

2026, № 08 (август)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 261227

DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11227

УДК 378.1

**Профессиональное самоопределение будущих педагогов
через построение
индивидуальных образовательных траекторий**

**Professional self-determination of student teachers
through the construction of individual educational trajectories**

Автор статьи

Утёмов Вячеслав Викторович,
кандидат педагогических наук, декан факультета педаго-
гоики и психологии ФГБОУ ВО «Вятский государствен-
ный университет», г. Киров, Российская Федерация
vv_utemov@vyatsu.ru
ORCID:0000-0001-8156-5916

Author of the article

Vyacheslav V. Utemov,
Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of
Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, 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

Утёмов В. В. Профессиональное самоопределение буду-
щих педагогов через построение индивидуальных обра-
зовательных траекторий // Научно-методический элек-
тронный журнал «Концепт». – 2026. – № 08. – С. 332–
345. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261227.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11227

For citation

V. V. Utemov, Professional self-determination of student
teachers through the construction of individual educa-
tional trajectories // Scientific-methodological electronic
journal "Koncept". – 2026. – No. 08. – P. 332–345. – URL:
<https://e-koncept.ru/2026/261227.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2026-11227

Поступила в редакцию <i>Received</i>	27.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.08.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.08.26	Опубликована <i>Published</i>	31.08.26



Аннотация

Профессиональное самоопределение будущих педагогов в современных условиях образования требует создания таких образовательных условий, которые обеспечивают осознанный выбор профессиональной траектории и возможность ее корректировки на различных этапах обучения. В этих условиях особую значимость приобретает процесс профессионального самоопределения – способности студентов к осмысленному выбору и комбинированию образовательных профилей, определению собственных профессиональных приоритетов и построению индивидуальной образовательной траектории в вузе. Профессиональное самоопределение выступает как ключевой элемент становления будущего педагога, определяющий его позицию в профессиональном сообществе. В условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий процесс профессионального самоопределения представляет собой рекурсивный процесс, в котором все выборы студента – от комбинации предметных профилей до дисциплин-конструкторов – обретают смысл в зависимости от их интерпретации: по отношению к своим способностям; запросам образовательного рынка; будущим профессиональным задачам. Профессиональное самоопределение, таким образом, выступает как целенаправленный процесс формирования субъектной позиции студента, переход от восприятия профессии как стереотипного образа к ее пониманию как уникального профессионального пути. Для будущих педагогов этот процесс имеет принципиальное значение. Современная модель подготовки педагогов, реализуемая в ВятГУ, основана на выборе двух образовательных траекторий (первый профиль – первая учительская профессия, траектория второго профиля – вторая учительская профессия) и дисциплин-конструкторов, что требует от студента способности к осознанному выбору и комбинированию профессиональных направлений. Однако традиционные модели обучения будущих педагогов зачастую ограничиваются формированием компетенций в рамках одного профиля подготовки, не акцентируя важность развития способности к осознанному профессиональному выбору и комбинированию профессиональных направлений. Это приводит к разрыву между образовательными возможностями и профессиональными запросами студентов, что снижает их внутреннюю мотивацию, чувство профессиональной идентичности и устойчивость к будущим профессиональным вызовам. Целью данной статьи является обоснование системы построения индивидуальных образовательных траекторий в вузе как механизма профессионального самоопределения будущих педагогов. В качестве методов исследования использовались анализ и синтез научной литературы по проблемам профессионального самоопределения и построения индивидуальных образовательных траекторий; анализ данных кампаний по выбору 634 студентов индивидуальных образовательных траекторий за 2023–2025 годы в ВятГУ; моделирование образовательных условий, способствующих развитию профессионального самоопределения; а также педагогический эксперимент по выявлению взаимосвязи между уровнем осознанности выбора образовательных траекторий и показателями профессиональной ориентированности студентов-педагогов. В результате исследования проанализированы данные о динамике выбора образовательных траекторий (31% студентов скорректировали свой выбор предметного профиля), произошел рост на 21% доли студентов, зачисляемых на желаемые предметные

Abstract

The professional self-determination of student teachers in modern educational system requires the creation of educational conditions that ensure a conscious choice of a professional trajectory and the possibility of its adjustment at various stages of education. Thus, the process of professional self-determination becomes particularly important, as it allows students to make meaningful choices and combine educational profiles, determine their own professional priorities, and build an individual educational trajectory at the university. Professional self-determination is a key element in the development of future teachers, as it determines their position in the professional community. In the context of individual educational trajectories, the process of professional self-determination is a recursive process in which all of student's choices, from the combination of subject profiles to the choice of disciplines-constructors, take on meaning based on their interpretation in relation to their abilities, the demands of the educational market, and their future professional goals. Thus, professional self-determination is a purposeful process of developing a student's subject position, moving from perceiving a profession as a stereotypical image to understanding it as a unique professional path. This process is of utmost importance for student teachers. The current model of teacher training at VyatSU is based on the choice of two educational trajectories (the first trajectory is the first teaching profession, and the second trajectory is the second teaching profession) and disciplines-constructors, which requires students to be able to make conscious choices and combine professional areas. However, traditional models of teacher training often focus on developing competences within a single training profile, neglecting the importance of developing the ability to make conscious professional choices and combine professional areas. This leads to a gap between educational opportunities and students' professional needs, which can reduce their internal motivation, sense of professional identity, and resilience in the face of future professional challenges. The aim of this article is to provide a rationale for the system of building individual educational trajectories at the university as a mechanism for the professional self-determination of student teachers. The research methods included the analysis and synthesis of scientific literature on the problems of professional self-determination and the construction of individual educational trajectories; the analysis of data from the 2023–2025 campaigns for the selection of 634 individual educational trajectories at VyatSU; the modeling of educational conditions that promote the development of professional self-determination; and a pedagogical experiment to identify the relationship between the level of awareness of the choice of educational trajectories and the indicators of professional orientation among pedagogical students. As a result of the study, the data on the dynamics of the choice of educational trajectories was analyzed: 31% of students adjusted their choice of subject profile; the share of students enrolled in the desired subject profiles increased by 21%, reaching 98% (from an initial share of 79%), and there was an increase in the number of combinations chosen by students to 80 different combinations of subject profiles. The findings may be of scientific and practical interest for the developers of educational programs, methodologists, and teachers at pedagogical universities focused on the development of students' subject positions. The research results can serve as a basis for improving the training models for preservice teachers, including the implementation of individual educational trajectories that have been tested in practice at VyatSU.

профили, достигая 98% (при изначальной доле студентов 79%), а также рост числа выбираемых студентами комбинаций до 80 различных сочетаний предметных профилей. Полученные выводы могут представлять научный и практический интерес для разработчиков образовательных программ, методистов и преподавателей педагогических вузов, ориентированных на развитие субъектной позиции студентов. Результаты исследования могут быть положены в основу совершенствования моделей подготовки будущих педагогов, в том числе в рамках реализации индивидуальных образовательных траекторий, апробированных в практике ВятГУ.

Ключевые слова

профессиональное самоопределение, будущие педагоги, индивидуальные образовательные траектории, осознанный выбор, динамика выбора, сочетание профилей, субъектная позиция, профессиональная ориентированность

Key words

professional self-determination, student teachers, individual educational trajectories, conscious choice, dynamics of choice, combination of profiles, subject position, professional orientation

Благодарности

Автор выражает благодарность руководителям образовательных программ Педагогического института Вятского государственного университета по разработке подходов к реализации принципов обучения будущих учителей в рамках реализации новой модели подготовки педагогов в ВятГУ.

Acknowledgements

The author expresses his gratitude to the heads of the educational programs at the Pedagogical Institute of Vyatka State University for developing approaches to implementing the principles of training student teachers within the framework of the new teacher training model at VyatSU.

Введение / Introduction

Современные вызовы, стоящие перед системой педагогического образования, требуют переосмысления не только содержания подготовки будущих учителей, но и самих механизмов формирования их профессиональной идентичности. В условиях стремительных социальных трансформаций и цифровизации образовательной среды профессия учителя предъявляет все более высокие требования к способности специалиста действовать как субъект собственного развития, способный к осознанному выбору, адаптации и непрерывному профессиональному самоопределению. Центральным элементом этого процесса становится профессиональное самоопределение – не разовый акт выбора, а динамический, рекурсивный процесс, в котором студент последовательно формирует свою внутреннюю профессионально-педагогическую позицию, определяя свое место в сложном поле педагогических практик и общественных отношений.

Как подчеркивает концепция В. С. Мухиной [1], внутренняя позиция личности является отражением ее ценностных ориентаций, сконцентрированных через контекст самосознания и индивидуальное понимание своего места в мире. Для будущего педагога этот процесс приобретает особую важность: каждый выбор – будь то комбинация предметных профилей (специализаций) или дисциплина-конструктор (курс для углубления знаний по общепрофессиональным дисциплинам) – перестает быть простым набором учебных курсов. Он превращается в значимый акт, интерпретируемый в трех ключевых контекстах: по отношению к себе (оценка своих способностей, интересов, потенциала), по отношению к окружающей действительности (анализ запросов образовательного рынка, потребностей школ, современных трендов) и по отношению к другим людям (понимание своей будущей роли в формировании личности учеников и развитии общества). Именно в этом рефлексивном осмыслении закладываются основы профессионально-педагогической позиции, которая выступает как

механизм профессионального самоопределения будущих педагогов, позволяя выстраивать профессиональную деятельность не как реакцию на внешние требования, а как реализацию внутренних убеждений и ценностей.

Актуальность данной проблемы обостряется противоречием между возможностями образовательных моделей вуза, построенных на основе конструирования индивидуальных образовательных траекторий (далее – ИОТ), и ограничениями традиционных моделей обучения будущих педагогов, без заложенных механизмов индивидуализации. Образовательные программы, такие как реализуемая в Вятском государственном университете модель построения ИОТ с двумя профилями и дисциплинами-конструкторами, создают условия для осознанного профессионального самоопределения. Они позволяют студенту стать активным архитектором своей профессии, комбинируя направления (например, «учитель математики» и «учитель технологии») и наполняя образовательный маршрут соответствующими компетенциями. Однако, если образовательная среда не обеспечивает целенаправленной поддержки и рефлексии, даже такая гибкая система может свести выбор к формальному подбору образовательных модулей, не затрагивая процессов становления личности. Традиционные же модели, фокусирующиеся на формировании компетенций в рамках одного профиля без акцента на рефлексию выбора, способны усугубить разрыв между богатыми образовательными возможностями и внутренними запросами студента. Это приводит к снижению автономии, ослаблению чувства профессиональной идентичности и повышению уязвимости к стрессу и выгоранию.

Исходя из вышеизложенного, цель данной статьи – обосновать систему построения индивидуальных образовательных траекторий в вузе не как технологическую возможность, а как педагогический механизм, формирующий профессиональное самоопределение будущих педагогов. В условиях ИОТ, поддерживающих постоянное рефлексивное осмысление выбора, происходит качественный переход от восприятия профессии как стереотипного образа к ее пониманию как уникального, осознанно выстроенного профессионального пути.

Обзор литературы / Literature review

Актуальность исследования профессионального самоопределения будущих педагогов через построение индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) обусловлена современными вызовами, стоящими перед системой высшего образования. В условиях роста требований к профессии учителя, как отмечает А. А. Ушаков, становится приоритетным развитие способности специалиста к непрерывному саморазвитию и адаптации. Профессиональная деятельность в образовании сопряжена с высоким уровнем эмоциональной нагрузки и сложностью межличностных взаимодействий, что обуславливает повышенный риск выгорания и дезадаптации уже на этапе подготовки [2]. Поэтому ключевым условием успешного становления личности педагога является не только овладение предметными компетенциями, но и формирование зрелой внутренней позиции, основанной на осознанном выборе.

Современные научные представления о профессиональном развитии педагога рассматривают его как сложный, многомерный процесс, в центре которого находится становление личности как активного субъекта своей деятельности. Ключевыми концептами, объясняющими этот процесс, являются саморазвитие, субъектность, сознательность и смысл.

Профессиональное саморазвитие понимается как непрерывный, целенаправленный процесс, основанный на внутреннем движении личности. Согласно взглядам Л. С. Выготского, этот процесс разворачивается под воздействием противоречий между актуальными возможностями и уже достигнутыми результатами [3]. Он представляет собой творческую реализацию автономно развивающейся личностью поставленных целей, что в конечном счете приводит к самоусовершенствованию и самоутверждению [4]. В этом контексте А. А. Ушаков определяет профессиональное саморазвитие как непрерывный субъектно-смысловой процесс, включающий последовательные этапы: активизации, целеполагания, реализации, рефлексии результативности и коррекции результатов [5].

Развитие личности как субъекта профессиональной деятельности является фундаментальным условием ее успешного саморазвития. В работах В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева субъектность обоснована как базовая категория, связанная с профессиональным саморазвитием педагогов, где проявляется способность к активной деятельности [6]. Эту позицию развивает Н. И. Сергеева, утверждая, что саморазвитие педагога тесно взаимосвязано именно с формированием субъектности [7]. М. А. Щукина дополняет эту картину, рассматривая активную деятельность субъекта как ключевой критерий и признак процесса профессионального саморазвития [8–10], а Л. И. Анцыферова – как высший уровень развития, определяющий свободу и степень сформированности профессионально важных качеств [11].

Л. В. Байбородова в своих исследованиях подчеркивает, что формирование субъектной позиции невозможно без осознанного выбора и ответственности за собственные действия [12–14]. Педагог, влияя на обучение других, одновременно изменяет и совершенствует себя. Н. М. Борытко конкретизирует главные признаки субъектного пространства: целостность и осознанность образа «Я», идентичность в социальной среде, результативность работы над собой и способность ограничивать свою деятельность, что является важнейшей характеристикой зрелости субъекта [15–18]. Значимым компонентом субъектности является профессиональное самоопределение, которое, согласно исследованиям А. П. Каитова, представляет собой не разовый акт, а длительный, управляемый процесс, требующий создания особых условий в образовательной среде [19]. Автор подчеркивает, что индивидуализация подготовки выступает ключевым механизмом формирования позитивной профессиональной мотивации, основанной на доминировании внутренних смыслообразующих мотивов [20]. Его исследование структурирует мотивационную сферу студента-педагога, выделяя четыре блока: ценностно-смысловой (ценностные ориентации), когнитивно-рефлексивный (метакогнитивные знания), копинговый (представления о самоэффективности) и поведенственный (внутренние побуждающие мотивы) [21].

Центральной фигурой в этом процессе выступает личность, которая наполняет свою деятельность смыслом. В. П. Зинченко считает, что именно понятие смысла объясняет уникальность индивидуальности, так как смыслы принадлежат субъектам и характеризуют их включенность в деятельность [22]. Д. А. Леонтьев углубляет это понимание, определяя смысл как объективно-субъективный феномен, являющийся личностной интегративной основой и компонентом сознания и деятельности [23]. Он формулирует ключевые положения о смысле: он связывает личность с действительностью, возникает из отношений, имеет действенный характер, регулирует практику и образует систему, эволюционирующую в активной деятельности [24].

Ученые В. Г. Калашников и А. А. Вербицкий обозначают, что становление личности как субъекта невозможно без расширения ее сознания. Теоретической основой анализа этого феномена служит контекстный подход, который рассматривает сознание не как статическую характеристику, а как динамический, рекурсивный процесс расширения контекстов опыта [25, 26]. По их же мнению, развитие сознания предполагает постоянное включение новых смыслов, рефлексивное освоение действительности и метакогнитивный контроль [27]. В работах данных ученых делается вывод, что развитие сознательности – это переход по уровням рефлексивности: от сознавания (восприятие профессии как нормы) через осознание (понимание личностного смысла) к самосознанию (конкретизация действия и проявление субъектной позиции) [28]. Это развитие невозможно без рефлексивного осмысления своего места в мире. Концепция внутренней позиции личности В. С. Мухиной подчеркивает, что истинное профессиональное развитие невозможно без такой рефлексии на свое место в общественных отношениях и социально-нормативном пространстве [29, 30].

Исследования В. В. Утёмова и Э. Э. Софоян демонстрируют, как эти теоретические идеи реализуются в практике образования. Они показывают, что на старте обучения часто доминирует модель «зависимого альтруиста», где высокая социальная мотивация компенсируется запросом на внешние гарантии [31, 32]. Однако создание особых образовательных условий – таких как формирование индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), видимость обучения и сознательное экспериментирование – способствует постепенному переходу к субъектной позиции. Этот переход проявляется в переосмыслении масштаба ответственности: от абстрактного стремления «воспитать достойное поколение» к конкретному действию «помочь одному ребенку понять задачу» [33]. В целом, по мнению В. Г. Калашникова, целенаправленная организация процесса развития возможна лишь на основе осознания личностью закономерностей той сферы, в которой он действует. И только подобная осознанность может стать основой для свободного субъектного выбора и ответственности личности за свой выбор [34, 35].

Можно сделать вывод, что современная наука рассматривает профессиональное развитие педагога как целостный процесс, где саморазвитие, субъектность, сознательность и смысл образуют единую систему, а эффективное педагогическое обеспечение играет решающую роль в его организации, в т. ч. на этапе профессионального самоопределения.

Таким образом, эффективные образовательные модели, ориентированные на рефлекссию и субъектность, способны обновить процесс обучения из пассивного усвоения в активное проектирование профессиональной идентичности – профессиональное самоопределение.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Настоящее исследование направлено на обоснование профессионального самоопределения будущих педагогов как ключевого процесса, реализуемого через построение индивидуальных образовательных траекторий. Для решения поставленной цели был применен подход, объединяющий теоретический анализ, моделирование образовательных условий и эмпирическое изучение взаимосвязи ключевых показателей.

В основе работы лежит контекстный подход к пониманию сознания, рассматривающий его не как статичную сущность, а как динамический, рекурсивный процесс расширения контекстов, в которых человек осмысливает свое бытие. Согласно данному подходу [36–38], развитие личности – это процесс перехода от интерпретации

явлений в узком контексте «Я» к более широким контекстам: окружающей действительности, другим людям, обществу и миру в целом (В. Г. Калашников и А. А. Вербицкий). Этот подход был использован как философско-психологическая основа и ключевой инструмент для интерпретации данных, позволяющий выявить уровень рефлексии и глубину внутренней позиции студента.

Центральным понятием исследования является профессиональное самоопределение. В данном контексте оно трактуется как способность студента к осознанному выбору содержания образования и управлению своим образовательным процессом. Это понятие опирается на идеи К. Д. Ушинского о сознательности как ключевом принципе обучения и реализуется в практике через конструирование ИОТ [39]. Условия для формирования профессионального самоопределения у студентов-педагогов были смоделированы как целенаправленный процесс по формированию их внутренней позиции.

Формирование профессионального самоопределения напрямую связано с развитием внутренней позиции личности, которая, по определению В. С. Мухиной [40, 41], 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.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», где реализуется новая модель подготовки педагогов. Участниками стали студенты, обучающиеся по программе «Педагогическое образование» по индивидуальным траекториям (2023 и 2024 годы поступления). Основой эксперимента стало сопоставление динамики выбора студентами компонентов ИОТ в начале и в конце первого курса обучения. Анализ данных кампаний по выбору студентов был осуществлен с помощью диаграммы Санкей, которая позволит визуализировать потоки и сочетания траекторий, выбранных студентами, обеспечивая наглядное представление о структуре их профессионального самоопределения, и выявить влияние практик построения ИОТ на процесс профессионального самоопределения.

Результаты исследования / Research results

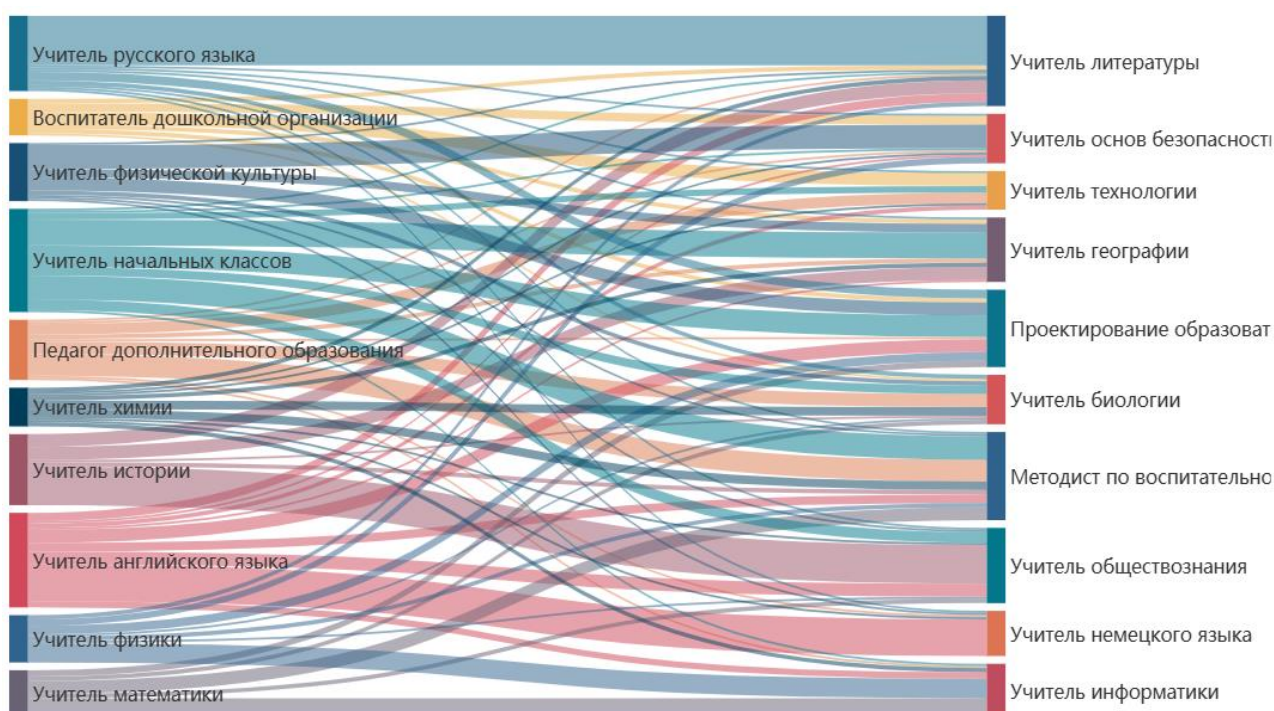
Анализ данных, полученных в ходе кампаний по выбору индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) у 634 студентов Вятского государственного университета (325 студентов 2023 года приема и 309 студентов 2024 года приема), выявил изменения в процессе профессионального самоопределения. Студенты проходили трехэтапные кампании по выбору компонентов ИОТ:

- на первом этапе (в конце сентября) определялись первый и второй предметные профили для освоения в первом семестре;
- на промежуточном этапе (в конце ноября) подтверждались или корректировались профили и выбирались дисциплины-конструкторы для освоения во втором семестре;
- на заключительном этапе (в конце апреля) окончательно закреплялись профили и выбирались новые конструкторы для последующих семестров.

Формирование конкурсного списка при распределении компонентов ИОТ основывалось не только на приоритете студента, но и на комплексной оценке его академических успехов по текущим профильным и общепрофессиональным дисциплинам, а также на достижениях в рамках функционального портрета будущего педагога

(портфолио). Такой подход не только обеспечивал открытость и объективность отбора, но и способствовал развитию ответственности за собственный выбор и формированию устойчивой профессиональной ориентированности, основанной на рефлексии учебного опыта.

Ключевым результатом стало значительное повышение доли студентов, зачисленных на желаемые образовательные траектории. После первого цикла выбора (на первый семестр) лишь 79% студентов первого курса были зачислены на свою приоритетную траекторию. К завершающему этапу формирования ИОТ этот показатель достиг 98% по приоритетной траектории, что свидетельствует о практически полной реализации личностно-профессиональных запросов обучающихся, а также их академической готовности к обучению по выбранным направлениям. Сочетания предметных профилей в индивидуальных образовательных траекториях студентов в конце первого года обучения представлены на рисунке.



Распределение студентов по сочетаниям первого и второго педагогического профиля подготовки (2023 и 2024 годы приема, в конце первого года обучения)

Это достижение сопровождалось изменениями в мотивационной структуре и профессиональной направленности студентов. Более трети участников исследования (31%) скорректировали свой первоначальный выбор профиля, осознанно определяя свою профессиональную ориентацию уже в процессе обучения. Например, 22% студентов повысили приоритет своей траектории, что говорит о росте уверенности, углублении понимания содержания профессии и укреплении внутренней мотивации. Лишь 9% понизили приоритет, что может указывать на более реалистичную оценку своих возможностей и пересмотр целей в сторону большего соответствия личным склонностям и профессиональным требованиям.

Динамика расширения поля рефлексии наглядно представлена в анализе сочетаний траекторий. Число уникальных комбинаций выбранных профилей возросло до 80 (см. таблицу), что демонстрирует вариативность индивидуальности образовательных решений.

**Комбинации предметных профилей студентов-педагогов
по результатам кампании по выбору ИОТ подготовки (2023 и 2024 годы приема,
в конце первого года обучения)**

Первая предметная специализация (траектория)	Вторая предметная специализация (траектория), кол-во студентов	
	Год приема	
	2023	2024
Учитель истории	Учитель обществознания, 23 Учитель географии, 7 Проектирование образовательных программ, 5 Методист по воспитательной работе, 2 Учитель литературы, 1 Учитель ОБЖ, 1	Учитель обществознания, 17 Учитель географии, 7 Методист по воспитательной работе, 6 Учитель литературы, 4 Проектирование образовательных программ, 3 Учитель технологии, 1
Учитель английского языка	Учитель немецкого языка, 27 Проектирование образовательных программ, 13 Методист по воспитательной работе, 5 Учитель литературы, 5 Учитель ОБЖ, 3 Учитель географии, 2 Учитель обществознания, 2 Учитель информатики, 1	Учитель немецкого языка, 22 Проектирование образовательных программ, 7 Учитель обществознания, 7 Методист по воспитательной работе, 5 Учитель информатики, 3 Учитель литературы, 3 Учитель ОБЗР, 3 Учитель географии, 2 Учитель биологии, 1 Учитель технологии, 1
Учитель начальных классов	Методист по воспитательной работе, 14 Учитель технологии, 7 Учитель биологии, 6 Проектирование образовательных программ, 4 Учитель географии, 4 Учитель обществознания, 4 Учитель информатики, 2 Учитель немецкого языка, 2 Учитель литературы, 1 Учитель ОБЖ, 1	Методист по воспитательной работе, 15 Проектирование образовательных программ, 14 Учитель географии, 8 Учитель технологии, 5 Учитель обществознания, 3 Учитель биологии, 2 Учитель информатики, 1 Учитель литературы, 1 Учитель ОБЗР, 1
Воспитатель дошкольной организации	Учитель технологии, 4 Учитель биологии, 3 Методист по воспитательной работе, 2 Учитель информатики, 2 Учитель литературы, 2 Учитель географии, 2 Проектирование образовательных программ, 1 Учитель немецкого языка, 1 Учитель ОБЖ, 1	Методист по воспитательной работе, 8 Учитель технологии, 3 Проектирование образовательных программ, 2 Учитель обществознания, 2 Учитель географии, 2 Учитель биологии, 1 Учитель информатики, 1
Учитель математики	Учитель информатики, 7 Учитель биологии, 4 Учитель географии, 4 Учитель обществознания, 4 Учитель технологии, 4 Проектирование образовательных программ, 3 Методист по воспитательной работе, 1 Учитель литературы, 1 Учитель немецкого языка, 1	Учитель информатики, 11 Проектирование образовательных программ, 4 Учитель обществознания, 2 Учитель биологии, 1 Учитель географии, 1 Учитель технологии, 1

Учитель русского языка	Учитель литературы, 28 Проектирование образовательных программ, 6 Методист по воспитательной работе, 5 Учитель информатики, 1 Учитель обществознания, 1 Учитель немецкого языка, 1 Учитель ОБЖ, 1	Учитель литературы, 21 Учитель обществознания, 5 Учитель биологии, 3 Методист по воспитательной работе, 2 Учитель географии, 2 Учитель немецкого языка, 2 Учитель технологии, 2 Проектирование образовательных программ, 1 Учитель ОБЗР, 1
Учитель физической культуры	Учитель ОБЖ, 9 Методист по воспитательной работе, 4 Проектирование образовательных программ, 3 Учитель биологии, 2 Учитель географии, 2 Учитель литературы, 1 Учитель технологии, 1	Учитель ОБЗР, 14 Методист по воспитательной работе, 3 Учитель биологии, 1 Учитель географии, 1 Учитель литературы, 1 Учитель технологии, 1
Учитель химии	Учитель ОБЖ, 6 Учитель биологии, 3 Учитель информатики, 3 Учитель литературы, 4 Методист по воспитательной работе, 1 Проектирование образовательных программ, 1 Учитель обществознания, 1	Учитель биологии, 8 Учитель ОБЗР, 4 Учитель информатики, 2 Учитель технологии, 2 Учитель географии, 1 Учитель обществознания, 1
Учитель физики	Учитель биологии, 5 Учитель информатики, 4 Учитель немецкого языка, 3 Учитель географии, 2 Учитель ОБЖ, 2 Методист по воспитательной работе, 1 Учитель литературы, 1 Учитель технологии, 1	Учитель информатики, 6 Учитель географии, 3 Учитель биологии, 2 Учитель литературы, 2 Учитель немецкого языка, 2 Учитель технологии, 2 Учитель ОБЗР, 1
Педагог дополнительного образования	Методист по воспитательной работе, 10 Учитель технологии, 6 Учитель обществознания, 5 Проектирование образовательных программ, 3 Учитель географии, 3 Учитель биологии, 2 Учитель литературы, 2 Учитель немецкого языка, 1 Учитель ОБЖ, 1	Проектирование образовательных программ, 8 Учитель технологии, 8 Методист по воспитательной работе, 5 Учитель литературы, 5 Учитель информатики, 2 Учитель ОБЗР, 2 Учитель географии, 1 Учитель обществознания, 1

Рекурсивный процесс выбора студентом вариативных комбинаций предметных профилей, дисциплин-конструкторов с учетом академической готовности к обучению по выбранным направлениям позволил студентам перейти от простого выбора к осознанному проектированию своей профессиональной стратегии. Например, популярный среди студентов профиль «Учитель начальных классов» чаще всего комбинируется с такими направлениями, как «Методист по воспитательной работе» и «Проектирование образовательных программ», что демонстрирует стремление к формированию широкого спектра компетенций, ориентированных на системное участие в жизни школы и разработку новых образовательных практик. Отметим, что

частные примеры также подтверждают эту тенденцию: студентка, изначально выбравшая профиль «Учитель истории», после прохождения дисциплины-конструктора «Психология межгрупповых отношений» повысила приоритет этого направления, отметив, что понимание особенностей межгрупповых отношений помогло ей глубже понять исторические факты, которые она готова передавать ученикам. Студент, поступивший на профиль «Учитель математики», после педагогической практики в школе (незадолго до завершающей кампании по выбору) выбрал конструктор «Проектная деятельность в школе». Он объяснил свой выбор тем, что осознал высокую потребность в учителях, способных эффективно вовлекать школьников в образовательный процесс.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что целенаправленное конструирование образовательных условий для выбора компонентов ИОТ является механизмом развития профессионального самоопределения. Такая модель позволяет будущим педагогам не только выбрать предметные профили, но и сформировать устойчивую профессиональную ориентированность, основанную на личном опыте, рефлексии и осознанном проектировании своего профессионального пути.

Заключение / Conclusion

В представленной статье проведено обоснование системы построения индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в вузе как ключевого механизма профессионального самоопределения будущих педагогов. Исследование опирается на понимание современной подготовки учителей как процесса, направленного не только на формирование предметных знаний и методических навыков, но и на становление личности, способной к осознанному выбору и развитию в условиях динамично меняющейся образовательной среды. Анализ показал, что подход к проектированию ИОТ, обеспечивающий свободу выбора профилей, дисциплин-конструкторов и путей развития, выступает инструментом для формирования внутренней профессионально-педагогической позиции студента.

Эмпирические данные, полученные в ходе мониторинга кампаний по выбору ИОТ и анализа успешности их прохождения, подтверждают эффективность представленной модели. Реализация модели способствует росту доли студентов, реализующих свои образовательные предпочтения по приоритетным направлениям, а также расширяет спектр возможных сочетаний профилей. Увеличивается доля студентов, которые при формировании компонентов ИОТ учитывают не только личные предметные интересы, но и понимание требований профессии, а также перспектив развития педагогического сообщества. Это свидетельствует о повышении качества профессионального самоопределения и снижении количества импульсивных или вынужденных выборов.

Таким образом, система построения ИОТ, апробированная в практике Вятского государственного университета, демонстрирует свою результативность как механизм профессионального самоопределения. Она позволяет преодолеть разрыв между идеализированным образом профессии и ее реализацией на практике, создавая условия для осознанного и устойчивого профессионального выбора. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательных моделей в других вузах, ориентированных на развитие активной жизненной позиции студентов, а также служить основой для дальнейших исследований в области индивидуализации высшего образования.

Ссылки на источники / References

1. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность: альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты. – Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
2. Ушаков А. А. Профессиональное саморазвитие педагогов в цифровой образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Краснодар, 2025. – 45 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 336 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 1136 с.
5. Ушаков А. А. Профессиональное саморазвитие педагогов в цифровой образовательной среде.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Сергеева Н. И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18933>
8. Щукина М. А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 42–46.
9. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – СПб., 2015. – 355 с.
10. Щукина Н. И. Индивидуальная образовательная траектория педагога как инновационная модель его профессионального развития // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 123–127.
11. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 6–19.
12. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография. – Ярославль, 2014. – 260 с.
13. Байбородова Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35–41.
14. 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.
15. Борытко Н. М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8 (62). – С. 20–24.
16. Борытко Н. М., Сергеев Н. К., Моцкайлова О. А. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2014. – № 1. – С. 19–24.
17. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2001. – 275 с.
18. Борытко Н. М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9 (53). – С. 16–20.
19. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов: дис. – М., 2024. – 480 с.
20. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.
21. Каитов А. П. Развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов.
22. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Новые цели и ценности образования: опыт, проблемы, перспективы развития: сб. материалов IV междунар. науч.-практ. конф., Москва, 17–18 апреля 2015 года. – М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2015. – С. 8–9.
23. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
24. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности.
25. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 3. – С. 5–14.
26. Калашников В. Г. Сознание как основа развития личности: контекстный подход к уровням развития сознания // Развитие личности. – 2018. – № 1. – С. 45–70.
27. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – М., 2010. – 300 с.
28. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 3–15.
29. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационный аспект). – 5-е изд. – М., 2017. – 1088 с.
30. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 456 с.

31. Софоян Э. Э., Утёмов В. В. Развитие сознательности в обучении будущих педагогов как предиктор поддержания психологического благополучия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 01. – С. 368–388. – URL: <https://ekoncept.ru/2026/261022.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11022.
 32. Утёмов В. В., Софоян Э. Э. Принципы подготовки педагогов как условие развития их сознательности в обучении // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2026. – Вып. 2(70). – С. 36–48. DOI: 10.24412/2079-9152-2026-70-36-48. EDN GNZPZE.
 33. Утёмов В. В., Софоян Э. Э. Принципы подготовки педагогов как условие развития их сознательности в обучении.
 34. Калашников В. Г. Развитие личности в психологическом и духовном контекстах // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 47–69.
 35. 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.
 36. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии.
 37. Калашников В. Г. Сознание как основа развития личности: контекстный подход к уровням развития сознания.
 38. Калашников В. Г. Сознание: контекстный подход.
 39. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – СПб.: Лань, [б. г.]. – Т. I. – 2013. – 371 с.
 40. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационный аспект).
 41. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество.
-
1. Muhina, V. S. (2007). *Lichnost': mify i real'nost': al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty* [Personality: Myths and Reality: An Alternative View. A Systems Approach. Innovative Aspects], IntelFlaj, Ekaterinburg, 1072 p. (in Russian).
 2. Ushakov, A. A. (2025). *Professional'noe samorazvitie pedagogov v cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Professional development of teachers in a digital educational environment]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk, Krasnodar, 45 p. (in Russian).
 3. Vygotskij, L. S. (2023). *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij* [History of the development of higher mental functions], Izdatel'stvo Yurajt, Moscow, 336 p. (in Russian).
 4. Vygotskij, L. S. (2005). *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development], Izd-vo Smysl, Moscow, 1136 p. (in Russian).
 5. Ushakov, A. A. (2025). Op. cit.
 6. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (1995). *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti* [Fundamentals of Psychological Anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity], Shkola-Press, Moscow, 384 p. (in Russian).
 7. Sergeeva, N. I. (2015). "Professional'no-lichnostnoe samorazvitie kak cel' professional'nogo rosta pedagoga" [Professional and personal self-development as a goal of teacher's professional growth], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 2-1. Available at: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18933> (in Russian).
 8. Shchukina, M. A. (2007). "Ob ontologicheskom statute samorazvitiya lichnosti" [On the ontological status of the individual self-development], *Voprosy psihologii*, № 4, pp. 42–46 (in Russian).
 9. Shchukina, M. A. (2015). *Psihologiya samorazvitiya lichnosti: sub'ektnyj podhod* [Psychology of self-development: a subjective approach]: dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.13, St. Petersburg, 355 p. (in Russian).
 10. Shchukina, N. I. (2013). "Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya pedagoga kak innovacionnaya model' ego professional'nogo razvitiya" [Individual educational trajectory of a teacher as an innovative model of professional development], *Permskij pedagogicheskij zhurnal*, № 4, pp. 123–127 (in Russian).
 11. Ancyferova, L. I. (1999). "Sposobnost' lichnosti k preodoleniyu deformacij svoego razvitiya" [The ability of an individual to overcome deformations in his or her development], *Psihologicheskij zhurnal*, t. 20, № 1, pp. 6–19 (in Russian).
 12. 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, Yaroslavl', 260 p. (in Russian).
 13. Bajborodova, L. V. (2016). "Principy organizacii individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze" [Principles of organizing individual educational activities of students in a pedagogical university], *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, № 2, pp. 35–41 (in Russian).
 14. 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 individualization of the educational process in a pedagogical university], *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, t. 8, № 5, pp. 7–21 (in Russian).
 15. Borytko, N. M. (2011). "Gumanitarno-celostnyj podhod v pedagogicheskom issledovanii" [Humanitarian and holistic approach in pedagogical research], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 8 (62), pp. 20–24 (in Russian).

16. Borytko, N. M., Sergeev, N. K., & Mockajlova, O. A. (2014). "Sub"ektnost' kak gumanitarnyj orientir professional'nogo vospitaniya studenta" [Subjectivity as a humanitarian guideline for the professional education of students], *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, № 1, pp. 19–24 (in Russian).
17. Borytko, N. M. (2001). *Teoriya i praktika stanovleniya professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Theory and practice of developing the professional position of a teacher-educator in the system of continuous education]: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08, Volgograd, 275 p. (in Russian).
18. Borytko, N. M. (2010). "Celostnyj podhod kak sistema regulyativov nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya" [A holistic approach as a system of regulations for scientific and pedagogical research], *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 9 (53), pp. 16–20 (in Russian).
19. Kaitov, A. P. (2024). *Razvitie pozitivnoj professional'noj motivacii budushchih pedagogov* [Developing positive professional motivation of student teachers]: dis., Moscow, 480 p. (in Russian).
20. Ibid.
21. Ibid.
22. Zinchenko, V. P. (2015). "O celyah i cennostyakh obrazovaniya" [On the goals and values of education], *Novye celi i cennosti obrazovaniya: opyt, problemy, perspektivy razvitiya: sb. materialov IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 17–18 aprelya 2015 goda*, Innovacii i eksperiment v obrazovanii, Moscow, pp. 8–9 (in Russian).
23. Leont'ev, D. A. (2003). *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: the nature, structure, and dynamics of meaningful reality], Smysl, Moscow, 487 p. (in Russian).
24. Ibid.
25. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). "Kontekstnyj podhod v psihologii" [Contextual approach in psychology], *Psihologicheskij zhurnal*, t. 36, № 3, pp. 5–4 (in Russian).
26. 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).
27. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2010). *Kategoriya "kontekst" v psihologii i pedagogike* [The category of "context" in psychology and pedagogy]: monografiya, Moscow, 300 p. (in Russian).
28. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2011). "Kontekst kak psihologicheskaya kategoriya" [Context as a psychological category], *Voprosy psihologii*, № 6, pp. 3–15 (in Russian).
29. Muhina, V. S. (2017). *Lichnost': Mify i Real'nost' (Alternativnyj vzglyad. Sistemnyj podhod. Innovacionnyj aspekt)* [Personality: Myths and Reality (An Alternative View. A Systems Approach. An Innovative Aspect)], 5-e izd, Moscow, 1088 p. (in Russian).
30. Muhina, V. S. (1999). *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Developmental psychology: the phenomenology of development, childhood, adolescence]: ucheb. dlya stud. vuzov, 4-e izd., stereotip., Izd. centr "Akademiya", Moscow, 456 p. (in Russian).
31. Sofoyan, E. E., & Utyomov, V. V. (2026). "Razvitie soznatel'nosti v obuchenii budushchih pedagogov kak prediktor podderzhaniya psihologicheskogo blagopoluchiya" [Developing consciousness in the education of student teachers as a predictor of maintaining psychological well-being], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 01, pp. 368–388. Available at: <https://ekoncept.ru/2026/261022.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11022 (in Russian).
32. Utyomov, V. V., & Sofoyan, E. E. (2026). "Principy podgotovki pedagogov kak uslovie razvitiya ih soznatel'nosti v obuchenii" [Principles of training teachers as a condition for developing their consciousness in learning], *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya*, vyp. 2(70), pp. 36–48. DOI: 10.24412/2079-9152-2026-70-36-48. EDN GNZPZE (in Russian).
33. Ibid.
34. 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).
35. 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).
36. Verbickij, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). Op. cit.
37. Kalashnikov, V. G. (2010). Op. cit.
38. Ibid.
39. Ushinskij, K. D. (2013). *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man as a Subject of Education: An Experience of Pedagogical Anthropology], Lan', St. Petersburg [b. g.], t. I, 371 p. (in Russian).
40. Muhina, V. S. (2017). Op. cit.
41. Muhina, V. S. (1999). Op. cit.