

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы
«Московский городской педагогический университет»

Институт педагогики и психологии образования
Департамент психологии

На правах рукописи

БОРОЗИНЕЦ ДАНИИЛ ВЛАДИМИРОВИЧ

**ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
СТАНОВЛЕНИИ И ТРАЕКТОРИИ КАРЬЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ**

Научная специальность 5.3.7 Возрастная психология
(психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
Р. И. Суннатова

Москва – 2026

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Классические и современные подходы в изучении проблем процесса профессионального становления студентов колледжей	19
1.1 Наукометрический анализ исследований профессионального становления студентов колледжей	19
1.2 Анализ отечественных и зарубежных исследований в изучении профессионального становления.....	28
1.2.1 Историко-философские основы профессионального становления личности.....	28
1.2.2 Отечественные и зарубежные подходы к изучению профессионального самоопределения, карьерной идентичности и карьерной адаптивности	32
1.2.3 Мотивация и ценностно-смысловое самоопределение в профессиональном становлении	43
1.3 Возрастные особенности и профессионально значимые характеристики студентов колледжей педагогических и информационных специальностей	50
1.3.1 Теоретические подходы в изучении возрастных особенностей становления личности	50
1.3.2 Профессионально значимые характеристики студентов педагогических специальностей.....	56
1.3.3 Профессионально значимые характеристики студентов информационных специальностей.....	62
Выводы по главе 1	66
Глава 2. Личностные характеристики в процессе профессионального становления студентов колледжей педагогических и информационных специальностей	68
2.1 Организация и методики исследования процесса профессионального становления.....	68
2.2 Различия в личностных характеристиках студентов колледжей в профессиональном становлении.....	76
2.2.1. Конгруэнтность профессиональной направленности студентов и выбора специальности обучения в колледже	77
2.2.2. Группы личностных характеристик в изучении процесса	82
2.2.2. Группы личностных характеристик в изучении процесса профессионального становления.....	82

2.2.3. Возрастные изменения в личностных характеристиках студентов в зависимости от специальности обучения в колледже.....	88
Выводы по главе 2.....	109
Глава 3. Траектории карьерной идентичности и взаимосвязи личностных характеристик студентов колледжей в процессе профессионального становления	111
3.1 Возрастные характеристики траекторий карьерной идентичности студентов колледжей педагогических и информационных специальностей.....	111
3.1.1. Типы траекторий карьерной идентичности студентов колледжей в процессе профессионального становления	113
3.1.2 Межгрупповые различия траекторий карьерной идентичности студентов колледжей	126
3.1.3 Возрастные закономерности в показателях траекторий карьерной идентичности студентов колледжей	140
3.2 Показатель карьерной идентичности студентов колледжей различных специальностей.....	146
3.2.1 Предикторы карьерной идентичности студентов педагогических специальностей.....	147
3.2.2 Предикторы карьерной идентичности студентов информационных специальностей.....	155
3.2.3 Интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности	160
3.3 Профессионально значимые личностные характеристики студентов колледжей различных специальностей обучения	161
3.3.1 Эмпатические способности, коммуникативные качества и отношение к будущей профессии у студентов педагогических специальностей.....	161
3.3.2 Логико-математические способности, мотивационные характеристики и отношение к будущей профессии у студентов информационных специальностей.....	170
3.4 Эмпирическая модель процесса профессионального становления студентов колледжей.....	175
3.4.1 Рекомендации к содержанию социально-психологического сопровождения в профессиональном становлении студентов колледжей	180
Выводы по главе 3.....	182

Заключение	185
Общие выводы исследования	192
Список литературы	194
Приложение 1. Описание методик исследования.....	218
Приложение 2. Стандартизированные баллы методик	253
Приложение 3. Результаты описательной статистики средних значений в подгруппах	260
Приложение 4. Процентное распределение показателей и результаты анкетирования.....	269
Приложение 5. Наукометрический анализ и визуализация ключевых понятий по проблеме исследования	274
Приложение 6. Результаты корреляционного анализа личностных характеристик с показателем карьерной идентичности	277
Приложение 7. Расчет и описательная статистика индекса прогнозирования кризиса профессиональной идентичности	281
Приложение 8. Образец заполненного бланка для ответов респондентом-учащимся педагогического колледжа	284

Введение

Актуальность темы исследования. В настоящее время система среднего профессионального образования обладает статусом стратегически важного сектора образовательной системы России, что закреплено в нормативно-правовых документах государственного уровня. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает двуединую цель среднего профессионального образования: интеллектуальное и профессиональное развитие человека с одной стороны, и удовлетворение социальных потребностей в квалифицированных кадрах – с другой [3]. Важной задачей обучения на уровне среднего профессионального образования обозначена подготовка будущих квалифицированных кадров для различных отраслей, включая сектор педагогических профессий и информационно-технологических специальностей [1]. Дальнейшая реализация комплекса государственных программ и нормативно-правовых документов требует углубленного изучения психологических механизмов процесса профессионального становления студентов колледжей, особенно в аспекте становления карьерной идентичности [4; 61; 118; 96; 17; 158].

Профессиональное становление студентов колледжей представляет собой сложный и противоречивый процесс, что определяет необходимость дальнейшего изучения того, каким образом происходит выбор дальнейшей образовательной траектории и формирование представлений о будущем профессиональном пути. От того, как студент справляется с учебными требованиями, осмысляет получаемое образование и соотносит его с представлениями о получаемой профессии, во многом зависит качество формирования его карьерной идентичности и готовности к включению в профессиональное сообщество, что является социально значимой задачей системы образования. Современная ситуация в образовании характеризуется кризисом традиций и ценностей, обострившимся в мире в конце XX – начале XXI веков, что приводит к девальвации социокультурных образцов и затрудняет процесс профессионального становления молодежи. Важной становится необходимость изучения, каким образом проявления личностных

характеристик обучающейся молодежи связаны со становлением их карьерной идентичности [18].

Актуальность комплексного исследования процесса профессионального становления определена и тем, что современные студенты колледжей, представляющие новые поколения, развиваются в условиях неопределенности и многозадачности, что затрудняет долгосрочное профессиональное планирование и требует дифференцированного подхода к пониманию факторов, предопределяющих их профессиональное становление на различных этапах обучения и в зависимости от выбранного направления подготовки [63; 64; 173; 202]. Особое значение приобретает изучение личностных характеристик студентов колледжей педагогических и информационных специальностей. Эти направления отражают разные типы профессиональной деятельности – «человек-человек» и «человек-знаковая система» [88; 89], – и предъявляют различные требования к профессионально значимым качествам личности, что требует специальных исследований.

Существует также необходимость дополнения известных научных результатов для разработки социально-психологической поддержки различных групп обучающихся, в том числе с неопределенностью в профессиональном выборе, основанных на понимании специфики личностных трансформаций в зависимости от направления подготовки, курса обучения и особенностей протекания становления карьерной идентичности. Кроме того, необходимым представляется учет возрастных особенностей современных студентов колледжей: протекание нормативных кризисов, определяющих качественное своеобразие процесса профессионального становления.

Состояние научной разработанности темы. Изучение процесса профессионального становления и становления карьерной идентичности в юношеском возрасте имеет глубокую методологию в отечественной и зарубежной психологии. Фундаментальный вклад в развитие представлений о психологическом содержании этого процесса внесли: Е. А. Климов, заложивший теоретические основы профессионального самоопределения и классификации

типов профессий [88], и Э. Ф. Зеер, разработавший концептуальную модель непрерывного профессионального становления личности [73]. Психологические особенности юношеского возраста как сензитивного периода для консолидации идентичности, выбора жизненного пути и формирования профессиональных намерений подробно проанализированы в работах И. С. Кона, Н. С. Пряжникова, Н. Н. Толстых и М. Р. Гинзбурга [91; 120; 144; 121; 110; 47]. Фундаментальные основы формирования идентичности заложены в работах Э. Эриксона и развиты в концепциях статусов идентичности и профессионального «Я» согласно исследованиям Л. Б. Шнейдер [158]. Проблемы кризисов идентичности и их связи с образовательной средой исследовались Н. А. Деевой, П. В. Смирновой, Ю. П. Поваренковым и другими [57; 135; 117]. В зарубежной психологии авторами М. Savickas и S. Branje реализован акцент на конструировании карьеры и долгосрочном жизненном проектировании [193; 167]. Развитие и становления среднего профессионального образования и социально-психологической службы в образовании изучаются В. В. Рубцовым, И. В. Дубровиной, О. А. Ульяниной [61; 62; 63; 64; 129; 148; 149]. Внутренняя и внешняя регуляция академической мотивации, а также роль базовых психологических потребностей в обучении подробно рассматриваются в трудах Е. Л. Деци и Р. М. Руан, а развитие их идей в отечественных работах Т. О. Гордеевой. Взаимосвязь ценностных ориентаций с профессиональным выбором освещена в исследованиях М. Р. Гинзбурга, А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко, А. В. Капцова [47; 71; 97; 81]. Актуальным направлением выступает изучение карьерной адаптивности как ресурса преодоления неопределенности. Концепция карьерной адаптивности как совокупности индивидуальных ресурсов (заинтересованность, контроль, уверенность, любознательность) активно разрабатывается в рамках теории конструирования карьеры М. Savickas и находит отражение в работах Н. Г. Кондратюк и В. И. Моросановой [192; 92]. Также исследуются профессионально значимые характеристики в зависимости от типа профессиональной деятельности. В работах Р. И. Суннатовой, И. А. Зимней, Л. М. Митиной и Л. А. Регуш изучались эмпатия и коммуникативная компетентность педагогов, в том числе среди

студентов, обучающихся по педагогическим направлениям [76; 125; 137; 102]. У специалистов информационно-технологического профиля изучаются когнитивные стили, аналитические способности и логико-математическое мышление изучались К. М. Гуревичем, Е. А. Орел, Н. Е. Рубцовой [55; 111; 130]. В последние годы отдельное внимание уделяется изучению специфики современного поколения студентов колледжей в условиях цифровой трансформации образования. Особенности взросления современных подростков в «текущей реальности» и кризис традиционных ценностей анализируются в работах З. Баумана, В. В. Радаева, Е. П. Белинской и О. А. Тихомандрицкой [22; 123; 23]. Несмотря на наличие значительного объема исследований по отдельным аспектам профессионального самоопределения, вопрос о том, какие комбинации личностных характеристик предопределяют становление карьерной идентичности студентов в системе среднего профессионального образования остается актуальным.

Проблема исследования заключается в изучении того, каким образом группы личностных характеристик (мотивационные, адаптивные и профессионально значимые) определяют процессуальность профессионального становления студентов различных направлений на первых и третьих курсах обучения, а также в выявлении типов траекторий карьерной идентичности студентов, определяющих готовность к будущей профессиональной деятельности.

Под карьерной идентичностью в настоящем исследовании понимается система представлений студента о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности.

Под траекторией карьерной идентичности понимается путь становления карьерной идентичности, включающий качественные трансформации личностных характеристик обучающихся в процессе профессионального обучения.

Объект исследования: профессиональное становление студентов колледжей педагогических и информационных специальностей в период обучения на первых и третьих курсах.

Предмет исследования: личностные характеристики студентов колледжей (мотивационные, карьерно-адаптивные и профессионально значимые) в процессе профессионального становления и их связи с формирующейся карьерной идентичностью.

Цель исследования: выявить предикторы и закономерности становления карьерной идентичности на первых и третьих курсах обучения с учётом различий в личностных характеристиках и специфики процесса профессионального становления у студентов колледжей педагогических и информационных направлений.

Задачи исследования:

1. Систематизировать отечественные и зарубежные подходы к изучению профессионального становления, карьерной идентичности и личностных характеристик студентов среднего профессионального образования, в том числе с учетом специфики педагогических и информационных направлений обучения.

2. Выявить и изучить личностные характеристики студентов первых и третьих курсов педагогических и информационных специальностей, определить их общие и специфические закономерности различий.

3. Выявить и описать на основе показателей личностных характеристик студентов колледжей типы становления карьерной идентичности, определить специфику в зависимости от курса, возраста и направления обучения.

4. Определить предикторы карьерной идентичности у студентов педагогических и информационных специальностей на первых и третьих курсах обучения; установить взаимовлияние отдельных личностных характеристик в процессе становления карьерной идентичности.

5. Выявить профессионально значимые характеристики будущих педагогов (эмпатические способности, коммуникативные качества) и будущих программистов (логико-математические способности) и доказать взаимосвязь с представлениями о будущей профессии.

Основная гипотеза заключается в предположении, что профессиональное становление студентов колледжей характеризуется процессом изменений в

личностных характеристиках (карьерная идентичность, карьерная адаптивность, учебная мотивация и ценностные ориентации) в зависимости от курса обучения и специфики направления профессиональной подготовки, при этом становление типов траекторий карьерной идентичности обусловлено взаимосвязанными личностными характеристиками и профессионально значимыми качествами.

Частные гипотезы исследования:

1. Предполагается, что наличие личностных характеристик-предикторов, определяющих становление карьерной идентичности у студентов колледжей, зависит как от выбранной специальности, так и от текущего курса обучения.

2. Предполагается, что существует дифференциация в проявлении и становлении профессионально значимых личностных характеристик (таких как эмпатия и коммуникативные способности у будущих педагогов, а также логико-математические способности у будущих программистов) в зависимости от курса обучения в колледже.

Научная новизна результатов.

1. Определены и раскрыты три типа траекторий карьерной идентичности в процессе профессионального становления студентов колледжей педагогических и информационных специальностей: «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью», «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» и «Заинтересованные в будущей карьере».

2. Выявлена специфика предикторов карьерной идентичности среди студентов колледжей различных специальностей обучения: у будущих педагогов на первом курсе мотивация самоуважения, а на третьем – карьерная адаптивность. У будущих ИТ-специалистов ключевым предиктором на протяжении всего обучения выступает мотивация саморазвития в сочетании с уверенностью в карьерном выборе.

3. Доказано, что влияние мотивации самоуважения и саморазвития на карьерную идентичность может трансформироваться в негативное в процессе профессионального обучения, если оно опосредуется интроецированной мотивацией – чувство долга перед взрослым или обязательство учиться.

4. Впервые в отечественной науке для студентов педагогических колледжей показано, что выраженность конструктивных коммуникативных стилей и развитые эмпатические способности связаны с более высокой удовлетворенностью выбором профессии и более реалистичным восприятием учебно-профессиональных трудностей.

5. Доказана связь логико-математических способностей с амотивацией, с ценностью сферы профессии и с типом траектории карьерной идентичности у студентов информационных специальностей, что позволяет рассматривать эти личностные характеристики как детерминанты процесса профессионального становления.

Теоретическая значимость. Полученные в ходе работы результаты вносят вклад в развитие представлений о процессе профессионального становления студентов через выявленные типы траекторий карьерной идентичности. Понятие «траектория карьерной идентичности» в настоящем исследовании отражает дифференциацию состояний и качественное разнообразие карьерной идентичности студентов на протяжении обучения. Это согласуется с идеями Э. Ф. Зеера о траекториях профессионального развития (например, прогрессивная, адаптивная, стагнирующая траектории). Эмпирически подтверждена модель профессионального становления, интегрирующая микропроцессы (мотивация, адаптация) и макропроцессы (принятие ценности сферы профессии), где траектории карьерной идентичности выступают связующим звеном. Также теоретическая значимость работы заключается в выявлении механизмов трансформации ресурсных мотивов саморазвития в факторы риска формирования кризисной идентичности под влиянием интроецированной и экстеральной мотивации в сочетании с барьерами развития. Данные результаты существенно уточняют научные представления о неоднородности внутренней мотивации и раскрывают специфику «обратной стороны» мотивации самоуважения, проявляющуюся в условиях интенсивного внешнего давления и неопределенности профессиональных перспектив. Кроме того, исследование расширяет теорию профессионального становления за счет установления различий в детерминантах

становления карьерной идентичности студентов колледжей различных специальностей. Результаты исследования дополняют современные представления о возрастных механизмах профессионального становления студентов колледжей с учетом специфики специальности и курса обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что теоретический анализ и результаты эмпирического исследования можно использовать в образовательной практике системы среднего профессионального образования: при организации социально-психологического сопровождения студентов в деятельности психологических служб колледжей; при совершенствовании содержания и методов профессиональной подготовки студентов колледжей, а также при разработке лекционных курсов, учитывающих выявленные закономерности и специфику становления карьерной идентичности студентов педагогических специальностей и студентов информационных специальностей. Выявленные типы траекторий карьерной идентичности являются информативными показателями становления профессионального самоопределения студентов, позволяющие определить содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с несформированной карьерной идентичностью. Примененный в ходе исследования комплексный подход к диагностике, включающий выявление траекторий карьерной идентичности и использование индекса прогнозирования кризиса профессиональной идентичности, может быть использован в научной деятельности для дальнейших исследований. На основе результатов исследования возможно проектирование и реализация социально-психологической работы в колледжах, направленной на формирование и поддержку мотивации к обучению, карьерной адаптивности, на снижение негативного влияния интроецированной мотивации и преодоление барьеров в становлении карьерной идентичности, что будет способствовать профессиональному становлению студентов.

Этапы исследования:

1. Начальный этап (2022 г.) – проводился теоретико-методологический анализ и разработка дизайна эмпирического исследования, первичный подбор

методик для проверки теоретической модели и решения поставленных задач. На этом этапе также уточнялись характеристики выборки и планировалась процедура сбора данных.

2. Эмпирическое исследование (2023-2024 гг.) – проведение пилотажного исследования, уточнение дизайна эмпирического исследования, конкретизация диагностического инструментария. Окончательный подбор методик для решения поставленных задач; проведение основного эмпирического исследования.

3. Заключительный этап (2025 г.) – обработка, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных.

Теоретической и методологической основой работы являются концепции и подходы, раскрывающие многоаспектность процесса профессионального становления личности. К ним относятся: системно-деятельностный подход (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Э. Ф. Зеер, Д. А. Леонтьев); фундаментальные исследования профессионального самоопределения и идентичности (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, И. В. Дубровина, Л. Б. Шнейдер, П. В. Смирнова, M. Savickas, R. M. Ryan, E. M. Deci, M. Vanegas, L. J. Lopera, H. F. Mesa); личностно-ценностные ориентации и мотивация в профессиональном становлении (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлёв, М. Р. Гинзбург, А. Б. Купрейченко, Н. Н. Толстых, Т. О. Гордеева, А. В. Капцов, Н. Н. Нечаев); аксиологический подход к изучению ценностных ориентаций (А. Л. Журавлёв, А. Б. Купрейченко, А. В. Капцов); положения возрастной психологии о закономерностях развития в юношеском возрасте и нормативных кризисах (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Э. Ф. Зеер, Н. Н. Толстых, Ю. П. Поваренков, Н. А. Деева); а также современные подходы к анализу профессионально значимых качеств педагогов (И. А. Зимняя, В. И. Панов, Л. М. Митина, Р. И. Суннатова) и специалистов информационно-технологического профиля (Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова, Л. Н. Плоткина, Е. А. Орел). Изучение среднего профессионального образования (В. В. Рубцов, Э. Ф. Зеер, О. А. Ульянова, А. М. Кузьмин).

Методы и методики исследования. Для реализации поставленных целей и решения задач были применены следующие методы исследования:

1. Теоретический анализ научных работ по проблеме, построение теоретической схемы (с учетом номотетического подхода, целостности и эмерджентности изучаемого процесса); методы библиометрического и наукометрического анализа (для анализа актуальных научных направлений и фронтиров исследования).

2. Метод поперечных срезов (сбор материалов для исследования).

3. Методы обработки эмпирических данных: количественный, качественный и математико-статистический анализы с применением описательных статистик, сетевой анализ, дисперсионный анализ, апостериорные сравнения с поправкой Тьюки, метод анализа латентных профилей (Latent Profile Analysis), корреляционный анализ Спирмена, иерархический регрессионный анализ, анализ прямых и косвенных медиаций, кластеризации методом k -Средних, критерии попарных сравнений независимых выборок t -Стьюдент и U -Манна-Уитни, хи-квадрат.

4. Обработка статистико-математических данных производилась в программной среде: MS Excel 2016, Statistica (Версия ПО: 13.5), Jamovi (Версия ПО: 2.6.44), VOSviewer (Версия ПО: 1.6.20).

а) Для изучения личностных характеристик, предопределяющих профессиональное становление студентов колледжей, применялись: «Шкалы академической мотивации – ШАМ» [50]; «Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1» [81]; «Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова» в модификации Р. И. Суннатовой [138]; «Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС» [58]; Русскоязычная форма опросника М. Savickas, Э. Порфели «Шкала карьерно-адаптационных способностей» [92]; методика «Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение» [142].

Для углубленного изучения профессионально значимых качеств будущих педагогов и специалистов в области информационных технологий применялись:

б) Русскоязычная форма опросника М. Дэвиса «Многофакторный опросник эмпатии» [84]; «Коммуникативные качества педагогов» [84];

- с) «Числовые закономерности» из теста «АСТУР» [55];
- д) Разработанная анкета, направленная на определение личного отношения к выбранной специальности у студентов колледжей

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 405 студентов колледжей в возрасте от 16 до 20 лет. Средний возраст участников составил 17,5 лет (при $SD = 1,3$). Выборка включала 215 студентов первых курсов и 190 студентов третьих курсов средних профессиональных учебных заведений города Москвы. В исследовании участвовали только студенты колледжей с нормотипичным развитием.

Сбор эмпирических данных методом поперечных срезов осуществлялся в период с марта 2024 года и завершился в декабре 2024 года. Анкетирование проводилось анонимно с использованием ручного заполнения подготовленных бланков респондентами, с присутствием в аудитории исследователя. Все участники были проинформированы о целях опроса, принципах конфиденциальности согласно Федеральным законам от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ «О персональных данных» и дальнейшем использовании результатов с целью научных исследований [1].

Положения, выносимые на защиту:

1. Личностные характеристики образуют взаимосвязанные группы, по-разному влияющие на показатель карьерной идентичности: у будущих педагогов влияние оказывает мотивация самоуважения и общая карьерная адаптивность, тогда как у будущих программистов – уверенность в учебных возможностях и мотивация саморазвития, при общем отрицательном влиянии интроецированной мотивации и воспринимаемых барьеров развития карьерной идентичности в обеих группах.

2. Выявлены три типа траекторий карьерной идентичности студентов колледжей и определены их характеристики:

– «Демотивированные со значительными барьерами и неопределённостью в карьерной идентичности» (одна четверть от всей выборки) – отражает состояние кризиса профессионального самоопределения, при котором выраженные

субъективно воспринимаемые барьеры и общая неопределенность в обучении блокируют становление карьерной идентичности;

– «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» (половина от всей выборки) – состояние отложенного выбора и «плывущих по течению» студентов колледжей;

– «Заинтересованные в будущей карьере» (одна четверть от всей выборки) – характеризующееся выраженной карьерной идентичностью, становлением карьерной адаптивности и положительным отношением к преодолению трудностей в обучении, однако с наличием излишней самоуверенности и недооценки возможных трудностей в профессиональном становлении.

3. Процесс профессионального становления со средним уровнем индекса прогнозируемого кризиса карьерной идентичности характерен для большей половины студентов колледжей. При этом установлены специфические различия: выявленный индекс уровня прогнозируемого кризиса выше у будущих педагогов по сравнению с будущими программистами; уровень прогнозируемого кризиса ниже на третьем курсе у студентов колледжей информационных специальностей.

Выраженность профессионально значимых характеристик у студентов колледжей (коммуникативно-эмпатических у будущих педагогов, логико-математических у будущих специалистов в сфере информационных технологий) связана с удовлетворенностью выбранной специальностью, профессиональными планами и учебными ожиданиями, что определяется как значимый компонент профессионального становления.

Степень достоверности результатов проведенных исследований обеспечена опорой на общенаучные принципы и основные положения психологической науки, применением комплекса надежных и валидных психодиагностических методик, использованием методов математической статистики, соотнесением полученных результатов с данными исследований других авторов. Научная обоснованность обеспечена проработанностью теоретико-методологических оснований эмпирического исследования. С применением современных методов анализа реализован комплексный подход,

адекватный целям и задачам исследования, а также многоуровневым анализом полученных результатов. Применение системно-дифференцированного подхода к изучению профессионально значимых качеств студентов разных специальностей (педагогических и информационно-технологических) позволило выявить как общие закономерности, так и специфические особенности процесса профессионального становления и самоопределения в зависимости от направления профессиональной подготовки и курса обучения студентов колледжей.

Апробация работы. Основные положения и результаты работы были доложены на международных научно-практических конференциях: V международной научно-практической онлайн-конференции «Психология одаренности и творчества» (14–15 ноября 2023 г., г. Москва), XI Всероссийской научно-практической конференции «Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса» (22 марта 2024 г., г. Москва), II Всероссийской научно-практической конференции «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени (к 85-летию академика РАО, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой)» (18 апреля 2024 г., г. Москва), V Международной научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (28–29 марта 2024 г., г. Москва), VI Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества» (19 ноября 2024 г., г. Москва), X Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (14–15 мая 2025 г., г. Москва), Международном Конгрессе «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)» (16–18 мая 2025 г., г. Ярославль). В международном научном журнале «Наука и образование в XXI веке» (апрель 2025 г., г. Ташкент)

Основные результаты исследования изложены в 12 публикациях, из них 4 статьи – в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Соответствие диссертации пунктам паспорта научной специальности. Результаты исследования демонстрируют соответствие тематики, методологии и полученных результатов предметной области и ключевым пунктам паспорта

научной специальности 5.3.7 – Возрастная психология (психологические науки): п. 1: Возрастные закономерности психического развития личности в юности и ранней взрослости; динамика личностных характеристик и их роль в становлении профессиональной идентичности. п. 2.5. Закономерности психического развития в онтогенезе. Возрастные нормативные кризисы развития. Ненормативные кризисы. п. 3: Психологические механизмы и факторы социализации и профессионального самоопределения на этапах поздней подростковости и юности; влияние образовательной среды на формирование карьерной траектории. п. 5: Индивидуально-личностные и когнитивные особенности как детерминанты учебно-профессиональной деятельности и профессионального становления в период обучения в колледже. п. 7: Диагностика и психолого-педагогическое сопровождение развития личности в юношеском возрасте.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст изложен на 193 страницах, проиллюстрирован 32 таблицами и 30 рисунками. Список литературы включает 206 наименований, из них 43 на английском языке.

Глава 1. Классические и современные подходы в изучении проблем процесса профессионального становления студентов колледжей

1.1 Наукометрический анализ исследований профессионального становления студентов колледжей

Современные исследования профессионального становления обучающихся колледжей можно разделить на несколько ключевых направлений в научных публикациях последних лет. Для идентификации актуальных исследовательских направлений в разделе возрастной психологии по изучаемой проблеме за последние пять лет (с 2020 по 2025 год) был проведён библиометрический анализ. Использовалась база научных работ (портал «The Lens»), охватывающая индексированные публикации (международные базы и РИНЦ). Поиск осуществлялся по ключевым понятиям и определения по теме исследования. Полученное количество научных работ оказалось свыше 10 тысяч. Для анализа была отобрана база объёмом, не превышающая данное значение, что является достаточным для последующих действий. В качестве выбранного способа определения кластеров связанных слов (co-words) использовался наукометрический анализ. Результатом анализа была получена связь между фронтами науки в рамках заданного запроса. Сила связи определила формирование кластеров изучаемых конструктов. Анализ был проведён дважды: в первом случае были отобраны 63 ключевых слова – результаты этого анализа представлены в приложении 5.1.

В связи с большим количеством междисциплинарных работ, изучающих процесс профессионального становления, был проведен повторный анализ с целью приближения к изучению интересующих нас проблем. На этом этапе было использовано уменьшенное количество ключевых слов – 36 на основании полученных результатов первой итерации анализа (рис. 1).

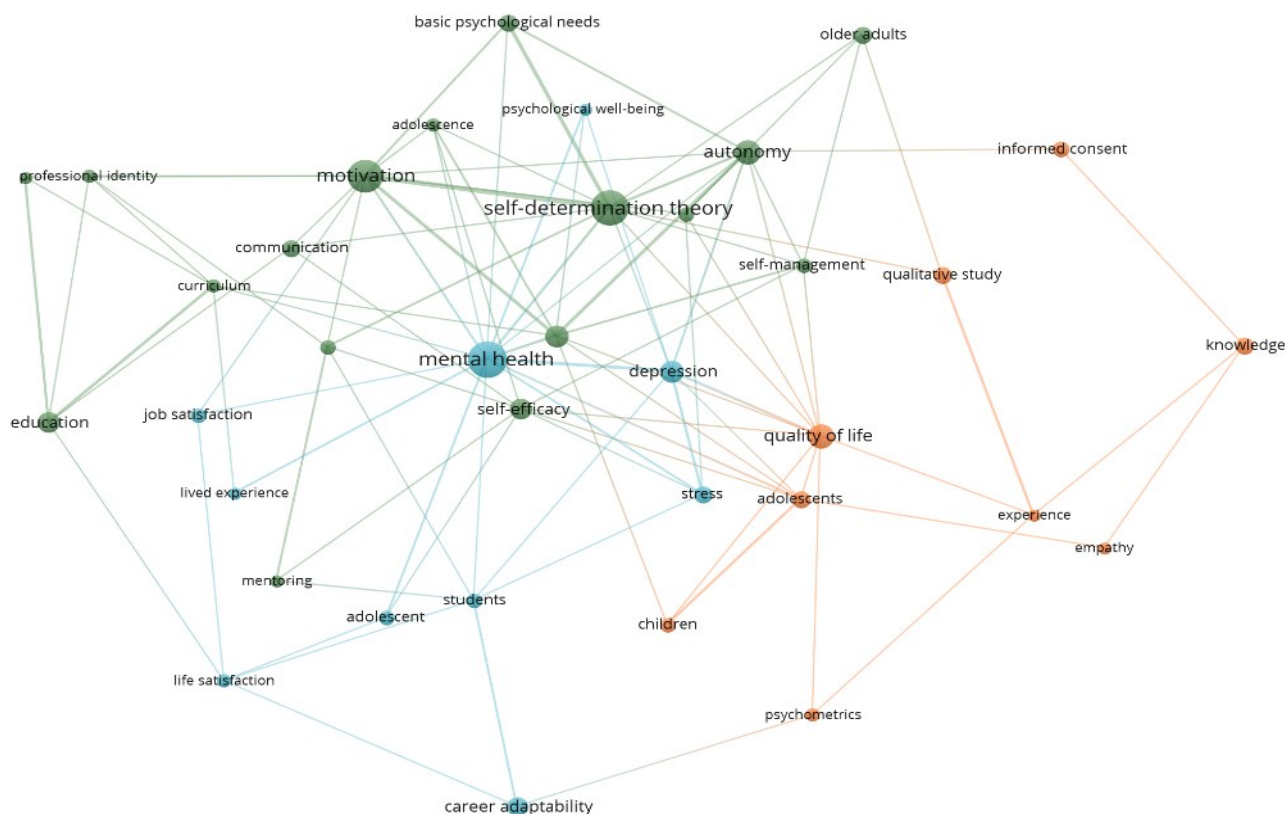


Рисунок 1 – Визуализация ключевых слов по проблеме профессионального становления студентов колледжей (36 ключевых слов)

Полученная визуализация демонстрирует три основных кластера, окрашенных в разные цвета: тёмно-зелёный, голубой и оранжевый. Связи между узлами (ключевыми словами) представлены линиями.

Верхний кластер (тёмно-зелёный) сформирован вокруг понятий: «теория самодетерминации» (self-determination theory), «мотивация» (motivation) и «автономия» (autonomy). Данный кластер отражает актуальные направления в изучении темы профессионального самоопределения с позиций мотивации и теории самодетерминации, изучающей психологические потребности человека (basic psychological needs) и их влияние на психологическое благополучие (psychological well-being). Кластер был определен как: «Внутренняя мотивация и автономия в профессиональном становлении».

Второй кластер (голубой) включает понятия: «карьерная адаптация» (career adaptability), «психологическое здоровье» (mental health), «стресс» (stress), «депрессия» (depression). Этот кластер отражает исследования в психологии

процессов адаптации и профессионального становления, включая внутреннее психологическое состояние и проявление личностных особенностей в профессиональном становлении. Кластер определен как: «Карьерная адаптация и психологическое благополучие».

Третий кластер (оранжевый) сосредоточен вокруг понятий «качество жизни» (quality of life), «дети» (children), «подростки» (adolescents), «качество образования» (qualitative study). Исследования качества жизни разных возрастных групп и факторов, влияющих на субъективное благополучие, тесно связаны с профессиональным становлением. Это направление исследований, посвященное смысловой сфере личности и профессиональному самоопределению, было определено как: «Субъективное благополучие и качество жизни в возрастной перспективе».

Анализ ключевых слов в научных публикациях последних пяти лет позволил заключить, что теория самодетерминации выступает в качестве важного теоретического фундамента, связывающего исследование мотивации, автономии и базовых психологических потребностей. Тесная связь понятия «психологического здоровья» (mental health) с фронтиром «Внутренняя мотивация и автономия в профессиональном становлении» подтверждает, что ключевые термины из разных кластеров взаимосвязаны.

Наукометрический анализ выявил ключевые кластеры исследований, которые связаны с предметом исследования, отражая системный характер процесса профессионального становления.

Область исследований, касающихся профессионального самоопределения и формирования карьерной идентичности у студентов, характеризуется разнородностью подходов и концепций, потому в настоящем исследовании была создана схема направлений изучения профессионального становления студентов колледжей для раскрытия теоретических аспектов личностных характеристик и процесса профессионального становления студентов колледжей (рис. 2).

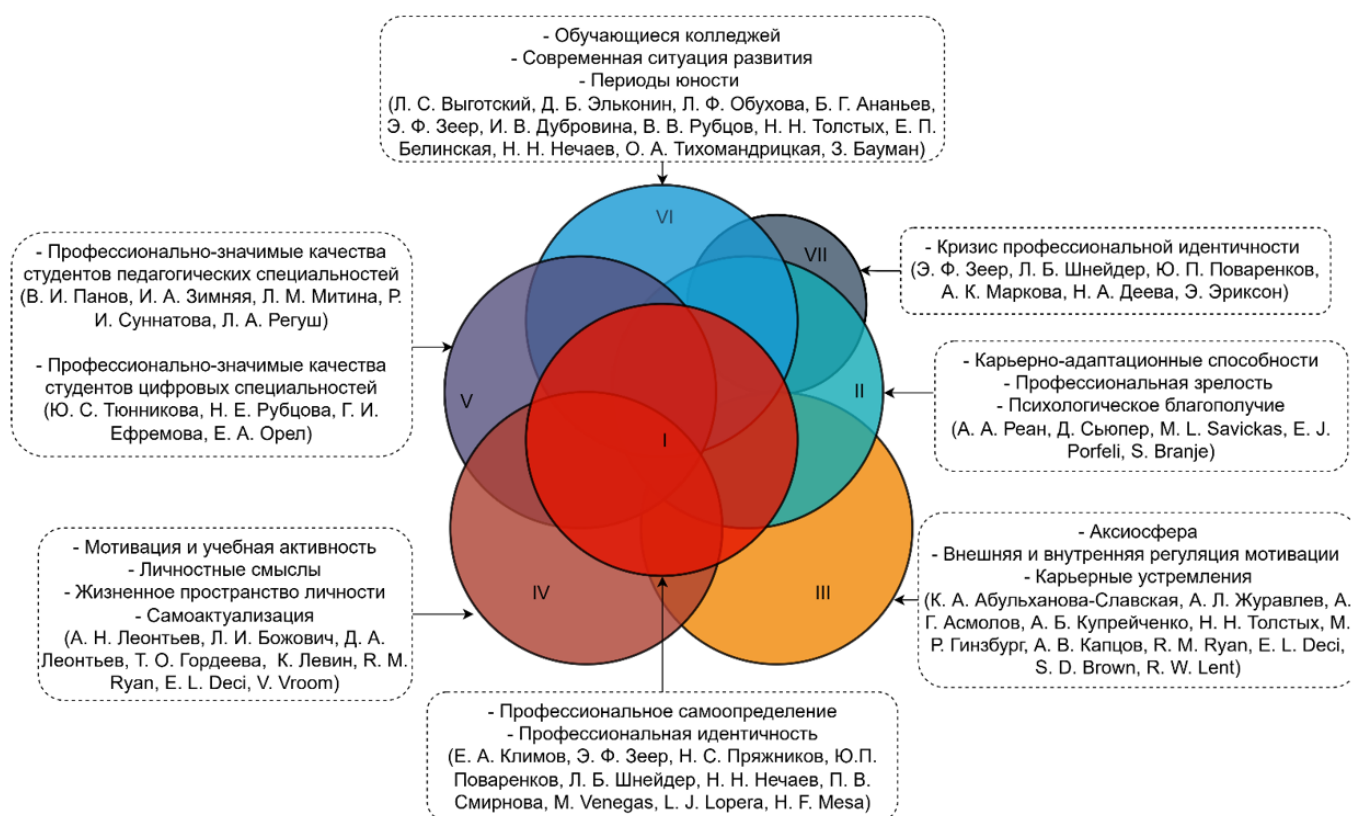


Рисунок 2 – Схема направлений изучения профессионального становления студентов колледжей

Представим соответствие результатов наукометрического анализа и направлений изучения процесса профессионального становления: «Личностные детерминанты профессионального становления» содержательно соответствует направлениям I (Профессиональное становление) и III (Личностно-ценностные ориентации). Выявленный кластер «Возрастно-групповые различия профессионального становления» подтвердил необходимость включения направлений VI (Возрастные и образовательные категории) и VII (Нормативные психологические кризисы). Кластер «Мотивация и результативность в профессиональном обучении» непосредственно связан с направлением IV (Мотивационно-смысловая сфера) и частично с направлением V (Конкретные профессиональные пути).

Анализ выделенных направлений базируется на личностно-центрированном, аксиологическом и культурологическом подходах, а также на философских,

психологических и педагогических концепциях обучения и личностного становления.

Направление «Профессиональное становление» под цифрой один (I) трактуется как описание карьерной идентичности и самоопределения в процессе учебно-профессиональной деятельности в колледже. Профессиональная идентичность, выступая субъективным индикатором личностного становления, репрезентирует степень принятия профессиональной деятельности. Профессиональная идентичность отражает не только когнитивные аспекты профессионального выбора, но и глубинные личностные смыслы [99].

П. В. Смирнова, рассматривая профессиональное становление в контексте развития «Я-идентичности» и рефлексивности в процессе обучения специалистов-психологов, подчёркивает значимость системы личностных смыслов и ценностей для понимания карьерной идентичности, одновременно отмечая, что «трудности психодиагностики профессиональной идентичности обусловлены её разноуровневым строением, включающим в себя как осознаваемый, так и неосознаваемый компоненты» [135, с. 120].

Переход от формирования идентичности к вхождению в образовательно-профессиональную среду неизбежно приводит к проблеме адаптации как механизма согласования «внутреннего» образа профессионального Я с «внешними» требованиями среды. «Адаптация», согласно А. А. Реану, понимается как процесс внутренних изменений, активного внешнего приспособления и самоизменения личности к новым условиям жизни [124]. Б. Д. Парыгин подчёркивает её системный характер как перестройку всей системы поведения под влиянием изменённой среды [113]. В этом смысле адаптация выступает операциональным продолжением и проверкой профессиональной идентичности в реальных учебно-производственных контекстах: чем более интегрирована идентичность в аксиосфера (сфера ценностей) студента, тем более осмысленными и устойчивыми оказываются его адаптационные стратегии (от реактивных к проактивным).

Связка «идентичность – адаптация» задаёт основу для различий в динамике профессионального пути. Совокупность идентификационно-адаптационных механизмов проявляется в качественно разных траекториях профессионального становления, фиксируемых в исследовательских моделях. В работах Э. Ф. Зеера теоретически предложены траектории, отражающие предсказуемые сценарии профессионального становления в зависимости от уровня сформированности профессиональной идентичности и характера адаптационных стратегий: 1. Стагнирующая траектория – низкая выраженность профессиональной идентичности, преобладание внешней мотивации и конформных, краткосрочных стратегий приспособления; отсутствие заметного профессионального роста. 2. Адаптивная траектория – базовая интеграция профессиональной роли при ориентации на соответствие нормативным требованиям; стратегии адаптации функционально достаточны, но не подкреплены устойчивой внутренней мотивацией к развитию. 3. Прогрессивная траектория – операционализованный профессиональная идентичность, внутренне мотивированное саморазвитие, проактивные способы адаптации (иницирование новых задач, расширение компетенций, рефлексивная регуляция) [74].

Тем самым направление (I) концептуально соединяет смысловой (идентичностный) и процессуальный (адаптационный) уровни профессионального становления и логично предвосхищает содержание конструкта «Профессиональная адаптация и становление» (II), где адаптация раскрывается уже в терминах карьерной адаптивности и её операциональных компонентов, обеспечивающих движение по обозначенным траекториям.

«Карьерная адаптивность как операциональный конструкт профессионального становления студентов колледжей», направление два (II). Впервые термин «карьерная адаптивность» был использован Д. Сьюпером, он также определил следующие элементы карьерной адаптивности: ценность работы, способность управлять своей жизнью, рефлексивные навыки, наличие планов и перспектив в области карьеры, информированность о мире труда и профессий, особенности принятия решений, способность исследовать варианты развития [198].

Продолжая развивать концепцию Д. Сьюпера, М. Savickas (будучи его учеником) определил, что карьерная адаптивность включает в себя четыре компонента: заинтересованность, контроль, любознательность, уверенность [192]. В своей теории М. Savickas определяет карьерную адаптивность как совокупность индивидуальных поведенческих паттернов, компетенций и убеждений, направленных на поиск и интеграцию в подходящую профессиональную среду [194]. В отличие от Д. Сьюпера, который рассматривал профессиональное самоопределение как одномоментное решение, М. Savickas предлагает рассматривать профессиональное развитие как непрерывный процесс, длящийся всю жизнь [193]. Таким образом, «Career Construction Theory» акцентирует внимание не только на выборе профессии, но и на постоянной адаптации и перестройке карьерного пути в соответствии с меняющимися обстоятельствами и потребностями личности

Под конструктом три (III) было определено название «Личностно-ценностные ориентации». Актуальность этого направления исследования обусловлена возникновением затруднительных ситуаций в период обучения и перехода от старшего подросткового возраста к ранней юности, сложностями самоопределения, а также необходимостью учёта социального здоровья студентов колледжей. В нынешних условиях, характеризующихся технологическими изменениями и изменениями в образовательной системе, изучение ценностей личности (аксиология) приобретает особую важность в период обучения в колледже, поскольку именно на этом этапе происходит интенсивное формирование профессиональных планов и жизненных целей у молодых людей. Изменения, происходящие в процессе профессионального обучения, становятся одним из ключевых факторов личностного становления и социальной адаптации будущих специалистов [75].

Внутренний мир человека, его система ценностей, представляет собой сложную и многогранную структуру, состоящую из множества взаимосвязанных элементов. Три конструкта образуют единую систему, где: аксиосфера выступает ценностным основанием личности; регуляция мотивации отражает механизмы

активации деятельности на основе ценностных ориентаций; карьерные устремления представляют собой специфическую направленность личности в профессиональной сфере, обусловленную ценностями и поддерживаемую соответствующими мотивационными механизмами [81].

В цитируемом исследовании личностные ценности (саморазвития, достижения и др.) определяются через уровневую систему осознанно значимых аспектов жизни человека. А. В. Капцов и И. Г. Сенин определили, что ценности жизненных сфер включают то, что важно и значимо для студентов в различных областях их жизни (профессия, образование, досуг, семья, общественная деятельность) [134; 78].

«Мотивационно-смысловая сфера» составляет направление четыре (IV). Автор теории «Ожидания-валентности» В. Врум утверждает, что мотивация зависит от двух факторов: ожидания (вероятности достижения успеха при затраченных усилиях), инструментальности (связь между успехом и вознаграждением) и валентности (значимости вознаграждения для человека) [205]. В применении к студентам колледжей, это значит, что для формирования академической мотивации важно дать понять студентам, что они способны достичь успеха в освоении профессии (ожидание), что их успехи приведут к желаемым результатам (инструментальность), и как эти результаты действительно важны для них (валентность) [68, 69]. Также учитывается парадигма когнитивной теории мотивации, в которой подчеркнута значимость познавательных процессов в формировании мотивации. Согласно этой теории, индивид выбирает цели, планирует свою деятельность, контролирует прогресс и корректирует свои действия в зависимости от полученных результатов [179].

К. Левиным определено «жизненное пространство» как фрагмент физической и социальной реальности, отраженный в сознании и определяющий поведение человека. К. Левин представлял «жизненное пространство» в виде фигуры (овал), в центре которой находится внутренний мир индивида, ограниченный внешней и внутренней границами [177]. Понятие «поля» К. Левина описывает жизненную ситуацию, включающую взаимодействие с объектами и

людьми, с учетом прошлого опыта и будущих планов. Учебная мотивация и активность формируются и проявляются именно в рамках этого жизненного пространства. Студент воспринимает образовательную среду через призму своего жизненного пространства, которое влияет на формирование мотивации и определяет степень активности. Когда происходит «регрессия жизненного пространства» (согласно К. Левину) из-за эмоционального напряжения, это негативно влияет на мотивацию и, как следствие, снижает учебную активность в учебно-профессиональной деятельности. Продолжая этот концепт, Л. П. Гримак разделяет жизненное пространство на информационно-энергетические взаимоотношения с реальностью и субъективное моделирование внутреннего пространства [52].

Направление «Конкретные профессиональные пути и специализации» составляет направление пять (V), определяющий специфику дифференцированного подхода в изучении психологических особенностей учащихся различных направлений профессиональной подготовки. Исследования показывают, что профессиональное становление может быть представлено через различные траектории [74].

Конструкт (VI) получил название «Возрастные и образовательные категории». Выбор профессии становится новообразованием старших подростков, формируя у них новые внутренние изменения в отношении к будущей профессии [143]. Профессиональное становление есть характерная черта раннего юношеского возраста в процессе обучения. По утверждению Б. Г. Ананьева, ранний юношеский возраст является сензитивным периодом для развития основного социогенного потенциала человека [9; 5].

Изучение разнообразия индивидуальных вариантов перехода в «самостоятельность» юношей побудило исследователя Р. Хавигхерста, предложить концепцию «задач развития», определив специфические задачи для каждого возрастного периода [152]. В периоде ранней юности Р. Хавигхерст выделил следующие: – приобретение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых; – подготовка к профессиональной карьере; – формирование

социально-ответственного поведения; – построение системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения.

Критические периоды профессионального и личностного становления составляют направление (VII), которое было определено как «Нормативные психологические кризисы профессиональной идентичности». В исследовании профессиональной идентичности Ю. П. Поваренков отмечает: «...переход от одной формы идентичности к другой осуществляется через кризис. Студенты, не преодолевшие кризис академической идентичности, превращаются в так называемых вечных студентов» [119, с. 59]. Согласно научным трудам Э. Эриксона период юности характеризуется наличием кризиса, суть которого в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления [136]. Механизмы переживания кризиса в исследовании Н. А. Деевой определяются такими критериями: игнорирование, подстраивание, компенсирующий механизм переживания, согласование, изложение, внутреннее видение, заикливание [57].

Выявленные с помощью наукометрического анализа актуальные направления исследований, соответствуют предложенной схеме с направлениями изучения профессионального становления, что отражает актуальность современного научного дискурса в области профессионального становления студентов колледжей. Взаимосвязи между направлениями указывают на необходимость системного подхода в изучении процесса профессионального становления.

1.2 Анализ отечественных и зарубежных исследований в изучении профессионального становления

1.2.1 Историко-философские основы профессионального становления личности

В античной философии заключены фундаментальные принципы понимания личностного становления, которые сохраняют свою актуальность в современных концепциях профессионального самоопределения. Античная культура стала

основой для становления самого феномена личности как автономного субъекта, способного к осознанному выбору своего жизненного пути. Историко-философский анализ позволяет рассматривать профессиональное становление не как возникший в наше время феномен, а как проявление фундаментальной способности человека к осознанному выбору жизненного пути, которая получила свое первое теоретическое осмысление в древнегреческой философии.

Демократическое устройство греческих полисов, требовавшее от граждан активного участия в общественной жизни, аргументации своей позиции, индивидуального выбора, создало уникальные условия для формирования личностного самосознания [54]. Эта новая парадигма нашла отражение в известном изречении Протагора – «Человек есть мера всех вещей», которое подчеркивает важность индивидуального восприятия и личной оценки.

Особое значение для понимания профессионального самоопределения имеет античная концепция воспитания как целенаправленного формирования личности. Древнегреческие философы понимали под воспитанием не «механическую» передачу знаний, а пробуждение внутренних потенциалов человека. Это созвучно современным гуманистическим подходам к профессиональному образованию, ориентированным на развитие творческих способностей и личностного потенциала обучающихся. Интенциональность (направленность) сознания, направленная на профессиональные идеалы, создает мотивационную основу для длительного процесса профессионального становления. Понимание профессиональных ценностей обеспечивает устойчивость профессиональной мотивации, а рефлексивность (осознанность), восходящая к античной традиции самопознания, создает основания для профессионального выбора.

Предтечей системного подхода к воспитанию и самосовершенствованию стали изречения ранних греческих мудрецов. Философы древности – Фалес, Биант и Питтак, выделяли важные нравственные принципы. Фалес считал необходимым самопознание и ответственность за свои поступки. Биант призывал к постоянному самосовершенствованию, преодолению пороков через добродетель. Питтак же подчеркивал значение умеренности и стремления к мастерству [160]. Эти

этические максимы закладывали фундамент для осознанного формирования характера, что является неотъемлемой частью профессионального самоопределения.

Понимание своих сильных сторон и интересов, следуя изречению Сократа «познать себя», является основой для выбора профессии. Без самоанализа невозможно сделать осознанный выбор карьерного пути. Согласно Платону, правильное государство строится на принципе соответствия врожденных способностей человека и его общественной роли. Каждый гражданин должен заниматься деятельностью, наиболее полно раскрывающей его природный потенциал. Аристотель, в свою очередь, связал самореализацию человека с достижением «эвдемонии» (высшего блага), которая достигается через деятельность, соответствующую добродетели и разуму. Выбор жизненного пути, включая профессиональный, становился у Аристотеля не просто социальной функцией, а ключевым условием для полноценной и счастливой жизни человека [54].

На философском уровне сам акт выбора жизненного пути может быть осмыслен через понятие интенциональности сознания, то есть его изначальной направленности на некий объект. Профессиональное самоопределение в этом контексте концептуализируется как волевое и осмысленное направление сознания на идеальный образ будущей деятельности. Эта устремленность, или «интенция», структурирует внутренний мир личности, подчиняя его достижению выбранной цели и наполняя жизнь глубинным смыслом [100]. В итоге, античная философия не только имплицитно содержала идеи о важности правильного выбора деятельности, но и заложила онтологические основы для понимания самоопределения как фундаментального свойства человеческого сознания.

Пифагорейская традиция внесла особый вклад в понимание структурированности образовательного процесса. Пифагорейский подход к воспитанию, основанный на систематическом развитии памяти, самодисциплине и постепенном усложнении задач, предвосхищает современные принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании. Особенно значимо

пифагорейское понимание необходимости согласования индивидуальных способностей с социальными требованиями, что составляет основу современных моделей профессионального выбора.

Платоновская концепция «мира идей» может быть переосмыслена в контексте профессионального самоопределения как представление о существовании объективных профессиональных эталонов, к которым должна стремиться личность. Интенция сознания на эти идеальные образы профессионала создает мотивационную основу для профессионального становления, формируя то, что в современной терминологии называется профессиональной идентичностью.

Аристотелевская этика добродетелей, основанная на практическом освоении нравственных качеств, созвучна современным представлениям о формировании профессиональных компетенций через практико-ориентированное обучение.

Формирование профессиональной идентичности выступает в качестве фундаментального фактора профессионального самоопределения в становлении личности. Обращаясь к вкладу средневековых мыслителей в формирование профессиональных качеств, следует упомянуть труды философов Востока: Аль-Фараби, Авиценну, Аль-Бируни и Юсуфа Хос Ходжиба. Они связывали вопросы воспитания молодёжи, прежде всего, с формированием профессиональных качеств, подготовкой к профессиональной грамотности. Аль-Фараби утверждал, что профессиональное становление невозможно без нравственного совершенствования [39]. В трактате «О достижении счастья» философ выделял добродетели, необходимые для профессионального роста: трудолюбие, целеустремленность и постоянное самообразование. Особую роль он отводил воспитанию ответственности и критического мышления у молодых людей как основы будущего профессионализма. Ибн Сина (Авиценна) разработал принцип постепенного обучения, учитывающий возрастные особенности и индивидуальные способности учеников при поэтапном формировании профессиональных навыков [132]. Аль-Бируни считал необходимым развивать у молодежи объективность и беспристрастность как важнейшие качества [157]. Его подход к формированию профессиональных навыков основывался на междисциплинарности и широте

кругозора. Юсуф Хос Ходжиб в XI веке, в поэме «Благодатное знание», описал идеальную модель профессионального становления человека [59]. Мыслитель выделял четыре ключевых качества, необходимых для профессионального успеха: справедливость, мудрость, умеренность и удовлетворенность. Особое внимание Юсуф Хос Ходжиб уделял этическим аспектам профессиональной деятельности и социальной ответственности молодых учеников.

В настоящее время, в контексте эволюции моделей профессионального самоопределения, наблюдается отчетливое различие между индустриальной и постиндустриальной основами [89]. «Индустриальная» модель основана на идее предопределения: считается, что у каждого есть врождённые таланты, своего рода «призвание», которое направляет его профессиональное развитие и определяет его профессиональный путь. Это предполагает близкие связи между индивидуальными особенностями и профессиональной деятельностью, где выбор профессии определяется внутренними, преимущественно врождёнными факторами.

«Постиндустриальная» модель базируется на предположении о высокой пластичности и адаптивности человеческого потенциала. Выбор профессии становится результатом многофакторного процесса, где влияние внутренних (способности, ценности, опыт) и внешних (экономические факторы, социальное положение, государственная политика) детерминант равновероятно. Это обуславливает возможности студентов колледжей в получении интересующей квалификации и дальнейшей адаптации в профессии.

1.2.2 Отечественные и зарубежные подходы к изучению профессионального самоопределения, карьерной идентичности и карьерной адаптивности

Российская психологическая школа характеризуется исключительно глубокой и многоаспектной исследовательской традицией в области профессионального самоопределения личности. Фундаментальные теоретические основы изучаемой проблематики были заложены в трудах выдающихся отечественных ученых. Методологическую основу исследований составляют

системно-деятельностный подход, восходящий к научным традициям А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна, которые рассматривают профессиональное самоопределение как сложную многокомпонентную деятельность, и онтогенетический подход, представленный в работах Э. Ф. Зеера, Ю. П. Поваренкова, Л. М. Митиной [73; 117; 102). Данные подходы позволяют исследовать профессиональное самоопределение как динамический процесс, разворачивающийся на различных этапах жизненного пути личности. Исследование С. Н. Чистяковой и Н. Ф. Родичева определяет профессиональную ориентацию школьников в предпрофильной и профильной подготовке как системный психолого-педагогический процесс, направленный на осознанное самоопределение. Авторы подчеркивают раннее выявление интересов, склонностей и запросов учащихся, опору на их психологическую готовность, а также координацию усилий школы, семьи и специалистов [155].

Особое место занимают работы Е. А. Климова, разработавшего дифференциально-диагностический подход к профессиональному самоопределению, и Н. С. Пряжникова, создавшего целостную концепцию профессионального и личностного самоопределения.

Фундаментальная теоретическая модель «Построения образа будущего результата деятельности» Е. А. Климова, раскрывающая механизмы формирования представлений о предполагаемых результатах трудовой деятельности, классифицирует профессиональные области, исходя из соответствия индивидуальным склонностям и предпочтениям личности [88]. По мнению исследователя, степень внутренней побудительной силы к деятельности находится в прямой зависимости от уровня осмысленности профессионального самоопределения обучающегося, а также от меры гармонии между выбранной специальностью и способностями, устремлениями. Е. А. Климов писал о том, что личность погружается в профессиональную сферу, которая резонирует с его внутренними потребностями и вызывает подлинный энтузиазм: происходит естественное усиление стремления к достижению высоких результатов. Такая синхронизация между личностными особенностями и характером

профессиональной деятельности создает благоприятную психологическую почву для развития устойчивой мотивационной направленности на успех и профессиональное совершенствование. Также, согласно концепции «Восьмиугольник профессий», существуют восемь ключевых факторов (углов), влияющих на выбор профессии: индивидуальные склонности и интересы (1), собственные способности и возможности (2), престижность профессии (3), информированность о профессии и мнение родителей (4), влияние друзей и одноклассников (5), востребованность профессии и наличие плана действий (6), текущие условия жизни и материальные возможности семьи (7), а также состояние рынка труда и перспективы профессионального роста в выбранной сфере (8). Также существует схема самоопределения «треугольник Климова»: интересы и склонности («хочу») – как желания и предпочтения человека в области профессиональной деятельности; возможности и способности («могу») – как профессиональные знания, умения и навыки человека; требования к профессии и выхода на рынок труда («надо») – как интеграция и соответствие требованиям профессии и вакансиям на рынке труда. Только сочетание всех этих факторов, по мнению Е. А. Климова, помогает создать оптимальные условия для освоения профессии, избежать проблем при поиске работы, и получать удовлетворение от своей трудовой деятельности.

Субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна подчеркивает активную роль субъекта в формировании идентичности [127]. С. Л. Рубинштейн говорил о системном характере развития профессиональной идентичности, её включенности в более сложный процесс становления самосознания и формирования личности. Также С. Л. Рубинштейн подчёркивал значимость феномена «сознательного самоопределения», идея которого заключается в активной роли самого человека в формировании собственной позиции по отношению к окружающему миру. Развиваясь, человек переходит от пассивного созерцания реальности к активному взаимодействию с ней, основанному на осознанном выборе, формировании собственных ценностей и убеждений, и к самостоятельному построению линии поведения. Это активное, целенаправленное

влияние на собственное восприятие и поведение, отражающее внутреннюю свободу и ответственность человека за свою жизнь. В этом и состоит глубинное значение концепции сознательного самоопределения, выдвинутой С. Л. Рубинштейном. Так, Н. В. Антонова и В. В. Белоусова, продолжая реализацию системного подхода, изучают динамические характеристики процесса самоопределения личности, этапы: «идентификация», «интериоризация» и «осознание своих ориентиров», что является результатом личностных изменений в процессе кризиса идентичности [14].

Э. Ф. Зеер разрабатывает синергетический подход к исследованию профессионального становления личности, рассматривая его как открытую, нелинейную и неравновесную систему [73]. Им установлено понятие «Профессионально-образовательное пространство», объединяющее возрастные изменения, систему непрерывного образования и ведущую деятельность, для анализа сложных вероятностных процессов профессионального самоопределения. Используя концепции синергетики, Э. Ф. Зеер объяснил влияние флуктуаций (отклонения от вектора в ходе формирования профессионального становления), точек бифуркации (критические моменты развития) и аттракторов (возможные варианты будущего) на траекторию профессионального становления, акцентируя внимание на роли профессионально-личностного потенциала и нелинейности процесса становления. Э. Ф. Зеер выделяет факторы, влияющие на становление личности, которые подразделяются на два основных типа: активность личности и случайные события. Детерминация профессионального становления включает в себя противоречия между личностью и внешними условиями, а также внутренние противоречия. Внешние факторы включают социально-экономические условия, профессиональную деятельность, систему стимулирования профессионального роста и случайные события, а внутренние факторы включают биопсихические и физиологические особенности, потребность в самореализации и кризисы профессионального становления [60]. Анализируя сложный, нелинейный и многофакторный процесс профессионального становления личности, Э. Ф. Зеер приходит к выводу, что становление личности является целенаправленным

изменением под влиянием социальных условий, выполняемой деятельности и собственной активности, причем особая роль в этом процессе отводится самой личности.

Ю. П. Поваренков предлагает оценивать профессиональное становление личности через призму профессиональной продуктивности, идентичности и зрелости. Профессиональная идентичность отражает не только когнитивные аспекты профессионального выбора, но и глубинные личностные смыслы, связанные с интеграцией профессиональной роли в систему ценностей и жизненных планов индивида [117]. Формирование профессиональной идентичности, как базового компонента субъектности, определяет поведенческие паттерны [95; 53; 51].

Л. Б. Шнейдер определяет идентичность как осознание своей принадлежности к определенной профессии и профессиональному сообществу [158]. Таким образом, под профессиональной идентичностью в изучаемой возрастной группе студентов понимается отождествление студентами себя с определенным профессиональным интересом, принятие ценностей и задач этой деятельности в процессе обучения в колледже и формированием осознания себя будущим специалистом.

Л. Г. Жданова и А. А. Маркеева называют фактором, определяющим протекание процесса профессионального самоопределения, согласованность психологических характеристик личности с содержанием и требованиями профессиональной деятельности [70]. Также немаловажным критерием в профессиональном выборе выступает способность личности адаптироваться к трансформирующимся социально-экономическим условиям внешней среды.

В своих работах М. Вебер акцентирует внимание на ключевом аспекте ориентаций – осознанном и осмысленном характере социального действия [41]. Он выделяет четыре основополагающих вида ориентации, определяющих выбор человека в конкретной ситуации. Первый вид – традиционная ориентация, основанная на слепом следовании устоявшимся привычкам и традициям. Второй вид – аффективная ориентация, где выбор диктуется сиюминутными эмоциями и

чувствами, преобладающими в данный момент. Третий вид – ценностно-рациональная ориентация, характеризующаяся истинно осознанным выбором, основанным на рациональном планировании и учёте системы личностных ценностей. И четвертый вид – целерациональная ориентация, предполагающая тщательный анализ потенциальных выгод и потерь, взвешивание всех «за» и «против» перед принятием решения. Типология, предложенная М. Вебером и получившая дальнейшее развитие в работах Р. М. Шамионова, позволяет глубже понять механизмы принятия решений, в том числе в профессиональном самоопределении [156].

Е. Эннс и М. Шаповалова установили, что развитие профессионального самосознания у студентов происходит с акцентом на внутренние противоречия, возникающие в процессе профессионального становления [172]. В похожем направлении Л. М. Митина рассматривает внутреннюю активность личности в самореализации как основной психологический способ формирования профессионального самосознания, определяемый различными типами внутренних противоречий на разных этапах профессионального становления [102].

Как отмечают Л. Д. Мошкина, Е. В. Швачко, А. Г. Кочегин, профессиональные намерения начинают формироваться с момента, когда абитуриенты выбирают будущую профессию и поступают в профессиональные учебные заведения. Во время обучения, в ходе учебной и производственной практики, профессиональные намерения обучающихся конкретизируются, и начинают формироваться карьерные ориентации (карьерные стратегии), которые проявляются в особенностях постановки целей и дальнейшем планировании карьеры [106].

Согласно Н. Н. Нечаеву профессионализм рассматривается не только как владение операциональными навыками, но и как способность субъекта развивать и преобразовывать собственную деятельность, находя в ней личностный смысл и пространство для творческого решения задач [108, 109]. Такая трактовка позволяет уточнить, что профессиональное становление студентов СПО включает

формирование субъектной позиции и креативного компонента профессиональной деятельности.

Далее были рассмотрены зарубежные исследования карьерной идентичности и карьерной адаптивности, в которых подчеркивается, что сформированная профессиональная идентичность является предиктором удовлетворенности трудом, стрессоустойчивости, расширения возможностей для трудоустройства и общего психологического благополучия личности. В частности:

Модель двойного цикла самоопределения в период юношеского возраста была описана западным исследователем S. Branje. В ней предполагается два взаимосвязанных процесса: формирование идентичности (исследование и принятие обязательств) и поддержание идентичности (углубленное исследование существующих обязательств). Автор подчеркивает важность изучения внутренних психологических процессов юношей в повседневной жизни, особенно в контексте взаимодействия с родителями и сверстниками. Именно общение в этих социальных группах формирует обратную связь, которая, в свою очередь, оказывает влияние на самооценку молодых людей [167].

Исследование в Политехническом университете Бухареста, которое было проведено S. Chircu, предполагало гипотезу, что студенты, прошедшие экзамен для поступления в университет, имеют выше совместимость с выбранной специальностью по сравнению с теми, кто был принят только на основании высоких оценок в школе. Гипотеза была подтверждена с выводом, что наличие склонностей и предрасположенностей может значительно влиять на результаты, достигнутые студентами в рамках выбранной специальности [169].

Важный вклад в изучение адаптационных способностей в профессиональном самоопределении внесли S. Alvin Leung, J. Mo, M. Yuen, R. Cheung [180]. На выборке старшеклассников в возрасте от 15 до 17 лет в школе Гонконга авторы стремились понять, как готовность и ресурсы профессионального становления влияют на карьерное самоопределение с течением времени. В основе исследования лежала концепция M. Savickas «Career Construction Theory» и его методика измерения карьерно-адаптационных способностей «CAAS». По результатам

исследования оказалось, что гибкость интересов и гибкость компетенций являются значимыми предикторами карьерной адаптации. Исследование также выявило положительную связь между смыслом жизни и ресурсами адаптивности. «Уверенность» как адаптационная способность, продемонстрировала значимую роль в цепочке прямых и опосредованных эффектов с течением времени.

В западной научной мысли карьерная идентичность рассматривается как многогранное и сложное явление. Так, отмечается, что, несмотря на значительный объем научных трудов в изучаемой области, до сих пор не выработан единый теоретический аппарат, в связи с чем идентичность часто определяется через призму конкретной профессиональной деятельности и субъективного восприятия специалистом своей роли [174]. При этом многочисленные эмпирические данные подтверждают, что сформированная профессиональная идентичность является предиктором таких значимых показателей, как удовлетворенность трудом и стрессоустойчивость, расширение возможностей для трудоустройства [199], а также общий уровень психологического благополучия личности [201].

Особое внимание в зарубежных исследованиях уделяется факторам, способствующим формированию профессиональной идентичности в процессе обучения. Исследования показывают, что такие личностные конструкты, как уверенность в своих силах и самоэффективность, выступают факторами, укрепляющими психологическую устойчивость и способствующими успешному становлению идентичности в период обучения. Кроме того, доказывается наличие тесной корреляционной связи между академической мотивацией, в особенности внутренней, и степенью вовлеченности студентов в процессы профессионального самоопределения [182; 206].

Ключевым элементом в процессе формирования профессиональной идентичности признается практический опыт. Работы ряда авторов показывают, что вовлечение студентов в трудовую деятельность по специальности, например, через стажировки и участие в проектах, значительно повышает их профессиональную осведомленность и способствует укреплению идентичности [199]. Вместе с тем подчеркивается, что становление профессиональной

идентичности является индивидуальным и пролонгированным процессом, который не заканчивается с получением диплома и тесно переплетается с развитием личностной идентичности на протяжении жизненного пути [196].

Современные направления психологии и педагогики придают большое значение личностному становлению и самоактуализации, как части профессионального самоопределения. Актуальна, по сей день работа «The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man» нейрофизиолога К. Гольштейна, который писал о том, что всё происходящее с какой-либо частью влияет на всю систему человека [188]. Самоактуализацию К. Гольштейн рассматривает как основной процесс, происходящий в каждом организме и оказывающий как негативное, так и положительное воздействие на индивида. В. П. Бикбулатова отмечает, что К. Гольштейн использовал термин «самоактуализация» для обозначения мотива (считая его ведущим) осознать все свои потенциальные возможности. Развитие профессиональных намерений рассматривается сквозь призму ценностных ориентаций, предпочтений, интересов, установок, позволяющих сформировать представление о себе как о личности, о будущем профессионале [25].

В качестве структурных компонентов «профессионального будущего», согласно М. Р. Гинзбургу, выступают смысловое будущее (личностное проецирование себя в будущее) и временное будущее (собственно планирование), при этом подчеркивается важность эмоциональной составляющей в представлении человека о будущем [47].

Переходя к гормональной теории У. Мак-Дугалла, в которой заложен постулат о существовании врожденной, инстинктивной энергии «гормэ», являющейся первопричиной как индивидуальных, так и социальных поступков человека [163].

Канадско-Американский психолог А. Бандура изучил проблему социализации личности, в рамках которой он ввел понятие «самоэффективность», утверждая, что уверенность личности в собственных силах напрямую влияет на готовность браться за сложные задачи [20]. Исходя из его теории, студенты, обладающие высокой самоэффективностью, выражают значительно большую

настойчивость и прилагают значительные усилия для преодоления трудностей, чем те, кто испытывает глубокие сомнения в своих способностях и компетентности. А. Бандура указывал, что различия проявляются в степени вовлечённости и упорстве в достижении целей, где люди с высокой самооценкой и верой в себя активнее преодолевают препятствия, в то время как сомневающиеся в себе склонны избегать трудностей или сдаваться при первых же трудностях.

Теория социально-когнитивного подхода к построению карьеры, предложенная S. D. Brown и R. W. Lent, представляет собой развитие основополагающих идей социально-когнитивной теории А. Бандуры [168]. Эта концепция создана с опорой на три ключевых элемента – убежденность в собственных силах, прогнозирование результатов и личностные цели. Эти элементы позволяют строить комплексные теоретические модели, объясняющие механизмы формирования профессиональных интересов и принятия решений в сфере карьеры. В идее заключено разностороннее понимание того, как индивидуальные представления о собственных возможностях, ожидания от будущей работы и личностные стремления влияют на выбор профессии и дальнейшее профессиональное развитие.

Концепт идентичности или «идентификация», первоначально введённый З. Фрейдом [151], получил широкое распространение в научной литературе преимущественно благодаря работам Э. Эриксона, предложившего наиболее детальную разработку обсуждаемого феномена [159]. Сложность и многогранность понятия идентичности препятствовали Э. Эриксону в формулировании универсального определения. Вместо этого он предложил описать идентичность посредством анализа её различных аспектов. В частности, Э. Эриксон рассматривал эго-идентичность как способность к интеграции прошлых идентификационных этапов, индивидуальных компетенций и потенциала, предлагаемых социокультурной средой. Суть идентичности, согласно Э. Эриксону, заключается в ощущении осмысленности собственной жизни и признании этой осмысленности значимыми для индивида социальными группами. Это переживание согласованности и смысла в собственной жизни предполагает, что

индивидуальная идентичность находит резонанс и признание в социальном контексте, важном для субъекта. Идентичность предстаёт как динамический процесс интеграции личностных характеристик и социальных ролей, результатом которого становится сознательное и социально-одобряемое чувство «самоидентичности». В рамках «Эриксоновской» концепции, процесс становления эго-идентичности демонстрирует значительное сходство с механизмом «Обобщённого другого», описанным Дж. Мидом. Однако, Э. Эриксон локализует этот процесс преимущественно в бессознательной сфере психики. Критический подход Э. Эриксона к таким понятиям, как «Самоконцепция», «Самооценка» и «Образ Я», подчеркивается Р. Бернсом [24]. Э. Эриксон отмечал их недостаточную динамичность, противопоставляя ей концепцию идентичности как непрерывно эволюционирующего, незавершенного образования, лишённого свойства статичности.

Процесс онтогенеза идентичности, согласно Р. Бернсу, напоминает описанную К. Роджерсом самоактуализацию, представляя собой динамическую «кристаллизацию» представлений о себе, являющуюся основой для постоянного расширения самосознания и углубления самопознания [126]. Качество освоения профессии и достижения значительных результатов напрямую связаны со способностью человека адекватно оценивать свои возможности. Однако самооценка – это лишь часть широкого процесса самопознания в академической сфере. Ключевую роль играет формирование «образа Я», который, в совокупности с самооценкой, составляет «Я-концепцию» (самовосприятие), как это описывает Р. Бернс [7].

Первоначально термин «Я-концепция» был введен У. Джемсом, который рассматривал структуру личности как комплекс взаимосвязанных элементов [176]. В ходе анализа научной литературы было установлено, что И. С. Кон, К. Роджерс используют понятия «Я-концепция» и «Образ Я» как взаимосвязанные понятия, в то время как другие В. С. Агапов, Р. Бернс разграничивают их [126; 24; 91; 7]. Однако, D. P. McAdams предлагает несколько иную интерпретацию, представляя

«Я-концепцию» как совокупность нарративов, жизненных историй, определяющих индивидуальное «Я» [181].

Опыт в деятельности интегрируется в структуру «Я-концепции» как в виде повествования (нарратива), так и в виде теоретического представления о себе. Личный опыт понимания своих способностей, включая внутренний диалог о собственных возможностях, становится неотъемлемой частью «Я-концепции» юношеского возраста. Этот внутренний диалог может быть, как от первого лица, так и с использованием интериоризированных смыслов других значимых людей, в зависимости от контекста текущей ситуации и состояния.

На основе проведенного анализа для планируемого эмпирического исследования актуализируется важность изучения карьерной идентичности как сущностного компонента процесса профессионального становления.

1.2.3 Мотивация и ценностно-смысловое самоопределение в профессиональном становлении

При изучении профессионального самоопределения, ценностные ориентации рассматриваются К. А. Абульхановой-Славской как основа реализации личности, а Н. А. Долгушиной – как личностное образование, определяющее выбор профессии и стратегии профессионального становления [6]. Ш. Шварц определяет ценности как осознанные потребности, зависящие от культурного контекста, в то время как Э. Толмен понимает «ценность» как желанность целевого объекта [85]. Д. А. Леонтьевым, Н. С. Пряжниковым, Э. Ф. Зеером, О. А. Анисимовой подчеркивается особая роль студенческих лет в переоценке и перестройке ценностных ориентаций, влияние ценностной системы на формирование модели профессионального будущего и образа профессионала [73; 98; 12; 121].

М. Р. Гинзбург ввел в науку идею, согласно которой самоопределение личности неразрывно связано с системой ценностей. В работе рассматривалось самоопределение, как процесс активного формирования собственной позиции по

отношению к общественным ценностям, придающий существованию человека осмысленность [47].

В своих работах А. К. Маркова определила сущность противоречий, возникающих в ходе профессионального самоопределения и становление, заключающиеся в несоответствии между внутренними стремлениями, мотивами и возможностями личности с одной стороны, и объективными требованиями выбранной профессиональной деятельности с другой [40]. Ю. П. Поваренков отмечает, что «формирование субъекта профессии осуществляется через разрешение системы противоречий, которые задаются базовым противоречием между социально-профессиональными требованиями к человеку, с одной стороны, и его желаниями, возможностями по их реализации, с другой» [118, с. 11]. Интересы, выражаемые в ценностях, могут быть обусловлены противоречиями между «хочу», «могу» и «надо» согласно Е. А. Климову [88], а также исчерпанием возможностей развития как «ввысь», так и «вширь» согласно Н. С. Пряжникову [120]. В рамках идей М. Д. Аптера реверсивность личности основывается на взаимоотношении двух систем активации и гедонического тона. На основании такого положения считается, что противоположные ценности «переключаются» с одной полярности на другую под действием состояния личности (например, активность или апатия) [8].

В своей работе по изучению ценностно-ориентационной сферы И. Г. Сенин выделил конкретные жизненные сферы (профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, общественная жизнь и увлечения), что прямо соотносится с обозначениями «ценностей жизненных сфер» А. В. Капцова. Согласно И. Г. Сенину, значимость конкретных ценностей может варьироваться в зависимости от сферы жизнедеятельности человека [134]. Ценностная сфера личности (аксиосфера) формируется под влиянием окружающего социума и представляет собой многообразие усвоенных ценностей, находящихся в сложных взаимосвязях, включая противоречия. Эта система обладает иерархической структурой, состоящей из различных уровней, как отмечали в своих работах Н. Гартман и М. С. Каган [77; 78].

Согласно А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлёва, важным направлением исследований самоопределения является изучение «...экономического и нравственного самоопределения молодежи» [71, с. 63]. Рассматривая нравственное самоопределение личности как ключевой элемент «самопонимания», А. Б. Купрейченко была предложена двухуровневая модель, включающая устойчивый «ценностно-нравственный стержень» и динамичную «оболочку» [97]. А. В. Капцов, продолжая уровневый подход к моделированию психических явлений самоопределения в исследованиях А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлёва, в результате своих исследований ценностей учеников в возрасте от 10 до 17 лет эмпирически установил двухслойную модель аксиосферы: устойчивая составляющая, включающая основные жизненные принципы, и динамическая составляющая, отражающая значимость объектов и явлений текущего этапа жизни, а также возможная «переходная зона» между ними [79]. В уровневой модели аксиосферы устойчивость личностных ценностей отражает степень их постоянства и неизменности, независимо от конкретных ситуаций. Для оценки целостности ценностной системы привлекалась концепция недизъюнктивности психологических систем, подчёркивающая неразделённость элементов системы во времени и их постоянное изменение. В контексте интегративных свойств системы были рассмотрены эмерджентность (появление новых свойств, отсутствующих у отдельных элементов) и целостность (вклад каждого элемента в реализацию целевой функции системы). Это особенно актуально для юношеского возраста, поскольку система ценностей ещё формируется. Например, преобладание устойчивых ценностей в какой-либо сфере может указывать на высокую степень ответственности в этой области. Студенты сталкиваются с кризисами, связанными с переоценкой ценностей и необходимостью выбора между различными профессиональными путями. Кризисы профессионального выбора, кризисы учебно-профессиональной ориентации и кризисы профессиональных экспектаций (ожиданий от будущей профессиональной деятельности) – нормативные явления, связанные с переоценкой ценностей и перестройкой профессионального сознания.

Как показали исследования отечественных и зарубежных ученых, прогноз профессионального становления во многом определяется не только соответствием индивидуальных особенностей требованиям профессии, но и устойчивостью мотивационных процессов, направленных на достижение профессиональных целей. Переход от теоретического осмысления профессионального самоопределения к изучению его мотивационных механизмов обусловлен тем, что именно мотивация выступает в качестве движущей силы, определяющей направленность и интенсивность профессиональной активности личности. Во время обучения в колледже, в процессе которого происходит первичное профессиональное определение, мотивационные факторы приобретают особую значимость, поскольку они не только влияют на качество освоения профессиональных компетенций, но и определяют готовность к дальнейшему профессиональному развитию.

Рассмотренные выше концепции С.Л. Рубинштейна, Е.А. Климова, Э.Ф. Зеера и других исследователей подчеркивают активную роль субъекта в профессиональном самоопределении, что непосредственно связано с мотивационными аспектами. Именно мотивация обеспечивает переход от внешних требований профессии к внутренним побуждениям личности, создавая основу для формирования устойчивой профессиональной идентичности и карьерно-адаптационных способностей. В связи с этим детальное изучение мотивационных механизмов профессионального становления студентов колледжей представляется необходимым для создания целостности понимания и разработки эффективных психолого-педагогических подходов к его сопровождению [122].

По мнению И. А. Зимней, обучающийся колледжа включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, что знаменует начало профессионального определения и наработки необходимых навыков. Это влияет на отношение к учёбе и к будущей профессии. Происходит процесс укрепления таких личностных качеств, которые присущи будущим субъектам профессиональной трудовой деятельности. Сама учебная деятельность на этом этапе подчиняется цели «стать профессионалом в будущем» [76].

Рассматривая виды учебной мотивации учеников колледжей, можно определить «внутреннюю мотивацию» и «внешнюю мотивацию», однако Л. И. Божович выделяет: внутренние мотивы, связанные с улучшением успеваемости, смыслом жизни и благополучием самого ученика; внешние мотивы, представляющие собой фактор влияния, который определяется внешней оценкой, а не самостоятельным академическим желанием обучающегося [27].

Г. Е. Залесский выделяет когнитивный и мотивационный компоненты «Образа Я», которые могут быть применены для изучения возрастных особенностей индивида. Когнитивный компонент отражает содержательные (самопознание), оценочные (самооценка) и целевые представления. Мотивационный компонент отражает значимость мотивов, целей и поступков, представляя собой связь образа «Я» как когнитивного образования с ценностно-мотивационной сферой личности [72].

В рамках структурно-процессуального подхода к мотивации, соответствующего исследованиям Т. О. Гордеевой, внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности рассматриваются через призму потребностей человека [48]. Внутренняя мотивация связана с потребностями в познании, достижении и саморазвитии, внешняя – с потребностями в уважении, автономии и принятии ситуаций [49].

Современные российские исследования также углубляются в специфику учебной мотивации обучающихся в различных образовательных средах, что особенно актуально в контексте профессионального становления студентов колледжей. Так, в работе М. Г. Никитской и Н. Н. Толстых было выявлено, что значимость учебных мотивов варьируется в зависимости от типа учебного заведения: для школьников учеба является более значимой, чем для студентов колледжей (занимая второе, четвертое и шестое места в общей структуре мотивов соответственно). При этом авторы отмечают, что во всех исследуемых группах (студенты двух разных колледжей и школьники) первое место занимают мотивы, связанные с собственной личностью, что указывает на приоритет самоопределения в данном возрастном периоде [110]. Исследование также показало, что у студентов

колледжей учебные мотивы могут быть связаны с саморазвитием и иной активностью, что подчеркивает многогранный характер учебной мотивации и её контекстуальную обусловленность в современных образовательных условиях.

Теория самодетерминации «Self-Determination Theory» Э. М. Диси и Р. Л. Райана представляет мотивацию как континуум, варьирующий от внешней до внутренней регуляции, выделяя четыре типа внешней регуляции: экстернальную (студент колледжа учится только для того, чтобы получить стипендию, или ходит на занятия, чтобы его не отчислили), интроецированную (студент мотивирован тем, чтобы избежать чувства вины или стыда), идентифицированную (студент понимает и принимает личную важность учебной деятельности) и интегрированную (наиболее автономная форма внешней мотивации, когда поведение студента соответствует его жизненным принципам) [170]. Согласно авторам этой теории, самомотивация возникает тогда, когда человек испытывает чувство компетентности (способности успешно справляться с задачами), автономии (контроля над своей жизнью и выбором) и связанности (принадлежности к чему-то большему, чувства сопричастности) [189]. В профессиональном обучении студентов колледжей, это означает, что для повышения их самомотивации необходимо создавать условия, где они чувствуют свою компетентность в освоении профессиональных навыков, имеют возможность самостоятельного выбора и принятия решений, а также ощущают поддержку и сотрудничество со стороны преподавателей и сверстников. Центральное место в теории самодетерминации занимает концепция автономии, как стремления к самодетерминации и активному участию в деятельности. Эмпирические исследования в рамках SDT демонстрируют корреляцию между контролируемыми извне формами регуляции (экстернальная и интроецированная мотивация) и снижением продуктивности, достижений и уровня психологического благополучия по сравнению с автономными формами мотивации (внутренняя, идентифицированная и интегрированная мотивация) [203].

В исследованиях, посвящённых образовательным практикам в вузах и колледжах, показано, что самодетерминируемая мотивация студентов тесно

связана с особенностями организации образовательной среды, в том числе дистанционной и углублённой подготовки [154; 164].

Канадский учёный Р. Валлеранд, опираясь на теорию самодетерминации, разработал концепцию страсти, объясняющую формирование сильной увлечённости человека определёнными занятиями, в том числе выбором профессии. Страсть, согласно Р. Валлеранду, это не просто сильный интерес, а устойчивая склонность к деятельности, которую человек считает важной и в которую вкладывает значительное количество времени и энергии. Такая деятельность становится неотъемлемой частью идентичности личности. Ключевым элементом в модели является разделение страсти на два типа, в основе которого лежит процесс интернализации деятельности в структуру «Я» [202].

Когнитивная теория мотивации делает акцент на мыслительных процессах. Согласно этой теории, мотивация формируется самим человеком посредством целеполагания, планирования, мониторинга достижений и корректировки действий с учетом полученных результатов [177]. Для студентов колледжей это означает важность навыков саморегуляции, планирования и контроля своей учебно-профессиональной деятельности.

Описанные выше теории дополняют друг друга. Как итог, к внутренним положительным факторам относятся, уверенность в своих силах, интерес к выбранной специальности, четкие профессиональные цели, устойчивая мотивация достижения успеха. А внешние положительные – все те, что «подстегивают» студента к действию в направлении определения своей будущей карьеры: поддержка со стороны преподавателей, благоприятная атмосфера в колледже, интересные и актуальные учебные материалы, возможности для самореализации, перспективы дальнейшего трудоустройства. Именно это позволяет создать целостную структуру, охватить сложную природу мотивации в обучении и карьерном развитии.

Формулируя итог, под мотивацией и ценностно-смысловым самоопределением студентов колледжей в рамках темы определена взаимосвязанность когнитивных, эмоциональных и деятельностных аспектов, что

позволяет реализовать многоаспектный подход к психодиагностике личностных характеристик в профессиональном становлении. Академическая мотивация рассматривается как компонент карьерно-адаптационных способностей у обучающихся колледжей, представляющий собой важный элемент в обучении и, как следствие, в профессиональном самоопределении.

1.3 Возрастные особенности и профессионально значимые характеристики студентов колледжей педагогических и информационных специальностей

1.3.1 Теоретические подходы в изучении возрастных особенностей становления личности

В фокусе внимания возрастной психологии, в категории нынешних студентов колледжей оказываются молодые поколения – «зумеры» (поколение Z) и «альфа» (поколение α). Влияние социокультурных факторов на развитие этих поколений становится все более значимым, что и объясняет повышенный интерес к их изучению. Но в отличие от предыдущих исторических периодов, эти факторы сегодня характеризуются беспрецедентной скоростью изменений, глубокой цифровой трансформацией среды развития и размыванием традиционных институтов социализации [67; 146]. Особую значимость приобретает изучение особенностей формирования карьерной идентичности представителей этих поколений, учитывая изменение ценностных ориентаций, специфику мотивационных процессов и отношения к профессиональному обучению, что требует дополнения традиционных подходов к исследованию их профессионального становления в условиях образовательной среды колледжей [82].

Важным понятием в теории Л. С. Выготского является «зона ближайшего развития», которая определяет потенциал развития студента в профессиональной сфере [108]. Касательно периодизации психического развития, предложенной Л. С. Выготским, выделяется пубертатный возраст (от 14 до 18 лет), завершающийся

«Кризисом 17 лет» и знаменующим переход к юношескому возрасту и самоопределению [45].

Д. Б. Эльконин отмечал, что старший подростковый возраст или ранняя юность характеризуется началом профессионального самоопределения и подготовкой к новому этапу развития. В этот период молодые люди предпринимают шаги к самостоятельности и определению своего профессионального пути.

Как отмечал Б. Г. Ананьев, изучая юношеский возраст, что в этом периоде личность оказывается в неопределенном социальном положении. Юноша понимает, что он уже не ребенок, но еще и не взрослый, что порождает определенную социальную напряженность и побуждает к поиску профессионального самоопределения [9].

В исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и И. С. Кон подробно изучалось, какие факторы влияют на становление личности в юношеском возрасте [9; 27; 98; 161; 15; 91].

Согласно научным изысканиям Л. И. Божович, личностное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте рассматривается как процесс формирования смысловой системы личности, в которой интегрируются представления о себе и окружающем мире [66]. Этот процесс характеризуется поиском ответов на вопросы о смысле своего существования и своего места в обществе, а также формированием единства представлений о себе и мире, ориентированных на будущее. Л. И. Божович отмечала, что самоопределение предполагает не только выбор профессии, но и общий поиск смысла жизни, что отражает философский контекст мировоззрения, формирующегося в ранней юности [145].

Продолжая классический подход к периодизации в психологии развития, И. С. Кон разработал теорию, изучающую стадии перехода от детства к взрослости, выделив три основных этапа: подростковый, юношеский и позднюю юность [91]. В его концепции подростковый возраст выступает как «негативная» фаза, главной задачей которой является эмансипация от контроля взрослых и отделение от родительской семьи. Следующий, собственно юношеский, этап И. С. Кон описывал

как «позитивную» фазу, центральной задачей которой становится самоопределение. На этом этапе происходит активный поиск себя, формирование мировоззрения, профессиональных планов и построение целостного образа «Я». Наконец, поздняя юность представляет собой период практического вступления во взрослую жизнь: начало профессиональной карьеры, обретение экономической независимости и создание собственной семьи. Взросление, согласно И. С. Кону, является не одномоментным событием, а сложным и продолжительным процессом социального и психологического становления личности.

Исследования И. В. Дубровиной показали, что на границе подросткового и раннего юношеского возраста происходят существенные изменения в развитии когнитивного компонента «Я-концепции», характеризующиеся достижением более зрелой стадии самосознания [65; 21]. Эти изменения включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании, повышение уровня избирательности и системности информации, а также использование более тонких оценок и связей.

3. Бауман описывает современный мир как «текучую реальность», характеризующуюся непостоянством и неуверенностью, что способствует усугублению кризиса юношеского возраста и изменению его динамики и содержания [22]. В. В. Радаев, а также зарубежные исследователи [171; 186] предлагают периодизацию, учитывающую специфику временных периодов истории связанной с технологическим развитием общества [123; 56].

На рубеже XX–XXI веков в России наблюдается ценностно-нормативный кризис, который детерминирует снижение значимости устоявшихся социокультурных моделей. Это явление сопряжено с ослаблением роли традиционных агентов социализации (семьи и образовательных институтов) в процессе инкультурации подрастающего поколения. С ослаблением влияния привычных авторитетов, на их место приходят новые, зачастую связанные с цифровым миром, такие как блогеры и медийные личности, которые становятся для молодежи основными трансляторами ценностей и моделей поведения [23]. Виртуальное пространство с его множественностью идентичностей,

неограниченными возможностями самопрезентации и новыми коммуникативными нормами создает альтернативную среду социализации, где формируются иные ценностные системы и образцы для подражания. Это усиливает межпоколенческий разрыв и затрудняет процесс социокультурного самоопределения молодых людей в социуме, что требует разработки новых подходов к психологическому сопровождению личностного становления подростков в цифровую эпоху.

В процессе анализа личностных качеств и ценностных ориентаций современных абитуриентов, И. А. Морозова, С. А. Шевченко, Е. В. Кузьмина определили, что среда воспитания поколения Z характеризуется информационной перегруженностью, приоритетом виртуального мира, гиперопекой со стороны родителей, экономическими кризисами [105]. Под влиянием особенностей среды воспитания у «зумеров» формируются личностные качества и ценностные ориентации, включая прагматизм, стремление к саморазвитию, зависимость от информационных технологий.

В своём исследовании современных подростков и юношей Н. Я. Большунова, Е. В. Одияк, О. А. Устинова указывают на проблему недостаточного самоопределения у большинства современных возрастных категорий. По результатам эмпирического исследования они заключили важное наблюдение: «...взросление происходит позже. Даже к 17–18 годам у многих подростков нет определенного представления взрослости и понимаемого чувства взрослости...» [28, с. 155].

В ходе процесса профессионального становления в колледже, нарастает тенденция к индивидуализации во всех основных компонентах профессиональной направленности, формирующие личностно-профессиональные качества будущего специалиста и необходимые будущему специалисту. О. А. Андриенко определила такие психологические качества присущие обучающимся в колледжах: раннее стремление к психологической самостоятельности и независимости, связанное с получением профессии, появлением собственных заработанных денег; повышенное и обострённое ощущение взрослости, связанное с изменением

социального статуса; появление новых возможностей для самоутверждения, вызванных изменениями в системе социальных отношений [11].

В. В. Богданова выделила в своих научных работах стадии студента колледжа как субъекта профессионального становления:

1. Подготовительный этап (выпускник школы) – осознание себя в качестве субъекта учебной деятельности.
2. Адаптация (1 курс) – осознание себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности.
3. Погружение в специальность (2-3 курсы) – осознание себя как субъекта учебно-трудовой деятельности.
4. Адаптация на производстве (выпускники колледжа) – осознание себя как субъекта трудоустройства.
5. Становление специалиста (после обучения) – осознание себя как субъекта трудовой деятельности [26].

Кризис идентичности достаточно остро переживается современными подростками, в том числе из-за психологических трудностей, усугубляемых социокультурными процессами. Подростковые и юношеские возраста, согласно Э. Эриксону, являются сенситивными периодами для формирования чувства идентичности [160].

W. Craig отмечает, что подростковый возраст является критическим периодом для формирования самосознания [189]. Развитие абстрактного мышления, которое, согласно Ж. Пиаже, наступает после 12 лет, позволяет подросткам анализировать логические задачи, строить планы на будущее и размышлять о себе [114]. У подростков активно формируются свои представления, опираясь на мнения других людей и собственные выводы, которые затем проверяют во взаимодействии с окружающими.

В зарубежных исследованиях отмечают, что кризис профессиональной идентичности вызывается изменениями и несоответствием в реальной практике профессии и личных ожиданий [183; 173; 185; 195; 200]. Существует также взаимосвязь между возрастом и протеканием кризиса профессиональной

идентичности, что свидетельствует о том, что студенты колледжей, обладающие сформированным отношением к будущей профессии, лучше подготовлены к процессу построения карьерной идентичности и в целом показывают более высокий уровень самосознания [175]. В качестве стратегий преодоления кризиса студенты в основном используют неконструктивные способы психологической защиты (отрицание и подавление), что приводит к усилению внутреннего напряжения и снижению устойчивости к стрессам учебно-профессиональной деятельности [190; 133]. Подтверждением этих процессов является исследование М. Vanegas, L. J. Lopera и Н. Ф. Mesa, посвященное изучению роли психосоциальных факторов в формировании кризиса профессиональной идентичности у студентов колледжа – будущих учителей иностранных языков. [204]. Используя социокритическую парадигму и нарративный подход, авторы выделили три основные категории психосоциальных факторов:

1. Стратегии совладания со стрессом у студентов-педагогов. Участники исследования описывали страх неудачи, ограниченный набор стратегий преодоления трудностей и негативное влияние эмоций на процесс обучения.

2. Кризис профессиональной идентичности представляется как эмоциональный дисбаланс, возникающий при столкновении с новыми вызовами в практике. Определены такие эмоции, как разочарование, неудовлетворенность, страх, которые приводят к сомнениям в правильности выбора профессии.

3. Высокие ожидания со стороны окружающих и постоянные реформы в системе образования усиливали чувство давления и «перегрузки» в профессиональном обучении.

Обобщая исследования, можно выделить следующие положения, касающиеся изучения профессионального самоопределения в контексте возрастных особенностей студентов колледжей:

1. Влияние «Текущей реальности» (согласно концепции З. Баумана) на юношеский возраст, характеризующегося «кризисом традиций и ценностей», приводит к изменениям социокультурных образцов и затрудняет процесс самоопределения у молодых людей;

2. Анализ отечественного культурно-исторического подхода в возрастной психологии подчеркивает важность общепсихологических детерминант в развитии студентов особенно в профессиональном самоопределении. В отечественном подходе делается акцент на критических возрастных этапах и кризисах развития.

3. Зарубежные исследования указывают на проблему кризиса профессиональной идентичности, связанного с несоответствием между ожиданиями и реальностью профессиональной деятельности (экспектации).

4. Анализ большинства современных исследований профессионального становления учащихся колледжей демонстрирует острую нехватку исследований процессов развития отдельных качеств в процессе обучения. В частности, недостаточное количество исследований личностных характеристик студентов колледжей педагогических и цифровых специальностей.

1.3.2 Профессионально значимые характеристики студентов педагогических специальностей

Для более детального анализа характеристик профессионального становления в настоящем исследовании были выбраны два контрастных и одновременно ключевых для современного общества направления подготовки: педагогическое и ИТ-направление (информационное).

Такой выбор обусловлен следующим:

1. Согласно классификации профессий Е. А. Климова, они относятся к принципиально разным типам: педагог – к типу «человек – человек», где ядром деятельности является взаимодействие, коммуникация и эмпатия, а программист – к типу «человек – знаковая система», где на первый план выходят алгоритмическое мышление, способности к решению математических задач, внимательность к знакам. Учет специфики обучения различных специальностей в колледжах может позволить глубже изучить, как формируются принципиально разные наборы профессионально важных качеств.

2. Педагогические специальности обеспечивают воспроизводство и развитие человеческого капитала, а ИТ-специальности являются драйвером технологического прогресса и цифровой трансформации экономики. Изучение становления будущих специалистов в этих сферах имеет высокую социальную значимость.

3. Сопоставление основных характеристик профессионального становления студентов-будущих педагогов и студентов-будущих ИТ-специалистов позволяет выявить как универсальные закономерности профессионального становления в юношеском возрасте, так и специфические особенности, детерминированные содержанием изучаемой профессиональной деятельности.

Профессиограммы и профстандарты описывают характеристики профессии и необходимые качества педагогов, в числе которых: коммуникативные навыки, организованность и методичность, социальная активность, гуманность, толерантность, педагогический такт [13].

Для определения научной актуальности проблемы эмпатийно-коммуникативных качеств будущих педагогов сделан наукометрический анализ индексированных публикаций с присвоенным идентификатором DOI с помощью международной базы научных работ (портал «The Lens») по связанным ключевым словам: педагогическая эмпатия (pedagogical empathy), профессиональное становление (professional self-determination), коммуникативные качества педагога (teacher's communication skills).

Выявлено, что общее количество публикаций за период 2020 – 2024 год в России составило 717 публикаций, а публикаций в международной среде (включая Россию) – 52 037. В указанный период количество публикаций в РФ составило от 111 до 169 публикаций по проблеме в год. Не выявлено увеличения публикаций по теме связи профессионального самоопределения и коммуникативных компетенций педагогов в России, но общемировой показатель демонстрирует рост и изменение в количестве публикаций ежегодно от 10% до 23%. Количество научных работ в России, а именно, соотношение уровня важности проблемы и одновременное отсутствие тренда в увеличении публикаций по теме связи педагогической эмпатии

с коммуникативными качествами педагогов в контексте профессионального самоопределения, определяет интерес к актуализации изучаемой области.

Педагогическая эмпатия – не просто «профессиональное» качество, а одна из важнейших профессиональных ценностей педагога, которую следует называть «фундаментом педагогического профессионализма». Отечественные исследования компетентности педагогов И. А. Зимней, Л. М. Митиной, А. А. Реаном, Л. А. Шипиловой, Л. А. Регуш, Е. И. Роговой, И. А. Ахметшиной позволяют констатировать, что социально-коммуникативная компетентность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога [125; 94; 76; 158; 16; 102]. Отмечается значительный вклад работ А. К. Михальской, Л. М. Митиной в изучение компетентности педагога с опытом работы [125; 104; 102]. Например, Л. М. Митина рассматривает коммуникативную компетентность как подструктуру педагогической компетентности, включающую знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения, акцентируя внимание на важности как вербальных, так и невербальных компонентов. Л. М. Митиной также выделяется как важное в формировании коммуникативных компетенций педагога: любовь к детям и безоценочное отношение к обучающимся. Обзор исследований по проблеме эмпатии в педагогическом процессе, выполненных такими авторами, как Е. А. Михайлова, Л. В. Веденеев, Е. Д. Макарова, А. В. Козина, Е. В. Рязанова, С. Н. Костромина, позволил обозначить, необходимость изучения специфики формирования эмпатии именно у будущих педагогов профессионального обучения [94; 101; 131; 41; 90; 103].

В психологии и педагогике термин «эмпатия», (от греч. *ἐν* – «в» + греч. *πάθος* – «страсть», «страдание», «сострадание», «чувство», «сочувствие») был предложен в конце XIX века, а обозначен в психологии в начале XX века, и в дальнейшем использовался в различных отраслях наук о человеке и личности. Способность чувствовать состояние другого человека и «проникать» в ощущения рассматривается психологами и педагогами с различных сторон. В психологии эмпатия подразумевает, например, способность психики понимать переживания и состояния другого человека, особый вид внимания к нему, позволяющий строить

успешные межличностные отношения. С психологической точки зрения, следует различать понятие «эмпатия» – процесс постижения эмоционального состояния другого человека, и «эмпатийность» – устойчивую личностную черту, которая отражает степень выраженности этой способности. Эмпатийность является динамической характеристикой, формирующейся в течение жизни. Кроме того, результаты исследований, полученные с использованием магнитно-резонансной томографии, выражают позитивное воздействие эмпатии на процессы обучения и развития учащихся, что подчеркивает значимость этого качества для эффективного педагогического взаимодействия [178].

Рассматривая структуру педагогической эмпатии, в психологии принято выделять следующие взаимосвязанные компоненты: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Это многоуровневый процесс, затрагивающий различные сложные компоненты личности, продуктивность которого зависит от многих факторов [16].

В исследовании Е. В. Карповой и С. И. Коптевой подчеркивается междисциплинарный характер проблемы эмпатии и отсутствие единого понимания этого феномена в современной науке [83].

В своём исследовании, посвящённом взаимосвязи между экологичностью коммуникативного поведения педагогов и психологическим благополучием школьников, Р. И. Суннатова определила важность «экологичности коммуникативного поведения педагогов» как ключевого фактора, определяющего умение преподавателей формировать у учащихся веру в себя и, влияющего на уровень удовлетворенности учащимися процесса обучения, что, в свою очередь, способствует психологическому благополучию [137]. В качестве коммуникативных навыков Р. И. Суннатова отмечает такие: «принятие другого таким, каков он есть» (способность педагога оценивать действия и поступки ученика, не затрагивая его личность); «создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия» (способность педагога создавать безопасную и доверительную атмосферу, способствующую конструктивному взаимодействию); «формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности» (способность

педагога вдохновлять учеников на достижение успеха, формируя у них веру в себя и в свои способности учиться). Это обусловлено тем, что современная образовательная среда педагогического вуза должна не только обеспечивать передачу знаний, но и создавать условия для становления личности и компетентности обучающихся, требующие организации совместной учебной деятельности [115, 184; 78].

В профессиональном становлении будущих педагогов важно учитывать, что коммуникативные качества проявляются не только как набор навыков, но и как позиция в отношении ситуаций коммуникативного взаимодействия.

Обзор научных источников по теме педагогической эмпатии, как значимого качества в становлении будущих специалистов, позволяет описать противоречия, препятствующие её эффективному развитию. Одним из таких, как отмечает Е. В. Вовк, является несоответствие между потребностью в педагогах с высоким уровнем эмпатии и недостаточной разработанностью механизмов развития эмпатийного потенциала в современной педагогической науке и практике [44]. А. Орлов и Л. А. Орлова указывают на наличие профессиональных дефицитов у будущих учителей, что «требует корректировки целей, содержания и технологий педагогического образования» [112, с. 120].

В. Б. Веретенникова, изучая профессиональное становление будущих педагогов, провела исследование с использованием методики Э. Шейна «Якоря карьеры». По мнению автора, преобладание «служения» отражает гуманистическую направленность педагогической профессии, а выбор «профессиональной компетентности» свидетельствует о желании будущих специалистов быть экспертами в своем деле [43].

Исследуя структуру личности педагогов, Д. В. Каширский отмечает, что «...личность педагога следует судить по тому, как педагог относится к другим людям и, в частности, к своим ученикам, а так как характер этого отношения может быть, естественно, разным, то мера личностного в педагоге также будет разной» [86, с. 145; 87].

Т. Потапчук, О. Макарук, Н. Кравец, Н. Анненкова, Е. Г. Белякова отмечают важность ценностно-смыслового фактора в «профессиональном саморазвитии» будущих педагогов [187].

Западные учёные Y. L. Arcos, V. P. Orrego, F. S. Ortiz в своем исследовании описали и интерпретировали процесс формирования профессиональной идентичности у студентов-будущих педагогов во время профессиональной практики [165]. В результате учёными были сделаны выводы:

1. Существуют две субъективные оценки: «быть учителем» (описание роли учителя как эксперта, ориентированного на конструктивный подход и социальную справедливость) и «значение профессиональной идентичности учителя» (профессиональная идентичность как процесс постоянного формирования личного мнения о профессии).

2. Становление профессиональной идентичности подразумевает осознание ценности профессии, овладение практическими навыками, развитие призвания и веры в свои профессиональные возможности.

3. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов происходит в четыре этапа: самооценка знаний, самоэффективности и призвания до начала практики; вхождение в профессиональный контекст; профессиональные индикаторы во время практики; итог профессионализации – осознание себя как профессионала.

Описанные теоретические положения соответствуют современным эмпирическим данным о социально-психологическом портрете студентов педагогических направлений, демонстрирующих специфическое сочетание мотивационных, ценностных и идентификационных характеристик [148], а также результатам исследований профессиональной идентичности студентов психолого-педагогического профиля [93].

В настоящее время компетенция педагога, как транслятора знаний ученикам, включает в себя и роль наставника личностного становления учеников, что предъявляет особые требования к формированию профессиональных качеств студентов-будущих педагогов в среднем профессиональном образовании.

1.3.3 Профессионально значимые характеристики студентов информационных специальностей

Профессиограммы и профстандарты описывают характеристики профессии и необходимые качества специалиста информационных технологий, в числе которых выделяют: системное мышление, внимательность, технические навыки, быстрота математического мышления, навыки работы в команде [46].

Для определения научной актуальности исследования профессионально-значимых качеств, проявляющихся в аналитических и математических способностях у будущих программистов, осуществлён наукометрический анализ индексированных публикаций с присвоенным идентификатором (DOI и/или ORCID). Анализ осуществлен с помощью международной базы научных работ (портал «The Lens») по связанным ключевым словам: студенты колледжей направлений информационных технологий (college students of information technology fields), профессиональное становление (professional self-determination), быстрота математического мышления (quickness of mathematical thinking).

Общее количество публикаций за период 2020 – 2024 год в России составило 241 публикацию, а публикаций в международной среде (включая Россию) – 21 036. В указанный период количество публикаций в РФ составило от 37 до 57 в год. Не выявлено тренда увеличения публикаций по теме профессионального самоопределения студентов информационных технологий в России, но общемировой показатель продемонстрировал изменения в количестве публикаций ежегодно на 4-5 тысяч, например, в 2024 году количество новых публикаций (5 265 индексированных научных работ), что на 12% больше, чем в 2023 году (4 669 индексированных научных работ). Особенно актуальна проблема с точки зрения психологических (наибольшее количество публикаций), цифровых и медицинских наук среди остальных научных направлений. Количество научных работ в России, а именно, соотношение уровня важности проблемы и одновременное отсутствие тренда в увеличении публикаций по теме профессионального самоопределения

студентов информационных технологий определяет интерес к актуализации изучаемой области.

В работах Ю. С. Тюнникова представлена классификация траекторий профессионального становления студентов, выделяющая три характерных типа развития: непродуктивный, низкопродуктивный и высокопродуктивный [147]. Предлагаемая типология базируется на анализе смысловых установок обучающихся в отношении образовательного процесса. Спектр этих установок широк: от полного игнорирования важности получаемых профессиональных компетенций до высокой самооценки приобретаемых знаний и активного взятия на себя ответственности за достижение итоговых результатов обучения. Различия в личностных установках студентов определяют существенные вариации в их профессиональном развитии.

Продолжая эту идею, Л. Н. Плоткина предложила свою классификацию компонент профессионального становления [116], представив её на примере студентов-будущих программистов. Модель сценарного анализа включает четыре компонента: 1. Побудительный (мотивы выбора профессионального пути). 2. Ментальный (личные смыслы и установки). 3. Процессуальный (взаимодействие с профессиональной средой). 4. Результативный (влияние установок на итоговые достижения).

На основе анализа ответов на четыре вышеуказанных ключевых вопроса были выделены четыре сценария профессионально-личностного становления: максимальной включенности; формальной включенности; амбивалентной включенности и отчужденного пребывания в образовательном пространстве. Каждый сценарий рассматривается в пространственно-временных рамках, включающих этапы «сценарной завязки», развития событий и «финальной развязки».

Существующие исследования подтверждают важную роль профессионального интереса в становлении и развитии будущих специалистов в сфере информационных технологий. Будущие специалисты, обладающие ярко выраженным профессиональным интересом, демонстрируют активность в

освоении инновационных технологий, методик и подходов, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности их работы и росту профессиональной квалификации. Обратная ситуация (отсутствие профессионального интереса) значительно сужает перспективы специалиста и препятствует его активному участию в процессе собственного профессионального роста, ограничивая его потенциал. Таким образом, делаются выводы о линейной связи между уровнем профессионального интереса и выбором карьеры в сфере информационных технологий у студентов колледжей этого направления [19].

В 2021 году Н. Е. Рубцова и Г. И. Ефремова провели исследование профессионального становления студентов-программистов на основе систематического анализа литературы [130]. Из 97 работ отобрано 14 релевантных, охватывающих профессии: программист, IT-специалист, оператор контакт-центра, менеджер IT-проектов, веб-дизайнер, экономист. Авторы систематизировали психологические особенности по следующим сферам:

1. Когнитивная – выявлены стили мышления (инициативный, критический, управленческий, практический). Отмечена высокая метакогнитивная активность и знания, но с противоречиями (высокая активность при низкой концентрации и управлении временем).

2. Потребностно-мотивационная и ценностно-смысловая – характерна внутренняя мотивация (удовлетворенность процессом и самореализация). Выделены типы ценностно-смыслового отношения: ценностный, потребностно-технологический, средственный и диффузный.

3. Коммуникативная – определены ролевые позиции («критик», «командный игрок», «новичок», «предлагающий решения»). Высокая коммуникативная включенность связана с общительностью и стабильностью, низкая – с недоверием и независимостью.

4. Эмоционально-волевая – различия в стрессоустойчивости по профессиям; прокрастинация зависит от стресса. Предикторы позитивного отношения к виртуальной реальности: совестливость, устойчивость,

уравновешенность. Толерантность к неопределенности коррелирует с мотивацией [130].

Исследование Дж. Зигмунда с применением МРТ показало, что анализ кода задействует области мозга, связанные с рабочей памятью, вниманием и обработкой естественного языка [153]. Исследования Е. А. Орел подтверждают связь способностей к программированию со способностями к языкам и рабочей памятью (111). Развитие когнитивных и интеллектуальных способностей – это только одна сторона становления будущего специалиста. Не менее важным является процесс, посредством которого студент переосмысливает свой выбор профессии, в рамках которого согласуются внешние требования с внутренними убеждениями и формируется устойчивая карьерная идентичность. Этот процесс охватывает как личностные трансформации, так и осознание ценностного смысла профессиональной деятельности, что становится ключевым аспектом профессионального становления в юношеском возрасте.

Таким образом, установлено, что профессиональное становление проходит несколько стадий: от появления осознанных намерений и адаптации на первых курсах обучения до становления специалиста в практике, при этом наблюдается тенденция к индивидуализации во всех основных компонентах профессиональной направленности.

Выбор для исследования двух отличающихся направлений: педагогические специальности («человек-человек») и информационные специальности («человек-знаковая система») – обусловлен различиями в требуемых профессионально важных качествах и позволяет выявить как универсальные закономерности профессионального становления в раннем юношеском возрасте, так и специфические особенности, детерминированные содержанием будущей профессиональной деятельности.

Выводы по главе 1

1. Наукометрический анализ современных исследований позволил описать шесть основных кластеров научных фронтов: «Внутренняя мотивация и автономия в профессиональном становлении», «Карьерная адаптация и психологическое благополучие», «Субъективное благополучие и качество жизни в возрастной перспективе», «Личностные детерминанты профессионального становления», «Возрастно-групповые различия профессионального становления» и «Мотивация и результативность в профессиональном обучении» Разработанная схема включила семь направлений профессионального становления: «Профессиональное становление как описание карьерной идентичности», «Карьерная адаптивность как операциональный конструкт», «Личностно-ценностные ориентации», «Мотивационно-смысловая сфера», «Конкретные профессиональные пути и специализации», «Возрастные и образовательные категории», «Нормативные психологические кризисы профессиональной идентичности» – отражающих комплексный характер процесса.

2. Современные исследования констатируют, что профессиональное становление – уровневый динамический процесс интеграции личностных характеристик студентов, который включает формирование компонентов идентичности (внутренняя мотивация, ресурсы самодетерминации, личностные смыслы, конгруэнтность выбора), а также адаптационные способности, социальные факторы и чувство принадлежности к будущей профессии.

3. Специфика профессионального становления студентов колледжей характеризуется следующим: ценностно-нормативным кризисом (несоответствие ожиданий и реальности профессиональной деятельности); отождествлением себя с определенной профессией, принятием её ценностей и задач; ослаблением традиционных агентов социализации и возрастанием роли цифровых технологий.

4. Профессионально значимыми качествами для педагогов являются: коммуникативные качества и педагогическая эмпатия, включающая когнитивный,

эмоциональный и поведенческий компоненты. Для будущих программистов – когнитивные процессы и стили мышления (алгоритмического, вычислительного, конструктивно-логического, математического).

5. Выявлено, что перспективными остаются исследовательские вопросы о том, какие именно компоненты личностных характеристик выступают предикторами формирования карьерной идентичности, как происходит интеграция профессиональных ценностей в общую систему личностных смыслов, и какие психологические показатели опосредуют этот процесс в условиях нормативных кризисов профессионального самоопределения в период ранней юности.

Глава 2. Личностные характеристики в процессе профессионального становления студентов колледжей педагогических и информационных специальностей

В ходе теоретико-методологического изучения проблемы была определена цель эмпирического исследования: выявить и изучить личностные характеристики, влияющие на формирование карьерной идентичности у студентов колледжей, обучающихся по педагогическим и информационным специальностям, а также закономерности отдельных показателей профессионального становления на разных этапах обучения.

2.1 Организация и методики исследования процесса профессионального становления

Основная гипотеза заключается в предположении, что профессиональное становление студентов колледжей характеризуется процессом изменений в личностных характеристиках (карьерная идентичность, карьерная адаптивность, учебная мотивация и ценностные ориентации) в зависимости от курса обучения и специфики направления профессиональной подготовки, при этом становление типов траекторий карьерной идентичности обусловлено взаимосвязанными личностными характеристиками и профессионально значимыми качествами.

Частные гипотезы исследования:

1. Предполагается, что наличие личностных характеристик-предикторов, определяющих становление карьерной идентичности у студентов колледжей, зависит как от выбранной специальности, так и от текущего курса обучения.

2. Предполагается, что существует дифференциация в проявлении и становлении профессионально значимых личностных характеристик (таких как эмпатия и коммуникативные способности у будущих педагогов, а также логико-математические способности у будущих программистов) в зависимости от курса обучения в колледже.

С целью уточнения методического инструментария было проведено пилотажное исследование [37; 38]. В нём приняли участие 45 учащихся колледжей Москвы, средний возраст респондентов составил около 18 лет, представляющих различные направления подготовки (Преподавание в начальных классах, Специальное дошкольное образование, Коррекционная педагогика в начальном образовании, Информационные системы и программирование). Изучалось отношение учащихся к выбору профессионального обучения в колледже, мотивы выбора и предполагаемые планы после окончания обучения, которые могут быть отнесены к траекториям дальнейшего профессионального становления. В частности, требовалось проверить, насколько понятны и однозначны для респондентов формулировки вопросов авторской анкеты, выявить возможные трудности при ее заполнении и оценить временные затраты на ответы. Кроме того, апробация позволила выявить методические неточности в процедуре сбора данных и получить первичную информацию об изучаемом процессе. По итогам пилотажного исследования авторская анкета была доработана и отредактирована.

Основным выводом пилотажного исследования стало положение о том, что для студентов третьего курса колледжей характерен незавершенный процесс профессионального самоопределения. У большинства обучающихся выражается в одновременном доминировании как сформированной, так и неопределенной форм идентичности, а также в высоком уровне статуса «мораторий» (кризис выбора). Это было выявлено с помощью методики А. А. Азбель и А. Г. Грецова «Статусы профессиональной идентичности» [139]. Дальнейшее использование методики было отклонено в связи с недостаточной информативностью для осуществления цели исследования, заключающейся в установлении особенностей и понимания функции профессиональной идентичности в профессиональном становлении.

Для анализа эмпирических результатов показателей процесса профессионального становления студентов колледжей были выбраны конструкты, которые отражают характеристику профессионального становления. К таким конструктам были отнесены карьерная идентичность, карьерная адаптивность, причины нежелания учиться, учебная мотивация и ценностные ориентации.

Карьерная идентичность характеризует степень сформированности профессионального «Я» студента, его уверенности в правильности выбранного пути. Карьерная адаптивность определяет готовность к преодолению вызовов профессионального развития и способность гибко реагировать на изменения профессиональной среды. Учебная мотивация отражает отношение студента к процессу обучения, его заинтересованность в приобретении знаний и умений, а ценностные ориентации – смысловую направленность этого процесса.

На основном диагностическом этапе были применены следующие диагностические опросники:

1. Показатели карьерной идентичности изучались при помощи **«Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС»**, разработанной А. Н. Дёминым, А. Б. Седых, Б. Р. Седых [58], адаптированной версии методики **«My Vocational Situation»** Д. Холланда, Д. Дайжера и П. Пауэра (см. Приложение 1.1). В настоящем исследовании термин «**карьерная идентичность**» используется в определении авторов методики МИКС (Методика измерения карьерного самоопределения), термин «**профессиональная идентичность**» – в рамках теоретического описания процесса становления.

2. Уровень карьерной адаптивности, который можно рассматривать как интегральную характеристику готовности к профессиональной деятельности, изучался посредством методики **«Шкала карьерно-адаптационных способностей»** (М. Савикас, Э. Порфели, в адаптации Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова) [92] (см. Приложение 1.2). Опросник направлен на выявление уровня карьерной адаптивности через оценку установок (заинтересованность, контроль, любознательность, уверенность) и общий показатель карьерной адаптивности.

3. Ценностные ориентации студентов колледжей диагностировались с помощью **«Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1»** (А. В. Капцов) [81] (см. Приложение 1.3). Методика позволяет измерять индивидуальные ценности в сферах жизнедеятельности и их противоречия в контексте формирующейся карьерной идентичности. Показатели устойчивости ценностей

позволяют оценить соотношение динамичной и стабильной составляющих аксиосферы. Термин «аксиосфера» А.В. Капцов раскрывает, как «систему ценностных ориентаций личности» [80, с. 3].

4. Учебная мотивация студентов изучалась при помощи **«Шкалы академической мотивации – ШАМ» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)** [50] (см. Приложение 1.4). Опросник предназначен для комплексной диагностики внутренней и внешней мотивации через выявление качественно различных видов мотивов (познавательная мотивация, мотивация достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированная и экстернальная мотивация, амотивация).

5. Дополнительно для выявления причин снижения учебной активности использовался опросник **«Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение» (Р. И. Суннатова)**, модифицированный для студентов колледжей [142] (см. Приложение 1.5).

6. Профессиональная направленность диагностировалась с помощью **«Дифференциально-диагностического опросника» (Е. А. Климов, в модификации Р. И. Суннатова)** [138]. Опросник позволяет оценить профессиональную направленность студентов на основе предпочтений различных видов деятельности и сфер профессиональной подготовки. Содержание модификации представлено в приложении 1.6.

Модификация опросника была связана с необходимостью внесения уточнений, связанных с тем, что в каждое из направлений профессий входят различные виды трудовой деятельности. Например, направление «человек-человек» включает профессию врача (сфера здравоохранения), педагога (сфера образования), юриста (социальная сфера). Поскольку диагностика профессиональных намерений предполагает выявление конкретных трудовых интересов учащихся, Р. И. Суннатова в методику Е. А. Климова внесла возможность выявления ориентации не только на предмет труда (в данном примере – человек), но еще и на содержательную, профессиональную сторону трудовой деятельности. В обсуждаемом примере – труд в системе «человек-человек» в различных сферах: здравоохранение, образование или социальная сфера [138].

Авторская анкета, направленная на изучение отношения к выбранной специальности и дальнейших планов в профессиональной деятельности у студентов колледжей, позволила выявить отношение учащихся к профессии и к обучению, мотивацию выбора, дальнейшие профессиональные планы – в качестве дополнительных показателей изучения профессионального самоопределения студентов колледжей (см. Приложение 1.10 и Приложение 1.11).

Конкретные задачи, которые учитывались при создании анкеты:

Выявить основания выбора обучения в колледже по конкретной специальности: источники информации о специальности и колледже; значимые мотивы; альтернативность выбора.

Оценить отношение студентов к выбранной профессии и к образовательному процессу в колледже: интерес и удовлетворённость содержанием обучения; восприятие практико-ориентированности обучения; намерение продолжать обучение по профилю.

Выявить будущие планы в самореализации после окончания обучения в колледже: планируемый формат занятости после выпуска; планы дальнейшего образования; ожидаемые барьеры и ресурсы для «входа» в профессию.

Для осуществления задачи по выявлению профессионально значимых качеств для деятельности по профессии педагогического работника представлено описание следующих методик:

1. Диагностика различных аспектов эмпатических реакций человека – как когнитивные, так и эмоциональные компоненты для будущих педагогов осуществлялась с помощью методики **«Многофакторный опросник эмпатии»** (М. Дэвис, в адаптации Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская) [84] (см. Приложение 1.7).

2. Методика **«Коммуникативные качества педагогов»** (Р. И. Суннатова) позволяет выявить эмоциональное реагирование и эмоционально-ценностные установки будущих педагогов в ситуациях взаимодействия в общении, что позволяет выявить коммуникативную компетентность как важный компонент профессиональной идентичности педагогов [197]. Создание методики основано на

идеях о детерминирующей роли чувств и эмоциональных состояний в регуляции поведения в межличностном общении, представленных в работах В. Н. Мясищева, а также на положениях деятельностного подхода А. Н. Леонтьева о реагировании субъекта на субъективный смысл ситуации. Коммуникативная компетентность рассматривается как значимый компонент профессиональной идентичности педагога, имеющий психотерапевтическое/поддерживающее значение в образовательной среде (поддержка, конструктивные отношения, конструктивность коммуникации) (см. Приложение 1.8).

Респонденту предлагаются описания коммуникативных ситуаций и парные полярные прилагательные (конструктивный/деструктивный полюса). Оценивание производится по биполярным шкалам, что позволяет фиксировать преобладающий коммуникативный стиль в направлении от деструктивных к конструктивным реакциям.

Особенностью методики является наличие полярных оценок семантического дифференциала, обозначенных как «деструктивные» и «конструктивные» эмоции и реакции, что позволяет получить информацию о преобладании определенного коммуникативного стиля. Каждая шкала оценивается через призму конструктивных (уравновешенность, сопереживание, заинтересованность) и деструктивных (неприязненность, отстранённость, досада) эмоций, чувств и состояний в различных коммуникативных ситуациях.

Методика даёт возможность выявить личностные характеристики, проявляющиеся в коммуникативных качествах студентов колледжей, готовящихся к будущей педагогической деятельности.

1. Диагностика аналитических способностей к выявлению числовых закономерностей у студентов-будущих программистов осуществлялась с помощью субтеста «Числовые закономерности» из теста «АСТУР» (К. М. Гуревич, М. К. Аким, Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, А. М. Раевский, Н. А. Ференс) [55] (см. Приложение 1.9). Тест позволяет определить уровень развития логических способностей студентов цифровых специальностей (будущих программистов).

Использованные методики валидированы в российских выборках и обладают высокими показателями надёжности и внутренней согласованности.

В исследовании были использованы следующие **методы статистико-математической обработки** данных: количественный, качественный и математико-статистический анализы (с применением описательных статистик, психометрический сетевой анализ (EBICglasso) для шкал опросников, дисперсионного анализа, апостериорных сравнений с поправкой Тьюки, метода анализа латентных профилей (Latent Profile Analysis), корреляционного анализа Спирмена, иерархического регрессионного анализа, медиационный анализ (включая прямые и косвенные эффекты во взаимосвязях между показателями), кластеризации методом *k*-Средних, критериев попарных сравнений независимых выборок *t*-Стьюдента и *U*-Манна-Уитни).

Использование латентного профильного анализа позволило выявить качественно различные траектории профессионального становления, что отразило различия в психологических закономерностях становления карьерной идентичности студентов колледжей различных курсов и специальностей обучения.

Характеристика выборки. Исследование проводилось с участием студентов колледжей Москвы в возрасте от 16 до 20 лет (средний возраст около 18 лет). Базу основного исследования составили следующие образовательные учреждения:

- Колледж АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт» – 111 респондентов;
- ГБПОУ «Московский педагогический колледж» – 173 респондента;
- ГБПОУ «Колледж малого бизнеса № 4» – 121 респондент.

В таблице 1 показано количество респондентов, принявших участие в исследовании.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования (количество учащихся)

Педагогические специальности ($N = 200$)						
Курс	16 лет	17 лет	18 лет	19 лет	20 лет	Общее количество
1	57	37	4	0	0	98
3	0	0	43	50	9	102
Информационные специальности ($N = 205$)						
Курс	16 лет	17 лет	18 лет	19 лет	20 лет	Общее количество
1	84	30	3	0	0	117
3	0	0	16	56	16	88
Всего:	141	67	66	106	25	405

Студенты первого курса адаптируются к новой форме обучения и учебной среде колледжа. Когнитивные возможности первокурсников характеризуются активным формированием абстрактно-логического мышления (114; 45; 10]. Осознание будущей профессии у студентов часто носит общий, иногда идеализированный характер, а выбор специальности может быть продиктован внешними факторами [120; 88]. К третьему курсу студенты, как правило, адаптируются и способны применять накопленные учебные знания. Операциональные возможности студентов старших курсов характеризуются более высоким уровнем анализа и способностью самостоятельно решать сложные задания (98; 127). Также на этом этапе начинается углубленное осознание своей профессиональной идентичности [162; 159; 118].

Период обучения в колледже совпадает с критической фазой формирования профессиональной идентичности, когда происходит переход от диффузной формы профессионального самоопределения к пониманию профессиональных интересов, что может сопровождаться кризисными переживаниями и поиском профессионального «Я» [162; 136; 107). Проведение исследования с учётом возрастных различий необходимо, чтобы выявить тенденции различий в зависимости от стадии (младшие и старшие курсы) обучения [9; 150; 191].

К ограничениям выборки относятся: локальный географический охват респондентов (студенты колледжей Москвы), что снижает возможность экстраполяции результатов на студентов из других российских регионов. В

исследовании не контролировался такой фактор, как наличие или отсутствие у студентов опыта профессиональной деятельности, который мог бы повлиять на их карьерную адаптивность и карьерную идентичность. Не учитывались социально-экономический статус студентов и их предыдущая образовательная траектория (например, обучение в профильных классах школы).

2.2 Различия в личностных характеристиках студентов колледжей в профессиональном становлении

На этапе подготовки эмпирических данных к анализу была применена описательная статистика и методы очистки данных от недостоверных ответов, чтобы обеспечить корректность анализа и достоверность результатов. Использовались графические методы (диаграммы размаха) для визуализации и идентификации экстремальных значений. Также был использован метод z -преобразования с последующим анализом значений, выходящих за пределы ± 3 стандартных отклонений. Для единичных выбросов, связанных с ошибками ввода данных, проводилась (при необходимости) импутация значений. В случаях, когда экстремальные значения были обнаружены по нескольким показателям у одного респондента, его показатели исключались из выборки. После исключения недостоверных ответов и некачественных данных, проводилась повторная оценка репрезентативности выборки по ключевым показателям (возраст, курс, специальность), которая подтвердила её репрезентативность. Предварительный анализ показал, что полученные после очистки данные соответствуют требованиям для применения статистических методов. Проведенная проверка распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова позволила сделать заключение о том, что сравнительный анализ следует проводить с помощью двухфакторного дисперсионного анализа для шкал методик с установленной нормальностью распределения остатков и гомогенность дисперсий в подгруппах (ANOVA, с тестом на однородность дисперсий Левена) и t -Стьюдента (при недостаточной однородности дисперсий применялся критерий Уэлча), для шкал при нарушении

нормальности данных был использован непараметрический критерий *U*-Манна-Уитни с поправкой Холма-Бонферрони.

2.2.1. Конгруэнтность профессиональной направленности студентов и выбора специальности обучения в колледже

Одной из исследовательских задач было выявление у студентов соответствия выбранного направления обучения в колледже интересу к профессиональной деятельности. Для этого проведено сравнение результатов по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов, модификация Р. И. Суннатова), позволяющей определить интерес респондента к профессиональной деятельности и результаты авторской анкеты, позволяющей определить собственное отношение к выбранной профессии и дальнейшие планы в профессиональном обучении. Совпадение у респондентов выбранного направления обучения и установленного диагностикой интереса к профессиональной деятельности можно определить как конгруэнтность в профессиональном выборе [34].

На диаграммах (рис. 3 и рис. 4) показано, каким видам профессиональной деятельности отдают предпочтение студенты колледжей. Результаты сгруппированы по 12 сферам профессиональной деятельности, которые соответствуют типам профессий по классификации Е. А. Климова: I – профессии типа «Человек-человек»; II – профессии типа «Человек-техника»; III – профессии типа «Человек-природа»; IV – профессии типа «Человек-знаковая система»; V – профессии типа «Человек-художественный образ».

В исследовании представлены эти сферы деятельности (модификация Р. И. Суннатовой): промышленность, транспорт, коммуникации; жилищно-коммунальное хозяйство»; строительство; сельское и лесное хозяйство; образование; здравоохранение; культура и искусство; торговля, общественное питание и услуги; социально-экономическая сфера; работа со знаковыми системами.

Далее анализируются результаты методики для подгрупп респондентов первых курсов, показанных отдельно: будущие педагоги ($N = 98$) и будущие ИТ-специалисты ($N = 102$).

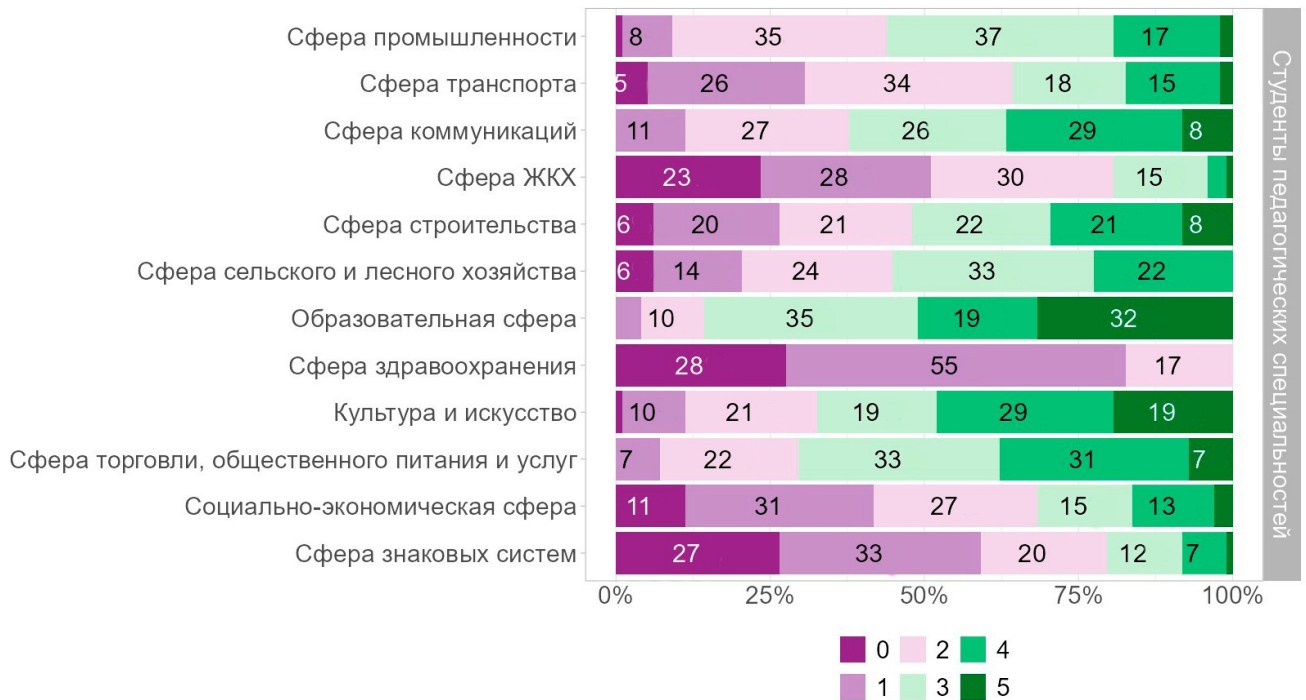


Рисунок 3 – Выявленные предпочтения сфер профессиональной деятельности у студентов колледжей первых курсов педагогических специальностей.



Рисунок 4 – Выявленные предпочтения сфер профессиональной деятельности у студентов колледжей первых курсов информационных специальностей.

Цифры от 0 до 5 обозначают уровень соответствия (конгруэнтность), где:

0 баллов (темно-фиолетовый цвет) – полное несоответствие: интерес к данной сфере отсутствует или выражена явная отверженность направления.

1 балл – очень низкое: эпизодический или ситуативный интерес без устойчивого предпочтения.

2 балла – низкое: умеренно выраженный интерес, не подкрепленный намерениями и опытом; сфера рассматривается как второстепенная.

3 балла – среднее: наличие интереса при отсутствии чёткой ориентации; возможен выбор в пользу других сфер.

4 балла – высокое: устойчивый интерес, предполагающий выбор данной сферы как одной из приоритетных.

5 баллов (темно-зеленый цвет) – максимальная конгруэнтность: выраженное и устойчивое соответствие интереса к профессиональной сфере.

У студентов педагогических специальностей первого курса высокая конгруэнтность с выбранным направлением обучения выявлена у 1/3 части учащихся, однако значительный интерес проявляется также к сферам, требующим коммуникативных навыков, таким как «Культура и искусство» (1/5 часть – 5 баллов) и «Торговля и услуги» (37% – 5 баллов).

Среди студентов-будущих программистов выявлен высокий интерес к профессиональной деятельности, которая соотносится с типом «Человек – знаковая система» (1/5 ответов с максимальной оценкой соответствия = 5 баллов). Эта профессиональная сфера соотносится с их будущей профессией. Установлен интерес к деятельности в социально-экономической сфере (1/10 часть ответов – 5 баллов) и в образовательной сфере (1/10 часть ответов – 5 баллов) – что указывает на заинтересованность у будущих программистов в профессиональной деятельности в этих сферах.

Соответствие видам деятельности в сфере «Культура и искусство» в обеих группах установлено в ответах студентов первых курсов обеих специальностей обучения. При рассмотрении оценок в 4 балла установлена тенденция увеличения профессиональных интересов студентов в различных сферах, но отличительная тенденция к расширению профессиональных предпочтений у студентов первых курсов остаётся в описанных видах деятельности социальной направленности («Человек-человек») у будущих педагогов и в сферах работы со знаковыми системами у будущих программистов.

На третьих курсах обучения между студентами-педагогами и студентами-программистами выявлены существенные различия в структуре профессиональных предпочтений, что объясняется содержательными особенностями их специализаций.

На рисунках 5 и 6 показаны результаты методики для подгрупп респондентов третьих курсов, показанных отдельно: будущие педагоги ($N = 117$) и будущие ИТ-специалисты ($N = 88$).

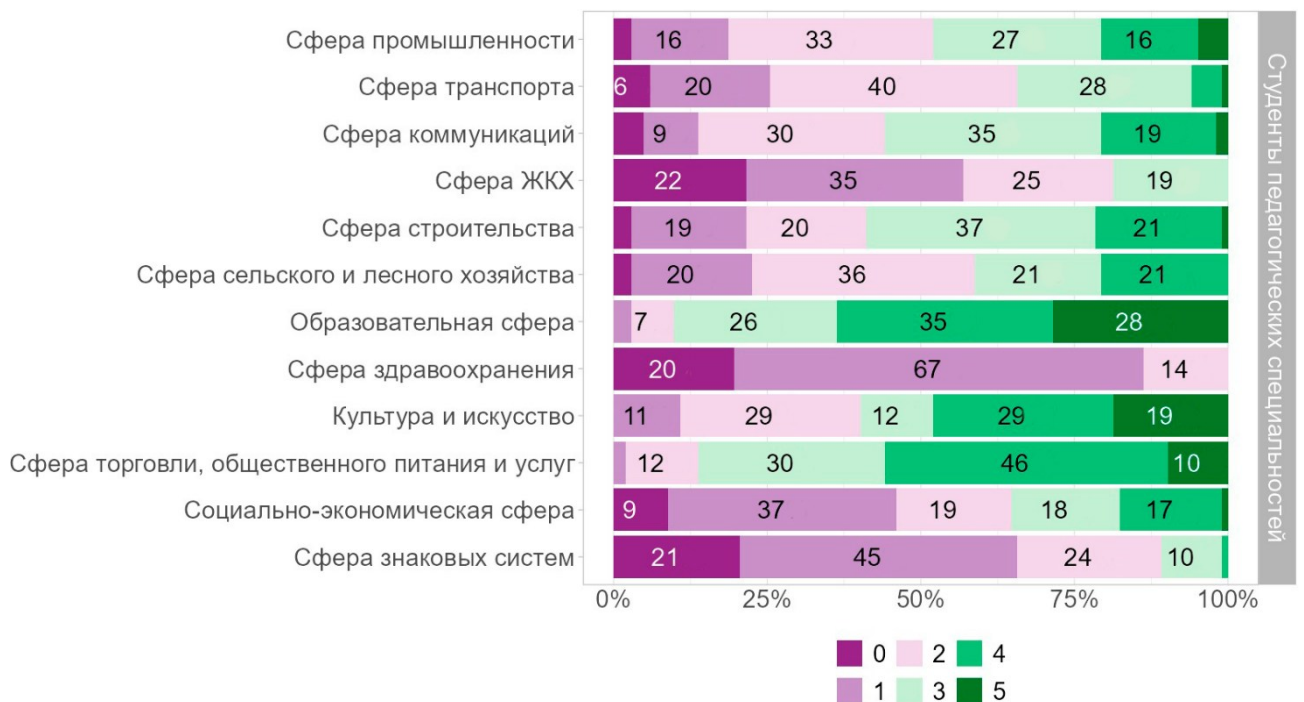


Рисунок 5 – Выявленные предпочтения сфер профессиональной деятельности у студентов колледжей третьих курсов педагогических специальностей.

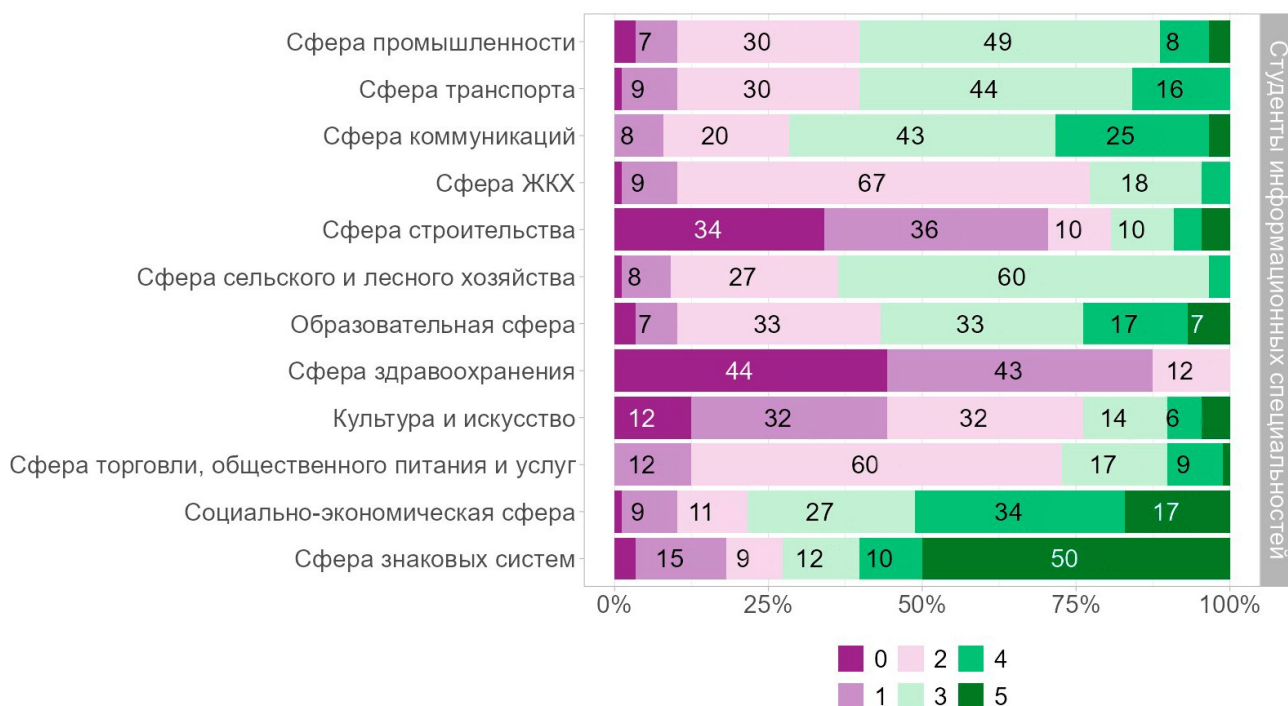


Рисунок 6 – Выявленные предпочтения сфер профессиональной деятельности у студентов колледжей третьих курсов информационных специальностей.

При сравнении студентов-будущих педагогов разных курсов выявлены значительные различия в их карьерных предпочтениях. У третьекурсников наблюдается выраженное тяготение к профессиям социальной направленности (тип «человек-человек»), включая образование, здравоохранение и сфера торговли, что свидетельствует о недостаточной конгруэнтности выбранного направления обучения (педагогической деятельности) с их профессиональными интересами. Для данной группы также характерен разброс профессиональных интересов, что указывает на отсутствие сфокусированного интереса к педагогической деятельности. Это означает, что в подгруппе будущих педагогов третьих курсов выборки лишь у менее 1/3 части студентов выявлен интерес к профессиональной деятельности, соответствующей их профилю обучения. Отмечены оценки на уровне 4 баллов, которые во многом указывают на возможный интерес к следующим направлениям: «Сфера образования» – 1/3 часть студентов и «Культура и искусство» – 29%. Также прослеживается интерес к

профессиональным типам в сферах торговли, общественного питания и сферы услуг. Это может указывать на сохраняющуюся неопределённость у третьекурсников в профессиональных предпочтениях и отсутствия нацеленности на педагогическую деятельность.

У студентов-будущих программистов третьих курсов ответы в большей степени соответствуют их будущей профессии типа «Человек-техника» и «Человек-знаковая система». Особенно это наблюдается в области «знаковых систем», где отмечен высокий уровень (5 баллов соответствия у половины опрошенных студентов). Интерес к профессиональной деятельности наблюдается также в отношении социально-экономической сферы.

Таким образом, в подгруппах студентов-будущих программистов определены целенаправленные интересы, сконцентрированные в областях, связанных с социально-экономическими сферами и знаковыми системами (информационные технологии). Тогда как у студентов-будущих педагогов выявлена «размытость» и сниженный целенаправленный интерес к педагогической деятельности.

2.2.2. Группы личностных характеристик в изучении процесса профессионального становления

В ходе предварительного корреляционного анализа показателей различных методик было выявлено множество статистически значимых связей, полученных с помощью критерия Спирмена. Однако простое перечисление парных корреляций не позволяло выделить группы характеристик, которые могли бы выступать в качестве единиц анализа процесса профессионального становления. Поэтому была поставлена цель определить структуру взаимосвязей между показателями карьерной идентичности, карьерной адаптивности, учебной мотивации и ценностных ориентаций с использованием сетевого анализа и выявить общие,

связанные группы показателей характеристик как единиц анализа процесса профессионального становления.

Структура взаимосвязей между показателями методик изучения карьерной идентичности (МИКС), карьерной адаптивности (СААС), академической мотивации (ШАМ), учебной активности (методика Р. И. Суннатовой) и ценностных ориентаций (АНЛ) была проанализирована с помощью психометрического сетевого анализа (Network Analysis). В качестве основного метода для определения связей между узлами сети был использован расчёт частичных корреляций с применением алгоритма EBICglasso (Extended Bayesian Information Criterion graphical lasso) – метода оценки сетей, который позволяет получить частные корреляции между переменными, контролируя влияние всех остальных переменных и исключить из рассмотрения слабые связи. Этот подход позволил выявить, какие показатели образуют единые группы тесно связанных между собой личностных характеристик и могут рассматриваться вместе как устойчивые группы личностных характеристик при сравнении подгрупп студентов различных курсов и специальностей.

Выявленные связи были установлены на выборке студентов первых курсов ($N = 215$). Такое методическое решение обусловлено тем, что у студентов старших курсов (третьего курса) наблюдалась более сложная структура связей показателей с большим количеством перекрестных взаимодействий, что затрудняет выделение относительно обособленных комплексов характеристик. Анализ структуры на первом курсе позволил зафиксировать конфигурацию связей на начальном этапе профессионального становления, которая затем может служить точкой отсчета для оценки различий на последующих этапах обучения.

Далее были рассмотрены содержательные группы показателей, сформированные на основе близости (связи) шкал и связей внутри групп переменных. Структуры групп носят интерпретативный характер. Статистическая верификация латентной структуры средствами факторного анализа не проводилась, поскольку целью исследования являлось не выявление компактного набора латентных факторов, а, напротив, сохранение дифференцированного

представления переменных и анализ их непосредственных связей. Применение факторного анализа в данном случае приводило бы к укрупнению показателей (объединению их в факторные шкалы) и, как следствие, к утрате информации о специфических связях между отдельными индикаторами для анализа сетевой структуры. (рис. 7).

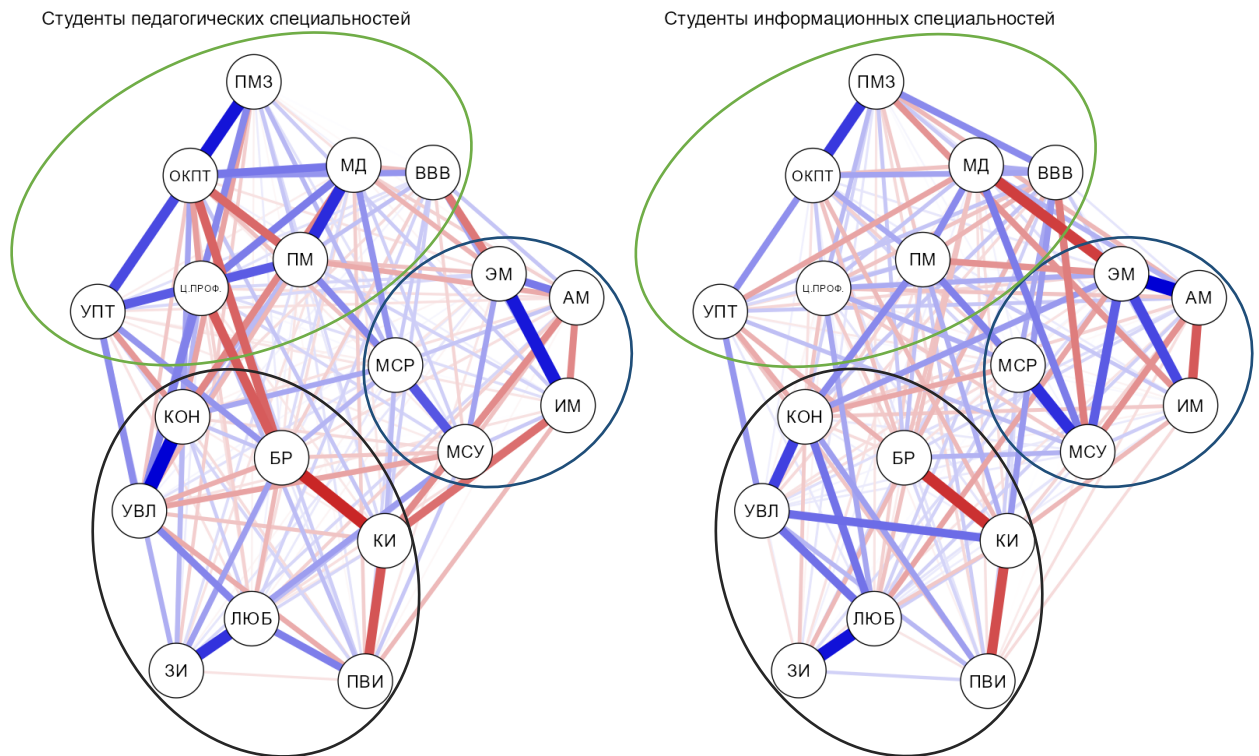


Рисунок 7 – Визуализация групп показателей методик изучения личностных характеристик в профессиональном обучении у студентов колледжей.

Примечание: ПМ – Познавательная мотивация. МД – Мотивация достижения. МСР – Мотивация саморазвития. МСУ – Мотивация самоуважения. ИМ – Интроецированная мотивация. ЭМ – Экстернальная мотивация. АМ – Амотивация. ПМЗ – Понимание учащимися значимости обучения для профессионального становления. ВВВ – Вера учащегося в свои возможности учиться. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. УПТ – Уровень развития познавательной потребности. КИ – Карьерная идентичность. БР – Барьеры развития. ПВИ – Потребность в информации. ЗИ – Заинтересованность. КОН – Контроль. ЛЮБ – Любознательность. УВ – Уверенность. КА – Карьерная адаптивность. Ц.ПРОФ. – Ценность сферы профессии.

1. Зелёный контур – «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы». Группа показателей состоит из:

– «Шкалы академической мотивации – ШАМ» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин): «познавательная мотивация», «мотивация достижения»;

– «Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение» (Р. И. Суннатова): «понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления, «вера учащегося в свои возможности учиться», «уровень развития познавательной потребности», «отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении»;

– «Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1» (А. В. Капцов): «ценность сферы профессии».

Эта группа личностных характеристик объединила показатели, связанные с внутренними мотивами учебной деятельности, осознанием значимости обучения для профессионального становления и ценностным отношением к будущей профессии. Все эти показатели отнесены к характеристикам, определяющим смысловую и мотивационную основу вовлеченности студентов в процесс профессионального обучения.

2. Серый контур – «Карьерно-адаптационные показатели». Группа показателей включает:

– «Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС» (Дёмин, Седых А. Б., Седых Б. Р.): «Карьерная идентичность», «Барьеры развития», «Потребность в информации»;

– «Шкалы карьерно-адаптационных способностей» (М. Савикас, Э. Порфели, в адаптации Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова): «Заинтересованность», «Контроль», «Уверенность», «Любознательность».

Группа показателей отражает связь между степенью сформированности карьерной идентичности студента, его готовностью адаптироваться к вызовам профессионального развития и восприятием препятствий на пути становления карьеры. В этой группе объединены как позитивные факторы формирования профессионального самоопределения (карьерная идентичность, адаптивные

ресурсы), так и негативные индикаторы (барьеры развития), которые демонстрируют отрицательные корреляции с адаптивными компонентами.

3. Синий контур – «Внешние и внутренние формы мотивации». Группа показателей включает:

Из «Шкалы академической мотивации – ШАМ» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин);

– «Экстернальная мотивация», «Интроецированная мотивация», «Амотивация», «Мотивация самоуважения», «Мотивация саморазвития».

Показатели этой группы связаны с внешней и внутренней регуляцией учебной деятельности. Структура связей в группе согласуется с положениями теории самодетерминации [169], согласно которым различные формы регуляции поведения располагаются на континууме от полного отсутствия мотивации (амотивация) через внешне регулируемые формы (экстернальная, интроецированная) к автономным, внутренне мотивированным формам (идентифицированная регуляция, интегрированная регуляция, внутренняя мотивация). В наблюдаемой сети амотивация и автономные формы мотивации (мотивация саморазвития) находятся на противоположных полюсах структуры, что подтверждает теоретически ожидаемую оппозицию между отсутствием мотивации и саморегулируемой вовлеченностью в учебную деятельность.

Сопоставление сетевых структур у студентов первых курсов педагогических и информационных специальностей выявило не только общие закономерности, но и специфические паттерны связей, характерные для каждого профиля обучения.

У студентов колледжей педагогических специальностей:

1. Познавательная потребность тесно связана с ценностью сферы профессии, что отражает взаимосвязь учебного интереса с профессиональным смыслом: когда профессия субъективно значима, студенты чаще проявляют познавательную активность и готовы преодолевать трудности обучения.

2. Мотивация достижения связана с другими учебно-мотивационными показателями (пониманием значимости обучения, верой в свои возможности). Это указывает на то, что установка на результат и преодоление трудностей подкрепляет

как интерес к обучению, так и ощущение значимости учебной деятельности для профессионального становления.

3. В группе показателей карьерной адаптивности отмечена выраженная связь между компонентами «контроль» и «уверенность». Это можно интерпретировать следующим образом: более высокий уровень субъективного контроля над учебными и карьерными действиями сопровождается большей уверенностью в собственных возможностях планировать и реализовывать профессиональный путь.

У студентов колледжей информационных специальностей:

1. Выявлена сильная связь между мотивацией саморазвития и мотивацией самоуважения. Стремление развиваться в учебной и профессиональной сфере сопряжено с поддержанием позитивного отношения к себе через академические достижения и компетентность. Оба показателя относятся к относительно автономным основаниям вовлеченности в учебную деятельность.

2. Интроецированная и экстерналиная регуляция – теоретически соседние формы контролируемой мотивации [169] – обнаруживают в структуре связей специфическое взаимодействие. При учёте показателя амотивации и автономных оснований (мотивация саморазвития, познавательная мотивация) акцент на внешних требованиях (экстерналиная регуляция) оказывается слабее связан с внутренними долженствованиями (интроецированная регуляция), что может указывать на разведение двух контролируемых источников регуляции в различные мотивационные контексты: формальные требования среды, с одной стороны, и внутренние обязательства перед собой или значимыми другими, с другой.

3. В карьерно-адаптивной группе тесно связаны между собой «уверенность», «любопытность» и «заинтересованность». Ощущение карьерной идентичности и чувство компетентности сопровождаются большей познавательной активностью в отношении профессиональной среды и учебной заинтересованностью, что поддерживает вовлеченность студентов в профильные виды деятельности.

Таким образом, описанная структура групп показателей имеет как общие черты для студентов разных специальностей (выделение трёх основных модулей: мотивационно-ценностного, карьерно-адаптивного и регуляторного), так и специфические особенности внутренних связей. Выявленные группы переменных отражают общие закономерности для студентов первых курсов обеих специальностей.

Связи объединяющие отдельные группы показателей: у будущих педагогов наиболее выражены связи «смысл профессии и познавательная активность» и «контроль и уверенность»; у будущих программистов – связь «саморазвитие и самоуважение» и триада показателей «уверенность – любознательность – заинтересованность».

Каждый из выделенных комплексов можно рассматривать как единицу анализа процесса профессионального становления. Эти «единицы анализа» далее используются в п. 2.2.3 для сравнения студентов различных курсов и специальностей, а также для интерпретации профессионального становления как изменения структуры и выраженности показателей на разных этапах обучения.

2.2.3. Возрастные изменения в личностных характеристиках студентов в зависимости от специальности обучения в колледже

Сравнительный анализ показателей отдельных личностных характеристик студентов колледжей проводился для выявления закономерностей изменений в структуре мотивации обучения и ценностных ориентаций, карьерно-адаптационных показателей, а также показателей внутренней и внешней регуляции академической мотивации у подгрупп студентов различных курсов обучения (первый и третий курсы) и специальностей (педагогические и информационные). Анализ позволяет описать как общие тенденции профессионального становления, так и специфические различия, обусловленные направлением профессиональной подготовки и этапом обучения. Для более детального анализа представленности показателей среди студентов также проведен анализ процентного распределения

респондентов по уровням выраженности личностных характеристик (низкий, средний, высокий уровни) (см. Приложение 4.1).

Анализ групп показателей «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы» у студентов педагогических и информационных специальностей (первый и третий курсы обучения). В этой части описаны результаты по анализу показателей шкал методик:

1. «Шкалы академической мотивации – ШАМ» (познавательная мотивация и мотивация достижения).

2. «Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение» (понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления, вера учащегося в свои возможности учиться, отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении, уровень развития познавательной потребности).

3. «Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1» (ценность сферы профессии).

В результатах сравнения в таблице 2 показаны средние значения показателей «познавательная мотивация» и «мотивация достижения», и различия среди подгрупп студентов колледжей.

Таблица 2 – Сравнение средних показателей шкал академической мотивации в образовательной траектории студентов колледжей различных специализаций подготовки

Показатели	Направление обучения	1 курс	3 курс	Критерий сравнения ¹	p-значение
		М (SD)	М (SD)		
«Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы»					
ПМ	Педагогические специальности	14,14 (3,16)	15,85 (2,11)	$z = -3,556$	<,001***
	Информационные специальности	14,88 (2,37)	14,87 (2,38)	$z = -0,954$	0,340
МД	Педагогические специальности	11,50 (3,86)	13,35 (2,90)	$z = 3,705$	0,002**
	Информационные специальности	12,60 (3,43)	13,53 (2,73)	$z = 1,301$	0,130

Ц.ПРОФ.	Педагогические специальности	5,26 (2,23)	5,58 (1,98)	t= -1,080	0,702
	Информационные специальности	5,56 (2,00)	5,40 (2,15)	t = 0,534	0,951

Примечание: ПМ – Познавательная мотивация. МД – Мотивация достижения. Ц.ПРОФ. – Ценность сферы профессии.

¹: U-Манна-Уитни с использованием z-значения. t - Апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

В таблице представлены статистически значимые различия: ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У студентов третьих курсов педагогических специальностей выявлен статистически значимо более высокое значение показателя «познавательная мотивация» по сравнению с первыми курсами. В процессе обучения по педагогическим специальностям у студентов усиливается внутренний интерес к получению знаний, возрастает стремление к интеллектуальному развитию и более осознанному освоению профессии. Высокая значимость различий подтверждает это утверждение. Анализ показателей подгруппы выборки студентов информационных специальностей позволил увидеть, что показатель познавательной мотивации остается практически неизменным у первых и третьих курсов. Отсутствие статистически значимых изменений указывает на основательность познавательного интереса, который формируется на начальном этапе обучения и сохраняется на протяжении всего образовательного процесса.

Согласно результатам анализа показателя «Мотивация достижения» у педагогических специальностей выявлена статистически значимо выше у студентов третьих курсов по сравнению с первыми. Возможные объяснения включают адаптивную переоценку целей на фоне реальных практик в обучении, а также изменение ориентации с результата или оценки на интерес или смысл. У студентов информационных специальностей показатели характеризуются отсутствием статистически значимых изменений среднего показателя мотивации достижения между курсами, что свидетельствует об ориентации на конкретные карьерные результаты у большинства студентов этого профиля. При учете контроля множественных сравнений применялся критерий Тьюки для недопущения ошибки первого рода.

По показателям академической мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития) у студентов третьих курсов информационных специальностей выявлена выше доля студентов со средним и высоким уровнями (62-76% на среднем уровне, 17-30% на высоком уровне). У студентов педагогических специальностей третьего курса также выше доля студентов с высокими показателями познавательной мотивации (39%) и мотивации саморазвития (39%), хотя большинство остается на среднем уровне.

При анализе показателя «Ценность сферы профессии» было установлено (рис. 8), что статистически значимых различий между группами с помощью двухфакторного дисперсионного анализа не выявлено (ANOVA: $F = 0,351$; $p < 0,843$).

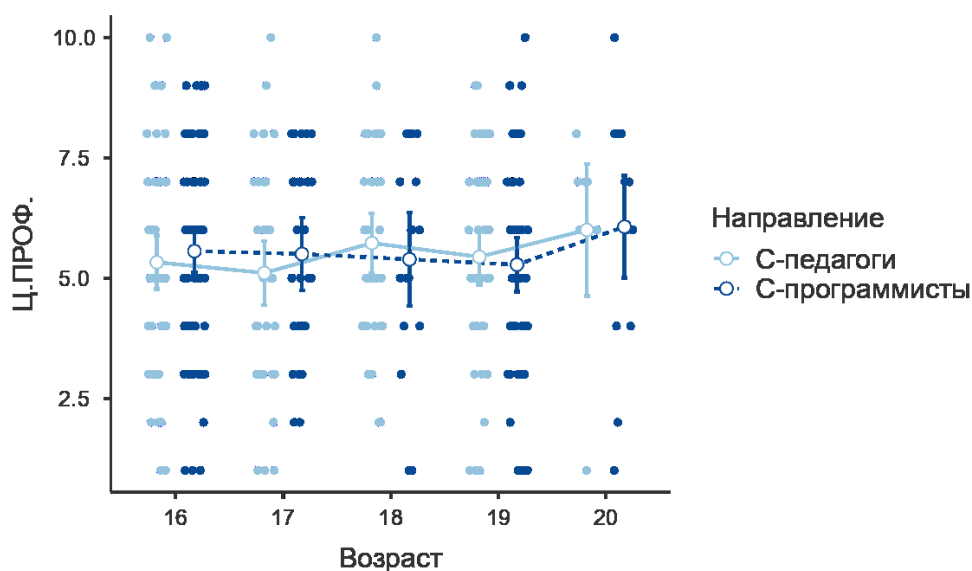


Рисунок 8 – Средние показатели шкалы ценности профессии в отечественные по специальности обучения и возраста студентов колледжей

В визуальном представлении показателей «Ценность сферы профессии» студентов в возрастном разрезе выявлены различия без статистической значимости у студентов-будущих педагогов и положительная тенденция стабилизации анализируемого показателя у студентов-будущих программистов, по сравнению с показателями студентов первых курсов. У студентов-будущих педагогов показатель ценности сферы профессии остается одинаково выраженным в возрасте

16-19 лет, но выше у 20-летних обучающихся. У студентов-будущих программистов снижается показатель ценности сферы профессии с возрастом от 16 лет до 19 лет, но возрастает у 20-летних студентов третьих курсов.

В результате анализа показателя «понимание значимости обучения для профессионального становления» было установлено (Таблица 3), что курс обучения является ключевым фактором изменений в показателе среди студентов колледжей (ANOVA: $F = 30,317$; $p < 0,001$).

Таблица 3 – Сравнение средних показателей шкал причин учебной активности/пассивности в образовательной траектории студентов колледжей различных специализаций подготовки

Показатели	Направление обучения	1 курс	3 курс	Ср. критерий ¹	p-значение
		М (SD)	М (SD)		
«Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы»					
ПМЗ	Педагогические специальности	13,70 (3,22)	16,09 (3,52)	t = -3,810	<,001***
	Информационные специальности	13,95 (3,19)	17,08 (3,09)	t = -4,049	<,001***
ОКПТ	Педагогические специальности	14,49 (3,42)	17,01 (2,83)	t = -2,890	0,021*
	Информационные специальности	15,23 (3,22)	16,57 (3,13)	t = -1,227	0,610
УПТ	Педагогические специальности	15,30 (2,85)	16,80 (2,63)	t = -2,447	0,070
	Информационные специальности	15,26 (2,78)	16,24 (1,99)	t = -0,979	0,762
ВВВ	Педагогические специальности	13,90 (3,43)	15,80 (3,20)	t = -4,004	<,001***
	Информационные специальности	13,86 (2,67)	15,44 (2,11)	t = -4,487	<,001***

Примечание: ПМЗ – Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. УПТ – Уровень развития познавательной потребности. ВВВ – Вера учащегося в свои возможности учиться.

¹: Апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

В таблице представлены статистически значимые различия: * $p < .05$, *** $p < .001$.

Студенты третьих курсов демонстрируют статистически значимо более высокие показатели «понимания значимости обучения в колледже для профессионального становления» по сравнению со студентами первых курсов

независимо от направления подготовки. Осознание значимости обучения выступает не просто когнитивным «пониманием важности обучения», а центральным психологическим механизмом, через который учебная мотивация обладает важным показателем протекания профессионального становления и формирующейся карьерной идентичности [32]. Направление обучения (педагогическое или информационное) само по себе не оказывает существенного влияния на исследуемый параметр, что выявлено с помощью дисперсионного анализа. Также был проконтролирован фактор половой принадлежности – фактор пола не оказывает статистически значимого влияния на различия в показателе «понимания значимости обучения в колледже для профессионального становления». Это согласуется с тем, что студенты независимо от пола понимают значимость обучения в колледже для профессионального становления. Таким образом, выявлены изменения в понимании значимости профессионального образования по мере обучения: у студентов третьих курсов (как педагогических, так и информационных специальностей) этот показатель существенно выше, чем у студентов первых курсов. По показателям понимания значимости обучения для профессионального становления: на первом курсе большинство студентов находятся на среднем уровне (42-51%), а на третьем курсе доля студентов с высоким уровнем выше (67-78% в зависимости от специальности).

Такие различия отражаются в качественном изменении учебно-профессиональной мотивации: от ситуативно-внешних стимулов на ранних этапах к более устойчивым внутренним регуляторам и осмысленным образовательным стратегиям на старших курсах. Полученные данные согласуются с этапностью профессионального обучения в условиях колледжа, где первый курс выступает фазой адаптации и первичного выбора, а третий курс – фазой уточнения профессиональных планов и укрепления карьерной идентичности.

Студенты третьих курсов педагогических специальностей демонстрируют статистически значимо выше значение показателя «Вера учащегося в свои возможности учиться» по сравнению со студентами первых курсов. Как и в случае с педагогами, у будущих программистов значения указывают на статистически

значимые различия между курсами. Размер эффекта ($d = -0,645$) у будущих программистов больше, чем у будущих педагогов, что указывает на больший размер эффекта в этой подгруппе выборки. По мере обучения студенты-программисты в большей степени, чем студенты-педагоги, укрепляются в ощущении своей учебной самоэффективности и уверенности в том, что способны успешно справляться с требованиями образовательного процесса. Показатели веры учащегося в свои возможности учиться демонстрируют: если на первых курсах студенты преимущественно распределяются между низким и средним уровнями, то на третьем курсе выше доля студентов со средним (51-64%) и высоким (36-41%) уровнями уверенности в своих учебных возможностях.

Сравнение показателя «Отношение к преодолению трудностей в учебе и в профессиональном становлении» с учетом факторов курс-специальность-пол. Курс обучения оказывает значимый эффект различий на отношение студентов к преодолению трудностей (ANOVA: $F = 9,076$; $p = 0,003$). Апостериорные сравнения позволили установить различия показателя отношения к преодолению трудностей в обучении у студентов педагогических специальностей первых и третьих курсов. Полученный результат свидетельствует о том, что в процессе обучения у студентов-будущих педагогов отношение к преодолению трудностей в обучении становится более значимой индивидуально-психологической характеристикой. Тенденция различий без статистической значимости выявлена и у студентов информационных специальностей, что можно увидеть на представленном графике (рис. 9).

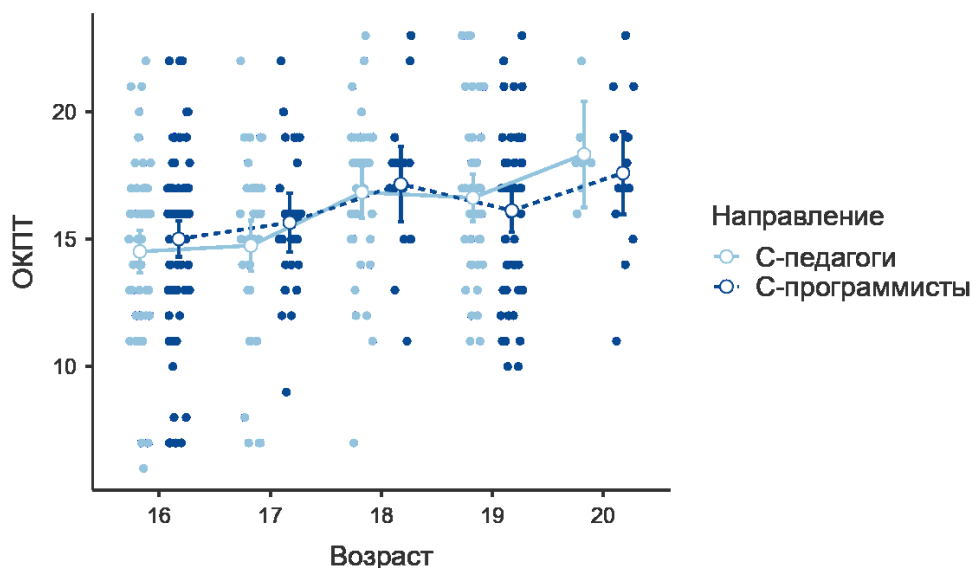


Рисунок 9 – Средние показатели шкалы отношения к преодолению трудностей в учёбе и в профессиональном становлении в зависимости от возраста студентов колледжей

У студентов старших курсов выявлена тенденция к изменению уровня показателя «преодоления трудностей в учёбе и в профессиональном становлении» по мере взросления для обеих групп специальностей. Вариативность изменений значений у студентов-будущих педагогов визуально выше по сравнению со студентами-будущими программистами. Наблюдаемое изменение показателя происходит между 16–17 годами и 19–20 годами.

Показатель «Уровень развития познавательной потребности» на третьих курсах у будущих педагогов выше, чем на первых, статистический анализ подтверждает значимость этих различий. Очевидны не всегда статистически значимые, но качественно явные положительные различия в показателях между первыми и третьими курсами у обеих специальностей, что свидетельствует о развитии внутренней мотивации к познанию в процессе обучения.

Следующей исследуемой группой показателей был «карьерно-адаптивные показатели» у студентов педагогических специальностей первых и третьих курсов и у студентов информационных специальностей первых и третьих курсов обучения в колледжах. В этой группе описаны шкалы методик:

1. «Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС» (барьеры развития, потребность в информации, карьерная идентичность).
2. «Шкала карьерно-адаптационных способностей» (заинтересованность; контроль; любознательность; уверенность; карьерная адаптивность).

Представленные результаты сравнения показателей изучения карьерной идентичности в таблице 4 демонстрируют, что по показателю «Барьеры развития» установлен статистически значимый основной эффект фактора «курс» (ANOVA: $F = 11,316$; $p < 0,001$).

Таблица 4 – Сравнение средних показателей шкал карьерного самоопределения в образовательной траектории студентов колледжей различных специализаций подготовки

Показатели	Направление обучения	1 курс	3 курс	Критерий сравнения ¹	p-значение
		М (SD)	М (SD)		
«Карьерно-адаптивные показатели»					
БР	Педагогические специальности	14,31 (4,65)	12,29 (3,42)	t = 2,408	0,077
	Информационные специальности	15,14 (4,16)	12,31 (3,16)	t = 2,375	0,084
ПВИ	Педагогические специальности	13,11 (4,21)	13,91 (3,85)	t = -1,402	0,163
	Информационные специальности	15,36 (3,31)	14,34 (3,76)	z = 2,089	0,037*
КИ	Педагогические специальности	48,85 (10,38)	52,05 (8,83)	t = -1,773	0,288
	Информационные специальности	46,94 (9,69)	50,53 (8,32)	t = -0,705	0,895

Примечание: БР – Барьеры развития. ПВИ – Потребность в информации. КИ – Карьерная идентичность.

¹: U-Манна-Уитни с использованием z-значения. Апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

В таблице представлены статистически значимые различия: * $p < .05$.

Значения показателя «Барьеры развития» статистически значимо выше у студентов первых курсов обеих специальностей, что отражает нормативные трудности периода адаптации к среде колледжа, неопределённость профессиональных планов и недостаточную сформированность механизмов преодоления учебных и карьерных вызовов. На третьем курсе этот показатель

ниже, что может свидетельствовать о постепенном формировании ресурсов совладания, укреплении карьерной идентичности и приобретении опыта преодоления трудностей в процессе обучения. Это согласуется с тем, что выраженность барьеров развития карьерной идентичности у студентов различается на разных этапах профессионального обучения. Апостериорные сравнения демонстрируют, что у студентов первых курсов обеих направлений показатели барьеров развития в целом выше, чем у студентов третьих курсов. Учащиеся первых курсов колледжей переживают период адаптации к новой образовательной среде, что также сопровождается стрессом и неопределенностью. Показатели барьеров развития карьерной идентичности распределены таким образом: на первом курсе студенты более равномерно распределены между всеми уровнями, к третьекурсников выявлено смещение в сторону низких и средних уровней (52-62% на среднем и 7-31% на высоком уровне), что подтверждает снижение восприятия препятствий на пути карьерного развития по мере адаптации к обучению

У студентов третьих курсов, как правило, уже сформированы адаптационные способности к обучению. Значимый эффект взаимодействия между факторами «специальность» и «пол» указывает, что барьеры развития по-разному проявляются у юношей и девушек в зависимости от выбранной специальности (ANOVA: $F = 10,324$; $p < 0,001$). Хотя отдельно факторы пола и специальности не оказывают значимого влияния, их взаимодействие – значимо. На графике (рис. 10) по возрастам представлены пиковые значения барьеров развития примерно в 17 лет у студентов-будущих программистов (первых курсы).

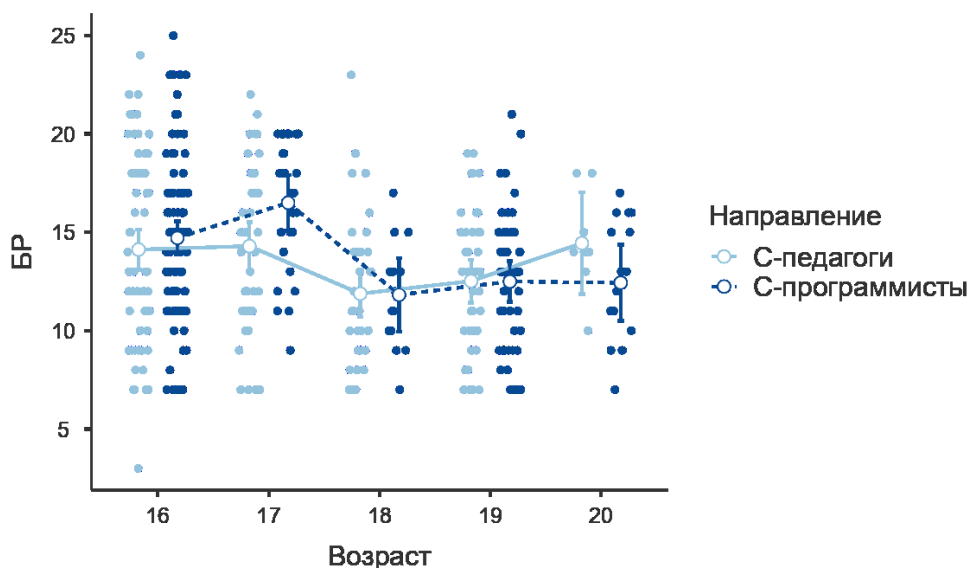


Рисунок 10 – Средние показатели шкалы барьеров развития в профессиональном становлении отличные по специальности и возрасту студентов колледжей

Отмечено снижение показателя к 18–19 годам (третьи курсы обучения). Выше показатель барьеров развития карьерной идентичности у студентов информационных специальностей в возрасте 17 лет по сравнению с педагогическими. Однако, к 20 годам наблюдается обратный эффект. При этом у студентов-будущих педагогов показатель к 20 годам становится близок по значениям к показателям первых курсов, что требует отдельной интерпретации. Это может отражать специфический «кризис профессиональной реальности» на завершающем этапе обучения, когда студенты педагогических специальностей сталкиваются с противоречием между идеализированными представлениями о педагогической профессии и реальными условиями работы, увиденными во время производственной и педагогической практики. Возможно, на данном этапе актуализируются опасения относительно карьерных перспектив в образовательной сфере (уровень оплаты труда, высокая эмоциональная нагрузка, статус профессии в обществе), что приводит к повторному переосмыслению профессионального выбора и временному усилению воспринимаемых барьеров перед выходом на рынок труда.

У будущих педагогов выявлена тенденция различий без статистической значимости показателя «Потребность в информации» между первыми и третьими курсами, тогда как у будущих программистов – ниже на третьих курсах по сравнению с первыми курсами. Различия статистически значимы только для студентов информационных специальностей, что может указывать на изменение их информационных потребностей относительно получаемой профессии в процессе обучения. У студентов третьих курсов информационных специальностей потребность в дополнительной информации о профессии ниже. Это может быть связано как с накоплением определённого объёма профессиональных знаний и опыта в ходе обучения, так и с формированием более чёткого представления о будущей карьере. Вместе с тем, снижение данного показателя не исключает и альтернативных объяснений (например, снижения мотивации к поиску информации или информационной перегрузки) и требует дополнительного изучения.

Показатель «Карьерная идентичность» свидетельствует о важном аспекте приобщения к профессиональной среде и внутреннем сопоставлении себя с получаемой профессией. При анализе показателя наиболее значимым эффектом является эффект фактора «специальность» (ANOVA: $F = 7,518$; $p = 0,006$). Это означает, что карьерная идентичность формируется по-разному у студентов в зависимости от выбранной специальности. Выявлена тенденция без статистической значимости к различиям между курсами (ANOVA: $F = 3.333$; $p = 0.069$), что свидетельствует об изменениях карьерной идентичности в процессе обучения. Это важная тенденция, указывающая на то, что студенты третьего курса уже определяют со своими профессиональными планами.

Установлены закономерности по возрастам, представленные на графике (рис. 11).

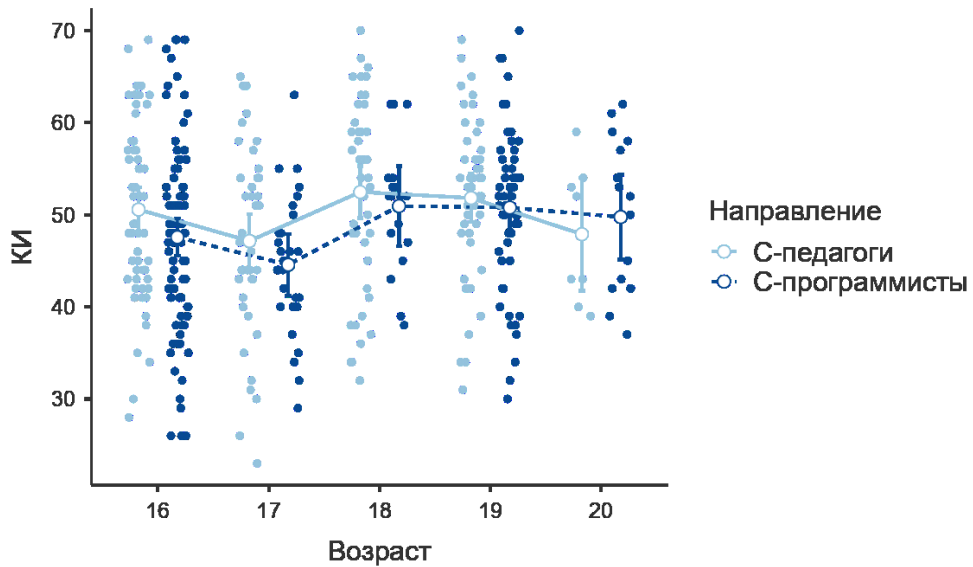


Рисунок 11 – Средние показатели шкалы карьерной идентичности по специальности и возрасту студентов колледжей

В возрасте около 17 лет у студентов обеих специальностей обучения наблюдается меньший показатель карьерной идентичности. Это может подтверждаться возникновением «кризиса идентичности в подростковом или юношеском возрасте» (Э. Эриксон), суть которого заключается в столкновении идеализированных представлений о профессии с реальностью и сомнениями в правильности своего выбора. После кризиса 17 лет наступает период относительной стабилизации и увеличения показателя карьерной идентичности, что может свидетельствовать о формировании представлений о профессии, начале формирования карьерных планов. Однако, отмечается тенденция ко второму кризисному периоду (19–20 лет), статистически незначимая, что может объясняться не учтенными в исследовании индивидуальными особенностями учащихся третьих курсов выборки.

Показатели студентов первого и третьего курсов колледжей по четырем показателям карьерной адаптивности представлены в таблице 5. По результатам проверки на симметрию распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова в подгруппах, принято решение использовать t -Стьюдента (с поправкой Уэлча при неравных дисперсиях) для независимых выборок.

Таблица 5 – Сравнение средних показателей шкал карьерной адаптивности студентов колледжей различных специализаций подготовки

Показатели	Направление обучения	1 курс	3 курс	Критерий сравнения ¹	p-значение
		М (SD)	М (SD)		
«Карьерно-адаптивные показатели»					
ЗИ	Педагогические специальности	21,19 (4,98)	23,38 (3,48)	t = -3,540	<,001***
	Информационные специальности	21,63 (4,26)	23,75 (2,22)	t = -4,449	<,001***
ЛЮБ	Педагогические специальности	21,10 (5,07)	22,47 (4,73)	t = -1,946	0,053
	Информационные специальности	21,95 (4,24)	22,06 (2,76)	t = -0,216	0,829
УВ	Педагогические специальности	21,80 (4,75)	22,57 (4,56)	t = -1,156	0,249
	Информационные специальности	21,40 (4,18)	22,47 (2,94)	t = -2,098	0,037*
КА	Педагогические специальности	86,48 (15,05)	92,34 (14,74)	t = -2,737	0,007**
	Информационные специальности	86,23 (13,06)	89,73 (9,90)	t = -2,122	0,035*

Примечание: ЗИ – Заинтересованность. ЛЮБ – Любознательность. УВ – Уверенность. КА – Карьерная адаптивность.

¹: t-Стьюдента (с поправкой Уэлча при неравных дисперсиях).

В таблице представлены статистически значимые различия: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Отмечены статистически значимые различия в показателе «Заинтересованность» (карьерно-адаптивный показатель) между студентами первых и третьих курсов обеих подгрупп (педагогические специальности и информационные). Размер эффекта у студентов-будущих ИТ-специалистов больше ($d = -0.623$), чем у студентов-будущих педагогов ($d = -0.508$), что свидетельствует о более выраженных различиях в заинтересованности. Такие результаты указывают на процесс погружения в профессиональную область и формирующиеся представления о будущей профессии у студентов третьих курсов информационных специальностей.

По показателю «Контроль» (карьерно-адаптивный показатель) у обеих подгрупп (педагогические специальности и информационные) выявлены

статистически значимые различия. Однако, выявлен слабый эффект. У будущих педагогов абсолютные значения показателя контроля выше как на первых, так и на третьих курсах, что может отражать отдельную специфику обучающихся педагогического профиля, требующей больше степени самоконтроля и организованности. На графике возрастного разреза будущих педагогов показано потенциальное увеличение «контроля», что свидетельствует о развитии показателя в карьерной адаптивности по мере взросления (рис. 12).

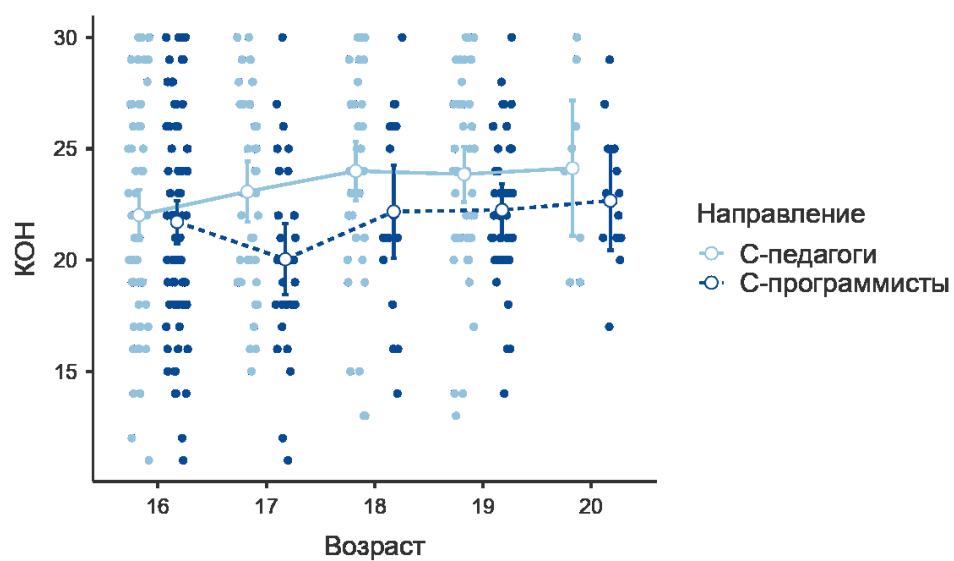


Рисунок 12 – Средние показатели шкалы контроля в профессиональном становлении отличные по специальности и возрасту студентов колледжей

У будущих программистов значения показателя контроля в профессиональном становлении свидетельствуют о периодах неуверенности в профессиональном выборе или об изменении отношения к будущей карьере, связанные с переходными этапами обучения. У будущих педагогов отмечается стабильность и повышение контроля по мере взросления. Во всех возрастах у студентов педагогических специальностей выше контроль над своей карьерной адаптацией, чем у студентов информационных специальностей. Это связано с тем, что педагогическая деятельность обуславливает большую степень планирования, организации и ответственности за других людей, что формирует более сильный

внутренний контроль. Кроме того, студенты педагогических специальностей изначально более ориентированы на социальные взаимодействия и сотрудничество, что также способствует развитию навыков контроля и саморегуляции. В то время как студенты информационных специальностей больше ориентированы на индивидуальную работу и технические задачи, что может приводить к меньшей необходимости в контроле и большей гибкости в принятии решений.

По показателю «Любознательность» (карьерно-адаптивный показатель) у будущих педагогов выявлена тенденция без статистической значимости, в то время как у студентов-будущих программистов этот показатель остается неизменным. Такие различия объясняются в зависимости от направлений обучения – по завершении обучения у студентов-будущих педагогов проводится производственная практика в учебном процессе, что могло повлиять на изменения показателя любознательности к профессии. Студенты-программисты на протяжении всей учёбы практикуются в навыках программирования, что делает их любознательность к профессии стабильной на протяжении обучения.

Анализируя показатель «Уверенность» (карьерно-адаптивный показатель) у будущих педагогов значимых различий не выявлено между курсами. В то время как у будущих программистов наблюдаются статистически значимые различия в уверенности студентов третьих курсов. Студенты информационных специальностей к третьему курсу приобретают больше практических навыков, которые дают им конкретное подтверждение своей компетентности. Тогда как у будущих педагогов отмечена меньшая уверенность на старших курсах, что свидетельствует об их неопределённости в выборе будущей профессиональной деятельности.

Согласно результатам анализа интегрального показателя «Карьерная адаптивность» у студентов колледжей обоих направлений подготовки наблюдаются статистически значимые различия в карьерной адаптивности между первыми и третьими курсами. Визуальное представление показателя по возрастам среди различных специализаций представлено на рисунке 13.

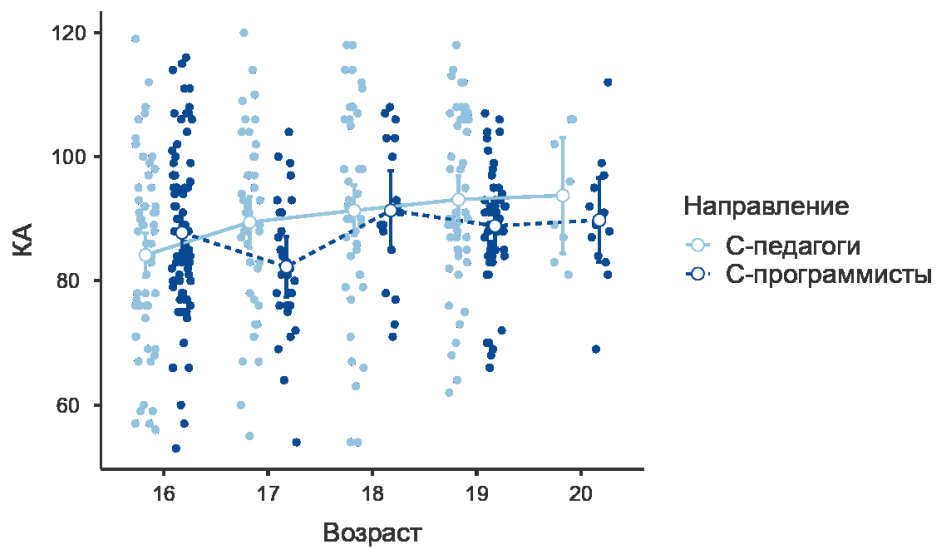


Рисунок 13 – Средние показатели шкалы карьерной адаптивности отличные по специальности и возрасту студентов колледжей

В младших возрастах (16–17 лет) выявлен большой разброс в значениях показателя, тогда как к 19–20 годам значения становятся сгруппированными на среднем уровне, что может свидетельствовать о формировании карьерной устойчивости у старших студентов обеих направлений подготовки. У студентов педагогических направлений линия плавная и соответствует повышению возраста. Для программистов отмечены небольшие изменения.

В показателях карьерной адаптивности наблюдается выше показание значений адаптивных ресурсов на третьем курсе: выше доля студентов с высокими показателями заинтересованности (43-44% на третьем курсе против 27-28% на первом), контроля (40% на третьем курсе против 32% на первом у педагогов) и уверенности (13% у программистов на третьем курсе против 19% на первом).

Третий комплекс показателей личностных характеристик «Внешние и внутренние формы мотивации» у студентов педагогических специальностей первого и третьего курсов и у студентов информационных специальностей первого и третьего курсов обучения в колледже. В этой группе описаны шкалы методик:

– «Шкалы академической мотивации – ШАМ» (экстернальная мотивация, интроецированная мотивация, амотивация, мотивация самоуважения, мотивация саморазвития).

Представленные в таблице 6 результаты сравнения показателей свидетельствуют о наличии специфических различий среди исследуемых групп студентов колледжей.

Таблица 6 – Сравнение средних показателей шкал регуляторных видов мотивации в образовательной траектории студентов колледжей различных специализаций подготовки

Показатели	Направление обучения	1 курс	3 курс	Критерий сравнения ¹	p-значение
		М (SD)	М (SD)		
«Внешние и внутренние формы мотивации»					
ЭМ	Педагогические специальности	12,90 (3,07)	12,55 (3,12)	$z = 0,331$	0,741
	Информационные специальности	11,87 (3,45)	11,43 (2,91)	$z = 1,386$	0,166
ИМ	Педагогические специальности	13,98 (2,85)	13,781 (2,28)	$z = -0,605$	0,545
	Информационные специальности	14,01 (1,96)	13,01 (2,30)	$z = 2,860$	0,004**
АМ	Педагогические специальности	8,87 (4,12)	9,01 (4,41)	$z = 0,062$	0,950
	Информационные специальности	9,01 (3,55)	9,01 (3,74)	$z = 1,162$	0,245
МСУ	Педагогические специальности	14,32 (3,32)	14,62 (3,16)	$z = -0,607$	0,544
	Информационные специальности	14,26 (2,98)	14,63 (2,38)	$z = -0,267$	0,790
МСР	Педагогические специальности	13,99 (3,15)	15,94 (2,27)	$z = -3,718$	<,001***
	Информационные специальности	15,95 (2,94)	15,95 (2,19)	$z = -2,996$	0,003**

Примечание: ЭМ – Экстернальная мотивация. ИМ – Интроецированная мотивация. АМ – Амотивация. МСУ – Мотивация самоуважения. МСР – Мотивация саморазвития.

¹: U-Манна-Уитни с использованием z-значения.

В таблице представлены статистически значимые различия: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Обнаружены статистически значимые различия в показателе «Интроецированная мотивация» (внутреннее принятие внешних требований,

сопровожаемое чувством долга, тревоги, вины или стыда). Среди курсов обучения будущих педагогов различия статистически не значимы, но у будущих программистов выявлены статистически значимые различия между курсами обучения. Установлено, что для будущих программистов по мере обучения снижается показатель выраженности переживания долга и обязательств в учебной активности (интроецированная мотивация).

Анализируя показатели экстернальной мотивации выявлено, что студенты педагогических специальностей демонстрируют большую склонность к внешней регуляции по сравнению с программистами, однако это различие не является статистически достоверным. При этом на третьих курсах в обеих группах намечается тенденция без статистической значимости к снижению этого показателя, что может свидетельствовать о нормативном процессе становления более зрелой мотивационной структуры с преобладанием внутренних побуждений. На третьих курсах установлено меньшее среднее значение экстернальной мотивации (статистически незначимо) в обеих направлениях, что соответствует нормативному процессу формирования более зрелой мотивационной структуры с преобладанием внутренних регуляторов.

Отсутствие статистически значимых различий показателей амотивации у будущих педагогов и будущих программистов свидетельствует о том, что обе подгруппы обладают сходным уровнем отсутствия мотивации к учебной деятельности на первых и третьих курсах. Большинство студентов обеих специальностей и обоих курсов (63-69%) имеют низкий уровень амотивации, что свидетельствует о присутствующей вовлеченности в учебную деятельность.

На рисунке 14 представлены различия, что у будущих педагогов амотивация имеет незначимо более высокие показатели в возрасте 17 и 19 лет.

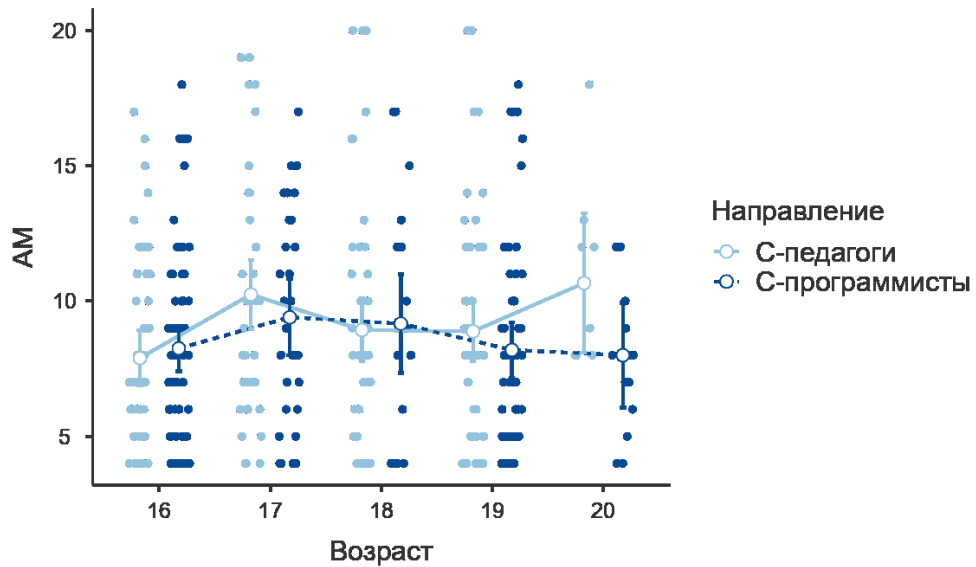


Рисунок 14 – Средние показатели шкалы амотивации в обучении отличные по специальности и возрасту студентов колледжей

В выборке студентов-будущих программистов отмечается тенденция к снижению амотивации с увеличением возраста.

Показатели экстернальной мотивации в возрастном разрезе представлены на рисунке 15.

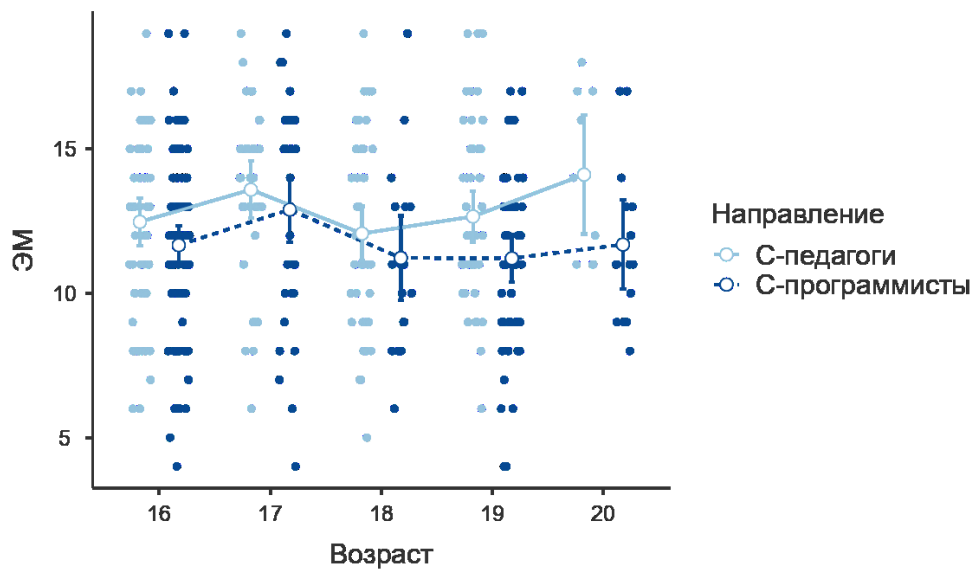


Рисунок 15 – Средние показатели шкалы экстернальной мотивации в обучении отличные по специальности и возрасту студентов колледжей

У будущих педагогов отмечен более выраженный показатель экстернальной мотивации к 20 годам, по сравнению со студентами-будущими программистами, что может свидетельствовать о зависимости мотивации к обучению от внешних факторов. У студентов-будущих педагогов выражен показатель экстернальной мотивации к 20 годам, по сравнению со студентами-будущими программистами, что может свидетельствовать о зависимости мотивации к обучению от внешних факторов. Среди возможных внешних факторов можно предположить влияние требований учебной среды (оценочные стандарты, контроль со стороны преподавателей), ожиданий значимых взрослых и референтных групп, особенностей организации практик и стажировок. Также нельзя исключать воздействие системы поощрений и санкций (стипендии, гранты, рейтинги), учебной нагрузки, уровня конкуренции в группе и доступности ресурсной поддержки. Однако наши предположения требуют дополнительной эмпирической проверки, поскольку эти факторы не являлись предметом настоящего исследования.

С 16 до 20 лет наблюдаются различные изменения в показателях экстернальной мотивации: у будущих педагогов показатель обладает тенденцией к увеличению у 20-летних студентов, а у будущих программистов выявлены схожие различия. Характер различий по показателям меняется в зависимости от профиля обучения: у студентов педагогических специальностей экстернальная мотивация проявляется как показатель, сопряжённый с амотивацией; у студентов информационных направлений связь экстернальной мотивации с амотивацией имеет иную специфику и носит характер не прямой связи. Таким образом, высокая вариативность индивидуальных значений в различных направлениях указывает на то, что помимо профессиональной направленности и возраста, на экстернальную мотивацию могут влиять и другие индивидуальные особенности личности, что не входило в задачи настоящего исследования.

Обнаружены статистически значимые различия между подгруппами по показателю «Мотивация саморазвития» между подгруппами студентов

педагогических и информационных направлений. Анализ средних значений указывает на то, что студенты педагогических направлений демонстрируют более высокое среднее значение мотивации к самообразованию на третьих курсах.

В результате анализа показателя «Мотивация самоуважения» отмечено отсутствие статистически значимых различий между курсами обучения различных направлений. Выявлено, что для студентов колледжа, независимо от их курса и специальности, одинаково важна мотивация, направленная на достижение учебных успехов. Не было найдено существенных различий в этом показателе между группами, что говорит о его относительной стабильности на протяжении всего периода обучения.

Выводы по главе 2

Полученные результаты подтверждают гипотезу о поэтапности и взаимосвязанности изменений личностных характеристик в процессе профессионального становления, а также частные гипотезы о различиях между направлениями подготовки и курсами, а выбранное направление обучения – может являться предиктором профиля карьерной идентичности и адаптивности.

1. Выявлена конгруэнтность интересов к профессиональной деятельности и профиля обучения у одной трети студентов первых курсов. У будущих педагогов доминируют интересы к социальным видам деятельности типа «человек – человек» при недостаточной выраженности интереса именно в образовательной сфере. У будущих программистов преобладают интересы к деятельности типа «человек – знаковая система» и смежным социально-экономическим направлениям. На третьем курсе у будущих ИТ-специалистов конгруэнтность с профилем обучения усиливается и сужается преимущественно до сферы «человек – знаковая система» и информационных технологий, тогда как у педагогов сохраняется слабый интерес к образовательной сфере.

2. С помощью сетевого анализа выделены три группы показателей личностных характеристик: (1) смысловая и мотивационная основа обучения

(познавательная мотивация, понимание значимости обучения, вера в свои возможности, познавательная потребность, ценность профессиональной сферы); (2) карьерная определенность и адаптивные ресурсы (карьерная идентичность, барьеры развития, заинтересованность, контроль, любознательность, уверенность); (3) регуляторные формы учебной мотивации (от амотивации к автономным формам регуляции мотивации).

3. Определено, что курс обучения является фактором изменений ряда показателей. На третьем курсе у студентов обеих специальностей статистически значимо выше: осознание связи между учебной деятельностью и будущей профессиональной реализацией, вера в свои академические способности, ориентация на профессиональное будущее и готовность к нему, а также готовность к профессиональной деятельности; снижается восприятие внешних и личностных препятствий карьерной идентичности.

4. Выявленные возрастные срезы указывают на нормативные колебания карьерной идентичности: спад около 17 лет с последующей стабилизацией и повышением у студентов 18–19 лет; возможен повторный спад у части студентов-будущих педагогов к 19–20 годам.

5. Выявлено, что в показателях академической мотивации отмечается тенденция к меньшей зависимости от внешних требований и социальных ожиданий на третьих курсах студентов обеих специальностей. При этом у будущих программистов значимо выше на третьем курсе интроецированная мотивация (ощущение обязанности учебы). Не выявлено статистически значимых различий между курсами обучения в желании учиться ради ощущения собственной значимости.

6. Показано, что у будущих программистов третьих курсов значимо выше показатели заинтересованности и уверенности при наличии профессиональных интересов к «знаковым системам»; у педагогов третьих курсов – выше показатели внутренней познавательной мотивации, контроля и ценностного отношения к профессии при большей разнонаправленности интересов и менее выраженной уверенности.

Глава 3. Траектории карьерной идентичности и взаимосвязи личностных характеристик студентов колледжей в процессе профессионального становления

3.1 Возрастные характеристики траекторий карьерной идентичности студентов колледжей педагогических и информационных специальностей

С целью выявления связей между показателями личностных характеристик и показателем карьерной идентичности у студентов различных специальностей был осуществлён корреляционный анализ отдельно для студентов педагогических и информационных направлений, а также для первых и третьих курсов.

Выбор переменных для латентно-профильного анализа обусловлен необходимостью охватить три ключевых измерения профессионального становления – регуляторно-мотивационное, карьерно-адаптивное, ценностно-смысловое. Для анализа связей были включены карьерная идентичность (как «якорь» модели, позволяющий качественно интерпретировать профили), амотивация и интроецированная мотивация (как индикаторы кризиса смыслов и «учебы из долга» в логике теории самодетерминации), субъективные барьеры развития карьерной идентичности и потребность в информации (для различения реалистичных, кризисных и пассивных траекторий).

Результаты корреляционного анализа показателей представлены далее (Таблицы 7-8).

Таблица 7 – Корреляции личностных характеристик с показателем формирующейся карьерной идентичности (у студентов педагогических специальностей)

3 курсы 1 курсы	КИ	АМ	БР	ПВИ	ИМ	ЭМ
КИ	–	-0,080	-0,682***	-0,124	-0,350***	-0,210*
АМ	-0,227**	–	0,132	-0,059	-0,198	0,331***
БР	-0,621***	0,184	–	0,228*	0,160	0,270**

ПВИ	-0,345***	0,043	0,224*	–	-0,104	-0,039
ИМ	-0,256*	-0,084	0,073	-0,010	–	0,307**
ЭМ	-0,268**	0,301**	0,121	0,008	0,473***	–

Примечание: КИ – Карьерная идентичность. АМ – Амотивация. БР – Барьеры развития. ПВИ – Потребность в информации. ИМ – Интроецированная мотивация. ЭМ – Экстернальная мотивация.

В таблице представлены статистически значимые корреляции: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

В таблице выявлены следующие связи: чем выше карьерная идентичность студентов-будущих педагогов, тем ниже восприятие барьеров развития карьерной идентичности и уровня экстернальной мотивации. Интроецированная мотивация третьекурсников положительно связана с карьерной идентичностью, что может отражать большую ответственность за обучение, но её уровень подвержен влиянию внешних факторов (ожидания преподавателей и родителей, требования учебной программы, оценочное давление). Корреляционные связи сохраняют свою совокупность как на первых, так и на третьих курсах обучения, что говорит о возможности соотнесения отобранной группы переменных для выявления предикторов становления карьерной идентичности у обучающихся студентов-будущих педагогов.

Таблица 8 – Корреляции личностных характеристик с показателем формирующейся карьерной идентичности (у студентов информационных специальностей)

3 курсы 1 курсы	КИ	АМ	БР	ПВИ	ИМ	ЭМ
КИ	–	-0,238*	-0,698***	-0,104	0,008	-0,132
АМ	-0,229*	–	0,207	-0,026	-0,172	0,515
БР	-0,544***	0,162	–	0,217*	-0,017	0,110
ПВИ	-0,353***	0,013	0,222*	–	0,039	0,011
ИМ	-0,064	-0,129	-0,002	0,076	–	0,234*
ЭМ	-0,152	0,481***	0,134	0,090	0,288**	–

Примечание: КИ - Карьерная идентичность. АМ – Амотивация. БР - Барьеры развития. ПВИ - Потребность в информации. ИМ – Интроецированная мотивация. ЭМ - Экстернальная мотивация.

В таблице представлены статистически значимые корреляции: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У будущих ИТ-специалистов амотивация слабо отрицательно связана с карьерной идентичностью (при $p < 0,05$). На старших курсах корреляция стала незначимой между показателем карьерной идентичности и потребностью в информации о будущей карьере, что свидетельствует о том, что студенты третьих курсов, вероятно, накопили достаточный объем знаний о специфике будущей деятельности, либо их профессиональное самоопределение начинает опираться на практический опыт и конкретные компетенции, а не на теоретическую потребность в сведениях о карьере. Структура значимых корреляционных связей по большинству показателей сохраняется как на первых, так и на третьих курсах обучения у будущих ИТ-специалистов, что свидетельствует об устойчивости общих связей с формирующейся карьерной идентичностью.

Анализ корреляций выявил схожую структуру связей показателей у студентов педагогических и ИТ-специальностей, что свидетельствует об общих закономерностях этого процесса независимо от специфики образовательных программ. Однако показатель экстернальной мотивации оказался значимо связан с показателем карьерной идентичности только у будущих педагогов. Вместе с тем обнаруженные отличия в структуре связей подчёркивают специфику процесса профессионального становления в зависимости от направления подготовки.

Полученные результаты обосновали применение латентно-профильного анализа: обнаруженные устойчивые связи между показателями конкретизировали выбор переменных личностных характеристик и карьерной идентичности. Это позволило установить отдельные особенности, детерминирующие различия в траекториях развития карьерной идентичности среди студентов колледжей.

3.1.1. Типы траекторий карьерной идентичности студентов колледжей в процессе профессионального становления

Для выявления латентных профилей по показателю карьерной идентичности и связанных с ними личностными характеристиками был проведён

латентно-профильный анализ на стандартизированных переменных (z-стандартизация).

Использовалась матрица показателей, нормированных по z-стандартизации, что необходимо для корректного сопоставления характеристик скрытых профилей. Для выбора итоговой модели применялись критерий Акаике (AIC) и Байесовский информационный критерий (BIC). Наименьшие значения этих критериев показала модель с тремя профилями. (Таблица 9).

Таблица 9 – Информационные критерии полученной модели латентных профилей ($N = 369$)

Модель	Профили	AIC	BIC	Энтропия
1	2	4986,56	5068,69	0,724
6	3	4794,25	5036,72	0,762
6	4	4856,53	5036,72	0,800

Разделение данных на 3 профиля в модели 6 обеспечило наиболее оптимальный вариант. Индекс энтропии классификации указывает на удовлетворительную разделимость классов (> 0.7 – хороший показатель; $> 0,9$ – высокий показатель).

После этого проведено сравнение различий между профилями относительно специализаций, курса обучения и возраста обучающихся. Проверка по критерию χ^2 не показала значимых различий в распределении латентных профилей относительно курса обучения ($\chi^2 = 0,572$; $p = 0,751$), в отношении различий в распределении между специализациями обучения критерий оказался незначим ($\chi^2 = 0,033$; $p = 0,984$), как и в отношении возраста ($\chi^2 = 9,577$; $p = 0,296$). На основании этих значений получены сходные распределения профилей по группам.

Содержательная характеристика профилей по изучаемым показателям становления карьерной идентичности представлена на рисунке 16. На графиках показаны стандартизированные средние показатели в латентных профилях студентов, которые обозначены отдельными линиями.

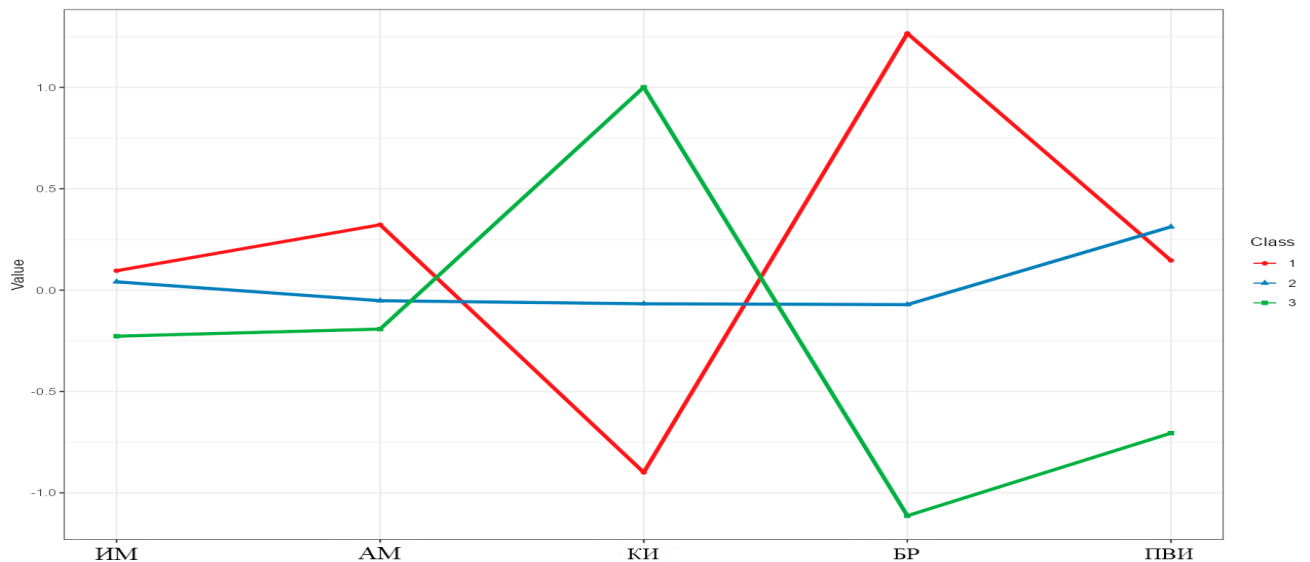


Рисунок 16 – Стандартизированные средние значения для латентных профилей карьерной идентичности студентов колледжей.

Примечание: Value – значение. Class – номера профилей. 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере». ИМ – Интроецированная мотивация. АМ – Амотивация. КИ – Карьерная идентичность. БР – Барьеры развития. ПВИ – Потребность в информации.

1. **«Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности»** траектория карьерной идентичности характеризуется наиболее сложным и противоречивым состоянием профессионального становления среди студентов колледжей. Основными чертами этой группы являются выраженная амотивация к обучению, восприятие многочисленных препятствий на пути развития и общая неуверенность в своей профессиональной принадлежности. Студенты этой группы часто находятся в состоянии внутреннего конфликта или кризиса самоопределения (количество студентов с определенными типами карьерной идентичности представлено в таблице 10). Высокая внешняя мотивация может существовать как компенсирующий фактор в случае недостаточно высоких способностей к учебе, но не может гарантировать результативность формирования карьерно-адаптационных способностей [30].

2. У обучающихся в составе второй траектории (синяя линия), по сравнению с другими профилями, выявлены ниже амотивация, средняя

выраженность барьеров карьерной идентичности. Выявлен интерес к поиску или получению дополнительной информации о профессии. Предполагаем, это студенты, которые «плывут по течению» и пока не обладают ориентирами в будущей профессии. Этот латентный профиль определен как: **«Умеренно демотивированные в профессиональном обучении»**.

3. Траектория карьерной идентичности студентов, выделенная третьим профилем (зелёная линия), охарактеризована как **«Заинтересованные в будущей карьере»**. Особенность этих студентов – выраженная карьерная идентичность, низкая амотивация (по сравнению с другими профилями) и сниженный показатель барьеров в карьерной идентичности. Проявляется понимание важности обучения для профессионального становления. Студенты этого латентного профиля готовы преодолевать барьеры в карьерной идентичности, но не проявляют интереса к получению дополнительной информации о профессии. Это может быть как положительным преимуществом (уверенность, информированность о профессии), так и отрицательным (закрытость к новому, излишняя самоуверенность).

Важном этапом количественной оценки полученной модели является анализ апостериорных вероятностей. В таблице 10 представлены соотношения принадлежности к латентному профилю студентов по специализации и курсам обучения. Оценивались коэффициенты: $> 0,7$ – высокая степень соответствия латентному профилю; $< 0,7$ – степень неопределённости соответствия латентному профилю.

Таблица 10 – Количественное распределение студентов колледжей в идентифицированных латентных профилях ($N = 318$, в %)

Латентные профили/ Выборка студентов колледжей	1	2	3
1 курсы обучения в колледжах ($> 0,7$ – высокая степень соответствия латентному профилю)			
Студенты педагогических специальностей ($N = 77$)	10	26	10
Студенты информационных специальностей	17	25	12

(N = 90)			
Общее количество (N = 167)	27	51	22
3 курсы обучения в колледжах (> 0,7 – высокая степень соответствия латентному профилю)			
Студенты педагогических специальностей (N = 78)	14	24	14
Студенты информационных специальностей (N = 73)	9	27	11
Общее количество (N = 151)	23	51	25
Вся выборка (N = 318)	25	51	24

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

Представленные показатели отражают результаты формирования подгрупп студентов колледжей по принадлежности латентным профилям на основе апостериорных вероятностей. Латентно-профильный метод охватил выборку в количестве 369 студентов (после процедуры удаления недостоверных ответов), из которых 318 студентам (86%) была присвоена достаточная степень соответствия определенным латентным профилям (коэффициент апостериорной вероятности $> 0,7$), а остальным студентам в количестве 51 человек (14%) присвоена неоднозначная степень соответствия (коэффициент апостериорной вероятности $< 0,7$). Наличие группы с неопределенным соответствием скрытому профилю указывает на группу учащихся в выборке с неустойчивыми или смешанными характеристиками выбранных показателей классификации карьерной идентичности.

Высокий процент соответствия принадлежности (индекс энтропии) позволил обоснованно выполнить количественное распределение и описание респондентов по скрытым профилям (среди студентов с высоким коэффициентом принадлежности, $N = 318$). Выявлены следующие особенности в показателях полученных траекторий карьерной идентичности:

1. Наиболее многочисленным в выборке обучающихся колледжей является траектория карьерной идентичности «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». К ней отнесены 51% от общего числа респондентов. Эта специфика сохраняется как среди студентов первых курсов (51% от числа студентов первых курсов), так и среди студентов третьих курсов (53% от числа студентов третьих курсов).

2. Среди студентов информационных специальностей выявлено различие числа демотивированных студентов (с 30% на первых до 18% на третьих курсах). Студенты информационных специальностей на первых курсах в большей степени включены в профиль демотивированных (17% от числа студентов-будущих программистов первых курсов) по сравнению с будущими педагогами (11% от числа студентов-будущих педагогов первых курсов). На третьих курсах у студентов педагогических специальностей выявлено большее число демотивированных (15% будущих педагогов и 8% будущих программистов, по всей выборке третьих курсов).

Таким образом, полученные результаты распределения студентов колледжей различных специальностей в латентно-профильном анализе доказали количественное преобладание студентов второй траектории карьерной идентичности «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». Вместе с этим установлены статистически не значимые различия в количественных долях студентов колледжей, характеризующихся траекторией карьерной идентичности «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности», в зависимости от специализации и курса обучения.

Для описания различий между типами траекторий карьерной идентичности по всей выборке студентов в профессиональном становлении использовались комплексы показателей личностных характеристик, категории которых были установлены ранее во 2 главе при сравнительном анализе характеристик студентов колледжей: «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы»; «Карьерно-адаптивные показатели»; «Внешние и внутренние формы мотивации».

В таблице 11 представлены показатели со статистически значимыми различиями между типами траекторий карьерной идентичности.

Таблица 11 – Показатели апостериорных сравнений между скрытыми профилями студентов колледжей (сравнение идентифицированных траекторий карьерной идентичности)

Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>	Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>
Потребность в информации (о профессии)			Контроль (карьерная адаптивность)		
1 - 2	-1,905	0,058	1 - 2	-0,711	0,477
1 - 3	-2,682	0,008**	1 - 3	-2,024	0,044*
2 - 3	-1,233	0,218	2 - 3	-1,639	0,102

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

В таблице представлены статистически значимые различия: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

Различия в показателях между первой траекторией «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности» и третьей «Заинтересованные в будущей карьере»: у студентов колледжей в первой траектории выявлены статистически значимо более низкая потребность в информации и более низкий показатель контроля по сравнению со студентами, заинтересованными в будущей карьере (показатель карьерной идентичности). Так, вторая траектория «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» занимает промежуточное положение, и различия с другими траекториями статистически незначимы. Отметим допущение, что в этом латентном профиле выделена большая доля студентов выборки, что предопределило усреднённые показатели.

На рисунке 17 представлены показатели траекторий карьерной идентичности (трех латентных профилей) студентов колледжей по 7 показателям, входящим в группу показателей «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы». Все шкалы представлены в стандартизированных z-баллах, что позволило оценить, насколько значения отклоняются от среднего в единицах стандартного отклонения.

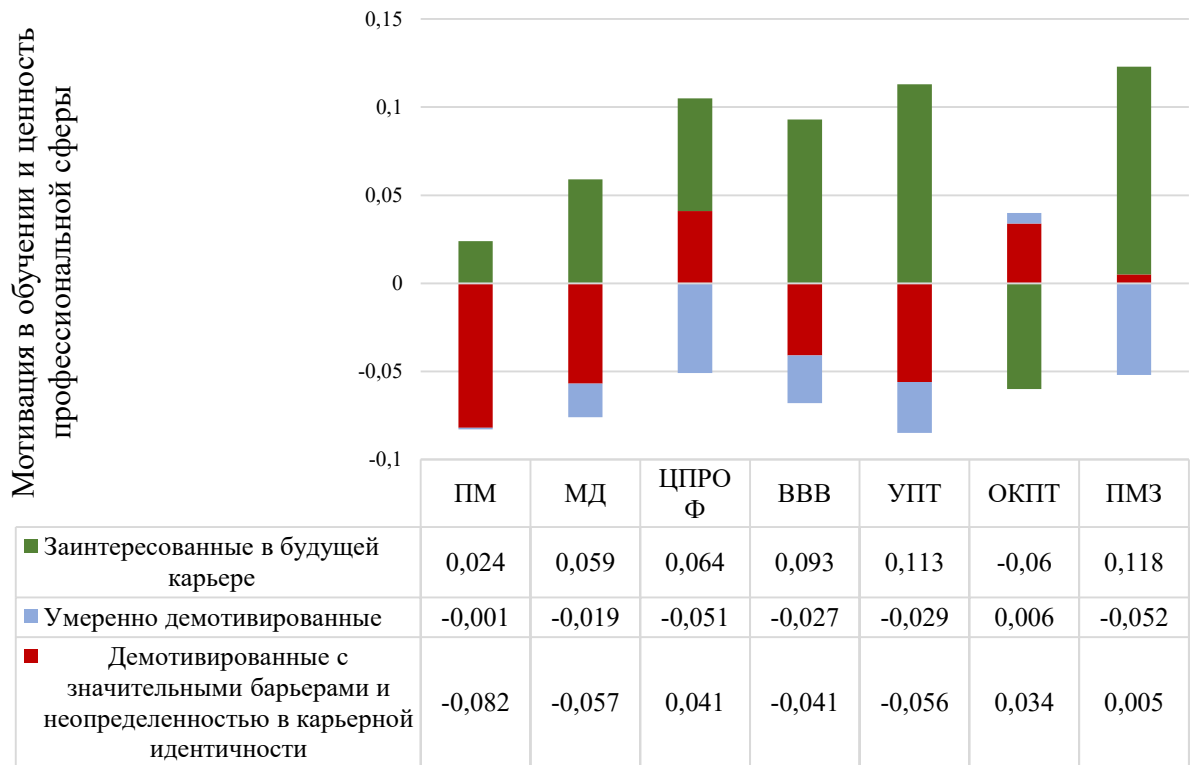


Рисунок 17 – Показатели стандартизированных средних значений в траекториях карьерной идентичности среди студентов колледжей различных специальностей (в группе показателей «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы»)

Примечание: ПМ – Познавательная мотивация. МД – Мотивация достижения. ЦПРОФ – Ценность сферы профессии. ВВВ – Вера учащегося в свои возможности учиться. УПТ – Уровень развития познавательной потребности. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. ПМЗ – Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления.

В траектории заинтересованных в будущей карьере студентов выявлены более высокие значения мотивации достижения и показателя веры учащегося в свои возможности учиться. В профиле преобладает ценность сферы профессии, относительно других профилей значение этого показателя выше. В профиле выявлены положительные стандартизированные оценки по большинству показателей, за исключением отношения к преодолению трудностей. Более высокий уровень веры учащегося в свои способности учиться и общая мотивация достижения коррелируют с тем, что такие студенты недооценивают текущие учебные трудности или не считают их преодоление первостепенной задачей.

Активная ориентация на будущие результаты и излишняя уверенность могут снижать выраженность установки на активную работу с возникающими академическими препятствиями. Это может указывать на уязвимость при «столкновении» с серьезными препятствиями в профессиональном обучении. Характерно для: на первых курсах – 22% студентов педагогических специальностей и 22% студентов информационных специальностей; на третьих курсах – 27% студентов педагогических специальностей и 23% студентов информационных специальностей. Общее количество студентов в этом профиле – 76, что составляет 24% от общего числа студентов.

Траектория карьерной идентичности умеренно демотивированных студентов характеризуется отрицательным значением z-значения показателя «мотивация достижения» и положительным в «отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении». Установлена характеристика по показателям уровня познавательной потребности, веры в свои возможности учиться и ценности сферы профессии. Студенты этого типа карьерной идентичности обладают сниженными мотивационными показателями. Познавательная мотивация «катализируется» скорее другими факторами, а не собственно интересом к процессу познания или ценностью будущей профессии. Низкая вера в свои способности и неясность профессиональных перспектив подавляют познавательную активность, оставляя лишь стремление преодолевать трудности для достижения формальных целей. Это характерно для: на первых курсах – 56% студентов педагогических специальностей и 50% студентов информационных специальностей; на третьих курсах – 46% студентов педагогических специальностей и 56% студентов информационных специальностей. Общая часть студентов в этом профиле – 51 % от общего числа студентов.

В траектории карьерной идентичности демотивированных студентов выше показатели познавательной мотивации, мотивации достижения, веры в свои учебные возможности и уровня познавательной потребности. При этом у них также выше ценность профессии и готовность преодолевать трудности в обучении, а понимание значимости обучения для профессионального становления находится в

среднем показателе. Эти студенты сталкиваются с внутренними (амотивация) и/или внешними барьерами, препятствующими их профессиональному продвижению. Более высокий показатель отношения к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении может быть, как реакцией на возникающие трудности в учёбе, так и результатом опыта столкновения с этими барьерами в обучении. Сохраняющаяся ценность профессиональной сферы, несмотря на общую тенденцию, может указывать на то, что такие студенты ориентированы на внешние результаты (например, будущий заработок или статус), но не видят связи между текущим обучением и достижением этих целей. Что характерно для студентов: на первых курсах – 21% учащихся педагогических специальностей и 22% учащихся информационных специальностей; на третьих курсах – 27% студентов педагогических специальностей и 19% студентов информационных специальностей. Общее количество студентов в этом профиле – 74 студента, что составляет 24% от 318 учащихся, статистически распределенных по траекториям карьерной идентичности.

На рисунке 18 представлено сравнение показателей карьерно-адаптационных характеристик.

Траектория карьерной идентичности «Заинтересованные в будущей карьере» демонстрирует наиболее благоприятное сочетание карьерно-адаптационных показателей: более высокая карьерная идентичность, потребность в информации о профессии, контроль, уверенность и любознательность. При этом они воспринимают большее количество барьеров развития карьерной идентичности, что может свидетельствовать о формировании своих взглядов и о возникновении внутренних противоречий истинного интереса к специальности.

В траектории «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» выделяется карьерная идентичность и ниже восприятие барьеров развития карьерной идентичности. Возможно, это студенты, которые уже планируют какой-либо выбор в своем начале профессионального пути, и не видят или не отмечают особых препятствий, при этом не заинтересованы новой информацией о профессии.

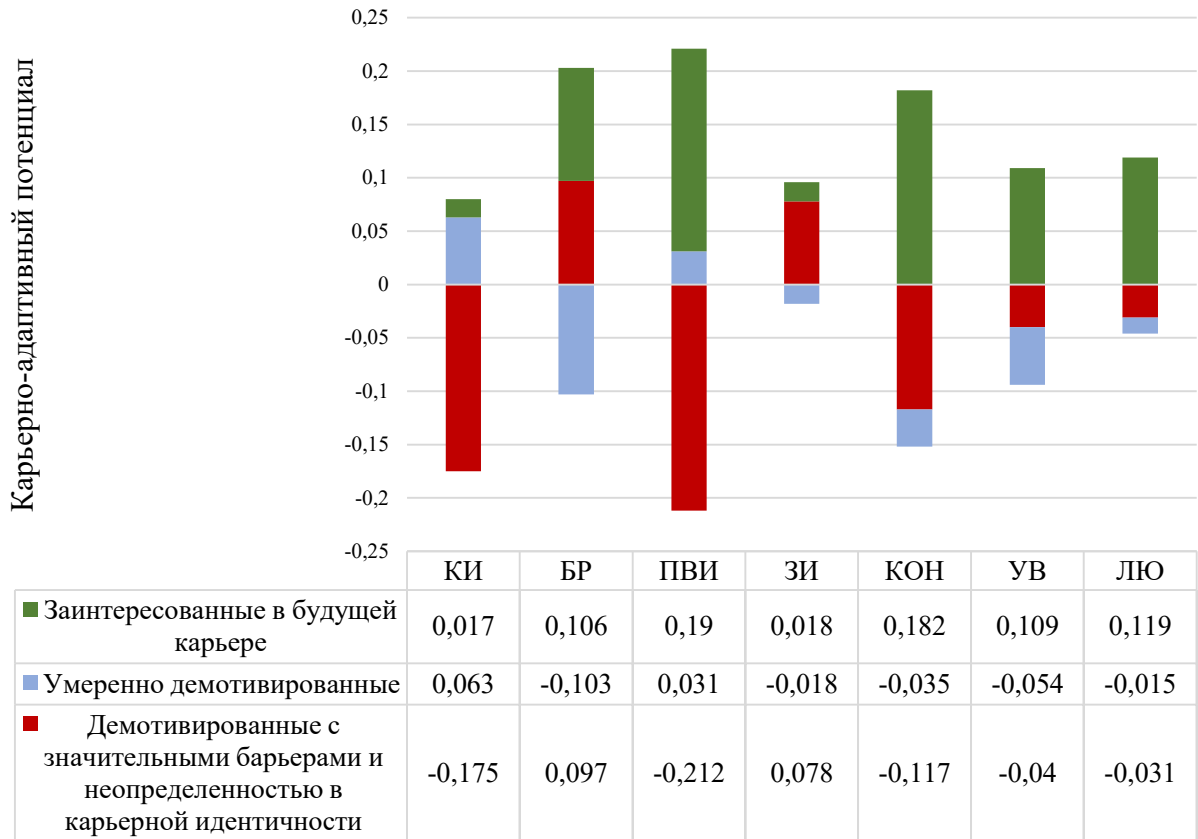


Рисунок 18 – Показатели стандартизированных средних значений в латентных профилях среди студентов колледжей различных специальностей (в группе «Карьерно-адаптивные показатели»)

Примечание: КИ – Карьерная идентичность. БР – Барьеры развития. ПВИ – Потребность в информации. ЗИ – Заинтересованность. КОН – Контроль. УВ – Уверенность. ЛЮ – Любознательность.

В траектории демотивированных в профессиональном обучении студентов колледжей выше показатель заинтересованности – может быть связано с внешними факторами (обязанность учиться, социально-одобряемые оценки), так и попыткой учеников найти свой интерес в процессе обучения. Эта специфика в карьерной идентичности предопределяет необходимость в поддержке этих студентов колледжей для преодоления барьеров и формирования их карьерной перспективы.

На рисунке 19 представлено сравнение показателей академической мотивации (регуляторные показатели).

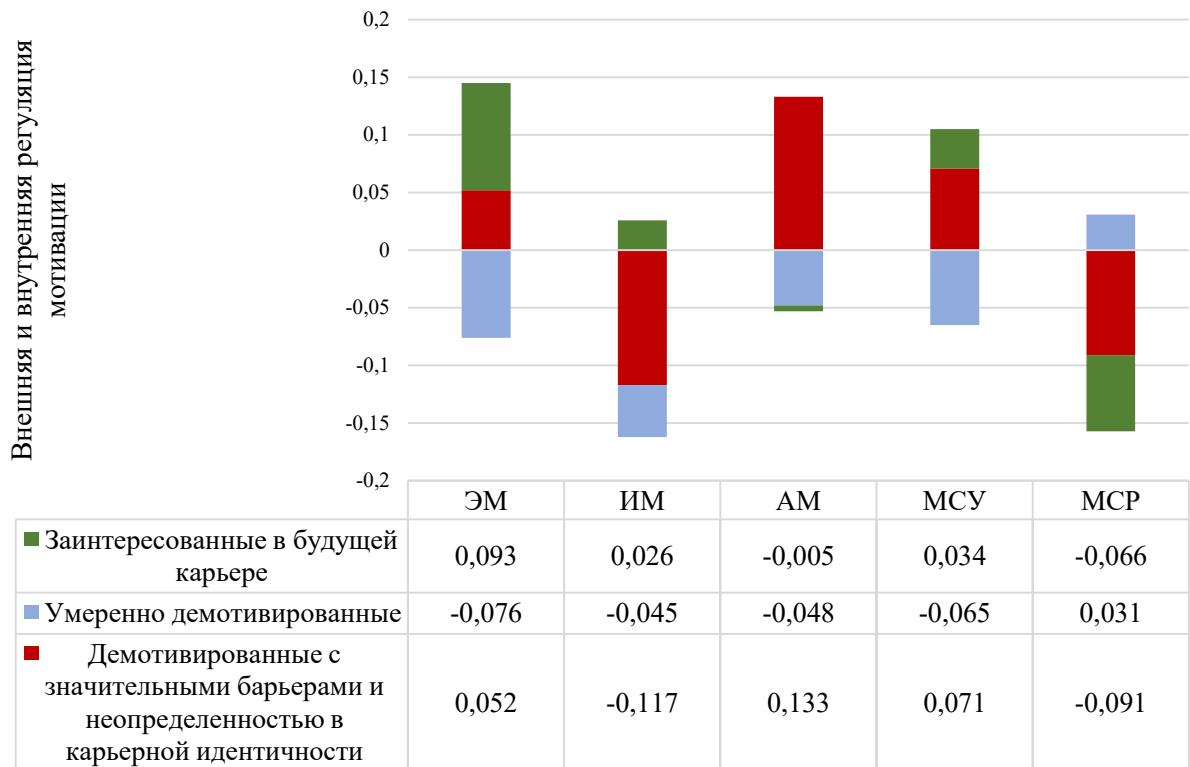


Рисунок 19 – Показатели стандартизированных средних значений в латентных профилях среди студентов колледжей различных специальностей (в группе показателей «Внешние и внутренние формы мотивации»)

Примечание: ЭМ – Экстернальная мотивация. ИМ – Интроецированная мотивация. АМ – Амотивация. МСУ – Мотивация самоуважения. МСП – Мотивация саморазвития.

У студентов колледжей, ориентированных на карьеру, в регуляторных компонентах академической мотивации преобладает внешняя мотивация. Высокая интроецированная мотивация отражает интернализацию обязанностей от значимых людей. Это сочетание предполагает, что интерес к учёбе определяется внешним давлением и ожиданиями других, а не внутренними устремлениями. Мотивация саморазвития снижена по сравнению с другими профилями, поскольку внешние факторы (ожидания родителей, требования профессии и успеваемости, стереотипы, общественное мнение, рынок труда, влияние группы, формат обучения и оценочная система) замещают внутреннюю потребность в росте.

Траектория умеренно демотивированных студентов колледжей характеризуется отрицательными значениями экстернальной мотивации (меньшая подверженность внешним факторам, таким как влияние окружающих или оценки),

близким к нейтральному уровням интроецированной мотивации и снижением амотивации (отрицательные z-значения), что указывает на наличие внутренних активаторов снижения мотивации. Это отражает слабую зависимость от внешнего давления и наличие не самых сильных внутренних мотивов. Такие студенты могут «плыть по течению» – им нравится учиться не из интереса к профессии, а из-за общения, друзей или как промежуточный этап обучения, чтобы определиться позже. Мотивация саморазвития здесь выражена сильнее, чем в других профилях карьерной идентичности, подчеркивая ориентацию на личный рост в обучении.

Латентный профиль демотивированных студентов (красный цвет показателей) охарактеризован выраженной амотивацией к учёбе, но при этом выше среднего уровень показателя мотивации самоуважения (в сравнении с другими профилями), что демонстрирует включение механизмов психологической саморегуляции. Вероятно, студенты ориентированы на внешние стимулы или чувствуют сильное внешнее давление (например, со стороны родителей или общества).

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить три устойчивых типа траекторий карьерной идентичности – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности», «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении», «Заинтересованные в будущей карьере», которые в разных пропорциях представлены у студентов педагогических и ИТ-специальностей. Установлено, что наиболее массовой группой (51%) являются Умеренно демотивированные в профессиональном обучении студенты, характеризующиеся сниженным интересом к профессии и ориентацией на личностный рост вне жесткой связи с будущей специальностью. Полученная типология обосновывает необходимость дифференцированного подхода к сопровождению студентов, направленного на преодоление кризисов профессионального становления и трансформацию пассивной позиции в обучении в заинтересованную.

3.1.2 Межгрупповые различия траекторий карьерной идентичности студентов колледжей

Далее были выявлены статистически значимые различия в показателях апостериорных сравнений между траекториями карьерной идентичности среди групп студентов колледжей – будущих педагогов и будущих программистов. Показатели сравнительного анализа показаны в таблице 12.

Таблица 12 – Показатели апостериорных сравнений в различиях между латентными профилями студентов колледжей (сравнение групп студентов колледжей – будущих педагогов и будущих программистов)

Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>	Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>
Мотивация достижения			Вера в свои возможности учиться		
1П – 1И	1,135	0,257	1П – 1И	2,399	0,017
2П – 2И	-2,912	0,004**	2П – 2И	-0,369	0,712
3П – 3И	-0,683	0,495	3П – 3И	0,072	0,943
Отношение к преодолению трудностей			Барьеры развития		
1П – 1И	0,371	0,711	1П – 1И	-2,855	0,005**
2П – 2И	-1,761	0,079	2П – 2И	0,181	0,857
3П – 3И	2,060	0,074	3П – 3И	-0,553	0,581

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

П – студенты педагогических специальностей, И - студенты информационных специальностей.

В таблице представлены статистически значимые корреляции: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

В траектории 1 («Демотивированные с значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности») наблюдаются статистически значимые различия: будущие педагоги (П) имеют более высокие средние значения по показателям «вера в свои возможности учиться» и более низкие по «барьеры развития» по сравнению с будущими программистами (1И). Будущие педагоги чаще выбирают профессию, связанную с межличностной направленностью и социальными ценностями. Даже при выраженной демотивации выявлена

убеждённости в собственных учебных способностях как важном ресурсе для преподавательской деятельности (умение учиться, коммуницировать, объяснять). У будущих программистов демотивация в профиле 1 тесно связана с сомнением в собственных компетенциях для технической сферы (вследствие высокой необходимости конкретных знаний и умений), поэтому выше показатели воспринимаемые барьеры развития карьерной идентичности и ниже вера в свои возможности учиться. Также у будущих педагогов барьеры в становлении карьерной идентичности являются внешними (организационными, социальными) и менее воспринимаемыми как труднопреодолимые, тогда как у будущих ИТ-специалистов барьеры карьерной идентичности являются следствием дефицита собственных профессиональных навыков, что усиливает ощущение некомпетентности и повышает воспринимаемые барьеры карьерной идентичности. Следовательно, более высокая вера в свои возможности учиться и меньшее восприятие барьеров у будущих педагогов могут в определённой степени отражать некоторую недооценку сложности профессиональных требований и не до конца сформированную карьерную зрелость по сравнению с будущими программистами.

В траектории карьерной идентичности 2 «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» отмечено значимое различие только в показателе мотивации достижения: будущие программисты (2И) в этом профиле обладают более высоким значением учебной мотивации, чем будущие педагоги (2П). Для данного профиля у будущих программистов отмечается более высокая внутренняя мотивация (познавательная, мотивация достижения) и позитивное отношение к преодолению трудностей (особенно на первых курсах). Это согласуется с тем, что у студентов информационных специальностей интерес к решению задач и личностная установка на достижение остаются относительно устойчивыми, даже если общая профессиональная ориентация недостаточно определена. У будущих педагогов того же профиля чаще фиксируется склонность к полаганию на внешние мотиваторы. В этих условиях мотивация, основанная на «надо» и стремлении соответствовать, поддерживает вовлечённость и дисциплину, однако остаётся менее устойчивой при снижении внешнего контроля. Это может приводить к тому,

что при росте неопределённости (например, в период сессии) усиливается напряжение и снижается субъективное чувство автономии, несмотря на сохраняющуюся ориентацию на профессиональные цели.

В траектории карьерной идентичности 3 «Заинтересованные в будущей карьере» выявлена статистически незначимая тенденция различий по показателю «Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении» между студентами педагогических и информационных специализаций. Вероятно, имеющейся выборки недостаточно, чтобы отличить их от случайного отклонения значения показателя. Также у «заинтересованных» студентов в целом низкая выраженность отношения к преодолению трудностей (они могут недооценивать текущие препятствия). При этом специфика профессий может влиять по-разному: будущие педагоги демонстрируют более выраженное отношение к преодолению трудностей, а у будущих программистов – ниже. Но эти различия малы в относительных единицах z-баллов.

Далее представлено описание показателей между траекториями карьерной идентичности у студентов-будущих педагогов (рис. 20).

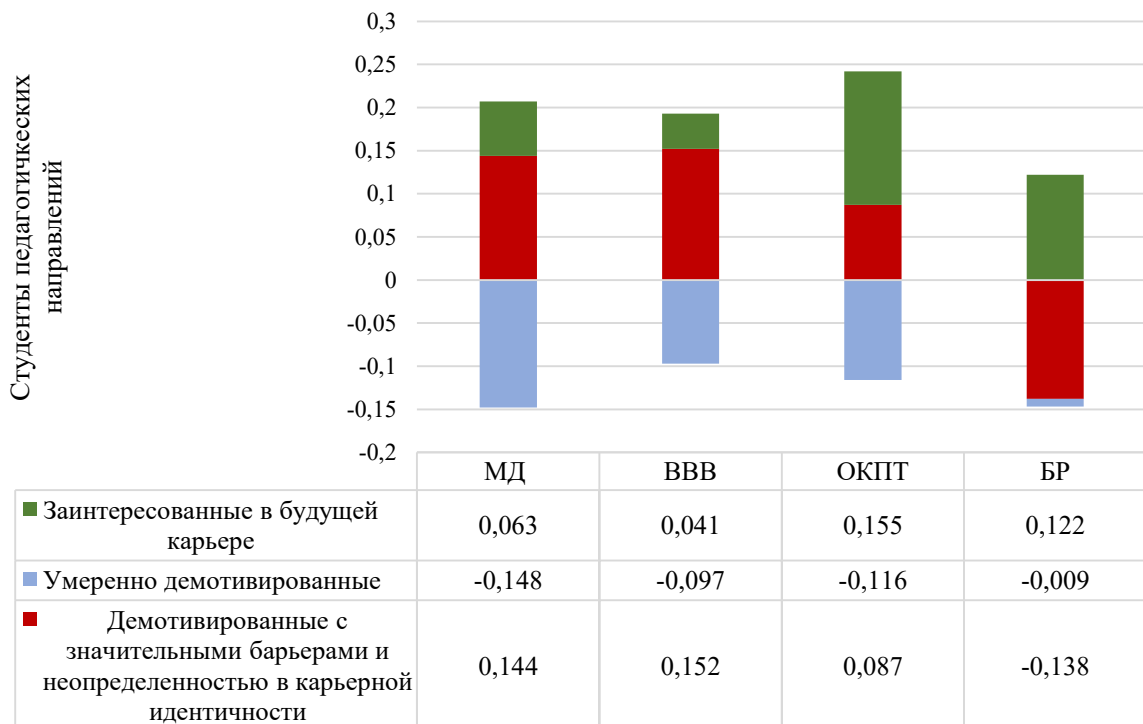


Рисунок 20 – Показатели стандартизированных средних значений в латентных профилях среди студентов колледжей педагогических специальностей (статистически значимые различия между показателями)

Примечание: МД – Мотивация достижения. ВВВ – Вера учащегося в свои возможности учиться. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. БР – Барьеры развития.

Согласно результатам анализа траекторий карьерной идентичности студентов педагогических специальностей колледжей, выявлены характеристики:

1. В показателях траектории «Заинтересованные в будущей карьере» среди студентов педагогических специальностей отмечены: показатели выше по мотивации достижения, вере в свои возможности учиться и, особенно, по отношению к преодолению трудностей в обучении. Наличие барьеров развития карьерной идентичности выше среднего уровня. Возможно, интерес к карьере стимулирует осознание препятствия на пути профессионального становления. В целом, траектория активных, уверенных и реалистично настроенных студентов в своей карьерной идентичности.

2. В показателях траектории «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» ниже такие показатели: мотивация достижения, вера учащегося в свои возможности учиться и сниженный показатель отношения к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. При этом студенты воспринимают меньшее количество барьеров развития карьерной идентичности в отличие от студентов других профилей – такие студенты менее вовлечены в активный поиск информации о профессии и чаще полагаются на внешнее окружение и обстоятельства, чем на внутренние ресурсы и планирование. Для них целесообразны самостоятельные интервенции, направленные на повышение самоэффективности и выраженность познавательной мотивации, а также информирование о реальных карьерных требованиях для предотвращения неопределенности в профессиональном становлении.

3. Траектория демотивированных с неопределенностью в карьерной идентичности студентов педагогических специализаций в колледжах представляет

собой наиболее противоречивый тип. Несмотря на выявленную демотивацию и наличие барьеров развития карьерной идентичности, среди будущих педагогов характеризуется повышенной мотивацией достижения и выше верой в свои учебные способности по сравнению с профилем демотивированных в обучении студентов-будущих педагогов. Это указывает на то, что демотивация связана с выбором педагогического направления в целом, а не с процессом обучения и академическими достижениями.

Далее представлено описание показателей между латентными профилями у студентов-будущих программистов (рис. 21).

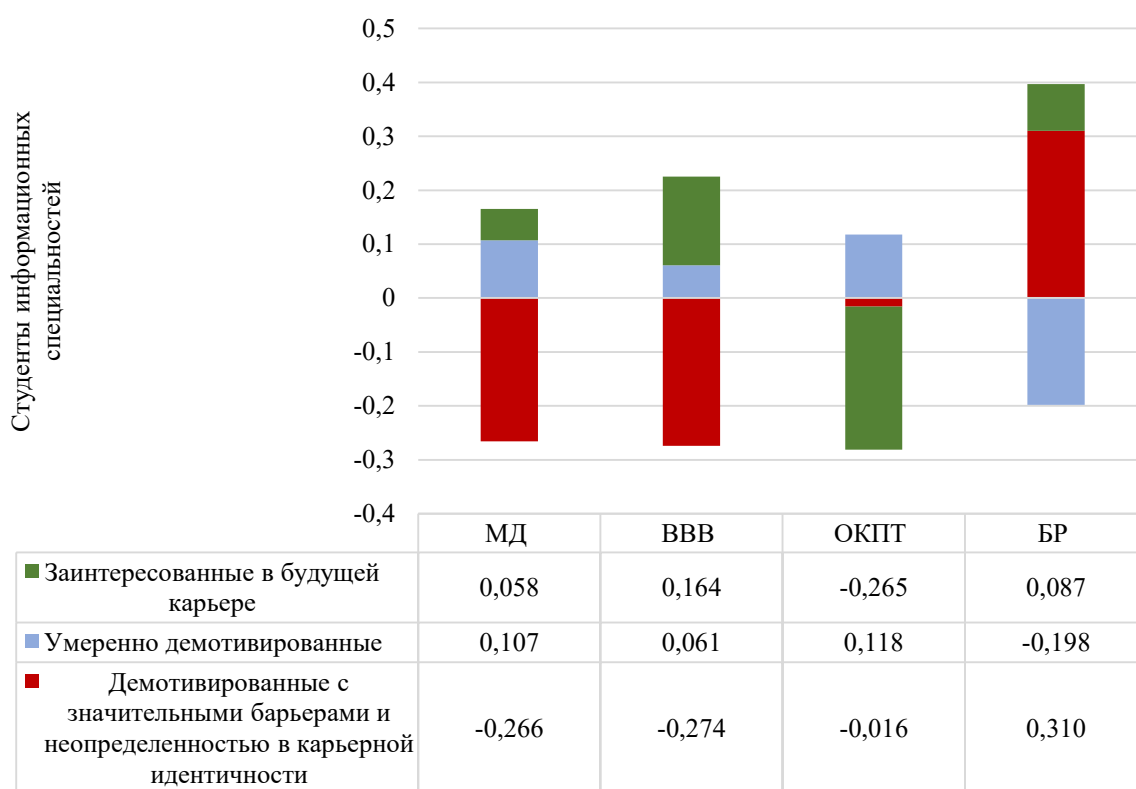


Рисунок 21 – Показатели стандартизированных средних значений в латентных профилях среди студентов колледжей информационных специальностей (статистически значимые различия между показателями)

Примечание: МД – Мотивация достижения. ВВВ – Вера учащегося в свои возможности учиться. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. БР – Барьеры развития.

По выборке студентов-будущих программистов выделены такие особенности:

1. «Заинтересованные в будущей карьере»: имеют выраженный интерес к будущей профессии и относительно высокую уверенность в своих учебных возможностях. Однако у них меньшее значение в показателе преодоления трудностей в обучении. Противоречивым является тот факт, что они воспринимают больше барьеров развития карьерной идентичности на своем пути. Это может указывать на группу учеников, которые видят интерес в будущей профессии, но опасаются трудностей и препятствий на пути к ней.

2. «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении»: латентный профиль характеризуется выше среднего уровнем мотивации достижения и наиболее положительным отношением к преодолению трудностей. Отмечается значительно меньшее количество барьеров развития карьерной идентичности. Их значения показателя веры студента в свои возможности учиться выше среднего уровня (относительно других профилей). В выборке студентов-будущих программистов, этот латентный профиль является наиболее психологически устойчивым и академически ориентированным, даже если карьерные устремления менее выражены, чем у карьерно-заинтересованных учеников.

3. Характеристики профиля демотивированных с неопределенностью в карьерной идентичности студентов информационных специализаций полностью соответствуют его названию. Показатели по профилю демонстрируют более низкую мотивацию достижения, более низкую веру в свои учебные способности и более высокие показатели барьеров развития карьерной идентичности (выше, чем в других профилях). Отношение к преодолению трудностей в обучении близко к среднему в z-баллах, что может указывать на некоторую пассивность в учёбе.

Далее был проведен анализ латентных профилей среди студентов колледжей, а именно статистически значимых различий между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций первых курсов (Таблица 13).

Таблица 13 – Различия в показателях между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций первых курсов (апостериорные сравнения)

Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>
1 курсы обучения в колледжах		
Познавательная мотивация		
1П– 1И	0,104	0,917
2П – 2И	-2,922	0,004**
3П – 3И	-0,500	0,618
Мотивация достижения		
1П – 1И	-2,770	0,006**
2П – 2И	-2,770	0,006**
3П – 3И	-1,198	0,232
Экстернальная мотивация		
1П – 1И	0,455	0,650
2П – 2И	2,998	0,003**
3П – 3И	0,929	0,354
Отношение к преодолению трудностей		
1П – 1И	-2,217	0,028*
2П – 2И	-2,217	0,028*
3П – 3И	0,979	0,329
Барьеры развития		
1П – 1И	-3,517	0,001***
2П – 2И	0,744	0,458
3П – 3И	-0,199	0,842
Потребность в информации		
1П – 1И	-4,391	0,001***
2П – 2И	-3,481	0,001***
3П – 3И	-1,090	0,277

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

П – студенты педагогических специальностей; И - студенты информационных специальностей.

В таблице представлены статистически значимые корреляции: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

Было выявлено наличие статистически значимых различий между студентами педагогических и информационных специальностей на первых курсах колледжей, принадлежащими к одним и тем же латентным профилям:

1. Среди демотивированных студентов информационных специальностей выше значения барьеров развития карьерной идентичности, но при этом у них

статистически значимо выше потребность в информации о профессии по сравнению с будущими педагогами. Демотивированные студенты-будущие программисты колледжей находятся в состоянии внутреннего конфликта или кризиса. Они испытывают трудности с формированием карьерной идентичности своего профессионального будущего. У будущих педагогов подобная специфика затрагивает как их учебную деятельность, так и мысли о будущем. Возможно, студенты на первых курсах находятся в состоянии апатии к учебной деятельности и будущей карьере из-за адаптации.

2. Среди умеренно демотивированных студентов информационных специальностей выше показатели внутренней мотивации (познавательной, достижения), отношения к преодолению трудностей в учёбе и потребность в информации. В то же время у педагогических специальностей характеризуется полаганием на внешнюю мотивацию. Связываем это с тем, что у будущих педагогов внутренняя мотивация к педагогической деятельности или процессу обучения может быть выражена слабее на первых курсах. У будущих программистов интерес обусловлен внутренними мотивами и их интересами в деятельности по профессии.

Следующим направлением изучения траекторий карьерной идентичности стал анализ статистически значимых различий между студентами колледжей педагогических и информационных специализаций третьих курсов (Таблица 14).

Таблица 14 – Различия в показателях между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций третьих курсов (апостериорные сравнения)

Пара профилей	<i>t</i>	<i>p</i>
3 курсы обучения в колледжах		
Познавательная мотивация		
1П – 1И	1,636	0,104
2П – 2И	1,104	0,271
3П – 3И	2,064	0,041*
Мотивация саморазвития		
1П – 1И	2,088	0,038*
2П – 2И	-0,695	0,488

3П – 3И	2,440	0,016*
Уровень развития познавательной потребности		
1П – 1И	-0,366	0,715
2П – 2И	1,061	0,291
3П – 3И	2,216	0,028*

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности»; 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении»; 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

П – студенты педагогических специальностей; И - студенты информационных специальностей.

В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

Было выявлено наличие статистически значимых различий между студентами педагогических и информационных специальностей на третьих курсах колледжей, принадлежащих к траекториям карьерной идентичности:

1. В умеренно демотивированной траектории (2) студенты информационных специальностей демонстрируют сниженную мотивацию к саморазвитию, в то время как у студентов педагогических специальностей этот показатель статистически значимо выше. Несмотря на общую демотивацию к профессиональному обучению, будущие программисты проявляют ослабленное стремление к самостоятельному обновлению компетенций, тогда как будущие педагоги сохраняют выраженную внутреннюю ориентацию на самосовершенствование. Это может отражать различия в профессиональных ценностях: у педагогов саморазвитие выступает как ключевая личностная ценность, связанная с готовностью к социально-педагогической роли, в отличие от ИТ-специалистов, где мотивация более уязвима в условиях неопределенности и зависит от внешних стимулов и конкретных технических задач.

2. Среди заинтересованных в будущей карьере (3): у студентов информационных специальностей ниже показатели внутренней мотивации (познавательная, саморазвития), уровень развития познавательной потребности. Именно среди заинтересованных студентов наблюдаются наиболее выраженные различия между студентами-будущими педагогами и студентами-будущими программистами. Различия затрагивают познавательную мотивацию, мотивацию саморазвития и уровень развития познавательной потребности. Это означает, что

сама структура учебной мотивации и познавательной активности у будущих специалистов обладает своей спецификой. У заинтересованных студентов-будущих педагогов выражена потребность в постоянном личностном развитии и гуманитарном познании, что важно для их профессии. У студентов-будущих программистов академическая мотивация может быть в большей степени сфокусирована на решении конкретных технических задач и освоении новых технологий. Различия проявляются именно в том, что определяет, как содержание будущей профессии влияет на психологический склад наиболее мотивированных и ориентированных на карьеру студентов.

При изучении траекторий карьерной идентичности был проведён дисперсионный анализ ANOVA (с апостериорными сравнениями), для определения попарных различий в различных подгруппах – отдельно по специализации и курсам обучения. Выбор такого статистического критерия обоснован критериями распределений остатков и однородности дисперсий (Колмогоров-Смирнов, Левена), которые оказались в пределах допустимой нормы по всем сравниваемым показателям при взаимодействии факторов «латентный профиль» и «курс обучения».

Далее представлена интерпретация показателей в латентных профилях у студентов педагогических и информационных специальностей первых и третьих курсов (Таблицы 15 – 17).

Таблица 15 – Различия в показателях между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций в зависимости от курса обучения (апостериорные сравнения)

Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>	Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>
Студенты педагогических специальностей			Студенты информационных специальностей		
Группа показателей «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы»					
Познавательная мотивация					
1 латентный профиль	-1,448	0,149	1 латентный профиль	-0,138	0,890
2 латентный профиль	-3,479	0,001***	2 латентный профиль	0,273	0,785
3 латентный профиль	-2,394	0,018	3 латентный профиль	-0,278	0,781

Мотивация достижения					
1 латентный профиль	-1,581	0,116	1 латентный профиль	-0,138	0,890
2 латентный профиль	-2,962	0,003**	2 латентный профиль	0,273	0,785
3 латентный профиль	-1,953	0,052	3 латентный профиль	-0,278	0,781
Ценность сферы профессии					
1 латентный профиль	0,144	0,886	1 латентный профиль	0,083	0,934
2 латентный профиль	-2,026	0,044*	2 латентный профиль	0,250	0,803
3 латентный профиль	0,312	0,755	3 латентный профиль	0,529	0,598
Вера в свои возможности учиться					
1 латентный профиль	-1,918	0,057	1 латентный профиль	-3,598	0,001***
2 латентный профиль	-3,605	0,001***	2 латентный профиль	-2,574	0,011*
3 латентный профиль	-2,383	0,018**	3 латентный профиль	-2,138	0,034
Уровень развития познавательной потребности					
1 латентный профиль	-0,140	0,889	1 латентный профиль	-1,173	0,242
2 латентный профиль	-3,315	0,001***	2 латентный профиль	-2,271	0,024*
3 латентный профиль	-2,414	0,017	3 латентный профиль	-1,173	0,242
Отношение к преодолению трудностей					
1 латентный профиль	-2,497	0,014	1 латентный профиль	-1,722	0,087
2 латентный профиль	-4,129	0,001***	2 латентный профиль	-1,952	0,052
3 латентный профиль	-1,679	0,092	3 латентный профиль	-1,624	0,106
Понимание значимости обучения в колледже для профессионального становления					
1 латентный профиль	-3,716	0,001***	1 латентный профиль	-3,780	0,001***
2 латентный профиль	-3,889	0,001***	2 латентный профиль	-5,064	0,001***
3 латентный профиль	-1,828	0,069	3 латентный профиль	-2,847	0,005

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

Таблица 16 – Различия в показателях между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций в зависимости от курса обучения (апостериорные сравнения)

Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>	Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>
Студенты педагогических специальностей			Студенты информационных специальностей		
Группа показателей «Карьерно-адаптивные показатели»					
Барьеры развития					
1 латентный профиль	0,032	0,974	1 латентный профиль	4,881	0,001***
2 латентный профиль	3,187	0,002**	2 латентный профиль	2,218	0,028*
3 латентный профиль	1,731	0,085	3 латентный профиль	2,115	0,036*
Потребность в информации					
1 латентный профиль	-0,732	0,495	1 латентный профиль	0,891	0,374
2 латентный профиль	-0,228	0,820	2 латентный профиль	2,629	0,009**
3 латентный профиль	-1,668	0,097	3 латентный профиль	-0,310	0,757
Заинтересованность					

1 латентный профиль	-1,585	0,115	1 латентный профиль	-0,622	0,535
2 латентный профиль	-1,646	0,102	2 латентный профиль	-3,125	0,002**
3 латентный профиль	-2,409	0,017*	3 латентный профиль	-2,989	0,003**
Контроль					
1 латентный профиль	-0,806	0,421	1 латентный профиль	-0,622	0,535
2 латентный профиль	-1,094	0,275	2 латентный профиль	-3,125	0,002**
3 латентный профиль	-0,900	0,369	3 латентный профиль	-2,003	0,047*
Уверенность					
1 латентный профиль	0,458	0,648	1 латентный профиль	-0,807	0,421
2 латентный профиль	-0,620	0,536	2 латентный профиль	-0,358	0,721
3 латентный профиль	-0,758	0,449	3 латентный профиль	-2,206	0,029*
Любознательность					
1 латентный профиль	-0,731	0,466	1 латентный профиль	0,289	0,773
2 латентный профиль	-0,966	0,335	2 латентный профиль	1,090	0,277
3 латентный профиль	-1,091	0,277	3 латентный профиль	-2,108	0,036*

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

Таблица 17 – Различия в показателях между латентными профилями студентов колледжей педагогических и информационных специализаций в зависимости от курса обучения (апостериорные сравнения)

Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>	Латентные профили	<i>t</i>	<i>p</i>
Студенты педагогических специальностей			Студенты информационных специальностей		
Группа показателей «Внешние и внутренние формы мотивации»					
Экстерналичная мотивация					
1 латентный профиль	0,862	0,390	1 латентный профиль	1,009	0,314
2 латентный профиль	1,198	0,233	2 латентный профиль	-0,172	0,864
3 латентный профиль	0,424	0,672	3 латентный профиль	0,898	0,371
Интроецированная мотивация					
1 латентный профиль	-0,347	0,729	1 латентный профиль	1,711	0,089
2 латентный профиль	0,932	0,353	2 латентный профиль	2,018	0,045*
3 латентный профиль	-0,522	0,603	3 латентный профиль	1,192	0,235
Амотивация					
1 латентный профиль	0,770	0,443	1 латентный профиль	0,475	0,635
2 латентный профиль	0,059	0,953	2 латентный профиль	-0,070	0,944
3 латентный профиль	0,061	0,951	3 латентный профиль	0,118	0,906
Мотивация самоуважения					
1 латентный профиль	-0,728	0,468	1 латентный профиль	0,807	0,421
2 латентный профиль	1,132	0,259	2 латентный профиль	-1,933	0,055
3 латентный профиль	-2,119	0,036*	3 латентный профиль	-0,467	0,641
Мотивация саморазвития					

1 латентный профиль	-3,477	0,001***	1 латентный профиль	-1,279	0,559
2 латентный профиль	-2,304	0,022*	2 латентный профиль	-2,681	0,008**
3 латентный профиль	-3,335	0,001***	3 латентный профиль	-0,995	0,321

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Применены апостериорные сравнения ANOVA с применением поправки Тьюки.

У студентов педагогических специальностей на третьих курсах выявлены статистически значимые различия по широкому спектру показателей, особенно в составе траекторий карьерной идентичности «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» и «Заинтересованные в будущей карьере». Для студентов третьих курсов уже характерна психологическая готовность к самостоятельности в обучении: выявлены статистически значимо более высокие показатели познавательной мотивации, мотивации достижения, веры учащегося в свои возможности учиться. Студенты-будущие педагоги колледжей, определенные в «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» и «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности», на третьих курсах выше ценят профессию (как ценность), чем на первых курсах, у них более высокий показатель значимости обучения в колледже для профессионального становления. В траектории «Заинтересованные в будущей карьере» на третьих курсах отмечается статистически значимо выше показатель заинтересованности в карьерном становлении и мотивации самоуважения. Выявлено, что у студентов-будущих педагогов большее количество различий между курсами обучения, особенно в группе показателей «Мотивация в обучении и ценность профессиональной сферы».

У студентов информационных специальностей выделены различия по ряду ключевых показателей на третьих курсах. Статистически значимые различия веры в свои возможности учиться и понимания значимости обучения в колледже для будущей профессии – эти показатели более высокие для всех трех траекторий карьерной идентичности студентов. Значимые различия в показателе уровня развития познавательной потребности. В группе карьерно-адаптивных показателей

установлено значимое различие между курсами обучения в показателях заинтересованности и контроля («Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» и «Заинтересованные в будущей карьере»), а также уверенности и любознательности в траектории карьерной идентичности «Заинтересованные в будущей карьере». Также отмечается различие в показателе мотивации саморазвития в зависимости от курса обучения в траектории карьерной идентичности «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». Присутствует статистически незначимая тенденция различий в показателе «Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении» в латентных профилях среди студентов ИТ-специальностей.

Показано, что траектории карьерной идентичности у студентов колледжей статистически различаются как между специализациями, так и в зависимости от курса обучения. В профиле «демотивированных» будущие педагоги демонстрируют более высокую веру в собственные учебные возможности и более низкое восприятие барьеров по сравнению с будущими программистами, тогда как у ИТ-студентов демотивация сильнее связана с ощущением дефицита компетенций и ростом барьеров. В профиле «умеренно демотивированных» ключевое межгрупповое различие связано с более выраженной внутренней мотивацией у будущих программистов, тогда как у будущих педагогов чаще заметна опора на внешние мотиваторы; в профиле «заинтересованных в будущей карьере» различия между специализациями в целом невелики и чаще проявляются лишь как тенденции. При отдельном анализе по курсам выявлено, что на 1 курсе у студентов информационных специальностей выше познавательная мотивация, ориентация на преодоление трудностей и потребность в информации о профессии, а также более выражены воспринимаемые барьеры карьерной идентичности в демотивированном профиле; на 3 курсе различия смещаются в сторону внутренней мотивации у «заинтересованных» (у будущих педагогов выше познавательная потребность и мотивация саморазвития), что отражает усиление психологической готовности к самостоятельности у третьекурсников.

3.1.3 Возрастные закономерности в показателях траекторий карьерной идентичности студентов колледжей

Окончательным этапом идентификации латентных профилей по показателям формирующейся карьерной идентичности и личностных характеристик студентов колледжей стало описание траекторий карьерной идентичности в зависимости от возраста. При обработке статистики был использован дисперсионный ANOVA и апостериорные сравнения с поправкой Тьюки, результаты представлены на уровне значимости $p \leq 0,05$.

В качестве описываемых переменных выбраны показатели, по которым обнаружены статистически значимые различия в различных латентных профилях как среди студентов педагогических специальностей, так и студентов информационных специальностей на первых и третьих курсах, а именно: «Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления», «Барьеры развития карьерной идентичности», «Вера учащегося в свои возможности учиться», «Заинтересованность», «Мотивация саморазвития».

На рисунке 22 показаны показатели понимания студентами значимости получаемого образования для будущей профессиональной деятельности в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) для студентов педагогических и информационных специальностей, соотнесенных с тремя латентными профилями.

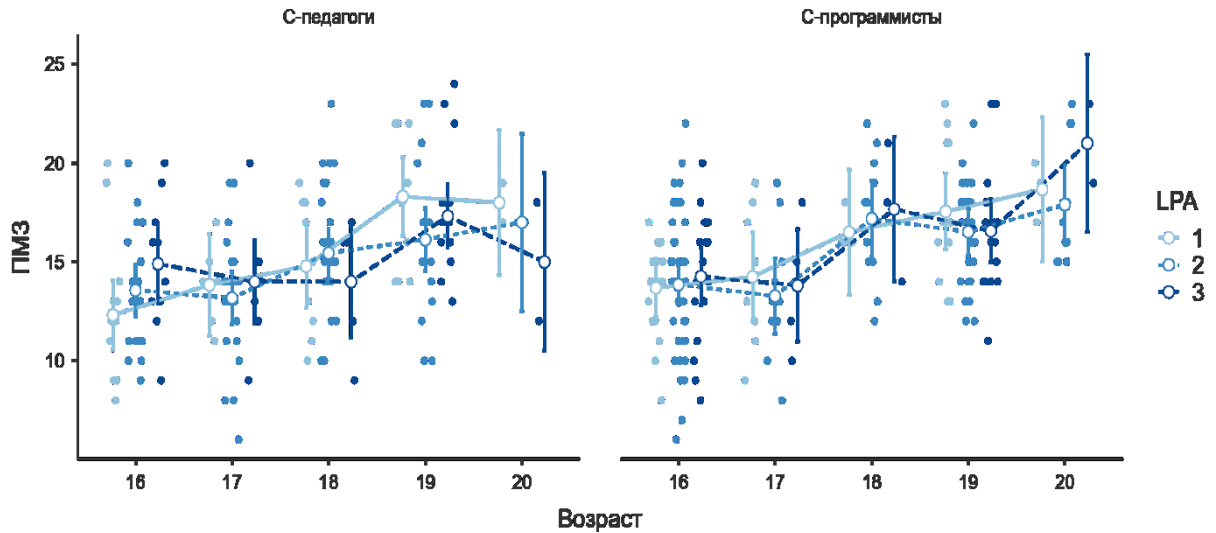


Рисунок 22 – Графики изменений в показателе «Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления» в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов колледжей различных специальностей.

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

На разных стадиях обучения в колледже (младшие и старшие курсы) у студентов как педагогических, так и информационных специальностей выявлены статистически значимые различия в понимании значимости получаемого образования для их будущей профессиональной деятельности. Среди студентов информационных специальностей выявлено последовательное изменение показателя, особенно у студентов последних курсов (к 20 годам). У студентов-будущих педагогов наибольшее значение у 19-летних, а для траектории «Заинтересованные в будущей карьере» различия между студентами первых и третьих курсов незначимы.

На рисунке 23 показаны возрастные различия показателя барьеров развития карьерной идентичности (от 16 до 20 лет) студентов педагогических и информационных специальностей.

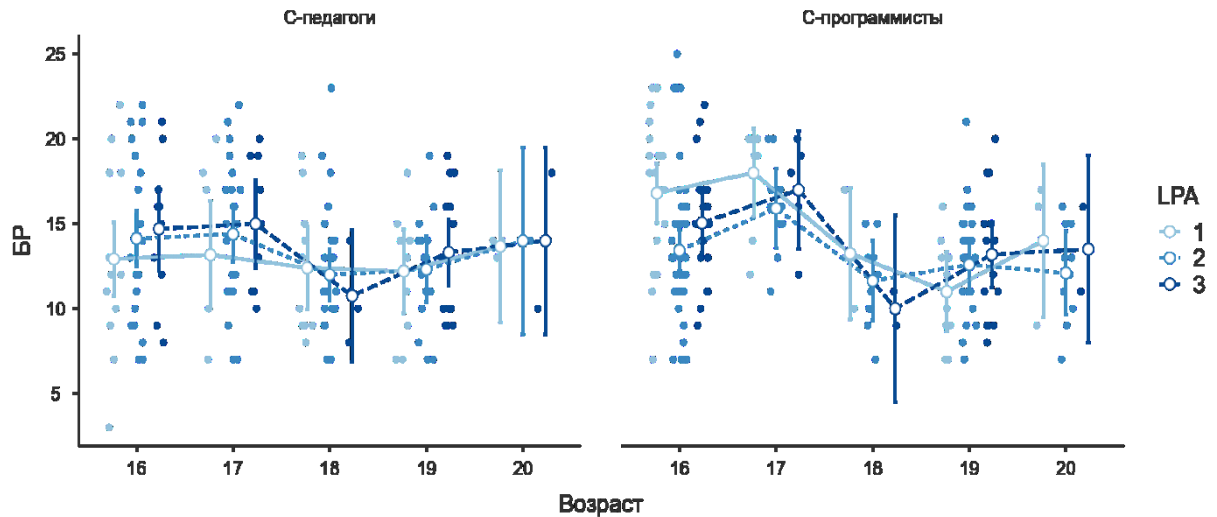


Рисунок 23 – Графики изменений в показателе «Барьеры развития» в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов колледжей различных специальностей.

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

Различия в показателе восприятия барьеров развития карьерной идентичности наблюдаются у студентов-будущих педагогов и студентов-будущих программистов. У будущих программистов выявлена закономерность (во всех трех траектория карьерной идентичности) резкого снижения барьеров около 18 лет и статистически значимого снижения барьеров между первыми и третьими курсами. У будущих педагогов только в одном профиле (2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении») выявлено статистически значимое снижение барьеров к третьему курсу, однако резкое снижение в 18 лет выражено как у будущих педагогов, так и у будущих программистов.

Возраст около 18 лет (соответствует переходу со второго на третий курс в колледже) является периодом снижения воспринимаемых барьеров, особенно у студентов-будущих программистов. Это может быть связано с адаптацией к учебному процессу, большей уверенностью в своих силах, формированием карьерной идентичности или преодолением сложностей в этот период.

Графики на рисунке 24 демонстрируют различия в показателях веры в свои возможности учиться с возрастом (от 16 до 20 лет) у студентов педагогических и информационных специальностей.

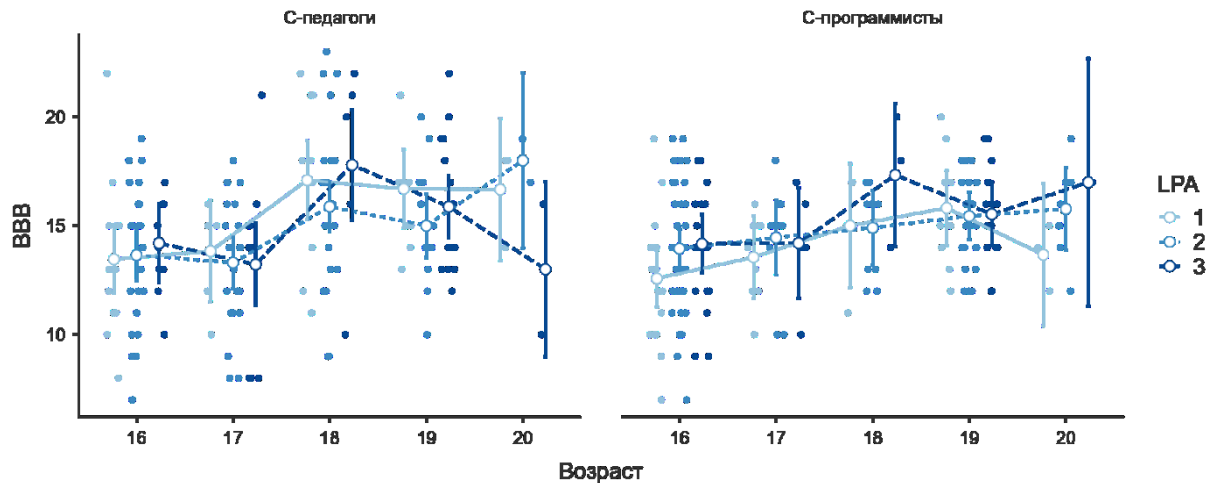


Рисунок 24 – Графики изменений в показателе «Вера учащегося в свои возможности учиться» в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов колледжей различных специальностей.

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

Сниженный показатель веры в свои возможности учиться на третьих курсах выражен у обеих групп, однако на графиках наблюдаются следующее: у студентов-будущих педагогов выявлено снижение у старших учеников (20-летние), тогда как у программистов различие, хоть и статистически незначимое, может происходить на фоне более стабильной траектории карьерной идентичности по сравнению с остальными.

Графики на рисунке 25 показывают различия в показателе заинтересованности в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов педагогических и информационных специальностей, соотнесенных с тремя латентными профилями.

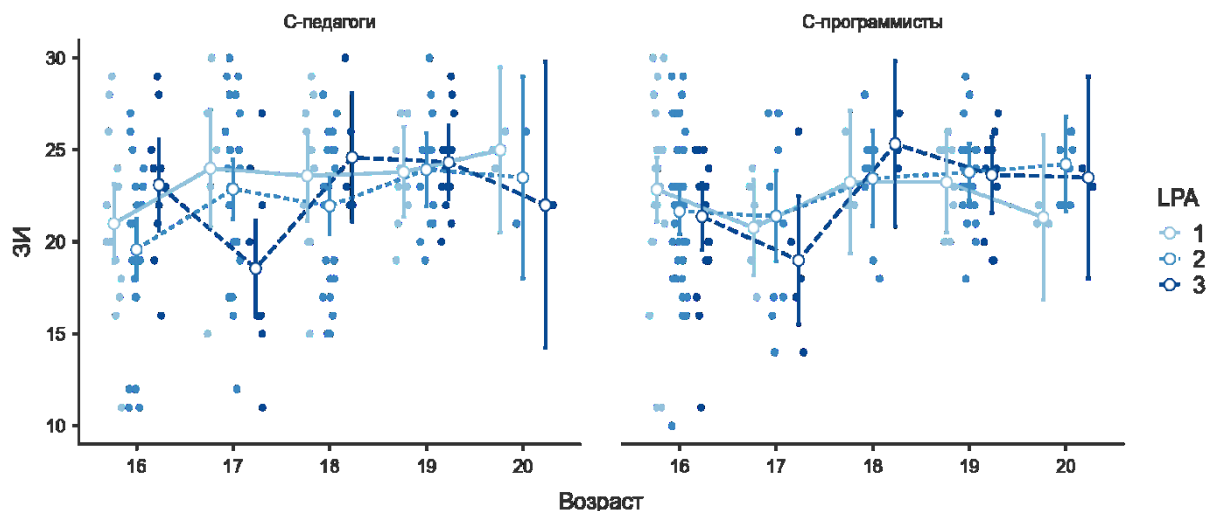


Рисунок 25 – Графики изменений в показателе «Заинтересованность» в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов колледжей различных специальностей.

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности». 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении». 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

Студенты информационных специальностей в большей степени склонны к снижению заинтересованности на третьих курсах (2 – траектория «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении»; 3 – «Заинтересованные в будущей карьере»), чем студенты педагогических специальностей (траектория «Заинтересованные в будущей карьере»). Графики также показывают характер изменений заинтересованности с возрастом, в частности, спад значения показателя у 17-летних будущих ИТ-специалистов.

У студентов (1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности») обеих специальностей выражен стабильный показатель заинтересованности на протяжении первых лет, но у студентов-программистов виден спад около 17 лет.

На рисунке 26 продемонстрировано различие в показателе мотивации саморазвития в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) студентов педагогических и информационных специальностей, соотнесенных с тремя латентными профилями

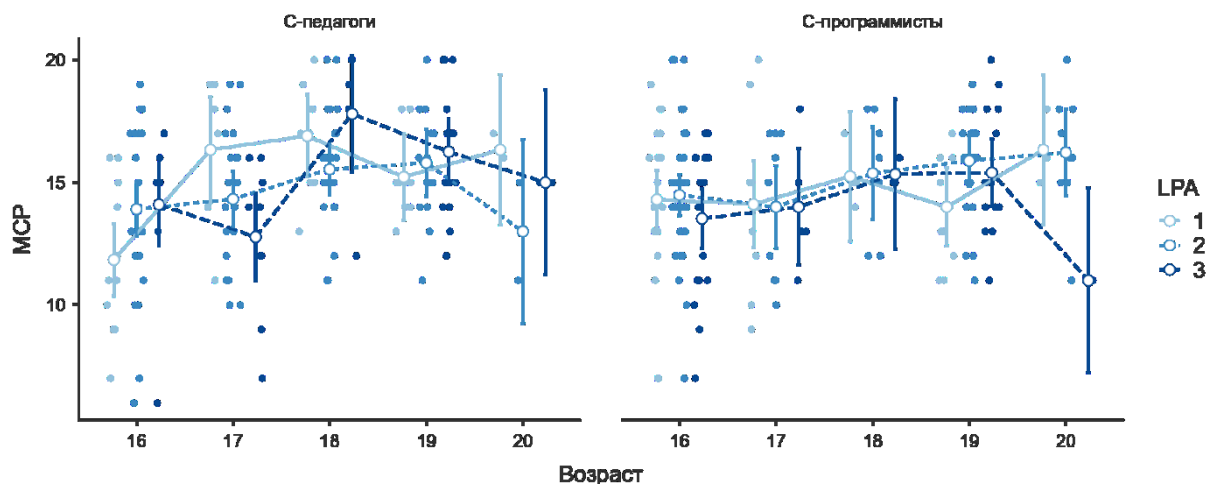


Рисунок 26 – Графики изменений в показателе «Мотивация саморазвития» в зависимости от возраста (от 16 до 20 лет) у студентов колледжей различных специальностей.

Примечание: 1 – «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности», 2 – «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении», 3 – «Заинтересованные в будущей карьере».

У студентов-будущих педагогов установлена специфика меньшего значения показателя мотивации саморазвития по мере обучения (статистически значимое). У студентов-будущих программистов специфика иная: статистически значимое снижение мотивации саморазвития выявлено только среди студентов 2 профиля («Умеренно демотивированные в профессиональном обучении»). У двух других профилей (1 – латентный профиль «Демотивированные со значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности»; 3 – «Заинтересованные в будущей карьере») значение показателя мотивации саморазвития остается в пределах одинаковых значений за рассматриваемые периоды обучения и развития студентов колледжей.

Основные возрастные различия в траекториях карьерной идентичности студентов 16–20 лет проявляются в том, что по мере обучения меняются (в разной степени у педагогических и информационных специальностей) понимание значимости образования для будущей профессии, воспринимаемые барьеры, вера в свои учебные возможности, заинтересованность и мотивация саморазвития: у студентов информационных специальностей выражено понимание значимости

обучения, тогда как у будущих педагогов пик чаще приходится на 19 лет, а у «заинтересованных в будущей карьере» различия между первым и третьим курсом минимальны. Возраст около 18 лет (выступает переломным периодом снижения воспринимаемых барьеров у обеих групп, но особенно заметно – у будущих программистов, у которых также фиксируется статистически значимое уменьшение барьеров между первым и третьим курсом. Вера в свои возможности учиться на старших курсах в целом снижается, причём у будущих педагогов это сильнее проявляется у 20-летних, тогда как у программистов траектория выглядит более стабильной. Заинтересованность у студентов ИТ-направлений чаще снижается на третьем и имеет характерный спад около 17 лет (в том числе у «демотивированных»), тогда как у педагогических специальностей снижение выражено слабее. Мотивация саморазвития у будущих педагогов статистически значимо уменьшается по мере обучения, а у будущих программистов заметное снижение характерно преимущественно для «умеренно демотивированного» профиля.

3.2 Показатель карьерной идентичности студентов колледжей различных специальностей

Для ответа на исследовательские вопросы: «Какие показатели личностных характеристик влияют на формирование и становление карьерной идентичности у будущих педагогов на первых и третьих курсах, и какие показатели влияют на карьерную идентичность у будущих педагогов и будущих ИТ-специалистов?» был проведен регрессионный анализ.

Анализ по специальностям или по специальности и курсу обеспечивает крупные подгруппы, что предпочтительнее для статистической мощности в проведении регрессионного анализа. Так как в показанных ранее результатах не обнаружено значимых различий в количественном распределении латентных профилей относительно курса обучения, направления подготовки и возраста (критерий χ^2 не показал значимых различий). Что делает латентные профили менее

подходящим основанием для разделения на подгруппы в регрессионном анализе, учитывая нашу цель – понять различия, обусловленные именно этапом обучения и специальностью обучения. Это дало основание утверждать, что специальность и курс обучения являются важными модераторами проявления психологических характеристик, даже для студентов со схожими сочетаниями показателей личностных характеристик в латентных профилях.

Для определения личностных характеристик студентов, предопределяющих формирование карьерной идентичности, были использованы следующие этапы организации регрессионного анализа:

- на 1 этапе с помощью корреляционного анализа были выявлены общие связи между различными факторами и показателем карьерной идентичности;
- на 2 этапе были выявлены эффекты медиации (*под медиацией понимается такой тип причинной связи, при котором влияние одной переменной на другую передается через третью переменную – медиатор*) между переменными;
- затем, на 3 этапе, с использованием иерархического регрессионного анализа, оценивалось влияние возрастного фактора и личностных характеристик в рамках отдельных моделей (для разных направлений и курсов).

3.2.1 Предикторы карьерной идентичности студентов педагогических специальностей

Для студентов педагогических направлений первых курсов теоретически обоснованным является акцент на мотивационных предикторах и отношении к учебным трудностям. Начальный этап профессионального обучения в педагогической сфере характеризуется столкновением идеализированных представлений о профессии с реальностью учебных требований, что актуализирует значимость адаптивных мотивационных стратегий и психологической готовности к преодолению трудностей.

В приложении 6.1 приводятся результаты корреляционного анализа связей между показателями у студентов педагогических направлений первых курсов при

помощи корреляционного анализа. В результате проверки матрицы корреляций на мультиколлинеарность предполагаемых предикторов и во время проверки частных корреляций были выявлены и статистически подтверждены эффекты медиации.

В таблице 18 представлены результаты анализа эффектов медиации переменных на показатель карьерной идентичности.

Таблица 18 – Анализ эффектов медиации отдельных показателей у студентов-будущих педагогов первых курсов

Тип	Пути	Остатки	Стандартная ошибка (SE)	β	Z	p
Косвенный эффект	ПМЗ \Rightarrow ОКПТ \Rightarrow КИ	0,822	0,247	0,257	3,327	<,001
Компонент	ПМЗ \Rightarrow ОКПТ	0,648	0,085	0,613	7,601	<,001
	ОКПТ \Rightarrow КИ	1,268	0,343	0,419	3,700	<,001
Прямой эффект	ПМЗ \Rightarrow КИ	0,300	0,363	0,094	0,828	0,408
Косвенный эффект	МСУ \Rightarrow ИМ \Rightarrow КИ	-0,285	0,141	-0,086	-2,016	0,044
Компонент	МСУ \Rightarrow ИМ	0,273	0,091	0,300	3,019	0,003
	ИМ \Rightarrow КИ	-1,042	0,385	-0,285	-2,709	0,007
Прямой эффект	МСУ \Rightarrow КИ	0,188	0,350	0,056	0,535	0,592

Примечание: ПМЗ – Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления. ОКПТ – Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. МСУ – Мотивация самоуважения. ИМ – Интроецированная мотивация. КИ – Карьерная идентичность.

Итоги анализа позволили установить, что отношение к преодолению учебных трудностей полностью опосредует связь между пониманием значимости обучения и становлением карьерной идентичности. Это означает, что взаимосвязь между пониманием студентами значимости обучения в колледже и их карьерной идентичностью полностью объясняется их отношением к преодолению трудностей. Понимание значимости обучения положительно связано с карьерной идентичностью (значимый прямой эффект), но эта связь не является прямой. Характерным является то, что осознание важности учебы формирует у студентов-будущих педагогов первых курсов позитивное и конструктивное отношение к учебным и будущим профессиональным трудностям. Именно отношение к

преодолению трудностей, в свою очередь, способствует формированию карьерной идентичности. Отдельно понимание значимости учебы, без формирования готовности преодолевать трудности, не оказывает прямого значимого влияния на карьерную идентичность студентов на данном этапе обучения.

Результаты анализа указывают на показатель интроецированной мотивации как медиатора в связи между карьерной идентичностью и мотивацией самоуважения. Это означает, что влияние мотивации самоуважения на карьерную идентичность у студентов-будущих педагогов первых курсов полностью опосредовано интроецированной мотивацией. Выше показатель мотивации самоуважения (стремление учиться, чтобы поддержать чувство собственного достоинства, избежать стыда) приводит к увеличению интроецированной мотивации (к выполнению деятельности из-за внутреннего давления, чувства долга, вины, а не из-за интереса или ценности самой деятельности). В свою очередь, более высокие значения интроецированной мотивации отрицательно связаны с формированием карьерной идентичности (осознания себя как будущего профессионала, понимания своих целей, ценностей и планов в профессии). Стремление поддерживать самоуважение через учебную деятельность, когда оно реализуется через внутреннее принуждение (интроекция), препятствует формированию четкой и позитивной карьерной идентичности у будущих педагогов на начальном этапе обучения [31].

Далее были рассмотрены результаты иерархического регрессионного анализа переменных, влияющих на показатель сформированности карьерной идентичности. Последовательность добавления переменных в модели строилась следующим образом: на начальном этапе вводился возрастной фактор. Затем последовательно добавлялись группы переменных, представляющих основной исследовательский интерес.

Обратимся к рассмотрению иерархических регрессионных моделей карьерной идентичности студентов педагогических направлений, обучающихся на первых курсах (представлены в таблице 19).

Таблица 19 – Вклад отдельных переменных в общий уровень карьерной идентичности (иерархический регрессионный анализ, модель 4 и модель 6)

Независимые переменные	R^2	ΔR^2	β	t	p
Модель 4: $F = 4,800$; $p <,001$					
Возраст	0,334	0,264	-5,361	-2,906	0,005
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении			0,978	2,202	0,031
Понимание учащимися значимости обучения			0,253	0,561	0,577
Вера в свои возможности учиться			0,475	1,221	0,226
Мотивация самоуважения			0,435	1,230	0,223
Интроецированная мотивация			-0,920	-2,307	0,024
Модель 6: $F = 10,223$; $p <,001$					
Возраст	0,766	0,529	-3,199	-2,045	0,045
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении			0,543	1,479	0,144
Понимание учащимися значимости обучения в колледже			0,082	0,225	0,823
Вера в свои возможности учиться			0,116	0,348	0,729
Мотивация самоуважения			0,721	2,367	0,021
Интроецированная мотивация			-0,850	-2,194	0,032
Экстернальная мотивация			-0,500	-1,312	0,194
Барьеры развития			-0,839	-3,963	<,001
Потребность в информации			-0,908	-3,765	<,001

У первокурсников будущих педагогов карьерная идентичность в большой степени формируется под влиянием совокупности мотивационных факторов и того, как они воспринимают условия профессионального становления; на эти переменные приходится свыше 52% объяснённой дисперсии (в 6 модели).

Ключевым показателем, положительно связанным с карьерной идентичностью, является мотивация самоуважения, представляющая собой стремление к повышению самооценки за счёт академических успехов.

Отрицательно связанными с карьерной идентичностью являются:

1. Интроецированная мотивация – деятельность из чувства долга или вины.
2. Воспринимаемые барьеры развития – ощущение препятствий на пути профессионального становления.

3. Высокая потребность в информации – отражающая текущую неуверенность и несформированность идентичности.

При включении дополнительных предикторов в модель 6 исходная отрицательная связь возраста с карьерной идентичностью ослабла. Это указывает, что дело не в возрасте как таковом, а в сопутствующих ему показателях, добавленных в финальную модель. Вероятно, по мере взросления на первых курсах у части студентов меняется мотивационная структура, что и объясняло первоначальный эффект возраста в изменениях.

Обратив внимание на модель 4, стоит добавить, что выявленная положительная связь между отношением к преодолению трудностей и карьерной идентичностью означает, что у студентов, которые готовы справляться со сложностями в учебе и профессиональном становлении, уровень сформированности карьерной идентичности выше.

Следующей задачей было проанализировать детерминанты показателя карьерной идентичности у студентов-будущих педагогов.

В итоге проверки матрицы корреляций на мультиколлинеарность предполагаемых предикторов и во время проверки частных корреляций были выявлены и статистически подтверждены эффекты медиации. В таблице 20 представлены результаты анализа эффектов медиации переменных на показатель карьерной идентичности.

Таблица 20 – Анализ эффектов медиации отдельных показателей у студентов-будущих педагогов третьих курсов

Тип	Пути	Остатки	Стандар тная ошибка (SE)	β	Z	p
Косвенный эффект	ЭМ \Rightarrow БР \Rightarrow КИ	-0,499	0,189	-0,181	-2,640	0,008
Компонент	ЭМ \Rightarrow БР	0,294	0,106	0,270	2,774	0,006
	БР \Rightarrow КИ	-1,700	0,198	-0,670	-8,582	<,001
Прямой эффект	ЭМ \Rightarrow КИ	0,027	0,215	0,010	0,123	0,902

Косвенный эффект	МСП ⇒ ИМ ⇒ КИ	-0,658	0,247	-0,160	-2,664	0,008
Компонент	МСП ⇒ ИМ	0,492	0,099	0,460	4,993	<,001
	ИМ ⇒ КИ	-1,338	0,425	-0,348	-3,149	0,002
Прямой эффект	МСП ⇒ КИ	0,247	0,455	0,060	0,543	0,587

Примечание: ЭМ – Экстернальная мотивация. БР – Барьеры развития. МСП – Мотивация саморазвития. ИМ – Интроецированная мотивация. КИ – Карьерная идентичность.

Анализ показал, что интроецированная мотивация выступает полным медиатором в этой связи. У студентов-будущих педагогов стремление к саморазвитию связано с ростом интроецированной мотивации. Желание развиваться в профессии у некоторых студентов трансформируется в ощущение «я должен учиться», «от меня этого ждут», что характерно для интроекции. При этом сама интроецированная мотивация оказывает отрицательное влияние на сформированность карьерной идентичности. Когда учебная активность поддерживается чувством долга, вины или ожиданием одобрения, это мешает выстраивать ясное, внутренне принятое представление о себе как о профессионале. Для студентов-будущих педагогов третьего курса из выборки стремление к саморазвитию, проходя через «фильтр» интроецированной мотивации, не способствует, а скорее препятствует формированию карьерной идентичности. Интроецированная мотивация выступает как нежелательный посредник: она «поглощает» позитивный потенциал мотивации саморазвития и трансформирует его влияние на карьерную идентичность в негативное.

Результаты анализа показывают, что барьеры развития полностью опосредуют связь между экстернальной мотивацией и карьерной идентичностью у студентов-будущих педагогов третьих курсов. Студенты, ориентированные на внешние стимулы (оценки, избегание критики), острее воспринимают препятствия на профессиональном пути, что блокирует формирование устойчивого профессионального «Я».

Студенты, которые учатся преимущественно под влиянием внешних стимулов (например, из-за оценок, избегания критики, по требованию родителей – что означает высокую экстернальную учебную мотивацию), склонны видеть

больше препятствий и трудностей на своем профессиональном пути. В свою очередь, восприятие этих барьеров сильно и негативно сказывается на формировании их профессиональной идентичности, то есть на осознании себя будущим педагогом и построении профессиональных планов. Отдельно экстернальная мотивация не оказывает прямого влияния на карьерную идентичность при учёте воспринимаемых барьеров развития карьерной идентичности. Весь негативный эффект внешней мотивации на профессиональное самоопределение проходит через «фильтр» барьеров развития карьерной идентичности.

Рассмотрим иерархические регрессионные модели карьерной идентичности будущих педагогов третьих курсов (Таблица 21).

Таблица 21 – Вклад отдельных переменных в общий уровень карьерной идентичности (иерархический регрессионный анализ)

Независимые переменные	R^2	ΔR^2	β	t	p
Модель 5: $F = 2,956$; $p = 0,007$					
Возраст	0,253	0,167	-0,726	-0,527	0,600
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления			-0,544	-1,867	0,066
Мотивация саморазвития			-0,276	-0,513	0,609
Интроецированная мотивация			-1,477	-2,608	0,011
Экстернальная мотивация			-0,296	-0,823	0,413
Мотивация самоуважения			0,821	1,954	0,055
Карьерная адаптивность			0,153	1,173	0,245
Контроль			0,099	0,241	0,810
Модель 6: $F = 8,460$; $p <,001$					
Возраст	0,554	0,489	0,114	0,105	0,917
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления			-0,330	-1,427	0,158
Мотивация саморазвития			0,235	0,543	0,589
Интроецированная мотивация			-1,370	-3,074	0,003
Экстернальная мотивация			0,150	0,519	0,606
Мотивация самоуважения			0,283	0,826	0,412
Карьерная адаптивность			0,209	2,034	0,046
Контроль			-0,235	-0,715	0,477
Барьеры развития			-1,498	-6,382	<,001
Потребность в информации			-0,205	-1,073	0,287

Ключевыми факторами, положительно связанными с карьерной идентичностью, являются мотивация самоуважения и карьерная адаптивность. Способность гибко реагировать на изменения, проявлять инициативу и находить решения в вопросах будущей профессии помогает студентам третьих курсов колледжей формировать профессиональную идентичность, даже при наличии других неблагоприятных факторов. Ключевыми показателями, отрицательно связанными с карьерной идентичностью, являются:

1. Интроецированная мотивация – деятельность из чувства долга или вины.
2. Воспринимаемые барьеры развития – ощущение препятствий на пути профессионального становления.

Другие рассмотренные показатели, включая возраст, понимание значимости обучения, мотивацию саморазвития, экстернальную мотивацию, мотивацию самоуважения, контроль и потребность в информации, не внесли значимого вклада в показатель карьерной идентичности финальной модели, включающей все переменные.

Обратив внимание на модель 5, стоит добавить, что тенденции, наблюдавшиеся для понимания значимости обучения для профессионального становления и мотивация самоуважения в модели 5, стали абсолютно незначимы в 6-й модели. Это может означать, что их слабое влияние было опосредовано или подавлено другими предикторами.

Установлено, что у студентов педагогических специальностей карьерная идентичность на ранних этапах обучения определяется прежде всего мотивационными факторами и тем, как они относятся к учебным и будущим профессиональным трудностям: понимание значимости обучения в колледже влияет на карьерную идентичность не напрямую, а полностью через формирование конструктивного отношения к преодолению трудностей. Показано также, что мотивация самоуважения сама по себе не ведёт к укреплению карьерной идентичности: стремление «учиться ради поддержания самооценки» усиливает

внутреннее давление, а интроецированная мотивация, в свою очередь, связана со снижением карьерной идентичности.

С помощью иерархического регрессионного анализа выявлено, что у первокурсников значимыми положительными предикторами выступают мотивация самоуважения и готовность преодолевать трудности, тогда как интроецированная мотивация, воспринимаемые барьеры развития и высокая потребность в информации связаны с более низкой карьерной идентичностью. В финальных моделях для третьекурсников положительный вклад в карьерную идентичность вносит карьерная адаптивность, тогда как интроецированная мотивация и воспринимаемые барьеры карьерной идентичности остаются ключевыми факторами риска становления карьерной идентичности.

3.2.2 Предикторы карьерной идентичности студентов информационных специальностей

Следующей задачей было проанализировать детерминанты карьерной идентичности у студентов-будущих ИТ-специалистов.

В приложении 6 приводятся результаты связей корреляционного анализа. В результате проверки матрицы корреляций на мультиколлинеарность предполагаемых предикторов и во время проверки частных корреляций были выявлены и статистически подтверждены эффекты медиации.

В таблице 22 представлены результаты анализа эффектов медиации переменных на показатель карьерной идентичности.

Таблица 22 – Анализ эффектов медиации отдельных показателей у студентов-программистов первых курсов

Тип	Пути	Остатк и	Стандартн ая ошибка (SE)	β	Z	p
Косвенный эффект	Ц.ПРОФ. \Rightarrow БР \Rightarrow КИ	0,588	0,250	0,121	2,357	0,018

Компонент	Ц.ПРОФ. ⇒ БР	-0,470	0,187	-0,226	-2,508	0,012
	БР ⇒ КИ	-1,250	0,182	-0,538	-6,884	<,001
Прямой эффект	Ц.ПРОФ. ⇒ КИ	0,481	0,378	0,099	1,273	0,203

Примечание: Ц.ПРОФ. – Ценность сферы профессии. БР – Барьеры развития. КИ – Карьерная идентичность.

Результаты анализа показывают наличие медиации, когда положительное влияние ценности профессии на формирование карьерной идентичности у студентов-программистов колледжей первых курсов полностью объясняется через снижение воспринимаемых барьеров развития. Студенты, которые больше ценят свою будущую профессию, склонны видеть меньшее количество препятствий на своем пути. Ценность профессии не влияет на карьерную идентичность напрямую, а работает через снижение барьеров. Результаты указывают, что высокая оценка ценности профессии помогает студентам преодолевать или не замечать трудности, что, в свою очередь, способствует их развитию карьерной идентичности [33; 166].

Рассмотрим иерархические регрессионные модели карьерной идентичности будущих программистов первых курсов (Таблица 23).

Таблица 23 – Вклад отдельных переменных в общий уровень карьерной идентичности (иерархический регрессионный анализ)

Независимые переменные	R^2	ΔR^2	β	t	p
Модель 5: $F = 8,819$; $p <,001$					
Возраст	0,402	0,356	-0,445	-0,304	0,773
Мотивация саморазвития			0,539	2,238	0,028
Интроецированная мотивация			-0,324	-0,839	0,404
Экстернальная мотивация			-0,140	-0,564	0,574
Уверенность			0,585	3,124	0,002
Барьеры развития			-0,664	-3,362	0,001
Потребность в информации			-1,069	-4,447	<,001

Карьерная идентичность студентов-будущих программистов первых курсов выборки в значительной степени (34% объяснённой дисперсии) определяется рядом факторов. Ключевыми факторами, положительно влияющими на формирование карьерной идентичности, являются уверенность (карьерно-

адаптационный показатель) и мотивация к саморазвитию. Студенты, ориентированные на личностный и профессиональный рост, а также уверенные в своем выборе, имеют более четкое представление о себе как о будущем профессионале.

Отрицательно с карьерной идентичностью связаны:

1. Барьеры развития – восприятие препятствий на профессиональном пути ожидаемо влияет на уровень карьерной идентичности.

2. Потребность в информации – активный поиск информации о будущей профессии характерен для студентов, находящихся в состоянии неопределенности с еще формирующейся карьерной идентичностью.

В ходе проверки матрицы корреляций на мультиколлинеарность предполагаемых предикторов и во время проверки частных корреляций были выявлены и статистически подтверждены эффекты медиации на показатель карьерной идентичности, что представлено в таблице 24.

Таблица 24 – Анализ эффектов медиации отдельных показателей у студентов-программистов третьих курсов

Тип	Пути	Остатки	Стандартная ошибка (SE)	β	Z	p
Косвенный эффект	ПМЗ \Rightarrow АМ \Rightarrow КИ	0,190	0,106	0,071	1,792	0,073
Компонент	ПМЗ \Rightarrow АМ	-0,333	0,125	-0,274	-2,654	0,008
	АМ \Rightarrow КИ	-0,571	0,235	-0,260	-2,429	0,015
Прямой эффект	ПМЗ \Rightarrow КИ	0,135	0,286	0,051	0,472	0,637
Косвенный эффект	Ц.ПРОФ. \Rightarrow МСР \Rightarrow КИ	0,316	0,184	0,080	1,716	0,086
Компонент	Ц.ПРОФ. \Rightarrow МСР	0,347	0,111	0,333	3,124	0,002
	МСР \Rightarrow КИ	0,911	0,444	0,239	2,053	0,040
Прямой эффект	Ц.ПРОФ. \Rightarrow КИ	0,804	0,409	0,215	1,965	0,049

Примечание: ПМЗ – Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления. АМ – Амотивация. Ц.ПРОФ. – Ценность сферы профессии. МСР – Мотивация саморазвития. КИ – Карьерная идентичность.

Понимание значимости обучения для профессионального становления является важным показателем, способствующим снижению выраженности амотивации. Студенты, которые лучше понимают, зачем они учатся, менее склонны к полному отсутствию мотивации. Амотивация отрицательно связана с карьерной идентичностью. Студенты без мотивации к учебе обладают слабой сформированностью карьерной идентичности, им сложнее определить свои профессиональные цели и пути.

Несмотря на значимость этих двух связей, амотивация не выступает медиатором между пониманием значимости обучения и карьерной идентичностью, что получило статистическое подтверждение. Хотя результат близок к порогу значимости, возможно, этот эффект был бы статистически значим на большей выборке.

Мотивация саморазвития является значимым медиатором в связи между ценностью профессии и карьерной идентичностью у студентов-программистов третьего курса. Хотя сам опосредованный эффект не достиг статистической значимости, значимость его составляющих и отсутствие прямого эффекта указывают на то, что влияние ценности профессии на карьерную идентичность, скорее всего, реализуется именно через повышение мотивации к саморазвитию. Студенты-программисты, осознающие ценность своей будущей профессии, мотивированы к саморазвитию в обучении.

Рассмотрим иерархические регрессионные модели карьерной идентичности будущих программистов третьих курсов (Таблица 25).

Таблица 25 – Вклад отдельных переменных в общий уровень карьерной идентичности (иерархический регрессионный анализ)

Независимые переменные	R^2	ΔR^2	β	t	p
Модель 6: $F = 8,058; p <,001$					
Возраст	0,334	0,264	-2,219	-1,582	0,121
Мотивация саморазвития			0,903	1,927	0,060
Мотивация самоуважения			-1,048	-2,447	0,018
Понимание учащимися значимости обучения в колледже			-0,223	-0,787	0,435

Ценность сферы профессии			-0,151	-0,313	0,756
Барьеры развития			-1,608	-5,710	<,001
Потребность в информации			-0,188	-0,720	0,475

Карьерная идентичность студентов-программистов третьих курсов в выборке в значительной степени (48% объяснённой дисперсии) определяется рядом факторов. Это объясняется как отрицательными показателями (барьеры развития карьерной идентичности, мотивация самоуважения), так и положительным – мотивацией саморазвития (тенденция к значимости). Это говорит о том, что стремление к саморазвитию способствует укреплению карьерной идентичности у студентов-будущих программистов третьих курсов.

Отрицательно с карьерной идентичностью связаны: барьеры развития – восприятие препятствий на профессиональном пути ожидаемо снижает уровень карьерной идентичности; мотивация самоуважения – указывает на то, что ориентация на внешнее подтверждение своей академической ценности мешает развитию подлинной внутренней идентификации с профессией программиста.

Установлено, что у студентов информационных специальностей карьерная идентичность на ранних этапах обучения определяется влиянием таких показателей, как уверенность (карьерно-адаптивная) и мотивация к саморазвитию, которые выступают значимыми положительными предикторами. Восприятие барьеров развития карьерной идентичности и недостаток информации о профессии связаны с более низким уровнем сформированности карьерной идентичности. На третьих курсах обучения структура предикторов трансформируется: мотивация саморазвития продолжает демонстрировать влияние на карьерную идентичность, тогда как мотивация самоуважения начинает оказывать негативный эффект. Это указывает на то, что по мере развития профессиональной компетентности у студентов информационных специальностей растёт значимость внутренней мотивации к профессиональному развитию, а зависимость от внешнего одобрения и оценивания становится препятствием для формирования карьерной идентичности.

3.2.3 Интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности

Исходя из полученных результатов регрессионного анализа, с целью определить предикторы карьерной идентичности в показателях личностных характеристик, на следующем этапе исследования был рассчитан интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности (далее ИКПИ), предназначенный для описания студентов выборки, находящихся в прогнозируемой ситуации неопределённости в профессиональном становлении. Расчеты и описательная статистика индекса представлена в приложении 7.1. Важным является то, что использование ИКПИ возможно только с учетом проведения аналогичной методики исследования и расчетов.

Представленная диаграмма на рисунке 27 отражает распределение уровней ИКПИ среди студентов различных направлений и курсов обучения.

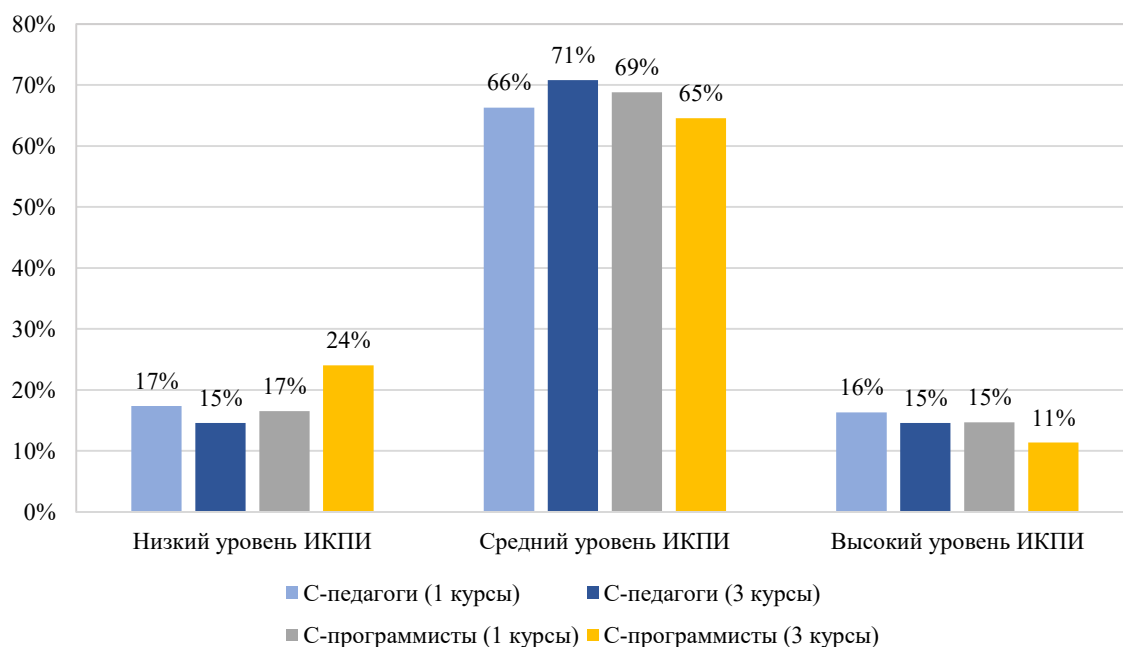


Рисунок 27. Распределения студентов подгрупп выборки по уровням индекса прогнозируемого кризиса профессиональной идентичности

Во всех четырех группах студентов наблюдается явное преобладание среднего уровня риска кризиса профессиональной идентичности.

У программистов на третьих курсах выявлен ниже уровень возникновения кризисной профессиональной идентичности. У третьекурсников программистов ИКПИ-ИЗ выше доля низкого уровня риска, по сравнению с первокурсниками. Также у третьекурсников ниже доля среднего уровня возникновения кризисной идентичности. Полученные данные свидетельствуют о благоприятной динамике формирования профессиональной идентичности у студентов третьего курса, обучающихся по ИТ-направлениям, характерны: низкая выраженность воспринимаемых барьеров профессионального развития и преобладание адаптивных, позитивно направленных источников академической мотивации.

У третьекурсников педагогических направлений ИКПИ-ПЗ отмечается более низкая доля низкого уровня риска, чем у первокурсников. Также у третьекурсников выше доля среднего уровня риска по сравнению с первокурсниками. Это позволяет установить, что большинство студентов-будущих педагогов характеризуются нахождением в «переходной зоне» в сторону риска кризиса профессиональной идентичности.

3.3 Профессионально значимые личностные характеристики студентов колледжей различных специальностей обучения

3.3.1 Эмпатические способности, коммуникативные качества и отношение к будущей профессии у студентов педагогических специальностей

Результаты сравнительного анализа средних показателей коммуникативных навыков и эмпатических способностей между студентами первых и третьих курсов педагогических специальностей в колледжах представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Средние показатели диагностики конструктивных и деструктивных эмоций и реакций в коммуникативных ситуациях у студентов-педагогов колледжей

Группа/ Коммуникативные качества	Общее <i>M</i> (<i>SD</i>)	1 курсы <i>M</i> (<i>SD</i>)	3 курсы <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> - Козна
Д.І – Принятие другого таким, каков он есть	10,49 (2,44)	10,92 (2,37)	10,10 (2,44)	2,333	0,021*	0,339
Д.ІІ – Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	8,05 (1,90)	8,38 (1,83)	7,75 (1,92)	2,316	0,022*	0,337
Д.ІІІ – Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	6,43 (1,55)	6,76 (1,51)	6,14 (1,53)	2,789	0,006**	0,406
К.І – Принятие другого таким, каков он есть	9,13 (2,04)	9,37 (2,13)	8,91 (1,94)	1,564	0,119	0,228
К.ІІ – Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	6,96 (1,77)	7,22 (1,87)	6,72 (1,66)	1,947	0,053	0,283
К.ІІІ – Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	9,75 (1,78)	10,03 (1,61)	9,51 (1,89)	1,966	0,051	0,290

Примечание: Д – деструктивная форма эмоций. К – конструктивная форма эмоций.
В таблице указаны значения: * при $p < 0,05$. ** при $p < 0,01$.

Третьекурсники реже используют деструктивные формы коммуникации в педагогических ситуациях, чем первокурсники. Наиболее заметны изменения в поддержке веры учеников в свои силы: у старшекурсников меньшие деструктивные коммуникативные реакции в ситуации формирования у обучающихся чувства веры в свои возможности. Значимый эффект зафиксирован по параметру «ІІІ – Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности», что указывает на существенные сдвиги от начального этапа. Это конструктивное разграничение соответствует принципам экологичной педагогической коммуникации и экопсихологической парадигме, обусловлено опытом, развивающим эмпатию у старшекурсников [36].

Различия в конструктивных коммуникативных навыках между группами не всегда достигают статистической значимости. Наблюдается близкое к значимому различие по показателям: «ІІ – Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия», «ІІІ – Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности». Это может свидетельствовать о том, что студенты обоих курсов обладают схожими навыками в конструктивных реакциях, но наличие

статистически значимых различий по деструктивным оценкам позволяет предположить, что практические навыки коммуникации у студентов третьих курсов становятся более осознанными благодаря периоду обучения. Таким образом, на начальном этапе обучения будущие педагоги характеризуются преобладанием деструктивной эмоциональной оценки партнера по общению.

У студентов 1 и 3 курсов выявлено сходное распределение эмоционального реагирования. По конструктивному измерению формирования доверительных отношений значения ниже, чем по шкале принятия другого, что указывает на необходимость навыков конструктивной коммуникации и развития действенного уровня эмпатии. Оценки у будущих педагогов по деструктивному полюсу выше, чем по принятию, сигнализируя о трудностях в установлении доверительного отношения учеников к учителю, но на 3 курсе этот показатель статистически значимо снижается, отражая положительную динамику в личностном и профессиональном развитии. Формирование веры в свои возможности – ключевой профессионально значимый коммуникативных навыков педагога; этот показатель выше остальных навыков у студентов младших и старших курсов.

С целью сгруппировать участников исследования по наиболее характерным сочетаниям конструктивных и деструктивных коммуникативных эмоциональных реагирований, для дальнейшего выявления различий между ними по видам эмпатии, был применен метод кластерного анализа k -Средних. Исходные данные подверглись стандартизации путём преобразования в z -оценки, после чего была проведена проверка применимости кластерного анализа для заданного количества групп. В качестве основного критерия группировки использовались показатели конструктивных оценок студентов первого и третьего курсов. Результатом анализа стало формирование 4 кластеров, распределённых равномерно между курсами – по 2 кластера на каждый (рис. 28).

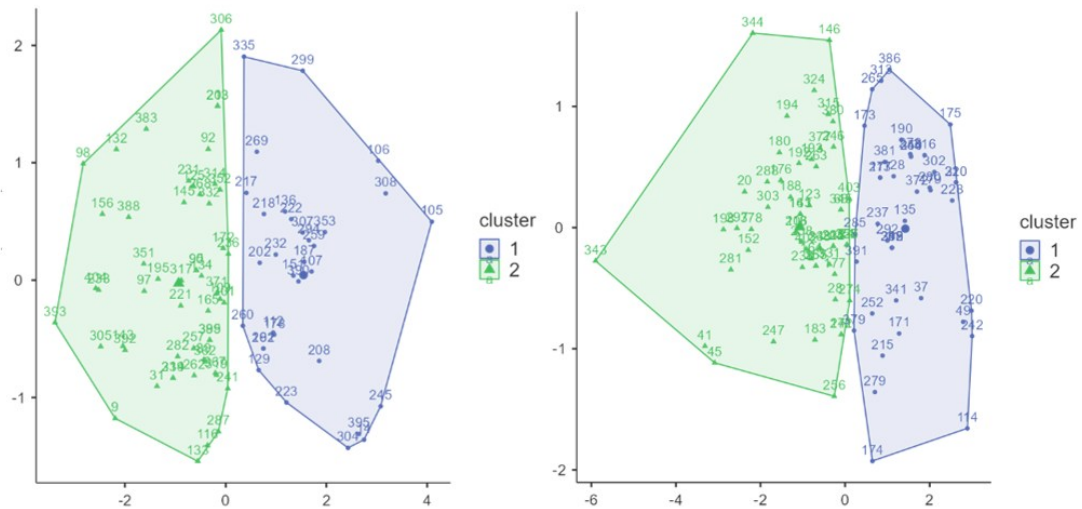


Рисунок 28 – Распределение наблюдений по кластерам у первых (рисунок слева, $N = 85$) и третьих курсов (рисунок справа, $N = 98$), (синим цветом обозначен кластер с более высокими показателями конструктивных оценок в коммуникативных ситуациях)

Среди студентов-педагогов первого курса второй кластер отличается доминированием конструктивных оценок в коммуникативных ситуациях, что свидетельствует о развитых эмпатических и коммуникативных способностях и навыках в педагогическом взаимодействии. Аналогично, для первого кластера третьекурсников педагогических специальностей характерна выраженность конструктивных оценок коммуникативных ситуаций, указывающая на выраженность коммуникативных качеств.

В кластер k1K были выбраны 53 студента-педагога 1 курса; в кластер k1 – 32 студента-педагога; в кластер k3K – 42 студента-педагога 3 курса; в кластер k3 – 56 студентов. С помощью дисперсионного анализа было установлено, что каждый из показателей вносит достаточный вклад в формирование кластеров (Таблица 27).

Таблица 27 – Стандартизированные значения кластеров по исследуемым показателям конструктивных форм эмоций и реакций коммуникативных качеств педагогов ($N = 183$)

Кластеры	k1K	k1	k3K	k3	<i>F</i>	<i>p</i>
Пропорция от <i>N</i> курса обучения (в %)	62	38	43	57		
К. I – Принятие другого таким, каков он есть	0,588	-0,974	0,885	-0,664	87,539	0,001
К. II – Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	0,442	-0,733	0,853	-0,640	77,109	0,001
К. III – Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	0,574	-0,951	0,727	-0,545	37,434	0,001

Примечание: k1K – выраженная конструктивная форма у студентов-педагогов первых курсов. k3K – выраженная конструктивная форма у студентов-педагогов третьих курсов.

Большая часть студентов первых курсов пропорционально вошла в кластер k1K, характеризующийся выраженными конструктивными формами коммуникативных реакций по всем трем коммуникативным качествам. На третьих же курсах значительная часть студентов оказалась в кластере k3, где конструктивные формы конструктивных коммуникативных реакций выявлены в меньшей степени. Возможно, это связано с трудностями обучения или ожиданиями от образовательного процесса (например, наличие практики, кураторов или возможность выбора учебных дисциплин). Далее, в полученных результатах, это будет уточнено.

В результате анализа показателей кластеров, были представлены данные сравнительного анализа внутри первых и третьих курсов (Таблица 28).

Таблица 28 – Результаты анализа достоверности различий показателей видов эмпатии между кластерами внутри курсов обучения (критерий сравнения *t*-критерий Стьюдента)

Кластеры	Показатель	<i>p</i>	<i>d</i> -Коэна
k1K	Децентрация	0,310	0,229
k1			
k1K	Эмпатическая забота	0,502	0,151
k1			
k1K	Эмпатический дистресс	0,076	-0,402
k1			
k1K	Сопереживание	0,861	-0,039
k1			
Кластеры	3 курсы		

кЗК	Децентрация	0,260	0,235
кЗ			
кЗК	Эмпатическая забота	0,149	0,301
кЗ			
кЗК	Эмпатический дистресс	0,800	0,053
кЗ			
кЗК	Сопереживание	0,049*	0,413
кЗ			

Примечание: к1К – выраженная конструктивная форма у студентов-педагогов первых курсов. кЗК – выраженная конструктивная форма у студентов-педагогов третьих курсов.

Установлено, что у первокурсников показатели эмпатии однородны, в то время как у третьекурсников наблюдаются статистически значимые различия в показателе эмпатической способности «Сопереживание». На старших курсах обучения будущие педагоги с выраженными конструктивными оценками коммуникативных качеств чувствительны к эмоциям других людей и хорошо проявляют коммуникативное эмоциональное реагирование. «Эмпатический дистресс» у первокурсников отмечается средним (с отрицательным знаком) эффектом, что может свидетельствовать о тенденции различий в эмпатическом дистрессе. Это указывает на то, что в кластере более выраженной конструктивной формой коммуникативных ситуаций будущие педагоги могут характеризоваться меньшим уровнем собственной тревоги и дискомфорта в ситуациях коммуникативного взаимодействия, в отличие от студентов-педагогов в кластере с менее выраженной конструктивной формой коммуникации [29].

Следующим этапом был проведен дисперсионный анализ и апостериорные сравнения для выявления различий между всеми кластерами младших и старших курсов.

Результаты дисперсионного анализа установили потенциально значимые различия между кластерами по уровню эмпатического сопереживания ($F = 2,600$; $p = 0,054$). Апостериорные сравнения показали статистически значимое различие ($p < 0,05$) между студентами третьих курсов с выраженной конструктивной формой коммуникативных качеств и студентами третьих курсов с невыраженной конструктивной формой коммуникативных качеств (d -Коэна = $-0,541$). Выявлено значимое различие ($p = 0,028$) между кластерами с выраженной конструктивной

формой коммуникации у студентов-педагогов третьих курсов и с выраженной конструктивной формой коммуникации у студентов-педагогов первых курсов. Это подтверждает наличие различий в эмпатическом сопереживании между студентами третьих курсов с выраженной конструктивной формой коммуникации и студентами первого с аналогичной формой коммуникации. Потенциальное влияние стадии обучения на уровень сопереживания у студентов с выраженной конструктивной формой коммуникации действительно может оказывать значительный эффект в формировании сопереживания. Как итог, такие студенты лучше понимают чувства окружающих в коммуникативных ситуациях педагогической деятельности с важностью проявления сопереживания, что позволяет выделять такие группы студентов как референтные по способностям к будущей педагогической деятельности. Однако, как было ранее установлено, что в кластерах третьих курсов будущих педагогов распределение студентов оказалось не в пользу большего количества (кластер с выраженной конструктивной формой коммуникации у студентов-педагогов третьих курсов). У третьих курсов кластер с выраженной конструктивной формой коммуникации менее многочислен, а кластеры с выраженной конструктивной формой коммуникации и с невыраженной конструктивной формой коммуникации близки по показателям эмпатии, что свидетельствует о сходном уровне развития этих качеств у третьекурсников.

По результатам сравнения первокурсников и третьекурсников колледжей педагогических направлений выявлено прежде всего различие в деструктивных коммуникативных эмоциональных реакциях: студенты 3 курса реже, чем 1 курса, демонстрируют деструктивное «принятие другого», хуже выраженные попытки «создания доверия» и особенно реже подрывают «веру обучающихся в свои возможности», тогда как по конструктивным навыкам различия в основном не достигают значимости. Показано, что среди первокурсников 62% относятся к кластеру с выраженными конструктивными коммуникативными реакциями, а 38% – к кластеру с низкой выраженностью конструктивных реакций; среди третьекурсников доля «конструктивного» кластера ниже: 43%, тогда как 57% составляют кластер с менее выраженными конструктивными реакциями. Внутри

выборки первокурсников эмпатические показатели статистически не различаются, а у третьекурсников различия между кластерами проявляются по эмпатическому «сопереживанию»: у студентов 3 курса с более конструктивной коммуникацией сопереживание выражено выше.

На следующем этапе были проанализированы анкеты с отношением студентов к выбранной ими специальности педагогической направленности. В рамках исследования были отобраны вопросы, ответы на которые статистически значимо различаются по критерию χ^2 в зависимости от кластеров или имеют такую тенденцию (Таблица 29).

Таблица 29 – Частота ответов на анкету, направленную на определение личного отношения к выбранной специальности (в %)

Вопрос анкеты/ Ответ	Что Вы планируете делать после завершения учебы в колледже?			
	Кластер к1К	Кластер к1	Кластер к3К	Кластер к3
1.Буду работать в общеобразовательной школе	21	12	19	20
2.Займусь репетиторством	4	9	9	11
3.Планирую поступать учиться в ВУЗ по педагогической специализации	57	34	36	45
4.Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации	7	19	29	21
5.Затрудняюсь ответить	7	12	5	0
6.Не планирую работать в этой профессии	4	12	2	4
$\chi^2 = 22,908; p = 0.086$				
Вопрос анкеты/ Ответ	Удовлетворены ли Вы выбором своей специальности?			
1.Да	51	31	69	68
2.Пожалуй, да	38	53	21	21
3.Пожалуй, нет	4	9	9	7
4.Нет	7	6	0	4
$\chi^2 = 19,620; p = 0,020$				
Вопрос анкеты/ Ответ	С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений Вы столкнулись?			
1.Недостаток практики	32	32	63	34
2.Отсутствие кураторов	30	39	17	25
3.Возможность выбора учебных дисциплин	38	29	19	41
$\chi^2 = 14,670; p = 0,023$				

Примечание: k1K – кластер с выраженной конструктивной формой эмоций в коммуникации у студентов-педагогов 1 курсов. k3K – кластер с выраженной конструктивной формой эмоций в коммуникации у студентов-педагогов 3 курсов.

Из всей выборки, включающей 183 респондента, 18% студентов-педагогов (34 студента) планируют работать в общеобразовательной школе после окончания колледжа. Первый по частоте выбора вариант – продолжение обучения в вузе по педагогической специализации, о чем заявили 43% (или 81 студент). Это показывает четкую тенденцию среди учащихся к выбору общеобразовательного сектора как предпочтительного направления после окончания учебы и стремление к дальнейшему образованию и профессиональному росту в сфере педагогики. С увеличением курса часть студентов (8% или 15 человек) планируют заниматься репетиторством, что является не совсем конструктивным вариантом выбора и подтверждает, что эти ученики после окончания обучения в колледже не планируют заниматься основной задачей, а именно работать в школах образовательного сектора. Среди студентов также есть те обучающиеся, которые затрудняются с ответом или вовсе не планируют работать в этой области, что может указывать на неопределенность относительно их профессиональных планов.

Удовлетворенность выбором специальности различается: в кластере третьекурсников с выраженными конструктивными коммуникативными навыками большинство удовлетворены выбранной специальностью, среди первокурсников с выраженными конструктивными коммуникативными навыками – 51% (27 студентов), с менее выраженными – 31% (10 студентов).

Выявлены различия по-разному: третьекурсники с выраженными конструктивными коммуникативными навыками чаще отмечают дефицит практики 62% (63 студента); первокурсники с менее выраженными конструктивными коммуникативными навыками – отсутствие кураторов (около 31%, 12 студентов), а с выраженными конструктивными коммуникативными навыками – ограниченный выбор дисциплин (около 27% от группы первокурсников с высокими коммуникативными навыками, 20 студентов).

Высокий уровень эмпатического сопереживания у студентов третьих курсов с выраженными конструктивными коммуникативными качествами может способствовать их большей удовлетворенности выбором специальности и осознанию важности практического опыта. Студенты старших курсов осознают трудности в учебном процессе, включая дефицит практики. В свою очередь, для первокурсников педагогическая поддержка (например, наличие кураторов) и гибкость выбора учебных дисциплин оказываются наиболее ценными.

3.3.2 Логико-математические способности, мотивационные характеристики и отношение к будущей профессии у студентов информационных специальностей

Следующим этапом был проведен анализ студентов-программистов первых и третьих курсов обучения на аналитическое мышление и логику чисел (задание «Числовые закономерности», всего 20 строк числовых закономерностей).

Было установлено, что в зависимости от курса обучения процент правильных ответов на задание статистически значимо не различен. Поэтому далее было проведено сравнение, и обнаружена тенденция к различиям в зависимости от описанных ранее траекторий карьерной идентичности студентов колледжей (Таблица 30).

Таблица 30 – Частота правильных ответов на задание «Числовые закономерности» студентов-программистов (разделены по траекториям карьерной идентичности) (в %)

Траектория карьерной идентичности	Курс	Количество правильных ответов	Ст. отклонение
(1) Демотивированные с значительными барьерами и неопределенностью в карьерной идентичности	1 (N = 30)	68,33	19,26
	3 (N = 17)	67,94	23,25
(2) Умеренно демотивированные	1 (N = 53)	70,84	17,64
	3 (N = 49)	69,28	19,89
	1 (N = 24)	61,45	22,52

(3) Заинтересованные в будущей карьере	3 ($N = 21$)	72,61	19,40
---	----------------	-------	-------

Проведено попарное сравнение между первыми и третьими курсами в третьем профиле с помощью критерия t -Стьюдента и была обнаружена тенденция к значимым различиям ($t = -1,767$; $p = 0,084$; d -Коэна = $-0,528$). Среди студентов, изначально заинтересованных в карьере программиста, третьекурсники справляются с заданиями на числовые закономерности несколько лучше первокурсников. Это различие близко к статистической значимости, но размер эффекта говорит о его практической важности: накопленный опыт обучения действительно способствует развитию логико-математического мышления у мотивированных студентов. Значит, что несмотря на отсутствие статистически значимых различий в результатах правильных ответов на тест «Числовые закономерности – АСТУР» при сравнении всех студентов первых и третьих курсов, углубленный анализ с учетом латентных профилей позволил установить различия в выполнении заданий (строк) на 11,16%:

– профиль (3) «Заинтересованные в будущей карьере», 1 курс ($N = 24$): 61,45% правильных ответов;

– профиль (3) «Заинтересованные в будущей карьере», 3 курс ($N = 21$): 72,61% правильных ответов.

Можно сделать вывод, что ответы и интерес к заданиям выше у студентов третьих курсов, относящихся к профилям, изначально характеризующимся интересом к будущей карьере программиста. Это связано как с накопленными знаниями и опытом в процессе обучения по специальности, так и с внимательностью к заданиям.

После этого обнаружены слабые корреляции между показателем количества правильных ответов и показателями «амотивация» ($r = -0,158$; $p = 0,023$) и «ценность сферы профессии» ($r = 0,222$; $p = 0,002$) по всей выборке студентов-программистов (учитывая общую инвариантность ответов между курсами). Это свидетельствует о том, что именно в выборке студентов мотивационная

составляющая, связанная с интересом к будущей карьере, является значимым фактором в выполнении заданий, требующих аналитического мышления и логики, особенно у студентов старших курсов, проявляющих интерес к своей будущей профессии программиста [35].

На основе полученных результатов было выдвинуто предположение, что кластерный анализ методом k -Средних позволит выделить группы студентов, различающихся по данным показателям, для дальнейшего анализа их отношения к выбранной специальности, определяемого с помощью анкетирования (рис. 29).

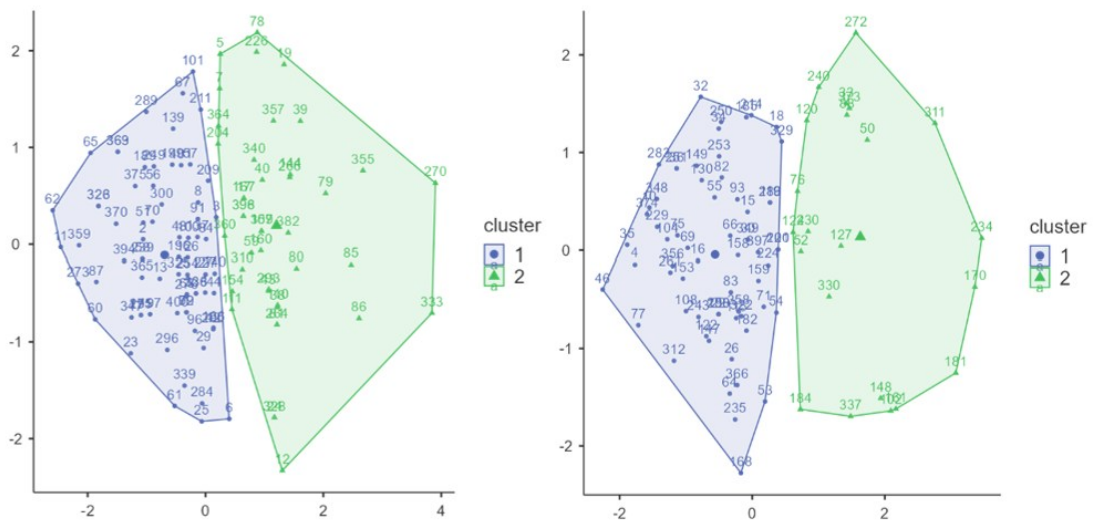


Рисунок 29 – Распределение наблюдений по кластерам у первых (рисунок слева, $N = 115$) и третьих курсов (рисунок справа, $N = 86$), (зеленым цветом обозначен кластер с более высокими результатами решения логико-математического задания)

Первый кластер в каждом из курсов будущих программистов характеризуется средним и выше среднего уровнем процента правильно решённых строк (C), у которых ниже показатели амотивации и выше показатели ценности сферы профессии. В кластер студентов первых курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк – включены 73 студента-программиста 1 курсов; в кластере студентов первых курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк – 42 студента-программиста; в кластер студентов третьих курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк – 64 студента-

программиста 3 курсов; в кластер студентов третьих курсов курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк – 22 студента.

С помощью двухфакторного дисперсионного анализа (ANOVA) было установлено, что каждый из показателей вносит достаточный вклад в формирование кластеров (Таблица 31).

Таблица 31 – Стандартизированные значения кластеров по исследуемым показателям будущих ИТ-специалистов ($N = 201$)

Кластеры	к1С	к1	к3С	к3	<i>F</i>	<i>p</i>
Пропорция от <i>N</i> курса обучения (в %)	63	37	74	26		
Количество правильных строк	0,383	-0,666	0,255	-0,740	39,246	<,001
Амотивация	-0,489	0,849	-0,382	1,112	81,407	<,001
Ценность сферы профессии	0,329	-0,573	0,331	-0,963	26,561	<,001

Примечание: к1С – студенты первых курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк. к3С – студенты третьих курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк. к1 – студенты первых курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк. к3 – студенты третьих курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк.

Представленные данные демонстрируют, что кластеризация студентов-программистов по результатам выполнения задания и мотивационным показателям выявила две дифференцированные подгруппы на каждом курсе обучения. Первый кластер в обоих случаях (к1С и к3С) объединил студентов с более высоким (средним и выше среднего) процентом правильно решённых числовых строк, при этом именно у них ниже амотивация и выше выражена ценность профессиональной сферы. Напротив, для кластеров к1 и к3 характерны более низкое количество правильных ответов, выше значение амотивации и ниже показатель ценности профессии программиста.

На следующем этапе были проанализированы анкеты с отношением учеников к выбранной ими специальности информационной направленности. Отобраны вопросы, ответы на которые статистически значимо (выявлена

тенденция) различаются по критерию χ^2 в зависимости от кластеров или имеют такую тенденцию (Таблица 32).

Таблица 32 – Частота ответов на анкету, направленную на определение личного отношения к выбранной специальности (в %)

Вопрос анкеты/ Ответ	Что Вы планируете делать после завершения учебы в колледже?			
	Кластер к1С	Кластер к1	Кластер к3С	Кластер к3
1. Буду работать в общеобразовательной школе	14	14	9	13
2. Займусь репетиторством	8	10	23	18
3. Планирую поступать учиться в ВУЗ по информационной специализации	45	45	50	49
4. Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации	10	7	5	5
5. Затрудняюсь ответить	23	24	5	6
6. Не планирую работать в этой профессии	0	0	9	10
$\chi^2 = 26,435$; $p = 0.034$				
Вопрос анкеты/ Ответ	Что определило Ваше решение поступить в этот колледж?			
1. Хочу работать в сфере IT-технологий	34	41	23	50
2. Посоветовали родители	27	36	0	0
3. Хорошая и стабильная зарплата в профессии	25	17	27	20
4. Удобное расположение колледжа	0	2	5	0
5. Считаю, что программист – всегда востребованная профессия	14	5	41	30
6. Чтобы учиться с другом/подругой	0	0	5	0
$\chi^2 = 59,571$; $p < 0,001$				
Вопрос анкеты/ Ответ	С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений Вы столкнулись?			
1. Недостаток практики	57	48	18	19
2. Отсутствие кураторов	29	31	27	23
3. Возможность выбора учебных дисциплин	14	21	55	58
$\chi^2 = 39,833$; $p < 0,001$				

Примечание: к1С – студенты первых курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк. к3С – студенты третьих курсов с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк. к1 – студенты первых курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк. к3 – студенты третьих курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк.

Значение критерия χ^2 указывает на статистически значимые различия в ответах между студентами. В выборке из 201 респондента преобладает план

продолжения обучения в вузе по ИТ-специальности, что отражает приверженность студентов профессии и ценность высшего образования для карьеры в ИТ.

Студенты третьих курсов чаще планируют репетиторство (23% в кластере третьекурсников с средним и выше среднего процентом правильно решённых строк и 18% в кластере студентов третьих курсов с ниже среднего процентом правильно решённых строк), в отличие от первокурсников, что говорит о желании монетизировать навыки. Некоторые студенты неопределены в планах или не планируют работать в сфере информационных технологий, особенно выражено это среди первокурсников, указывая на различные причины неуверенность в выборе специальности. Ни один первокурсник не выбрал вариант «не планирую работать в профессии», в отличие от 9% третьекурсников, что подчеркивает энтузиазм первокурсников.

У учащихся первого курса чаще указывали дефицит практики, в то время как студенты третьего курса указывали на сложности с выбором дисциплин, что подчёркивает их ориентацию на практические и системные аспекты в обучении.

В мотивах выбора специальности родительское влияние значимо для первокурсников (27% среди студентов первых курсов с средним и выше среднего процентом правильных ответов и 36% среди студентов первых курсов с ниже среднего процентом правильных ответов), но отсутствует у третьекурсников. Студенты переходят от внешних факторов к осозанным, таким как востребованность профессии: она важнее для третьекурсников (41% среди студентов третьих курсов с средним и выше среднего процентом правильных ответов) по сравнению с первокурсниками (14% среди студентов первых курсов с средним и выше среднего процентом правильных ответов и 5% среди студентов первых курсов с ниже среднего процентом правильных ответов). Это показывает растущее осознание рыночной ценности ИТ-профессии по мере обучения.

3.4 Эмпирическая модель процесса профессионального становления студентов колледжей

Становление профессионала – это сложный, многогранный процесс, в котором постоянно сталкиваются и разрешаются различные противоречия. Например, между теоретическими знаниями и практическими задачами, между желанием стабильности и необходимостью осваивать новое, между личными амбициями и корпоративными правилами. Диалектическая сущность профессионального становления была рассмотрена в теоретико-методологическом обзоре и заключалась в непрерывном взаимовлиянии между психологическими механизмами адаптации к образовательному процессу и развивающимся пониманием смысла учебно-профессиональной деятельности. Нахождения себя, самореализации и внутренней согласованности профессионального выбора.

В настоящей модели рассмотрены психологические особенности того, как студенты определяются в своем профессиональном пути на этапе обучения в колледже. Этот процесс может зависеть от взаимодействия двух групп факторов: общих и специальных. Именно их взаимовлияние в ходе обучения изменяет личностные установки и ценности студентов, что и приводит к их окончательному профессиональному выбору.

Под микропроцессами профессионального становления понимаются мотивация обучения, формирование значимых профессиональных качеств, индивидуальная карьерная адаптация и протекание кризисов карьерной идентичности.

Макропроцессы профессионального становления, исходя из модели, охватывают принятие ценностей профессии, конгруэнтность личных интересов с требованиями выбранной специальности, формирование профессионально значимых качеств в обучении и постепенное приобщение к профессиональной культуре, а также собственно интерес к профессиональной деятельности.

Важно отметить, что микро- и макропроцессы находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Например, развитие мотивации обучения (в проверяемой модели – это микропроцесс) может усиливать конгруэнтность интересов к профессиональной деятельности (в проверяемой модели – это макропроцесс), что, в свою очередь, способствует формированию

профессионально значимых качеств. Эта взаимосвязь создает синергетический эффект, определяющий специфику траектории карьерной идентичности студентов. С одной стороны, на уровне микропроцессов изменяются мотивационные структуры, личное отношение к обучению в колледже, степень выраженности карьерно-адаптивных характеристик, регуляция академической мотивации (от внешне детерминированной к более автономной). С другой стороны, на уровне макропроцессов происходит постепенное присвоение профессиональных ценностей, уточнение представлений о содержании деятельности, степени её востребованности и возможностях самореализации в выбранной сфере.

Конечным результатом взаимодействия всех описанных процессов является становление карьерной идентичности как системы взаимосвязанных комплексов личностных характеристик субъекта будущей профессиональной деятельности.

Представленная схема модели на рисунке 30 демонстрирует, что интегрирующим звеном эмпирической модели, которое опосредует влияние микро- и макропроцессов и отражает целостный результат их взаимодействия, выступают траектории становления карьерной идентичности.

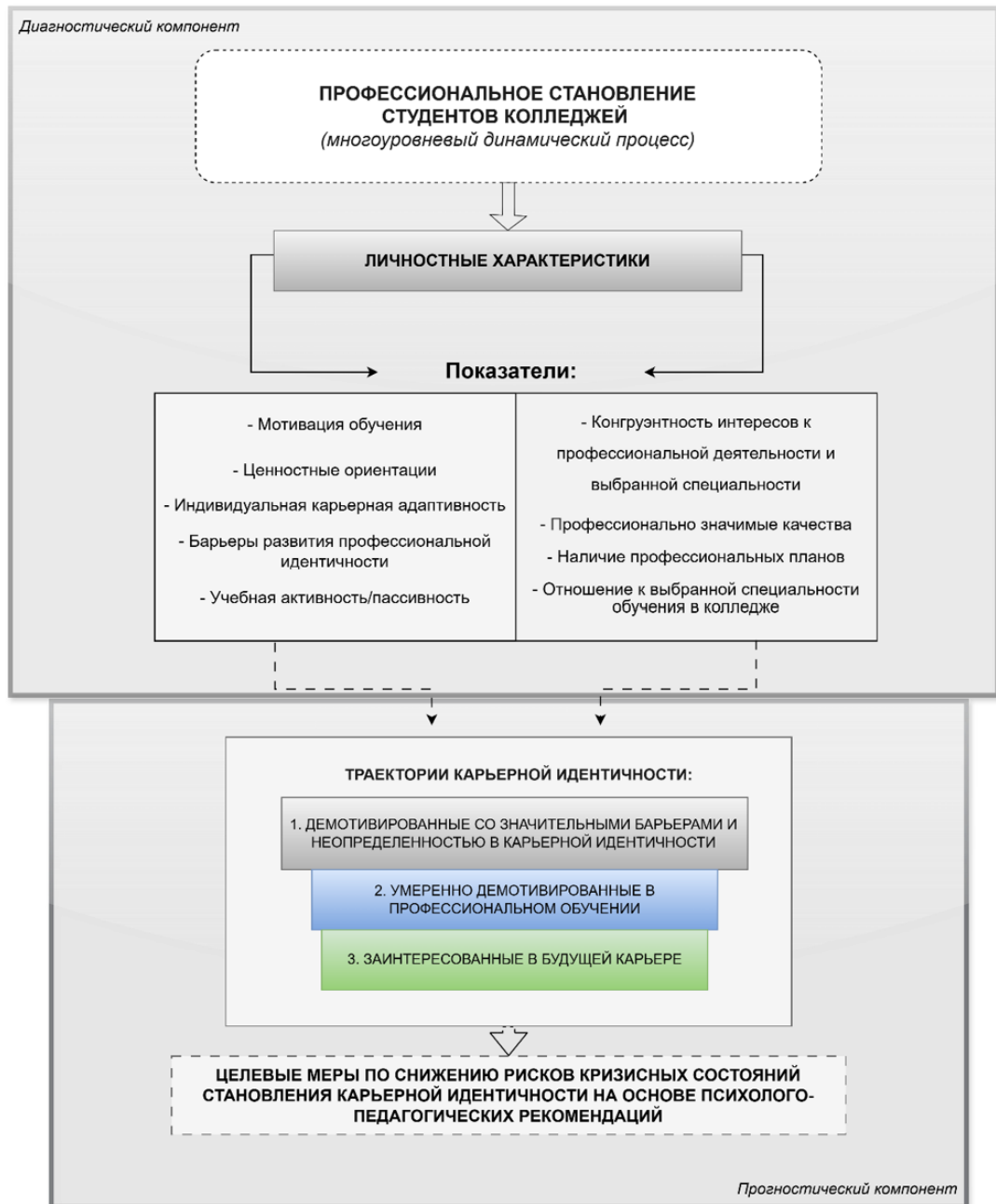


Рисунок 30 – Схема модели процесса профессионального становления студентов колледжей

Диагностический компонент в эмпирической модели сфокусирован на внутренних (интраперсональных) и внешних факторах, влияющих на становление карьерной идентичности.

Прогностический компонент в эмпирической модели является производным от результата диагностики, раскрывающей степень готовности студентов колледжей к профессиональной деятельности по специальности. Этот компонент

описывает, в какой стадии находится процесс интеграции студентов в систему профессиональных ценностей и сформированность профессионального «Я». Это может позволить строить психолого-педагогические гипотезы о протекании карьерной идентичности студентов в выбранной профессии на основе диагностических данных.

Научная ценность такого подхода заключается в том, что сочетание двух компонентов позволяет не только описать изучаемое явление, но и вскрыть специфические закономерности, что соответствует цели всего исследования.

Полученные в эмпирической части результаты позволили доказать, что траектории карьерной идентичности не сводятся к линейному движению или упрощённой схеме, «определился» или «не определился». Они могут носить прогрессивный, адаптивный или стагнирующий характер, сочетая в себе разнонаправленные психологические тенденции: усиление карьерной адаптивности при одновременном нарастании интроецированной мотивации; рост осознания ценности профессии при сохранении высокого уровня воспринимаемых барьеров; повышение академической успешности при эмоциональном отдалении от выбранной специальности. Тем самым теоретическая модель профессионального становления студентов колледжей отражает не только конечные состояния, но и многообразие переходных форм карьерной идентичности, задающих траектории становления карьерной идентичности.

Следовательно, эмпирическая часть исследования позволила верифицировать модель процесса профессионального становления через изучение конкретных взаимосвязей между показателями, отражающими микропроцессы, макропроцессы и личностные качества студентов колледжей на разных курсах обучения. Изучение интеграции этих процессов обеспечивает попытку раскрыть процесс формирования отношения к будущей профессиональной сфере студентами через призму изменений их личностных характеристик на разных этапах обучения в колледже.

3.4.1 Рекомендации к содержанию социально-психологического сопровождения в профессиональном становлении студентов колледжей

Результаты исследования показали, что профессиональное становление студентов СПО протекает по различающимся траекториям карьерной идентичности и связано с различным сочетанием мотивов к обучению, воспринимаемых барьеров карьерной идентичности и карьерно-адаптивных ресурсов, поэтому содержание социально-психологического сопровождения целесообразно выстраивать дифференцированно – с учетом выявленных качественных трансформаций личностных характеристик, курса обучения и направления подготовки.

Таким образом сформулированы следующие рекомендации:

1. Для студентов педагогических направлений приоритетом является развитие карьерной адаптивности к моменту завершающего курса и социально-эмоциональной компетентности: увеличение часов производственной/педагогической практики, проектирование и проведение уроков под супервизией обеспечит формирование конструктивной педагогической коммуникации и эмпатии (интерактивные тренинги, ролевые игры, анализ педагогических ситуаций) как профессионально значимого качества педагога. Рефлексия опыта практики и анализ эмоционального дистресса позволит выявить источники профессионального напряжения, скорректировать неконструктивные паттерны эмоционального реагирования и укрепить психологическую устойчивость студентов в ситуациях педагогического взаимодействия, способствуя тем самым профилактике кризисов карьерной идентичности и формированию зрелой профессиональной позиции.

2. Для студентов информационно-технологических направлений содержательный акцент заключается в поддержке автономной мотивации и снижении высокого уровня мотивации самоуважения, который способствует страху несоответствия «эталону». Поддержка уверенности в обучении обеспечивается созданием ситуаций успеха и поэтапным ростом сложности при

регулярной обратной связи и наставничестве, одновременно помогая студентам структурировать информацию и снижать барьеры понимания своей будущей карьеры, связанные с неуверенностью в выборе профессии.

Содержанием рекомендаций в отношении этапности обучения будет следующее:

- на первом курсе (адаптационный этап) усиливать поддержку среды и кураторства и формировать веру в собственные учебные возможности как основу профилактики кризиса раннего профессионального выбора;

- на третьем курсе (этап осмысления выбранной профессии) смещать фокус на развитие карьерной адаптивности (заинтересованность, контроль, уверенность), использовать карьерный коучинг и сопровождение планирования переходов «колледж – трудоустройство» и/или «колледж – продолжение образования».

Выявленная специфика траекторий карьерной идентичности предопределяет результативность ее использования:

1. Для траектории «Демотивированные со значительными барьерами и неопределённостью в карьерной идентичности» содержание сопровождения носит комплексный характер и может быть направлено на преодоление кризиса профессионального становления: первоочередно необходимо выявление источников демотивации, смысловой неопределенности и структуры воспринимаемых препятствий. Встречи с практиками, учебные занятия в образовательных организациях, консультации по перспективам трудоустройства и карьерным маршрутам позволит закрыть «информационные пробелы о профессии». Дополнительно важны в работе модули по тренингам саморегуляции и совладания (управление тревогой, стрессом, возможной прокрастинацией).

2. Для траектории «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» (как наиболее многочисленной) психологически приемлемым будет активизирующее сопровождение, в частности: центральным содержательным узлом становится усиление связи «учёба – профессиональное будущее» через практико-ориентированные форматы (проектная деятельность, решение профессиональных кейсов, мини-практики, стажировки, участие в реальных

проектах колледжа и партнерских организаций), что позволит повысить осмысленность обучения и трансформировать внешнюю мотивацию во внутреннюю. Развитию осознанного отношения к преодолению трудностей и веры в свои возможности учиться способствуют тренинги, направленные на формирование конструктивной самооценки, в том числе в значимости получаемых навыков в обучении, групповыми поддерживающими сессиями обмена опытом.

3. Для траектории «Заинтересованные в будущей карьере» перспективным сопровождением будет: при выраженных показателях заинтересованности и адаптивности целесообразно сосредоточиться на воспринимаемых барьерах карьерной идентичности и профилактике «столкновения с реальностью» – через тренинги психологической устойчивости, обучение стратегиям преодоления препятствий, реалистичной постановке целей и планированию карьерного пути, а также через форматы профессиональной рефлексии и обмена опытом (мастер-классы с выпускниками, группы обсуждения практических случаев), которые помогают удерживать образ профессии и формируют механизмы совладания с возможными кризисами идентичности на следующих этапах профессионализации.

Использование содержания обозначенных рекомендаций возможно для таких форм работы: сочетание индивидуальных и групповых консультаций, модульных курсов по мотивации и адаптивности, менторских программ, практико-ориентированных циклов (проекты, практика, волонтерство).

Ожидаемыми эффектами могут являться рост доли студентов с устойчивой положительной карьерной траекторией, снижение восприятия барьеров готовности к деятельности, усиление карьерной адаптивности и внутренней мотивации, повышение уверенности в обучении.

Выводы по главе 3

1. Выявлены и проанализированы три типа траекторий карьерной идентичности студентов колледжа. Показано, что «Демотивированные со

значительными барьерами и неопределённостью в карьерной идентичности» студенты испытывают кризис профессионального становления, их количество составляет одну четвертую от общего числа студентов, распределенных по траекториям карьерной идентичности. «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» занимают промежуточную позицию с неопределенными ориентирами в профессиональном становлении. «Заинтересованные в будущей карьере» отличаются выраженной карьерной идентичностью, верой в свои возможности учиться и слабо выраженной амотивацией, что указывает на конструктивную траекторию профессионального развития. Распределение студентов по траекториям карьерной идентичности не показало статистической зависимости от курса, специализации или возраста.

2. Выявлены предикторы формирования карьерной идентичности, существенно различающиеся по специализации и курсу. У первокурсников-педагогов главным предиктором выступает мотивация самоуважения (выше самооценка через учебные достижения), у третьекурсников – карьерная адаптивность. У первокурсников ИТ-специалистов положительно влияют уверенность (компонент карьерной адаптивности) и мотивация саморазвития, тогда как у третьекурсников ИТ-специалистов высокая мотивация самоуважения действует отрицательно, препятствуя формированию карьерной идентичности.

3. Разработан интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности, учитывающий специфику каждой подгруппы. Установлено, что большинство студентов (две трети учащихся) находятся в зоне среднего риска кризиса. При этом у студентов-будущих программистов на третьих курсах наблюдается меньшее значение индекса риска, в то время как у будущих педагогов риск сохраняется или увеличивается.

4. Показаны особенности профессионально значимых качеств и отношения к будущей профессии у студентов разных специальностей. У будущих педагогов на третьем курсе ниже выраженность деструктивного эмоционального реагирования в общении, а воспринимаемые трудности обучения смещаются от потребности в административной поддержке к дефициту практического опыта. У

будущих программистов на старших курсах выше осознание востребованности профессии; правильность выполнения задания на логико-математические способности связана с уровнем амотивации и ценностью профессиональной сферы.

5. Доказано, что профессиональное становление является процессом, в котором студенты колледжей с выраженной мотивацией самоуважения могут оказаться в траектории демотивированных в профессиональном становлении, если их учебная активность опосредуется связью с интроецированной мотивацией.

6. Разработана и эмпирически доказана модель процесса профессионального становления студентов колледжей, раскрывающая взаимодействие микропроцессов (мотивационные процессы обучения, карьерная адаптация, протекание кризиса карьерной идентичности, профессионально значимые качества) и макропроцессов (принятие профессиональных ценностей, конгруэнтность интересов к профессиональной деятельности с требованиями специальности). Центральным интегрированным элементом модели являются траектории становления карьерной идентичности, что дает возможность оценить текущую степень внутренней определенности студентов к будущей деятельности.

7. Подтверждено, что профессионально значимые качества и траектории становления карьерной идентичности формируются как интегрированные комплексы. Это доказывает необходимость применения дифференцированного подхода в психологическом сопровождении студентов: для будущих педагогов – акцент на развитии карьерной адаптивности и эмпатических способностей коммуникативных навыков, для будущих ИТ-специалистов – на укреплении внутренней мотивации и снижении зависимости от внешнего оценивания. Общим является то, что студенты, независимо от специальности, испытывают кризисные состояния в профессиональной идентичности при сохранении высокого уровня интроецированной мотивации и барьеров развития.

Заключение

Основной целью диссертационной работы стало выявление и изучение закономерностей и предикторов становления карьерной идентичности в процессе профессионального становления студентов колледжей педагогических и информационных специальностей на первом и третьем курсах обучения с учетом специфики отдельных личностных характеристик.

Результаты включили в себя обширный теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных подходов к проблемам профессионального самоопределения, карьерной идентичности, мотивации обучения и профессионально значимых качеств, а также на диагностику, обеспечившую методическую строгость и репрезентативность выборки. В выполненном исследовании был реализован комплексный эмпирический дизайн, нацеленный на изучение процесса профессионального становления студентов колледжей педагогических и информационных специальностей первого и третьего курсов обучения.

Установлено, что процесс профессионального становления характеризуется качественными трансформациями личностных характеристик, включающими изменение мотивационной структуры, развитие карьерной адаптивности и переоценку профессиональных ценностей. Однако содержательное наполнение этого процесса демонстрирует специфику для каждого направления подготовки студентов колледжей и варьируется в зависимости от курса обучения.

Сравнительный анализ показателей личностных характеристик студентов обеих специальностей первых и третьих курсов позволил выделить общие нормативные тенденции возрастного и профессионального развития:

- на первом курсе студенты переживают адаптационный кризис, связанный с неопределенностью в профессиональном выборе и поиском личностного смысла учебной деятельности, тогда как на третьем курсе у студентов колледжей выше понимание значимости обучения в колледже для профессионального становления, усиливается вера в собственные учебные возможности, улучшается понимание

важности преодоления учебных трудностей в профессиональном обучении, снижаются воспринимаемые барьеры развития карьерной идентичности и повышается интегральная карьерная адаптивность. Эти изменения фиксируются как у будущих педагогов, так и у будущих программистов и отражают переход от этапа первичной адаптации к этапу осмысленного профессионального самоопределения.

Одновременно выявлены специфические закономерности профессионального становления, обусловленные содержанием подготовки:

1. У студентов педагогических специальностей на 3 курсе усиливается познавательная мотивация и мотивация саморазвития, выше показатели контроля (карьерно-адаптивный показатель) и ценностного отношения к профессиональной сфере при одновременном снижении выраженности мотивации достижения и сохранении неопределенности в интересе к профессиональной деятельности. У части будущих педагогов зафиксировано повторное снижение карьерной идентичности к 19–20 годам на фоне переживания «кризиса профессионального становления», вероятно связанного с опытом производственной практики.

2. У студентов информационных специальностей на протяжении всего обучения выявлен средний уровень познавательной мотивации и мотивации достижения, на третьем курсе выше уверенность и заинтересованность в будущей карьере с возрастающим интересом в профессиональной деятельности к сфере «знаковых систем» и последующим сужением интересов до ИТ-области. Также ниже потребность в дополнительной информации о профессии у студентов 3 курсов колледжей.

Выявлены три типа траекторий карьерной идентичности:

1. «Демотивированные со значительными барьерами и неопределённостью в карьерной идентичности» – характеризуется сочетанием выраженных барьеров развития карьерной идентичности, повышенной потребности в информации при сохранении ценности профессии и установок на преодоление трудностей, что указывает на кризисное состояние профессионального становления.

2. «Умеренно демотивированные в профессиональном обучении» – описывает многочисленную группу студентов со средней выраженностью мотивации (половина учеников от общей выборки), карьерной адаптивности и относительно низкой выраженностью как ресурсов, так и барьеров становления карьерной идентичности – состояние неопределённости и «отложенного» профессионального выбора.

3. «Заинтересованные в будущей карьере» – отличается более высокой карьерной идентичностью, более высокими значениями карьерно-адаптивных показателей: заинтересованность, уверенность, контроль и любознательность.

Распределение числа обучающихся по типам траекторий карьерной идентичности оказалось статистически независимым от специальности, курса и возраста, однако значения отдельных показателей в пределах траекторий варьируются в зависимости от направления подготовки и этапа обучения. В траектории «Заинтересованные в будущей карьере» выражены различия:

– у будущих педагогов наблюдается высокая познавательная потребность. Также к 19 годам у них достигнут пик понимания значимости образования.

– у будущих специалистов информационной сферы проявления академической мотивации в большей степени сфокусировано на решении конкретных технических задач и освоении новых технологий. Карьерно-адаптивная заинтересованность ниже на третьем курсе и имеет характерный спад около 17 лет – это может быть связано с тем, что на первом курсе обучения они переоценивают отношение к выбранной специальности.

У будущих ИТ-специалистов: Академическая мотивация в большей степени сфокусирована на решении конкретных технических задач и освоении новых технологий. Заинтересованность чаще снижается на третьем курсе и имеет характерный спад около 17 лет.

Определены предикторы становления карьерной идентичности для разных подгрупп студентов: у будущих педагогов первых курсов карьерная идентичность в наибольшей степени обусловлена мотивацией самоуважения при негативном влиянии интроецированной мотивации, барьеров развития и высокой потребности

в информации о профессии. Показано, что понимание значимости обучения для профессионального становления влияет на карьерную идентичность исключительно через отношение к преодолению трудностей, а влияние мотивации самоуважения опосредуется интроецированной мотивацией, трансформирующей её в фактор риска. На третьем курсе у будущих педагогов ключевым положительным предиктором становится карьерная адаптивность, тогда как интроецированная мотивация и барьеры развития сохраняют устойчивое негативное влияние. Показано, что барьеры карьерной идентичности полностью опосредуют влияние экстернальной мотивации на формирование карьерной идентичности, а интроецированная мотивация выступает посредником в усилении связи между мотивацией саморазвития и карьерной идентичностью.

У студентов информационных специальностей первых курсов установлено, что карьерная идентичность положительно связана с уверенностью и мотивацией саморазвития и отрицательно – с барьерами развития карьерной идентичности. Понимание ценности профессии позитивно влияет на формирование карьерной идентичности при условии меньшего восприятия барьеров развития карьерной идентичности, что отражает специфический ценностно-мотивационный механизм. На третьем курсе у будущих ИТ-специалистов выявлены предикторы становления карьерной идентичности: основной положительный предиктор – мотивация саморазвития (с выраженной тенденцией, но не статистически значимо), тогда как барьеры развития и мотивация самоуважения оказываются значимыми негативными показателями, что указывает на ограничивающую роль ориентации на внешнее подтверждение своей значимости через учебные достижения.

Для каждой студентов 1 и 3 курсов был разработан интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности: большинство студентов находятся в зоне среднего риска, у будущих педагогов значения индекса в среднем выше, чем у будущих программистов. При этом у студентов-будущих программистов на 3 курсе больше доля низкого уровня риска, что свидетельствует о стабилизации карьерной идентичности, тогда как у будущих педагогов, напротив,

выше доля среднего уровня риска, что отражает сохранение или усиление профессиональной неопределённости на 3 курсе обучения.

Отдельный блок исследования был посвящён анализу профессионально значимых личностных характеристик, релевантных содержанию выбранной специальности обучения:

- у будущих педагогов выявлено снижение деструктивных форм эмоционального реагирования в ситуации коммуникации и тенденция к усилению конструктивного стиля общения к третьему курсу. Анализ возрастных различий позволил установить: на первом курсе (16–17 лет) более половины студентов демонстрируют выраженные деструктивные коммуникативные реакции, а к третьему курсу (18–20 лет) наблюдается меньшее значение показателя. Выявленное различие вероятно свидетельствует о влиянии опыта педагогической практики, когда растущее осознание реальных сложностей профессиональной коммуникации затрудняет применение конструктивных стратегий. Вместе с тем, у третьекурсников с высоким уровнем конструктивного эмоционального реагирования зафиксированы более высокие показатели эмпатического сопереживания и удовлетворённости выбором специальности, что подчёркивает важность развития этих компетенций именно на старших курсах для формирования зрелой профессиональной позиции педагога.

При этом именно эти студенты чаще отметили дефицит практики как на ключевую учебную трудность, что подчёркивает значение практико-ориентированной подготовки для развития профессионально значимых качеств педагога;

– у будущих программистов выявлена связь логико-математических способностей с мотивационными показателями – амотивацией и ценностью профессии. Наиболее положительные результаты демонстрируют студенты третьих курсов, которым характерен тип траектории карьерной идентичности – «Заинтересованные в будущей карьере». Выявлено, что студенты с более высоким уровнем развития логико-математических способностей характеризуются более низкой амотивацией и более высокой ценностью сферы профессии, а также чаще

планируют продолжение обучения по профилю в вузе и ориентируются на востребованность профессии на рынке труда.

На основе обобщения теоретических положений и полученных эмпирических результатов была создана схема модели процесса профессионального становления студентов колледжей, в которой выделены взаимосвязанные микропроцессы (мотивационные процессы учебной деятельности, карьерная адаптация, формирование карьерной идентичности, становление личностных и профессионально значимых качеств) и макропроцессы (принятие профессиональных ценностей, конгруэнтность учебно-профессиональных интересов с профилем обучения, осмысление возможностей профессиональной реализации). Интегрирующим звеном, отражающим результат взаимодействия указанных процессов, выступают траектории становления карьерной идентичности, демонстрирующие направление и характер профессионального развития обучающихся.

В совокупности полученные результаты подтверждают выдвинутые в работе предположения:

1. Процесс профессионального становления студентов колледжей носит поэтапный, дифференцированный характер, зависящий от сочетания мотивационных, адаптивных и ценностно-смысловых характеристик.
2. Выявлены три типа траекторий становления карьерной идентичности студентов колледжей, инвариантные по распределению в различных подгруппах, но различающаяся по содержательным характеристикам.
3. Специальность и курс обучения выступают значимыми факторами, влияющие на изменения личностных характеристик и предикторов карьерной идентичности. Мотивация самоуважения и интроецированная мотивация обладают амбивалентным влиянием: поддерживая учебную активность, они при определённых сочетаниях с барьерами и внешними ожиданиями могут затруднять формирование внутренне принятой и устойчивой карьерной идентичности.
4. Установлено, что развитие профессионально значимых характеристик (коммуникативно-эмпатических способностей у будущих педагогов и логико-

математических способностей у будущих ИТ-специалистов) выступает компонентом профессионального становления, тесно сопряженным с показателем карьерной идентичности. Выраженность этих качеств статистически значимо коррелирует с удовлетворенностью выбранной специальностью, оцениванием учебно-профессиональных трудностей и наличием карьерных планов.

Получены значимые данные о связи коммуникативных и эмпатических характеристик у будущих педагогов и логико-математических способностей у будущих программистов с мотивацией, карьерной идентичностью и ожиданиями от получаемой профессии, однако детальная проработка всей совокупности профессионально важных качеств требует дальнейших целенаправленных исследований.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение траекторий карьерной идентичности в продлённом временном интервале (на этапах перехода из колледжа в высшее учебное заведение или в профессиональную деятельность), а также возможность удобной реализации использования интегрального индекса кризиса карьерной идентичности в исследованиях.

Результаты проведённого исследования могут служить методологической и эмпирической основой для совершенствования практики консультирования по вопросам профессиональной ориентации и выбора; социально-психологического сопровождения студентов системы среднего профессионального образования; разработки модульных профилактических и развивающих программ, направленных на снижение риска кризисов карьерной идентичности, способствующих осознанному и ответственному профессиональному становлению будущих специалистов педагогического и информационного профилей.

Общие выводы исследования

1. Процесс профессионального становления студентов колледжей характеризуется значимыми изменениями личностных характеристик в сравнении первых и третьих курсов: наблюдается изменение осознания значимости обучения, повышение карьерной адаптивности и снижение уровня воспринимаемых барьеров развития, что свидетельствует о нормативном укреплении субъектной позиции студентов относительно выбранной специальности.

2. Верифицированы три типа траекторий карьерной идентичности, включающие три скрытых профиля студентов. Наиболее частой является траектория «Умеренно демотивированных», характеризующаяся состоянием профессиональной неопределенности и «отложенного» выбора. Траектория «Заинтересованных в будущей карьере» демонстрирует наиболее благоприятное сочетание высокой идентичности и ресурсов карьерной адаптации. Траектория «Демотивированных со значительными барьерами» отражает кризисный характер становления.

3. Структура предикторов карьерной идентичности специфична для разных направлений подготовки: у будущих педагогов ведущую роль играет мотивация самоуважения и карьерная адаптивность, в то время как у будущих ИТ-специалистов ключевыми факторами являются карьерно-адаптивная уверенность и мотивация саморазвития.

4. Выявлены медиативные механизмы, определяющие становление карьерной идентичности. Доказано, что влияние мотивации саморазвития и экстернатальных стимулов на карьерную идентичность может трансформироваться в негативное, если оно опосредуется интроецированной регуляцией (чувством долга, вины или внешним давлением) и субъективно воспринимаемыми барьерами. Это подчеркивает риск формирования «кризисной» идентичности даже у академически успешных студентов, если их учебная активность лишена внутренней автономности.

5. Становление профессионально значимых качеств (эмпатии и коммуникативных навыков у педагогов, логико-математических способностей у программистов) тесно взаимосвязано с ценностно-мотивационной сферой: студенты с более развитыми компетенциями демонстрируют выше удовлетворенность выбором профессии.

6. Апробированный интегральный индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности позволил установить, что большинство студентов находятся в зоне среднего риска, при этом у будущих педагогов риск кризиса на 3 курсе сохраняется на более высоком уровне по сравнению со студентами информационных специальностей, что проявляется в снижении карьерно-адаптивной уверенности и «размытости» интересов к профессиональной деятельности.

7. Предложенная эмпирическая модель процесса профессионального становления студентов колледжей, основанная на взаимодействии микро- и макропроцессов, позволила объяснить, почему траектории карьерной идентичности принимают различные формы. Ключевым механизмом такой дифференциации выступает взаимовлияние личностных характеристик, сочетающихся в различных комбинациях, что и объясняет формирование выявленных в исследовании трех типов траекторий карьерной идентичности.

Список литературы

1. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ (ред. от 28.02.2025) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2006. – № 31 (ч. 1). – Ст. 3451.
2. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 27 (ч. 2). – Ст. 5351.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, статья 68, часть 1 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
4. Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.05.2022 № 336 // Официальный интернет-портал правовой информации.
5. Абдиева, Г. И. Возрастные особенности юношеского периода / Г. И. Абдиева // Архивариус. – 2021. – Т. 7, № 3(57). – С. 31–33.
6. Абульханова, К. А. Сознание личности как проблема. Ч. III / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2020. – № 4. – С. 23–32.
7. Агапов, В. С. Взаимосвязь профессионального самосознания и Я-концепции специалиста в контексте профессионального развития личности / В. С. Агапов, И. Л. Фельдман // Акмеология. – 2018. – № 2. – С. 20–26.
8. Аминов, Н. А. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности / Н. А. Аминов, В. Р. Малахова, В. С. Чернявская // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 96–119.
9. Ананьев, Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – 53 с.
10. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – М.; др.: Питер, 2010. – 282 с.

11. Андриенко, О. А. Педагогика. Теории обучения и воспитания / О. А. Андриенко, М. С. Мантрова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 304 с.
12. Анисимова, О. А. Динамика ценностных ориентаций студенческой молодежи / О. А. Анисимова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16, № 4. – С. 168–171.
13. Антонова, А. В. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя / А. В. Антонова, И. М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81–86.
14. Антонова, Н. В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н. В. Антонова, В. В. Белоусова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92.
15. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
16. Ахметшина, И. А. Социально-коммуникативная компетентность современного педагога / И. А. Ахметшина, А. А. Лосева, С. А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 349–352.
17. Ахтариева, А. С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» / А. С. Ахтариева, Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2(18). – С. 67–85. – DOI:10.17853/2686-8970-2024-2-67-85.
18. Баканова, И. Г. Вызовы современной системе среднего профессионального образования и пути их решения [Электронный ресурс] / И. Г. Баканова, Л. В. Капустина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 4. – С. 50–64. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221023.htm>

19. Балицкая, И. В. Роль проектной деятельности в формировании профессиональной компетентности будущих IT-специалистов / И. В. Балицкая // Информатика и образование. – 2014. – № 10(259). – С. 65–67.
20. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ.; под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
21. Барсукова, А. Е. Возрастная периодизация психического развития по Д. Б. Эльконину [Электронный ресурс] / А. Е. Барсукова // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 6(110). – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43933484>
22. Бауман, З. Текущая современность / З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
23. Белинская, Е. П. Глобальные риски цифрового мира как актуальная проблема социальной психологии / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы. – Т. 2. – Екатеринбург, 2022. – С. 25–29.
24. Бернс, Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология самосознания: хрестоматия / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах М, 2003. – С. 65–96.
25. Бикбулатова, В. П. Самоактуализация как необходимый компонент профессионального самоопределения студента / В. П. Бикбулатова, Р. С. Рабаданова, М. М. Иманбеков // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 5–10.
26. Богданова, В. В. Профессиональное самоопределение студентов колледжа в условиях социальных преобразований [Электронный ресурс] / В. В. Богданова, И. В. Краснова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания. – 2021. – С. 6–13. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44627392>
27. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович, Л. В. Благоняжина. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
28. Большунова, Н. Я. Представления современных подростков об образе и о чувстве взрослости в современной социокультурной ситуации / Н. Я.

Большунова, Е. В. Одияк, О. А. Устинова // Развитие человека в современном мире. – 2024. – № 3. – С. 69–82.

29. Борозинец, Д. В. Взаимосвязь эмпатии и коммуникативных качеств будущих педагогов в контексте профессионального становления / Д. В. Борозинец // Научное мнение. – 2025. – № 5. – С. 116–130. – DOI:10.25807/22224378_2025_5_116.

30. Борозинец, Д. В. Особенности профессиональной мотивации и карьерно-адаптационных способностей обучающихся колледжей / Д. В. Борозинец // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции, М., 22 марта 2024 года. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2024. – С. 56–61.

31. Борозинец, Д. В. Становление карьерной идентичности студентов колледжей педагогического профиля: личностные детерминанты и механизмы взаимодействия / Д. В. Борозинец // Психология и психотехника. – 2025. – № 2. – С. 74–90. – DOI:10.7256/2454-0722.2025.2.74541.

32. Борозинец, Д. В. Учебная мотивация и карьерная идентичность во взаимосвязи с пониманием значимости обучения в профессиональном самоопределении студентов колледжей / Д. В. Борозинец // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 44.

33. Борозинец, Д. В., Капцов, А. В. Ценность профессиональной сферы студентов колледжей / Д. В. Борозинец, А. В. Капцов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 2. – С. 23.

34. Борозинец, Д. В. Диагностика конгруэнтности профессионального выбора и специализации обучения у студентов 1-го и 3-го курса колледжей / Д. В. Борозинец // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. – 2024. – № 12. – С. 42–48.

35. Борозинец, Д. В. Особенности ценности профессиональной сферы студентов колледжей первого и выпускного курсов / Д. В. Борозинец, Р. И. Суннатова // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы X

Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева (14–15 мая 2025 г.). – М.: Издательство МГППУ, 2025. – С. 101–105.

36. Борозинец, Д. В. Особенности эмпатии как ресурс карьерной адаптивности студентов педагогического колледжа / Д. В. Борозинец // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – Ярославль: МАПН, 2024. – Вып. 32, ч. 2. – С. 36–38.

37. Борозинец, Д. В. Показатели профессионально-личностного самоопределения студентов колледжей / Д. В. Борозинец // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: Сборник научных статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. – 2024. – С. 42–48.

38. Борозинец, Д. В. Связи причин учебной активности и карьерно-адаптационных способностей студентов колледжей 1-го и 3-го курсов / Д. В. Борозинец // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов VI международной научно-практической онлайн-конференции, М., 19 ноября 2024 года. – М.: Известия института педагогики и психологии образования МГППУ, 2024. – С. 349–354.

39. Бурабаев, М. С. Этические воззрения аль-Фараби / М. С. Бурабаев // Вопросы философии. – 1975. – № 8. – С. 142–153.

40. Вандышева, Л. В. Методическое сопровождение профессионального становления молодых педагогов Самарской области / Л. В. Вандышева, Ю. В. Карпова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3(48). – С. 81–94.

41. Вебер, М. Основные социологические понятия / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 625 с.

42. Веденева, Л. В. Эмпатия как профессионально важное качество личности педагога / Л. В. Веденева, Г. У. Садырова // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 02. – С. 11–15.

43. Веретенникова, В. Б. Карьерные ориентации студентов-будущих педагогов дошкольных образовательных организаций / В. Б. Веретенникова // Концепт. – 2023. – № 1. – С. 36–47.
44. Вовк, Е. В. Теоретические аспекты формирования педагогической эмпатии / Е. В. Вовк // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 82–85.
45. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО, 2002. – 1008 с.
46. Гаврилова, И. В. Формальная профессиограмма специалиста в области информационных технологий / И. В. Гаврилова, Л. А. Запруднова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 2-3. – С. 476–479.
47. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – Т. 3. – С. 43–52.
48. Гордеева, Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 5(13). – С. 9–28.
49. Гордеева, Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т. О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62 (4). – С. 38–53.
50. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107. – DOI:10.17759/pse.2017220206
51. Григорьева, А. А. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности / А. А. Григорьева, Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – С. 166–174.
52. Гримак, Л. П. Резервы человеческой психики / Л. П. Гримак. – М.: URSS, 2010. – 238 с.

53. Грищенко, Н. П. Структура профессиональной идентичности сотрудника силового ведомства / Н. П. Грищенко, А. В. Ануфриев // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2018. – № 6. – С. 121–131.
54. Гура, В. А. Возникновение феномена личности в античной философии, религии, культуре / В. А. Гура, О. Р. Пазухина // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2016. – № 2 (244). – С. 90–97. – DOI:10.5862/JHSS.244.11.
55. Гуревич, К. М. Тест АСТУР / К. М. Гуревич [и др.] // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1. – № 1. – С. 30–41.
56. Данилова, Л. Н. Образовательный запрос поколения Альфа / Л. Н. Данилова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – Т. 12. – № 1 (45). – С. 58–67.
57. Деева, Н. А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. А. Деева. – Пермь, 2005. – 186 с.
58. Дёмин, А. Н. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения / А. Н. Дёмин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 151–170.
59. Диноршоева, З. М. Гражданская философия аль-Фараби и Ибн Сины / З. М. Диноршоева. – Душанбе: Дониш, 2006. – 259 с.
60. Долгушина, Т. Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности / Т. Н. Долгушина, С. Н. Юревич // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 3–4 (16–17). – С. 101–107.
61. Дубровина, И. В. Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 2. – С. 9–16. – DOI:10.17759/bpre.2024210201.
62. Дубровина, И. В. Профессиональный конкурс педагогов-психологов как фактор развития психологической службы системы образования / И. В.

Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 15–20. – DOI:10.17759/bppe.2021180201.

63. Дубровина, И. В. Психологическая служба на пути своего развития / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 1.S – С. 14–26. – DOI:10.17759/bppe.2024210101.

64. Дубровина, И. В. Психологические проблемы профессионального самоопределения школьников / И. В. Дубровина // Гуманизация образования. – 2010. – № 8. – С. 8–14.

65. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.

66. Ермолаева, М. В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л. И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Л. В. Силаева // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 148–159. – DOI:10.17759/psyedu.2018100313.

67. Есешкин, К. И. Изменение профессиональной подготовки обучающихся в организациях среднего профессионального образования в условиях современных вызовов времени / К. И. Есешкин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 200. – С. 164–173.

68. Есешкин, К. И. Использование персонализированного подхода в профессиональной подготовке при построении индивидуального образовательного маршрута студента колледжа / К. И. Есешкин // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 167–175.

69. Ефимова, А. Д. Подходы зарубежных авторов к определению и теориям мотивации сотрудников в организации / А. Д. Ефимова, А. В. Шадрина // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. – № 3 (84). – С. 21–33.

70. Жданова, Л. Г. Взаимосвязь личностных особенностей и мотивов выбора профессии у обучающихся старших классов / Л. Г. Жданова, А. А. Маркеева // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. – 2020. – № 1. – С. 6–12.

71. Журавлев, А. Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 480 с.
72. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
73. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79–90.
74. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1863–1869.
75. Зеер, Э. Ф. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, М. В. Зиннатова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 83–115.
76. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
77. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Метрополис, 1997. – 204 с.
78. Капцов, А. В. Модель ценностной системы психосоциального человека / А. В. Капцов // Социальная и экономическая психология: сборник научных трудов. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – С. 52–57.
79. Капцов, А. В. Уровневая модель самоопределения личностных ценностей школьников / А. В. Капцов // Актуальные проблемы современной социальной психологии и ее отраслей: сборник научных трудов. – М.: Институт психологии РАН, 2023. – С. 420–424.
80. Капцов, А. В. Тест личностных ценностей: Руководство по применению / А. В. Капцов, Л. В. Карпушина // 3-е издание, доп. – Самара: ИПК «Содружество», 2010. – 40 с.

81. Капцов, А. В. Методика диагностики структуры аксиосферы / А. В. Капцов, Н. В. Яшина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2022. – № 2 (30). – С. 27–37.
82. Карелова, Р. А. Учет возрастных особенностей студентов колледжа при формировании готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт / Р. А. Карелова // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2016. – № 4.
83. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 114–121. – DOI:10.24411/1813-145X-2019-10359.
84. Карягина, Т. Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса / Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – Т. 21. – № 1. – С. 202–227.
85. Касьянова, Т. И. Ценностные ориентации в профессиональном самоопределении студентов различных специальностей / Т. И. Касьянова, А. В. Мальцев, Л. В. Зубова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 2 (46). – С. 72–80. – DOI:10.54509/22203036_2022_2_72.
86. Каширский, Д. В. Психология доминирования и подчинения / Д. В. Каширский. – СПб.: Речь, 2004. – 145 с.
87. Каширский, Д. В. Смысловые образования в структуре личности современного педагога / Д. В. Каширский // Психология обучения. – 2014. – № 3. – С. 103–119.
88. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
89. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: от индустриальной к постиндустриальной парадигме / Е. А. Климов, Н. С. Пряжников // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 5. – С. 87–96.

90. Козина, А. В. Структурно-функциональная модель развития эмпатии у студентов – будущих педагогов в образовательном процессе вуза / А. В. Козина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 124–132.
91. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М.: Рипол Классик, 2014. – 264 с.
92. Кондратюк, Н. Г. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков / Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 555–575.
93. Корчагин, Е. Н. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления подготовки [Электронный ресурс] / Е. Н. Корчагин, А. В. Лобанова // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14. – № 1. – С. 45–56. – DOI:10.17759/jmfr.2025140105.
94. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12, № 3. – С. 77–86.
95. Крутых, Е. В. Субъектность в профессиональном становлении студентов / Е. В. Крутых // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 146–152.
96. Кузьмин, А. В. Механизмы реализации и перспективы государственной политики по развитию среднего профессионального образования в Российской Федерации / А. В. Кузьмин, Ю. Н. Трифонов // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ. – 2022. – № 25. – С. 102–110.
97. Купрейченко, А. Б. Нравственное самоопределение молодежи / А. Б. Купрейченко, А. Е. Воробьева. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 480 с.
98. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
99. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 584 с.

100. Лукин, А. Н. Интенция сознания и духовная жизнь личности // Культура. Социум и власть. / А. Н. Лукин. – 2013. – № 2(40). – С. 93–96.
101. Макарова, Е. Д. Роль эмпатии в структуре профессионально важных качеств педагога / Е. Д. Макарова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12–2. – С. 125–129.
102. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебник для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт, 2025. – 430 с.
103. Михайлова, Е. Н. Развитие эмпатийной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию / Е. Н. Михайлова, Н. А. Ефремова-Шершукова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3(47). – С. 90–95. – DOI:10.54509/22203036_2022_3_90.
104. Михальская, А. К. Педагогическая риторика. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / А. К. Михальская. – под редакцией А. П. Сквородникова; Сибирский федеральный университет. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 430–431.
105. Морозова, И. А. Абитуриент вуза как представитель поколения Z: личностные качества и ценностные ориентиры / И. А. Морозова, С. А. Шевченко, Е. В. Кузьмина // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42, № 1. – С. 90–104.
106. Мошкина, Л. Д. Профессиональное самоопределение студентов профессиональных образовательных организаций: результаты исследования / Л. Д. Мошкина, Е. В. Швачко, А. Г. Кочегин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1(33). – С. 132–141.
107. Мухина, В. С. Юность / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2022. – № 1. – С. 10–80.
108. Нечаев, Н. Н. Категория развития как основа психолого-педагогических исследований [Электронный ресурс] / Н. Н. Нечаев // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 57–65.

109. Нечаев, Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества / Н. Н. Нечаев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – № 4. – С. 3–15.

110. Никитская, М. Г. Учебная мотивация старших подростков в разных образовательных средах / М. Г. Никитская, Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30. – № 2. – С. 32-46.

111. Орел, Е. А. Диагностика особенностей мыслительной деятельности специалистов в области информационных технологий (программистов): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.03 / Е. А. Орел; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – М.: МГУ, 2007. – 23 с.

112. Орлов, А. А. Студент педвуза как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху / А. А. Орлов, Л. А. Орлова // Педагогическое образование в культурнообразовательном пространстве современного университета. – М., 2021. – С. 118–129.

113. Парыгин, Б. Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.

114. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

115. Плаксина, И. В. Экопсихологический подход к исследованию образовательной среды педагогического института / И. В. Плаксина, В. И. Панов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 1. – С. 29–35.

116. Плоткина, Л. Н. Профессионально-личностное становление ИТ-специалиста: психолого-педагогический аспект / Л. Н. Плоткина // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 120–128.

117. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 27. – С. 48–53.

118. Поваренков, Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда / Ю. П. Поваренков // Вестник

Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, № 3. – С. 9–16.

119. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – С. 59.

120. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. С. Пряжников. – М.: Академия, 2007. – 320 с.

121. Пряжников, Н. С. Ценностно-моральные и когнитивные факторы становления субъекта профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте / Н. С. Пряжников, С. В. Молчанов, О. Б. Чеснокова [и др.]. – М.: МГУ, 2022. – 270 с.

122. Пфетцер, А. А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде : дис. ... канд. психол. наук : 5.3.4 / А. А. Пфетцер. – Кемерово, 2025. – 198 с.

123. Радаев, В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ / В. В. Радаев // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15–33.

124. Реан, А. А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

125. Регуш, Л. А. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов / Л. А. Регуш, А. А. Реан, Е. И. Рогов // Вестник практической психологии образования. – 2007. – Т. 4, № 1. – С. 39–42.

126. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс // пер. с англ. М. М. Исениной; под ред. Е. И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

127. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2018. – 713 с.

128. Рубцов, В. В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда / В. В. Рубцов,

Ю. М. Забродин // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3(32). – С. 3–13.

129. Рубцов, В. В. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешённые проблемы и основные направления развития: доклад, представлен на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] / В. В. Рубцов, О. И. Леонова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 1. – С. 5–13.

130. Рубцова, Н. Е. Психологические особенности субъектов труда в профессиях информационного типа / Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 3. – С. 147–163.

131. Рязанова, Е. В. Роль учебной и производственной практик в формировании эмпатии как профессионального качества личности у будущих учителей-сурдопедагогов / Е. В. Рязанова // Теория и практика профессионального образования. – РГППУ, 2005. – № 5. – С. 186–190.

132. Сагадеев, А. Ибн-Сина (Авиценна) / А. Сагадеев. – М.: Рипол Классик, 1980. – 240 с.

133. Садовникова, Н. О. Защитно-совладающее поведение педагогов в ситуации переживания профессионального кризиса личности / Н. О. Садовникова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2018. – Т. 9. – № 12. – С. 140–160.

134. Сенин, И. Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Сенин Иван Геннадьевич; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯГПУ, 2000. – 26 с.

135. Смирнова, П. В. Профессиональная идентичность. Психологические характеристики становления / П. В. Смирнова. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT, 2012. – 278 с.

136. Солдатова, Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография / Е. Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

137. Суннатова, Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект–субъектное взаимодействие с обучающимися / Р. И. Суннатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9, № 3(35). – С. 215–224. – DOI:10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224.

138. Суннатова, Р. И. Модификация методики Е. А. Климова ДДО (дифференциально-диагностический опросник) / Р. И. Суннатова // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова: материалы Международной научно-практической конференции, М., 12–15 октября 2016 года / отв. ред. А. Н. Поддьяков. – М.: Акрополь, 2016. – С. 486–491.

139. Суннатова, Р. И. Профессиональная идентичность и карьерно-адаптационные способности обучающихся колледжей / Р. И. Суннатова, Д. В. Борозинец // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов V международной научно-практической онлайн-конференции, М., 14–15 ноября 2023 года. – М.: Известия института педагогики и психологии образования, 2023. – С. 87-92.

140. Суннатова, Р. И. Психологическое благополучие личности: сущность, механизмы, закономерности формирования и развития / Р. И. Суннатова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 79–89.

141. Суннатова, Р. И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий / Р. И. Суннатова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1(43). – С. 312–328. – DOI:10.32744/pse.2020.1.22.

142. Суннатова, Р. И. Феномен учебной лени старшеклассников и удовлетворенность отношением значимых взрослых и одноклассников / Р. И. Суннатова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1(55). – С. 410–425. – DOI:10.32744/pse.2022.1.26.

143. Тихонина, С. А. Специфика среднего профессионального образования как этапа процесса профессионального самоопределения студента / С. А. Тихонина, Т. В. Пискунова, Н. В. Шангин // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 9. – С. 31–39. – DOI:10.24158/tipor.2023.9.3.

144. Толстых, Н. Н. Современное взросление / Н. Н. Толстых // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – № 4. – С. 7–24. – DOI:10.17759/cpp.2015230402.

145. Толстых, Н. Н. Теория Л. И. Божович: личность, психика, индивидуальность / Н. Н. Толстых // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – №. 2. – С. 85-90. – DOI:10.17759/chp.2019150210

146. Тульчинский, Г. Л. Философия поступка. Самоопределение личности в современном обществе / Г. Л. Тульчинский. – 1-е изд. – СПб.: Алетейя, 2020. – 1019 с.

147. Тюнников, Ю. С. Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию / Ю. С. Тюнников, И. С. Казаков, А. М. Мазниченко, В. Е. Мамадалиев // Медиаобразование. – 2016. – № 4. – С. 29–46.

148. Ульянина, О. А., Тукфеева, Ю. В., Семенова, К. Г. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ [Электронный ресурс] / О. А. Ульянина, Ю. В. Тукфеева, К. Г. Семенова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 90–101. – DOI:10.17759/bppe.2023200307.

149. Ульянина, О. А., Юрчук, О. Л., Никифорова, Е. А., Кнышева, Т. П., Борисенко, Е. В. Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки [Электронный ресурс] / О. А. Ульянина, О. Л. Юрчук, Е. А. Никифорова, Т. П. Кнышева, Е. В. Борисенко // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15, № 4. – С. 3–24. – DOI:10.17759/psyedu.2023150401.

150. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избр. тр.: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн // Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. –

М.; Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 456 с.; Т. 2. – 624 с.

151. Фрейд, З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2013. – 192 с.

152. Хавигхерст, Р. Задачи развития в подростковом возрасте / Р. Хавигхерст // Психология личности / под ред. Д. Я. Райгородского. – М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 144–148.

153. Херманс, Ф. Ум программиста. Как понять и осмыслить любой код / Ф. Херманс. – СПб.: БХВ-Петербург, 2023. – 272 с.

154. Хлыбова, Н. А. Самодетерминируемая мотивация студентов в контексте дистанционной образовательной деятельности / Н. А. Хлыбова, И. В. Томичева, И. В. Гиренко // Вестник Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2021. – Т. 31. – Вып. 2. – С. 226–238.

155. Чистякова, С. Н., Родичев, Н. Ф. Профессиональная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев // Дополнительное образование. – 2004. – № 11. – С. 8–13.

156. Шамионов, Р. М. Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность / Р. М. Шамионов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2012. – Т. 12, № 4. – С. 3–8.

157. Шарипов, А. Д. Великий мыслитель Абу Райхан Бируни / А. Д. Шарипов. – Ташкент: Узбекистан, 1972. – 144 с.

158. Шипилина, Л. А. Модель профессиональной компетентности педагога / Л. А. Шипилина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 2(3). – С. 123–126.

159. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2004. – 599 с.

160. Шутова, Е. П. Теория профессионального самоопределения старшеклассников в отечественной психологии / Е. П. Шутова, А. С. Великанова // Вестник университета. – 2021. – № 10. – С. 187–194. – DOI:10.26425/1816-4277-2021-10-187-194.
161. Эльконин, Д. Б. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) / Д. Б. Эльконин, В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1996. – 168 с.
162. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон; перев. с англ. А. В. Толстых; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 350 р.
163. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX в. / М. Г. Ярошевский. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 772 р.
164. Absatova, M. Unveiling Excellence: Exploring the Dynamics of Honors College Impact on Students' Personal, Professional Development, and Motivation / M. Absatova, S. Nurlanov, D. Bilyalov, A. Turalbayeva, A. Doshybekov, B. Yermakhanov // Journal of Posthumanism. – 2025. – Vol. 5. – No. 1. – P. 161–174. – DOI:10.63332/joph.v5i1.513.
165. Arcos, Y. L. Professional identity and professional practice in future teachers: qualitative research / Yennifer Leiva Arcos, Valeria Pérez Orrego, Fernanda Solas Ortiz, David Cuadra Martínez, Pablo Castro Carrasco, Cristián Oyanadel, Ingrid González Palta, José Sandoval-Díaz, Alberto Galaz Ruiz, Daniel Pérez Zapata // Psicología Escolar e Educacional. – 2025. – Vol. 29. – P. e263033. – DOI:10.1590/2175-35392023-263033.
166. Borozinets, D. V. Talabalarning kasbiy ozini aniqlash jarayonida shaxsiy qadriyatlarning roli / D. V. Borozinets. – 2025. – P. 153-158. – DOI:10.5281/zenodo.15255900.
167. Branje, S. Adolescent identity development in context / S. Branje // Current Opinion in Psychology. – 2022. – Vol. 45. – P. 101286. – DOI:10.1016/j.copsyc.2021.09.003.

168. Brown, S. D. Career development and counseling: putting theory and research to work / S. D. Brown, R. W. Lent. – Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2005. – 682 p.
169. Chircu, S. Study regarding the relationship between the personality profile and the professional option of students / S. Chircu // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 180. – P. 1050–1057. – DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.206.
170. Deci, E. L. The «What» and «Why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. – 2020. – Vol. 11. – P. 227–268. – DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01.
171. Dimock, M. Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins / M. Dimock // *Pew Research Center*. – 2019. – Vol. 17, No. 1. – P. 1–7.
172. Enns, E. Psycho-pedagogical model of students' professional consciousness development / E. Enns, M. Shapovalova // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214, No. 12. – P. 385–390.
173. Fajardo, M. F. Teacher Identity Construction Within the Complexities of the Profession: A Case Study / M. F. Fajardo // *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. – 2014. – Vol. 16, No. 1. – P. 155–168. – DOI:10.15446/profile.v16n1.38161.
174. Fitzgerald, A. Professional identity: A concept analysis / A. Fitzgerald // *Nursing forum*. – 2020. – T. 55. – №. 3. – P. 447–472.
175. Friesen, J. D. Vocational identity development of college students / J. D. Friesen, S. C. Besley // *Journal of Career Development*. – 2013. – Vol. 40, No. 3. – P. 195–213. – DOI:10.1177/0894845312465774.
176. Green, C. D. The principles of psychology by William James (1890) / C. D. Green // *Classics in the History of Psychology*. – 1997.
177. Hall, C. S. Theories of personality / C. S. Hall, G. Lindzey. – New York: John Wiley & Sons, 1998. – 720 p.
178. Kangmoon, K. Assessing the Effects of an Empathy Education Program Using Psychometric Instruments and Brain fMRI / K. Kangmoon, K. Sang Hee, H. Sik

Y. // *Advances in Health Sciences Education*. – 2020. – Vol. 25, No. 2. – P. 283–295. – DOI:10.1007/S10459-019-09918-0.

179. Landau, M. J. The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation / M. J. Landau, L. A. Keefer, D. Oyserman, G. C. Smith // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2014. – Vol. 106, No. 5. – S. 679–698. – DOI:10.1037/a0036414.

180. Leung, S. A. Testing the career adaptability model with senior high school students in Hong Kong / S. A. Leung, J. Mo, M. Yuen, R. Cheung // *Journal of Vocational Behavior*. – 2022. – Vol. 139. – P. 103808. – DOI:10.1016/j.jvb.2022.103808.

181. McAdams, D. P. Narrative identity / D. P. McAdams // *Handbook of identity theory and research* / – New York: Springer, 2011. – P. 99–115. – DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9_5.

182. Mei, X. X. Self-efficacy and professional identity among freshmen nursing students: a latent profile and moderated mediation analysis / X. X. Mei, H. Y. Wang, X. N. Wu, J. Y. Wu, Y. Z. Lu, S. S. Yue // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – T. 13. – P. 779986. – DOI:10.3389/fpsyg.2022.779986.

183. Meijer, P. C. The role of crisis in the development of student teachers' professional identity // *Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue*. – Rotterdam: SensePublishers, 2011. – P. 41–54.

184. Panov, V. I. Diagnosis of stages of agency formation / V. I. Panov, A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: International Conference on Psychology and Education (ICPE)*. – 2018. – S. 515–523. – DOI:10.15405/EPSBS.2018.11.02.57.

185. Pinzón, R. H. Living the Teaching Profession: Experiences of Professional Development From Novice Teachers in Vulnerable Communities / R. Pinzón, C. H. Guerrero // *GIST – Education and Learning Research Journal*. – 2018. – Vol. 16. – P. 93–113.

186. Popescu, A. The brief history of generation – defining the concept of generation. An analysis of literature review / A. Popescu // *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*. – 2019. – Vol. 10, No. 02. – P. 15–30.

187. Potapchuk, T. Professional Self-Identification of Future Educators as a Form of Personal Growth / T. Potapchuk, O. Makaruk, N. Kravets, N. Annenkova // *Journal of History Culture and Art Research*. – 2020. – Vol. 9, No. 2. – P. 72–89. – DOI:10.7596/taksad.v9i2.2576.

188. Pow, S. The Organism: A Holistic Approach to Biology Derived from Pathological Data in Man by Kurt Goldstein / S. Pow, F. W. Stahnisch // *Journal of the History of the Neurosciences*. – 2014. – Vol. 23. – No. 3. – P. 330-332. – DOI:10.1080/0964704X.2014.925361.

189. Ryan, R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. / R. M. Ryan, E. L. Deci // New York: Guilford Publications, 2017. – 756 p.

190. Sadovnikova, N. O. Phenomenological Analysis of Professional Identity Crisis Experience by Teachers / N. O. Sadovnikova, T. B. Sergeeva, M. O. Suraeva // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Vol. 11, No. 14. – P. 6898–6912.

191. Santrock, J. W. *Adolescence* / J. W. Santrock. – 17th ed. – New York: McGraw-Hill Education, 2019. – 568 p.

192. Savickas, M. L. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory / M. L. Savickas // *The Career Development Quarterly*. – 1997. – Vol. 45, No. 3. – P. 247–259.

193. Savickas, M. L. Career construction theory and practice / M. L. Savickas // *Career development and counseling: Putting theory and research to work* / eds. R. W. Lent, S. D. Brown. – 2nd ed. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc., 2013. – P. 147–183.

194. Savickas, M. L. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries / M. L. Savickas, E. J. Porfeli // *Journal of Vocational Behavior*. – 2012. – Vol. 80, No. 3. – P. 661–673. – DOI:10.1016/j.jvb.2012.01.011.

195. Schatz-Oppenheimer, O. From personal disappointment to professional hope: The role of participating in a "Teachers Leading Change" program in coping with

compassion fatigue and reconstructing professional identity / O. Schatz-Oppenheimer, N. Dvir // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – Vol. 41. – P. 32–42.

196. Sunday, A. Shaping professional identity: a descriptive qualitative study on Health and Rehabilitation final year students in higher education / A. Sunday // *South African Journal of Occupational Therapy*. – 2021. – T. 51. – №. 2. – P. 49–54.

197. Sunnatova, R. I. Teacher's Communicative Skills Generating "Subject – Subject" Interaction / R. I. Sunnatova // *International Conference on Psychology and Education*. – 2018. – Vol. XLIX (November). – P. 659–664.

198. Super, D. E. A life-span, life-space approach to career development / D. E. Super // *Journal of Vocational Behavior*. – 1980. – Vol. 18. – P. 282–298. – DOI:10.1016/0001-8791(80)90056-1.

199. Tomlinson, M., Professional identity formation in contemporary higher education students / M. Tomlinson, D. Jackson // *Studies in Higher Education*. – 2021. – T. 46. – №. 4. – P. 885–900.

200. Torres Cladera, G. Building professional identity during pre-service teacher education / G. Torres Cladera, N. Simó-Gil, L. Domingo-Peñañiel, V. Amat-Castells // *Center for Educational Policy Studies Journal*. – 2021. – Vol. 11. – No. 3. – P. 35–54. – DOI:10.26529/cepsj.1070.

201. Toubassi, D. Professional identity formation: linking meaning to well-being / D. Toubassi, C. Schenker, M. Roberts, M. Forte // *Advances in Health Sciences Education*. – 2023. – T. 28. – №. 1. – P. 305-318. – DOI:10.1007/s10459-022-10146-2.

202. Vallerand, R. J. Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion / R. J. Vallerand, C. Blanchard, G. A. Mageau, R. Koestner, C. Ratelle, M. Léonard, M. Gagné, J. Marsolais // *Journal of personality and social psychology*. – 2003. – T. 85. – №. 4. – P. 756. – DOI:10.1037/0022-3514.85.4.756.

203. Van den Broeck, A. A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work / A. Van den Broeck, D. L. Ferris, C.-H. Chang, C. C. Rosen // *Journal of Management*. – 2016. – Vol. 42, No. 5. – P. 1195–1229.

204. Vanegas, M. Psychosocial Factors that Shape the Professional Identity Crisis in Prospective Language Teachers / M. Vanegas, L. J. Lopera, H. F. Mesa // *Qualitative Report*. – 2021. – Vol. 26, No. 9. – P. 2745–2768.

205. Vroom, V. H. *Work and motivation* / V. H. Vroom. – New York: Wiley, 1964. – 331 p.

206. Xu, L. Professional identity and self-regulated learning: the mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging / L. Xu, P. Duan, L. Ma, S. Dou // *SAGE open*. – 2023. – T. 13. – №. 2. – P. 21582440231177034. – DOI:10.1177/21582440231177034.

Приложение 1. Описание методик исследования

Приложение 1.1

«Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС»

(А. Н. Дёмин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых)

Опросник состоит из 30 утверждений.

«Карьерная идентичность» – измеряет ясность и стабильность целей и самовосприятия человека в области карьеры.

«Барьеры развития» – измеряет восприятие внешних и личностных препятствий для становления карьеры. Эта шкала отражает взаимодействие микро- и макропроцессов карьерной идентичности, в частности, процессы адаптации и преодоления кризисов.

«Потребность в информации» – измеряет потребность в дополнительных сведениях о возможностях трудоустройства и обучения.

Инструкция

Оценивая следующие утверждения, выберите тот вариант ответа, который точнее всего отражает Ваше мнение в данный момент и обведите соответствующую цифру. Используйте предложенные варианты ответов:

«Да, согласен с этим» – цифра 1;

«Скорее согласен, чем не согласен» – цифра 2;

«Скорее не согласен, чем согласен» – цифра 3;

«Нет, не согласен с этим» – цифра 4;

Утверждения

Если говорить о моей карьере, то

1. Мне необходимо подтверждение того, что я сделал правильный выбор профессии.

2. Меня беспокоит, что мои нынешние интересы с годами могут измениться.

3. Я не знаю, какие виды деятельности я мог бы хорошо выполнять.
4. Я не знаю своих основных сильных и слабых сторон.
5. Работы, которые я могу выполнять, вряд ли обеспечат меня средствами для того образа жизни, который мне нравится.
6. Если бы мне пришлось выбрать профессию сейчас, боюсь, что я сделал бы неудачный выбор.
7. Я чувствую растерянность, когда думаю над тем, как строить будущую карьеру.
8. Определиться со своей карьерой – давняя и сложная проблема для меня.
9. В целом проблема принятия решения по поводу карьеры ставит меня в тупик.
10. Я не уверен в том, что мой нынешний выбор профессии – это точно «мое».
11. Я недостаточно знаю о том, что делают работники в моей и близких ей специальностях.
12. По-моему, нет работы, которая однозначно подходила бы мне.
13. Я не знаю, какой работой я мог бы заниматься с удовольствием.
14. Я бы хотел расширить число профессий, которые можно рассматривать в качестве вариантов дальнейшей карьеры.
15. Мои оценки собственных способностей сильно меняются из года в год.
16. Я не уверен в себе во многих областях жизни.
17. Когда я принимал решение о выборе профессии, я размышлял об этом менее одного года.
18. Я не понимаю, как некоторые люди могут быть такими уверенными относительно того, чем они хотят заниматься.
19. Я не уверен в своей способности получить необходимую для дальнейшей работы подготовку.
20. У меня недостаточно материальных средств, чтобы начать (или продолжить) ту карьеру, которая мне больше всего нравится.

21. Мне не хватает способностей, чтобы заниматься той профессией, которую я выбрал.

22. Человек, имеющий большое значение в моей жизни, не одобряет мой профессиональный выбор.

23. Мне не хватает настойчивости для преодоления трудностей в карьере.

24. У меня недостаточно социальных связей и знакомств для успешной карьеры.

25. Сложившаяся экономическая (социальная) ситуация в стране или регионе не позволит мне реализовать ту карьеру, которая мне нравится.

Мне нужна следующая информация

26. Как найти работу в выбранной специальности.

27. Какие требования предъявляют различные профессии к людям.

28. О возможных вариантах трудоустройства.

29. Как получить дополнительную подготовку (опыт, обучение) в выбранной профессии.

30. Какие профессии востребованы на рынке труда.

Номера утверждений в соответствии шкал: баллы по шкале «Карьерная идентичность» необходимо суммировать пункты 1–18; баллы по шкале «Барьеры развития» необходимо суммировать пункты 19–25, а полученную сумму вычесть из 35; баллы по шкале «Потребность в информации» необходимо суммировать пункты 26–30, а полученную сумму вычесть из 25.

Русскоязычная форма опросника М. Савикас, Э. Порфели**«Шкала карьерно-адаптационных способностей»****(Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова)**

Опросник включает 24 утверждения.

Первая шкала «Заинтересованность» – измеряет, насколько человек осознает свое профессиональное будущее и готовится к нему. Отражает временную перспективу профессионального развития.

Вторая шкала «Контроль» – измеряет степень принятия личной ответственности за развитие своей карьеры и осознаваемого контроля над своей профессиональной ситуацией и будущим.

Третья шкала «Любознательность» – характеризует склонность и способность исследовать профессиональную среду, собирать информацию о типах работы и профессиональных возможностях.

Четвертая шкала «Уверенность» – отражает осознаваемую самоэффективность в решении профессиональных задач и способность успешно преодолевать препятствия в профессиональной деятельности.

Пятая шкала «Карьерная адаптивность» (интегральный показатель) – общий показатель, представляющий собой совокупность оценки поведения, компетенций и установок, направленных на готовность к профессиональной деятельности.

Инструкция

Разные люди используют разные стороны своей личности для построения карьеры. Невозможно быть идеальным во всем. У каждого из нас есть те ресурсы, которые мы используем чаще, чем другие. Прочитав каждое из утверждений, отметьте в соответствующей графе, в какой степени оно Вас характеризует, если речь идет о Вашей карьере.

Утверждения

1. Задумываюсь о том, каким будет мое будущее.
2. Осознаю, что сегодняшний выбор определяет мое будущее.
3. Готовлюсь к будущему.
4. Понимаю, какие решения я должен принять в области образовательного и профессионального выбора.
5. Планирую, как достичь свои цели.
6. Задумываюсь о своей карьере.
7. Стараюсь не унывать.
8. Принимаю решения самостоятельно.
9. Беру на себя ответственность за свои действия.
10. Отстаиваю свои убеждения.
11. Рассчитываю на себя.
12. Делаю то, что мне по душе.
13. Исследую мое окружение.
14. Ищу возможности для личностного роста.
15. Изучаю варианты, прежде чем сделать выбор.
16. Рассматриваю различные способы выполнения той или иной работы.
17. Глубоко вникаю в суть вопросов, которые у меня возникают.
18. Интересуюсь новыми возможностями.
19. Эффективно выполняю задачи.
20. Стараюсь делать все хорошо.
21. Приобретаю новые навыки.
22. Работаю в меру своих способностей.
23. Преодолеваю препятствия.
24. Решаю проблемы.

Номера утверждений в соответствии шкал: Заинтересованность: 1, 2, 3, 4, 5, 6;

Контроль: 7, 8, 9, 10, 11, 12; Любознательность: 13, 14, 15, 16, 17, 18;

Уверенность: 19, 20, 21, 22, 23, 24; Карьерная адаптивность (интегративная шкала).

Общая шкала, рассчитываемая как сумма всех четырёх шкал, – карьерная адаптивность. Участники оценивают согласие с каждым пунктом методики по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (меньше всего) до 5 (сильнее всего).

Суммарная оценка по каждой субшкале составляет от 6 до 30 баллов, по общей шкале карьерной адаптивности – от 24 до 120 баллов.

«Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1»**(А. В. Капцов)**

Включает 50 вопросов, организованных в шкалы ценностей сфер жизнедеятельности и личностных ценностей.

Ценности сфер жизнедеятельности, включают 5 показателей: сфера профессии, образования, семьи, общественной жизни, досуга.

Личностные ценности включают 10 шкал, сгруппированных в 5 пар противоположных ценностей: саморазвитие – стабильность; коллективность – индивидуальность; духовное удовлетворение – материальное благополучие; креативность – традиции; процесс жизнедеятельности – результат деятельности.

Инструкция

Оценивая следующие утверждения, выберите тот вариант ответа, который точнее всего отражает Ваше мнение в данный момент и обведите соответствующую цифру:

- «1» если – неприемлемо,
- «2» если – не привлекательно,
- «3» если – безразлично,
- «4» если – привлекательно,
- «5» если – важно,
- «6» если – очень важно.

Если, подумав над суждением, Вы затрудняетесь ответить или не знаете, то поставьте цифру 0. Старайтесь по возможности не использовать оценку 0.

Кроме этого, одновременно с оценкой важности суждения оцените ее частоту двумя оценками: если суждение важно почти всегда, то поставьте знак плюс «+», если суждение важно от случая к случаю, то поставьте знак минус «-».

Утверждения***Проговаривайте про себя «Для меня сейчас» вначале каждого утверждения***

1. ...постоянно повышать свою профессиональную компетенцию
2. ...интересы учебной группы, в которой я учусь
3. ...душевный комфорт в своей семье.
4. ...нестандартно (оригинально) подходить к выполнению общественных поручений.
5. ...увлечение, которому я отвожу своё свободное время.
6. ...достигать на работе намеченного результата.
7. ... классические формы обучения с лекциями, семинарами, практическими занятиями и т.п.
8. ... высокий уровень материального благосостояния в моей семье.
9. ...иметь собственные политические убеждения.
- 10....сохранять постоянство своих увлечений во время досуга.
- 11....совершенствовать в процессе обучения свои умения и способности.
- 12....общность взглядов в моей семье.
- 13....получать удовлетворение от своей общественной деятельности.
- 14....создавать в свободное время нечто новое, ранее не существовавшее.
- 15....соблюдать все правила, принятые в нашем производственном коллективе.
- 16....стипендия, льготы, премия и т.п.
- 17....иметь собственное мнение в решении семейных дел.
- 18....в общественной (волонтёрской) деятельности всегда проявлять активность и инициативу.
- 19....общность целей производственного коллектива, в котором я буду работать.
- 20....удовлетворение, получаемое от учёбы.
- 21....воспитывать детей в семье современными методами.
- 22....участие в общественных мероприятиях.

- 23....цели, достигаемые в своём увлечении.
- 24....высокооплачиваемая работа.
- 25....отстаивать своё мнение в процессе учёбы.
- 26....в семье быть самим собой и никому не угождать.
- 27....удовлетворение, получаемое от работы по своей профессии.
- 28....создавать что-то новое в изучаемой мною области знаний.
- 29....принимать участие в любых семейных делах.
- 30....достигать поставленной цели в общественной деятельности.
- 31....увлечения, которыми занимаются мои друзья и знакомые.
- 32....сохранять свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности.
- 33....экзаменационную сессию закрывать с ровными оценками без «взлётов» и «провалов».
- 34....развивать свои способности в семье.
- 35....интересы людей, с которыми я выполняю общественные поручения.
- 36....удовлетворение, получаемое мною от хобби.
- 37....изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии.
- 38....процесс познания нового, неизведанного для меня.
- 39....осуществление мечты и планов в моей семейной жизни.
- 40....занимаясь общественной деятельностью, использовать весь опыт предыдущих поколений.
- 41....укреплять своё материальное благополучие, занимаясь любимым делом.
- 42....развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной (волонтерской) деятельностью.
- 43....интересы компании друзей, с которыми я провожу свободное время.
- 44....на работе стабильно показывать результаты своего труда.
- 45....выполнять любые задания, связанные с моей профессиональной деятельностью
- 46....достигать высокого результата во время учёбы.

- 47....распределение ролей в семье, как это было принято у моих родителей.
 48....материальное вознаграждение за участие в общественной жизни.
 49....иметь увлечение не такое как у всех, даже если оно «забытое старое».
 50....развивать свои способности, занимаясь на досуге любимым делом.

Номера утверждений в соответствии шкал:

Шкалы сфер жизнедеятельности

Профессия: 1, 6, 15, 19, 24, 27, 32, 37, 44, 45.

Образование: 2, 7, 11, 16, 20, 25, 28, 33, 38, 46.

Семья: 3, 8, 12, 17, 21, 26, 29, 34, 39, 47.

Общественная жизнь: 4, 9, 13, 18, 22, 30, 35, 40, 42, 48.

Досуг: 5, 10, 14, 23, 31, 36, 41, 43, 49, 50.

Шкалы личностных ценностей

Саморазвития: 1, 11, 34, 42, 50.

Коллективности: 2, 12, 19, 35, 43.

Духовной удовлетворенности: 3, 13, 20, 27, 36.

Креативности: 4, 14, 21, 28, 37.

Жизнедеятельности: 5, 22, 29, 38, 45.

Достижения: 6, 23, 30, 39, 46.

Традиции: 7, 15, 31, 40, 47.

Материального благополучия: 8, 16, 24, 41, 48.

Индивидуальности: 9, 17, 25, 32, 49.

Стабильности: 10, 18, 26, 33, 44.

«Шкалы академической мотивации – ШАМ»**(Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)**

Опросник включает 28 утверждений.

«Познавательная мотивация» – измеряет стремление к познанию нового, понимание изучаемого предмета, связанное с переживанием интереса и удовольствия в процессе обучения.

«Мотивация достижения» – оценивает стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач.

«Мотивация саморазвития» – измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

«Мотивация самоуважения» – измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и возвышенной самооценки за счет достижений в учебе.

«Интроецированная мотивация» – оценивает побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми.

«Экстернальная мотивация» – измеряет вынужденность учебной деятельности, обусловленную необходимостью следовать требованиям социума.

«Амотивация» – оценивает отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности, что также может указывать на кризисные явления в формировании карьерной идентичности.

Инструкция

Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение. Используя шкалу от 1 до 5, укажите ответ, который наилучшим образом соответствует тому, что Вы думаете о причинах Вашей вовлеченности в деятельность. Используйте предложенные варианты ответов:

«Совсем не соответствует» – цифра 1;

«Скорее не соответствует» – цифра 2;

«Нечто среднее» – цифра 3;

«Скорее соответствует» – цифра 4;

«Вполне соответствует» – цифра 5.

Утверждения

1. Мне интересно учиться.
2. Учёба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи.
3. Потому что я получаю удовольствие, превосходя самого себя в учебных достижениях.
4. Потому что я хочу доказать самому(ой) себе, что я способен(на) успешно учиться в колледже.
5. Потому что мне стыдно плохо учиться.
6. У меня нет другого выбора, так как посещаемость отмечается.
7. Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время.
8. Мне нравится учиться, потому что это интересно.
9. Я чувствую удовлетворение, когда нахожусь в процессе решения сложных учебных задач.
10. Учёба даёт мне возможность почувствовать удовлетворение в моём совершенствовании.
11. Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком.
12. Потому что совесть заставляет меня учиться.
13. Чтобы избежать проблем с учебным отделом и экзаменами.

14. Раньше я понимал(а), зачем учусь, а теперь не уверен(а), стоит ли продолжать.
15. Мне просто нравится учиться и узнавать новое.
16. Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия.
17. Ради удовольствия, которое приносит мне достижение новых успехов в учёбе.
18. Чтобы доказать самому(ой) себе, что я умный человек.
19. Потому что учиться – это моя обязанность, которой я не могу пренебречь.
20. Потому что близкие меня будут осуждать, если я стану плохо учиться.
21. Ходить-то я хожу, но не уверен(а), что мне это действительно надо.
22. Я действительно получаю удовольствие от изучения нового материала на занятиях.
23. Я просто люблю учиться, решать сложные задачи и чувствовать себя компетентным(ой).
24. Мне приятно осознавать, как растёт моя компетентность и мои знания.
25. Потому что я хочу показать самому себе, что я могу быть успешным(ой) в учёбе.
26. Потому что, поступив в колледж, я должен посещать занятия и учиться.
27. У меня нет выбора, иначе я не смогу в будущем иметь достаточно обеспеченную жизнь.
28. Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю.

Номера утверждений в соответствии шкал: Познавательная мотивация: 1, 8, 15, 22; Мотивация достижения: 2, 9, 16, 23; Мотивация саморазвития: 3, 10, 17, 24; Мотивация самоуважения: 4, 11, 18, 25; Интроецированная мотивация: 5, 12, 19, 26; Экстернальная мотивация: 6, 13, 20, 27; Амотивация: 7, 14, 21, 28.

«Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение»

(Р. И. Суннатова)

Опросник включает 19 утверждений.

Первая шкала «Понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления» – измеряет отношение к значимости связи между учебной деятельностью и будущей профессиональной самореализацией.

Вторая шкала «Вера учащегося в свои возможности учиться» – диагностирует веру студента в свои академические способности и самоэффективность в учебной деятельности.

Третья шкала «Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении» – выявляет готовность к преодолению учебных трудностей, что отражает внутриличностный психологический фактор адаптации и мотивационные процессы.

Четвертая шкала «Уровень развития познавательной потребности» – исследует внутреннюю мотивацию к изучению информации, связанной с будущей профессией.

Инструкция

Прочтите внимательно каждое утверждение и оцените, насколько оно соответствует тому, что Вы обычно думаете, делаете или переживаете. Используйте предложенные варианты ответов:

«Полностью согласен» – цифра 1;

«Скорее согласен» – цифра 2;

«Отчасти согласен» – цифра 3;

«Скорее не согласен» – цифра 4;

«Полностью не согласен» – цифра 5.

Утверждения

1. Некоторые учебные предметы не хочется учить, потому что особой пользы для будущей работы в них нет.
2. Довольно часто беспокоюсь, что выполню учебное задание не так, как следует.
3. Только в том, что доставляет удовольствие, мне легко преодолевать трудности.
4. Мне интересна научно-популярная информация.
5. Хотя не очень-то хочется делать учебные задания, но я понимаю, что это надо для работы по профессии.
6. Иногда я думаю, что у меня не получится учиться лучше.
7. Меня напрягает необходимость прилагать усилие над чтением учебной литературы
8. Немало учебных заданий, которые задаются в колледже, на самом деле никому не нужны.
9. Когда мне кажется, что я не справлюсь с заданием, я тяну время, откладываю его, или делаю в последний момент.
10. Не нравится мне напрягаться в колледже, поэтому на практических занятиях особо не стараюсь.
11. Меня увлекает поиск новых знаний, связанных с профессией, сверх учебной программы.
12. Много, чему учат в колледже, в профессии, скорее всего не пригодится.
13. Я верю в свои возможности улучшить свою успеваемость.
14. Не хочу напрягаться в колледже, потому что это для работы в профессии это не имеет значения.
15. Когда решение учебной или производственной задачи буксует, я не бросаю это задание и продолжаю искать решение.
16. Не хочу напрягаться в учебе, потому что никакого смысла в этом нет.

17. Мне кажется, что по некоторым предметам я не самый способный студент.

18. Обычно я прошу кого-то помочь мне, когда необходимо сделать что-либо сложное.

19. Вообще мне не очень интересно учиться.

Номера утверждений в соответствии шкал:

а) Понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления. (Чем выше балл, тем выше понимание):

1. Некоторые учебные предметы не хочется учить, потому что особой пользы для будущей работы в них нет. (+)

5. Хотя не очень-то хочется делать учебные задания, но я понимаю, что это надо для работы по профессии. (-)

8. Немало учебных заданий, которые задаются в колледже, на самом деле никому не нужны. (+)

12. Много, чему учат в колледже, в профессии, скорее всего не пригодится. (+)

16. Не хочу напрягаться в учебе, потому что никакого смысла в этом нет. (+)

б) Вера учащегося в свои возможности учиться. (Чем выше балл, тем выше вера в себя):

2. Довольно часто беспокоюсь, что выполню учебное задание не так, как следует. (+)

6. Иногда я думаю, что у меня не получится учиться лучше. (+)

9. Когда мне кажется, что я не справлюсь с заданием, я тяну время, откладываю его, или делаю в последний момент. (+)

13. Я верю в свои возможности улучшить свою успеваемость. (-)

17. Мне кажется, что по некоторым предметам я не самый способный студент. (+)

с) Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении. (Чем выше балл, тем выше способность преодолевать трудности):

3. Только в том, что доставляет удовольствие, мне легко преодолевать трудности. (+)
7. Меня напрягает необходимость прилагать усилие над чтением учебной литературы. (+)
10. Не нравится мне напрягаться в колледже, поэтому на практических занятиях особо не стараюсь. (+)
14. Не хочу напрягаться в колледже, потому что это для работы в профессии это не имеет значения. (+)
18. Обычно я прошу кого-то помочь мне, когда необходимо сделать что-либо сложное. (+)

d) Уровень развития познавательной потребности. (Чем выше балл, тем выше уровень познавательной потребности):

4. Мне интересна научно-популярная информация. (-)
7. Меня напрягает необходимость прилагать усилие над чтением учебной литературы. (+)
11. Меня увлекает поиск новых знаний, связанных с профессией, сверх учебной программы. (-)
15. Когда решение учебной или производственной задачи буксует, я не бросаю это задание и продолжаю искать решение. (-)
19. Вообще мне не очень интересно учиться. (+)

«Дифференциально-диагностический опросник – ДДО»**(Е. А. Климов, в модификации Р. И. Суннатовой)**

Опросник состоит из 30 утверждений.

Включает пять основных шкал, соответствующих типам профессиональной подготовки:

«Гуманитарное направление (I)» – отражает склонность к работе с людьми, в системе «человек-человек».

«Физико-математическое направление (II)» – отражает предрасположенность к работе с техническими системами, деятельности профиля «человек-техника».

«Химико-биологическое направление (III)» – измеряет интерес к природе, работе в системе «человек-природа».

«Социально-экономическое направление (IV)» – определяет склонность к экономическим процессам, а также работе в системе «человек-знаковая система».

«Художественно-эстетическое направление (V)» – выявляет предрасположенность к творческой деятельности, работе в системе «человек-художественный образ».

Дополнительно методика позволяет описать показатели в 12 направлениях подготовки профессий и специальностей, включая промышленность, транспорт, связь, строительство, жилищно-коммунальное хозяйство, сельское и лесное хозяйство, здравоохранение, образование, культуру и искусство, социально-экономическую сферу, сферу торговли и услуг, знаковые системы.

Инструкция

Вам предлагаются ситуации, в которых под буквами «а» и «б» представлены различные виды трудовых действий. Представьте, что у Вас появилась возможность делать то, что Вам нравится. Выберете одно занятие из двух, которое для Вас более привлекательно и напишите в колонку для ответов ту букву, которая соответствует Вашему выбору (либо «а», либо «б»).

Утверждения

1. а. Обслуживать, налаживать технические приборы и аппаратуру.
б. Управлять каким-либо грузовым, подъёмным или транспортным средством.
2. а. Обслуживать или ремонтировать радио – электронную аппаратуру
б. Строить жилые и производственные здания.
3. а. Ремонтировать вещи и изделия (техника, жилище).
б. Ухаживать за животными, выращивать молодняк, животных какой-либо породы.
4. а. Изучать причины болезней и находить способы лечения.
б. Составлять схемы, таблицы, программы вычислительных машин.
5. а. Тренировать товарищей или младших в выполнении каких-либо действий (труд, учёба, спорт).
б. Изучать спрос на товары, сбыт, цены, и рынок.
6. а. Оформлять выставки, участвовать в подготовке пьес, концертов.
б. Доводить товар до потребителя, рекламировать, продавать.
7. а. Делать по чертежам детали, изделия, оборудование.
б. Осуществлять эксплуатацию системы телекоммуникации.
8. а. Ремонтировать строительные сооружения (дома, аэродромы, дороги).
б. Следить за состоянием и развитием растения.
9. а. Оказывать людям медицинскую помощь.
б. Руководить и организовывать коллектив детей и выполнение каких-либо действий (труд, спорт, учебных).
10. а. Организовывать работу кружков художественной самодеятельности.
б. Осуществлять страхование людей, недвижимость и т.д.
11. а. Помогать людям быть красивее: стричь, осуществлять косметический уход.
б. Выполнять вычисления, расчёты, исправлять ошибки в таблицах, в графиках.

12. а. Обслуживать и ремонтировать различные транспортные средства.
б. Изготавливать и ремонтировать твёрдую и мягкую мебель.
13. а. Создавать жилищно-коммунальную систему и управлять ею (водо- и газоснабжение).
б. Выводить новые сорта растений, ввести борьбу с вредителями леса, сада.
14. а. Делать лабораторные анализы в больнице.
б. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения.
15. а. Художественно описывать, изображать события и наблюдения.
б. Вести финансовый контроль на производство.
16. а. Фотографировать, ретушировать.
б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, исправлять ошибки).
17. а. Осуществлять монтаж или сборку приборов и машин.
б. Организовывать и контролировать работу движения различных видов транспорта.
18. а. Налаживать оборудование радиосвязи, радиовещания и телевидения.
б. Конструировать проекты строительных объектов (зданий, дорог, мостов).
19. а. Осуществлять эксплуатацию эскалаторов, лифтов.
б. Обслуживать сельскохозяйственную технику.
20. а. Изготавливать лекарственные изделия.
б. Организовывать культпоходы сверстников или младших в театре и т.д.
21. а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделия.
б. Вести архивные дела и делопроизводство.
22. а. Организовывать туристические группы и их поездки.
б. Обслуживать электронно-вычислительные машины и компьютерную сеть.
23. а. Обрабатывать материалы (металл, дерево, ткань, пластмасс).
б. Управлять и контролировать работу международной телефонной связи.
24. а. Ремонтировать оборудование систем газоснабжения.

- б. Организовать и вести фермерское хозяйство (животноводство, растениеводство).
25. а. Принимать, осматривать больных, беседовать и назначать им лечение.
б. Разбирать споры между людьми, убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять.
26. а. Работать на клавишных машинах (телетайпы, компьютеры, наборные машины).
б. Конструировать проекты новых видов промышленных изделий (машины, дома, одежда и т.п.).
27. а. Осуществлять эксплуатацию электрических систем различных видов транспорта.
б. Управлять и регулировать строительными работами.
28. а. Ремонтировать оборудование систем водоснабжения.
б. Объяснять и помогать людям в выполнении каких-либо действий.
29. а. Играть на сцене, принимать участие в концертах.
б. Готовить различные блюда, печь для общественного питания.
30. а. Осуществлять оперативную – технологическую связь транспортной сети.
б. Собирать электронную технику и контролировать её работу.

Таблица 1.6 – Соответствие ответов и направлений подготовки профессий и специальностей

1-П	2-П	3-П	4-П	5-П\Ш	6-Ш	7-Ш	8-1	9-1\У	10-1\1У	11-1\Ш	12-1
1-а	1-б	2-а	2-б	3-а	3-б	4-а					4-б
							5-а	6-а	5-б	6-б	
7-а		7-б	8-а		8-б	9-а	9-б	10-а	10-б	11-а	11-б
	12-а		12-б	13-а	13-б	14-а	14-б	15-а	15-б	16-а	16-б
17-а	17-б	18-а	18-б	19-а	19-б	20-а	20-б	21-а	21-б	22-а	22-б
23-а		23-б		24-а	24-б	25-а			25-б		26-а
26-б	27-а		27-б	28-а			28-б	29-а		29-б	

	30-а	30-б									
--	------	------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Направления подготовки профессий и специальностей: 1-II – Промышленность. 2-II – Транспорт. 3-II – Связь. 4-II – Строительство. 5-II/III – Жилищно-коммунальное хозяйство. 6- III – Сельское и лесное хозяйство. 7-III – Здравоохранение. 8-I – Образование. 9- I/V– Культура и искусство. 10-I/IV– Социально-экономическая сфера. 11-I/III – Сфера торговли, общественного питания и услуг. 12-I – Знаковая система.

Русскоязычная форма опросника М. Дэвиса
«Многофакторный опросник эмпатии»
(Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской)

Опросник состоит из 28 утверждений.

«Децентрация» – оценивает тенденцию восприятия, понимания и учета точки зрения другого человека (измеряет когнитивный компонент эмпатии, связанный со способностью преодолевать эгоцентризм).

«Сопереживание» – отражает тенденцию к возможности тонко чувствовать переживания других.

«Эмпатическая забота» – оценивает эмоциональные реакции (измеряет эмоциональный компонент эмпатии, ориентированный на другого).

«Эмпатический дистресс» – измеряет чувства тревоги и дискомфорта, возникающие при наблюдении переживаний других людей (отражает эмоциональные реакции, направленные на себя).

Инструкция

Утверждения данного опросника касаются Ваших чувств и мыслей в различных ситуациях. Для каждого утверждения отметьте, пожалуйста, насколько хорошо оно подходит к Вам. Используйте предложенные варианты ответов:

«Совсем не соответствует» – цифра 1;

«Скорее не соответствует» – цифра 2;

«Нечто среднее» – цифра 3;

«Скорее соответствует» – цифра 4;

«Вполне соответствует» – цифра 5.

Утверждения

1. Время от времени я мечтаю о том, что могло бы произойти в моей жизни.
2. Я часто испытываю теплые чувства и заботу по отношению к тем, кто менее удачлив, чем я.
3. Иногда мне бывает трудно встать на точку зрения другого человека.
4. Бывает, я не чувствую искренней жалости к людям, когда у них возникают проблемы.
5. Читая художественную литературу, я по-настоящему проникаюсь чувствами персонажей.
6. В трудных ситуациях мне тревожно и как-то не по себе.
7. Обычно я смотрю фильм или спектакль довольно отстраненно, и крайне редко то, что происходит на экране или на сцене, захватывает меня.
8. Я стараюсь рассмотреть точку зрения каждой из сторон во время спора перед тем, как приму решение.
9. Когда я вижу, что человека используют или обманывают, я чувствую, что хочу защитить его.
10. Я иногда чувствую себя беспомощно, когда нахожусь в центре эмоционально-насыщенной ситуации.
11. Бывает, я стараюсь лучше понять своих друзей, представляя, как все выглядит с их точки зрения.
12. Я довольно редко глубоко погружаюсь в события книги или кино.
13. Когда я вижу, что кому-то плохо, я обычно стараюсь сохранить спокойствие.
14. Неприятности других людей обычно не очень сильно волнуют меня.
15. Если я уверен в своей правоте, я не буду тратить много времени на то, чтобы выслушать аргументы других людей.
16. После просмотра фильма или спектакля у меня бывает чувство, будто я был одним из персонажей.
17. Меня пугает пребывание в эмоционально-напряженной ситуации.

18. Иногда, когда я вижу человека, с которым обращаются несправедливо, я не чувствую по отношению к нему особой жалости.
19. Обычно я достаточно эффективно справляюсь с трудными ситуациями.
20. Меня часто очень трогает то, чему я бываю свидетелем.
21. Я считаю, что всегда существует несколько способов решения каждого вопроса, и стараюсь рассмотреть их все.
22. Я бы охарактеризовал(а) себя как достаточно мягкосердечного человека.
23. Когда я смотрю хорошее кино, я с легкостью представляю себя на месте главного героя.
24. Обычно в трудных ситуациях я теряюсь.
25. Если я обижен(а) на кого-то, я обычно стараюсь поставить себя на его место.
26. Когда я читаю интересную историю, я представляю, что бы я чувствовал(а), если бы описанные события случились со мной.
27. Когда я вижу, что кто-то срочно нуждается в помощи в критической ситуации, я бываю буквально выбит(а) из колеи.
28. Перед тем, как критиковать кого-либо, я стараюсь представить, как бы я чувствовал(а) себя на его месте.

Номера утверждений в соответствии шкал: сопереживание: 1, 5, 16, 23, 26 (7, 12 – обратные шкалы); децентрация: 8, 11, 21, 25, 28 (3, 15 – обратные шкалы); эмпатическая забота: 2, 9, 20, 24, (14, 18 – обратные шкалы); личный дистресс: 6, 10, 17, 24, 27 (13, 19 – обратные шкалы).

«Коммуникативные качества педагогов»**(Р. И. Суннатова)**

Опросник состоит из 6 утверждений.

Р. И. Суннатова в своей диагностической методике ввела в научный оборот изучение сформированности коммуникативных качеств педагогов через задачу описания ситуаций эмоционального реагирования, включенных в факторизованные шкалы:

«Принятие другого таким, каков он есть» – содержательно отражает готовность педагога отделять/дифференцировать оценку результата и личности обучающегося, фокусируясь на анализе работы обучающегося, а не на оценочных суждениях о ученике.

«Создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия» – отражает способность педагога выстраивать доверие и психологическую безопасность при общении.

«Формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности» – оценивает, в какой мере педагог поддерживает обучающихся, помогает им заметить свой прогресс и преодолевать трудности.

Инструкция

Вам предлагаются 6 ситуаций, которые случаются со всеми нами в общении с людьми. В колонке для ответов предлагаются характеристики, которые Вам надо оценить в соответствии с Вашим самочувствием и настроением в оцениваемой ситуации по традиционной 5-бальной шкале. В пункте «ж» напишите свой вариант ответа, т.е. те чувства/состояния, которые свойственны Вам, и поставьте балл.

Утверждения

1. Собеседник настаивает на своём мнении, противоположном моему:

- а). Уравновешенность ___
- б). Досада ___
- в). Сопереживание ___
- г). Заинтересованность ___
- д). Неприязненность ___
- е). Отстранённость ___
- ж). _____

2. Мой собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности:

- а). Уравновешенность ___
- б). Досада ___
- в). Сопереживание ___
- г). Заинтересованность ___
- д). Неприязненность ___
- е). Отстранённость ___
- ж). _____

3. Мой собеседник несимпатичен мне:

- а). Уравновешенность ___
- б). Досада ___
- в). Сопереживание ___
- г). Заинтересованность ___
- д). Неприязненность ___
- е). Отстранённость ___
- ж). _____

4. Собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем:

- а). Уравновешенность ___
- б). Досада ___
- в). Сопереживание ___
- г). Заинтересованность ___

- д). Неприязненность ___
 е). Отстранённость ___
 ж). _____

5. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают:

- а). Уравновешенность ___
 б). Досада ___
 в). Сопереживание ___
 г). Заинтересованность ___
 д). Неприязненность ___
 е). Отстранённость ___
 ж). _____

6. Во время разговора собеседник неискренен и скрытен:

- а). Уравновешенность ___
 б). Досада ___
 в). Сопереживание ___
 г). Заинтересованность ___
 д). Неприязненность ___
 е). Отстранённость ___
 ж). _____

Номера утверждений в соответствии шкал:

- Принятие личности другого такой, какова она есть: 1, 3, 5, 6.

1. Собеседник настаивает на своем мнении, противоположном моему (1).
 3. Собеседник не симпатичен мне (3).
 5. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают (5).
 6. Собеседник во время разговора не искренен и скрытен (6).

- Создание доверительного отношения: 1, 5, 6.

1. Собеседник настаивает на своем мнении, противоположном моему (1).
 5. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают (5).
 6. Собеседник во время разговора не искренен и скрытен (6).

- Создание у другого чувства уверенности в своих возможностях: 2, 4, 6.

2. Собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности (2).

4. Мой собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем (4).

6. Собеседник во время разговора не искренен и скрытен (6).

(К) – Конструктивные эмоции, чувства и состояние: Уравновешенность.

Сопереживание. Заинтересованность.

(Д) – Деструктивные мешающие эмоции, чувства и состояние:

Неприязненность. Отстранённость. Досада.

«Числовые закономерности» из теста «АСТУР»

**(М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, В. Г. Зархин, В. Т. Козлова,
Г. П. Логинова, А. М. Раевский, Н. А. Ференс)**

Суб-тест состоит из 20 примеров.

Субшкала теста представляет собой единую количественную оценку способности к выявлению числовых закономерностей и измеряет следующие аспекты мышления: аналитические способности (умение выявлять закономерности в числовых рядах); математическое мышление (способность оперировать числами и применять арифметические действия); логическая рассудительность (умение выстраивать логические цепочки и делать умозаключения); концентрация внимания (способность к сосредоточению при решении задач в ограниченное время).

Инструкция

Вам предлагается за 10 минут решить 19 задач, которые представляют собой строку с цифрами. Внимательно ознакомьтесь с рядом цифр и напишите последующее число в конце строки. В задачах используются все арифметические действия: сложение, умножение, деление и вычитание. На бланке для ответов пишите выполняемые арифметические действия. Вам необходимо набрать максимальное количество баллов. Имейте в виду, что задачи не даны по увеличению степени сложности.

Номер	Ряд чисел							Ответ
1. <i>(пример)</i>	6 + 3	9 + 3	12 + 3	15 + 3	18 + 3	21 + 3	24 + 3	27
2.	16	17	19	20	22	23	25	
3.	19	16	22	19	25	22	28	
4.	17	13	18	14	19	15	20	
5.	4	6	12	14	28	30	60	
6.	26	28	25	29	24	30	23	
7.	29	26	13	39	36	18	54	
8.	21	7	9	12	6	2	4	
9.	5	6	4	6	7	5	7	
10.	17	15	18	14	19	13	20	
11.	279	93	90	30	27	9	6	
12.	4	7	8	7	10	11	10	
13.	9	12	16	20	25	30	36	
14.	5	2	6	2	8	3	15	
15.	15	19	22	11	15	18	9	
16.	8	11	16	23	32	43	56	
17.	9	6	18	21	7	4	12	
18.	7	8	10	7	11	16	10	
19.	15	6	18	10	30	23	69	
20.	3	27	36	4	13	117	126	

Анкета, направленная на определение личного отношения к обучению у студентов колледжей педагогических специальностей

Инструкция

Московский городской педагогический университет просит Вас принять участие в психологическом исследовании, которое проводится анонимно. Исследование не оценивает конкретного участника, оно служит изучению обобщённых данных об обучающихся колледжей города Москвы. Опросники не предполагают верных или неверных, хороших или плохих ответов, потому отвечайте искренне, над вопросами долго не задумывайтесь. Если Вы все же затрудняетесь при выборе ответа: и так бывает, и другой вариант вроде тоже подходит, то исходите из того, что Вам характерно в последнее время или происходит чаще всего. Ответы надо записывать на отдельном бланке для ответов, в котором для каждой анкеты предоставлены таблицы с соответствующими номерами.

Если у Вас возникнут вопросы по заполнению бланка, обращайтесь за уточнениями к исследователю.

Бланк ответов

Никнейм: _____ **Курс обучения:** _____ **Возраст:** ____ **Пол:** ____

1. Что вы планируете делать после завершения учёбы в колледже?

- Буду работать в общеобразовательной школе
- Займусь репетиторством
- Планирую поступать учиться в ВУЗ по педагогической специализации
- Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации
- Затрудняюсь ответить
- Не планирую работать в этой профессии

Ваш вариант:

2. С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений сталкиваются учащиеся колледжа?

- Недостаток практики
- Отсутствие кураторов
- Возможность выбора учебных дисциплин

Ваш вариант:

3. Удовлетворены ли Вы выбором своей специальности?

- Да
- Пожалуй, да
- Пожалуй, нет
- Нет

4. Оцените по традиционной 5-балльной шкале степень Вашей удовлетворённости обучением в колледже? И обоснуйте поставленный балл.

Балл: ____ Обоснуйте поставленный балл

5. Отметьте то, что определило Ваше решение поступить в этот колледж:

- Хочу работать в системе образования
- Посоветовали родители
- Хорошая и стабильная зарплата в профессии
- Удобное расположение колледжа
- Считаю, что педагог – всегда востребованная профессия
- Чтобы учиться с другом/подругой

Ваш вариант:

Анкета, направленная на определение личного отношения к обучению у студентов колледжей информационных специальностей.

Инструкция

Московский городской педагогический университет просит Вас принять участие в психологическом исследовании, которое проводится анонимно. Исследование не оценивает конкретного участника, оно служит изучению обобщённых данных об обучающихся колледжей города Москвы. Опросники не предполагают верных или неверных, хороших или плохих ответов, потому отвечайте искренне, над вопросами долго не задумывайтесь. Если Вы все же затрудняетесь при выборе ответа: и так бывает, и другой вариант вроде тоже подходит, то исходите из того, что Вам характерно в последнее время или происходит чаще всего. Ответы надо записывать на отдельном бланке для ответов, в котором для каждой анкеты предоставлены таблицы с соответствующими номерами.

Если у Вас возникнут вопросы по заполнению бланка, обращайтесь за уточнениями к исследователю.

Бланк ответов

Никнейм: _____ **Курс обучения:** _____ **Возраст:** ____ **Пол:** ____

1. Что вы планируете делать после завершения учёбы в колледже?

- Буду работать в крупной компании
- Займусь репетиторством
- Планирую поступать в технический ВУЗ
- Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации
- Затрудняюсь ответить
- Не планирую работать в этой профессии

Ваш вариант:

2. С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений сталкиваются учащиеся колледжа?

- Недостаток практики
- Отсутствие кураторов
- Возможность выбора учебных дисциплин

Ваш вариант:

3. Удовлетворены ли Вы выбором своей специальности?

- Да
- Пожалуй, да
- Пожалуй, нет
- Нет

4. Оцените по традиционной 5-балльной шкале степень Вашей удовлетворённости обучением в колледже? И обоснуйте поставленный балл.

Балл: ____ Обоснуйте поставленный балл

5. Отметьте то, что определило Ваше решение поступить в этот колледж:

- Хочу работать в сфере ИТ-технологий
- Посоветовали родители
- Хорошая и стабильная зарплата в профессии
- Удобное расположение колледжа
- Считаю, что программист – всегда востребованная профессия
- Чтобы учиться с другом/подругой

Ваш вариант:

Приложение 2. Стандартизированные баллы методик

Приложение 2.1

«Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС»

(А. Н. Дёмин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых)

Таблица 2.1 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Карьерная идентичность	$38 \leq$	≥ 39	≥ 58
Барьеры развития	$10 \leq$	≥ 11	≥ 17
Потребность в информации	$8 \leq$	≥ 9	≥ 17
	18 – 20 лет (3 курс)		
Карьерная идентичность	$42 \leq$	≥ 43	≥ 60
Барьеры развития	$10 \leq$	≥ 11	≥ 17
Потребность в информации	$8 \leq$	≥ 9	≥ 17

«Шкала карьерно-адаптационных способностей»

(Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова)

Таблица 2.2 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Заинтересованность	$20 \leq$	≥ 21	≥ 25
Контроль	$17 \leq$	≥ 18	≥ 26
Любознательность	$19 \leq$	≥ 20	≥ 25
Уверенность	$17 \leq$	≥ 18	≥ 26
Карьерная адаптивность	$72 \leq$	≥ 73	≥ 100
	18 – 20 лет (3 курс)		
Заинтересованность	$19 \leq$	≥ 20	≥ 25
Контроль	$19 \leq$	≥ 20	≥ 25
Любознательность	$19 \leq$	≥ 20	≥ 25
Уверенность	$18 \leq$	≥ 19	≥ 26
Карьерная адаптивность	$76 \leq$	≥ 77	≥ 104

«Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1»

(А. В. Капцов)

Таблица 2.3 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Ценность сферы профессии	$5 \leq$	≥ 6	10

«Шкалы академической мотивации – ШАМ»

(Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Таблица 2.4 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Познавательная мотивация	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация достижения	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация саморазвития	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация самоуважения	$11 \leq$	≥ 12	≥ 17
Интроецированная мотивация	$11 \leq$	≥ 12	≥ 16
Экстернальная мотивация	$9 \leq$	≥ 10	≥ 15
Амотивация	$9 \leq$	≥ 10	≥ 15
	18 – 20 лет (3 курс)		
Познавательная мотивация	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация достижения	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация саморазвития	$12 \leq$	≥ 13	≥ 17
Мотивация самоуважения	$11 \leq$	≥ 12	≥ 17
Интроецированная мотивация	$11 \leq$	≥ 12	≥ 16
Экстернальная мотивация	$9 \leq$	≥ 10	≥ 15
Амотивация	$9 \leq$	≥ 10	≥ 15

«Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение»

(Р. И. Суннатова)

Таблица 2.5 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	$10 \leq$	≥ 11	≥ 15
Вера учащегося в свои возможности учиться	$11 \leq$	≥ 12	≥ 17
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	$12 \leq$	≥ 13	≥ 19
Уровень развития познавательной потребности	$13 \leq$	≥ 14	≥ 19
	18 – 20 лет (3 курс)		
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	$16 \leq$	≥ 17	≥ 21
Вера учащегося в свои возможности учиться	$13 \leq$	≥ 14	≥ 18
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	$12 \leq$	≥ 13	≥ 19
Уровень развития познавательной потребности	$13 \leq$	≥ 14	≥ 19

«Многофакторный опросник эмпатии»

(М. Дэвис, в адаптации Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская)

Таблица 2.6 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
Децентрация	$12 \leq$	≥ 13	≥ 21
Эмпатическая забота	$12 \leq$	≥ 13	≥ 20
Эмпатический дистресс	$10 \leq$	≥ 11	≥ 18
Сопереживание	$16 \leq$	≥ 17	≥ 21
	18 – 20 лет (3 курс)		
Децентрация	$12 \leq$	≥ 13	≥ 20
Эмпатическая забота	$13 \leq$	≥ 14	≥ 21
Эмпатический дистресс	$8 \leq$	≥ 9	≥ 18
Сопереживание	$16 \leq$	≥ 17	≥ 22

«Коммуникативные качества педагогов» (Р. И. Суннатова)

Таблица 2.7 – Стандартизированные уровни баллов на выборке студентов колледжей

Показатели методики	Диагностические интервалы по уровням выраженности шкал		
	Низкий	Средний	Высокий
	16 – 17 лет (1 курс)		
К.І - принятие другого таким, каков он есть	$6 \leq$	≥ 7	≥ 12
К.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	$4 \leq$	≥ 5	≥ 9
К.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	$7 \leq$	≥ 8	≥ 12
Д.І - принятие другого таким, каков он есть	$8 \leq$	≥ 9	≥ 13
Д.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	$6 \leq$	≥ 7	≥ 10
Д.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	$5 \leq$	≥ 6	≥ 9
	18 – 20 лет (3 курс)		
К.І - принятие другого таким, каков он есть	$7 \leq$	≥ 8	≥ 11
К.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	$5 \leq$	≥ 6	≥ 8
К.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	$7 \leq$	≥ 8	≥ 12
Д.І - принятие другого таким, каков он есть	$7 \leq$	≥ 8	≥ 13
Д.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	$6 \leq$	≥ 7	≥ 10
Д.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	$4 \leq$	≥ 5	≥ 8

Приложение 3. Результаты описательной статистики средних значений в подгруппах

Приложение 3.1

«Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС»

(А. Н. Дёмин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых)

Таблица 3.1.1 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Карьерная идентичность	48,85 / 10,38	Средний
Барьеры развития	14,31 / 4,65	Средний
Потребность в информации	13,11 / 4,21	Средний
18 – 20 лет (3 курс)		
Карьерная идентичность	52,05 / 8,83	Средний
Барьеры развития	12,29 / 3,42	Средний
Потребность в информации	13,91 / 3,85	Средний

Таблица 3.1.2 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих ИТ-специалистов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Карьерная идентичность	46,94 / 9,69	Средний
Барьеры развития	15,14 / 4,16	Ближе к высокому
Потребность в информации	15,36 / 3,31	Ближе к высокому
18 – 20 лет (3 курс)		
Карьерная идентичность	50,53 / 8,32	Средний
Барьеры развития	12,31 / 3,16	Средний
Потребность в информации	14,31 / 3,76	Ближе к высокому

«Шкала карьерно-адаптационных способностей»

(Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова)

Таблица 3.2.1 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Заинтересованность	21,19 / 4,98	Средний
Контроль	22,51 / 4,68	Средний
Любознательность	21,10 / 5,07	Средний
Уверенность	21,80 / 4,75	Средний
Карьерная адаптивность	86,48 / 15,05	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
Заинтересованность	23,38 / 3,48	Средний
Контроль	23,89 / 4,54	Средний
Любознательность	22,47 / 4,73	Средний
Уверенность	22,57 / 4,56	Средний
Карьерная адаптивность	92,34 / 14,74	Ближе к высокому

Таблица 3.2.2 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих ИТ-специалистов)

Показатели методики Карьерная идентичность	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Заинтересованность	21,63 / 4,26	Средний
Контроль	21,24 / 4,57	Средний
Любознательность	21,95 / 4,24	Средний
Уверенность	21,40 / 4,18	Средний
Карьерная адаптивность	86,23 / 13,06	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
Заинтересованность	23,75 / 2,22	Средний
Контроль	22,37 / 3,36	Средний
Любознательность	22,06 / 2,76	Средний
Уверенность	22,47 / 2,94	Средний
Карьерная адаптивность	89,73 / 9,90	Средний

«Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1»

(А. В. Капцов)

Таблица 3.3.1 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Ценность сферы профессии	5,26 / 2,23	Низкий
	18 – 20 лет (3 курс)	
Ценность сферы профессии	5,58 / 1,98	Низкий

Таблица 3.3.2 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих ИТ-специалистов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Ценность сферы профессии	5,56 / 2,00	Низкий
	18 – 20 лет (3 курс)	
Ценность сферы профессии	5,40 / 2,15	Низкий

«Шкалы академической мотивации – ШАМ»

(Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Таблица 3.4.1 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Познавательная мотивация	14,13 / 3,16	Средний
Мотивация достижения	11,50 / 3,86	Низкий
Мотивация саморазвития	13,99 / 3,15	Средний
Мотивация самоуважения	14,32 / 3,32	Средний
Интроецированная мотивация	13,98 / 2,85	Средний
Экстернальная мотивация	12,90 / 3,07	Средний
Амотивация	8,87 / 4,12	Низкий
	18 – 20 лет (3 курс)	
Познавательная мотивация	15,84 / 2,11	Средний
Мотивация достижения	13,35 / 2,90	Средний
Мотивация саморазвития	15,94 / 2,27	Средний
Мотивация самоуважения	14,62 / 3,16	Средний
Интроецированная мотивация	13,78 / 2,28	Средний
Экстернальная мотивация	12,55 / 3,12	Средний
Амотивация	9,01 / 4,41	Низкий

Таблица 3.4.2 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих ИТ-специалистов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Познавательная мотивация	14,88 / 2,37	Средний
Мотивация достижения	12,60 / 3,43	Низкий
Мотивация саморазвития	14,28 / 2,95	Средний
Мотивация самоуважения	14,28 / 2,98	Средний
Интроецированная мотивация	14,01 / 1,96	Средний
Экстернальная мотивация	11,87 / 3,45	Средний
Амотивация	8,51 / 3,55	Низкий
	18 – 20 лет (3 курс)	
Познавательная мотивация	14,87 / 2,39	Средний

Мотивация достижения	13,53 / 2,73	Средний
Мотивация саморазвития	15,32 / 2,19	Средний
Мотивация самоуважения	14,63 / 2,38	Средний
Интроецированная мотивация	13,01 / 2,30	Средний
Экстернальная мотивация	11,43 / 2,91	Средний
Амотивация	8,39 / 3,74	Низкий

«Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение»

(Р. И. Суннатова)

Таблица 3.5.1 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	13,70 / 3,22	Средний
Вера учащегося в свои возможности учиться	13,91 / 3,43	Средний
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	14,49 / 3,42	Средний
Уровень развития познавательной потребности	15,30 / 2,85	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	16,09 / 3,52	Низкий
Вера учащегося в свои возможности учиться	15,80 / 3,20	Средний
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	17,01 / 2,84	Средний
Уровень развития познавательной потребности	16,80 / 2,64	Средний

Таблица 3.5.2 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих ИТ-специалистов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	13,95 / 3,19	Средний
Вера учащегося в свои возможности учиться	13,86 / 2,67	Средний
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	15,23 / 3,22	Средний
Уровень развития познавательной потребности	15,26 / 2,79	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	17,08 / 3,09	Ближе к низкому
Вера учащегося в свои возможности учиться	15,44 / 2,11	Средний
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	16,57 / 3,13	Средний
Уровень развития познавательной потребности	16,24 / 1,99	Средний

«Многофакторный опросник эмпатии»

(М. Дэвис, в адаптации Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская)

Таблица 3.6 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
Децентрация	16,17 / 4,49	Средний
Эмпатическая забота	16,07 / 3,83	Средний
Эмпатический дистресс	13,88 / 4,24	Средний
Сопереживание	18,40 / 2,86	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
Децентрация	16,14 / 4,17	Средний
Эмпатическая забота	16,88 / 4,23	Средний
Эмпатический дистресс	12,64 / 5,14	Средний
Сопереживание	19,26 / 2,94	Средний

«Коммуникативные качества педагогов» (Р. И. Суннатова)

Таблица 3.7 – Описательная статистика средних значений (выборка студентов-будущих педагогов)

Показатели методики	Значения уровней выраженности шкал	
	Среднее / σ	Уровень
	16 – 17 лет (1 курс)	
К.І - принятие другого таким, каков он есть	9,44 / 2,22	Средний
К.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	7,26 / 1,90	Средний
К.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	10,05 / 1,61	Средний
Д.І - принятие другого таким, каков он есть	10,98 / 2,42	Средний
Д.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	8,42 / 1,85	Средний
Д.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	6,83 / 1,61	Средний
	18 – 20 лет (3 курс)	
К.І - принятие другого таким, каков он есть	8,91 / 1,94	Средний
К.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	6,72 / 1,66	Средний
К.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	9,51 / 1,89	Средний
Д.І - принятие другого таким, каков он есть	10,10 / 2,44	Средний
Д.ІІ - создание доверительного отношения в ситуации взаимодействия	7,75 / 1,92	Средний
Д.ІІІ - формирование у обучающихся чувства веры в свои возможности	6,14 / 1,53	Средний

Приложение 4. Процентное распределение показателей и результаты анкетирования

Приложение 4.1

Таблица 4.1 – Изучаемые показатели, распределенные по уровням ($N = 405$, в %)

Использованные показатели	Студенты педагогических специальностей, 1 курс, ($N =$)			Студенты информационных специальностей, 1 курс, ($N =$)			Студенты педагогических специальностей, 3 курс, ($N =$)			Студенты информационных специальностей, 3 курс, ($N =$)		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
«Шкалы академической мотивации – ШАМ» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)												
Познавательная мотивация	30	45	25	15	62	23	5	56	39	13	69	18
Мотивация достижения	54	40	6	46	45	9	41	45	14	35	52	13
Мотивация саморазвития	31	44	25	27	50	23	7	54	39	15	56	30
Мотивация самоуважения	19	56	24	14	66	21	11	63	26	7	74	19
Интроецированная мотивация	15	60	25	10	73	17	16	63	22	19	68	13
Экстернальная мотивация	18	45	37	23	51	26	16	54	30	30	59	11
Амотивация	63	25	12	67	26	8	67	22	12	69	20	10
«Методика изучения академической включенности в профессиональное обучение» (Р. И. Суннатова)												
Понимание учащимся значимости обучения в колледже для профессионального становления	15	51	34	16	42	42	8	25	67	1	21	78
Вера учащегося в свои возможности учиться	23	53	23	18	66	16	8	51	41	0	64	36
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессионального становлении	24	66	10	14	69	17	9	62	29	12	62	26

Уровень развития познавательной потребности	31	57	12		27	59	14		6	66	28		7	76	17
«Методика измерения карьерного самоопределения – МИКС» (А. Н. Дёмин, А. Б. Седых, Б. Р. Седых)															
Карьерная идентичность	14	62	23		19	69	12		9	63	28		9	72	19
Барьеры развития	22	39	39		11	50	38		36	52	12		31	62	7
Потребность в информации	14	64	21		2	54	45		11	63	26		9	59	32
«Шкала карьерно-адаптационных способностей» (Н. Г. Кондратюк, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова)															
Заинтересованность	46	27	27		40	32	28		20	37	43		9	47	44
Контроль	15	53	32		17	62	21		9	51	40		9	72	20
Любознательность	38	34	28		27	50	23		21	48	31		13	66	21
Уверенность	20	55	26		19	63	19		15	54	31		5	82	13
Карьерная адаптивность	20	60	21		11	73	16		9	58	33		10	74	16
«Многофакторный опросник эмпатии» (М. Дэвис, в адаптации Т. Д. Карягина, Н. А. Будаговская, С. В. Дубровская)															
Децентрация	20	60	19						18	68	14				
Эмпатическая забота	14	68	17						10	64	26				
Эмпатический дистресс	23	55	21						40	39	20				
Сопереживание	29	52	19						19	52	29				
«Тест аксиологической направленности личности – АНЛ 5.1» (А. В. Капцов)															
Ценность сферы образования	36	32	32		29	35	36		26	37	36		33	35	32

Анкета, направленная на определение личного отношения к обучению у студентов колледжей педагогических специальностей

Таблица 4.2.1 – Частотное распределение (студенты-будущие педагоги, кол-во человек)

Вопрос анкеты/ Ответ	Что Вы планируете делать после завершения учебы в колледже?	
	1 курс (n = 98)	3 курс (n = 102)
1. Буду работать в общеобразовательной школе	18	20
2.Займусь репетиторством	6	11
3.Планирую поступать учиться в ВУЗ по информационной специализации	46	42
4.Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации	12	24
5.Затрудняюсь ответить	9	2
6.Не планирую работать в этой профессии	7	3
	$\chi^2 = 11,737; p = 0,039$	
Вопрос анкеты/ Ответ	С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений сталкиваются учащиеся колледжа?	
1.Недостаток практики	31	47
2.Отсутствие кураторов	31	21
3.Возможность выбора учебных дисциплин	35	33
	$\chi^2 = 5,185; p = 0,075$	
Вопрос анкеты/ Ответ	Удовлетворены ли Вы выбором своей специальности?	
1.Да	41	70
2.Пожалуй, да	44	22
3.Пожалуй, нет	7	8
4.Нет	6	2
	$\chi^2 = 16,903; p = <,001$	
Вопрос анкеты/ Ответ	Оцените по традиционной 5-балльной шкале степень Вашей удовлетворённости обучением в колледже? И обоснуйте поставленный балл.	
1 балл	0	0
2 балла	5	5
3 балла	14	25
4 балла	56	51
5 баллов	23	21

Вопрос анкеты/ Ответ	$\chi^2 = 3,348; p = 0,341$	
	Отметьте то, что определило Ваше решение поступить в этот колледж:	
1.Хочу работать в системе образования	37	28
2.Посоветовали родители	19	21
3.Хорошая и стабильная зарплата в профессии	16	23
4.Удобное расположение колледжа	8	17
5.Считаю, что педагог – всегда востребованная профессия	15	13
6.Чтобы учиться с другом/подругой	2	0
	$\chi^2 = 7,865; p = 0,164$	

Таблица 4.2.2 – Частотное распределение (студенты-будущие ИТ-специалисты, кол-во человек)

Вопрос анкеты/ Ответ	Что Вы планируете делать после завершения учебы в колледже?	
	1 курс (n = 117)	3 курс (n = 87)
1. Буду работать в общеобразовательной школе	17	9
2.Займусь репетиторством	10	18
3.Планирую поступать учиться в ВУЗ по информационной специализации	52	44
4.Планирую поступать учиться в ВУЗ по другой специализации	10	4
5.Затрудняюсь ответить	28	4
6.Не планирую работать в этой профессии	0	8
	$\chi^2 = 30,227; p = <,001$	
Вопрос анкеты/ Ответ	С какими трудностями в освоении профессиональных знаний и умений сталкиваются учащиеся колледжа?	
1.Недостаток практики	62	15
2.Отсутствие кураторов	33	22
3.Возможность выбора учебных дисциплин	19	51
	$\chi^2 = 42,881; p = <,001$	
Вопрос анкеты/ Ответ	Удовлетворены ли Вы выбором своей специальности?	
1.Да	59	33
2.Пожалуй, да	49	53
3.Пожалуй, нет	7	2
4.Нет	1	0
	$\chi^2 = 7,582; p = 0,055$	
Вопрос анкеты/ Ответ	Оцените по традиционной 5-балльной шкале степень Вашей удовлетворённости обучением в	

	колледже? И обоснуйте поставленный балл.	
1 балл	0	0
2 балла	0	0
3 балла	26	7
4 балла	49	70
5 баллов	42	10
	$\chi^2 = 30,587; p = <,001$	
Вопрос анкеты/ Ответ	Отметьте то, что определило Ваше решение поступить в этот колледж:	
1.Хочу работать в системе образования	44	37
2.Посоветовали родители	35	0
3.Хорошая и стабильная зарплата в профессии	25	20
4.Удобное расположение колледжа	1	1
5.Считаю, что педагог – всегда востребованная профессия	12	29
6.Чтобы учиться с другом/подругой	0	1
	$\chi^2 = 40,926; p = <,001$	

Приложение 5. Наукометрический анализ и визуализация ключевых понятий по проблеме исследования

Приложение 5.1

Результаты первичного анализа научной литературы по ключевым запросам раздела возрастной психологии, отражающие современный взгляд на проблему, представлены на рисунке 5.1.

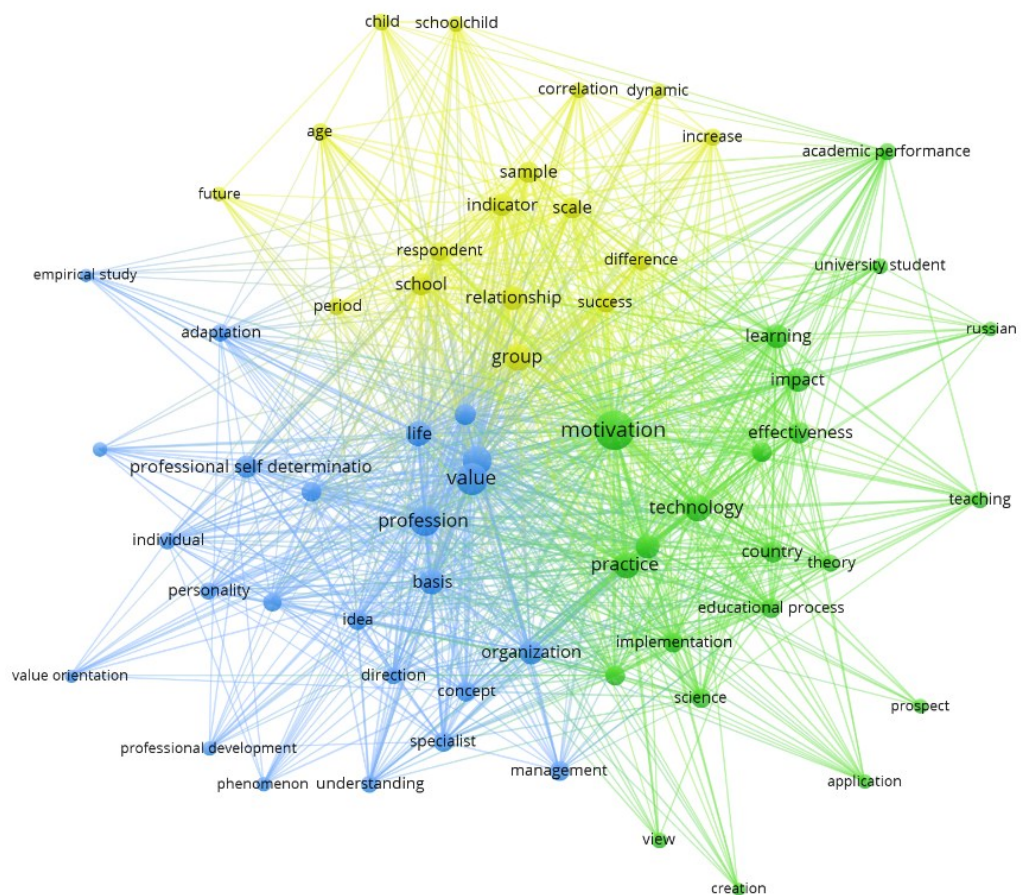


Рисунок 5.1 – Визуализация ключевых слов по проблеме профессионального самоопределения студентов колледжей (63 ключевых слова)

Для идентификации актуальных исследовательских направлений в разделе возрастной психологии по изучаемой проблеме за последние пять лет (с 2020 по 2025 год) был проведён библиометрический анализ. Использовалась

база научных работ (портал «The Lens»), охватывающая индексируемые публикации (международные базы и РИНЦ). Поиск осуществлялся по ключевым понятиям и определения по теме исследования. Полученное количество научных работ оказалось свыше 10 тысяч. Для анализа была отобрана база объёмом, не превышающую данное значение, что является достаточным для последующих действий. В качестве выбранного способа определения кластеров связанных слов (co-words) использовался наукометрический анализ. Результатом анализа была получена связь между фронтами науки в рамках заданного запроса. Сила связи определила формирование кластеров изучаемых конструктов. Анализ был проведён дважды: в первом случае были отобраны 63 ключевых слова; во втором случае были отобраны 36 ключевых слов.

Полученная визуализация демонстрирует три основных кластера, окрашенных в разные цвета: сине-голубой, жёлто-зелёный и зелёный. Связи между узлами (ключевыми словами) представлены линиями.

Первый кластер (сине-голубой цвет) объединил термины, связанные с личностными характеристиками, профессиональным самоопределением и личностным развитием. Обозначены некоторые ключевые слова, такие как «личность» (personality), «профессиональное самоопределение» (professional self-determination), «направление» (direction), «ценностные ориентации» (values, values orientation), «индивидуальность» (individual), «профессиональное развитие» (professional development), «адаптация» (adaptation). Мы присвоили название данному кластеру: «Личностные детерминанты профессионального становления в колледже». Этот кластер фокусируется именно на внутриличностных факторах в профессиональном обучении.

Следующий кластер сосредоточен на аспектах изучения возраста и образовательного процесса (жёлто-зелёный цвет) и характеризуется ключевыми понятиями: «шкала» (scale), «динамика» (dynamic), «возраст» (age), «группа» (group), «взаимоотношения» (relationship), «различия»

(difference), «период» (period). Мы определили, что этот кластер охватывает вопросы изучения и использования сравнительного анализа в изучении профессионального становления разных возрастных групп обучающихся. Назван данный кластер: «Возрастно-групповые различия профессионального становления».

Третий кластер (зеленый) сосредоточен на том, как образовательный процесс влияет на профессиональное становление, а также на вопросы мотивации и результативности обучения, опираясь на исследовательские данные и методики, используемые в ходе этого становления. Объединение понятий затрагивает аспекты внедрения инноваций, оценки результатов обучения и реализации образовательных программ в современных условиях: «мотивация» (motivation), «технология» (technology), «практика» (practice), «обучение» (educational), «эффективность» (effectiveness), «образовательный процесс» (education process). Данный кластер акцентирует внимание на экстернатальных факторах, влияющих на процесс обучения и его результаты. Дано такое название содержания кластера: «Мотивация и результативность в профессиональном обучении».

Приложение 6. Результаты корреляционного анализа личностных характеристик с показателем карьерной идентичности

Приложение 6.1.

Таблица 6.1.1 – Корреляции переменных личностных характеристик с показателем карьерной идентичности у студентов педагогических специальностей первых курсов ($N = 98$; r -Спирмена)

Показатели личностных характеристик	Карьерная идентичность
Интроецированная мотивация	-0,268**
Экстернальная мотивация	-0,287**
Вера учащегося в свои возможности учиться	0,373***
Барьеры развития	-0,602***
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	0,353***
Отношение к преодолению трудностей в учебе и профессиональном становлении	0,476***
Амотивация	-0,255*
Потребность в информации	-0,392***

Примечание: В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Карьерная идентичность у студентов-будущих педагогов первых курсов связана с верой в свои возможности учиться, отношением к преодолению трудностей в профессиональном становлении и низким уровнем барьеров в развитии карьерной идентичности. Внешние формы мотивации (экстернальная, интроецированная) и амотивация, напротив, связаны с менее сформированной карьерной идентичностью.

Таблица 6.1.2 – Корреляции переменных личностных характеристик между собой и с показателем карьерной идентичности у студентов педагогических специальностей третьих курсов ($N = 102$; r -Спирмена)

Показатели личностных характеристик	Карьерная идентичность
Интроецированная мотивация	-0,350***
Экстернальная мотивация	-0,210*
Понимание учащимися значимости обучения в колледже для профессионального становления	-0,280**
Контроль	0,221*
Мотивация саморазвития	-0,115
Карьерная адаптивность	0,212*
Мотивация самоуважения	-0,019
Барьеры развития	-0,682***
Потребность в информации	-0,124

Примечание: В таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Карьерная идентичность у студентов-будущих педагогов третьих курсов связана с низким уровнем воспринимаемых барьеров в развитии, с положительным контролем и общей карьерной адаптивностью. Выявлена отрицательная связь с пониманием значимости обучения. Это объясняется тем, что студенты третьего курса уже имеют определенный опыт педагогической практики и начинают осознавать реальные возможности и ограничения профессии. На этом этапе они переходят от идеализированного восприятия педагогической деятельности к более прагматичному пониманию карьерного пути.

Таблица 6.1.3 – Корреляции переменных личностных характеристик с показателем карьерной идентичности у студентов информационных специальностей первых курсов ($N = 117$; r -Спирмена)

Показатели личностных характеристик	Карьерная идентичность
Барьеры развития	-0,544***
Потребность в информации	-0,353***
Уверенность	0,277**
Мотивация достижения	0,199*
Ценность сферы профессии	0,225*
Мотивация саморазвития	0,190*
Интроецированная мотивация	-0,064
Экстернальная мотивация	-0,152

Примечание: в таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

У первокурсников ИТ-специальностей карьерная идентичность связана с меньшим количеством восприятия препятствий на пути её развития (барьеры развития), высокой уверенностью в себе (как проявлением адаптивности признания ценности выбранной профессиональной области. Внутренние ресурсы (уверенность, мотивация достижения) – положительно связаны с карьерной идентичностью, тогда как внешние затруднения и неопределенность в выборе (повышенная потребность в информации) коррелируют с её снижением.

Таблица 6.1.4 – Корреляции переменных личностных характеристик с показателем карьерной идентичности у студентов информационных специальностей третьих курсов ($N = 88$; r -Спирмена)

Показатели личностных характеристик	Карьерная идентичность
Барьеры развития	-0,698***
Вера в свои возможности учиться	0,244*
Познавательная мотивация	0,219*
Понимание значимости обучения для профессионального становления	0,118
Мотивация саморазвития	0,163
Заинтересованность	0,030
Ценность сферы профессии	0,093
Потребность в информации	-0,104
Мотивация самоуважения	-0,079

Примечание: в таблице представлены значения: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Карьерная идентичность у студентов информационных направлений третьих курсов связана с верой в свои возможности учиться, познавательной мотивацией и менее выраженным состоянием амотивации (отрицательная связь). На данном этапе сформированность карьерной идентичности не связана напрямую с внешней мотивацией, мотивацией саморазвития или осознанием важности учебы как таковой. В целом, у студентов на третьих курсах вывлено, что идентификация своего профессионального будущего тесно переплетена с ощущением отсутствия воспринимаемых барьеров и может подкрепляться внутренней мотивацией и верой в свои возможности учиться.

Приложение 7. Расчет и описательная статистика индекса прогнозирования кризиса профессиональной идентичности

Приложение 7.1

Индекс прогнозирования кризиса профессиональной идентичности рассчитывается по формуле:

$$\text{ИКПИ} = \frac{\beta \times A1 + \beta \times A2 + \dots - \beta \times B1 + B2 + \dots}{\text{Max}(\beta \times A1 + \beta \times A2 + \dots - \beta \times B1 + B2 + \dots)} \times 100 \quad (1)$$

где β – весовой коэффициент показателя в регрессионной модели подгруппы,

A – показатель значимого отрицательного предиктора,

B – показатель значимого положительного предиктора,

Max – максимально возможное значение числителя для соответствующей подгруппы.

Полученные формулы индекса ИКПИ исходя из результатов иерархического регрессионного анализа:

1. Значения для студентов-будущих педагогов колледжей первых курсов обучения ИКПИ (П1):

$$\text{ИКПИ (П1)} = \frac{0,85 \times \text{ИМ} + 0,84 \times \text{БР} + 0,91 \times \text{ПВИ} - 0,72 \times \text{МСУ}}{\text{Max}(0,85 \times \text{ИМ} + 0,84 \times \text{БИ} + 0,91 \times \text{ПВИ} - 0,72 \times \text{МСУ})} \times 100 \quad (2)$$

где ИМ – показатель «Интроецированная мотивация»,

БР – значение показателя «Барьеры развития»,

ПВИ – значение показателя «Потребность в информации»,

МСУ – значение показателя «Мотивация самоуважения».

2. Для студентов-будущих педагогов колледжей третьих курсов обучения ИКПИ (П3):

$$\text{ИКПИ (ПЗ)} = \frac{1,50 \times \text{БР} + 1,37 \times \text{ИМ} - 0,20 \times \text{КА}}{\text{Max}(1,50 \times \text{БР} + 1,37 \times \text{ИМ} - 0,20 \times \text{КА})} \times 100 \quad (3)$$

где ИМ – значение показателя «Интроецированная мотивация»,

БР – значение показателя «Барьеры развития»,

КА – значение показателя «Карьерная адаптивность».

3. Для студентов-будущих программистов колледжей первых курсов обучения ИКПИ (И1):

$$\text{ИКПИ (И1)} = \frac{1,07 \times \text{ПВИ} + 0,67 \times \text{БР} - 0,60 \times \text{МСР} - 0,59 \times \text{УВ}}{\text{Max}(1,07 \times \text{ПВИ} + 0,67 \times \text{БР} - 0,60 \times \text{МСР} - 0,59 \times \text{УВ})} \times 100 \quad (4)$$

где УВ – значение показателя «Уверенность»,

БР – значение показателя «Барьеры развития»,

ПВИ – значение показателя «Потребность в информации»,

МСР – значение показателя «Мотивация саморазвития».

4. Для студентов-будущих программистов колледжей третьих курсов обучения ИКПИ (И3):

$$\text{ИКПИ (И3)} = \frac{1,61 \times \text{БР} + 1,05 \times \text{МСУ}}{\text{Max}(1,61 \times \text{БР} + 1,05 \times \text{МСУ})} \times 100 \quad (5)$$

где БР – значение показателя «Барьеры развития»,

МСУ – значение показателя «Мотивация самоуважения».

Полученный балл отражается в значении коэффициента от 0 до 1.

В таблице 5.1 представлены значения индекса в подгруппах. Проверка на нормальность распределения показателей индекса с помощью критерия

Колмогорова-Смирнова позволила установить близкое к симметричному распределение в подгруппах.

Таблица 7.1 – Описательные статистики показателей индекса прогнозирования кризиса профессиональной идентичности

Показатели / Индекс	Меры центральной тенденции					Процентиль		
	Ср. знач.	Медиана	Ст. отклонение	Мин.	Макс.	25-й	50-й	75-й
ИКПИ (П1)	0,357	0,366	0,067	0,181	0,525	0,316	0,366	0,404
ИКПИ (П3)	0,353	0,363	0,074	0,071	0,512	0,306	0,363	0,406
ИКПИ (И1)	0,184	0,192	0,053	0,042	0,302	0,154	0,192	0,214
ИКПИ (И3)	0,200	0,213	0,049	0,118	0,341	0,158	0,213	0,230

Инструкция № 5. Вам предлагаются 6 ситуаций, которые случаются со всеми нами в общении с людьми. В колонке для ответов предлагаются характеристики, которые Вам надо оценить в соответствии с **Вашим самочувствием и настроением** в оцениваемой ситуации по традиционной 5-балльной шкале. В пункте «ж)» напишите свой вариант ответа, т.е. те чувства/состояния, которые свойственны Вам, и поставьте балл.

№ Ситуации	Ответ	№ Ситуации	Ответ
1. Собеседник настаивает на своём мнении, противоположном моему:	а). Уравновешенность	4. Собеседник сильно расстроен из-за своих личных проблем:	а). Уравновешенность
	б). Досада		б). Досада
	в). Сопереживание		в). Сопереживание
	г). Заинтересованность		г). Заинтересованность
	д). Неприязненность		д). Неприязненность
	е). Отстранённость		е). Отстранённость
ж).	ж).	ж).	ж).
2. Мой собеседник не верит в то, что он может преодолеть трудности:	а). Уравновешенность	5. Когда я высказываю важную мысль, меня перебивают:	а). Уравновешенность
	б). Досада		б). Досада
	в). Сопереживание		в). Сопереживание
	г). Заинтересованность		г). Заинтересованность
	д). Неприязненность		д). Неприязненность
	е). Отстранённость		е). Отстранённость
ж).	ж).	ж).	ж).
3. Мой собеседник несимпатичен мне:	а). Уравновешенность	6. Во время разговора собеседник неискренен и скрытен:	а). Уравновешенность
	б). Досада		б). Досада
	в). Сопереживание		в). Сопереживание
	г). Заинтересованность		г). Заинтересованность
	д). Неприязненность		д). Неприязненность
	е). Отстранённость		е). Отстранённость
ж).	ж).	ж).	ж).

Инструкция № 6. Вам предлагается 30 пунктов, по каждому из которых возможен один из 4-х вариантов ответа:
 Да, согласен с этим – 1
 Скорее не согласен, чем согласен – 3
 Скорее согласен, чем не согласен – 2
 Нет, не согласен с этим – 4

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1.	2	4.	2	7.	2	10.	4	13.	4	16.	2	19.	3	22.	4	25.	2	28.	2
2.	2	5.	3	8.	4	11.	3	14.	2	17.	4	20.	3	23.	2	26.	2	29.	2
3.	2	6.	3	9.	3	12.	3	15.	4	18.	3	21.	4	24.	2	27.	2	30.	2

Инструкция № 7. В колонке «Ответ» впишите ту цифру, которая соответствует Вашему выбору, используя предложенные варианты ответов:
 Сильнее всего – 5
 Очень сильно – 4
 Сильно – 3
 В средней степени – 2
 Меньше всего – 1

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1.	4	4.	2	7.	2	10.	3	13.	2	16.	2	19.	2	22.	3
2.	2	5.	2	8.	2	11.	2	14.	2	17.	2	20.	3	23.	2
3.	2	6.	3	9.	2	12.	2	15.	2	18.	2	21.	2	24.	2

Инструкция № 8. В колонке «Ответ» напишите ту цифру, которая соответствует Вашему выбору, используя предложенные варианты ответов:
 Полностью согласен – 1
 Скорее согласен – 2
 Отчасти согласен – 3
 Скорее не согласен – 4
 Полностью не согласен – 5

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ
1.	2	4.	3	7.	2	10.	4	13.	2	16.	4	19.	4
2.	3	5.	3	8.	2	11.	2	14.	4	17.	3	-	-
3.	2	6.	3	9.	2	12.	4	15.	3	18.	4	-	-

УДАЧИ ☺

Рисунок 8.2 – Изображение-скан заполненного бланка респондентом, принимавшим участие в опросе для исследования (обратная сторона)