



Ю. А. Сыченко

УДК: 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Процесс профессионального развития личности протекает в условиях смены технологического уклада в постоянно изменяющейся профессиональной среде. Множественность и неопределенность профессионального будущего, с одной стороны, осложняют формирование профессиональной идентичности, с другой стороны, делают задачу изучения закономерностей ее становления весьма актуальной.

Исследование профессиональной идентичности на определенной стадии профессионального развития позволяет констатировать лишь ее локальные, ограниченные во времени специфические черты, более глубокое понимание которых достигается только при условии рассмотрения идентичности в контексте целостного процесса профессионального становления личности с учетом предыдущих и последующих стадий профессионального развития.

Цель проведенного нами исследования – изучить профессиональную идентичность студентов на стадии профессиональной подготовки и интерпретировать результаты с точки зрения закономерностей предшествующей и актуальной стадии профессионального развития, а также перспектив дальнейшего профессионального роста. В процессе исследования решались следующие задачи: во-первых, выявить статусы профессиональной идентичности, характерные для выборки студентов первого и третьего курсов; во-вторых, исследовать особенности самоуправления студентов третьего курса с различными статусами проф-

идентичности и на этой основе выделить факторы достижения позитивной профидентичности и определить возможные перспективы дальнейшего профессионального развития студентов.

Профессиональная идентичность – это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления – дифференциации себя с «Делом» и «Другими», проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях «Я» [10, с. 49].

Л. Б. Шнейдер выделяет следующие статусы профессиональной идентичности [10, с. 65–68]:

1. *Преждевременная идентичность* возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

2. *Диффузная идентичность* – статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

3. *Мораторий* – статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты.

4. *Достигнутая позитивная идентичность* – статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший совокупность целей, переживающий их как лично значимые, обеспечивающие ему чувство осмысленности жизни в профессиональном плане.

5. *Псевдопозитивная идентичность*, или псевдоидентичность, как правило, связана с амбициозным подчеркиванием своего профессионализма. Псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой.

Формирование профессиональной идентичности представляет собой сложный нелинейный процесс, охватывающий разные стадии профессионального развития личности.



В качестве критериев периодизации Э. Ф. Зеер берет социальную ситуацию развития и уровень реализации ведущей деятельности и выделяет семь стадий профессионального развития: аморфная оптация (зарождение профессиональных интересов и склонностей у детей), оптация (формирование профессиональных намерений, завершающееся выбором профессии), профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация (характеризующиеся высоким качеством и производительностью труда), профессиональное мастерство (творческое выполнение профессиональной деятельности и достижение вершины профессионального развития) [2].

Как указывает Л. Б. Шнейдер, в устойчивом окончательном варианте профессиональная идентичность складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией (примерно к 30-35 годам, что совпадает обычно со стадией профессионализации), однако ее формирование начинается еще на этапе профессиональной подготовки, и даже ранее [10, с. 50–53].

Процесс формирования профессиональной идентичности предполагает осуществление личностью множественных жизненных и профессиональных выборов, начиная с выбора профессии. Базовой личностной особенностью, необходимой для осознанности и обоснованности жизненного выбора, является способность личности к самоуправлению. Концепция самоуправления представлена в работах Н. М. Пейсахова [7; 8], который под самоуправлением понимает целенаправленное самозменение или управление человеком своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. С точки зрения Н. М. Пейсахова, самоуправление представляет собой творческий процесс, связанный с постановкой новых целей, поиском новых средств достижения целей. В этом он видит отличие самоуправления от процесса саморегуляции, который также предполагает изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Структура самоуправления представляет собой восемь последо-

вательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценку качества, принятие решений к действию, контроль, коррекция. Можно предположить, что становление профессиональной идентичности, достижение определенного статуса идентичности может быть связано со степенью развития как отдельных структурных элементов самоуправления, так и способности к самоуправлению в целом.

Для изучения профессиональной идентичности личности на этапе профессиональной подготовки нами было проведено исследование, участниками которого стали студенты первого и третьего курсов очной формы обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) и его филиала (г. Нижний Тагил), обучающиеся по различным направлениям подготовки. Общий объем выборки – 180 человек в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст – 20 лет), из них 84 студента первого курса, 96 студентов третьего курса.

Методы исследования. В качестве инструментария применялись «Методика изучения профессиональной идентичности» (МИПИ) Л. Б. Шнейдер, «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова. Статистическая обработка данных проводилась при помощи критерия U – Манна-Уитни (поскольку распределение в подвыборках студентов первого и третьего курсов оказалось отличным от нормального) и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с предварительной проверкой однородности дисперсий с использованием критерия Ливиня.

Результаты исследования. Данные, полученные при помощи методики МИПИ Л. Б. Шнейдер, показывают более высокий уровень профессиональной идентичности у студентов третьего курса, причем статистический анализ с использованием критерия U – Манна-Уитни показал, что различия между студентами первого и третьего курсов статистически значимы ($U=258,5$; $p=0,006$).

На основе показателя профидентичности студенты обоих курсов были разбиты на под-

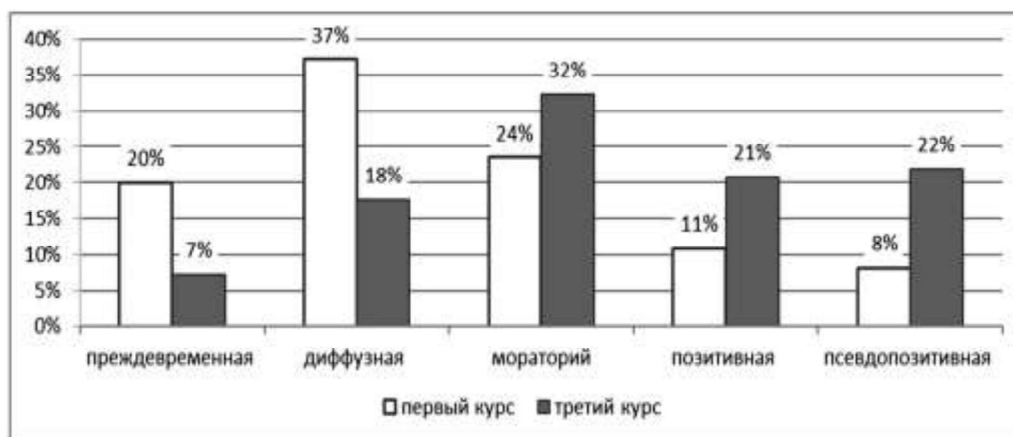


Рис. 1. Распределение статусов профессиональной идентичности студентов первого и третьего курсов

выборки с разными статусами идентичности, результаты представлены на рисунке 1.

По сравнению с первым курсом, на третьем сокращается доля студентов с преждевременной и диффузной идентичностью и возрастает доля обучающихся со статусами моратория, позитивной и псевдопозитивной идентичности.

Поскольку сравнивались независимые выборки студентов первого и третьего курса, не представляется возможным сделать однозначный вывод о том, что во время обучения в вузе происходят существенные сдвиги в статусах профессиональной идентичности и даже приобретение студентом, не имеющим опыта самостоятельной профессиональной деятельности, статуса достигнутой позитивной профидентичности. Однако положительная динамика профессиональной идентичности во время обучения косвенно подтверждается данными других исследований. В частности, И. В. Мохова и И. В. Мешкова на выборке студентов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил) показали, что за время обучения в педагогическом вузе почти у половины студентов (44,9 %) отношение к профессии педагога изменилось в лучшую сторону, у 33,6 % не изменилось, и только у пятой части (21,5 %) ухудшилось. При этом большинство опрошенных студентов (64,5 %)

повторили свой выбор, если бы им пришлось снова выбирать профессию педагога [6, с. 420].

Сопоставление полученных в нашем исследовании данных с результатами других исследований позволяет реконструировать процесс становления профессиональной идентичности от выбора профессии до начала реальной профессиональной деятельности на стадии профессиональной адаптации.

Н. А. Рождественской, И. Л. Можаровским и В. В. Макарян показано, что у большинства 15-летних девятиклассников (63,3 %) и 16-летних десятиклассников (62,2 %) профессиональная идентичность имеет статус моратория [9], что закономерно для периода оптации, когда личность переживает напряженность в связи с неопределенностью и незавершенностью профессионального выбора. По данным А. А. Азбель, в дальнейшем, в 11 классе, снижается доля старшеклассников со статусом моратория, а со статусом позитивной идентичности – растет [1]. По всей видимости, этот сдвиг отражает момент утверждения личности в своем профессиональном выборе, который происходит к завершению школьного обучения либо естественным образом, либо под давлением необходимости определиться с выбором направления дальнейшего образования.

Данные нашего исследования свидетельствуют, что на первом курсе вуза незначительная доля студентов (11 %) обладает статусом



позитивной профессиональной идентичности, небольшая часть студентов (24 %) находится на уровне моратория, а относительное большинство первокурсников оказывается на уровне диффузной идентичности (37 %) и даже преждевременной идентичности, связанной с осознанием профессионального выбора как навязанного (20 %). Таким образом, фиксируется снижение показателей профессиональной идентичности, ее размывание на первом курсе вуза по сравнению с периодом завершения школьного обучения. Этот же эффект отмечается Д. А. Исаевой, которая связывает его с кризисом профессиональных ожиданий. В ходе обучения и общения с преподавателями и старшекурсниками студенты младших курсов обнаруживают серьезные расхождения между школьными ожиданиями и новыми знаниями об особенностях выбранной профессиональной деятельности, которые часто порождают разочарование в профессии и сомнения в правильности профессионального выбора [4]. Следует отметить, что колебания в правильности выбора профессии на младших курсах не сказываются на позитивности отношения к работе как таковой. По данным И. В. Мешковой, на первом-втором курсах подавляющая часть студентов планируют приступить к работе сразу после окончания вуза или даже в период обучения: 24,6 % в качестве жизненной стратегии выбрали работу, 72,7 % – совмещение работы с дальнейшим образованием [5]. Вполне возможно, что планы совмещения работы с образованием после окончания вуза мотивируются не только пониманием необходимости непрерывности образования, но и желанием освоить другую профессию в результате разочарования в выбранной профессии и вызванного этим разочарованием кризиса профессиональной идентичности.

К третьему курсу, как свидетельствуют результаты нашего исследования, сокращается доля студентов с преждевременной и диффузной идентичностью и возрастает доля обучающихся с более развитыми вариантами профидентичности – со статусами моратория и позитивной идентичности. Вероятно, преодо-

ление кризиса первого года обучения в вузе, погружение в учебно-профессиональную деятельность и достижение тех или иных успехов в этой деятельности продвигают процесс формирования профессиональной идентичности в направлении ее укрепления и структурирования.

Однако на последнем курсе, на пороге полноценной самостоятельной профессиональной деятельности, студенты вновь переживают кризис профессиональных ожиданий, что инициирует новые сомнения в правильности профессионального выбора. По данным О. А. Идобаевой, на старших курсах обнаруживается большое количество студентов, профидентичность которых находится на стадии моратория и даже на стадиях диффузной и преждевременной идентичности [3].

Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности от выбора профессии до начала реальной профессиональной деятельности характеризуется колебаниями уровня ее выраженности: повышение уровня к концу школьного обучения сменяется спадом в начале обучения в вузе, затем вновь следует рост, но окончание вуза отмечается очередным кризисом профидентичности и откатом к стадиям моратория и диффузной идентичности.

Отдельно необходимо рассмотреть профидентичность студентов третьего курса, поскольку с определенными оговорками сформированные к этому моменту статусы профессиональной идентичности можно считать итогом обучения в вузе.

Полученные нами результаты показывают, что статус относительного большинства студентов третьего курса (32,3 %) – мораторий, свидетельствующий о кризисе идентичности и попытках его разрешить, что вполне закономерно для этапа профподготовки.

Позитивная идентичность характерна для 20,8 % опрошенных. Для студенческой выборки это достаточно большая доля. Теоретически на этапе профподготовки позитивная идентичность вряд ли может быть достигнута. Однако можно выделить два фактора, обусловивших такой результат: во-первых, часть обследованных



Таблица 1

Оценка достоверности различий способности к самоуправлению студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности с использованием однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA)

Показатели	Источник изменчивости	Сумма квадратов (SS)	Степень свободы	Средний квадрат (MS)	F	Значимость
Принятие решения	Между группами	24,482	4	6,120	3,105	0,019
	Внутри групп	179,352	91	1,971		
	Всего	203,833	95			
Общая способность к самоуправлению	Между группами	468,295	4	117,074	2,528	0,046
	Внутри групп	4213,705	91	46,304		
	Всего	4682,000	95			

дованных студентов может уже иметь опыт работы по профессии, поскольку современные цифровые технологии позволяют достаточно рано включаться в трудовую деятельность; во-вторых, излишне оптимистичный взгляд на себя как на профессионала может быть, наоборот, связан с отсутствием профессионального опыта, наличие которого скорректировало бы представление личности о своих профессиональных возможностях.

Особого внимания заслуживают студенты, обладающие псевдопозитивной идентичностью (21,9 %). Такие испытуемые всячески подчеркивают свою приверженность профессии, погруженность в нее. Это может быть проявлением демонстративного поведения, которое не имеет внутренних оснований, поскольку личность вряд ли обладает набором тех профессиональных качеств, которые она приписывает себе в ходе обследования. Это может быть временным явлением, встречающимся на стадии профподготовки и связанным с желанием утвердиться в глазах окружающих в роли профессионала. Однако в дальнейшем псевдопозитивная идентичность может стать препятствием профессионального развития. Для личности, обладающей псевдоидентичностью, характерны ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия [10, с. 68].

Поскольку студенты третьего курса обладают разными статусами профидентичности, нам показалось важным выявить психологический ресурс, которым располагают носители того или иного статуса профессиональной идентичности – ресурс, который может определять высокую или низкую продуктивность профессиональной активности личности на стадиях профессиональной адаптации и профессионализации.

Для решения этой задачи был проведен сравнительный анализ способности к самоуправлению испытуемых с разными статусами профидентичности с использованием однофакторного дисперсионного анализа. Результаты приведены в табл. 1.

Были выявлены статистически значимые различия между подвыборками студентов с различными статусами профидентичности по шкале «Принятие решения» методики «Способность к самоуправлению» Н. М. Пейсахова и по общей способности к самоуправлению, диагностируемой этой методикой. Это означает, что способность к самоуправлению в значительной степени связана со статусами профидентичности. Рисунки 2-3 показывают, как изменяются показатели способности к самоуправлению в зависимости от статуса профидентичности студентов.

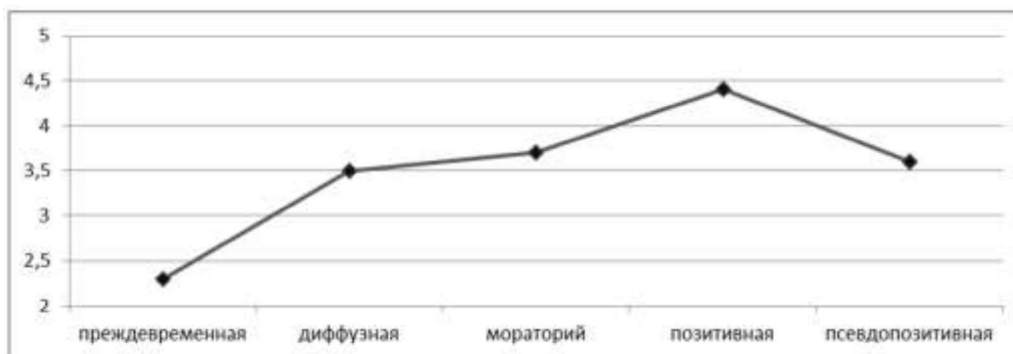


Рис. 2. График средних значений принятия решения как компонента способности к самоуправлению у студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности

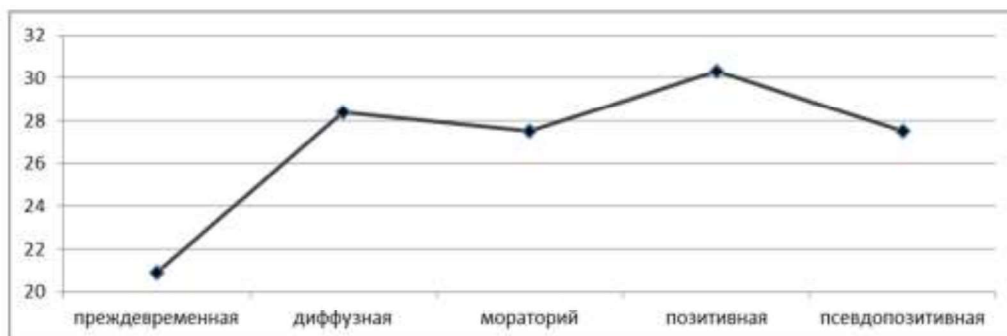


Рис. 3. График средних значений общей способности к самоуправлению студентов третьего курса с различными статусами профессиональной идентичности

Способность принимать решение и общая способность к самоуправлению возрастают по мере продвижения от преждевременной к позитивной профидентичности и снижаются у студентов с псевдопозитивной идентичностью до уровня моратория.

Парные сравнения средних значений по методу Шеффе показали:

– способность принимать решение значительно различается между подвыборками студентов с преждевременной и позитивной идентичностью ($p=0,025$);

– общая способность самоуправления также значительно различается между подвыборками студентов с преждевременной и позитивной идентичностью ($p=0,05$).

Таким образом, переход от преждевременной идентичности к статусам диффузной идентичности и моратория не сопровождается

существенным повышением способности к самоуправлению, тогда как при достижении статуса позитивной профидентичности способность к самоуправлению статистически значительно возрастает.

Вероятно, способность к самоуправлению, более развитая у студентов, обладающих статусом позитивной идентичности, и позволила им достаточно рано достичь этого статуса, облегчая процесс профессионального самоопределения в условиях неопределенности и множественности профессиональных выборов. С другой стороны, способность к самоуправлению может рассматриваться как психологический ресурс, который позволит будущему специалисту творчески решать задачи в профессиональных ситуациях, характеризующихся объективной или субъективной новизной и сложностью. Поэтому развитая способ-



ность к самоуправлению и достижение статуса позитивной профессиональной идентичности на стадии профессиональной подготовки могут служить основанием позитивного прогноза будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

Следует отметить, что из всех компонентов способности к самоуправлению ключевым фактором достижения позитивной профессиональной идентичности на ранних стадиях профессионального развития является способность принимать решение. Остальные компоненты способности к самоуправлению носят в большей степени аналитический характер, позволяя подготовить почву для профессионального выбора, определить круг своих интересов, сопоставить специфику различных профессий со своими личностными особенностями и т. д. Однако при слабо развитой способности принять решение и перейти от плана к действиям профессиональный выбор откладывается во времени или совершается вынужденно, под давлением внешних обстоятельств, что сдерживает процесс формирования профессиональной идентичности, отодвигая достижение позитивной профессиональной идентичности на более поздние стадии профессиональной адаптации и профессионализации. При этом на стадии профессионализации ведущими факторами формирования зрелой профидентичности могут стать другие компоненты способности к самоуправлению, такие как целеполагание, планирование, критерии оценки, коррекция.

Несмотря на сверхвысокие показатели профессиональной идентичности, студенты с псевдопозитивной идентичностью, наряду с обучающимися со статусами преждевременной, диффузной идентичности и моратория, являются проблемной группой. Для студентов этих групп характерны сравнительно низкие показатели способности к самоуправлению. Относительно слабая способность к самоуправлению снижает вероятность преодоления трудностей освоения профессии и затрывает достижение стадии профессионализма.

При этом статусы диффузной идентичности и моратория можно рассматривать как

этапы на пути достижения позитивной профессиональной идентичности, в том числе и за счет развития способности самоуправления. В то же время коррекция псевдопозитивной идентичности в сторону позитивной представляется маловероятной за счет ригидности Я-концепции и низкой рефлексии. На этом основании можно предположить, что у студентов, обладающих псевдопозитивной профидентичностью, не следует ожидать достаточно благоприятного сценария дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности от стадии оптации до начала реальной профессиональной деятельности характеризуется колебаниями уровня ее выраженности: пики приходится на завершение школьного обучения и второй-третий курсы вуза, спады совпадают с началом и концом обучения в вузе.

Раннее достижение статуса позитивной профессиональной идентичности на стадии профессиональной подготовки может служить основанием позитивного прогноза будущей профессиональной деятельности выпускника вуза, в то время как псевдопозитивная идентичность – основание скорее негативного прогноза.

Ключевым фактором достижения позитивной профессиональной идентичности на ранних стадиях профессионального развития является такой компонент способности самоуправления, как принятие решений, способствующий процессу профессионального самоопределения в условиях неопределенности и множественности профессиональных выборов.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности студентов вуза. Исследование основывается на концепции профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер, результаты интерпретируются с позиции периодизации профессионального развития Э. Ф. Зеера. Результаты исследования показывают, что раннее достижение статуса позитивной профидентичности на стадии профессиональной подготовки может служить основанием пози-



тивного прогноза дальнейшего профессионального развития, в то время как псевдопозитивная идентичность – основание скорее негативного прогноза.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, оптация, профессиональная подготовка, профессионализация, способность самоуправления.

SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the university students professional identity. The research is based on the concept of professional identity by L. B. Schneider, the results are interpreted from the standpoint of the periodization of professional development by E. F. Zeer. The results show that the early achievement of the positive professional identity status at the stage of professional training can serve as the basis for a positive forecast of further professional development, while pseudo-positive identity is the basis for a rather negative forecast.

Key words: professional identity, option, vocational training, professionalization, self-government ability.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2004. – 18 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
3. Идобаева О. А. Психологическое сопровождение развития личности на разных этапах профессионализации: монография. – М.: Эко-Пресс, 2011. – 172 с.
4. Исаева Д. А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2013. – 26 с.
5. Мешкова И. В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического

университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 148–152.

6. Мохова И. В., Мешкова И. В. Профессиональные планы студентов педагогического вуза // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всероссийской (с международ. участием) науч.-практич. конфер. Нижний Тагил, 29 января 2019 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – С. 406–411.

7. Пейсахов Н. М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – С. 5–36.

8. Пейсахов Н. М., Шевцов М. Н. Практическая психология. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 120 с.

9. Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В. В. Связь личностной и профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 11 (29). – С. 38–49.

10. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

