

Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников

Гут Ю.Н.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Кабардов М.К.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Жамбеева З.З.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Кошелева Ю.П.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО); ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Груша А.В.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Представлены материалы исследования, целью которого было выявить детерминанты (предпосылки) профессиональной идентичности (далее — ПИ) старшеклассников, что позволит спрогнозировать степень ее сформированности и зависимость от них, а также наметить пути преодоления кризиса выбора профессии. В исследовании приняли участие 82 человека. Методики: SACS; методика изучения статусов ПИ (А.А. Азбель); ВРАQ (А. Buss, М. Perry); тест личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера; методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.М. Прихожан). Выявлены мотивационные и эмоционально-личностные детерминанты, обуславливающие формирование ПИ школьников. Отмечено, что в условиях профессионального самоопределения большинство школьников имеют статус ПИ «мораторий», а необходимость принятия решения о выборе профессии вызывает у них эмоциональную напряженность. Установлено, что высокий уровень личностной

тревожности негативно влияет на формирование ПИ и провоцирует проявления агрессивности, а конструктивное копинг-поведение оказывает положительное влияние и способствует выходу из кризиса. Также выявлено, что детерминантами ПИ являются: профилизация, отношение к учебе и познавательная мотивация. Делается вывод о том, что полученные результаты позволяют целенаправленно организовать психолого-педагогическую поддержку обучающимся в выборе профессии.

Ключевые слова: познавательная мотивация, отношение к обучению, личностная тревожность, профиль обучения, профессиональная идентичность, школьная успеваемость.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководителя образовательного учреждения Е.Г. Петренко, рецензентов за ценные замечания и рекомендации, коллег за поддержку и критику, а также всех участников исследования.

Для цитаты: Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Кошелева Ю.П., Груша А.В. Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 66—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103>

Emotional and Personal Determinants of High School Students' Professional Identity

Yuliya N. Gut

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia;
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Mukhamed K. Kabardov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Zarema Z. Zhambeeva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Andrey V. Grusha

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

The determinants' (prerequisites') analysis of high school students' professional identity (PI) allows us to predict the degree of its formation and dependence on them, as well as to outline ways to overcome the crisis of choosing a profession. Total number of participants N=82. The research methods are the following: SACS; Method for Studying PI Statuses (A.A. Azbel); Personal Anxiety Test

by C.D. Spielberger (adapted by A.S. Kuznetsova); BPAQ (A. Buss, M. Perry); Method for Diagnosing Teaching Motivation and Emotional Attitude to Learning (A.M. Prikhozhan). The motivational, emotional and personal determinants that affect the schoolchildren's PI development are revealed. It is shown that in the conditions of professional self-determination, most schoolchildren have the status of PI "moratorium", and the need to make a decision about choosing a profession causes emotional tension in them. A high level of personal anxiety negatively affects the PI formation and provokes manifestations of aggressiveness, and constructive coping behavior is positive, contributing to a way out of the crisis. Also the PI determinants are profilization, attitude to study and cognitive motivation. The results make it possible to purposefully organize psychological and pedagogical support for students in choosing a profession.

Keywords: cognitive motivation, attitude to learning, personal anxiety, learning profile, professional identity, school performance.

Acknowledgements. The authors are grateful to the Head of the School E.G. Petrenko for her help in collecting data for the study, to the reviewers for their valuable comments and recommendations, colleagues for support and criticism, as well as to all participants of the study.

For citation: Gut Yu.N., Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Kosheleva Yu.P., Grusha A.V. Emotional and Personal Determinants of High School Students' Professional Identity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 66—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103> (In Russ.).

Введение

Согласно результатам отечественных и зарубежных исследований, решение задачи профессионального самоопределения в переходный период от детства к взрослости является основой для формирования будущей личностной самооффективности и благополучия [4; 7; 11; 21; 23]. В зависимости от опыта общения (успешного/неуспешного) у школьников в процессе обучения в профильных классах могут формироваться разные стратегии решения задач [8].

Е.А. Климов полагает, что профессиональное самоопределение — это «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "деятелей" чего-то полезного». Однако, как отмечает ученый, процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии, а стимулирует развитие профессиональной идентичности [9]. Развивая данный тезис, Л.Б. Шнейдер указывает: «профессиональная идентичность — это не только осознание своей тождественности с профессиональной

общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности» [5; 18].

Ю.П. Поваренков считает, что профессиональная идентичность содержит «критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала; критерий конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; и критерий системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности» [15].

Е.А. Климов подчеркивает, что «формирование идентичности у современного индивида — почти не осознаваемый процесс, т.к. большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств. Это обстоятельство

оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе, ибо без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение профессионального мастерства» [10; 31]. Он исследует структуру профессионального самосознания, которая включает осознание своей принадлежности к профессиональной общности и понимание степени соответствия выбранной профессии, что позволяет человеку выделять свои недостатки и преимущества, находить способы самосовершенствования, оптимизировать стиль работы, видеть перспективы и строить дальнейшие планы.

Отечественные ученые выявляют особенности профессиональной идентичности и ее структурные компоненты, определяют ее связь с личностной идентичностью [16; 17; 19]. Ученые считают, что между элементами профессиональной идентичности существует семантическая связь, а каждый из них является психологической «ветвью» общей категории профидентичности [2; 11].

Обобщая взгляды российских психологов о природе и содержании профессиональной идентичности, отметим, что в ее основе лежит комплексный личностный механизм, складывающийся из совокупности профессиональных конструктов: профессиональное самоопределение; профессиональная пригодность; профессионально важные качества; профессиональная готовность; профессиональное развитие; разработка профессионального жизненного плана [7; 12; 13; 14].

В последние годы в зарубежной научной литературе фокус внимания исследователей также сосредоточен на проблеме профессионального самоопределения, его этапах и специфике, его детерминантах. Так, Б. Ли и Е. Дж. Порфели (B. Lee и E.J. Porfeli) изучают семейный аспект профориентации школьников [26]. В исследованиях А. Хове и др. (A. Hovee, M. Kuijpers, F. Meijers, A. Bubic, K. Ivanisevic и др.) обсуждаются степень ответственности педагогов за развитие будущей карьеры учащихся, влияние эмоциональной стабильности и компетентности в выборе карьеры подростками [21; 22; 23; 24]. Анализируются факторы

и условия развития и функционирования личностной и профессиональной идентичности, роль самоидентичности при планировании своего поведения [20; 29; 31]. Стоит отметить исследования зарубежных коллег, в которых изучаются отдельные факторы, выявляющие различия школьников: интеллект и его связь с предметами, когнитивные способности, решение задач, академическая успешность, социально-демографические характеристики (пол, возраст, социально-экономический статус и др.) [27; 28]. Ф. Родригес и М. Могарро в систематическом обзоре исследований профессиональной идентичности выявили, что идентичность податлива, формируется посредством социокультурного и практического опыта и зависит от профессионального опыта, личностных особенностей и внешних факторов [30].

Согласно исследованиям Л.А. Головей с соавт., «профессиональное самоопределение является сложным психологическим образованием, включающим статус профессиональной идентичности, познавательные интересы, профессиональную направленность, доминирующую мотивацию, выстраивание жизненных перспектив и выбор профессионального пути. Для осуществления этого выбора необходима опора на внешние и внутренние ресурсы. Внутренние ресурсы: возраст, личностная зрелость, ответственность, автономность, жизнестойкость, эмоциональное отношение к обучению и другие. Внешними ресурсами являются особенности социальной ситуации: условия развития, социально-экономический статус семьи, профиль и уровень образования родителей и др.» [4, с. 72].

Как показывает практика, при выборе профиля обучения подростки основываются на таких предпочтениях, как: понравился учитель; этот профиль выбрали друзья; в данной школе нет желаемого профиля, а в другую школу переходить не хотелось... И самое главное, зачастую профиль обучения выбирают не сами дети, а их родители. Поэтому школьников необходимо заранее подготавливать к *осознанному, самостоятельному выбору профиля обучения*. Наибо-

лее актуальна такая подготовка в 7—9 классах [3; 4; 5; 8].

Отсюда возникает проблема необходимости психологического сопровождения, включающего оказание адресной помощи с учетом способностей, склонностей и других личностных образований.

В нашем исследовании о сформированности профессиональной идентичности обучающихся можно судить по наличию у них профильных целей и планов, системы знаний о себе, профессиональных ценностей; по готовности совершать профессиональный выбор, выстраивая свое профильное развитие; пониманию цели и уверенности в правильности принятия решения о своем профессиональном будущем. Гармонизация соотношения *внутренних резервов* (преимущественно природно обусловленных и индивидуально-устойчивых личностных) и *внешних* (социокультурных и социально-экономических и др.) *ресурсов* (И.М. Зенцова, М.К. Кабардов, А.К. Беданоква, К.Н. Василевская) и учет школьных достижений по циклам предметов — гуманитарного, физико-математического либо естественно-научного профиля — должны повисить как надежность психодиагностических данных, так и точность самоопределения (Т.В. Малютина).

Согласно концепции М.К. Кабардова «учитель — метод — ученик», «благополучие и успешность обучения (в школе и вузе) обеспечиваются благоприятным соответствием среды обучения (требованиями педагогов и изучаемой предметной области) и индивидуальных особенностей учащихся и определяется вклад регуляторного опыта (опыта осознанной саморегуляции) в успешность профессионального самоопределения» [8, с. 81]. В связи с чем одной из важнейших задач является изучение соотношения дифференциально-психологических показателей когнитивного и коммуникативно-личностного развития подростков 13—15 лет как объективной психологической основы оценки индивидуальных стратегий профиллизации [8].

Стоит отметить, что сложности подросткового выбора являются достаточно стрессогенными, затрагивают проблемы психиче-

ского здоровья школьников и сопряжены с необходимостью сохранения их психического здоровья.

По нашему мнению, выявление психологических механизмов и условий развития совладающего поведения у старшеклассников позволит целенаправленно организовать психолого-педагогическую поддержку в процессе подготовки к предстоящему получению образования, сохранить их психологическое благополучие. В свою очередь, эффективность совладания человека с жизненными задачами обеспечивает удовлетворенность собой, достигнутыми результатами, гармоничное развитие личности, что позволяет ему успешно осваивать мир профессий.

Процедура исследования

Цель исследования: выявить мотивационные и эмоционально-волевые особенности личности школьников 9-х классов, влияющие на статус профессиональной идентичности.

Предполагалось, что эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников как внутренне (мотивация учения, эмоциональные состояния и личностные свойства — агрессия и тревожность, эмоциональное отношение к учению) и внешне ресурсы личности (академическая успешность и профиллизация обучения), а также их сочетание влияют на уровень сформированности профидентичности (ее статус) и предпочтение стратегии преодоления стрессовых ситуаций, связанных с необходимостью выбора профессии.

Выборка: в исследовании приняты участие 82 школьника 9-х классов ОГБОУ «Лицей № 9» города Белгорода, из них 47 девушек и 35 юношей. Отметим, что лицей в своем образовательном процессе использует современные педагогические технологии и инновационные образовательные программы. Лицей является базовой школой НИУ «Высшая школа экономики» в проекте «Университетский образовательный округ».

Методы и методики. 1. Методы статистического анализа: полученные данные обрабатывались с помощью описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона

и множественного регрессионного анализа, используемых нами для анализа связи и степени влияния эмоционально-личностных особенностей старшеклассников на их статус профессиональной идентичности.

2. Методика агрессии Басса-Перри — русскоязычная версия ВРАQ (A. Buss, M. Perry); тест личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации А.С. Кузнецовой); методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.М. Прихожан (в модификации А.Д. Андреевой); методика SACS (в модификации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель); анализ академической успешности; наблюдение и беседа.

Результаты

Профессиональная идентичность

На первом этапе исследования мы анализировали личностные детерминанты становления профессиональной идентичности (табл. 1).

По данным методики изучения статусов профессиональной идентичности самый высокий средний балл имеет статус «мораторий» (13,02). Высокий уровень этого статуса указы-

вает на то, что для большинства девятиклассников проблема выбора профилирующего направления обучения находится в процессе ее решения, они находятся в кризисе выбора, что характеризуется поиском информации о разных специальностях и путях их получения, но наиболее подходящий вариант профессионального выбора еще не определен. Вторым по выраженности является статус сформированной профессиональной идентичности (8,1), что соответствует среднему уровню выраженности. Неопределенный статус и статус навязанной профессиональной идентичности имеют слабый уровень выраженности, что соответствует возрастным нормам [1].

Эмоционально-волевые особенности школьников

Следующим этапом стало изучение отношения к обучению в профильных классах (методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению). Данный анализ позволяет сделать вывод о том, насколько выражены показатели мотивации учения у старшеклассников и их готовность к дальнейшему получению профессиональных знаний (табл. 2).

Таблица 1

Выраженность показателей статусов профессиональной идентичности по выборке в целом (ср. б)

	Неопределенный	Навязанный	Мораторий	Сформированный
Выборка	2,65 (SD=2,60)	1,48 (SD=2,92)	13,02 (SD=5,17)	8,1 (SD=5,89)
СНП	2,7	1,02	9,12	12,83

Примечания. Выборка — средние значения выборки; СНП — средние нормативные показатели (по А.А. Азбель). Значения асимметрии в пределах от 0,32 до 0,44 и эксцесса от -0,74 до -0,56 показывают нормальное распределение данных. Для условного соответствия распределения нормальному допускается нахождение показателей асимметрии и эксцесса в интервале от -1 до 1; SD — стандартное отклонение

Таблица 2

Показатели мотивации учения у старшеклассников (средний балл)

	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Суммарный (расчетный)
Выборка	29 (SD=4,12)	29 (SD=4,08)	22 (SD=4,25)	16 (SD=4,41)	20,4 (SD=11,98)
СНП	18—28	18—28	16—22	12—18	13—28

Примечания. Выборка — средние значения выборки; СНП — средние нормативные показатели (по А.М. Прихожан, А.Д. Андреевой). Значения асимметрии в пределах от -0,23 до 0,18 и эксцесса от -0,51 до -0,03 показывают нормальное распределение данных; SD — стандартное отклонение..

Исходя из данных таблицы можно говорить о повышенной познавательной активности и мотивации достижения школьников (29 б.). Что касается эмоционального состояния, отмечены средние значения показателей шкалы «гнев» (16 б.) и повышенные значения шкалы «тревожность» (22 б.). Таким образом, в целом по выборке отмечено позитивное отношение к обучению при повышенной чувствительности к оцениванию. Количественные показатели познавательной мотивации и отношения к обучению по выборке в целом говорят о том, что для 48% испытуемых характерна сниженная познавательная мотивация. Это может говорить о том, что данные лица склонны с меньшим рвением изучать предметы, которые, по их мнению, не помогут или же будут не нужны для их дальнейшей профессиональной жизни. Но в отличие от 28%, характеризующихся также сниженной мотивацией, они не испытывают эмоционально негативных ощущений от предметов, оцениваемых как бессмысленные. Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что школьники со сниженной мотивацией к обучению исключили из своих интересов некоторые предметы или же манеру их преподавания педагогами.

Надо отметить и неоднородность выборки:

— 22% подростков демонстрируют продуктивную мотивацию, но при этом они не склонны к личному позитивному оцениванию обучения, а делают это в угоду социальным нормативам. Кроме того, у них также может наблюдаться снижение мотивации относительно частных аспектов обучения;

— 3% обучающихся демонстрируют склонности к резко негативному отношению к учебе. Они считают, что школьное обу-

чение не принесет им тех знаний, которые им нужны, либо же они считают, что имеющихся знаний достаточно для дальнейшей жизни. Стоит учитывать то, что школьное образование является обязательным, и его обязательность может также вызывать негативное отношение.

На следующем этапе исследования мы изучили такие характеристики эмоциональной сферы старшекласников, как уровень тревожности и агрессии.

Данные теста Ч. Спилбергера демонстрируют высокий уровень личностной тревожности (45 ср. б.). Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 52% девятиклассников. Такие данные показывают то, что респонденты испытывают частое волнение по поводу будущих событий, при этом волнение такой силы, что оно вызывает остановку деятельности. Для 45% респондентов характерен средний уровень тревожности. Такой уровень является наиболее адаптивным. Лица, демонстрирующие такую характеристику, получают от волнения дополнительный ресурс, помогающий им в прогнозировании и решении каких-либо жизненных задач. У 2% испытуемых наблюдается низкий уровень тревожности, что свидетельствует о недооценке ими объективной важности ситуации. Для таких лиц многие события в жизни воспринимаются как несущественные.

Для более углубленного понимания эмоциональной сферы личности учащихся помимо тревожности мы продиагностировали агрессивное поведение школьников (см. табл. 3).

Исходя из анализа данных, представленных в табл. 3, видно, что показатель инструментального компонента агрессии «физическая агрессия» и показатель когнитивного

Таблица 3

Выраженность показателей агрессивного поведения по выборке в целом (средний балл)

Физическая агрессия		Гнев		Враждебность		Интегральная шкала	
В (SD=9,06)	Н	В (SD=5,48)	Н	В (SD=9,98)	Н	В (SD=18,10)	Н
18,4	21,5	9	22,6	23,3	22,8	50,7	67

Примечания. В — средние значения выборки; Н — нормативные показатели (по С.Н. Ениколопову). Значения асимметрии в пределах от 0,12 до 0,13 и эксцесса от -0,93 до -0,70 показывают нормальное распределение данных; SD — стандартное отклонение.

компонента «враждебность» в данной выборке имеют средний уровень выраженности (18,4 и 23,3 соответственно). Таким образом, подростки если и проявляют агрессивные реакции угрозы либо намерения нанесения ущерба другим и реакции, развивающие негативные чувства и оценки людей и событий, то лишь в исключительных ситуациях. В целом они способны объективно разграничивать справедливые и несправедливые ситуации.

Аффективный компонент «гнев», включающий в себя физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии, имеет низкий уровень выраженности (9 б), что свидетельствует о том, что подростки не склонны к переживанию гнева, либо же они склонны к его подавлению.

Делая вывод о проявлениях агрессии учащихся, в целом можно говорить о ее низком уровне (50,7 б).

Для более углубленного изучения отношения учащихся к различного рода волнующим или же стрессовым событиям жизни и их преодоления мы провели анализ копинг-стратегий респондентов (рис. 1).

На рисунке видно, что большинство показателей преодоления стрессов в выборке старшеклассников не превышает средний уровень выраженности. Исключением является высокий уровень просоциальной стратегии «поиск социальной поддержки» (25 б.) и пассивной стратегии «избегание» (19 б.). Данные лица проявляют склонность к обращению за поддержкой и поиску ресурсов преодоления стрессовых ситуаций, однако в сложных жизненных ситуациях предпочитают избегать проблемы.

Что касается анализа индекса конструктивности поведения старшеклассников в целом как соотношения конструктивных копингов и неконструктивных, то его показатель равен 1,3, что говорит о высоком уровне конструктивности поведения в стрессовых ситуациях. Конструктивная стратегия является активным «здоровым» преодолением, что вместе с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессоустойчивость человека.

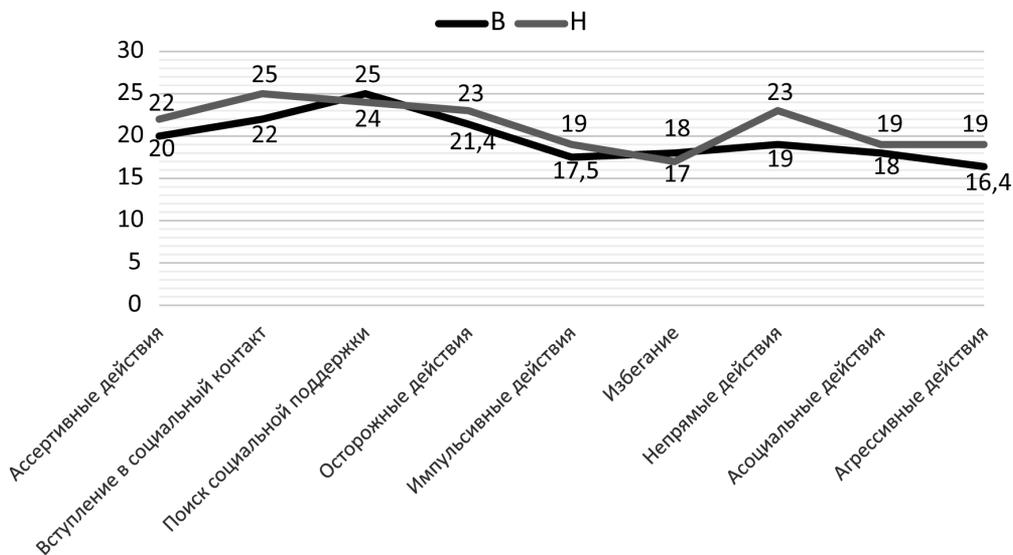


Рис. 1. Выраженность показателей стратегий преодоления стрессовых ситуаций старшеклассников: В — средние значения выборки; Н — верхние границы нормы. Значения асимметрии в пределах от -0,65 до 0,94 и эксцесса от -0,62 до -0,63 показывают нормальное распределение данных

**Профидентичность
и личностные особенности**

С целью углубленного изучения полученных результатов по показателям эмоционально-личностных детерминант и статуса профессиональной идентичности был проведен множественный регрессионный анализ, результаты которого представлены в табл. 4.

В качестве независимых переменных в данном случае выступают показатели мотивации учения, агрессивности, личностной тревожности и стратегий преодоления стрессовых ситуаций, а зависимые переменные — это статусы профессиональной идентичности. Проведенный множественный регрессионный анализ обнаружил четыре регрессионные модели, включающие только те регрессионные β -коэффициенты, показатели эмоционально-личностных особенностей,

которые обнаружили статистическую значимость (см. табл. 4).

В первую регрессионную модель «Мораторий» вошли следующие значимые регрессионные β -коэффициенты: «Личностная тревожность» ($\beta=0,463$ при $p \leq 0,05$) и «Конструктивность поведения в ситуациях стресса» ($\beta=0,519$ при $p \leq 0,05$). Данные показатели говорят о том, что повышенная тревожность, чувство ответственности к деятельности и активное преодоление стрессовых ситуаций, использование всех имеющихся личностных и средовых ресурсов для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы оказывают положительное влияние на «кризис выбора» профессии, при котором девятиклассники стараются исследовать максимальное количество альтернативных вариантов дальнейшего профессионального

Таблица 4

Анализ влияния эмоционально-личностных особенностей на статус профессиональной идентичности старшеклассников

Модель	Коэффициент регрессии β	Коэффициент детерминации R^2	Стандартизированные коэфф. β	t	Дарбина-Уотсон d	Серийная корреляция остатков
1. Мораторий (кризис выбора)						
Личностная тревожность	0,531	0,261	0,463*	1,036	1,844	0,053
Индекс конструктивности копинг-поведения	0,331	0,109	0,519*	1,689	1,900	0,046
2. Сформированная профессиональная идентичность						
Ассертивные действия	0,416	0,208	0,989**	2,512	1,868	0,045
Познавательная активность	0,397	0,154	0,798**	2,125	1,870	0,063
Личностная тревожность	0,249	0,061	-0,487*	-1,484	1,943	0,022
3. Навязанная профессиональная идентичность						
Поиск социальной поддержки	0,330	0,107	0,511*	-1,667	1,877	0,058
Избегание	0,477	0,221	-0,957**	-2,172	1,881	0,033
4. Неопределенная профессиональная идентичность						
Физическая агрессия	0,316	0,102	0,967**	2,478	1,942	0,024
Отношение к обучению	0,233	0,053	-0,385*	-1,237	1,956	0,006
Индекс конструктивности копинг-поведения	0,239	0,057	-0,419*	-1,343	1,930	0,033

Примечания. Метод регрессионного анализа стандартный. Если $1,5 < d < 2,5$, то автокорреляция остатков отсутствует и полученные зависимости в регрессионной модели адекватны. Уровень значимости показателей: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

развития и принять осмысленное решение о своем будущем.

Вторая регрессионная модель «Сформированная профессиональная идентичность» представлена статистически значимыми регрессионными β -коэффициентами по следующим показателям: «Ассертивные действия» ($r=0,416$; $\beta=0,989$ при $p \leq 0,01$), «Познавательная активность» ($r=0,397$; $\beta=0,798$ при $p \leq 0,01$) и «Личностная тревожность» ($r=-0,249$; $\beta=-0,497$ при $p \leq 0,05$). Эта связь показывает, что при повышении умения самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, позитивного эмоционального отношения к учению снижается чувство тревожности, повышается чувство уверенности в успехе будущей деятельности, что в свою очередь влияет на уровень готовности сделать осознанный выбор дальнейшего профессионального развития.

В третьей регрессионной модели «Навязанная профессиональная идентичность» оказалось, что показатель «Поиск социальной поддержки» ($\beta=0,511$ при $p \leq 0,05$) имеет статистически значимые положительные регрессионные β -коэффициенты, а показатель «Избегание» ($\beta=-0,957$ при $p \leq 0,01$) — отрицательные регрессионные β -коэффициенты, что свидетельствует о том, что данные показатели оказывают влияние на снижение тенденции самостоятельного выбора своего профессионального пути в пользу мнения родителей, друзей и других авторитетных лиц.

В четвертую регрессионную модель «Статус неопределенной идентичности» вошли статистически значимые регрессионные β -коэффициенты по следующим показателям: «Физическая агрессия» ($r=0,316$; $\beta=0,967$ при $p \leq 0,01$), «Отношение к обучению» ($r=-0,233$; $\beta=-0,385$ при $p \leq 0,05$) и «Индекс конструктивности копинг-поведения» ($r=-0,239$; $\beta=-0,419$ при $p \leq 0,05$). То есть при увеличении в поведении реакций, подразумевающих прямое физическое применение агрессии, будет повышаться выраженность неопределенной профессиональной идентичности. Такое распределение может быть вызвано тем, что человек, часто применяющий силу, вызывает у окружающих отторже-

ние, а следовательно, теряет такой ресурс, как помощь и поддержка окружающих лиц (семья, друзья, значимые другие).

Далее был проведен анализ академической успеваемости и выявлена взаимосвязь эмоционально-личностных особенностей школьников с результатами учебной деятельности по основным предметам трех основных направлений (физико-математический; гуманитарный; естественно-научный профиль) с использованием параметрического коэффициента корреляции Пирсона (см. табл. 5).

Из данных корреляционного анализа следует, что показатель академической успеваемости по предметам естественно-научного цикла (биология, химия) имеет положительные связи с копинг-стратегией «вступление в социальный контакт» и отрицательные — с познавательной активностью и физической агрессией. Когда подросток ищет решение исследовательских задач, но подходящий вариант еще не определен, то обращение к социальному контексту преодоления стрессовых ситуаций дает ему возможность предотвратить возникновение физической агрессии, а именно: вовремя выраженная поддержка, обсуждение проблемы с близкими или компетентными людьми, понимание, сочувствие помогают мобилизовать внутренние ресурсы и положительно влияют на эмоциональное состояние человека.

Успеваемость по физико-математическому профилю положительно коррелирует со стратегией «осторожные действия» в преодолении стрессовых ситуаций и отрицательно — с тревожностью, гневом и «мораторием профессионального выбора» (кризис выбора). Предполагается, что подростки с аналитическим складом ума, оказавшись в стрессовой ситуации, отказываются активно изменять эту ситуацию или свое эмоциональное состояние, проявляют осторожность и сомнения в готовности последовательно реализовывать свой профессиональный выбор.

Успеваемость по предметам гуманитарного цикла имеет неоднозначные связи. Успеваемость по обществознанию положительно коррелирует с неопределенной профессиональной идентичностью и асертив-

Таблица 5

Взаимосвязь показателей академической успеваемости, мотивации учения, профессиональной идентичности, преодоления стрессовых ситуаций и агрессивности старшеклассников (n=82)

	Физико-математический профиль		Гуманитарный профиль			Естественно-научный профиль	
	Математика	Физика	Английский язык	Литература	Обществознание	Химия	Биология
Мотивация учения (А.М. Прихожан)							
Познавательная активность						-0.389	-0.399
Тревожность		-0.410					
Профессиональная идентичность (А.А. Азбель)							
Неопределенная					0.457		
Мораторий		-0.425			-0.527		
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл							
Ассертивные действия					0.483		
Вступление в социальный контакт							0.394
Осторожные действия	0.401						
Агрессивные действия			0.385				
Опросник агрессивности А. Басс, М. Перри							
Физическая агрессия				-0.449			-0.398
Гнев		-0,406					

Примечание. Показаны результаты при уровне значимости $p < 0,05$.

ностью как способом преодоления стрессовых ситуаций, что подразумевает комплекс «мягких навыков», которые помогают в личной и рабочей жизни. В широком смысле это умение чувствовать себя уверенно вне зависимости от мнения окружающих и при этом быть в гармонии с другими людьми. Ассертивность имеет отрицательную связь с мораторием (кризисом выбора) профессиональной идентичности, что свидетельствует о неуверенности школьников в выборе профессии. Хорошая успеваемость по литературе отрицательно коррелирует с агрессивностью, а успеваемость по английскому языку имеет положительную связь со стратегией «агрессивные действия», подразумевающей причинение дискомфорта окружающим и нарушение общепринятых социальных норм, что, возможно, связано с формированием ценностей и норм поведения у подростков.

Обсуждение

На основании проведенного количественного и качественного анализа данных мы выделили ряд эмоционально-личностных особенностей, связанных с уровнем профидентичности старшеклассников.

В нашем представлении под профессиональной идентичностью понимается отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы.

По мнению А.А. Азбель, «именно в старшем школьном возрасте, на этапе «примерки профессиональных ролей» начинают закладываться предпосылки формирования целостной профидентичности через формирование профессиональных намерений, самоосознание, через построение образов профессий, т.е. развитие ПИ начинается

задолго до того, как человек приступит к трудовой деятельности. Следовательно, можно говорить о некоторых состояниях при формировании ПИ, т.е. говорить о статусах ПИ в старшем школьном возрасте» [1, с. 7]. В связи с чем анализ мотивационных и эмоционально-личностных детерминант профессиональной идентичности школьников в нашем исследовании проведен на выборке именно учащихся 9-х классов, т.е. школьников, которые стоят перед выбором профильного класса. Для этой возрастной группы характерно переживание кризиса выбора будущей профессии. В таком состоянии учащиеся озабочены вопросами их профессионального становления. Они ищут, изучают различные специальности с целью прийти к выбору конкретной профессии. Такая ситуация погружает респондента в стрессовую ситуацию, в которой он, используя конструктивные способы совладания, может прийти к сформированной профессиональной идентичности. Следует отметить, что высокий уровень личностной тревожности, как и сниженная учебная мотивация, может препятствовать такому развитию событий. Эта ситуация, как правило, приводит к необходимости личностного развития, т.е. выработки самостоятельного принятия решений, которое приводит к определенному комфортному состоянию.

При изучении профидентичности школьников было обнаружено, что учащиеся находятся в кризисном состоянии выбора профессии, ищут альтернативные варианты и углубленно рассматривают некий кластер профессий. Можно говорить и о том, что есть лица, которые уже сделали осознанный выбор относительно своего дальнейшего профессионального развития. Эти данные согласуются с данными М.А. Егоровой, И.В. Емельяновой, Н.В. Головановой в исследовании психологических ресурсов и рисков эмоционально-личностной сферы обучающихся 10—11 классов в период профессионального самоопределения, согласно которому учащиеся с низкой мотивацией учения демонстрируют мораторий (кризис выбора) и неопределенную профессиональную идентичность.

Анализ данных статусов профессиональной идентичности подтверждает полученные ранее результаты исследования А.А. Азбель о том, что самый высокий средний балл для учащихся 9-х классов имеет статус моратория ПИ, что свидетельствует о том, что большинство из них находятся в кризисе своего экзистенциального выбора. В нашем исследовании мы обнаружили детерминанты моратория, который характеризуется повышенной личностной тревожностью и в то же время поиском конструктивных стратегий преодоления кризиса выбора профессии. Вместе с тем в исследовании показано, что мораторий протекает неодинаково в профильных классах. Так, среди обучающихся физико-математического профиля и гуманитарного у тех школьников, кто предпочел физику и обществознание, наблюдается отрицательная связь с мораторием, что может говорить в пользу правильного выбора профиля, в то время как другие статусы профессиональной идентичности не имеют статистической значимости.

Профилизация обучения является важным ресурсом личности в ее самоопределении. В школах реализуется предпрофильная и профильная подготовка обучающихся. Являясь средством для дифференциации и индивидуализации образования, профильное обучение включает одно или несколько направлений, в рамках которых осуществляется выбор профиля; позволяет сформировать и реализовывать ориентированный на конкретную личность индивидуальный план обучения. Профилизация школьного образования представляет собой систему особой подготовки обучающегося к взвешенному и осознанному выбору направления, которое позволит ему в дальнейшем получить профессию и реализовать себя в жизни и труде.

Еще в 2012—2014 гг. была разработана модель проекта «Ранняя профилизация в общеобразовательной школе» для исследования образовательного процесса в 1—11-х классах, помогающая организовать занятия и мероприятия по ранней профилизации обучающихся. Разработчики модели предположили, что целью проекта является

создание условий для успешной профориентации подростков, быстрой и успешной адаптации на рынке труда, а также формирование способностей соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями выбираемой профессии. По мнению разработчиков, это возможно при условии организации регулярных занятий по профориентации, создания образовательного пространства на основе деятельностного подхода, и могут быть достигнуты прогнозируемые результаты, а именно взвешенный, самостоятельный выбор профессиональной деятельности, психологическая готовность к профессиональному самоопределению [7, с. 59]. Показательными являются результаты исследования особенностей эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов, которые выявили ряд закономерностей, показывающих различия между профильными классами — естественно-научными, гуманитарными или математическими. Основное внимание исследователей было сфокусировано на различиях способностей (например, уровень концентрации, зрительно-моторная координация обучающихся, экзистенциальная наполненность, личностные качества и др.). В настоящем исследовании основной акцент был сделан на выявлении эмоционально-личностных детерминант профессиональной идентичности старшеклассников как внутренних (мотивация учения, эмоциональные состояния и личностные свойства — агрессия и тревожность, эмоциональное отношение к учению) и внешних ресурсов личности (академическая успешность и профориентация обучения). Результаты исследования выявили различную степень выраженности статусов профессиональной идентичности, характерную для девятиклассников. Выделенные модели ПИ (мораторий, сформированная профессиональная идентичность, навязанная или неопределенный статус профидентичности) выявили сочетания внутренних и внешних ресурсов личности, обнаруживающих значимость тех или иных эмоционально-личностных детерминант для каждого статуса про-

фессиональной идентичности, что, как мы полагаем, обладает предсказательной силой и может определять степень сформированности профидентичности.

В целом профильное обучение, конечно, с одной стороны, дает возможность сосредоточиться на нужных предметах, на сдаче экзамена, и если подросток определился с выбором профессии, то ему становится легче учиться, у него повышается мотивация обучения, так как он понимает, какие учебные предметы ему необходимы в будущей профессии. Но, с другой стороны, если профессиональные предпочтения в процессе обучения изменяются, то ранняя профориентация препятствует возможности получения знаний, соответствующих новому профессиональному выбору. Оказывая психологическую помощь подростку, важно дать возможность понять его потенциал (возможности и ограничения) для принятия самостоятельного решения и отвечать за него.

Вместе с тем для десятиклассников успеваемость по учебным предметам является основным ориентиром при выборе профиля в школе, хотя, выбирая профиль, подростки и их родители и предполагают определенную профессиональную сферу, но на самом деле выбор профиля не есть выбор профессии, а определение стратегии дальнейшего принятия адекватного решения [6].

Как профессия (чтобы быть успешным в ней) предъявляет определенные требования к личностным качествам человека, так и успешное обучение в разных профильных классах школы предполагает наличие соответствующих качеств ученика — их приобретение и развитие. Наше исследование выявило некоторую закономерную связь между профессиональной идентичностью, успешностью по предметам соответствующего профиля в школе и качествами эмоционально-волевой сферы старшеклассников. Вырисовываются разные тенденции взаимосвязи успеваемости овладения знаниями по циклам учебных предметов (естественно-научному (ЕНЦ), гуманитарному (ГЦ) и физико-математическому (Ф-МЦ)) и по стратегиям преодоления стрессовых ситуа-

ций: учащиеся с более высокими оценками по ЕНЦ склонны к стратегии «вступление в социальный контакт»; по ГЦ — к стратегии «агрессивные действия»; по Ф-МЦ обнаруживают склонность к стратегии «осторожные действия». Можно предположить, что школьники в первом случае предпочитают искать поддержку на стороне (им может быть важна позиция учителя), во втором — стремятся добиваться своего напором, и в третьем — делают робкие попытки самостоятельного поиска решения задачи, опираясь на внутренние ресурсы личности. Использование внешних и внутренних ресурсов личности и их сочетание предопределяет выбор стратегий преодоления стрессовых ситуаций, вызванных необходимостью выбора профессии, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Заключение

В исследовании была сделана попытка дополнить имеющиеся в литературе данные, обобщение которых позволяет выделить психологические детерминанты становления профессиональной идентичности и усовершенствовать профориентационную работу со старшеклассниками.

Результаты исследования показали, что доминирующим статусом профессиональной идентичности старшеклассников является мораторий, характеризующийся кризисом выбора профессии. Каждому статусу ПИ свойственно сочетание внешних и внутренних ресурсов личности. Среди внутренних ресурсов в выборке отмечено позитивное отношение к обучению при повышенной чувствительности к оцениванию. Установлено, что повышенный уровень личностной тревожности негативно влияет на сформированность профессиональной идентичности и провоцирует проявления агрессивности. В свою очередь, прямое выражение агрессии также приводит к ряду сложностей в формировании профессиональной идентичности. Кроме того, на представления о профессиональном будущем оказывают влияние отношение к учебе и познавательная мотивация. Высокий уровень мотивации к обучению способствует формированию про-

фессиональной идентичности. И наоборот, снижение мотивации блокирует стремление к получению информации о профессии, тем самым препятствуя осознанному выбору собственного профессионального будущего.

Основными детерминантами сформированной профессиональной идентичности современных старшеклассников являются: наличие внешних положительных эмоциональных условий формирования ПИ; положительное отношение к обучению, познавательная активность; умение чувствовать себя уверенно и при этом быть в гармонии с другими людьми.

Среди внешних ресурсов личности академическая успешность становится одной из важнейших ступеней формирования профилей подготовки и ориентации в системе профессиональных сред. Обнаруженные у подростков склонности и способности в различных областях знаний (ГЦ, ЕНЦ, Ф-МЦ) обеспечивают определенную поддержку со стороны как учителей, так и родителей. Это позволяет снимать эмоциональную напряженность при самоопределении. При этом профиль профессиональной подготовки будущих специалистов при правильной организации учебно-воспитательного процесса должен способствовать повышению мотивации к освоению учебных предметов, необходимых в будущей профессии.

Конструктивное копинг-поведение играет положительную роль в выборе профессии и способствует окончательному становлению профессиональной идентичности. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций, связанных с выбором профессии, помогают или препятствуют формированию профессиональной идентичности. На наш взгляд, выявление психологических механизмов и условий развития совладающего поведения у старшеклассников поможет целенаправленно и эффективно организовать психолого-педагогическую поддержку в процессе подготовки к получению профессионального образования.

Важнейшими факторами сохранения физического и психического здоровья являются учет индивидуально-психологических харак-

теристик обучающихся, применение адекватных образовательных технологий, поощрение самостоятельного принятия решения, создание условий для нормального самоопределения и профильная комфортность. Использование внутренних и внешних ресурсов личности, включающих эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников, снижает риски кризиса выбора профессии старшеклассников, оптимизирует траекторию личностного и профессионального пути и способствует укреплению здоровья школьников.

Ограничения и перспективы исследования

К ограничениям исследования следует отнести ограниченность выборки исследо-

вания (82 учащихся 9-х классов). Задачи будущих исследований — изучить эмоционально-личностные и когнитивные детерминанты профессиональной идентичности на большей выборке школьников 9—11-х классов, обучающихся в разных образовательных средах, исследовать общие и специальные способности обучающихся, влияющие на их личность и обуславливающие успех в выборе профессии, выявить половые различия; использовать методы, снижающие негативные проявления эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся, для эффективной психолого-педагогической поддержки школьников в процессе подготовки к предстоящему получению образования и сохранения их психического здоровья.

Литература

1. *Азбель А.А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. 20 с.
2. *Белякова Е.Г., Захарова И.Г.* Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов педагогов в условиях индивидуализации образования [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2020. Том 22. № 1. С. 84—112. DOI:10.17853/1994-5639-2020-1-84-112
3. *Вартанова И.И.* Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304
4. *Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А.* Психосоциальное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606
5. *Гут Ю.Н., Кабардов М.К.* Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Том 5. № 3. С. 85—97. DOI:10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7
6. *Егорова М.А., Емельянова И.В., Голованова Н.В.* Психологические ресурсы и риски эмоционально-личностной сферы обучающихся 10—11 классов в период профессионального самоопределения //

- Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 32—43.
7. *Зенцова И.М.* Формирование готовности учащихся к выбору профиля обучения // Вестник ПГГПУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2014. № 10. С. 82—91.
8. *Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Москвитина О.А.* Особенности когнитивной и эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов общеобразовательной школы // Педагогика. 2020. № 1. С. 58—67.
9. *Кабардов М.К., Беданова А.К., Василевская К.Н.* Когнитивное и коммуникативно-личностное развитие как основа процесса самоопределения и профилизации в современном образовательном пространстве // Сборник статей «Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. 559 с.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
11. *Красникова Ю.В.* Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 167—169. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4350/12>. *Кумырина Ю.А.* Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2005. 24 с.

13. Малиютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник. 2014. Том 132. № 5. С. 149—152.
14. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов / Под ред. С.М. Кашапова, Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 163—167.
15. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
16. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39—51.
17. Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 38—49. DOI:10.11621/npj.2018.0104
18. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. С. 39.
19. Эмильбекова А.Э., Кошелева Ю.П. Сравнительный анализ содержания структурных компонентов профессиональной идентичности студентов, обучающихся на младших и старших курсах гуманитарных вузов Киргизии [Электронный ресурс] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4. С. 85—93. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36809055_42325570.pdf
20. Barbour J.B., Lammers J.C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38—60. DOI:10.1093/jpo/jou009
21. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments // Journal of Career Development. 2016. Vol. 6(43). P. 498—511.
22. Den Boer P., Hoes A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 178—187.
23. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 165—177.
24. Han X., Xu Q., Xiao J. The Influence of School Atmosphere on Chinese Teachers' Job Satisfaction: The Chain Mediating Effect of Psychological Capital and Professional Identity // Behav. Sci. 2023. Vol. 13, no. 1. DOI:10.3390/bs13010001
25. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 83—96.
26. Lee B., Porfeli E.J. Youths' socialization to work and school within the family // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2015. Vol. 2(15). P. 145—162.
27. Peng P., Kievit R.A. The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective // Child Dev. Perspect. 2020. Vol. 14. P. 15—20.
28. Peng P., Wang T., Wang C., Lin X. A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status // Psychol. Bull. 2019. Vol. 145. P. 189—236.
29. Rise J., Sheeran P., Hukkelberg S. The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis // Journal of Applied Social Psychology. 2010. Vol. 40(5). P. 1085—1105. DOI:10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x
30. Rodrigues F., Mogarro M.J. Student teachers' professional identity: A review of research contributions // Educ. Res. Rev. 2019. Vol. 28. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100286
31. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

References

1. Azbel A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professional'noj identichnosti. Avtoref. diss. ... kand. psychol. nauk [Features of the formation of professional identity statuses. PhD Psychology Thesis]. St. Petersburg, 2004. 20 p. (In Russ.).
2. Belyakova E.G., Zaharova I.G. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov pedagogov v usloviyah individualizacii obrazovaniya [Professional self-determination and professional identity of students of teachers

- in the conditions of individualization of education]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2020. Vol. 22, no. 1, pp. 84—112. DOI:10.17853/1994-5639-2020-1-84-112 (In Russ.).
3. Vartanova I.I. E' mocial' noe otноshenie k shkole I samootnoшenie starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Emotional attitude to school and self-attitude of high school students of different genders and ages]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304 (In Russ.).

4. Golovej L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Emocional'noe otnoshenie k shkole i samootnoshenie starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Psychoemotional well-being of high school students in connection with their readiness for professional self-determination]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
5. Gut YU.N., Kabardov M.K. Osobennosti vremennoj perspektivy lichnosti na etape professional'nogo samoopredeleniya [Features of a person's time perspective at the stage of professional self-determination]. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya [Scientific result. Pedagogy and psychology of education]*, 2019. Vol. 5, no. 3, pp. 85—97. DOI:10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7 (In Russ.).
6. Egorova M.A., Emel'yanova I.V., Golovanova N.V. Psixologicheskie resursy i riski emocional'no-lichnostnoj sfery obuchayushhixsya 10—11 klassov v period professional'nogo samoopredeleniya [Psychological Resources and Risks of the Emotional and Personal Sphere of Students in Grades 10—11 during the Period of Professional Self-determination]. *Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 32—43. DOI:10.17759/bppe.2020170303 (In Russ.).
7. Zenczova I.M. Formirovanie gotovnosti uchashhixsya k vy'boru profilya obucheniya [Formation of students' readiness to choose a training profile]. *Vestnik PGGPU. Seriya: Informacionny'e komp'yuternyye tekhnologii v obrazovanii [Bulletin of the PGGPU. Series: Information Computer technologies in education]*, 2014, no. 10, pp. 82—91. (In Russ.).
8. Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Moskvitina O.A. Osobennosti kognitivnoj i emocional'no-lichnostnoj sfery uchenikov profil'nyh 7-h klassov obshcheobrazovatel'noj shkoly [Features of the cognitive and emotional-personal sphere of students of specialized 7th grades of a general education school]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2020, no. 1, pp. 58—67. (In Russ.).
9. Kabardov M.K., Bedanokova A.K., Vasilevskaya K.N. Kognitivnoe i kommunikativno-lichnostnoe razvitiye kak osnova processa samoopredeleniya i profilizacii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Cognitive and communicative-personal development as the basis of the process of self-determination and profiling in the modern educational space]. *Sbornik statej "Nauka — obrazovanie — professiya: sistemyj lichnostno-razvivayushhij podhod" [Collection of articles "Science-education-profession: a systematic personal development approach"]*, in Mitina L.M. (ed.). Moscow: Pero, 2019. 559 p. (In Russ.).
10. Klimov E.A. Psixologiya professionala [Psychology of a professional]. Moscow/Voronezh: In-t prakt. psixologii/MODE'K, 1996. 400 p. (In Russ.).
11. Krasnikova Yu.V. Professional'naya identichnost' kak osnovnoj element professional'nogo vospitaniya [Professional identity as the main element of professional education]. Aktual'ny'e voprosy' sovremennoj pedagogiki: materialy' IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, noyabr' 2013 g.) [Actual issues of modern pedagogy: materials of the IV International Scientific Conference (Ufa, November 2013)]. Ufa: Leto, 2013, pp. 167—169. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4350/> (In Russ.).
12. Kumy'rina Yu.A. Social'no-psixologicheskij component professional'noj identichnosti studentov-yuristov. Avtoref. diss. ... kand. psychol. nauk [The socio-psychological component of the professional identity of law students. PhD Psychology Thesis]. Yaroslavl, 2005. 24 p. (In Russ.).
13. Malyutina T.V. Professional'naya identichnost', ee struktura i komponenty [Professional identity, its structure and components]. *Omskij nauchnyj vestnik [Omsk Scientific Bulletin]*, 2014. Vol. 132, no. 5, pp. 149—152. (In Russ.).
14. Mishhenko T.V. Opredelenie soderzhaniya ponyatiya professional'noj identichnosti [Definition of the content of the concept of professional identity]. *Krizis identichnosti i problemy' stanovleniya grazhdanskogo obshhestva. Sbornik nauchny'x trudov [The identity crisis and the problems of the formation of civil society. Collection of scientific papers]*, in Kashapov S.M., Povaryonkov Yu.P. (ed.). Yaroslavl': YaGPU, 2003, pp. 163—167. (In Russ.).
15. Povarenkov Yu.P. Psixologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka [The psychological content of the professional formation of a person]. Moscow: URAO, 2002. 159 p. (In Russ.).
16. Rody'gina U.S. Psixologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov [Psychological features of students' professional identity]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2007, no. 4, pp. 39—51. (In Russ.).
17. Rozhdestvenskaya N.A., Mozharovskij I.L., Makaryan V.V. Svyaz' lichnostnoj professional'noj identichnosti u starsheklassnikov [The relationship of personal and professional identity in high school students]. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018. Vol. 29, no. 1, pp. 38—49. DOI:10.11621/npj.2018.0104 (In Russ.).
18. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': struktura, genesis i usloviya stanovleniya. Avtoref. diss. ... Doct. psychol. nauk [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation. Grand PhD Psychology Thesis]. Moscow, 2001. 39 p. (In Russ.).

19. E'mil'bekova A.E., Kosheleva Yu.P. Comparative analysis of the content of the structural components of the professional identity of students studying at the junior and senior courses of the humanities universities of Kyrgyzstan [Sравnitel'nyj analiz soderzhaniya strukturnykh komponentov professional'noj identichnosti studentov, obuchayushchihsya na mladshih i starshih kursah gumanitarnykh vuzov Kirgizii]. *Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax [New in psychological and pedagogical research]*, 2018, no. 4, pp. 85—93. (In Russ.).
20. Barbour J.B., Lammers J.C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2015. Vol. 1, no. 2, pp. 38—60. DOI:10.1093/jpo/jou009
21. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments. *Journal of Career Development*, 2016. Vol. 43, no. 6, pp. 498—511.
22. Den Boer P., Hoeve A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 178—187.
23. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 165—177.
24. Han X., Xu Q., Xiao J. The Influence of School Atmosphere on Chinese Teachers' Job Satisfaction: The Chain Mediating Effect of Psychological Capital and Professional Identity. *Behav. Sci.*, 2023. Vol. 13, no. 1. DOI:10.3390/bs13010001
25. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 83—96.
26. Lee B., Porfeli E.J. Youth's socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2015. Vol. 15, no. 15, pp. 145—162.
27. Peng P., Kievit R.A. The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Dev. Perspect.*, 2020, no. 14, pp. 15—20.
28. Peng P., Wang T., Wang C., Lin X. A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status. *Psychol. Bull.*, 2019, no. 145, pp. 189—236.
29. Rise J., Sheeran P., Hukkelberg S. The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 2010. Vol. 5, no. 40, pp. 1085—1105. DOI:10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x
30. Rodrigues F., Mogarro M.J. Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educ. Res. Rev.*, 2019. Vol. 28. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100286
31. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

Информация об авторах

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Жамбеева Зарема Залимхановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Коселева Юлия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация; доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Груша Андрей Васильевич, ассистент кафедры возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Information about the authors

Yuliya N. Gut, PhD in Psychology, Associate Professor, Head, Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Leading Research Associate, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Mukhamed K. Kabardov, Dr. of Science in Psychology, Professor, Head, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Zarema Z. Zhambeeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Applied and Humanities Sciences, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Andrey V. Grusha, Assistant, Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Получена 23.10.2022

Received 23.10.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022