профессия учителя характеризуется высоким уровнем эмоциональной нагрузки, сложностью межличностных взаимодействий и необходимостью постоянной адаптации к изменяющимся образовательным реалиям, что обуславливает повышенный риск снижения психологического благополучия уже на этапе профессиональной подготовки. В этих условиях особое значение приобретает развитие способности студентов к рефлексивному осмыслению собственной учебной деятельности, осознанному выбору содержания и стратегий обучения, а также к управлению своим образовательным процессом – то есть формирование сознательности как ключевого ресурса личностного и профессионального становления.

В трудах К. Д. Ушинского сознательность изначально рассматривается как ключевой принцип обучения, поскольку именно она является основой для формирования инициативности, ответственности и конкурентоспособности, позволяя студентам осознанно подходить к выбору профессии, планированию карьеры и развитию необходимых компетенций [4].

Современные исследования подтверждают, что именно переход от позиции пассивного потребителя знаний к активной позиции субъекта собственного развития способствует формированию внутренней мотивации и устойчивости к стрессу. Работы Л. В. Байбородовой [5, 6] акцентируют внимание на необходимости индивидуализации подготовки будущих педагогов, проектировании образовательного процесса на основе принципов субъектности и приоритета самостоятельной деятельности, что напрямую способствует развитию сознательности.

Теоретической основой анализа данного феномена служит контекстный подход к пониманию сознания, в соответствии с которым сознание рассматривается не как статическая характеристика личности, а как динамический, рекурсивный процесс. Согласно этой концепции, сознание представляет собой самоотражательную рефлексивную функцию реальности, что делает его сопоставимым с понятием контекста как рекурсивной психической функции. Эта взаимосвязь была теоретически обоснована в работах А. А. Вербицкого и В. Г. Калашникова [7–9], посвященных развитию методологии контекстного подхода.

Феномен сознания, рассматриваемый в рамках этого подхода, выступает как основа личностного развития. Личность, по своей сути, предполагает осознанную и ответственную позицию человека как субъекта социальных действий [10]. В этом смысле сознание становится ключевым условием формирования такой позиции, наряду с волей – регулятором поведения и основой ответственности. Актуальным становится вопрос о критериях развития сознания, что требует выделения его уровней или этапов становления. Однако, прежде чем перейти к их анализу, необходимо сформулировать рабочее определение самого феномена сознания.

В работах В. Г. Калашникова подчеркивается, что сознание представляет собой рекурсивный процесс расширения и переосмысления контекстов опыта: от «Я» (личностные цели, самооценка) через «окружающую действительность» (учебная среда, педагоги) к «другим людям» (ученики, коллеги, общество). Этот процесс предполагает постоянное включение новых профессиональных и социальных смыслов, рефлексивное освоение действительности и способность к метакогнитивному контролю [11,12]. Аналогичные идеи получили развитие в концепциях деятельностного и компетентностного подходов, в частности, в работах А. А. Вербицкого [13–15], который связывает развитие сознания с переходом к более высоким уровням учебной и профессиональной саморегуляции.

Рефлексивная позиция личности, выступающая основой формирования профессиональной идентичности, предполагает осмысление любого действия в зависимости от его интерпретации в различных контекстах: относительно себя (личностные цели, самооценка, представление о собственных способностях), окружающей действительности (учебная среда, преподаватели, институциональные требования) и других людей (будущие ученики, коллеги, общество). Такая многомерная рефлексия позволяет субъекту не просто выполнять заданную деятельность, а осознанно проектировать свою профессиональную траекторию, соотнося внутренние установки с внешними условиями.

Этот подход перекликается с концепцией самосознания, представленной в работах В. С. Мухиной, «предполагает рефлекссию на место человека в природе, в предметном мире, в мире образно-знаковых систем и в социально-нормативном пространстве» [16, 17]. По Мухиной, развитие личности невозможно без расширения контекстов сознания – перехода от непосредственного восприятия к обобщенному, осмысленному пониманию своей роли в сложных социальных и культурных системах. Для

будущего педагога такая многомерная рефлексия приобретает особое значение, поскольку его профессиональная деятельность по своей сути затрагивает все указанные сферы: он одновременно является носителем научного знания, участником социального взаимодействия, формирующим личность ученика и воплощающим моральные и культурные нормы общества.

Следовательно, становление педагога как субъекта профессиональной деятельности требует не только владения методиками и компетенциями, но и развития целостной, осознанной позиции, способной к постоянному переосмыслению собственной практики в широких жизненных контекстах. Это соответствует современным вызовам высшего образования, направленным на формирование не столько пассивного исполнителя, сколько активного, рефлексивного и ответственного профессионала, способного к сознательному выбору и устойчивому профессиональному саморазвитию.

Современное высшее образование, особенно в области педагогической подготовки, все более осознаёт значимость внутренних установок студента как ключевого фактора успешности профессионального становления. Особое внимание в научных исследованиях последних лет уделяется формированию позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов – процессу, тесно связанному с развитием у обучающихся сознательного, рефлексивного отношения к учению. Анализ современных работ, включая материалы А. П. Каитова [18], позволяет выделить системный характер этого феномена и определить условия, способствующие его эффективному развитию.

Профессиональная мотивация студентов-педагогов рассматривается как мобильная система, состоящая из иерархически взаимосвязанных познавательных, профессиональных и личностных мотивов, направляющих и регулирующих их учебную деятельность на всех этапах обучения. Высокий уровень такой мотивации, как отмечают исследователи, может компенсировать временные недостатки в знаниях или специальных способностях, выступая в качестве устойчивой движущей силы профессионального развития [19].

Центральным элементом, обеспечивающим устойчивость этой системы, является сознательный подход к обучению. Он проявляется в осознанности мотивов, понимании связи между текущей учебной деятельностью и будущей профессиональной самореализацией. Согласно данным, представленным в источнике, развитие такого подхода невозможно без удовлетворения базовых психологических потребностей студента: автономии, компетентности и принадлежности. Особенно важной представляется потребность в автономии – ощущении свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Исследования показывают, что предоставление студентам возможности выбирать содержание заданий, темп их выполнения, составлять индивидуальную образовательную траекторию напрямую способствует интернализации мотивации, когда деятельность воспринимается не как навязанная извне, а как осуществляемая по собственному желанию [20]. Это и есть проявление сознательной, саморегулируемой позиции студента.

Формирование сознательного подхода требует создания особой мотивирующей образовательной среды. Ключевыми характеристиками такой среды являются:

- поощрение ориентации на цели мастерства, а не только на формальные результаты;
- развитие чувства компетентности через создание ситуаций успеха и минимизацию травмирующего опыта неудач;
- вовлечение в реальную практику и проекты, включая участие в научных исследованиях, что придает обучению смысл и контекст;

- поддержка со стороны преподавателей, основанная на доверительных отношениях, выражении позитивных ожиданий и конструктивной обратной связи;
- устранение факторов тревожности и стресса, которые блокируют рефлекссию и снижают мотивацию;
- использование клиенто-ориентированных стратегий, учитывающих индивидуальные потребности и особенности студентов, в том числе тех, кто находится «в группе риска» [21].

Сознательный подход к обучению – это не просто желание хорошо учиться, а сложный психолого-педагогический феномен, который складывается под влиянием как внутренних установок студента, так и внешней образовательной среды. Его развитие является целенаправленным процессом, опирающимся на персонификацию обучения, тьюторское сопровождение и создание условий для проявления студента как активного субъекта своей образовательной деятельности. Только в такой среде мотивация переходит из стадии внешнего побуждения в состояние внутренней, осознанной и устойчивой направленности на профессиональное самоопределение и личностный рост, что является главной целью педагогического образования [22].

Психологическое благополучие, рассматриваемое в рамках модели К. Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being, PWB), представляет собой многомерный конструкт, включающий такие ключевые компоненты, как автономия, компетентность, самопринятие, позитивные отношения с другими, наличие жизненных целей и личностный рост [23]. Эти аспекты являются не только показателями индивидуального психического здоровья, но и значимыми ресурсами, способствующими устойчивости личности в условиях профессиональных нагрузок. Особую актуальность данная модель приобретает в контексте педагогической деятельности, где эмоциональное выгорание и хронический стресс остаются серьёзными вызовами. Как отмечается в исследовании Т. В. Ледовской, психологическое благополучие выступает важным предиктором совладающего поведения педагога в процессе профессионализации, обеспечивая устойчивость к неблагоприятным факторам образовательной среды [24].

Важным направлением в современной литературе является поиск эффективных образовательных моделей, способствующих развитию сознательности. Анализ отечественной и зарубежной практики показывает, что технологии, основанные на проблемном, проектном и исследовательском обучении, создают условия для активного участия студентов в познавательной деятельности. Так, концепция проблемного обучения, описанная Л. Таун и Р. Дж. Шавелсоном, предполагает создание ситуаций, требующих самостоятельного поиска решения, что стимулирует критическое мышление и рефлекссию. Подобные подходы, направленные на активную познавательную деятельность, могут быть адаптированы для формирования сознательности у будущих педагогов [25].

Особую роль в этом процессе играет позиция преподавателя. Как подчеркивают Ф. Аричи, Р. М. Йилмаз и М. Йилмаз, учитель должен выступать не только как источник знаний, но и как фасилитатор познавательного опыта, создающий условия для вопросов, гипотез, анализа данных и выводов. Эта роль особенно актуальна для педагогов вуза, которые сами являются наставниками будущих учителей. Умение моделировать образовательную среду, стимулирующую рефлекссию и самостоятельность, является показателем высокой профессиональной культуры и способствует созданию атмосферы доверия и поддержки – ключевых условий для психологического благополучия студентов [26].

Интеграция научных методов познания в учебный процесс, о чем пишут Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутиной и А. Ю. Пентин, также способствует развитию сознательности. Обучение не как передача готовых знаний, а как процесс исследования – выдвижение гипотез, проведение экспериментов, анализ данных – формирует у студентов навыки критического мышления и ответственного отношения к информации [27]. Это соответствует целям развития сознательности, поскольку требует осознанного выбора методов и интерпретации результатов.

И. Ю. Тарханова представила попытку осмыслить трансформационные изменения высшего образования современности [28, 29]. Она отмечает, что центральной проблемой современного педагогического образования является обеспечение действенного включения студентов в образовательный процесс и к «самовоспроизводству знаний, а не их банальному потреблению». В условиях трансформации высшего образования ключевой проблемой остаётся низкая включенность студентов в учебный процесс, обусловленная репродуктивными моделями обучения. В этих условиях развитие сознательности – способности к рефлексивному осмыслению деятельности, осознанному выбору целей и стратегий обучения – становится необходимым условием эффективного образовательного процесса. Статья анализирует новые подходы к дидактике, связанные с компетентностным подходом, цифровизацией и акцентом на самостоятельной познавательной деятельности. Рассматривается трансформация функций обучения (ориентирующая, презентационная, систематизирующая) и роли преподавателя в фасилитатора образовательной среды. Подчёркивается важность формирования у студентов саморегуляции, критического мышления и осознанного взаимодействия с информацией как основы их личностного и профессионального становления.

Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская в своих работах связывают перспективы развития дидактики с усилением роли самостоятельной деятельности обучающегося и трансформацией функций учебного процесса, которые авторы определяют, как ориентирующую, презентационную и систематизирующую. Особое внимание они уделяют изменению позиции преподавателя: он выступает не столько источником знаний, сколько организатором образовательной среды, помогающим студенту ориентироваться в информационном поле, представляющим эффективные способы учебной деятельности для достижения конкретных результатов. При этом подчеркивается важность работы с уже имеющимися у студентов представлениями – их систематизация, критическое осмысление и интеграция в единую когнитивную структуру. Задача преподавателя, по их мнению, заключается также в формировании у студентов умений работать с информацией и конструировании такой информационно-образовательной среды, которая способствует развитию познавательной автономии, рефлексии и сознательности в обучении [30].

Статья В. В. Утёмова и Г. И. Симоновой посвящена представлению принципов новой модели педагогического образования, реализуемой в Вятском государственном университете [31]. В результате подготовка педагогов в ВятГУ с 2023 года реализуется по индивидуальным образовательным траекториям, в основе которых следующие основополагающие принципы: формирование самостоятельной образовательной траектории студента, видимость обучения, содействие профессиональному самоопределению, нетворкинг с профессиональным сообществом, вариативность обучения, когнитивный подход и сознательное экспериментирование. Новые модели высшего образования, такие как реализация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), создают системные условия для целенаправленного развития сознательности.

Эти модели позволяют студенту принимать осознанные решения относительно содержания и путей своего профессионального развития, что усиливает его автономию и ответственность. Эмпирические данные, полученные в рамках педагогических экспериментов, демонстрируют положительную корреляцию между уровнем сознательности в учебной деятельности и показателями психологического благополучия, что подтверждает значимость данной работы [32].

В работе А. П. Каитова [33] индивидуализация рассматривается как ключевой принцип формирования позитивной профессиональной мотивации студентов-педагогов. Она выступает не просто методом адаптации обучения, а процессом развития субъектности личности, её автономности, самостоятельности и способности к самоопределению.

Центральным элементом индивидуализации является построение студентом собственной индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Это позволяет согласовать личные запросы, способности и цели обучающегося с требованиями профессии и стандартами образования. Такой подход способствует переходу студента от позиции пассивного обучаемого к активному субъекту собственного развития.

Эффективная индивидуализация стимулирует внутреннюю мотивацию, основанную на ответственности за выбор, саморегуляции и «когнитивной конгруэнтности» – согласии между действиями и личными установками. Она устраняет сопротивление, усиливает вовлеченность и способствует профессиональному росту.

Индивидуализация требует трансформации образовательной среды, ориентированной на все уровни индивидуальности личности, прежде всего – на уровень личностный. Только в таких условиях ИОТ становится реальным инструментом становления компетентного и мотивированного педагога, готового к непрерывному саморазвитию.

В статье А. А. Яремчук, А. Ю. Ситяевой, А. Е. Кисельниковой и А. Д. Мироновой представлена адаптированная для российской выборки версия методики FIT-Choice Scale, предназначенной для изучения факторов выбора педагогической профессии. Исследование акцентирует внимание на сознательности профессионального самоопределения – ключевом аспекте формирования субъектной позиции студентов в образовательном процессе [34].

В статье рассматриваются теоретические и методологические основы изучения мотивации выбора педагогической профессии, с акцентом на международно признанную методику FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice) Scale. Основываясь на ключевых работах Х. М. Дж. Уотт, Р. У. Ричардсона и их коллег [35, 36], в которых представлена крупномасштабная международная сравнительная модель, раскрываются структура и валидность шкалы, а также ее способность выявлять универсальные и культурно-специфические мотивы поступления в педагогическую профессию. Анализ показывает, что мотивационное поле будущих учителей многогранно и включает внутренние (любовь к предмету, стремление к саморазвитию), альтруистические (желание помочь детям, служение обществу), социальные и внешние (работа с молодежью, стабильность, безопасность профессии) факторы. Исследования Ричардсона и Уотт [37, 38] дополняют эту картину, демонстрируя динамику мотивации на разных этапах профессионального становления и ее связь с формированием профессиональной идентичности. Дополнительно рассматриваются данные У. Бергмарк и соавт. [39] и обзор Л. Фрэй и Д. М. Гор [40], подтверждающие значимость как позитивных ценностных установок, так и системных факторов образовательной среды. Таким образом, FIT-Choice Scale предстает как надежный инструмент для диагностики и понимания комплексной природы преподавательской мотивации, что имеет важные последствия для рекрутинга, подготовки и удержания педагогических кадров.

Е. А. Алисова [41] рассматривает возможность реализации деятельностного подхода в современном высшем педагогическом образовании на основе анализа международной практики. Подчеркивается, что ключевыми ориентирами трансформации образовательных программ становятся не только усвоение знаний, но и формирование профессиональной деятельности, направленной на непрерывное саморазвитие и решение жизненно значимых задач. Автор выделяет основные принципы деятельностного подхода: акцент на смыслообразующую функцию обучения, персонализацию образовательной среды, организацию совместной сетевой деятельности студентов и преподавателей, а также развитие рефлексивных и проектировочных компетенций.

Особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов способности к профессиональному самосовершенствованию, осознанному управлению собственным обучением и адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды. Приведенные примеры из международного опыта демонстрируют эффективность проектных, проблемно ориентированных и коллаборативных форм обучения, способствующих развитию субъектности обучающихся и их готовности к инновационной педагогической практике.

Таким образом, проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет сделать вывод о том, что развитие сознательности в обучении будущих педагогов является необходимым условием их устойчивого психологического благополучия. Эффективные образовательные технологии, ориентированные на рефлекссию, автономию и субъектность, способны трансформировать процесс обучения из пассивного усвоения в активное проектирование профессиональной идентичности. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных дидактических моделей и диагностических инструментов, позволяющих целенаправленно формировать сознательность как ключевой предиктор благополучия в педагогической профессии.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Настоящее исследование направлено на обоснование развития сознательности в обучении будущих педагогов как предиктора поддержания их психологического благополучия. Для решения поставленной цели была применен подход, объединяющий теоретический анализ, моделирование образовательных условий и эмпирическое изучение взаимосвязи ключевых показателей.

В основе работы лежит контекстный подход к пониманию сознания, который рассматривает его не как статичную сущность, а как динамический, рекурсивный процесс расширения контекстов, в которых человек осмысливает свое бытие. Согласно этому подходу (А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников [42–44]), развитие сознания – это процесс перехода от интерпретации явлений в узком контексте «Я» к более широким контекстам: окружающей действительности, другим людям, обществу и миру в целом. Этот подход был использован не только как философско-психологическая основа, но и как ключевой инструмент для интерпретации данных, позволяющий выявить уровень развития сознательности в обучении у студента.

Центральным понятием исследования является сознательность в обучении. В данном контексте она трактуется как способность студента к рефлексивному осмыслению собственной учебной деятельности, выбору содержания образования и осознанному управлению своим образовательным процессом. Это понятие опирается на идеи К. Д. Ушинского о сознательности как ключевом принципе обучения и реализуется в

практике через конструирование индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Условия для развития сознательности в обучении для студентов-педагогов было смоделировано как целенаправленный процесс по формированию внутренней позиции студента.

Формирование сознательности напрямую связано с развитием внутренней позиции личности, которая, по определению В. С. Мухиной [45, 46], отражает ценностные ориентации, сконцентрированные через контекст всех звеньев самосознания и индивидуальное понимание своего места в общественных отношениях. Самосознание, в свою очередь, понимается как рефлексия человека на свое место в природе, предметном мире, мире образно-знаковых систем и социально-нормативном пространстве. Формируются внутренняя позиция личности как рефлексия: 1) себя; 2) окружающей действительности; 3) других людей. Так, студентам, было предложено ответить на три открытых вопроса: «Что для меня значит быть учителем?», «Какие изменения в системе образования вдохновляют меня стать частью педагогического сообщества?», «В чем может состоять мой вклад как будущего учителя в развитие общества?». Для анализа и интерпретации результатов опроса был проведён контент-анализ ответов студентов. Этот метод позволил проанализировать качество рефлексии и степень зависимости от внешнего одобрения.

Понятие психологическое благополучие опирается на субъективное самоощущение целостности, осмысленности жизни и стремление к развитию. Значимость изучения факторов, влияющих на выбор и сохранение педагогической профессии, подтверждается современными исследованиями, которые указывают на необходимость анализа мотивационной структуры будущих педагогов, среди которой выделяются сознание пользы, которая будет получена при том или ином выборе и осознание требований профессии (степень сложности и востребованности профессии) [47]. Так, проверка опросника FIT-Choice Scale на российской выборке выявила ключевые мотивы выбора профессии: социальная польза (возможность влиять на развитие детей, повышать социальную справедливость), личная польза (удовлетворение потребности в работе с детьми, гибкость карьеры) и самовосприятие (оценка своих способностей к преподаванию). Эти данные подчеркивают, что выбор профессии учителя часто связан с высокими ценностями и альтруизмом, однако они могут быть уязвимы при отсутствии внутренних ресурсов и поддержки. Поэтому можно предложить, что сознательности в обучении у студента-педагога может выступать предиктором психологическое благополучия.

В качестве основного инструмента его измерения в исследовании применялась Шкала психологического благополучия К. Рифф [48, 49]. Эта шкала позволила количественно оценить шесть ключевых компонентов благополучия: автономию, компетентность, самопринятие, личностный рост, жизненные цели и позитивные отношения с другими.

Данная совокупность методов – анализ и синтез теории, моделирование образовательных условий, интерпретация данных через призму контекстного подхода – была направлена на организацию и проведение педагогического эксперимента. В исследовании мы опираемся на ряд ключевых принципов, заложенных в новой модели подготовки педагогов в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» [50]. Экспериментальная база была составлена из студентов, обучающихся на экспериментальной образовательной программе ОПОП ВО 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), реализуемой по индивидуальным образовательным траекториям 2023 и 2024 года приема (182 и 163 студента соответственно). Он заключался в сопоставлении динамики показателей психологического благополучия (измеренных по шкале Рифф дважды – в начале и в конце первого курса) с качественными изменениями во

внутренней позиции студентов-педагогов, обучающихся по новой модели. Именно этот эксперимент позволил выявить взаимосвязь между уровнем сознательности в учебной деятельности и показателями психологического благополучия.

Результаты исследования / Research results

Полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу о том, что развитие сознательности в обучении, обеспечиваемое новой образовательной моделью педагогического образования в ВятГУ, является фактором, способствующим поддержанию психологического благополучия студентов-педагогов, несмотря на их низкий стартовый уровень.

Анализ данных по шкале психологического благополучия К. Рифф (PWB) выявил значительную положительную динамику за первый год обучения. На начальном этапе будущие педагоги демонстрировали критически низкие показатели по таким компонентам, как самопринятие (10%) и автономность (10%), что свидетельствует о высокой склонности к самокритике, неуверенности в своих решениях и ориентации на внешние оценки. Эта установка была характеризована как «зависимый альтруист»: мотивация к служению детям сочеталась с отсутствием веры в собственные ресурсы и потребностью во внешних гарантиях (высокая зарплата, уважение). Однако к концу первого курса наблюдался существенный рост. Значимые изменения выявлены по следующим показателям:

- самопринятие: увеличение доли студентов с высоким уровнем с 10% до 20%;
- позитивные отношения: рост с 18% до 24%;
- личностный рост: рост с 17% до 20%.

Эти показатели не просто стабилизировались, но и опережали общий университетский тренд по студентам всех направления подготовки, что указывает на высокую эффективность целенаправленно созданных образовательных условий, в рамках новой модели подготовки-педагогов.

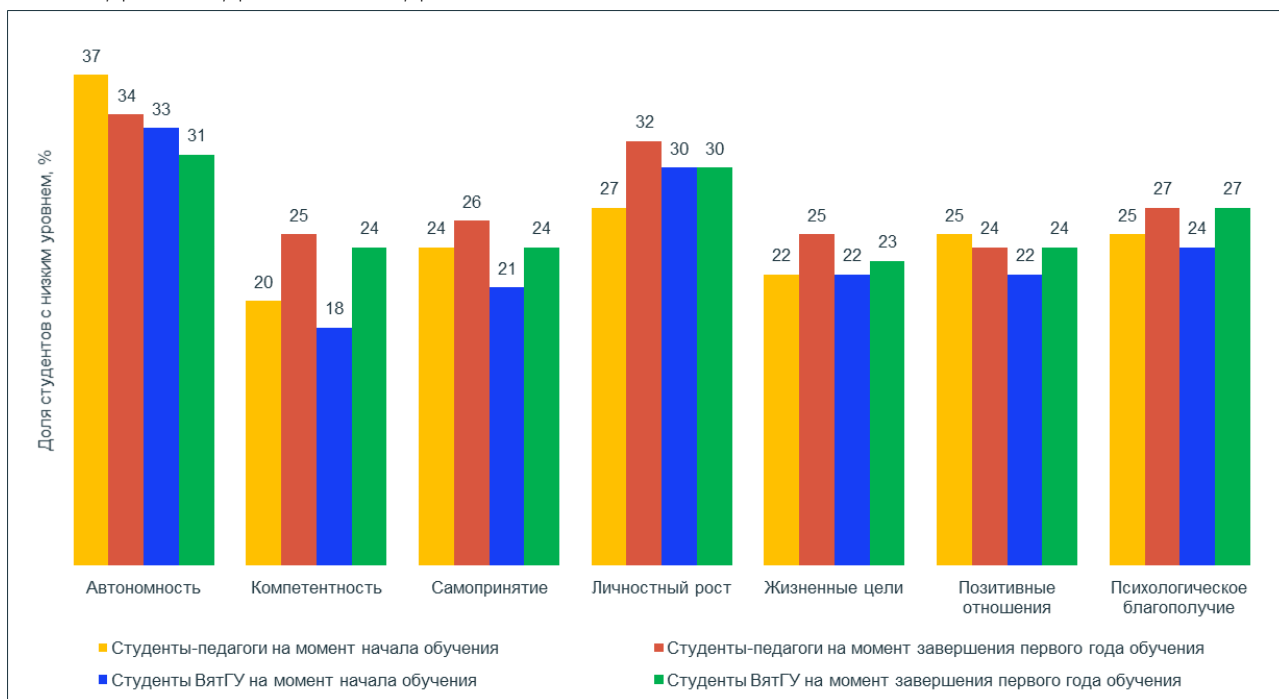


Рис. 1. Динамика показателей психологического благополучия студентов ВятГУ, изучающих педагогические и прочие специальности

Контент-анализ ответов на рефлексивные вопросы продемонстрировал качественные изменения в структуре внутренней позиции личности студентов. На старте обучения преобладала пассивная позиция. Отвечая на вопрос «Какие изменения вдохновляют меня стать частью педагогического сообщества?», значительная часть студентов либо затруднялась ответить, либо выражала ожидание готовых решений от государства: «повышение зарплаты», «программа “Земский учитель”», «единое расписание». Язык был ярко выражен зависимым: «если дадут технологии...», «если повысят зарплату...». Отсутствовал акцент на личной свободе и инициативе.

В то же время, анализ показал, что реализация принципов новой модели – профессионального самоопределения, видимости обучения и сознательного экспериментирования – создаёт условия для перехода к более зрелой осознанной позиции. Студенты начинают переосмысливать масштаб своей ответственности, отказываясь от идеи «спасти всё человечество» и фокусируясь на ценности конкретного действия: «помочь одному ребёнку понять задачу». Этот переход снижает риски восприятия педагогической работы, зависимой только от внешнего влияния, и способствует формированию осознания пользы, которая будет получена при том или ином действии в профессии и осознание практических требований профессии.

Мотивация к выбору педагогической профессии, согласно теоретическим основам опросника FIT-Choice (Factors Influencing Teaching Choice), традиционно подразделяется на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация отражает личностное стремление к самореализации, осознание призвания, интерес к предмету и удовлетворение от процесса преподавания и взаимодействия с обучающимися. К ней относятся такие категории, как самовосприятие (уверенность в своих педагогических способностях, положительный личный опыт обучения, восхищение собственными учителями), социальная польза (стремление влиять на развитие детей и подростков, формировать их ценности и личностные качества, вносить вклад в социальную справедливость и развитие общества) и личная польза, связанная с гибкостью графика и возможностью совмещения профессиональной деятельности с семейными обязанностями. Эти мотивы указывают на глубокое личностное вовлечение в профессию и её смысловую значимость для индивида. Внешняя мотивация, напротив, обусловлена объективными, часто институциональными факторами, не зависящими напрямую от внутреннего содержания педагогической деятельности. К ней в данном исследовании отнесены категории: отдачи от профессии (размер заработной платы, премии, государственные программы поддержки, такие как «Земский учитель», льготная ипотека), требования профессии (осознание высокого уровня профессионализма, психоэмоциональной нагрузки и необходимости постоянного совершенствования) и социальное влияние (восприятие престижа профессии, давление или поддержка со стороны социального окружения, установка на учителя как на носителя моральных ценностей). Следует отметить, что классификация выполнена с учетом специфики интерпретации шкал FIT-Choice, где, например, социальная польза и самовосприятие рассматриваются как внутренние мотивы, а материальные и статусные аспекты – как внешние. Отдельно выделена категория выбор профессии как запасной вариант, которая не относится ни к внутренней, ни к внешней мотивации в чистом виде, а отражает ситуацию недостаточной вовлеченности, отсутствие вдохновляющих изменений в образовательной среде и обучение «на чистом энтузиазме». Эта группа требует особого внимания, поскольку может свидетельствовать о риске профессионального выгорания или неустойчивости карьерного выбора в будущем.

На основе анализа рефлексивных ответов студентов-педагогов по опроснику FIT-Choice, проведённого с учётом семи ключевых категорий профессионального самоопределения, были получены следующие результаты, представленные в таблице.

Соотношение ключевых категорий самоопределения студентов-педагогов

Категория	Доля, %		Примеры высказываний студентов
	На момент начала обучения	На момент завершения первого года обучения	
1) Социальная польза	34	43	<ul style="list-style-type: none"> – «Я могу растить новое поколение умных, эмпатичных, любознательных и способных к самоанализу людей, которые сделают мир лучше» – «Благодаря правильному воспитанию и обучению учащихся, формируется личность способная сделать свой вклад в развитие общества» – «Мой вклад как будущего учителя в развитие общества может состоять в формировании у учеников критического мышления, гражданской ответственности и способности к самореализации» – «Вырастить успешных людей. Врачей, педагогов, инженеров и т. д.» – «Привносить в жизнь знания, передавать их, облучать молодое поколение» – «Формирование интеллектуального потенциала: Обучение критическому мышлению, передача знаний, развитие любознательности» – «Я планирую развивать олимпиадное движение, повышать уровень трудолюбия и творческого азарта у детей» – «Я планирую создать интересную профориентационную игру»
2) Личная польза	7	9	<ul style="list-style-type: none"> – «Адекватный рабочий график» – «Постоянное обучение чему-то новому, познание новых, более удобных способов коммуникации с людьми» – «Свобода действий в обучении и подходах. Условия работы» – «Возможность выбрать свою траекторию»
3) Самовосприятие	21	27	<ul style="list-style-type: none"> – «Как учитель, я постараюсь найти подход к каждому своему ученику и преподнести информацию так, чтобы ее усвоил каждый» – «Я хочу не просто передавать знания, но и вдохновлять учеников на саморазвитие» – «Знать свой предмет на высшем уровне. Уметь доносить материал детям понятным языком. Уметь найти подход к ребенку» – «Обучать других, делиться своими знаниями» – «Быть всегда рядом с детьми, поддерживать» – «Я решил стать педагогом по зову сердца» – «Мне просто хочется преподавать предмет, который мне нравится»
4) Отдачи от профессии	36	24	<ul style="list-style-type: none"> – «Повышение зарплат у учителей» – «Большая зарплата» – «Программа "Земский учитель". Льготная ипотека» – «Поддержка молодым специалистам» – «Новые школы» – «Повышение заработной платы вдохновляет меня стать частью педагогического сообщества»

			<ul style="list-style-type: none"> – «Справедливость отношения к окладу» – «Педагоги имеют доступ к различным программам повышения квалификации, семинарам и конференциям»
5) Требования профессии	19	15	<ul style="list-style-type: none"> – «Это быть человеком, ответственным за будущее своих учеников... Это ответственность, которой достоин не каждый» – «Учитель не может позволить себе стоять на месте. Он постоянно учится сам» – «Для меня быть учителем – это ответственность. Нужно дать знания детям, правильно подавать нужные материалы» – «Преданность своему делу» – «Качественно и с любовью выполнять свою работу» – «Постоянные изменения в системе образования, упрощение работы педагогов, меня вдохновляют» – «Изменения в подходе ко взгляду на роль учителя...» – «Внедрение новых технологий. Формирование новой культуры образовательного участия» – «Введение инноваций» – «Можно придумывать что-то свое, а не следовать определенной системе» – «Инновационный подход, индивидуальный образовательный процесс» – «Возможность использовать различные методы проведения урока» – «Фокус на практических навыках»
6) Социальное влияние	26	21	<ul style="list-style-type: none"> – «Это вторичная социализация ребенка, учитель становится как второй родитель для ребенка» – «Прежде всего быть примером для учеников» – «К данной профессии начали относиться с большим уважением» – «Учитель – это важная профессия, которая несет огромную ответственность» – «Рост статуса учителя» – «Уважение в обществе» – «Воспитание и обучение детей, привитие им хороших качеств» – «Правильное воспитание детей в процессе обучения» – «Хочу прививать детям любовь к классической литературе... чтобы в будущем общество не деградировало» – «Привитие любви к физической культуре» – «Воспитать не просто учеников, а людей»
7) Выбор профессии как запасной вариант	16	12	<ul style="list-style-type: none"> – «Пока никакие изменения не вдохновляют, учусь на чистом энтузиазме» – «Честно, пока образование либо не понято мной, либо не вдохновляет»

На момент окончания первого года обучения доминирующим мотивом педагогического выбора выступает социальная польза (43%), упомянутая приблизительно половиной респондентов. Данный мотив проявляется в стремлении оказывать влияние на развитие личности обучающихся, формировать у них нравственные и гражданские ценности, а также в осознании своей роли как агента социального прогресса. Студенты акцентируют внимание на возможности воспитания социально активных, критически мыслящих и эмпатичных граждан, что свидетельствует о высоком уровне социально-ответственной направленности их профессиональных установок.

Значимыми, но второстепенными по отношению к доминирующему мотиву являются самовосприятие (27%) и отдачи от профессии (24%). Мотив самовосприятия выражается в уверенности в собственных способностях к передаче знаний, использованию современных методик преподавания и установлению эффективного взаимодействия с каждым учеником. Одновременно с этим, материальные стимулы, такие как заработная плата, государственные программы поддержки (включая «Земского учителя») и льготная ипотека, рассматриваются как важные, однако не определяющие факторы выбора профессии, что указывает на их вспомогательную роль в мотивационной структуре.

Мотив личной пользы, связанный с гибким графиком работы и возможностью уделять время семье, представлен слабо (9%). Единичные упоминания касаются преимущественно условий труда и профессиональной автономии, что позволяет сделать вывод о приоритете профессиональной миссии над личным удобством и бытовыми аспектами трудовой деятельности.

Осознание требований профессии (15%), включающих высокую степень экспертной компетентности, значительную психоэмоциональную нагрузку и необходимость постоянного профессионального развития, присутствует в ответах, однако не занимает центрального места в мотивационном поле респондентов. Это говорит о том, что, несмотря на понимание сложности педагогической деятельности, основной фокус сохраняется на её позитивном социальном измерении.

Существенную роль играет социальное влияние (21%), в особенности восприятие роста престижа и общественного уважения к профессии учителя. Упоминания о том, что педагог является носителем моральных ценностей и «вторым родителем», подчёркивают внутреннее принятие высокого социального статуса и этической ответственности, возлагаемых на представителей данной профессии.

Особое внимание привлекает наличие категории выбор профессии как запасного варианта, на которую указали около 12% респондентов. Высказывания вроде «учусь на чистом энтузиазме» или «современные изменения в профессии меня не вдохновляют» свидетельствуют о наличии внутреннего конфликта между личным призванием и восприятием текущей реальности образовательной системы. Данный факт может указывать на определённый диссонанс между идеализированным образом профессии и ожиданиями относительно её практической реализации.

Указанные категории самоопределения студентов-педагогов к концу первого года обучения демонстрирует устойчивое преобладание внутренней мотивации над внешней. Это позволяет предполагать, что их профессиональное намерение является осознанным и потенциально устойчивым к трудностям, поскольку опирается не на ситуативные внешние условия, а на глубоко укоренённые внутренние ценности и самооценку. Такая структура является основой для развития сознательности к обучению у будущих педагогов.

Данный качественный анализ позволяет описать процесс развития сознательности в обучении. Первоначально студенты демонстрировали низкий уровень сознательности: их мотивация, хотя и альтруистична, была скомпенсирована запросом на внешнюю мотивацию («Я готов служить, только если мне хорошо заплатят»). Отвечая на вопрос о вдохновляющих изменениях в системе образования, многие затруднялись или выражали ожидание решений от государства, что свидетельствовало об отсутствии субъектной позиции и низкой автономии. Однако реализация практики рефлексивного осмысления своей деятельности (например, при участии в кампаниях по выбору траекторий и дисциплин-конструкторов) студенты начинают осознавать

последствия своих действий. Через выбор содержания образования в рамках ИОТ они учатся принимать ответственные решения за свою профессиональную подготовку. Через систему функционального портрета педагога (портфолио) и ознакомительную (технологическую) практику они вовлекаются в опыт реальной трудовой деятельности педагога. Таким образом, контент-анализ подтверждает качественное изменение сознательности в обучении у студентов, а именно: от пассивного ожидания к активному, рефлексивному и управляемому участию в своем развитии как педагога.

Полученные результаты исследования подтверждают, что новая модель подготовки будущих педагогов, реализованная в практике ВятГУ, является эффективным механизмом поддержки их психологического благополучия. Развитие сознательности в обучении через расширение контекстов осмысления своей деятельности становится предиктором поддержки их психологического благополучия, который позволяет преодолеть разрыв между высокими альтруистическими мотивами и внутренними ресурсами, формируя устойчивую и зрелую профессиональную личность. Эти результаты могут быть положены в основу совершенствования моделей подготовки будущих педагогов в других образовательных организациях.

Заключение / Conclusion

В представленной статье осуществлено теоретическое и эмпирическое обоснование необходимости развития сознательности в обучении будущих педагогов как ключевого предиктора поддержания их психологического благополучия. Исследование исходит из понимания современного педагогического образования как процесса формирования не только профессиональных компетенций, но и устойчивой, зрелой личности, способной к саморегуляции и субъектной позиции в условиях высокой ответственности и эмоциональной нагрузки. Анализ показал, что сознательность в обучении – способность к рефлексивному осмыслению деятельности, осознанному выбору содержания образования и управлению своим образовательным процессом – является механизмом, который позволяет преодолеть разрыв между высокими альтруистическими мотивами и внутренними ресурсами студента.

Эмпирические данные, полученные на базе реализации новой модели подготовки педагогов в ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», демонстрируют, что целенаправленное создание образовательных условий (индивидуальные образовательные траектории, видимость обучения, сознательное экспериментирование) приводит к росту показателей психологического благополучия. Контент-анализ подтвердил качественное изменение внутренней позиции личности студентов: от зависимости от внешних мотиваторов к активной субъектной позиции, основанной на осознанном выборе и чувстве собственного вклада.

Таким образом, статья создает основу для дальнейших исследований в области подготовки будущих педагогов. Полученные результаты могут быть положены в основу совершенствования моделей педагогического образования, направленных на профилактику профессионального выгорания, а также служить методологической рамкой для актуализации практик, развивающих сознательность и психологическое благополучие в системе непрерывного педагогического образования.

Ссылки на источники / References

1. Верченко И. А. Влияние тревожности на профессиональное выгорание педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN321.pdf>

2. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2014. – 260 с.
3. Крохина Е. А., Утёмов В. В. Модель междисциплинарной учебной задачи в обучении школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 6 (июнь). – С. 341–354. – URL: <http://e-koncept.ru/2024/241100.htm>
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – СПб.: Типография А. М. Котомина, 1871. – 437 с.
5. Байбородова Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35–41.
6. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 7–21.
7. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – М., 2010. – 300 с.
8. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 3–15.
9. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 3. – С. 5–14.
10. Калашников В. Г. Развитие личности в психологическом и духовном контекстах // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 47–69.
11. Калашников В. Г. Сознание: контекстный подход // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. – Т. 2. – М., 2010. – С. 24–30.
12. Калашников В. Г. Сознание как основа развития личности: контекстный подход к уровням развития сознания // Развитие личности. – 2018. – № 1. – С. 45–70.
13. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике.
14. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекст как психологическая категория.
15. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии.
16. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационный аспект). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017. – 1088 с.
17. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – 10-е изд., перераб. и доп. – М., 2006.
18. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: дис. – М., 2024. – 480 с.
19. Савенков А. И. Педагогическая психология: в 2 ч. – Ч. 2: учеб. для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 186 с.
20. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45.
21. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.
22. Арон И. С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография. – Йошкар-Ола: ПГТУ, 2016. – 283 с.
23. Орлова Д. Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26, № 3. – С. 53–62. EDN WVQBSL.
24. Ледовская Т. В. Психологическое благополучие как ресурс совладающего поведения педагога в процессе профессионализации // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 42–54.
25. Towne L., Shavelson R. J. (ed.). Scientific research in education. – National Academies Press, 2002. – 204 p.
26. Arici F., Yilmaz R. M., Yilmaz M. Affordances of augmented reality technology for science education: Views of secondary school students and science teachers // Human Behavior and Emerging Technologies. – 2021. – Т. 3, № 5. – С. 1153–1171.
27. Заграничная Н. А., Паршутина Л. А., Пентин А. Ю. Научный метод познания в школьном естественнонаучном образовании: обучение химии и биологии // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 1 (57). – С. 6–27.
28. Тарханова И. Ю., Зайцева М. А., Пятунина В. М. Дистанционное обучение в вузе: новые дидактические решения // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – Т. 116, № 5. – С. 53–60.
29. Тарханова И. Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – Т. 107, № 2. – С. 45–52. – URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2019_2/09.pdf

30. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Дидактика в информационном обществе // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 8–15.
 31. Утемов В. В., Симонова Г. И. Принципы проектирования педагогического образования при реализации индивидуальных образовательных траекторий // Актуальные вопросы развития педагогического образования: сб. материалов IV Всерос. форума по вопросам развития педагогического образования, Москва, 13–14 марта 2025 года. – М.: Российская академия образования, 2025. – С. 131–133.
 32. Крохина Е. А., Утёмов В. В. Технология обучения будущих учителей по формированию опыта познания у школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3 (март). – С. 167–186. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251045.htm>
 33. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.
 34. Яремчук С. В., Ситяева С. М., Амбросова В. И. и др. Адаптация русскоязычной версии методики изучения факторов выбора педагогической профессии FIT-Choice Scale // Психологическая наука и образование. – 2025. – № 30 (5). – С. 17–34.
 35. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale / H. M. G. Watt, P. W. Richardson, U. Klusmann, M. Kunter et al. // Teaching and teacher education. – 2012. – 28(6).
 36. Richardson P. W., Karabenick S. A., Watt H. M. Teacher motivation – Theory and Practice. – Routledge: Hoboken, NJ, USA, 2014.
 37. Richardson P. W., Watt H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2006. – 34(1).
 38. Richardson P. W., Watt H. M. G. Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective // Research on teacher identity. – Mapping challenges and ..., 2018.
 39. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice // European Journal of Teacher Education. – 2018. – № 41 (3). – P. 266–281. – URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
 40. Fray L., Gore J. Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016 // Teaching and Teacher Education. – 2018. – № 75. – P. 153–163. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
 41. Алисов Е. А. Международная практика применения деятельностного подхода в высшем педагогическом образовании // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2022. – Т. 21, № 4. – С. 9–17.
 42. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике.
 43. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекст как психологическая категория.
 44. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии.
 45. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационный аспект).
 46. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество.
 47. Яремчук С. В., Ситяева С. М., Амбросова В. И. и др. Адаптация русскоязычной версии методики изучения факторов выбора педагогической профессии FIT-Choice Scale.
 48. Орлова Д. Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф.
 49. Ледовская Т. В. Психологическое благополучие как ресурс совладающего поведения педагога в процессе профессионализации.
 50. Утемов В. В., Симонова Г. И. Принципы проектирования педагогического образования при реализации индивидуальных образовательных траекторий.
-
1. Verchenko, I. A. (2021). "Vliyanie trevozhnosti na professional'noe vygoranie pedagogov" [The Impact of Anxiety on Teacher Burnout], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, № 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN321.pdf> (in Russian).
 2. Bajborodova, L. V., Artem'eva, L. N., & Krivun', M. P. (2014). *Individualizaciya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza* [Individualization and support in the educational process of a pedagogical university]: monografiya, izd-vo YaGPU, Yaroslavl', 260 p. (in Russian).
 3. Krohina, E. A., & Utyomov, V. V. (2024). "Model' mezhdisciplinarnoj uchebnoj zadachi v obuchenii shkol'nikov" [Model of interdisciplinary learning task in teaching schoolchildren], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 6 (iyun'), pp. 341–354. Available at: <http://e-koncept.ru/2024/241100.htm> (in Russian).
 4. Ushinskij, K. D. (1871). *Chelovek kak predmet vospitaniya: Opyt pedagogich. antropologii* [Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology], Tipografiya A. M. Kotomina, St. Petersburg, 437 p. (in Russian).
 5. Bajborodova, L. V. (2016). "Principy organizacii individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze" [Principles of organizing individual learning activities of students in a pedagogical university], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 2, pp. 35–41 (in Russian).

6. Bajborodova, L. V., Belkina, V. N., Gruzdev, M. V., & Gushchina, T. N. (2018). "Klyuchevye idei sub"ektno-orientirovannoj tekhnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze" [Key ideas of subject-oriented technology of educational process individualization in a pedagogical university], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, t. 8, № 5, pp. 7–21 (in Russian).
7. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). *Kategoriya "kontekst" v psilogii i pedagogike* [The category of "context" in psychology and pedagogy]: monografiya, Moscow, 300 p. (in Russian).
8. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2011). "Kontekst kak psihologicheskaya kategoriya" [Context as a psychological category], *Voprosy psilogii*, № 6, pp. 3–15 (in Russian).
9. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). "Kontekstnyj podhod v psilogii" [Contextual approach in psychology], *Psihologicheskij zhurnal*, t. 36, № 3, pp. 5–14 (in Russian).
10. Kalashnikov, V. G. (2017). "Razvitie lichnosti v psihologicheskom i duhovnom kontekstah" [Personal development in psychological and spiritual contexts], *Razvitie lichnosti*, № 2, pp. 47–69 (in Russian).
11. Kalashnikov, V. G. (2010). "Soznanie: kontekstnyj podhod" [Consciousness: A Contextual Approach], *Psihologiya cheloveka v sovremennom mire: materialy Vseros. yubilejnoj nauch. konf., posvyashch. 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshtejna, 15–16 oktyabrya 2009 g, t. 2*, Moscow, pp. 24–30 (in Russian).
12. Kalashnikov, V. G. (2018). "Soznanie kak osnova razvitiya lichnosti: kontekstnyj podhod k urovnjam razvitiya soznaniya" [Consciousness as the basis for personality development: a contextual approach to the levels of consciousness development], *Razvitie lichnosti*, № 1, pp. 45–70 (in Russian).
13. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). Op. cit.
14. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2011). Op. cit.
15. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). Op. cit.
16. Muhina, V. S. (2017). *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnyj aspekt)* [Personality: Myths and Reality (An Alternative View. A Systems Approach. An Innovative Aspect)], 5-e izd., ispr. i dop, Moscow, 1088 p. (in Russian).
17. Muhina, V. S. (2006). *Vozrastnaya psilogiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology: the phenomenology of development, childhood, adolescence]: ucheb. dlya stud. vuzov, 10-e izd., pererab. i dop, Moscow (in Russian).
18. Kaitov, A. P. (2024). *Razvitie pozitivnoj professional'noj motivacii budushchih pedagogov* [Developing positive professional motivation of student teachers]: dis., Moscow, 480 p. (in Russian).
19. Savenkov, A. I. (2020). *Pedagogicheskaya psilogiya: v 2 ch, Ch. 2* [Educational Psychology: in 2 parts – Part 2]: ucheb. dlya vuzov, 3-e izd., pererab. i dop, Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, 186 p. (in Russian).
20. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2013). "Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivaciya studentov: ee istochniki i vliyanie na psihologicheskoe blagopoluchie" [Intrinsic and extrinsic academic motivation of students: its sources and impact on psychological well-being], *Voprosy psilogii*, № 1, pp. 35–45 (in Russian).
21. Kaitov, A. P. (2024). Op. cit.
22. Aron, I. S. (2016). *Psihologiya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: podhody i rezul'taty issledovanij* [Psychology of readiness for professional self-determination: approaches and research results]: monografiya, PGU, Yoshkar-Ola, 283 p. (in Russian).
23. Orlova, D. G. (2016). "Ocenka psihometricheskogo kachestva i modifikaciya oprosnika "Shkaly psihologicheskogo blagopoluchiya" K. Riff" [Evaluation of the psychometric quality and modification of the questionnaire "Scale of psychological well-being" by K. Riff], *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, t. 26, № 3, pp. 53–62. EDN WVQBSL (in Russian).
24. Ledovskaya, T. V. (2023). "Psihologicheskoe blagopoluchie kak resurs sovladayushchego povedeniya pedagoga v processe professionalizacii" [Psychological well-being as a resource for coping behavior of a teacher in the process of professionalization], *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, № 5, pp. 42–54 (in Russian).
25. Towne, L., & Shavelson, R. J. (eds.) (2002). *Scientific research in education*, National Academies Press, 204 p. (in English).
26. Arici, F., Yilmaz, R. M., & Yilmaz, M. (2021). "Affordances of augmented reality technology for science education: Views of secondary school students and science teachers", *Human Behavior and Emerging Technologies*, t. 3, № 5, pp. 1153–1171 (in English).
27. Zagranichnaya, N. A., Parshutina, L. A., & Pentin, A. Yu. (2019). "Nauchnyj metod poznaniya v shkol'nom estestvennonauchnom obrazovanii: obuchenie himii i biologii" [The scientific method of cognition in school science education: teaching chemistry and biology], *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, t. 1, № 1 (57), pp. 6–27 (in Russian).
28. Tarhanova, I. Yu., Zajceva, M. A., & Pyatunina, V. M. (2020). "Distancionnoe obuchenie v vuze: novye didakticheskie resheniya" [Distance learning at the university: new teaching solutions], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, t. 116, № 5, pp. 53–60 (in Russian).

29. Tarhanova, I. Yu. (2019). "Sovremennye regulatory stanovleniya novoj didaktiki vysshego obrazovaniya" [Modern regulators of the development of new didactics in higher education], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, t. 107, № 2, pp. 45–52. Available at: https://vestnik.yspu.org/releases/2019_2/09.pdf (in Russian).
30. Ivanova, E. O., & Osmolovskaya, I. M. (2009). "Didaktika v informacionnom obshchestve" [Didactics in the information society], *Pedagogika*, № 10, pp. 8–15 (in Russian).
31. Utemov, V. V., & Simonova, G. I. (2025). "Principy proektirovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya pri realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij" [Principles of designing pedagogical education in the implementation of individual educational trajectories], *Aktual'nye voprosy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. materialov IV Vseros. foruma po voprosam razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya, Moskva, 13–14 marta 2025 goda*, Rossijskaya akademiya obrazovaniya, Moscow, pp. 131–133 (in Russian).
32. Krohina, E. A., & Utyomov, V. V. (2025). "Tekhnologiya obucheniya budushchih uchitelej po formirovaniyu opyta poznaniya u shkol'nikov" [Technology of teaching preservice teachers to foster the experience of cognition in schoolchildren], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 3 (mart), pp. 167–186. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251045.htm> (in Russian).
33. Kaitov, A. P. (2024). Op. cit.
34. Yaremchuk, S. V., Sityaeva, S. M., Ambrosova, V. I. et al. (2025). "Adaptaciya russkoyazychnoj versii metodiki izucheniya faktorov vybora pedagogicheskoy professii FIT-Choice Scale" [Adaptation of the Russian-language version of the FIT-Choice Scale methodology for studying factors in choosing a teaching profession], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, № 30 (5), pp. 17–34 (in Russian).
35. Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter M. et al. (2012). "Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale", *Teaching and teacher education*, 28(6) (in English).
36. Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). *Teacher motivation – Theory and Practice*, Hoboken, NJ, USA, Routledge (in English).
37. Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). "Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1) (in English).
38. Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2018). *Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective, Research on teacher identity*, Mapping challenges and ... (in English).
39. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). "Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice", *European Journal of Teacher Education*, № 41 (3), pp. 266–281. Available at: <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784> (in English).
40. Fray, L., & Gore, J. (2018). "Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016", *Teaching and Teacher Education*, № 75, pp. 153–163. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009> (in English).
41. Alisov, E. A. (2022). "Mezhdunarodnaya praktika primeneniya deyatel'nostnogo podhoda v vysshem pedagogicheskom obrazovanii" [International practice of applying the activity-based approach in higher pedagogical education], *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal "Gaudeamus"*, t. 21, № 4, pp. 9–17 (in Russian).
42. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). Op. cit.
43. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2011). Op. cit.
44. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). Op. cit.
45. Muhina, V. S. (2017). Op. cit.
46. Muhina, V. S. (2006). Op. cit.
47. Yaremchuk, S. V., Sityaeva, S. M., Ambrosova, V. I. et al. (2025). Op. cit.
48. Orlova, D. G. (2016). Op. cit.
49. Ledovskaya, T. V. (2023). Op. cit.
50. Utemov, V. V., & Simonova, G. I. (2025). Op. cit.

Вклад авторов

Э. Э. Софоян – обзор и анализ литературы по проблеме исследования, подбор методологической базы исследования, оформление полученных сведений.

В. В. Утёмов – определение теоретической базы проведения исследования, выявление предиктора развития сознательности в обучении будущих педагогов, анализ и интерпретация результатов исследования.

Contribution of the authors

E. E. Sofoyan – review and analysis of the literature on the research problem, selection of the methodological base of the study, registration of the information received.

V. V. Utemov – selection of the theoretical basis of the research, identification of a predictor of the development of consciousness in the training of student teachers, analysis and interpretation of the research results.