

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Кемеровский государственный университет»

На правах рукописи



ПФЕТЦЕР АЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Специальность:

5.3.4 — Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных
сред (психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук,

профессор,

член-корреспондент РАО

Яницкий Михаил Сергеевич

Кемерово 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	16
1.1 Профессиональная идентичность как объект психологического исследования.....	16
1.2 Психологические факторы и закономерности формирования профессиональной идентичности.....	23
1.3 Формирование профессиональной идентичности в образовательной среде.....	32
1.4 Цифровая образовательная среда колледжа как новое пространство становления профессиональной идентичности.....	41
1.5 Выводы по первой главе.....	54
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	58
2.1 Методы и организация исследования психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов колледжа.....	58
2.2 Структурно-содержательные и динамические характеристики профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от особенностей образовательной среды.....	64
2.3 Психолого-педагогическая модель формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.....	77

2.4 Содержание и результаты деятельности по формированию профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.....	90
2.5 Выводы по второй главе.....	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	113
ЛИТЕРАТУРА.....	118
ПРИЛОЖЕНИЕ А. Анкета и методики исследования профессиональной идентичности студентов колледжей.....	143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная социально-экономическая и демографическая ситуация в российском обществе отчетливо характеризуется нарастающим дефицитом квалифицированных рабочих кадров. Закономерно, что политика государства в сфере образования в последние десятилетия направлена на решение этой проблемы – в настоящее время в организациях СПО обучается 3,3 миллионов студентов, в том числе более 2 миллионов на бюджетной основе, и доля выпускников школ, получающих среднее профессиональное образование, за последние 25 лет выросла с 10-12% до 60%¹. Существующий запрос экономики и производства обусловил также необходимость реформирования всей системы СПО в целом. Общим трендом развития профессионального образования сегодня становится сокращение сроков обучения при увеличении его интенсивности и привлечение к обучению студентов колледжей представителей профессиональных сообществ для ускорения и облегчения вхождения молодежи в профессиональную деятельность. На решение этих задач направлена, в частности, новая программа подготовки кадров «Профессионалитет», реализуемая в настоящее время на основании Постановления Правительства Российской Федерации от 16.03.2022 г. № 387 «О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта "Профессионалитет"». Предполагается, что данная программа охватит не только собственно рабочие профессии, но и большинство специальностей среднего профессионального образования, и к 2028 г. распространится на все учреждения СПО России. Происходящая трансформация приоритетов и форм профессионального образования определяет особую значимость целенаправленного формирования профессиональной идентичности студентов колледжей как

¹ Профессионалитет в 2025 году // «Я знаю»: сайт.– URL: <https://www.kp.ru/edu/spo/professionalitet/?ysclid=m68tki1o8n818493116> (дата обращения 21.12.2024)

условия быстрого вхождения в профессиональную деятельность и устойчивости ее реализации на протяжении длительного времени.

Основным пространством становления основ профессиональной идентичности является профессионально-образовательная среда, расширяющаяся сегодня за счет ее цифровизации и активного освоения сетевого пространства. Развитие цифрового образования признается одной первоочередных задач образовательной политики Российской Федерации, что отражено, в частности, в приоритетном проекте в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 25.10.2016 г.). В настоящее время в системе СПО происходит интенсивное развитие новой, цифровой образовательной среды, представляющей собой совокупность информационных и цифровых ресурсов, а также информационных и цифровых технологий, применяемых в целях психолого-педагогического сопровождения профессионального развития студентов. Соответственно, содержательные характеристики профессиональной идентичности сегодня в значительной степени конструируется в цифровом или «виртуальном» пространстве, и, в этой связи, поддержка продуктивного становления профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде становится актуальной задачей профессионального образования. Результаты психологических исследований свидетельствуют о том, что это новое образовательное пространство характеризуется дефицитом межличностного взаимодействия, что может затруднить вхождение в профессиональное сообщество и идентификацию с его членами. В то же время, интерактивность цифровой образовательной среды создает уникальные возможности для оптимизации процесса становления профессиональной идентичности, в частности – путем создания благоприятных условий для осознания и принятия ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности в процессе опосредованного взаимодействия между обучающимися и преподавателями, другими студентами и представителями избранной профессии. Однако, несмотря на быстрое развитие средств обучения в цифровой образовательной среде и цифро-

вых инструментов формирования профессиональных компетенций, конкретные психолого-педагогические условия и технологии становления профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде разработаны недостаточно.

Проведенный в этой связи анализ научной литературы, результатов современных психолого-педагогических исследований, а также существующей практики профессиональной подготовки в цифровой образовательной среде организаций, осуществляющих обучение по программам СПО, позволяет констатировать наличие противоречий между ростом вовлеченности обучающихся в цифровую образовательную среду и недостаточной изученностью ее влияния на становление профессиональной идентичности, а также между возможностями цифровой образовательной среды для профессионального и личностного развития студентов и неразработанностью средств формирования в ней профессиональной идентичности. Анализ выделенных противоречий и поиск путей их разрешения определяет научно-практическую проблему нашего исследования, которая состоит в выявлении психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании и эмпирической верификации психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

Объект исследования – профессиональная идентичность студентов колледжа.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

Гипотеза исследования включала в себя следующие основные допущения:

- по мере повышения включенности в цифровую образовательную среду у студентов колледжа снижаются показатели сформированности содержательных характеристик профессиональной идентичности;

- целенаправленная деятельность субъектов воспитательно-образовательного процесса колледжа, направленная на создание в цифровой образовательной среде специальных психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности, позволяет оптимизировать данный процесс.

В соответствии с целью исследования и для проверки выдвинутой гипотезы были поставлены следующие **основные задачи**:

1. Дать общее теоретико-методологическое обоснование исследования закономерностей формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

2. На основе результатов эмпирического исследования раскрыть особенности содержательных характеристик и статуса профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду.

3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, включающую психолого-педагогические условия и технологии его обеспечения.

4. Эмпирически верифицировать результативность обеспечения выделенных психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

Теоретико-методологические основания исследования. Настоящее исследование основывается на общих положениях культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), в соответствии с которыми цифровые устройства и технологии рассматриваются в качестве современных «культурно-исторических орудий», выступающих детерминантами личностного и профессионального самоопределения. Теоретическими основаниями исследования выступили также

представления о Я-концепции как динамической иерархической системе идентичностей, отражающих одновременно результат идентификации с различными социальными общностями и становления персональной идентичности (Э. Эриксон, Е.П. Белинская, Н.В. Гришина, М.С. Яницкий); идеи о профессиональной идентичности как одном из важнейших элементов системы идентичностей личности в целом и о формировании профессиональной идентичности как приоритетной задаче профессионального образования (Е.А. Климов, Л.Б. Шнейдер, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поварёнков, Н.С. Пряжников); общие принципы средового подхода в образовании (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Т.В. Менг); представления об особенностях становления идентичности в интернет-пространстве (А.Г. Асмолов, А.Е. Войскунский, Г.У. Солдатова, Т.Д. Марцинковская) и цифровой образовательной среде становления профессиональной идентичности (И.В. Роберт, Т.Ю. Звонковская, А.В. Постюшков, Н.А. Пахтусова, Е.В. Лебедева).

Частными методологическими основаниями исследования выступили:

- представления о формировании профессиональной идентичности в процессе межличностной коммуникации в образовательном пространстве и о возможности создания в цифровой образовательной среде коммуникативного пространства, позволяющего обеспечить идентификацию студентов с учебно-профессиональной общностью (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.А. Реан);
- положение о детерминированности формирования профессиональной идентичности особенностями и уровнем развития ценностно-смысловой сферы, а также характером и связанностью временной перспективы личности (Е.П. Белинская, А.Ш. Тхостов, Ю.П. Поварёнков, С.Т. Джанерьян, М.С. Яницкий, А.В. Серый);
- представления о цифровой трансформации образовательного пространства как угрозе психологической безопасности субъектов воспитательно-образовательного процесса, определяющих необходимость организации безопасной цифровой образовательной среды (А.В. Микляева, Т.М. Краснянская, М.В. Погодаева).

Методы исследования. В исследовании использовался комплекс общенаучных и психологических методов, том числе: теоретические методы – анализ научных источников, посвященных проблеме становления профессиональной идентичности студентов колледжа; эмпирические методы – констатирующий и формирующий эксперимент, опрос и тестирование; методы обработки полученных данных.

Основными методами сбора эмпирических данных выступили опрос и психодиагностический метод. Методом анкетного опроса устанавливалась степень вовлеченности студентов колледжа в цифровую образовательную среду в зависимости от направления профессионального обучения. Посредством комплекса психодиагностических методик определялись особенности профессиональной идентичности обучающихся. Данный комплекс включал в себя методики исследования собственно профессиональной идентичности и системы идентичностей в целом, методики изучения временной перспективы и временной ориентации личности, а также методику изучения ценностных предпочтений. В частности, для изучения системы идентичностей в целом и значимости ее отдельных компонентов нами использовался опросник «Структура идентичности», созданный М.С. Яницким, А.В. Серым и О.А. Браун на основе теста «Двадцать утверждений самоотношения» М. Куна и Т. Макпартленда; для оценки уровня развития и особенностей профессиональной идентичности применялись «Методика исследования профессиональной идентичности» (МИПИ) Л.Б. Шнейдер, а также «Опросник диагностики профессиональной идентичности студентов» А.А. Озеринной; изучение временной перспективы и временной ориентации личности обучающихся осуществлялось с использованием методических приемов, предложенных К. Муздыбаевым; связность и доминантность модусов времени устанавливались при помощи проективного теста «Круги» Т. Коттла; выявление особенностей ценностных предпочтений студентов и уровня развития их системы ценностных ориентаций осуществлялось посредством использования методики Р. Инглхарта, модифицированной М.С. Яницким.

При анализе полученных данных применялся математико-статистический метод, в частности – методы описательной статистики с подсчетом мер среднего уровня (среднее значение), а также процентный анализ. С учетом статистического распределения данных по критериям Колмогорова-Смирнова и Лиллиефорса для оценки достоверности групповых различий использовались Н-критерий Краскела-Уоллиса и U-критерий Манна-Уитни. При приближении распределения к нормальному учитывалось также Z значение для нормального распределения.

Этапы исследования. Исследование включало в себя три основных этапа:

- 1 этап (2014-2021 гг.) – теоретический анализ источников по проблеме исследования, обоснование общих закономерностей, психолого-педагогических условий и показателей формирования профессиональной идентичности в образовательной среде, разработка методологии и программы эмпирического исследования;

- 2 этап (2022-2023 гг.) – констатирующий эксперимент, содержащий феноменологическое описание общей системы идентичностей, содержательных характеристик и статуса профессиональной идентичности, особенностей временной перспективы и ценностных ориентаций студентов колледжа в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду;

- 3 этап (2023-2024 гг.) – формирующий эксперимент, включающий разработку и эмпирическую верификацию модели обеспечения психолого-педагогических условий продуктивного становления профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, а также обработку, анализ и описание результатов исследования.

Организация и выборка исследования. Настоящее исследование представляет собой сочетание констатирующего эксперимента, включающего выявление и анализ особенностей общей системы идентичностей и содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени их вовлеченности в цифровую образовательную среду, а также формирующего эксперимента, представляющего собой эмпирическую апроба-

цию разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде колледжа. На этапе констатирующего эксперимента в исследовании приняли участие 527 студентов 37 профессиональных образовательных организаций Кемеровской области – Кузбасса, обучающихся по различным направлениям подготовки, входящих в 20 укрупненных групп специальностей. В формирующем эксперименте были задействованы студенты 6 профессиональных образовательных организаций, принявших участие в исследовании показателей профессиональной идентичности до и после апробации разработанной нами модели, в том числе 60 студентов экспериментальной и 60 студентов контрольной групп, всего 120 человек.

Обоснованность и достоверность научных результатов и выводов исследования обеспечивались системным и комплексным анализом теоретических и методологических подходов к проблеме формирования профессиональной идентичности студентов колледжа; набором валидных и стандартизированных методик, релевантных предмету, цели и задачам исследования; корректным применением математико-статистических методов анализа полученных данных; репрезентативностью исследуемой выборки.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

- установлены особенности содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду, заключающиеся в последовательном снижении показателей ее зрелости и росте проявлений гипертрофированной псевдоидентичности;
- получены эмпирические свидетельства снижения осознанности собственного будущего и субъективной связности временной перспективы личности, и, одновременно, повышения уровня развития системы ценностных ориентаций под влиянием профессионального обучения в цифровой образовательной среде;
- выделены и раскрыты направления деятельности по оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифро-

вой образовательной среде: создание возможностей для эффективной межличностной коммуникации; поддержка становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и развития временной перспективы личности; обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности;

- выявлены и эмпирически верифицированы психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде: возможность двусторонней межличностной коммуникации и получения обратной связи; развитие профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и позитивного образа профессионального будущего; безопасность цифровой образовательной среды;

- эмпирически доказана эффективность использования для повышения уровня сформированности профессиональной идентичности студентов колледжа методик медиаобразования и цифрового геймифицированного обучения; приемов и техник смыслодидактики, нарративных психолого-педагогических технологий и позитивных психологических интервенций; методов оценки потенциальных угроз и ресурсов цифровой образовательной среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и эмпирической верификации модели психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, интегрирующей методологические основания и принципы данного процесса, а также психолого-педагогические условия и технологии его реализации, и позволяющей расширить контекст психолого-педагогического обеспечения ее продуктивного становления.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные в теоретическом и эмпирическом исследовании данные, в том числе разработанные и апробированные технологии целенаправленного психолого-педагогического воздействия, могут быть использованы в системе деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса организаций, осуществляющих подготовку по программам СПО, по формированию и развитию содержательных характеристик

и статуса профессиональной идентичности студентов в цифровой образовательной среде.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная идентичность студентов колледжа, являющаяся условием эффективности осуществления их будущей профессиональной деятельности, выражается в осознании личностной значимости принадлежности к своему социально-профессиональному сообществу, внутреннем принятии профессиональных ценностей, смысловой интеграции настоящего и будущего образов Я. Сформированность профессиональной идентичности студентов колледжа, выступая целью и критерием результативности воспитательно-образовательной деятельности профессиональных образовательных организаций, определяется характером и особенностями образовательной среды.

2. Цифровизация образовательной среды профессиональных образовательных организаций и ее расширение за счет освоения сетевого пространства создают специфические условия формирования профессиональной идентичности. Новая, цифровая образовательная среда, представляющая собой совокупность образовательных информационных и цифровых ресурсов и технологий, характеризуется затруднением межличностного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, что приводит к снижению продуктивности становления профессиональной идентичности студентов колледжей, проявляющемся в снижении показателей ее зрелости и смысловой связности нынешнего профессионального обучения и будущей профессиональной деятельности.

3. Психолого-педагогическими условиями формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде являются: возможность двустороннего характера межличностной коммуникации и получения обратной связи в процессе профессионального обучения; формирование профессиональных ценностей и осмысленного отношения к будущей профессии, наличие позитивного образа профессионального будущего и смысловая интеграция субъективного настоящего и будущего; обеспечение безопасности цифровой образовательной среды, учет обусловленных ей потенциальных угроз

и возможностей личностного развития. Целенаправленная деятельность субъектов воспитательно-образовательного процесса по обеспечению данных условий определяет позитивные изменения содержательных характеристик и статуса профессиональной идентичности, а также показателей смысловой связности временной перспективы и ценностного развития студентов колледжа.

Апробация результатов исследования. Основное содержание работы отражено в 22 научных публикациях, в том числе в изданиях, рекомендованных ВАК РФ – 3, в других научных статьях и тезисах докладов – 19. Наиболее значимые положения работы и выводы по результатам диссертационного исследования были представлены на следующих международных конференциях: «21 век: фундаментальная наука и технологии» (North Charleston, USA, 2014 г.); «Научная школа общей и вузовской педагогики в Кузбассе: вехи становления, перспективы развития» (Кемерово, 2017 г.); «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи» (Кемерово, 2017 г.); «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для инновационной экономики на основе широкого внедрения передовых технологий» (Кемерово, 2018 г.); «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Подготовка кадров для цифровой экономики» (Кемерово, 2019 г.); «Языковая, этническая и социокультурная идентичность личности в условиях цифровизации» (Уфа, 2021 г.); «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека» (Коломна, 2022 г.); «Развитие производительных сил Кузбасса: история, современный опыт, стратегия будущего» (Кемерово, 2024 г.). Теоретико-методологические и прикладные результаты проведенного исследования внедрены в практику образовательной деятельности ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования им. А.М. Тулеева», в частности – в тематику и содержание программ повышения квалификации преподавателей системы СПО, что подтверждается соответствующим актом внедрения.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, одной теоретической и одной эмпирической главы, заключения, списка литературы, а также одного приложения. Общий объем текста составляет 148 страниц, включая 16 таблиц, 1 рисунок и 201 библиографический источник.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

1.1. Профессиональная идентичность как объект психологического исследования

Идентичность является важной научной категорией для целого ряда социальных и гуманитарных научных дисциплин, таких как философия, социология, психология и др. В философии проблема идентичности традиционно рассматривается в контексте понимания сущности человека и обретения им себя. Центральное место здесь, соответственно, занимает решение таких общих вопросов, как: что такое идентичность; как она связана с тождественностью, соответствием, рефлексивностью, системой отношений; как она формируется и каковы ее виды; является ли человек в этом смысле единым и неделимым или состоит из множества фрагментов и т.д. [40; 97; 102]. В социологии идентичность понимается, прежде всего, как результат воздействия на человека внешней социальной среды. В фокусе внимания в данном случае находится проблема определения места человека в социальной структуре общества, а также процесс социального и межличностного взаимодействия, посредством которого человек конструирует и поддерживает собственную идентичность, представляющую собой, в итоге, совокупность представлений и отношений к членству в какой-либо общности [90; 115; 137]. Значительное число исследований в этих и смежных им областях знания, таких как политология, этнология, антропология и т.д., создало теоретические предпосылки и определило основные методологические направления психологического анализа данного феномена.

В настоящее время наиболее часто выделяются три основных подхода к изучению идентичности в психологической науке [23]: психоаналитический, рассматривающий ее как ощущение личного тождества и акцентирующий вни-

вание на ее структурно-процессуальных характеристиках (Э. Эриксон, Дж. Марсиа и др.); интеракционистский, трактующий идентичность как культурно обусловленное, социальное по своему происхождению образование, складывающееся на основе личностно-группового взаимодействия (Дж. Г. Мид, Ч. Кули, Ю. Хабермас и др.); и когнитивный, связывающий идентичность с работой сознания, языковыми конструктами, концептуальными схемами, и акцентирующий внимание на ее регуляторной функции (А. Тешфел, Дж. Тернер и др.).

Многообразие ракурсов и аспектов изучения идентичности в психологии проявилось в существовании различных взглядов на ее природу и сущность. Как отмечают А.Ш. Тхостов и Е.И. Рассказова, на сегодняшний день отсутствует единый подход к определению идентичности и пониманию ее структуры, закономерностей формирования и механизмов функционирования [155]. Тем не менее, общим для различных подходов является, по словам авторов, понимание идентичности как феноменологического переживания самотождественности, задаваемое чувством социальной принадлежности или же чувством обладания каким-либо личностным качеством [124; 154]. В зависимости критериев определения идентичности, объясняющих переживание самотождественности, А.Ш. Тхостов и Е.И. Рассказова разделяют подходы, сложившиеся в социальной психологии и в психологии развития. К социально-психологическим относятся теории социальной идентичности, самокатегоризации и самоподтверждения, определяющие идентичность как субъективно значимое знание о своей принадлежности к конкретной социальной группе, а также теория идентичности, связывающая переживание самотождественности с представлением о себе как о члене определенной социальной категории, о своей социальной позиции или роли. В психологии развития выделяются концепция Э. Эриксона, модель Дж. Марсиа и трехфакторная процессуальная модель идентичности, связывающие самотождественность с устойчивыми представлениями о себе и окружающем мире [154]. По сути, речь здесь идет о существующем разделении мнений о преимущественно социальных или личностных основаниях и процессах формирования идентичности.

В отечественной психологии, в частности, в психологии личности, многие аспекты феномена идентичности традиционно рассматривались с использованием понятия «самосознание», определяемом как сознание себя субъектом деятельности, лежащее в основе формирования «образа-Я» (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.В. Столин и др.). Говоря о структуре самосознания, В.С. Мерлин в качестве его генетически самого раннего компонента и первичного процесса формирования выделяет «сознание тождественности», интерпретация которого сходна с понятиями «Self» или самость [83]. Результатом процессов самосознания является «Я-концепция», понимаемая и в зарубежной и в отечественной психологии как совокупность различных идентичностей личности [23]. Исходя из этого, актуальное самосознание личности сегодня также определяется как совокупность идентичностей [79].

Собственно понятие «идентичность» в отечественной психологической традиции чаще использовалось в социальной психологии и смежных областях знания в качестве характеристики процесса и результата осознания и переживания тождественности с той или иной социальной группой. В этом ключе детально анализировались проблемы этнической (Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Л.М. Дробижева), политической и гражданской (В.С. Магун, З.А. Жаде, Ю.А. Семенова), региональной или средовой (Е.В. Дзякович, Г.С. Корепанов) и профессиональной (Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поварёнков, Н.Л. Иванова) идентичности [23].

Приведенные суждения о личностном и социальном характере идентичности нашли отражение в представлениях о двойственности ее структуры. Так, Э. Эриксон в своей концепции выделяет взаимосвязанные личностный (персональный) и социальный компоненты идентичности [175]. В представлении Н. Tajfel структура идентичности включает в себя взаимодополняющие личностную (представления о наличии тех или иных личностных черт) и социальную (знание и отношение к членству в определенной социальной группе) подсистемы [201]. Существование этих компонентов или уровней идентичности является сегодня общепризнанным. Личностный уровень представляет собой набор уни-

кальных индивидуальных особенностей, социальный уровень включает характеристики значимого социального окружения. Как заключает С.Л. Соловьева, «понятие “идентичность” носит интегративный характер, объединяя в себе индивидуальное и социальное начало и представляя собой явление, которое вытекает из диалектической взаимосвязи общества и индивида» [146, с. 5]. Индивидуальный и социальный компоненты идентичности в представлении автора имеют целостный и неразрывный характер, поскольку представления человека о себе обусловлены влиянием социальных установлений.

Сегодня в психологических исследованиях идентичность понимается скорее как сложная и многоуровневая структура. Так, Л.Б. Шнейдер характеризует личностную, гендерную и профессиональную идентичности как синтез таких качеств человека, как тождественность, целостность и определенность, в уникальную систему, постоянное «переструктурирование» которой обеспечивает адаптацию в постоянно изменяющейся среде [170, с. 13]. В.Е. Ключко и О.В. Лукьянов аналогичным образом раскрывают содержание идентичности как «техники адаптации», связывая изменение ее структуры с процессом обеспечения устойчивости в меняющемся мире [59]. Как указывает О.В. Лукьянов, идентичность представляет собой системную характеристику, позволяющую сохранять «непрерывность своего Я» при изменении жизненного мира человека [77, с. 59]. Н.В. Гришина также полагает, что идентичность при взаимодействии с контекстом конкретной ситуации жизнеосуществления выполняет функцию «собираения» личности, обеспечивающего поддержание и защиту ее целостности [33]. Помимо этой базовой функции, заключающейся в обеспечении приспособления к новым социальным условиям при сохранении целостности «Я», Н.Л. Иванова выделяет следующие конкретные функции идентичности: ориентационную, связанную с определением своего места в окружающем мире; структурную, обеспечивающую возможность разграничения «Я» и «не-Я»; целевую, реализующую целеполагание в изменяющихся условиях; экзистенциальную, выражающуюся в осознании себя и своего места в обществе [51]. Описываемые структурно-

содержательные и функциональные характеристики идентичности являются, по существу, неспецифическими и общими для разных ее видов.

На протяжении большей части прошлого века объектами психологического исследования выступали, как правило, те или иные конкретные виды идентичности – этническая, гендерная, профессиональная и т.п. В последние десятилетия наметилась достаточно отчетливая тенденция к целостному, системному рассмотрению всей совокупности идентичностей человека. Как пишет К.Э. Разлогов, сегодня принято говорить об идентичности «по определению множественной, соответствующей характеру современной жизни и разнообразию культурных сообществ (от профессиональных и социально-демографических групп до групп по интересам)» [123, с. 28]. По словам Е.П. Белинской, в настоящее время сформировался консенсус в отношении множественности идентичностей, в основе которого лежит «общее для постнеклассической парадигмы понимание Я как принципиально неунитарного (постоянно изменчивого, множественного и т.п.)» [12, с. 12]. На этой основе М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. обосновывают модель целостной, иерархически организованной системы идентичностей личности, каждая из которых соответствует наличию субъективной связанности с тем или иным значимым объектом реальности [181]. Таким образом, идентичность личности в настоящее время понимается как иерархическая система, основными структурно-содержательными компонентами которой являются составляющие образа Я, отражающие результат идентификации одновременно с различными социальными общностями – гендерными, поколенческими, этническими, территориальными, профессиональными и др.

Важное место в этой системе занимает профессиональная идентичность, оказывая, по мнению О.А. Браун и соавторов, существенное, а иногда определяющее влияние на ее структурную организацию. Являясь одним из основополагающих элементов системы идентичностей, профессиональная идентичность закономерно занимает в ней одну из ведущих позиций: так, согласно исследованиям авторов, она стабильно получает 3-4 ранг значимости в общей иерархии [23, с. 27-28]. Профессиональная идентичность понимается при этом как образ себя в

будущей профессиональной роли, результат сопоставления представлений о собственном «Я» с образом представителя соответствующей профессии.

Вполне очевидно, что профессиональная идентичность взаимосвязана с осознанием себя субъектом профессиональной деятельности и, в этой связи, в смысловом отношении соотносится с такими понятиями как «профессиональное самосознание», «профессиональное самоопределение» и т.п. В этом контексте Н.С. Пряжников связывает профессиональную идентичность с осознанием себя субъектом выбора и реализации способа профессионального взаимодействия с окружающим миром, с обретением смысловых оснований самоуважения при осуществлении профессиональной деятельности [117, с. 92]. Закономерно, что профессиональная идентичность ассоциируется с профессиональным развитием. Так, в концепции профессионального становления личности Ю.П. Поварёнка профессиональная идентичность понимается как динамическая уровневая система, отражающая основную тенденцию становления профессионала и выступающая ведущим показателем его профессионального развития [111]. Т.Ю. Звонковская также рассматривает профессиональную идентичность как критерий результативности профессионального развития личности [44]. В представлении Е.В. Лебедевой сформированная профессиональная идентичность, напротив, выступает скорее условием последующего профессионального развития [71]. На этой основе К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур и др. дают интегративное определение профессиональной идентичности как результата профессионального самоопределения, выражающегося в осознании и переживании принадлежности к социально-профессиональному сообществу, а также фактора, определяющего успешность профессиональной самореализации и личностного развития профессионала [104, с. 88].

Описываемые представления о сущности профессиональной идентичности позволяют рассматривать ее и как личностный, и как социально-психологический феномен. Разные авторы придерживаются в этом вопросе противоположных позиций, относя профессиональную идентичность преимущественно к личностному либо социальному «полюсам» идентичности. Так,

Ю.П. Поварёнков рассматривает ее как личностное образование и, соответственно, как компонент личностной идентичности [111; 112]. В.И. Павленко также считает профессиональную идентичность частью идентичности личностной [103]. Н.Л. Иванова и Е.В. Конева, напротив, придерживаются мнения, что профессиональная идентичность является подвидом социальной идентичности, поскольку связана, прежде всего, с групповой принадлежностью [52]. В этой связи С.Г. Ловков говорит о существовании двух подходов к изучению профессиональной идентичности – личностного, связанного с отношением к профессиональной деятельности и представляющим профессиональную идентичность как совокупность когнитивного, аффективного и мотивационного компонентов, и социального, основанного на анализе соответствия индивидуальных ценностей ценностям профессионального сообщества [74]. Очевидно, что данные подходы не противоречат друг другу и являются взаимодополняющими.

Как и идентичность в целом, профессиональная идентичность может рассматриваться как двойственное по своему происхождению и характеру образование. В этом контексте наиболее точной представляется интегративная и емкая формулировка Л.Б. Шнейдер, которая определяет профессиональную идентичность как реализацию личностной и социальной идентичности в профессиональной сфере [170]. В этой связи вполне обоснованным является выделение в структуре профессиональной идентичности соответствующих групп элементов. Так, Ю.В. Красникова рассматривает структуру профессиональной идентичности студентов техникума как сочетание индивидуально-личностного и социально-ориентированного компонентов, представляющих собой, соответственно, осознание профессионального выбора, профессиональной готовности и сформированности профессионально важных качеств, а также осознание своей позиции в учебно-профессиональной группе и способности к профессиональному взаимодействию [67].

Говоря о выделении в структуре профессиональной идентичности традиционных для анализа психологических феноменов когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, Л.Б. Шнейдер раскрывает их как профессио-

нальные знания и убеждения, как эмоционально-оценочное отношение к ним, как реализацию их в поведении и деятельности [173]. В этом смысле структурно-содержательные компоненты профессиональной идентичности имеют и разное функциональное значение.

Е.П. Ермолаева описывает функциональную структуру профессиональной идентичности как совокупность преобразующего, стабилизирующего и реализующего компонентов. По ее мнению, профессиональная идентичность является регулятором профессиогенеза, выполняющим в этом качестве обязательные для нее стабилизирующую и преобразующую функции. Стабилизирующая функция состоит в обеспечении устойчивости профессиональной позиции, поддержании баланса константности и адаптивности, преобразующая – в развитии и смене профессиональной позиции при изменении условий профессиональной деятельности или переходе в новое профессиональное пространство. Данные функции являются чередующимися, и цикличность динамики соответствующих компонентов в структуре профессиональной идентичности собственно и составляет основу процесса профессиогенеза [39]. Подобное представление о профессиональной идентичности как о динамической системе является сегодня общепринятым, что определяет необходимость отдельного рассмотрения психологических закономерностей ее становления и трансформации.

1.2. Психологические закономерности формирования профессиональной идентичности

Идентичность, в соответствии с ее философской трактовкой, понимается как диалектическое единство постоянства и изменчивости, поскольку ее сущность заключается как в обеспечении непрерывности восприятия себя, так и в постоянной структурной трансформации со сменой составляющих ее элементов [97]. В представлении Э. Эриксона, идентичность динамически изменяется на протяжении всей жизни человека, при этом можно говорить о двух аспектах ее развития – «синхроническом», связанным с интеграцией множества социальных

ролей и результатов идентификации с членами различных социальных групп, и «диахроническом», выражающемся в объединении временных модусов прошлого, настоящего и будущего, осуществлении временной организации жизненного пути [175]. С.Г. Чухин, Е.А. Черкевич и Е.В. Чухина определяют развитие идентичности как достижение баланса между пространством и временем. При этом пространство в данном случае понимается как мир объектов, «поле идентичности», а время – как способ его переживания посредством «пересечения проекций культурного и индивидуального времени» [168]. Как обосновано заключает Е.П. Белинская, в настоящее время «идентичность все более понимается как постоянный процесс ее трансформаций, когда оба полюса (и социальная, и персональная идентичность) одновременно достраиваются человеком сообразно “внешне-внутренней диалектике” идентификаций» [14, с. 7]. Тем самым становление идентичности представляет собой динамический процесс переживания тождественности значимым объектам изменяющейся реальности и формирования целостного образа Я.

В соответствии с общепринятым представлением, идентичность личности как динамическая система последовательно формируется в процессе социализации [120]. В этом плане в системе идентичности выделяются элементы, поэтапно сформированные конкретными институтами и агентами социализации, играющими ведущую роль на соответствующем этапе развития. Наиболее важными институтами социализации, как правило, признаются семья, образовательные организации, трудовой коллектив, средства массовой коммуникации, и, наконец, общество в целом. В известной теории экологических систем У. Бронфенбреннера смена таких «трансляторов социального опыта» выражается в последовательном освоении ребенком жизненных сред, представляющих собой совокупность концентрически расширяющихся систем, характеризующих актуальное пространство социализации [191]. Соответственно, идентичность личности формируется в ходе расширения и освоения жизненного пространства.

Пространство жизнеосуществления человека является одновременно абсолютным и относительным, объективным и субъективным, физическим и соци-

ально-психологическим. Познание реального, физического пространства связано при этом с психологической адаптацией к новой среде, успешность которой предопределяет его продуктивное освоение. Если же механизмы психологической адаптации, заключающиеся в перестройке системы ценностно-смысловых ориентаций личности, оказываются недостаточно эффективными, или же если смена жизненной среды носит резкий и травматичный характер, то результатом этого может стать своего рода «сбой», проявляющийся в кризисе ценностного самоопределения и самоидентичности [136; 182]. Таким образом, познание объективного пространства выражается в наделении его смыслами и ценностями, вследствие чего на его основе формируется пространство субъективное. В психологии и других науках о человеке и обществе такое пространство обозначается как социальное, групповое, психологическое, ментальное и т.п., и становится основным предметом исследования жизненного мира человека. Общепринятой характеристикой этого пространства является ценностно-смысловая система координат, где основными измерениями выступают «сверхчувственные характеристики» – ценности и смыслы, задающие границы «психологической территории» человека [43; 58; 75; 101].

Вполне очевидно, что ценностно-смысловые характеристики и особенности идентичности тесно взаимосвязаны: осознание себя как члена той или иной социальной группы подразумевает принятие ее ценностей; с другой стороны, сопоставление собственных ценностных ориентаций и ценностей социальной группы выступает «пусковым механизмом» для формирования социальной идентичности [180, с. 248]. В этой связи О.И. Муравьева, С.А. Литвина и С.А. Богомаз, рассматривая жизненную среду как ментальное пространство, основными измерениями которого, наряду с собственно хронотопическими характеристиками, являются ценности и смыслы, используют понятие «средовая идентичность», акцентирующее значимость средовых факторов в идентификационных процессах [93]. М.С. Яницкий и соавторы в данном контексте предлагают рассматривать идентичность, очерчивающую границы субъективной территории личности через оценку значимости членства в различных социальных группах, в качестве наибо-

лее общей характеристики субъективного пространства человека [185]. При этом принадлежность к той или иной социальной общности, определяющей особенности среды, в которой происходит становление идентичности, рассматривается в качестве основной социальной детерминанты индивидуального развития. Каждая новая группа членства тем самым предстает и новым пространством социализации и становления идентичности.

Основным механизмом социализации принято считать идентификацию как отождествление со значимым другим или группой. С.Г. Чухин и Е.В. Чухина, говоря об идентификации в семье, выделяют следующие основные факторы и закономерности формирования идентичности в детском и подростковом возрасте: социокультурная принадлежность семьи; образ детства, который формирует семья; особенности семейного руководства; функциональная стабильность в семье; стилевые особенности воспитания и др. [169]. Очевидно, что аналогичные и специфические факторы определяют также становление идентичности и в других пространствах социализации.

Разнообразие институтов и сред социализации подразумевает и множественность составляющих идентичности и механизмов их формирования. В.А. Емелин, Е.И. Рассказова и А.Ш. Тхостов отмечают, что формирование идентичности может иметь различные источники, и идентичность представляет собой гетерогенное образование. Авторы противопоставляют в этом смысле «нормативную идентификацию», связываемую с процессами категоризации и самокатегоризации, и «слияние идентичностей», основанное на т.н. «самоверификации», а также разделяют «явную» и «скрытую» идентификацию [38]. В другой своей работе А.Ш. Тхостов и Е.И. Рассказова выделяют следующие конкретные механизмы формирования идентичности:

- эмоциональное заражение (быстрое и нестабильное переживание единства с другими людьми или событиями, возникающее в эмоционально заряженной ситуации, например в толпе);

- собственно идентификация (категоризация себя в соответствии с теми или иными характеристиками для установления сходства с одной группой в отличие от других, осуществляемая без когнитивной переработки);
- скрытая или «изолированная» идентификация (в случае, когда предписанная или выбранная идентичность скрывается от других вследствие опасения стигматизации);
- слияние идентичности (когда личная и социальная идентичность рассматриваются как функционально эквивалентные, определяя готовность к индивидуальным действиям во имя группы);
- когнитивная и аффективная переработка (активное участие в анализе и изменении социального образца в соответствии с собственными целями и ценностями) [155].

О.А. Браун и соавторы, говоря о формировании системы идентичностей в целом, разделяют механизмы образования ее составляющих на обеспечивающие включение новых элементов «извне» (например, интериоризация), и на связанные с их порождением «изнутри» системы (конструирование или выбор, рефлексия, социальное сравнение). При этом, по мнению авторов, формирование нового вида идентичности «запускается» либо ее эмоциональной (субъективная привлекательность), либо «содержательной» (совпадение с собственными ценностями) значимостью для человека [23, с. 46]. Развитие такой иерархической системы идентичностей, заключающееся во включении в нее новых элементов при утрате или дезактуализации старых, может быть представлено как поэтапный процесс.

Н. Tajfel выделял три этапа формирования идентичности: категоризация, связанная с оценкой и упорядочиванием социального окружения; идентификация, подразумевающая отнесение себя к той или иной социальной категории; собственно идентичность, когда личность ощущает тождество с выбранной группой [201]. Применительно к становлению системы идентичностей в настоящее время также выделяется три основных этапа: первичная, мало определенная и слитная целостность; дифференциация, расчленение первичной целостности; внутренняя свободная связность, органическое свободное единство всех элемен-

тов внутри целого [187]. Следует отметить, что приведенная последовательность формирования отдельных видов идентичности и системы идентичности в целом носит поступательный, эволюционный характер.

Однако развитие идентичности на протяжении жизни не всегда является гладким и линейным, поскольку не предполагает какого-либо четкого конечного итога. Даже обретенная идентичность может быть утрачена при дезактуализации жизненных целей и ценностей или изменении их приоритетности. Подобное развитие идентичности может быть связано с переживанием различных кризисов, возникающих в результате внутренних и внешних противоречий [136]. Более того, по мнению Дж. Марсиа, полноценное развитие идентичности осуществляется именно при переживании кризисов, когда личность успешно выходит из них, принимая на себя те или иные «обязательства». Такое состояние или статус обозначается как достигнутая идентичность. При менее благоприятном разрешении кризисов могут наблюдаться менее зрелые статусы: «диффузия (спутанность) идентичности, при которой ни кризис, ни принятие на себя обязательств не были пережиты; мораторий – процесс, во время которого кризис переживается, но обязательства еще не приняты; преждевременная остановка формирования идентичности – этап, на котором обязательство было принято без переживания кризиса и без сколько-нибудь значительного исследования альтернатив, часто просто следуя родительскому выбору» [цит. по 66, с. 38]. Тем самым статусы идентичности также отражают этапы или, точнее, уровни ее становления.

В настоящее время проблема кризисов идентичности находится в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей. В этом ключе подробно анализируются как динамика идентичности в период нормативных возрастных кризисов развития [19; 35], так и кризисы идентичности, обусловленные действием особых внутренних или внешних факторов, таких как, например, посттравматические, стрессовые или иные психические расстройства [51; 53; 61; 65] или же макросоциальные изменения [13; 54]. На основании анализа этих и других источников О.А. Браун и соавторы справедливо заключают, что становление системы идентичностей может иметь как эволюционный (постепен-

ное усложнение и развитие), так и трансформационный (резкое изменение и переидентификация) характер [23, с. 46]. Эволюционный процесс предполагает относительно спокойное и равномерное развитие идентичности от низших уровней к высшим, трансформационный – проявляется выраженными и кратковременными изменениями системы идентичностей, скачкообразным переходом на новый, более высокий уровень ее становления.

Особое значение в этом диалектическом процессе занимает обретение профессиональной идентичности, являющееся, согласно Н.С. Пряжникову, ведущей формой становления системы идентичности в целом [117]. При этом формирование профессиональной идентичности в современных условиях представляет собой сложную задачу, что, по мнению Е.А. Климова, обусловлено замедленностью развития целостного представления о собственном месте в профессиональной среде и роли в профессиональном процессе и слабой его осознанностью [56, с. 47-59]. Неслучайно, что формирование профессиональной идентичности, в отличие от всех остальных видов идентичностей, предусматривает, по словам Л.Б. Шнейдер, «специальную целенаправленную, организованную обществом подготовку» [174].

Различные аспекты становления профессиональной идентичности раскрываются с использованием таких понятий как «профессиональное развитие», «профессиональное становление», «профессиональная ориентация», «профессиональное самоопределение» и др. Так, по определению Л. Б. Шнейдер, становление профессиональной идентичности, связанной с осознанием своей принадлежности к той или иной профессии и профессиональной общности, представляет собой процесс профессионального самоопределения через обретение соответствующего образа «Я» [170]. Процесс формирования профессиональной идентичности как таковой часто обозначается термином «профессионализация», под которой понимается интеграция личностных и деятельностных компонентов в профессии, «восхождение к профессионализму» [81]. В определении А.В. Гузь, профессионализация представляет собой «выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей, освоение правил и норм про-

фессии, формирование и осознание себя как профессионала, обобщение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии». По словам автора, «профессионализация это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала является одним из аспектов развития личности» [34, с. 10]. В этой связи вполне закономерно, что факторы и механизмы формирования профессиональной идентичности во многом аналогичны таковым в процессе становления идентичности в целом.

Как уже отмечалось, формирование идентификационных характеристик детерминировано особенностями и уровнем развития ценностно-смысловой сферы личности. Сказанное отчетливо касается и ценностно-смысловых детерминант профессиональной идентичности. Так, как отмечает С.Т. Джанерьян, смысловое отношение человека к его профессиональной деятельности является системообразующим фактором профессиональной Я-концепции, определяющим ее состав, структуру и динамику [36, с. 99]. Таким образом, для формирования профессиональной идентичности необходимым является осознание, внутреннее принятие и реализация профессиональных ценностей в собственной деятельности, наличие смыслового отношения к выбранной профессии.

Согласно результатам исследования О.А. Браун и др., в формировании системы идентичностей важнейшую роль играет принадлежность к той или иной социокультурной группе, определяющая значимость соответствующего основания идентичности в иерархии. Соответственно, осознание членства в профессиональной группе детерминирует приоритетность профессионального компонента в системе идентичностей [23]. Это может быть обусловлено тем, что становление профессиональной идентичности, по словам Э.Ф. Зеера и М.В. Кормильцевой, связано с социально-психологическими «эффектами» социальных контактов в той или иной коммуникативной реальности [45, с. 80-81]. Соответственно, особенности формирования профессиональной идентичности в значительной степени задаются принадлежностью к конкретной социокультурной и профессиональной среде, в процессе межличностной коммуникации в которой осуществляется

принятие норм и ценностей профессиональной группы, с членами которой человек себя идентифицирует.

По словам Ю.П. Поварёнкова, формирование профессиональной идентичности определяется действием когнитивного, мотивационного и ценностного механизмов. Посредством когнитивного механизма производится оценка идеальной и реальной профессиональной Я-концепции и сравнение близости между ними, дающее основание для ощущения профессиональной идентичности и ее последующего развития. Благодаря действию мотивационного механизма формируются представление о возможностях профессиональной деятельности в плане удовлетворения имеющихся потребностей и обеспечения условий самореализации, и, тем самым, «мотивационный потенциал» профессиональной идентичности. Ценностный механизм заключается в сопоставлении индивидуальных ценностей и ценностей профессионального сообщества, которое обеспечивает интериоризацию последних. По мнению автора, соответствующие этим трем линиям развития группы параметров можно использовать для оценки актуальных показателей профессиональной идентичности личности [112]. Тем самым соответствие индивидуальных ценностей профессиональным выступает одним из критериев сформированности профессиональной идентичности.

Н.С. Пряжников описывает следующую иерархию уровней сформированности профессиональной идентичности: осознание собственных профессиональных целей и средств их достижения; усвоение профессиональных знаний и требований к профессии; начало осуществления профессиональной деятельности и установление профессиональных контактов; уверенное выполнение профессиональных задач, осознание своего мастерства и передача профессионального опыта [117]. Вполне очевидно, что описываемые уровни иерархии профессиональной идентичности носят последовательный характер и соответствуют этапам ее становления.

На основании результатов собственных исследований Ю.П. Поварёнков описывает такие этапы становления профессиональной идентичности, как школьная, студенческая, учебно-профессиональная и собственно профессио-

нальная [111]. По нашему мнению, можно говорить о двух основных этапах формирования профессиональной идентичности, протекающих в различных реальностях – пространстве профессионального образования и пространстве осуществления профессиональной деятельности. В этой связи У.С. Родыгина обоснованно разделяет понятия «профессиональная идентичность студента» и «профессиональная идентичность специалиста», рассматривая их как два различных феномена, имеющих преемственный характер [128]. В рамках настоящего исследования под профессиональной идентичностью мы будем понимать прежде всего ее первый уровень – профессиональную идентичность будущего специалиста, в нашем случае – учащегося колледжа. Соответственно, основным объектом нашего исследования будет выступать образовательная среда как пространство становления основ профессиональной идентичности.

1.3. Формирование профессиональной идентичности в образовательной среде

Как уже отмечалось, идентичность личности формируется в процессе ее социализации. В зависимости от ее характера в структуре идентичности выделяются «естественные» компоненты, «стихийно» формирующиеся в процессе общекультурной социализации, и компоненты «искусственные», целенаправленно сконструированные в результате осознанного подключения ее конкретных институтов и агентов [76]. Сокращение числа агентов социализации и изменение их роли, возрастание влияния средств массовой коммуникации и другие изменения, свойственные постмодернистскому обществу, определяют необходимость повышения значимости института образования в становлении идентичности личности. Как пишут в этой связи М.С. Яницкий и соавторы, «школа и профессиональное образование должны помогать человеку сформировать свою идентичность, способствуя решению одной из основных проблем постмодерна – проблемы фрагментарной личности и множественной идентичности, формируемой ин-

формационными средами. Именно через профессиональное и личностное самоопределение субъект образования должен находить свой личностный стержень» [186, с. 23]. Пути решения названной проблемы авторы видят в трансформации образовательного пространства, способного обеспечить «гуманизацию через профессионализацию».

Само понятие «образование» метафорически описывается как культурное и социальное «поле», имеющее определенную пространственную структуру [167]. Образование в этом смысле признается одним из важнейших пространств формирования идентичности личности. Как справедливо указывает Л.Б. Шнейдер, «сфера образования несводима к получению теоретических знаний и формированию практических навыков, в стенах высшей школы идет становление экзистенциального и функционального “образа Я, личности» [172, с. 55]. Н.Г. Милованова, И.Г. Пчелинцева и А.В. Чумакова также указывают, что ускоряющиеся изменения технологических процессов и информатизация общества приводят к тому, что основной функцией профессионального образования становится не передача знаний и формирование определенных навыков, а включение обучающегося в профессиональную культуру и смысловое поле [87]. Сказанное в первую очередь касается формирования профессиональной идентичности, требующей, по словам Л.Б. Шнейдер, специально организованной и целенаправленной подготовки в условиях профильного обучения [174]. Соответственно, формирование профессиональной идентичности, в отличие от «естественного» становления других видов идентичности, подразумевает создание специальных психолого-педагогических условий в рамках профессионального образования.

Как отмечают S. Reissner и E. Armitage-Chan, формирование профессиональной идентичности является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов, обеспечивающей их плавный переход к профессиональной деятельности и устойчивость в ее реализации [199]. Закономерно, что формирование профессиональной идентичности рассматривается сегодня в качестве одной из приоритетных целей высшего и среднего профессионального образования [23, с. 50]. В этой связи становление профессиональной идентичности

выступает целью и критерием результативности образовательного процесса в колледже.

О.А. Браун и соавторы на основании проведенного ими исследования констатируют, что получение профессионального образования сопровождается не только формированием заданных компетенций, но и личностными изменениями, в том числе перестройкой системы идентичности личности – появлением в ней новых компонентов, усложнением структуры, изменением иерархии и субъективной оценки ее отдельных элементов. При этом, как полагают авторы, изменение значимости профессиональной идентичности зависит от специфики и направленности обучения [22]. Соответственно, результативность формирования профессиональной идентичности студентов колледжа будет определяться характером и особенностями образовательной среды.

Понятие «образовательная среда» в педагогике и психологии имеет сегодня различные трактовки, делающие акцент на ее структурно-содержательных, либо на функциональных аспектах. Так, В.И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как совокупность условий и обстоятельств для образования, как пространство совместной деятельности «образующего» и «образующегося» [140]. А.И. Артюхина определяет образовательную среду как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательных материалов и субъектов образовательного процесса [2]. В.И. Горовая и Н.Ф. Петрова понимают под образовательной средой динамическую целостность взаимодействующих сред (административной, учебно-методической, научной, социальной, педагогической и т.д.) [32]. С.В. Тарасов и А.Е. Марон рассматривают образовательную среду как совокупность общих социокультурных и специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом осуществляется становление личности и ее мировосприятия [149]. Таким образом, образовательная среда понимается как особое пространство, обеспечивающее необходимые условия для развития личности.

Основной качественной характеристикой образовательной среды в этой связи выступает ее модальность, отражающая наличие в ней условий и возможностей для развития активности и личностной свободы обучающегося [189; 190]. Говоря о развивающем характере образовательной среды, Э.Э. Сыманюк и М.Г. Синякова в данном контексте используют понятие «профессионально-образовательное пространство личности», понимая под ним систему психолого-педагогических уровней непрерывного образования, развивающих видов деятельности и субъектов личностного и профессионального развития [147, с. 48]. Э.Ф. Зеер и И.В. Мешкова рассматривают образовательную среду колледжа, ее модальность и другие содержательные характеристики в качестве важных факторов формирования такого развивающего профессионально-образовательного пространства для студентов, обучающихся по программам СПО [46]. Тем самым образовательная среда колледжа может являться основным пространством формирования профессиональной идентичности.

По нашему мнению, образовательная среда колледжа по определению должна предполагать более разработанную и детализированную систему психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности – если вузы, и, особенно, классические университеты, в настоящее время все в большей степени ориентированы на развитие «транспрофессионализма» как готовности к выполнению действий в разных областях профессиональной деятельности [49], и, соответственно, на становление личности «трансфессионала» [27], то для профессиональных образовательных организаций, очевидно, приоритетным остается формирование профессионализма в определенной области и личности профессионала конкретного профиля. Сказанное определяет особую значимость достижения сформированности профессиональной идентичности выпускников колледжа.

Продуктивная динамика становления профессиональной идентичности в образовательной среде констатируется многими исследователями. Например, по данным С.Г. Ловкова, в процессе образования существенно сокращается процент обучающихся с начальным уровнем идентичности и увеличивается доля демон-

стрирующих зрелую идентичность. Однако количество студентов с промежуточными стадиями развития идентичности, составляющее достаточно значимую часть от общей выборки, никак не изменяется ходе обучения, что, по мнению автора, свидетельствует о недостаточной эффективности образовательной среды [74]. В исследовании, проведенном ранее с нашим участием, обнаруживалось относительное снижение числа студентов с достигнутой профессиональной идентичностью к концу периода обучения [4]. О.А. Браун и др. также отмечают, что при сохранении высокой субъективной значимости профессиональной идентичности в структуре Я-концепции, ее внутренние характеристики в процессе получения образования меняются. Так, наблюдается снижение сформированности профессиональной идентичности на выпускных курсах, наиболее четко прослеживающееся в оценке ее зрелости, отношении к своей профессии, целостности ее образа, и связанное, по мнению авторов, с конкретизацией представлений о будущей профессиональной деятельности, осознанием ее минусов и ограничений, фрагментацией образа профессии и изменением отношения к ней [21].

Очевидно, что снижение числа студентов с достигнутой профессиональной идентичностью и повышение доли обучающихся с диффузной идентичностью может объясняться проявлением кризиса профессионального становления. Согласно результатам исследований Е.И. Гиниатуллиной, переживание подобного кризиса свойственно студентам со сформированным позитивным отношением к получаемой профессии и имеющим намерение профессионально реализоваться по специальности [28; 29]. Следует отметить, что, по мнению Ю.П. Поварёнкова, формирование профессиональной идентичности собственно и происходит за счет возникновения и преодоления таких кризисов, в которых студент разрешает обнаруживаемые противоречия между социально-профессиональными требованиями и собственными желаниями и возможностями. Как указывает автор, переход от одной стадии профессиональной идентичности к следующей происходит при возникновении очередного кризиса, и, соответственно, динамика ее становления носит циклический характер [111].

Е.Л. Солдатова описывает возрастно-психологические закономерности подобной динамики формирования личностной идентичности, связывая их с переживанием «нормативного кризиса перехода к взрослости» [144]. При этом, по мнению Д.А. Исаевой, становление личностной идентичности в период юности и ранней взрослости происходит опережающими темпами, и является предпосылкой формирования профессиональной идентичности [54]. В этой связи переживание нормативного возрастного кризиса идентичности может рассматриваться в качестве фона или общего психологического контекста возникновения и переживания кризиса становления профессиональной идентичности. Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк характеризуют данный профессиональный кризис как «кризис профессионального самоопределения» [47; 48; 148]. Д.А. Исаева в аналогичном контексте говорит собственно о кризисе профессиональной идентичности, проявляющемся, по ее мнению, в повышении значимости Я-профессионального в структуре Я-концепции, в росте тревоги в отношении своего профессионального будущего, в увеличении интенсивности переживаний проблем, связанных с профессиональным самоопределением [54]. Согласно А.А. Озеринной, в период профессионального обучения могут наблюдаться различные типы переживания кризиса профессиональной идентичности: конструктивный (наличие образа профессионала и принятие профессии); избегающий (наличие образа профессионала и отвержение профессии); поисковый (отсутствие образа профессионала и принятие профессии); поверхностный (отсутствие образа профессионала и отвержение профессии) [99; 100]. Очевидно, что для системы профессионального образования оптимальным и, соответственно, целевым является создание условий для конструктивного переживания кризиса профессиональной идентичности.

Таким образом, время обучения в вузе или колледже, приходящееся на юношеский возраст и период ранней взрослости, является наиболее сензитивным для формирования системы идентичностей [54]. Переживание в этот период одного из самых значимых и глубоких кризисов ее становления делает его, по словам Т.Ю. Скибо, сензитивным и для формирования профессиональной идентичности. Как справедливо указывает автор, это определяет необходимость создания

специальных условий для ее формирования в рамках профессионального образования [138]. Однако, как показывают, например, результаты исследования А. Nylén и соавторов, в силу существующих традиций различные направления подготовки на решение этой задачи ориентированы крайне неодинаково – так, профессиональное обучение по такой специальности как сестринское дело отчетливо направлено на формирование профессиональной идентичности, а обучение по большинству IT-специальностей, напротив, фактически не имеет такой цели [198]. М. Izadinia в этом плане выделяет такие наиболее общие факторы формирования профессиональной идентичности, как сложившиеся особенности образовательного сообщества, а также наличие либо отсутствие рефлексивной деятельности при осуществлении профессионального обучения [194]. В связи со всем сказанным, является вполне обоснованным представление о том, что в период профессионального обучения система идентичностей меняется под воздействием как универсальных для данного возраста факторов, так и заданных образовательных условий [20]. О.А. Браун и соавторы в этом ключе выделяют следующие группы факторов и условий формирования идентичности:

- факторы, обусловленные естественным процессом взросления, в частности, начало постоянных интимных или семейных отношений, к окончанию обучения смещающих акцент с овладения профессией на создание семьи и, соответственно, на необходимость ее материального обеспечения;

- общие факторы, связанные с образовательным процессом, в том числе включение в новую, учебно-профессиональную деятельность, вхождение в новую социальную группу, получение новых знаний и развитие мировоззрения, меняющих картину мира;

- факторы, отражающие специфику обучения, к которым относятся предметы, направленные на развитие самосознания, рефлексии, ценностно-нормативных оснований будущей профессиональной деятельности, а также формы обучения и образовательные технологии, дающие возможность «примерки» профессиональной роли, включения в профессиональное сообщество и т.д. [23, с. 81].

Е.В. Воронина и А.А. Ельцова описывают следующую совокупность психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности в период обучения профессии: возможность активизации стремления обучающихся к самопознанию и профессиональному самоопределению, стимулирование осознания и внутреннего принятия профессиональных целей, ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности; использование активных методов обучения, таких как проблемные вопросы, деловые игры и психологические тренинги, повышающие мотивацию к обучению и способствующие формированию позитивного образа профессии и образа Я в ней [26]. По мнению R. Kainth и G. Reedy, наиболее общим психологическим условием или механизмом становления профессиональной идентичности в образовательном процессе является рефлексивная деятельность, обеспечивающая обретение смысла профессиональной подготовки, концептуализацию будущей профессиональной роли и освоение профессионального языка посредством соотнесения имеющихся у обучающегося представлений с реальной практикой [195].

В исследованиях ряда авторов обосновываются психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности конкретно у студентов колледжа. Так, Е.Л. Барышникова в качестве таких наиболее общих условий выделяет наличие профессионально-ориентированной среды, психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной идентичности, а также учет гендерных особенностей студентов, в итоге обеспечивающие принятие будущей профессии (удовлетворенность различными сторонами профессиональной деятельности и профессии в целом) и принятие себя в профессии (формирование положительной профессиональной самооценки в результате соотнесения реального и идеального образов «Я») [9]. Т.Ю. Скибо в аналогичном контексте характеризует такие специфические для колледжа условия формирования профессиональной идентичности, как многопрофильность, многоуровневость, многоступенчатость, практико-ориентированность, преемственность СПО и других уровней образования, реализация модели опережающего образования [138].

Как уже отмечалось, на разных этапах своего становления профессиональная идентичность может выражаться в осознании потенциальной, реальной или же прежней профессиональной принадлежности, т.е. касаться собственного профессионального будущего, настоящего или прошлого. Следует отметить, что подобная временная структура, представляющая собой результат конструирования и реконструирования целостного хода жизни, традиционно рассматривается в качестве важной характеристики идентичности [85]. В этой связи, по аналогии с темпоральными вариантами идентичности личности [11; 132; 154], вполне можно говорить о существовании перспективной, актуальной и ретроспективной профессиональной идентичности. На этапе получения образования сформированность идентичности с будущей профессиональной группой определяет, по словам Э.Ф. Зеера и Э.Э. Сыманюк, соответствие траектории Я-концепции и учебно-профессиональной деятельности, и, тем самым, обеспечивает построение временной транспективы – желаемого образа профессионального будущего [48, с. 1868]. Закономерно, что между становлением профессиональной идентичности и развитием временных характеристик обнаруживается тесная взаимосвязь [72; 78; 135], и успешность формирования профессиональной идентичности в процессе обучения оказывается фактором развития временной перспективы личности [60]. По мнению О.А. Браун и соавторов, сформированность профессиональной идентичности на этапе обучения влияет на общую успешность овладения профессией, повышая активность освоения профессионально значимых компетенций через различные формы социальной практики [22]. Очевидно, что продуктивность становления профессиональной идентичности студентов колледжа при этом будет определяться характером и особенностями образовательной среды.

1.4. Цифровая образовательная среда колледжа как новое пространство становления профессиональной идентичности

В постмодернистском обществе идентичность личности приобретает не просто множественный, а фрагментированный, диффузный характер, формируя так называемый «постмодернистский self», что связано с тем, что человек, играя все возрастающее количество социальных ролей, становится одновременно членом множества социальных групп. Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева обоснованно объясняют эти изменения влиянием новой и фактически безграничной интернет-среды, обуславливающей постоянную стимуляцию человека множественной информацией, своего рода полифонией [64, с. 37]. Такой эффект воздействия дополнительно усиливается благодаря тому, что параллельное уменьшение «живого» межличностного общения приводит к еще большей потребности в «замещающей» идентификации в социальных сетях [65]. Интернет в этой связи приобретает все большее значение в качестве новой среды формирования идентичности.

Как констатируют А.Г. Асмолов и Г.А. Асмолов, единое информационное и коммуникативное пространство становится продолжением реального пространства существования человека и, соответственно, таким же пространством социализации и становления собственной идентичности [5]. При этом, как отмечает Г.У. Солдатова, «традиционные формы социализации все чаще соседствуют, вытесняются, а иногда замещаются новыми формами приобретения необходимых знаний и навыков – цифровой социализацией», формирующей «цифровую личность как часть реальной личности» [141, с. 75-76]. По словам О.Н. Томяк и соавторов, в этом виртуальном пространстве процесс личностного и профессионального самоопределения опосредуется цифровыми устройствами и технологиями, выступающими в качестве новых «культурно-исторических орудий» [151]. Быстрое развитие компьютерных сетевых структур, и, в частности, широкое распространение онлайн-социальных сетей определяют, по мнению А.Е. Войскунского, А.С. Евдокименко и Н.Ю. Федуниной, отчетливый рост интереса исследователей к проблематике изучения идентичности. По словам авто-

ров, проблемы, «связанные с психологией идентичности в Интернете, в условиях виртуальной реальности, в особенности в блогосфере и в социальных сетях, становятся чрезвычайно актуальными для современной психологии» [25, с. 98]. Как пишет И.В. Мирошниченко, «осмысление научной проблематики трансформации традиционных социальных идентичностей и формирование новых идентичностей невозможно рассматривать вне социокультурного контекста интенсивно развивающегося сетевого общества» [89, с. 127]. Закономерно, что изучение новых черт и свойств идентичности, а также специфики их формирования в интернет-пространстве находится сегодня в мейнстриме психологических исследований.

Э.М. Думнова полагает, что проблема становления идентичности в «расширенном» жизненном пространстве, образованном в результате слияния реального пространства с виртуальным, заключается в повышении вероятности ее негативного развития или даже утраты, что обусловлено формированием особой «онлайновой» социальности, проявляющейся в активном переходе из одной социальной группы в другую и т.д. [37]. Данная проблема является особенно актуальной применительно к современному поколению молодежи, или же поколению «Z», чей период становления идентичности совпал с развитием сетевого пространства. Это новое поколение многими авторами определяется как «сетевое», «цифровое» или «интернет-поколение», поскольку информационные ресурсы Интернета становятся для него одним из основных источников социокультурного развития [142; 182]. Результаты исследования А.Н. Аянян и Т.Д. Марцинковской подтверждают, что особенности нового информационного пространства оказывают влияние на соотношение и содержание социокультурной и персональной идентичности и процесс социализации в целом [6]. По словам Е.Л. Солдатовой и Д.Н. Погорелова, проведение весьма значительной части времени в «киберпространстве» серьезно воздействует на процесс социализации поколения «Z», определяя формирование «новой» идентичности личности [145]. Эта «новая» идентичность, сформированная в интернет-среде, привлекает сегодня основное внимание исследователей, и характеризуется ими как особая «вир-

туальная», «сетевая» и тому подобная идентичность [30; 105; 157]. Так, Л.Б. Шнейдер и В.В. Сыманюк пишут о формирующейся сегодня «цифровой идентичности», понимаемой, в частности, как осознание и переживание своей тождественности и уникальности в информационной среде, сопровождающееся формированием новых смыслов деятельности [171]. О.А. Персидская при этом говорит о существовании целого «набора» различных типов цифровой идентичности, определяющихся, прежде всего, ролью цифровой среды и цифровых устройств, которые для человека могут являться инструментом, посредником, частью себя или наставником [109]. Подобную типологию цифровой идентичности предлагают и Г.У.Солдатова, С.В. Чигарькова и С.Н. Илюхина [143]. Однако такой фокус рассмотрения по существу не затрагивает проблем воздействия информационной среды на «традиционные» составляющие идентичности, а также вопросов цифровизации уже существующих пространств социализации.

Речь в данном случае идет прежде всего об изменении профессиональной идентичности под влиянием виртуальной среды. В современных зарубежных исследованиях в качестве наиболее значимого фактора здесь рассматривается активность в различных социальных сетях. Так, J. Kasperuniene и V. Zydziunaite указывают, что профессиональная идентичность сегодня в значительной степени конструируется в сетевом пространстве [196]. По мнению S.S. Guraya и соавторов, влияние социальных сетей в этом плане является отчетливо негативным, что проявляется в размывании профессиональных ценностей и профессиональной идентичности уже работающих специалистов [192]. E. Heidari, G. Salimi и M. Mehrvarz, напротив, указывают на продуктивность высокой активности в социальных сетях для развития профессиональной идентичности, связывая это с накоплением будущими специалистами «социального капитала онлайн» [193]. B. Ruan и др. в этой связи говорят о появлении нового, «виртуального» компонента профессиональной идентичности, поддержка становления которого, по мнению авторов, становится перспективной задачей профессионального образования [200]. Тем самым возможность использования цифровой среды для разви-

тия профессиональной идентичности имеет очевидный потенциал, который может быть реализован в образовательной деятельности.

Закономерно, что растущий интерес исследователей вызывает проблема цифровой трансформации образовательного пространства и соответствующего изменения компонентов идентичности, обычно формируемых преимущественно в нем. По словам Е.Э. Чеботарёвой, в социальном поле образования сегодня наблюдается определенный рост за счет присвоения им пространств незадействованных ранее практик, образующих «новые поля» института образования – его виртуальные пространства [167]. Иными словами, в настоящее время происходит цифровизация образовательного пространства или, точнее, расширение образовательной среды за счет ее цифровизации. По мнению А.В. Постюшкова, цифровизация – это новый этап трансформации образования, пришедший на смену уже «завершенной» его информатизации, который заключается в создании новой парадигмы взаимодействия субъектов образования, соответствующей цифровому этапу развития экономики и общества [116]. Однако, по справедливому замечанию И.В. Роберт, говорить о цифровизации собственно образования не совсем корректно, так как его целью является личностное развитие, которое, как и, например, воспитание, невозможно цифровизировать. Поэтому точнее говорить о «цифровой трансформации» отдельных сфер образования [127]. Как справедливо указывают в этой связи В.И. Блинов и соавторы, цифровая трансформация среднего профессионального образования представляет собой не только технические, но и дидактические, методические и другие изменения, выражающие в совокупности комплексный процесс преобразования всей образовательной системы [18]. По мнению О.Н. Томюк и др., такая цифровая трансформация (или дигитализация, виртуализация и т.п.) образования, выражается в следующих основных тенденциях: реальном переходе к непрерывному образованию, определяющимся необходимостью постоянного обновления знаний и компетенций в связи с экспоненциальным ростом объема новой информации; расширении спектра существующих форм получения образования и дифференциации подходов к построению образовательных моделей; развитию дистанционного образо-

вания, основанного на использовании информационно-коммуникационных технологий; широком распространении цифровых образовательных платформ [151].

Формирующаяся сегодня цифровая образовательная среда в самом общем виде определяется А.В. Постюшковым как «совокупность цифровых устройств, информационных систем, сервисов и инструментов, созданных и взаимодействующих с целью решения задач в ходе подготовки и осуществления образовательного процесса в учебных заведениях» [116, с. 10]. Само понятие цифровой образовательной среды рассматривается сегодня с различных позиций: как элемент системы образования, расширяющий интерактивность процесса обучения; как система, объединяющая программно-методические, организационные и технические ресурсы, а также интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучаемых и преподавателей; как совокупность технологий (информационных, цифровых образовательных технологий, коммуникационных), условие их внедрения и применения в целях повышения эффективности образовательного процесса в вузе; как условие и средство для формирования профессиональных, социальных, личностных, общекультурных и других компетенций будущих специалистов [62; 69]. Анализ существующих подходов к трактовке цифровой образовательной среды позволил нам сформулировать собственное определение данного понятия [82]: цифровая образовательная среда – это совокупность информационных и цифровых ресурсов, информационных и цифровых технологий, применяемых в целях психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития студентов и других субъектов образовательной среды (преподаватели и специалисты различных подразделений, осуществляющих сопровождение студентов и т.д.).

Понятием, близким к цифровой образовательной среде в смысловом отношении, является также «информационно-образовательная среда», которую А.М. Романов определяет как «гетерогенное образовательное пространство ... созданное интегрированным комплексом средств, инструментов, устройств, носителей и проводников знаний, а также самих субъектов обучения, связанных

функциональными многосторонними взаимосвязями» [129, с. 80]. При этом, по мнению автора, информационно-образовательная среда является частью более общей образовательной среды. Как полагают Е.А. Романова и Р.Р. Гасанова, в настоящее время «информационно-образовательная среда при сохранении своих концептуальных основ трансформируется под влиянием процесса цифровизации в среду, обладающую большей вариативностью и возможностями для реализации потребностей каждого субъекта» [131, с. 5]. Исходя из этого, мы будем рассматривать информационно-образовательную среду в качестве основы или первого этапа формирования цифровой образовательной среды.

Как отмечает Е.В. Лебедева, развитие цифровых технологий в экономической и социальной сферах «запустило процесс трансформации идентичности будущего профессионала». В этой связи, по ее словам, «приоритетной задачей современного образования должно стать создание обогащенной информационной среды для развития у обучающегося способности самостоятельно выстраивать свою профессионально-образовательную траекторию, грамотно используя возможности и инструменты цифровой реальности» [71, с. 49]. Вместе с тем, многими авторами констатируется непроработанность теоретико-методологических и прикладных аспектов как цифрового образования в целом, так и вопросов формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде, в частности. Так, Л.Р. Яруллина вообще утверждает, что сегодня фактически «отсутствуют психологические и педагогические теории цифрового обучения, которые послужили бы фундаментом в процессе преподавания» [188, с. 30]. Существующие же «модели учебной работы, которые используют цифровые ресурсы, инструменты, сервисы и образовательный потенциал разветвленной системы взаимодействий в системе “учащиеся – информационная образовательная среда – преподаватели”, остаются невостребованными» [158, с. 29]. Сказанное определяет актуальность и необходимость разработки целостной концепции цифрового профессионального образования, предоставляющей педагогу возможность осмыслить «новую реальность» [16], а также связанные с обучением в

цифровой образовательной среде проблемы и возможности формирования профессиональной идентичности студентов колледжа.

М.С. Яницкий описывает целый ряд как позитивных, так и негативных эффектов цифрового обучения, некоторые из которых могут препятствовать продуктивному становлению идентичности личности в образовательном пространстве. Так, по словам автора, «цифровизация образования приводит к неоднозначным психологическим последствиям для субъектов образовательного процесса. Особенно важным является изменение пространственно-временных характеристик их межличностного взаимодействия, «обезличивание» и виртуализация общения, связанные с использованием средств электронной образовательной коммуникации» [178, с. 38]. С.А. Минюрова, В.С. Басюк, Е.Ю. Брель и др. на основании результатов проведенного ими исследования констатируют, что в условиях обучения в цифровой образовательной среде отмечается целый ряд «дефицитов» взаимодействия между преподавателем и студентом [88]. Е.В. Вовк отмечает, что цифровизация образовательного пространства существенно изменяет условия развития профессиональной идентичности, с одной стороны сокращая возможности реального взаимодействия и неформальных контактов между педагогами и обучающимися, тем самым затрудняя вхождение в профессиональное сообщество, и, с другой стороны, благодаря его интерактивности предоставляет «исключительный потенциал для создания эффективных психолого-педагогических технологий поддержки становления профессиональной идентичности» [24]. А.В. Микляева, Ю.Л. Проект и В.В. Хороших также констатируют, что широкое распространение информационных технологий, развитие социальных сервисов и медиапрактик создают новые условия для самовыражения и самореализации, а также для групповой и средовой идентификации студентов. Наряду с этим, нарастание информационной энтропии вследствие использования ресурсов Интернета приводит к возрастанию напряженности в ценностно-смысловом самоопределении и социальном взаимодействии [86]. По данным социологического исследования Ш.К. Жаркынбековой и Ф. Гювен, в условиях онлайн-обучения более половины студентов ощущают нехватку внеаудиторного

взаимодействия с преподавателем, почти треть испытывают затруднения в общении с ним, каждого десятого не устраивает обратная связь [41, с. 13].

Закономерно, что указанные особенности межличностного взаимодействия в цифровой среде определяют изменение характера и динамики становления идентичности обучающихся, в том числе и их профессиональной идентичности. Данная проблема особенно отчетливо проявилась при вынужденном переходе в цифровую образовательную среду в связи с распространением пандемии COVID-19, которая, по словам J.Z. Liang и соавторов, представляет собой уникальную модель для изучения формирования профессиональной идентичности онлайн [197]. Как показывают результаты специально проведенного в этой связи исследования, при выборе дистанционной формы обучения характерным является преобладание атипичного (непродуктивного) кризиса профессионального становления, в отличие от традиционного «очного» формата взаимодействия с преподавателем, где подобная тенденция не наблюдается [3, с. 8]. В то же время, как следует из результатов исследования становления системы идентичностей в условиях цифровой социализации, проведенного с нашим участием, специфика ее трансформации заключается в первую очередь в определенном обесценивании принадлежности к своему поколению, этнической группе, религиозной общности, жителям своего региона и страны в целом, а также дезактуализации неформальных групп членства. При этом соответствие своей семейной и гендерной роли, а также тождественность с нынешней учебной и будущей профессиональной общностью обнаруживают сравнительно более высокую значимость [187]. Очевидно, что неоднозначность эффектов цифровой социализации требует более детального изучения динамики становления системы идентичностей студентов колледжа в зависимости от степени обусловленности цифровой образовательной средой.

Еще одной важной проблемой является обеспечение безопасности субъектов образования в цифровой среде. Как уже отмечалось, развитие личности осуществляется в ходе последовательного расширения и освоения ее жизненного пространства. Это пространство представляет собой совокупность различных

сред существования и деятельности человека – физической, социальной, психологической, образовательной и др. Соответственно, безопасность жизненного мира, являющегося общим пространством становления личности, должна обеспечиваться безопасностью каждой из этих взаимосвязанных сред [113]. В данном контексте в социологических исследованиях безопасность определяется как состояние защищенности среды жизнеосуществления личности от внешних и внутренних угроз [70]. Вместе с тем, безопасность понимается и как внутренний, психологический феномен. Так, В.Г. Тылец и Т.М. Краснянская рассматривают безопасность в общем для психологии личности контексте субъективного отражения объективных условий жизнедеятельности человека. Они определяют безопасность как сложное психологическое явление, включающее одновременно и состояние защищенности и способность к развитию в рамках реализации выбранной стратегии жизни. При этом защищенность и развитие понимаются как два противопоставленных полюса, подразумевающих, соответственно, направленность на закрытость и открытость личности. В этом ключе реализация принципа безопасности в организации образовательного пространства соответствует, по словам авторов, направленности на достижение оптимального баланса между состоянием защищенности обучающегося и его способности к непрерывному развитию [156]. Безопасная среда в таком понимании соответствует традиционным представлениям о необходимости и полезности самостоятельного преодоления постоянно возникающих в реальной жизни препятствий, вызовов и угроз, в борьбе с которыми, собственно, и происходит формирование личности.

Рассмотрение образовательной среды как сочетания общих социокультурных и собственно психолого-педагогических условий позволяет дифференцировать вызовы, связанные с взаимодействием в цифровой или виртуальной среде в целом, и угрозы, обусловленные деятельностью собственно в цифровой образовательной среде. Эти риски и вызовы, в свою очередь, могут быть разделены на общие потенциально негативные эффекты цифровизации, которые могут рассматриваться в качестве косвенных угроз безопасности, и прямые угрозы, способные воздействовать непосредственно на психологическую безопасность субъекта.

ектов образовательного процесса. На этом основании нами было выделено четыре группы угроз нарушения безопасности в цифровой образовательной среде [121]:

- *Косвенные угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой среде в целом:* изменение характера межличностной коммуникации, предпочтение виртуального общения реальному; киберзависимость и определенная утрата связей с реальным миром; возможность вовлечения в деятельность различных антисоциальных и асоциальных групп, вызывающее уход от реальности или выключение из социально активной жизни [55; 68].

- *Прямые угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой среде в целом:* распространение аутодеструктивных и аутоагрессивных форм поведения, снижение ценности здоровья и собственной жизни, повышение потребности в неоправданном риске, возрастание вероятности суицидального поведения; угрозы экономической и финансовой безопасности, интернет-мошенничества, вовлечение в деятельность финансовых пирамид [31].

- *Косвенные угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой образовательной среде:* деформация когнитивной сферы личности, формирование фрагментарного знания и «клипового» мышления; изменение картины мира, связанное информационным «загрязнением» и нарушением усвоения социальных норм и ценностей при отсутствии полноценного живого общения; нарушения социализации, возможность формирования социального инфантилизма, обусловленные ограничением непосредственных социальных контактов [91; 42].

- *Прямые угрозы психологической безопасности, связанные со взаимодействием в цифровой образовательной среде:* возможность нарушения конфиденциальности персональных данных; риски т.н. «троянского обучения», преследующего скрытые, не декларируемые цели; возможность обучения «со злым умыслом», осуществляемого различными экстремистскими или мошенническими группами в собственных интересах [114].

Все вышесказанное определяет необходимость специальных технологий поддержки становления профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде колледжа, нацеленных как на повышение продуктивности данного процесса, так и на обеспечение безопасности обучающихся. В настоящее время различными авторами предлагается достаточно широкий спектр цифровых психолого-педагогических технологий, в том числе «электронное обучение», «онлайн-обучение», «виртуальный класс», «мобильное обучение», «геймификация» и т.п. Однако, как справедливо отмечают Н.О. Бесшапошников, А.Г. Леонов и А.А. Прилипко, цифровизация образования не может сводиться лишь к использованию информационно-коммуникационных технологий, и должна также включать изменение самих принципов организации учебной деятельности [15]. Особенно это касается наиболее общих задач образования, выходящих за рамки простой трансляции знаний, таких как становление профессиональной идентичности личности.

Отдельными авторами анализируются психолого-педагогические условия собственно профессионального развития и профессионализации личности в цифровой образовательной среде. Так, Е.В. Лебедева выделяет следующие направления педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровизации образования: формирование информационной системы, содержащей банк данных спроса и предложения на рынке труда; проведение мероприятий, посвященных актуальным трендам востребованности различных профессий в цифровом обществе и уточнению необходимых для них компетенций; внедрение в образовательный процесс курсов, направленных на формирование метапредметных компетенций как основы формирования «транс-профессионализма» выпускников; актуализация знаний и навыков в области цифровых технологий профессиональной деятельности и дистанционных форм трудовой занятости; сопровождение построения профессионального маршрута будущего специалиста посредством информирования о функционировании виртуальных профессиональных сообществ [71]. Тем не менее, приводимые автором результаты свидетельствуют о недостаточной эффективности этих и других по-

добных технологий применительно к формированию собственно профессиональной идентичности. По ее данным, в условиях цифровизации образования более половины студентов демонстрируют диффузный или «предрешенный» статус профессиональной идентичности, характеризующиеся низкой степенью сформированности ее компонентов или несамостоятельностью профессионального выбора, а почти четверть студентов обнаруживает наличие открытого кризиса профессиональной идентичности.

Существующая проблема может быть связана с тем, что применяющиеся сегодня психолого-педагогические технологии поддержки становления профессиональной идентичности далеко не всегда базируются на теориях, учитывающих специфику именно цифровой образовательной среды как нового и перспективного образовательного пространства. Как указывают Л.В. Скорова и И.М. Кыштымова, актуальные проблемы, связанные с превращением современной образовательной среды в медиaprостранство, определяют необходимость разработки методологии и методик педагогической «медиапсихологии», направленных на поддержку процессов развития, обучения и воспитания личности в условиях медиаопосредствования [139]. Одной из наиболее релевантных в данном ключе представляется концепция медиаобразования. А.В. Фёдоров понимает под медиаобразованием «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [163, с. 80]. И.А. Фатеева, обобщая этот и другие современные подходы к данной проблеме, определяет медиаобразование как «действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фактом существования массмедиа», или же как «процесс коммуникации, порождающий обучение как производству массмедиа, так и пользованию ими» [161, с. 13].

Целью медиаобразования признается «медиакомпетентность», понимаемая как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих вы-

бору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиа-текстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [162, с. 122]. Интегрируя существующие трактовки феномена медиакомпетентности как цели и результата медиаобразования, мы понимаем под ней результат личностно-субъектных обретений студента в процессе формального и неформального обучения, характеризующий индивидуальную способность использования медиа, которая совершенствуется самой личностью под влиянием социализирующих факторов и педагогического содействия [118]. Как следует из сказанного, условием формирования медиакомпетентности обучающихся является их участие в ориентированной на решение данной задачи учебно-профессиональной и внеучебной деятельности.

Очевидно, что технологии медиаобразования обладают значительным потенциалом в плане психолого-педагогической поддержки становления профессиональной идентичности студентов колледжа. В настоящее время появляются исследования, свидетельствующие о результативности медиаобразования в рассматриваемом контексте. Так, по данным А.А. Корниенко, использование образовательных медиатехнологий для формирования профессиональной идентичности содействует личностно-профессиональному становлению обучающихся, наполнению образа будущей профессии ценностями и смыслами, повышению уровня профессиональной готовности [63]. А.С. Фролова и О.Ю. Посухова полагают, что воздействие на профессиональную идентичность в процессе медиаобразования в современных реалиях приобретает ключевую роль [165]. Однако, как отмечают авторы в другой своей работе, процесс конструирования профессиональной идентичности посредством информационно-коммуникационных технологий Интернет-медиа пока еще «находится на самой первой стадии своего развития» [166, с. 185]. В этой связи использование возможностей современного образовательного пространства как пространства цифрового, информационного, мультимедийного и т.п., открывающее широкий простор для разработки инновационных психолого-педагогических технологий

формирования профессиональной идентичности студентов колледжа, требует дальнейшего изучения.

1.5. Выводы по первой главе

Идентичность личности понимается сегодня как сложная, многоуровневая и иерархическая система, основными структурно-содержательными компонентами которой являются составляющие образа Я, отражающие представление о тождественности одновременно с различными социальными общностями. Важное место в этой системе занимает профессиональная идентичность, которая понимается как образ «Я» в будущей профессиональной роли, как результат сопоставления представлений о себе с образом представителя соответствующей профессии. Профессиональная идентичность рассматривается в этой связи в качестве результата профессионального самоопределения, выражающегося в осознании и переживании принадлежности к социально-профессиональному сообществу. Вместе с тем, она является также фактором, определяющим успешность профессиональной самореализации и личностного развития в профессиональной деятельности.

Сформированность идентичности подразумевает внутреннюю интеграцию ценностей значимых социальных групп, а также смысловое объединение прошлого, настоящего и будущего образов Я. Становление идентичности в этом плане представляет собой динамический процесс переживания тождественности значимым объектам изменяющейся социальной реальности. Соответственно, идентичность личности как динамическая система последовательно формируется в процессе социализации. В системе идентичностей выделяются элементы, поэтапно сформированные такими институтами, как семья, образовательные организации, трудовой коллектив, средства массовой коммуникации и т.д., выступающими актуальными пространствами социализации на соответствующей стадии личностного развития. Тем самым, идентичность личности формируется в ходе расширения и освоения социального пространства, и каждая новая группа членства выступает новой средой социализации и становления идентичности. Ста-

новление системы идентичностей при этом может иметь как поступательный эволюционный характер, так и определяться резкой трансформацией ее структуры вследствие возрастных или других кризисов.

Особое значение в этом процессе занимает становление профессиональной идентичности, требующее, в отличие от формирования других видов идентичности, специально организованной подготовки в учреждениях профессионального образования. Психологическими детерминантами становления профессиональной идентичности являются осознание, внутреннее принятие и реализация профессиональных ценностей в собственной учебно-профессиональной деятельности, а также приобретение смыслового отношения к выбранной профессии. Принятие норм и ценностей профессиональной группы, с членами которой человек себя идентифицирует, осуществляется в процессе межличностной коммуникации в конкретной социокультурной и профессиональной среде. В этой связи выделяется два основных этапа формирования профессиональной идентичности, протекающих, соответственно, в пространстве профессионального образования и в пространстве осуществления профессиональной деятельности.

Образование признается одним из важнейших пространств формирования системы идентичностей личности. При этом становление профессиональной идентичности выступает приоритетной целью и критерием результативности профессионального образования. Соответственно, образовательная среда колледжа является основным пространством формирования профессиональной идентичности. В период профессионального обучения система идентичностей меняется под воздействием как общих для данного возраста факторов, так и заданных образовательных условий, и продуктивность становления профессиональной идентичности определяется характером и особенностями образовательной среды. При обеспечении оптимальных условий в период профессионального обучения профессиональная идентичность занимает интегрирующую позицию в системе идентичностей студентов колледжа.

В современных условиях все большее значение в качестве новой среды формирования идентичности приобретает Интернет-пространство, которое ста-

новится продолжением реального жизненного пространства существования человека. Прежде всего это касается современного поколения учащейся молодежи, чей период становления идентичности совпал с развитием сетевого пространства. Особую роль здесь играет цифровая трансформация образовательного пространства, т.е. расширение образовательной среды за счет ее цифровизации. Под цифровой образовательной средой понимается совокупность образовательных информационных и цифровых ресурсов, информационных и цифровых технологий, применяемых в целях психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития.

Особенности межличностного взаимодействия в цифровой образовательной среде определяют изменение характера и динамики становления идентичности обучающихся, в том числе и их профессиональной идентичности. При этом многими авторами указывается на возможность негативных эффектов цифрового обучения, некоторые из которых могут препятствовать продуктивному становлению идентичности студентов колледжа в образовательном пространстве. Важной проблемой является также безопасность субъектов образования, необходимость обеспечения которой определяется новыми вызовами, связанными с взаимодействием в цифровой или виртуальной среде в целом, а также специфическими угрозами, обусловленными деятельностью собственно в цифровой образовательной среде.

Результаты проведенных ранее исследований свидетельствуют о недостаточной эффективности технологий, используемых сегодня в цифровой образовательной среде, применительно к формированию профессиональной идентичности. Это обусловлено тем, что применяющиеся сегодня психолого-педагогические технологии поддержки становления профессиональной идентичности не всегда базируются на теориях, учитывающих специфику именно цифровой образовательной среды как нового образовательного пространства. Одним из путей решения названной проблемы является использование моделей и технологий медиаобразования, обладающих значительным потенциалом в плане личностного и профессионального развития обучающихся. Однако теория, методо-

логия и практика медиаобразования в плане обеспечения психолого-педагогических условий становления профессиональной идентичности настоящее время недостаточно разработаны. В этой связи перспективы использования возможностей современного цифрового, информационного, мультимедийного образовательного пространства для оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности студентов колледжа требуют дальнейшего изучения.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1. Методы и организация исследования психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности студентов колледжа

Настоящее исследование основывается на общих положениях культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, в соответствии с которыми цифровые устройства и технологии рассматриваются в качестве новых «культурно-исторических орудий», опосредующих деятельность и общение современных учащихся, и, тем самым, выступающих детерминантами их личностного и профессионального самоопределения [151]. В данном исследовании реализуются также принципы средового подхода в образовании [80; 83], заключающегося здесь в учете особенностей цифровой образовательной среды и целенаправленном использовании ее возможностей для обеспечения оптимальных условий становления профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность, как это уже отмечалось ранее, в данном ключе рассматривается нами как один из элементов системы идентичностей личности в целом, что подразумевает необходимость изучения ее субъективной значимости и положения в индивидуальной иерархии идентичностей. Система идентичностей формирующейся личности, в свою очередь, тесно взаимосвязана с ее временной перспективой и системой ценностно-смысловых ориентаций, уровень развития которых, как это было показано в теоретической части диссертации, выступает и фактором, и показателем сформированности идентичности личности. В этой связи идентичность вместе с временными и ценностно-смысловыми характеристиками личности рассматриваются сегодня целостно, в их взаимосвязи и взаимообусловленности, как элементы системы более высокого

порядка или же метасистемы – образа мира человека [7; 185]. Исходя из сказанного, особенности профессиональной идентичности обучающихся анализировались нами в соотнесении с временными и ценностно-смысловыми характеристиками.

Степень вовлеченности студентов в цифровую образовательную среду оценивалась при помощи специально разработанной анкеты, включавшей вопрос о доле занятий в учебном году, проходившей в том или ином онлайн-формате (см. Приложение). Кроме того, методом анкетного опроса устанавливалось направление или специальность профессионального обучения, также пол и возраст респондентов. Особенности профессиональной идентичности обучающихся определялись посредством комплекса психодиагностических методик, включающего в себя методики исследования собственно профессиональной идентичности и системы идентичностей в целом, методики изучения временной перспективы и временной ориентации личности, а также методику изучения ценностных предпочтений.

Для изучения системы идентичностей в целом и значимости ее отдельных компонентов нами использовался опросник «Структура идентичности», созданный М.С. Яницким, А.В. Серым и О.А. Браун на основе теста «Двадцать утверждений самоотношения» М. Куна и Т. Макпартленда [181]. Студентам предлагался для ранжирования список из 16 категорий, отражающих, в первую очередь, социально-ролевые компоненты их идентичности в основных сферах жизнедеятельности (семья, работа, учеба, досуг, интимно-личностные отношения, отдых), а также по одной категории, соответствующих личностной идентичности и т.н. «высшему уровню самокатегоризации». Результаты заполнения данного опросника интерпретировались исходя из того, что чем ближе ранговое значение находилось к единице, тем выше субъективная значимость и степень осознанности анализируемой категории.

Для оценки уровня развития профессиональной идентичности применялась «Методика исследования профессиональной идентичности» (МИПИ) Л.Б. Шнейдер, построенная на принципах прямого и цепного ассоциативного те-

ста [170]. Испытуемым предлагалось выбрать среди предъявляемых слов-стимулов те, которые имеют отношение к ним и их будущей профессиональной жизни. На основании анализа особенностей ассоциативного ряда обучающиеся были отнесены к одному из возможных статусов идентичности, соответствующих уровню ее развития: преждевременная идентичность; диффузная идентичность; мораторий; достигнутая идентичность; гиперидентичность.

Для выявления особенностей профессиональной идентичности студентов использовался также «Опросник диагностики профессиональной идентичности студентов» А.А. Озеринной [98]. На основании ответов на предлагаемые вопросы устанавливались два итоговых показателя: уровень сформированности и уровень зрелости профессиональной идентичности, а также показатели по семи субшкалам профессиональной идентичности, которые, в свою очередь, включали по две содержательные характеристики: учебно-профессиональные планы (их определенность и самостоятельность); отношение к профессии (эмоциональное и рациональное принятие); образ профессии (его глубина и целостность); образ профессионала (его четкость и осознанность); профессиональная позиция (ее активность и независимость); профессиональная самооценка (ее адекватность и самостоятельность); профессиональная мотивация (ее позитивность и внутренняя обусловленность).

Изучение временной перспективы и временной ориентации личности обучающихся осуществлялось с использованием методических приемов, предложенных К. Муздыбаевым [92]. Для определения протяженности временной перспективы испытуемым задавался вопрос: «На сколько лет вперед вы с уверенностью можете планировать свое будущее?». Для установления временной ориентации респондентам предлагалось согласиться с одним из трех утверждений: «Время, в котором мы сейчас живем, – это мое время»; «Мое время ушло» и «Мое время еще не пришло», выступающих индикаторами преимущественной направленности на прошлое, настоящее и будущее соответственно.

Связность и доминантность модусов времени устанавливались при помощи проективного теста «Круги» Т. Коттла [94]. Студентам предлагалось гра-

фически изобразить свое прошлое, настоящее и будущее в виде трех кругов. Степень связанности временных зон «прошлое-настоящее-будущее» оценивалась по наличию соприкосновения и пересечения соответствующих им кругов. Предпочтение или значимость той или иной временной зоны определялось в данном случае по размеру соответствующего круга в сравнении с двумя другими.

Выявление особенностей ценностных предпочтений студентов и уровня развития их системы ценностных ориентаций осуществлялось посредством использования методики Р. Инглхарта, модифицированной М.С. Яницким [186]. Данная методика основана на выборе испытуемыми наиболее важных ценностей из предлагаемого списка, включающего девять позиций, представляющих собой индикаторы ориентации на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или же индивидуализации (независимость и саморазвитие). Данные группы ценностей, в интерпретации автора, представляют собой достигнутые личностью уровни ценностного развития.

В организационном плане настоящее исследование представляет собой сочетание констатирующего эксперимента, включающего выявление и анализ особенностей общей системы идентичностей и содержательных характеристик собственно профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени их вовлеченности в цифровую образовательную среду, а также формирующего эксперимента, представляющего собой эмпирическую апробацию специально разработанной нами психолого-педагогической модели формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде колледжа.

На этапе констатирующего эксперимента, реализованного в 2022-2023 годах, в исследовании приняли участие 527 студентов (в том числе 209 юношей и 318 девушек) 37 организаций среднего профессионального образования Кемеровской области, обучающихся по различным направлениям подготовки, входящих в 20 укрупненных групп специальностей (УГС). Подробное распределение исследуемой группы по месту и специальности обучения представлено в таблицах 1 и 2. Средний возраст исследуемых составил 18,2 полных лет.

Таблица 1 - Распределение исследуемой группы по месту обучения

Число студентов

№	Название организации среднего профессионального образования	Н
1.	ГПОУ «Юргинский технологический колледж им. Павлючкова Г.А.»	35
2.	ГБПОУ «Томь-Усинский энерготранспортный техникум»	18
3.	ГПОУ «Сибирский колледж сервиса и технологий»	16
4.	ГПОУ «Тяжинский агропромышленный техникум»	16
5.	ГБПОУ «Новокузнецкий горнотранспортный колледж им. В.Ф. Кузнецова»	16
6.	ГБПОУ «Прокопьевский горнотехнический техникум им. В.П. Романова»	15
7.	ГПОУ «Таштагольский техникум горных технологий и сферы обслуживания»	15
8.	ГПОУ «Кузнецкий индустриальный техникум»	15
9.	ГАПОУ «Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства»	15
10.	ГПОУ «Осинниковский политехнический техникум»	15
11.	ГПОУ «Ленинск-Кузнецкий политехнический техникум»	15
12.	ГПОУ «Топкинский технический техникум»	15
13.	ГПОУ «Калтанский многопрофильный техникум»	15
14.	ГПОУ «Кемеровский аграрный техникум имени Г.П.Левина»	15
15.	ГПОУ «Прокопьевский электромашиностроительный техникум»	15
16.	ГПОУ «Юргинский техникум машиностроения и информационных технологий»	15
17.	ГПОУ «Профессиональный колледж г. Новокузнецка»	15
18.	ГАПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий»	15
19.	ГОУ СПО «Ленинск-Кузнецкий горнотехнический техникум»	15
20.	ГПОУ «Кузнецкий металлургический техникум» имени Бардина Ивана Павловича»	15
21.	ГПОУ «Кемеровский коммунально-строительный техникум имени В.И. Заузелкова»	15
22.	ГПОУ «Прокопьевский транспортный техникум»	15
23.	ГПОУ «Сибирский политехнический техникум»	15
24.	ГПОУ «Прокопьевский аграрный колледж»	14
25.	ГПОУ «Беловский политехнический техникум»	14
26.	ГПОУ «Анжеро-Судженский педагогический колледж»	14

№	Название организации среднего профессионального образования	N
27.	ГПОУ «Новокузнецкий транспортно-технологический техникум»	14
28.	ГБПОУ «Междуреченский горностроительный техникум»	14
29.	ГПОУ «Березовский политехнический техникум»	13
30.	ГПОУ «Кузнецкий техникум сервиса и дизайна имени В.А. Волкова»	13
31.	ГПОУ «Кемеровский профессионально-технический техникум»	11
32.	ГПОУ «Мариинский педагогический колледж имени императрицы Марии Александровны»	11
33.	ГПОУ «Новокузнецкий педагогический колледж»	10
34.	ГПОУ «Полысаевский индустриальный техникум»	10
35.	ГПОУ «Новокузнецкий техникум строительных технологий и сферы обслуживания»	9
36.	ГАПОУ «Новокузнецкий торгово-экономический техникум»	8
37.	ГПОУ «Мариинский политехнический техникум»	1
	Всего:	527

Таблица 2 - Распределение исследуемой группы по специальности обучения

Число студентов

№	Коды УГС	Наименования укрупненных групп специальностей	N
1.	07.02.00	Архитектура	5
2.	08.02.00	Техника и технологии строительства	26
3.	09.02.00	Информатика и вычислительная техника	32
4.	11.02.00	Электроника, радиотехника и системы связи	1
5.	13.02.00	Электро- и теплоэнергетика	35
6.	15.02.00	Машиностроение	25
7.	19.02.00	Промышленная экология и биотехнологии	2
8.	20.02.00	Техносферная безопасность и природообустройство	3
9.	21.02.00	Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия	36
10.	23.02.00	Техника и технологии наземного транспорта	69
11.	27.02.00	Управление в технических системах	23
12.	35.02.00	Сельское, лесное и рыбное хозяйство	13
13.	36.02.00	Ветеринария и зоотехния	8

№	Коды УГС	Наименования укрупненных групп специальностей	N
14.	38.02.00	Экономика и управление	55
15.	39.02.00	Социология и социальная работа	1
16.	40.02.00	Юриспруденция	53
17.	43.02.00	Сервис и туризм	89
18.	44.02.00	Образование и педагогические науки	34
19.	46.02.00	История и археология	16
20.	54.02.00	Изобразительное и прикладные виды искусств	1
	Всего:		527

В формирующем эксперименте, проходившем в течение 2023-2024 учебного года, были задействованы студенты ГАПОУ «Новокузнецкий торгово-экономический техникум», ГПОУ «Новокузнецкий транспортно-технологический техникум», ГПОУ «Сибирский политехнический техникум», ГБПОУ «Новокузнецкий горнотранспортный колледж им. В.Ф. Кузнецова». Контрольную группу составили студенты ГАПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий», ГБПОУ «Междуреченский горностроительный техникум», ГПОУ «Топкинский технический техникум», ГПОУ «Калтанский многопрофильный техникум». В исследовании показателей профессиональной идентичности в начале и в конце формирующего эксперимента приняли участие 60 студентов экспериментальной и 60 студентов контрольной групп, всего 120 человек.

2.2. Структурно-содержательные и динамические характеристики профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от особенностей образовательной среды

Наиболее общими характеристиками цифровой образовательной среды, как это следует из приведенного выше теоретического анализа, являются использование интернет-соединения и тех или иных гаджетов и устройств, а также кон-

кретных программных средств и приложений. В нашем случае все студенты, принявшие участие в исследовании, во время обучения имели доступ к ресурсам интернета, в том числе 91,6% подключались преимущественно с использованием мобильной связи, 8,4% – посредством использования технологии беспроводной локальной сети (Wi-Fi). Занятия в цифровой образовательной среде осуществлялись с использованием компьютерных классов и персональных компьютеров (указали 53,1% опрошенных), индивидуальных смартфонов (52,4%), ноутбуков (11,4%), планшетов (7,8%). Основными технологическими инструментами в нашем случае являлись прежде всего платформы для проведения онлайн-конференций и вебинаров (Яндекс Телемост – 26,6%, TrueConf – 16,1%, Microsoft Teams – 7,8%, МТС Линк – 4,7%, Google Meet – 2,5%, VK звонки – 0,4%, другие – 2,1%) и собственно системы электронного и удаленного обучения (Moodle – 24,7%, Сферум – 11,0%, региональные и локальные образовательные платформы – 7,8%). Следует отметить заметное изменение набора используемых для цифрового обучения ресурсов, проявляющееся, в частности, в фактическом исчезновении таких платформ как Zoom, связанное с переходом на отечественное программное обеспечение и быстрым развитием собственных образовательных систем.

При этом, как следует из результатов проведенного нами анкетного опроса, доля занятий, реализующихся в цифровой образовательной среде, в системе среднего профессионального образования остается сегодня относительно невысокой, несмотря на некоторое ее увеличение по сравнению с «доковидным» периодом: 63% опрошенных указали, что в цифровой среде или онлайн реализуется не более 25% их учебных занятий, 27% студентов отметили, что доля таких занятий составляет 26-50%, и только 10% опрошенных занимаются в цифровой образовательной среде более 50% учебного времени. Эта тенденция почти не зависит от профиля обучения и является фактически инвариантной. Так, среди студентов колледжей, обучающихся по естественнонаучным и техническим направлениям подготовки (n=270), те же 63% выбрали вариант ответа 0-25% занятий, 28% – вариант 26-50%, 10% – 51% и более; среди студентов социогумани-

тарных направлений подготовки ($n=257$) – соответственно 63%, 26% и 11% опрошенных. Тем не менее, отдельные направления подготовки отличаются от указанной общей тенденции – сравнительно большая доля занятий в цифровой образовательной среде реализуется при обучении по таким специальностям, как «Машиностроение» (соответствующие варианты ответов выбрали 56%, 28% и 16% студентов); «Техника и технологии наземного транспорта» (57%, 30% и 13%); «Юриспруденция» (55%, 38% и 7%); наименьшая доля занятий в цифровой образовательной среде характерна для подготовки по таким специальностям, как «Электро- и теплоэнергетика» (86%, 6% и 8%); «Сельское хозяйство» (77%, 15% и 8%); «Документационное обеспечение управления и архивоведение» (75%, 12% и 12%). Однако данные особенности объясняются, по-видимому, не столько спецификой учебно-профессиональной деятельности студентов этих специальностей, сколько активностью и организационными возможностями конкретных учреждений среднего профессионального образования в плане внедрения цифровых образовательных технологий. В целом, можно констатировать, что во всех названных колледжах фактически реализуется смешанный формат организации учебного процесса, основанный на сочетании или чередовании очного и онлайн обучения, и рассматриваемый сегодня как наиболее продуктивный вариант цифровой трансформации [17], при этом степень цифровизации обучения в них не является одинаковой.

Для оценки влияния степени включенности в цифровую образовательную среду на особенности профессиональной идентичности и другие рассматриваемые характеристики нами сравнивались показатели по соответствующим методикам в трех группах студентов колледжа, в текущем учебном году прошедших в цифровой среде до 25% занятий – *группа 1* ($n=332$), 26-50% занятий – *группа 2* ($n=142$), и более 50% занятий – *группа 3* ($n=53$).

По тесту структуры идентичности студенты колледжей в целом характеризовались наибольшей значимостью образа себя как учащегося, представителя своего пола, а также будущего отца или матери (таблица 3). Представление о себе как о будущем профессионале занимает в их иерархии, как и в иерархии всех

трех описываемых групп, четвертое место. Таким образом, обучение в цифровой образовательной среде не оказывает существенного влияния на значимость профессиональной идентичности как таковой. В то же время, включенность в цифровую образовательную среду достоверно связана со снижением значимости региональной и гражданской идентичности, и с повышением ранга образа-Я как друга или подруги, и, в несколько меньшей степени, представления о себе как о будущем отце или матери. Тем самым обучение в цифровой образовательной среде сопряжено с некоторым ослаблением важности региональных и гражданских компонентов идентичности, в определенной степени замещающихся ее межличностными и полоролевыми основаниями. Указанная тенденция может быть связана, с одной стороны, с очевидным ослаблением воспитательного воздействия при онлайн-обучении, и, с другой стороны, с обусловленным им ощущением дефицита межличностного взаимодействия с другими учащимися.

Таблица 3 – Структура идентичности студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

Средние ранги

Компоненты структуры идентичности	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=527)
	0-25 (n= 332)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Я – профессионал (будущий профессионал)	5,8	5,3	5,4	5,6
Я – учащийся	4,1	4,4	4,3	4,2
Я – юноша / девушка	4,6	4,8	4,5	4,6
Я – сын / дочь	7,0	7,1	6,8	7,0
Я – муж / жена (будущий муж / жена)	5,1	4,5	5,0	5,0
Я – уникальная личность	7,5	7,4	7,8	7,5
Я – представитель своего народа	6,4	6,3	6,4	6,4
Я – гражданин своей страны	7,4	8,1	8,1	7,7
	Z=-1,98; p=0,047			
Я – житель своего города	8,1	8,9	8,6	8,3
	Z=-2,03; p=0,04			
Я – отец / мать (будущий отец / мать)	7,9	7,8	7,4	7,8
Я – представитель своего поколения	11,9	11,7	11,5	11,8

Компоненты структуры идентичности	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=527)
	0-25 (n= 332)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Я – член неформальной группы	8,0	7,6	7,9	7,9
Я – друг / подруга	11,0	11,4	10,2	11,1
		Z=2,05; p=0,04		
Я – последователь своей религии	9,5	10,0	9,1	9,6
Я – человек, представитель вида Homo sapiens	13,5	13,7	14,1	13,6

Результаты по методике исследования профессиональной идентичности Л. Б. Шнейдер (таблица 4) свидетельствуют о том, что все описываемые группы студентов фактически одинаково характеризуются отсутствием или незначительным процентом обнаруживающих несформированную или преждевременную, т.е. несамостоятельную, «навязанную» идентичность, и, одновременно, достаточно высокой долей лиц с сформированной, достигнутой идентичностью. Вместе с тем, студенты, обучающиеся в традиционной образовательной среде, статистически чаще отличаются проявлениями моратория – нормативного кризиса формирования профессиональной идентичности. Вовлеченность в цифровую образовательную среду, напротив, достоверно сопряжена с последовательным повышением доли студентов с достигнутой профессиональной идентичностью. Однако по мере увеличения доли занятий, реализуемых в цифровой среде, возрастает и число студентов, демонстрирующих гипертрофированную псевдоидентичность, что может рассматриваться как проявление действия психологических защит [176; 177], свидетельствующее о напряженности механизмов интрапсихической адаптации к таким условиям обучения. Обучение в цифровом пространстве, вызывающее на начальных этапах выраженное психическое напряжение, связанное, в частности, с определенным размыванием у студентов представлений об его целях и способах их достижения, обуславливает, по видимому, компенсаторную сверхконцентрацию на своей будущей профессиональной роли и профессиональном статусе.

Таблица 4 – Статус идентичности студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

% от числа ответивших				
Статус идентичности	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=522)
	0-25 (n=328)	26-50 (n= 141)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Преждевременная идентичность	2,0	4,3	1,9	2,7
Диффузная идентичность	0,0	1,4	0,0	0,4
Мораторий*	23,6	19,0	17,0	21,1
Достигнутая идентичность*	62,7	64,5	65,9	64,2
Гиперидентичность	11,6	10,6	15,1	11,7

Примечание: * – различия между 1 и 2 группами достоверны при $p < 0,02$.

По тесту А. А. Озеринной студенты всех описываемых групп имеют сходные показатели по основной шкале методики «Сформированность профессиональной идентичности» (таблица 5). Однако у студентов колледжей, включенных в цифровую образовательную среду, отмечается прогрессивное снижение показателей по второй основной шкале теста «Зрелость профессиональной идентичности». При этом наиболее статистически значимые различия обнаруживаются по субшкале «учебно-профессиональные планы», где обучающиеся преимущественно в цифровой образовательной среде демонстрируют их достоверно меньшую самостоятельность. Т.е. при обучении в цифровой образовательной среде становление профессиональной идентичности чаще носит формальный и скорее внешний характер. Приведенные данные в целом свидетельствуют о меньшей продуктивности процесса становления профессиональной идентичности при цифровизации образовательного пространства, что, в целом, подтверждает выводы по результатам других подобных исследований [50; 41].

Таблица 5 – Содержательные характеристики профессиональной идентичности студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

Баллы

Характеристики профессиональной идентичности		Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n= 527)
		0-25 (n=332)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
		1	2	3	
Сформированность профессиональной идентичности		20,5	20,1	20,5	20,4
Зрелость профессиональной идентичности		19,3	19,2	18,5	19,2
Учебно-профессиональные планы	определенные / неопределенные	2,9	2,9	2,9	2,9
	собственные / заимствованные	2,7	2,8	2,4	2,6
			Z=2,2; p=0,04		
Отношение к профессии	эмоциональное принятие / отвержение	3,1	3,2	3,2	3,1
	рациональное принятие / отвержение	3,1	3,2	3,2	3,1
Образ профессии	внутренний / поверхностный	3,0	3,0	3,2	3,0
	целостный / фрагментарный	3,2	3,2	3,2	3,2
Образ профессионала	четкий / размытый	3,2	3,1	3,1	3,1
	осознанный / стереотипный	2,8	2,8	2,7	2,8
Профессиональная позиция	активная / пассивная	2,7	2,6	2,8	2,7
	автономная / зависимая	2,8	2,9	2,8	2,8
Профессиональная самооценка	адекватная / неадекватная	3,4	3,4	3,4	3,4
	как результат собственной рефлексии / результат оценки других	2,6	2,7	2,6	2,6
Профессиональная мотивация	положительная / отрицательная	2,2	2,2	2,2	2,2
	интринсивная / экстринсивная	2,5	2,3	2,3	2,4

Полученные результаты в определенной степени подтверждаются особенностями временной ориентации описываемых групп студентов (таблица 6). У студентов всех групп отчетливо преобладает ориентация на настоящее время, закономерно связанная с описанным выше доминированием у них образа себя как

учащегося, на втором месте находится ориентация на будущее, и на третьем – на прошлое. Это вполне согласуется с результатами других ранее проведенных исследований – так, по данным В.А. Передерий, ведущее значение у студентов имеет актуальная идентичность, затем перспективная идентичность, и наименее значимой является ретроспективная идентичность [108]. При этом, по мере повышения вовлеченности в цифровую образовательную среду, студенты все реже живут собственным будущим и, напротив, все чаще «ностальгически» концентрируются на своем прошлом. Данная тенденция свидетельствует о росте негативных ожиданий и сомнений в отношении своего будущего, в том числе и профессионального, проявляясь, в частности, в отмеченной формальности учебно-профессиональных планов, и отражая затруднения конструирования и некоторую размытость образа профессионального будущего при обучении в цифровой среде.

Таблица 6 – Временная ориентация студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

% от числа ответивших				
Индикаторы временной ориентации	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=527)
	0-25 (n=332)	26-50 (n= 142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Время, в котором мы сейчас живем, – это мое время	70,8	70,4	73,6	71
Мое время ушло	0,6	1,4	7,5	1,5
Мое время еще не пришло	21,4	20,4	15,1	20,5
Затрудняюсь ответить	7,2	7,7	3,8	7

Интересным в этой связи является изменение субъективной дальности временной перспективы студентов колледжа при обучении в цифровой среде (таблица 7). Наиболее частым вариантом ответа на вопрос о времени, на которое они с уверенностью могут планировать свое будущее, во всех группах студентов

является интервал в один год. При этом, с ростом включенности в цифровую образовательную среду снижается доля студентов выбирающих короткие временные рамки планирования (1-2 месяца, полгода), и увеличивается число указывающих более продолжительный диапазон (3-4 года; 10 лет и более). Однако, с учетом приведенных ранее результатов нашего исследования, это можно расценивать скорее как перенос собственных, в том числе профессиональных, планов на более отдаленную, и, фактически, неопределенную перспективу, своего рода проявление «синдрома отложенной жизни» [133; 96], а не как реальное увеличение временной перспективы личности.

Таблица 7 – Временная перспектива студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

% от числа ответивших

Дальность временной перспективы	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n= 527)
	0-25 (n=332)	26-50 (n=142)	51-100 (n= 53)	
	1	2	3	
1-2 месяца	14,8	15,5	9,4	14,4
Полгода	14,8	10,6	11,3	13,3
Год	24,7	22,5	24,5	24,1
2 года	16	14,8	15,1	15,6
3–4 года	15,4	19,0	18,9	16,7
5–10 лет	5,1	9,9	5,7	6,5
10 лет и более	1,5	0,7	7,5	1,9
Затруднились ответить	7,8	7	7,5	7,6

Еще более примечательными являются показатели связности временных модусов в описываемых группах (таблица 8). Как следует из приведенных результатов, по мере включения в цифровую образовательную среду последова-

тельно уменьшается доля студентов, обнаруживающих смысловую взаимосвязь между их собственным прошлым и настоящим, настоящим и будущим, прошлым и будущим – процент испытуемых, демонстрирующих пересечение графических изображений соответствующих временных модусов, отчетливо снижается. Это, в представлении А.В. Серого, прямо отражает уменьшение продуктивности актуального смыслового состояния студентов [134], являясь, в данном случае, очевидным отрицательным результатом цифровизации обучения. Что касается доминантности временных модусов, то, при вполне ожидаемом общем преобладании значимости своего настоящего, с ростом вовлеченности в цифровую образовательную среду, концентрация на нем еще более усиливается, сопровождаясь последовательным снижением приоритетности прошлого, что, вероятно, имеет компенсаторный характер.

Таблица 8 – Связность и доминантность модусов времени студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

% от числа ответивших				
Модусы времени	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=526)
	0-25 (n=331)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Связанность временной перспективы				
Прошлое-Настоящее	«0» - 78,2	«0» - 73,9	«0» - 77,4	«0» - 77
	«2» - 7,3	«2» - 7,7	«2» - 9,4	«2» - 7,6
	«4» - 13,3	«4» - 16,9	«4» - 7,5	«4» - 13,7
	«6» - 1,2	«6» - 1,4	«6» - 5,7	«6» - 1,2
Настоящее-Будущее	«0» - 74,6	«0» - 69,7	«0» - 71,7	«0» - 73,0
	«2» - 6,9	«2» - 9,2	«2» - 9,4	«2» - 7,8
	«4» - 16,6	«4» - 19,7	«4» - 13,2	«4» - 17,1
	«6» - 1,8	«6» - 1,4	«6» - 5,7	«6» - 2,1
Будущее-Прошлое	«0» - 83,4	«0» - 86,0	«0» - 83,0	«0» - 84,0
	«2» - 4,5	«2» - 6,3	«2» - 5,7	«2» - 5,1
	«4» - 10,6	«4» - 6,3	«4» - 5,7	«4» - 8,9
	«6» - 1,5	«6» - 1,4	«6» - 5,7	«6» - 1,9

Модусы времени	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=526)
	0-25 (n=331)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Доминантность модуса времени				
Прошлое	«0» - 48,9	«0» - 52,8	«0» - 54,7	«0» - 50,6
	«2» - 45,3	«2» - 42,3	«2» - 45,3	«2» - 44,5
	«4» - 5,7	«4» - 4,9	«4» - 0	«4» - 4,9
Настоящее	«0» - 8,2	«0» - 9,9	«0» - 9,4	«0» - 8,7
	«2» - 82,8	«2» - 78,2	«2» - 75,5	«2» - 80,8
	«4» - 9,1	«4» - 12,0	«4» - 15,1	«4» - 10,5
Будущее	«0» - 6,0	«0» - 9,2	«0» - 1,9	«0» - 6,5
	«2» - 46,8	«2» - 47,2	«2» - 52,8	«2» - 47,5
	«4» - 47,1	«4» - 43,7	«4» - 45,3	«4» - 46,0

Примечание: связанность временной перспективы: 0 – временные модусы не граничат друг с другом; 2 – граничат; 4 – пересекаются; 6 – включают друг друга; доминантность модуса времени: 0 – модус меньше других; 2 – модус меньше одного, но больше другого (средний); 4 – больше других.

Вместе с тем, анализ результатов по методике М. С. Яницкого показывает, что цифровая образовательная среда обеспечивает условия для более продуктивного становления системы ценностных ориентаций студентов колледжа (таблица 9). Как видно из приведенных данных, среди студентов, относительно чаще обучающихся в цифровой образовательной среде, последовательно уменьшается доля представителей адаптирующегося (т.е. направленного на «низшие» ценности) типа, и, одновременно возрастает процент направленных на более высокоорганизованные ценности социализации и индивидуализации. Полученные нами результаты подтверждают тенденцию, выявленную ранее другими авторами – так, по данным исследований Ю.М. Перевозкиной и Д.Э. Елистратовой, вовлеченность в цифровой формат обучения способствует повышению значимости высших ценностей: развития, творчества и стремления к достижениям [106; 107]. По мнению Е.А. Романовой и Е.Ю. Брель, такое позитивное влияние обучения в цифровой образовательной среде обусловлено спецификой социализации поколения Z, для которого цифровое пространство выступает важным компонентом культуры, наделенным ценностями и смыслами, и, соответственно, информация, получаемая в нем, приобретает ценностный характер [130].

Таблица 9 – Ценностные ориентации студентов колледжей в зависимости от степени включенности в цифровую образовательную среду

% от числа ответивших

Ценностный тип	Доля занятий, проводящихся в цифровой образовательной среде, %			Все (n=527)
	0-25 (n=332)	26-50 (n=142)	51-100 (n=53)	
	1	2	3	
Адаптирующийся*	28,9	22,5	7,5	25
Социализирующийся**	41,9	54,9	66,0	47,8
Индивидуализирующийся	3,3	4,2	5,7	3,8
Промежуточный***	25,9	18,3	20,8	23,3

Примечание: * – различия между 1 и 3 группами достоверны при $p=0,0005$, между 2 и 3 группами – при $p=0,008$; ** – различия между 1 и 2 группами достоверны при $p=0,005$, между 1 и 3 группами – при $p=0,0005$; *** – различия между 1 и 2 группами достоверны при $p=0,04$.

Обнаруженное в нашем исследовании определенное «отставание» формирования профессиональной идентичности от развития системы ценностных ориентаций объясняется, вероятно, тем, что наиболее значимыми для студентов исследуемой группы могут выступать общие, абстрактные ценности или же ценности внепрофессиональной направленности – семейные, материальные и т.п. Тем не менее, с учетом ранее эмпирически подтвержденной взаимообусловленности ценностных ориентаций и особенностей идентичности личности [180; 183], можно предположить, что описываемый позитивный эффект цифровизации образовательного пространства является основанием или же «ресурсом» для последующего становления профессиональной идентичностей студентов колледжа при соответствующем психолого-педагогическом воздействии. Как отмечают в этом ключе Ш.К. Жаркынбекова и Ф. Гювен, разрабатываемые сегодня подходы к цифровому обучению «должны быть направлены в первую очередь на создание такой среды, которая будет способствовать становлению личности с определенной системой ценностных представлений, имеющих отношение к конкретной профессиональной общности, другими словами, формированию профессиональ-

ной идентичности» [41, с. 10]. Соответственно, обучение в цифровой образовательной среде должно концентрироваться смысле и конкретных ценностях будущей профессиональной деятельности.

Итак, результаты исследования особенностей профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени их включенности в цифровую образовательную среду позволяют констатировать, что происходящая в настоящее время цифровизация образования обуславливает изменение процесса становления как их системы идентичностей в целом, так и собственно профессиональной идентичности. Студенты колледжа, обучающиеся в цифровой образовательной среде, характеризуются относительно более низким уровнем развития профессиональной идентичности, а также определенными затруднениями переживания нормативного кризиса ее становления. Так, наблюдается рост числа студентов с псевдопозитивной профессиональной идентичностью, увеличение проявлений ее незрелости, зачастую ее формальный, внешний характер, несформированность собственных учебно-профессиональных планов, ухудшение понимания связи между собственным настоящим и будущим, между нынешней учебной и будущей профессиональной деятельностью, некоторая размытость образа профессионального будущего и снижение доли студентов с т.н. «перспективной» профессиональной идентичностью, перенос сроков реализации профессиональных планов на более отдаленный период. Вместе с тем, цифровизация образовательной среды колледжа создает условия для более продуктивного становления системы ценностных ориентаций студентов, что открывает возможность разработки основанных на этом психолого-педагогических технологий повышения эффективности формирования их профессиональной идентичности.

2.3. Психолого-педагогическая модель формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде

Результаты констатирующего эксперимента, свидетельствующие об определенных затруднениях процесса становления профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, определяют необходимость теоретико-методологического обоснования, разработки и внедрения соответствующей психолого-педагогической модели ее формирования. В психологических науках под моделью, как правило, понимается реконструкция того или иного психического явления и создание схемы его анализа. Вместе с тем, как справедливо указывает Н.Н. Нечаев, моделирование как отображение действительности является одновременно и средством ее преобразования [95, с. 16]. В этой связи под моделью формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде мы будем понимать и схематический образ данного процесса, и алгоритм решения связанных с ним вопросов воспитательно-образовательной деятельности.

Как указывают О.А. Браун и соавторы, «признание человека основным субъектом формирования своей системы идентичностей задает рамки деятельности психолога в рассматриваемом контексте – это отслеживание динамики ее структурно-содержательных характеристик, психологическое сопровождение или поддержка реализации данного процесса, предупреждение и, при необходимости, своевременная коррекция возможных негативных тенденций» [23, с. 82]. В этом ключе в качестве основного направления целенаправленной деятельности по формированию профессиональной идентичности студентов колледжа мы рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение данного процесса с оценкой его результативности и, при необходимости, соответствующей корректировкой. С учетом проведенного нами ранее анализа теории и практики психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития студентов в условиях цифровой образовательной среды [82], мы, понимая формирование профессиональной идентичности как основную составляющую этого про-

цесса, рассматриваем такое сопровождение как целостную, системно-организованную деятельность субъектов образовательной среды колледжа, которая направлена на создание психолого-педагогических условий для успешного его осуществления.

В настоящее время существует несколько моделей формирования профессиональной идентичности студентов колледжа, фокусирующих внимание на обеспечении таких условий. Так, в работе Т.Ю. Скибо обосновывается поэтапная модель становления профессиональной и личностной идентичности студентов, представляющая собой совокупность следующих условий «эффективной технологической реализации» данного процесса в условиях колледжа: поощрение самопознания и саморазвития учащихся и педагогов; изменение установок преподавателей и студентов в направлении как непрерывности, так и гуманизации образования; оптимизация межличностного взаимодействия и совместной деятельности педагогов и учащихся через развитие навыков рефлексии и принятие общей системы ценностей; ориентация обучения на задачи воспитания и развития личности посредством обновления содержания и совершенствования методического оснащения учебного процесса, а также задействование потенциала внеучебной деятельности; обеспечение благоприятного социально-психологического климата в группах путем формирования учебных коллективов [138]. В структурно-динамической модели поэтапного формирования профессиональной идентичности студентов техникума, предложенной Ю.В. Красниковой, выделяются педагогические условия, в совокупности создающие «идентично-образную среду» в образовательной организации: осознание преподавателями и учащимися целей и содержания процесса формирования профессиональной идентичности; «локализация и конкретизация» педагогических задач, отвечающих поставленным целям; усвоение в дуальной системе обучения знаний о профессии на практике; постоянство осуществления соответствующей образовательной деятельности техникума [67]. Следует отметить, что описываемые этими и другими авторами подобные педагогические условия носят достаточно общий и декларативный характер. Понятно, что специфика обучения, задаваемая его

профессиональной направленностью, определяет характер и особенности становления профессиональной идентичности. Однако в контексте нашего исследования более существенным является выделение здесь конкретных психологических факторов или детерминант результативности этого процесса. Как убедительно показано О.А. Браун и соавторами, формирование профессиональной идентичности обеспечивается путем сопоставления образов профессии и профессионала с Я-концепцией студентов, психологическими условиями чего выступают осознание ими субъективного смысла будущей профессиональной деятельности и принятие профессиональных ценностей [22]. В своей модели формирования профессиональной идентичности студентов колледжа мы будем опираться на данное заключение.

Существующие модели формирования профессиональной идентичности студентов колледжа разработаны, как правило, для реализации в «традиционной», обычной образовательной среде. В этой связи, в соответствии с задачами настоящего исследования, нами была разработанная собственная модель психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, в качестве основных составляющих включающая методологические основания и принципы данного процесса, а также психолого-педагогические условия и технологии его реализации. Содержательно названные компоненты объединяются в три основных направления деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса в колледже: создание возможностей для эффективной межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде; поддержка продуктивного становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций, образа профессионального будущего и стратегии профессионального развития; обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности (рисунок 1). Охарактеризуем эти направления деятельности более подробно.

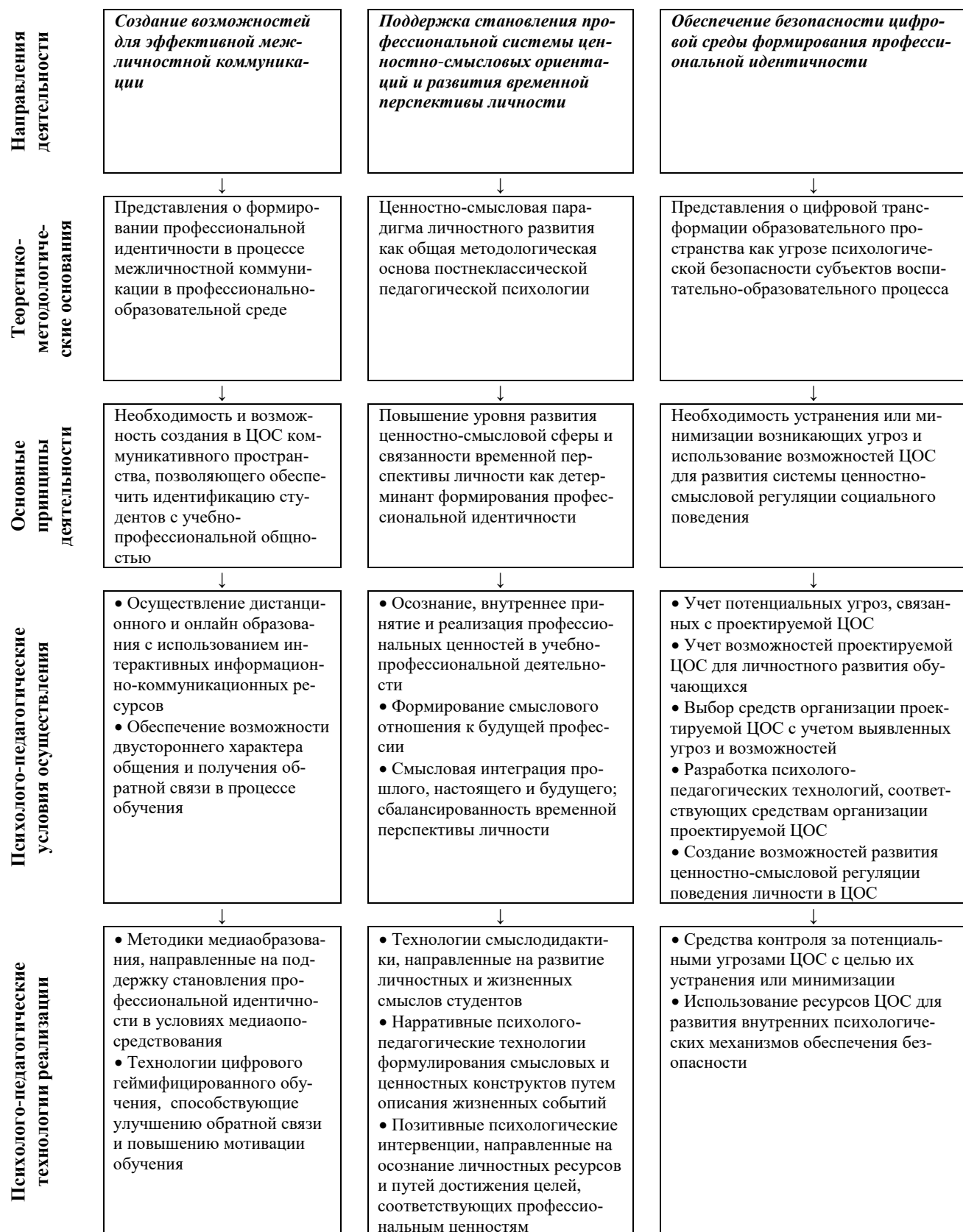


Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде

1. Создание возможностей для эффективной межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде методологически основывается на приведенных в теоретической части работы представлениях о том, что содержательные характеристики профессиональной идентичности формируются в процессе межличностной коммуникации в конкретной профессиональной и образовательной среде посредством социальных контактов между ее участниками. Общим принципом описываемого направления деятельности является необходимость и возможность создания в цифровой образовательной среде особого коммуникативного пространства, позволяющего обеспечить идентификацию студентов с той или иной учебно-профессиональной общностью.

Соответственно, основным психолого-педагогическим условием формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде здесь является обеспечение возможности интерактивного взаимодействия (т.е. подразумевающего двусторонний характер общения и наличие обратной связи) в интернет-пространстве, на таких площадках, как тематические и профессиональные чаты, форумы и другие виртуальные сообщества будущих специалистов. Примером такого сетевого образовательного ресурса может служить разработанный нами ранее портал «Профориентир», обеспечивающий оперативное и объективное информирование учащейся молодежи об особенностях функционирования различных сфер профессиональной деятельности с учетом социально-экономической ситуации развития региона, а также организационно-педагогическое сопровождение процесса конструирования профессиональной карьеры в соответствии как с личными ценностями, так и потребностями регионального рынка труда [119]. Создание упорядоченной системы подобных информационно-коммуникационных площадок будет способствовать использованию возможностей цифровой образовательной среды для оптимизации процесса становления профессиональной идентичности.

Психолого-педагогическими технологиями реализации данного направления деятельности являются конкретные приемы дистанционного и онлайн образования, основанные на использовании информационно-коммуникационных ре-

сурсов, в том числе различные методики медиаобразования, направленные на поддержку становления профессиональной идентичности в условиях медиаопосредствования путем развития медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, навыков использования различных форм коммуникации при помощи соответствующих медиатехник [164]; приемы цифровой геймификации в обучении, реализуемые с применением систем виртуальной реальности и нацеленные на улучшение межличностной коммуникации и формирование дополнительной мотивации обучения [126].

2. Поддержка становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций, образа профессионального будущего и стратегии профессионального развития основывается на ценностно-смысловой парадигме личностного развития как общей методологической основе постнеклассической педагогической психологии [186]. Исходным принципом здесь выступает положение о детерминированности формирования профессиональной идентичности особенностями и уровнем развития ценностно-смысловой сферы, а также характером и связанностью временной перспективы личности.

Основными психолого-педагогическими условиями формирования профессиональной идентичности в рамках данного направления выступает осознание, внутреннее принятие и реализация профессиональных ценностей в собственной учебно-профессиональной деятельности, наличие смыслового отношения к будущей профессии, а также смысловая интеграция временных модусов прошлого, настоящего и будущего, сбалансированность временной перспективы личности, упорядоченность временной организации жизненного пути.

Используемые здесь психолого-педагогические технологии базируются на известных методиках развития ценностно-смысловой сферы и временной перспективы личности. При этом необходимо учитывать, что формирование смыслов в цифровом образовательном пространстве имеет свою специфику – «конструирование» смыслов здесь, в силу интерактивности последнего, имеет совместный характер, приобретая форму коллективного текста, что открывает

принципиально иные возможности [110]. Наиболее разработанными в этом плане являются методы смыслодидактики, представляющие собой приемы направленной трансляции смыслов в учебном процессе. В соответствии с данным подходом, индивидуализированные компоненты смысловой сферы студентов выступают смысловыми составляющими их «Я-концепции», определяющими процесс профессионального становления. Согласно представлениям авторов, существующее в начале обучения «Я-реальное», являющееся следствием внутреннего процесса оценивания, в результате профессионального образования, представляющего собой трансляцию внешних по отношению к нему профессиональных ценностей, дополняется новым компонентом – «Я-идеальным», отражающим осознание того, каким студент видит себя в будущем, в том числе в качестве профессионала, т.е. формированием профессионального образа «Я» [1]. Перспективными в этом контексте представляются также нарративные психолого-педагогические технологии, представляющие собой средство формулирования смысловых и ценностных конструктов путем описания жизненных событий. В проведенных ранее исследованиях подтверждена их эффективность применительно к задачам прояснения значения личных и профессиональных ценностей и смыслов, актуализации их субъективной значимости, а также синхронизации временных локусов смысла [159; 160]. Нарративные технологии успешно используются также при формировании ценностно-смысловых ориентаций, временной перспективы личности и системы идентичностей студентов в онлайн-формате [7; 8]. Соответственно, эти методики могут быть результативно использованы для поддержки становления профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде. Кроме того, релевантными целям нашей программы являются позитивные психологические интервенции, основанные на принципах позитивной психологии, изложенных в работах К. Питерсона и М. Селигмана, в соответствии с которыми становление личностной зрелости и жизнестойкости стимулируется развитием комплекса положительных личностных качеств и ценностей [73; 125]. В контексте нашего исследования наибольшим потенциалом

обладают позитивные психологические интервенции, обеспечивающие внутреннее принятие профессионально важных качеств и ценностей.

3. *Обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности* основывается на представлении о том, что цифровая трансформация образовательного пространства является серьезным вызовом для психологической безопасности субъектов воспитательно-образовательного процесса, что требует учета появившихся новых угроз и организации безопасной цифровой образовательной среды. Исходным принципом деятельности здесь является необходимость как устранения или минимизации возникающих угроз, так и использования возможностей цифровой образовательной среды для развития системы ценностно-смысловой регуляции социального поведения, сформированность которой может рассматриваться в качестве эффективного внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности.

Соответственно, психолого-педагогическими условиями организации цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности, в нашей модели являются:

- Учет потенциальных угроз, связанных с проектируемой цифровой образовательной средой. Реализация данного условия предполагает оценку как прямых, так и косвенных угроз, связанных с планируемыми к использованию при обучении цифровыми сервисами, инструментами, платформами и т.п., а также разработку на этой основе системы ограничительных мер, направленных на их устранение или минимизацию.

- Учет возможностей проектируемой цифровой образовательной среды для личностного развития обучающихся. Данное условие подразумевает оценку потенциала планируемых к использованию цифровых сервисов, инструментов, платформ в плане их перспективности для решения задач развития личности, создания условий для самовыражения, саморазвития и т.п.

- Выбор цифровых средств организации проектируемой образовательной среды с учетом выявленных угроз и возможностей. Названное условие может быть реализовано путем определения с учетом потенциальных угроз и возмож-

ностей оптимального, сбалансированного набора или комплекса цифровых средств организации проектируемой образовательной среды.

- Разработка психолого-педагогических технологий, соответствующих средствам организации проектируемой цифровой образовательной среды. Обеспечение данного условия предполагает создание конкретных психолого-педагогических технологий, отвечающих особенностям всего комплекса выбранных средств и инструментов цифровой образовательной среды.

- Создание возможностей развития ценностно-смысловой регуляции поведения личности в цифровой образовательной среде. В этом случае речь идет о создании необходимых психолого-педагогических условий для интериоризации социальных ценностей в процессе опосредованного взаимодействия между субъектами образовательного процесса и формировании системы ценностно-смысловой регуляции поведения как внутреннего механизма обеспечения психологической безопасности.

Таким образом, технологии реализации данного направления деятельности должны быть направлены на контроль за потенциальными угрозами с целью их устранения или минимизации. Вместе с тем, как справедливо указывают Т.М. Краснянская и В.Г. Тылец, оптимизация включения человека в процессы цифровизации основывается как на преодолении всех уровней угроз безопасности, так и на и максимизации возможностей создаваемых ими ресурсов. Как отмечают авторы, каждый аспект цифровизации подразумевает и угрозы, и ресурсы безопасности. В этом плане они разделяют, в частности, собственно психологическую безопасность (на уровне индивидуальности) и социально-психологическую безопасность (на уровне личности). Технологии обеспечения психологической безопасности в этом контексте связываются с возможностями самовыражения и самореализации, а также развития креативности посредством использования современных цифровых технологий; социально-психологической безопасности – с потенциалом межличностной коммуникации в виртуальной среде, заключающимся в расширении качественных и количественных аспектов социального взаимодействия, возможностях реализовывать различные ролевые

позиции, изменять свой социальный статус и т.д. [68]. В этом смысле технологии обеспечения безопасности обучающихся заключаются не столько в ограждении их от цифровой среды, сколько в использовании ее значительных возможностей в организации развивающего образовательного пространства.

М.В. Погодаева, говоря о проектировании пространства безопасного развития, выделяет в качестве основных его технологий социально-психологические и культурно-образовательные. Первые обеспечивают социальную безопасность и безопасное взаимодействие обучающегося с другими людьми; вторые – формирование общей культуры безопасности как системы соответствующих ценностных представлений и мировосприятия. Цель проектирования такого пространства, по ее словам, состоит в создании условий для присвоения развивающейся личностью культуры безопасности взрослого. Автор указывает также, что безопасная среда может быть обеспечена посредством организационно-педагогических технологий, посредством которых формируется «мировоззренческая позиция, ориентированная на гуманистические и экологические ценности, ценности жизни и здоровья» [113, с. 180]. Тем самым, организация цифровой образовательной среды как пространства безопасного межличностного взаимодействия выступает средством развития внутренней ценностно-смысловой регуляции социального поведения, сформированность которой, в свою очередь, обеспечивает достижение более высокого уровня психологической безопасности. Как было показано ранее, такая регуляция, основанная на осознании и внутреннем принятии ценностей, имеющих просоциальную направленность, способствует предупреждению асоциального, девиантного и экстремистского поведения в онлайн-пространстве [179]. Таким образом, обеспечение безопасности цифрового образовательного пространства предполагает достижение оптимального баланса между состоянием защищенности обучающегося и его способности к непрерывному развитию.

Как следует из приведенной характеристики основных направлений деятельности по формированию профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, они являются тесно взаимосвязанными,

и реализация каждого из них содействует осуществлению остальных. В этой связи данные направления в нашей модели предполагают комплексную и одновременную реализацию, которая может осуществляться в различных форматах.

Обобщенный нами ранее опыт практической деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионально-личностного развития в цифровой образовательной среде [82] позволяет выделить основные форматы сопровождения становления профессиональной идентичности студентов колледжа:

1. *Онлайн-диагностика.* Применение онлайн-технологий, например, с использованием googl-форм, для сбора данных и первичной обработки материалов психодиагностических исследований параметров профессиональной идентичности, уровня развития ценностно-смысловой сферы и временной перспективы студентов колледжа в зависимости от особенностей образовательной среды.

2. *Онлайн-консультирование (по запросу студента).* Взаимодействие в цифровом пространстве специалиста (например, педагога-психолога) с обучающимися, а также кураторами студенческих групп, преподавателями, другими субъектами образовательной среды. Проведение психологического онлайн-консультирования в сети Интернет (с использованием различных сервисов видеосвязи) при переходе на дистанционную форму обучения, а также в условиях возникновения проблемных ситуаций, при психолого-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью и т.д.

3. *Профдиагностика и профконсультирование.* Использование компьютерных тестовых систем, позволяющих проводить профориентационные и профконсалтинговые мероприятия со студентами колледжа (например, комплексная компьютерная психодиагностическая методика «Профразвитие. Профкарьера»). Профконсультационная работа со студентами проводится с целью определения жизненных установок, интересов, профессиональной мотивации, оценки сформированности компетенций, нахождения подходящей сферы деятельности и места на рынке труда.

4. *Коррекционно-развивающая деятельность.* Проведение индивидуальной и групповой работы со студентами с использованием компьютерных моделирующих ситуаций общения или психологических компьютерных программ для снятия стресса, напряжения и оптимизации умственной деятельности и т.д.

5. *Психологическое просвещение.* Данное направление деятельности заключается в устранении дефицита психологических знаний и навыков; повышение интереса к психолого-педагогическим знаниями, уровня психологической культуры всех участников образовательного процесса. Данный вид деятельности реализуется с помощью размещения психолого-педагогической информации, востребованной студентами и другими субъектами образовательной среды, на официальном сайте образовательной организации (колледжа); а также использования других информационных ресурсов.

6. *Формирование и обновление компьютерных баз данных.* Формирование и обновление компьютерных баз данных (организация специальных систем) для хранения соответствующей психодиагностической, экспериментально-психологической информации. Унификация внутреннего представления информации и устранение дублирования информации; возможность проводить регулярные и оперативные уточнения статистических характеристик сопровождаемого контингента (студентов колледжа).

7. *Информационная поддержка деятельности преподавателей и педагога-психолога колледжа, повышение их профессиональной компетентности.* Предполагает использование информационно-коммуникационных технологий (информационно-аналитические порталы, специализированные сайты); электронные журналы и книги; дистанционное обучение (повышение квалификации); участие в вебинарах, научных конференциях, проводимых в Интернете и т.п.; информационное консультирование по соответствующей психолого-педагогической проблематике (в том числе, в дистанционном режиме).

8. *Взаимодействие с иными образовательными организациями, структурами, ведомствами.* Организация и реализация взаимодействия колледжа с раз-

личными структурами и ведомствами, оказывающих услуги и содействие процессу сопровождения развития личности обучающихся (в частности, Центр опережающей профессиональной подготовки на базе ГПОУ «Сибирский политехнический техникум»; Центр цифровых компетенций ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования им. А.М. Тулеева»; Центр развития образовательных технологий АО «Кузбасский технопарк» и др.).

Следует отметить, что компьютерные средства психологической и профессиональной диагностики отличаются быстротой перевода полученных первичных данных по тестам в стандартные значения и наличием базовых вариантов интерпретации показателей. Для педагога-психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение студентов колледжа, это позволяет снизить временные затраты и фокусировать внимание на решении содержательных профессиональных задач. Использование онлайн-формата личностного и профконсультирования студентов колледжа, как одного из направлений психолого-педагогического сопровождения, позволяет определить сформированность личностных и профессиональных компетенций, оперативно разрешить проблемы студентов, связанные с неудовлетворенностью выбора места обучения (конкретный колледж, техникум) и/или направленности обучения, обсудить перспективы будущей профессиональной карьеры, образа профессионального будущего и путей профессионального становления.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной идентичности студентов колледжа представляет собой деятельность и интегративную технологию, т.е. комплекс диагностических, консультативных, превентивных, просветительских, коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на проектирование и реализацию соответствующего сопровождения студентов в условиях цифровой образовательной среды колледжа.

2.4. Содержание и результаты деятельности по формированию профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде была апробирована в течение 2023-2024 учебного года в воспитательно-образовательной деятельности следующих профессиональных образовательных организаций Кемеровской области – Кузбасса: ГАПОУ «Новокузнецкий торгово-экономический техникум», ГПОУ «Новокузнецкий транспортно-технологический техникум», ГПОУ «Сибирский политехнический техникум», ГБПОУ «Новокузнецкий горнотранспортный колледж им. В.Ф. Кузнецова». Выборочную совокупность студентов экспериментальной группы составили по 15 студентов этих учреждений, всего – 60 человек. В качестве контрольной группы были привлечены студенты ГАПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий», ГБПОУ «Междуреченский горно-строительный техникум», ГПОУ «Топкинский технический техникум», ГПОУ «Калтанский многопрофильный техникум», также в количестве 15 человек от каждой профессиональной образовательной организации, всего – 60 человек. И экспериментальная и контрольная группы включали студентов колледжей, одинаково характеризующихся средней степенью включенности обучающихся в цифровую образовательную среду – в ней в той или иной степени проводилось от 26% до 50% занятий в период проведения формирующего эксперимента. Оценка изменения показателей профессиональной идентичности студентов колледжей в условиях реализации разработанной нами модели осуществлялась методом поперечных срезов – до и после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Апробация описанной модели осуществлялась посредством скоординированной деятельности различных субъектов воспитательно-образовательного процесса – руководителями, преподавателями и другими сотрудниками назван-

ных профессиональных образовательных организаций во взаимодействии с другими структурами, являющимися основными акторами региональной модели «цифрового колледжа» [122], и предоставляющими организационную, методическую, информационную и техническую поддержку эффективного становления профессиональной идентичности студентов колледжей в цифровой образовательной среде. К числу таких субъектов относятся, в частности:

- Центр опережающей профессиональной подготовки на базе ГПОУ «Сибирский политехнический техникум», являющийся региональным оператором процесса цифровизации профессиональной подготовки, предоставляющим образовательным организациям свои цифровые платформы для создания и использования обучающих интерактивных материалов;

- Центр цифровых компетенций ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования им. А.М. Тулеева», выступающий региональным методическим центром по организации обучения студентов колледжей в цифровой образовательной среде, отвечающим за формирование и развитие цифровых компетенций педагогических работников учреждений среднего профессионального образования Кузбасса;

- Центр развития образовательных технологий АО «Кузбасский технопарк», предоставляющий собственную инфраструктуру для создания и размещения цифровых сервисов и содействующий в продвижении цифровых образовательных технологий, а также организующий образовательные и коммуникационные мероприятия для общей координации деятельности субъектов цифровизации воспитательно-образовательного процесса при внедрении разработанной нами модели.

Таким образом, профессиональные образовательные организации, являющиеся экспериментальной площадкой для апробации предложенной нами модели, в отличие от организаций, студенты которых были включены в контрольную группу, были участниками совместного проекта по формированию профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде, обеспеченными необ-

ходимыми ресурсами и возможностями для осуществления соответствующей деятельности.

Конкретным содержанием деятельности по формированию профессиональной идентичности студентов учреждений среднего профессионального образования являлся комплекс мероприятий, условно разделенных нами на три основных направления: обеспечение условий эффективной межличностной коммуникации участников воспитательно-образовательного процесса в цифровой образовательной среде; поддержка становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и развития временной перспективы студентов колледжа; обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности.

Обеспечение условий эффективной межличностной коммуникации участников воспитательно-образовательного процесса в цифровой образовательной среде. В деятельности по данному направлению использовались следующие инструменты цифровой образовательной среды: цифровые образовательные ресурсы и сервисы на базе АНО ВО «Университет Иннополис», предоставляющего свободный онлайн-доступ профессиональным образовательным организациям в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»; государственная информационная система (ГИС) Министерства образования Кузбасса «Электронный Кузбасс. Образование», включающая в себя автоматизированную информационную систему (АИС) «Электронное профессиональное образование»; информационно-коммуникационная образовательная платформа «Сферум», позволяющая профессиональным образовательным организациям создавать беседы по предметам и внеучебной деятельности, проводить онлайн-трансляции и совершать видеозвонки; отечественные онлайн-конструкторы презентаций с обратной связью, такие как интерактивная платформа для организации образовательных онлайн-презентаций, тестирования и викторин «DiaClass»; другие российские онлайн-сервисы, используемые для образования, в т.ч. видеохостинги (RuTube, VK Видео), предоставляющие возможность создания и использования такого об-

разовательного контента, как видеолекции и интерактивное видео, а также сервисы для создания интерактивных заданий (Удоба, Joyteka, iSpring Free), позволяющие, в частности, использовать игровые интерактивные технологии в образовательной деятельности.

Названные цифровые образовательные ресурсы позволяют в полной мере задействовать возможности обратной связи при реализации технологий дистанционного и онлайн обучения. К числу интерактивных технологий формирования профессиональной идентичности, как уже отмечалось ранее, относятся технологии медиаобразования, направленные на создание возможностей для самовыражения и самопрезентации в качестве профессионала посредством использования социальных сетей и других медийно-информационных ресурсов [10; 152; 153]. С учетом принципов и технологий, являющихся содержанием данных подходов, нами был разработан форсайт-проект, основанный на методологии, описанной И.В. Фотиевой [164]. Студентам экспериментальной группы было предложено раскрыть в рамках проекта такие темы как «Моя профессия», «Профессионалы в своем деле», «Профессиональное обучение в моем образовательном учреждении», «Я как будущий профессионал», «Мои цели в профессии» и т.п. Данный проект включал следующие последовательные блоки: выбор темы проекта студентами; формирование групп студентов по выбранным темам; создание участниками тематических групп в мессенджерах или страниц в социальных сетях; совместная работа студентов в составе тематических групп, включающая поиск и обобщение материалов из различных сетевых ресурсов; обмен полученной информацией в общей группе проекта и ее обсуждение; представление результатов в рамках группового тематического проекта; подготовка итоговой презентации проекта в целом.

Другой психолого-педагогической технологией, также используемой нами в рамках данного направления, являлась цифровая геймификация, направленная на улучшение обратной связи, создание новых форм наглядности, а также на формирование дополнительной мотивации профессионального обучения в условиях виртуальной реальности [126]. В своей деятельности мы основывались на

модели геймификации образовательного процесса, разработанной И.В. Титковым и И.О. Логиновой [150]. Данная модель, базирующаяся на использовании игровых техник, обеспечении социального взаимодействия и адаптивной обратной связи, направлена в первую очередь на повышение интерактивности образовательной среды. В результате использования игровых сценариев, погружающих студентов в конкретные профессионально значимые ситуации, происходит смысловая контекстуализация обучения, формирование более позитивного отношения к выбранной профессии, развитие профессионально-этических качеств, что, по мнению, авторов, в итоге способствует формированию профессиональной идентичности обучающихся. В нашем случае в условиях цифровой образовательной среды проигрывались различные проблемные ситуации, связанные с разработкой технического задания, составлением календарного плана или графика работ, представлением результатов заказчику и т.п., применительно к конкретной осваиваемой профессии.

Поддержка становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и развития временной перспективы студентов колледжа. Мероприятия в рамках данного направления осуществлялись с использованием как перечисленных выше, так и специализированных цифровых инструментов, таких как региональный профориентационный портал «Профориентир», представляющий собой информационно-справочный ресурс, направленный на оказание помощи субъектам воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении формирования профессионального самосознания учащихся; образовательная платформа для проведения профориентационных мероприятий «ПРОФИ-БУМ», дающая возможность проведения практико-ориентированных игр и организации профессиональных проб для студентов колледжей; игровой интерактивный электронный ресурс «Квестодел», представляющий собой цифровой автоматизированный конструктор заданий-квестов для индивидуальной и командной работы студентов, проведения соревнований и конкурсов; онлайн-конструктор «Canva», позволяющий создавать презентации, резюме и различные материалы для социальных сетей.

Обеспечение «трансляции» смыслов и ценностей осваиваемой профессии реализовалось, в частности, с использованием методологии и принципов смыслодидактики, разработанных И.В. Абакумовой и ее коллегами, согласно представлениям которых развитие смысловых компонентов профессиональной «Я-концепции» студентов осуществляется посредством их интернализации [1]. В качестве конкретных приемов соответствующей рефлексивной работы, направленной на соотнесение задач и требований будущей профессиональной деятельности с реальным уровнем своего профессионального развития и обеспечивающих развитие профессионального языка и смысловых конструктов, использовались различные задания-квесты, игровые профессиональные пробы, а также написание и последующее онлайн-обсуждение кратких эссе или сочинений на такие темы, как «Я увлекаюсь», «Мне нравится делать», «Я знаю», «Я пробую», «Я умею», «Я планирую» и т.п.

В этом направлении деятельности использовались также приемы и методы, разработанные в рамках нарративного подхода в обучении, рассматривающего изложение реальной или вымышленной жизненной истории как психолого-педагогическую технологию развития ценностно-смысловой сферы, как средство построения временной перспективы личности и становления транстемпоральной «нарративной» идентичности, в том числе и в цифровой образовательной среде [160; 7]. Нарратив в данном контексте понимается как инструмент осмысления и внутреннего принятия профессиональных ценностей, как средство формулирования своих профессиональных целей и возможностей их реализации. В соответствии с методологией данного подхода нами применялись такие техники как сторителлинг и нарративное интервью с опытными профессионалами и работодателями; написание, размещение и обсуждение профессиональной «автобиографии будущего», индивидуальное и групповое проектирование профессиональной карьеры, а также демонстрация и обсуждение различных видеороликов, в частности, серий тематических промороликов «Семейные хроники», «Я учусь в Кузбассе», «Кузбасс профессиональный» и др.

Для формирования профессиональной системы ценностей применялись и методологические подходы, разработанные в позитивной психологии, прежде всего – позитивные психологические интервенции (ППИ), представляющие собой методы психологического воздействия, направленные на развитие ценностей, значимых для конкретной, в том числе профессиональной общности и формирование чувства ценностной принадлежности к ней. В нашей деятельности с учетом возможностей цифровой образовательной среды использовались позитивные психологические интервенции, разработанные А.А. Реаном и соавторами [125], в частности ППИ «Сильные стороны личности в профессии», представляющая собой ранжирование личностных качеств, присущих обучающемуся и необходимых для осваиваемой профессии с их последующим сравнением; ППИ «Мишень ценностных ориентаций», направленная на выявление личных и профессиональных целей и ценностей, а также на анализ соответствия между значимостью для студента профессиональных ценностей и фактическим уровнем их достижения на нынешнем этапе обучения; ППИ «Истории из жизни», целью которой являлось выявление источника сильных сторон личности студентов и осознание возможностей их использования для достижения профессиональных целей.

Обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности. Данное направление деятельности осуществлялось в соответствии с моделью цифровой образовательной среды, которую Министерство просвещения РФ разработало совместно с Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ в рамках нацпроекта «Образование». В процессе формирования профессиональной идентичности использовались защищенные электронные базы данных, образовательные сервисы, сервисы обмена сообщениями и другие ресурсы, входящие в цифровую экосистему СПО Кузбасса.

Помимо общего организационного обеспечения деятельности по этому направлению также осуществлялись образовательные мероприятия, направленные на осознание студентами угроз, связанных с обучением в цифровой образовательной среде и выявлением личностных ресурсов повышения защищенности

в их отношении. В рамках данного направления осуществлялось, в частности, обучение основам кибербезопасности, направленное на помощь в распознавании опасностей онлайн-мира, потенциально мошеннических схем и пр.; обучение методам защиты личной информации – создания надежных паролей и правильного реагирования на возникающие угрозы; обучение основам этики поведения в интернете, направленное на внутреннее принятие принципов уважения, корректного общения и т.д. С этой целью были реализованы онлайн-встречи с профильными специалистами по проблемам кибербезопасности, в том числе по таким темам как «Кибергигиена»; «Личная информационная безопасность»; «Общие вопросы защиты персональных данных»; «Защита своих данных от атак хакеров», «Риски, связанные с размещением данных в аккаунтах социальных сетей, мессенджерах и сайтах» и др.

Реализация описанного комплекса мероприятий обусловила позитивные изменения содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов экспериментальной группы. В результате целенаправленного психолого-педагогического воздействия произошла определенная трансформация иерархии оснований идентичности студентов колледжей (таблица 10). У студентов профессиональных образовательных организаций, выступивших экспериментальной площадкой для апробации разработанной нами модели, заметно повысилась значимость образа себя как будущего профессионала, при этом в контрольной группе ранг профессиональной идентичности практически не изменился или даже понизился. Вполне закономерным является соответствующее снижение значимости представления о себе, как об обучающемся. Одновременно с этим у студентов экспериментальной группы несколько возросла значимость оснований идентичности, связанных с созданием собственной семьи (*«Я как муж/жена»; «Я как отец/мать»*) при относительном понижении ранга более абстрактных общечеловеческих, мировоззренческих, поколенческих, этнических, гражданских, территориальных и других оснований, что, как представляется, может определяться построением и началом реализации конкретных жизненных планов на этапе завершения обучения и перехода к самостоятельной жизни.

**Таблица 10 – Структура идентичности студентов экспериментальной
и контрольной групп до и после формирующего эксперимента**

средние ранги

Компоненты структуры идентичности	Группы сравнения				Р (Н-критерий)
	До		После		
	Э	К	Э	К	
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)	
Я – профессионал (буду- щий профессионал)	5,25	4,85	4,70	4,90	p=0,99 (H=0,130)
Я-учащийся	3,83	3,80	4,91	4,63	p=0,08 (H=6,72)
Я – юноша / девушка*	4,29	4,80	5,66	4,93	p=0,04 (H=8,53) 1-3 гр. (p=0,025)
Я – сын / дочь*	7,88	6,03	8,23	6,70	p<0,01 (H=12,17) 1-2 гр. (p=0,048); 2-3 гр. (p=0,017)
Я – муж / жена (будущий муж / жена)	5,51	4,51	4,00	4,47	p=0,14 (H=5,4)
Я – уникальная личность	7,49	7,59	7,91	7,27	p=0,60 (H=1,90)
Я – представитель своего народа	5,59	6,98	5,94	6,70	p=0,10 (H=6,29)
Я – гражданин своей страны	7,03	8,47	7,45	7,80	p=0,09 (H=6,57)
Я – житель своего города*	8,61	7,59	9,47	8,67	p=0,05 (H=7,80) 2-3 гр (p=0,033)
Я – отец / мать (будущий отец / мать)*	7,64	8,64	6,66	7,37	p=0,02 (H=9,53) 2-3 гр. (p=0,018)
Я – представитель своего поколения*	10,95	11,20	12,13	12,12	p=0,02 (H=9,63)
Я – член неформальной группы	7,85	8,39	7,42	8,58	p=0,25 (H=4,13)
Я – друг / подруга*	10,46	12,00	12,00	10,93	p=0,01 (H=11,04)
Я – последователь своей религии	10,25	11,41	9,30	9,58	p=0,07 (H=7,12)
Я – человек, предстали- тель вида Homo sapiens*	8,08	13,58	14,02	10,13	p<0,01 (H=22,0) 1-2 гр. (p<0,01) 1-3 гр. (p<0,01)

Примечание: * — достоверные различия при $p < 0,05$

Конкретизация представлений о себе, в том числе и как о члене определенной профессиональной группы, проявляется также в изменении статуса профессиональной идентичности (таблица 11). Наиболее заметным здесь является резкое уменьшение доли студентов экспериментальной группы, обнаруживающих мораторий в становлении профессиональной идентичности при сравнительном росте их числа среди студентов контрольной группы. Достаточно интересным представляется также увеличение в контрольной группе доли обучающихся, демонстрирующих формирование зрелой, достигнутой идентичности, при относительном понижении процента таких студентов в экспериментальной группе. При этом, в результате осуществления описанных мероприятий по развитию профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде, студенты этой группы гораздо чаще обнаруживают проявления гиперидентичности. Мы полагаем, что в данном случае это отражает процесс актуализации смысла будущей профессиональной деятельности и концентрацию на образе себя как представителя осваиваемой профессии, которая, вероятно, носит ситуативный характер, выступая этапом формирования профессиональной идентичности, на котором обеспеченное созданием соответствующих психолого-педагогических условий осознание конкретности перспективы скорого вхождения в профессиональную общность определяет ее временную сверхзначимость.

Таблица 11 – Статус идентичности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

% от числа ответивших

Статус идентичности	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
Мораторий	24	14	9	17
Диффузная идентичность	0	3	0	0

Статус идентичности	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
Преждевременная идентичность	3	5	2	0
Достигнутая идентичность	71	63	60	68
Гиперидентичность	2	15	28	15

Это подтверждается результатами анализа трансформации содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов колледжа (таблица 12). Как видно из представленных данных, в обеих группах произошло заметное увеличение показателей сформированности и зрелости профессиональной идентичности, обусловленное общим воздействием профессионального обучения в течение учебного года. Однако у студентов, которым в цифровой образовательной среде были обеспечены специальные условия формирования профессиональной идентичности в соответствии с разработанной нами моделью, увеличение этих характеристик было более значительным. Их профессиональные планы в большей степени становятся определенными, отношение к осваиваемой профессии – эмоционально и рационально позитивным, образ профессии – глубоким и целостным, образ профессионала – четким и осознанным, профессиональная позиция – активной, профессиональная самооценка – адекватной, профессиональная мотивация – положительной, что, согласно А.А. Озеринной, соответствует статусу достигнутой профессиональной идентичности [98]. Вместе с тем, несмотря на некоторый рост значений, студенты экспериментальной группы демонстрируют меньшую динамику отрефлексированности, автономности, интернализированности собственных профессиональных планов, профессиональной самооценки, позиции и мотивации деятельности, что, очевидно, отражает определенную незавершенность процесса внутреннего принятия данных характеристик, сформированных в результате внешнего психолого-педагогического воздействия.

Таблица 12 – Содержательные характеристики профессиональной идентичности студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

баллы

Характеристики профессиональной идентичности		Группы сравнения				p (Н-критерий)
		До		После		
		Э	К	Э	К	
		1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)	
Сформированность профессиональной идентичности*		17,4	17,4	24,3	22,2	p<0,01 (H=75,85) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p<0,001) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p<0,001)
Зрелость профессиональной идентичности*		18,0	17,6	21,0	19,9	p<0,01 (H=36,02) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p=0,02) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p<0,001)
Учебно-профессиональ-ные планы*	определенные / неопределенные*	2,5	2,3	3,2	3,2	p<0,01 (H=58,70) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p=0,003) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p<0,001)
	собственные / заимствованные*	2,4	2,6	3,0	3,0	p=0,02 (H=9,78) 1-3гр. (p=0,019)
Отношение к профессии*	Эмоциональное* принятие / отвержение	2,6	2,9	3,5	3,5	p<0,01 (H=35,52) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p<0,001) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p=0,006)
	Рациональное* принятие / отвержение	2,6	3,0	3,3	3,3	p<0,01 (H=24,06) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p=0,02) 2-3гр. (p=0,046)

Характеристики профессиональной идентичности		Группы сравнения				р (Н-критерий)
		До		После		
		Э	К	Э	К	
		1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)	
Образ профес- сии*	внутренний / поверхностный*	2,7	2,8	3,1	3,1	p<0,01 (H=20,70) 1-3гр. (p=0,001) 2-3гр. (p=0,008)
	целостный / фрагментарный*	2,7	2,7	3,4	3,4	p<0,01 (H=44,74) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p<0,001) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p=0,015)
Образ професси- онала*	четкий / размытый*	2,8	2,8	3,4	3,4	p<0,01 (H=35,71) 1-3гр. (p<0,001) 1-4гр. (p=0,008) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p=0,038)
	осознанный / стереотипный*	2,7	2,2	2,9	2,9	p<0,01 (H=23,73) 2-1гр. (p=0,047) 2-3гр. (p=0,001) 2-4гр. (p<0,001)
Профессиональна позиция	активная / пассив- ная*	2,3	2,0	2,8	2,7	p<0,01 (H=46,90) 1-3гр. (p<0,001) 2-3гр. (p<0,001) 2-4гр. (p=0,009) 3-4гр. (p=0,014)
	автономная / зависимая	2,6	2,8	3,0	3,0	p=0,14 (H=5,55)
Профессиональ- ная самооценка	адекватная / неадекватная*	3,1	3,1	3,5	3,5	p<0,01 (H=27,84) 1-3гр. (p<0,001) 2-3гр. (p<0,001)
	как результат соб- ственной рефлекс- сии / результат оценки других	2,5	2,6	2,7	2,7	p=0,33 (H=3,46)
Профессиональ- ная мотивация*	положительная / отрицательная*	1,7	1,9	2,3	2,3	p<0,01 (H=11,85) 1-3гр. (p=0,032) 1-4гр. (p=0,029)

Характеристики профессиональной идентичности		Группы сравнения				p (Н-критерий)
		До		После		
		Э	К	Э	К	
		1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)	
	интринсивная / экстринсивная*	2,5	1,8	2,5	2,5	p<0,01 (H=14,81) 1-2гр. (p=0,021) 2-3гр. (p=0,011) 2-4гр. (p=0,014)

Примечание: * — достоверные различия при $p < 0,05$

Реализация разработанной нами модели формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде обеспечила при этом большую конкретизацию профессиональных планов, что проявилось в соответствующих изменениях временной перспективы студентов экспериментальной группы (таблица 13). Как следует из приведенных результатов, среди них отчетливо увеличилась доля способных уверенно планировать свою жизнь на среднесрочную перспективу (1-4 года) при заметном сокращении процента имеющих краткосрочную (до 1 года) и, напротив, отдаленную (5 и более лет) временную перспективу самоосуществления. В отличие от них, среди студентов контрольной группы изменение сроков планирования своей деятельности и жизни в целом имело противоречивый характер.

Таблица 13 – Временная перспектива студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

% от числа ответивших

Дальность временной перспективы	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
1-2 месяца	21	20	0	15

Дальность временной перспективы	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
Полгода	14	7	4	12
Год	27	14	36	25
2 года	14	20	21	8
3–4 года	9	15	30	18
5–10 лет	5	5	4	15
10 лет и более	2	5	2	2
Затруднились ответить	9	14	4	5

Описанная закономерность подтверждается также произошедшей трансформацией временных ориентаций студентов колледжа (таблица 14). Все исследуемые характеризуются отчетливым прояснением собственной временной перспективы, проявляющимся в резком сокращении затрудняющихся выбрать наиболее значимый для них временной модус. При этом, в результате обеспечения описанных нами психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде заметно сократилось число студентов, считающих, что «их время» пока не пришло при еще более значительном росте уверенных в том, что «их время» уже наступило, и они живут в нем сейчас, т.е. в настоящем. Среди студентов контрольной группы доля ориентирующихся на настоящее увеличилась в меньшей степени, и также несколько возросло число демонстрирующих определенную отсроченность самореализации.

Таблица 14 – Временная ориентация студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

% от числа ответивших

Индикаторы временной ориентации	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
Время, в котором мы сейчас живем, – это мое время	59	61	83	78
Мое время ушло	2	2	2	0
Мое время еще не пришло	24	19	13	20
Затруднились ответить	15	19	2	2

Аналогичная тенденция прослеживается и при анализе изменения доминантности модусов времени студентов (таблица 15). У исследуемых обеих групп отмечается относительное снижение субъективной важности своего прошлого при повышении значимости будущего, что представляется достаточно логичным при приближении окончания обучения и начала собственной трудовой деятельности. Однако в экспериментальной группе наблюдается также существенно больший, чем в контрольной, рост приоритетности настоящего времени. Кроме того, у студентов, обеспеченных необходимыми условиями формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде, проявляется заметная тенденция усиления смысловой интеграции модусов прошлого и настоящего, а также настоящего и будущего. У студентов контрольной группы подобного увеличения связности временной перспективы не наблюдается, и, напротив, существующий между настоящим и будущим «разрыв» даже усиливается, что может свидетельствовать о кризисе личностного, и, в том числе, профессионального самоопределения.

**Таблица 15 – Связность и доминантность модусов времени студентов
экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего
эксперимента**

/% от числа ответивших

Модусы времени	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
<i>Связанность временной перспективы</i>				
Прошлые- Настоящее	«0» - 90	«0» - 71	«0» - 72	«0» - 77
	«2» - 5	«2» - 10	«2» - 11	«2» - 3
	«4» - 5	«4» - 19	«4» - 13	«4» - 20
	«6» - 0	«6» - 0	«6» - 4	«6» - 0
Настоящее- Будущее	«0» - 86	«0» - 61	«0» - 68	«0» - 75
	«2» - 5	«2» - 14	«2» - 13	«2» - 3
	«4» - 7	«4» - 25	«4» - 15	«4» - 22
	«6» - 2	«6» - 0	«6» - 4	«6» - 0
Будущее- Прошлые	«0» - 93	«0» - 85	«0» - 94	«0» - 90
	«2» - 3	«2» - 5	«2» - 2	«2» - 2
	«4» - 2	«4» - 10	«4» - 0	«4» - 8
	«6» - 2	«6» - 0	«6» - 4	«6» - 0
<i>Доминантность модуса времени</i>				
Прошлые	«0» - 29	«0» - 61	«0» - 49	«0» - 63
	«2» - 66	«2» - 37	«2» - 51	«2» - 32
	«4» - 5	«4» - 2	«4» - 0	«4» - 5
Настоящее	«0» - 12	«0» - 15	«0» - 2	«0» - 7
	«2» - 83	«2» - 75	«2» - 96	«2» - 78
	«4» - 5	«4» - 10	«4» - 2	«4» - 15
Будущее	«0» - 5	«0» - 15	«0» - 0	«0» - 3
	«2» - 54	«2» - 39	«2» - 51	«2» - 43
	«4» - 41	«4» - 46	«4» - 49	«4» - 53

Примечание: связанность временной перспективы: 0 – временные модусы не граничат друг с другом; 2 – граничат; 4 – пересекаются; 6 – включают друг друга; доминантность модуса времени: 0 – модус меньше других; 2 – модус меньше одного, но больше другого (средний); 4 – больше других.

Следствием реализации разработанной нами программы, одним из основных направлений которой являлась поддержка становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и развития временной перспективы, закономерно стало также выраженное изменение ценностных приоритетов студентов экспериментальной группы (таблица 16). В результате осуществления деятельности, направленной на создание в цифровой образовательной среде психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности, произошло ценностное самоопределение студентов, проявившееся в резком снижении числа отнесенных к промежуточному, т.е. ценностно неопределившемуся типу, при этом в контрольной группе наблюдалась выраженная обратная динамика, что подтверждает высказанное ранее предположение о нормативном кризисе профессионального самоопределения на завершающем этапе обучения. Одновременно, среди студентов контрольной группы значительно снизился процент отнесенных к социализирующемуся типу, а у студентов экспериментальной группы, напротив, доля ориентирующихся на ценности социализации, формируемые посредством действия механизма идентификации, выросла, в два раза превысив соответствующий показатель в контрольной группе. Ставший преобладающим социализирующийся тип отличается ориентацией на других людей, стремлением к интеграции в ту или иную социальную и профессиональную общность, направленностью на достижение определенного социального и профессионального статуса [186]. Исходя из его индивидуально-психологических характеристик, он обладает также достаточно эффективной общей стратегией обеспечения безопасности в отношении собственного развития, в организации своей учебно-профессиональной деятельности и в интернет-среде в целом. Следовательно, реализованная нами программа, фокусирующая внимание на осознании и внутреннем принятии конкретных ценностей своей профессиональной группы, доказала свою результативность, обеспечив продуктивную перестройку всей системы ценностных ориентаций студентов колледжа.

Таблица 16 – Ценностные ориентации студентов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента

% от числа ответивших

Ценностный тип	Группы сравнения			
	До		После	
	Э	К	Э	К
	1 (n=60)	2 (n=60)	3 (n=60)	4 (n=59)
Адаптирующийся	12	36	19	40
Социализирующийся	56	52	60	30
Индивидуализирующийся	3	0	4	3
Промежуточный	29	12	17	27

Таким образом, результаты проведенного нами формирующего эксперимента убедительно свидетельствуют, что целенаправленная деятельность по созданию в цифровой образовательной среде условий для интерактивного межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, для развития смысловой связанности временной перспективы и продуктивного становления системы ценностных ориентаций обучающихся, а также обеспечения безопасности деятельности в цифровой образовательной среде определяет повышение показателей сформированности и зрелости профессиональной идентичности студентов колледжа.

2.5. Выводы по второй главе

Для проверки выдвинутой нами гипотезы было проведено специальное исследование, включающее выявление и анализ особенностей общей системы идентичностей и содержательных характеристик профессиональной идентично-

сти студентов колледжа в зависимости от степени их вовлеченности в цифровую образовательную среду, а также эмпирическую апробацию специально разработанной нами модели психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде колледжа.

С целью оценки влияния степени включенности в цифровую образовательную среду на особенности профессиональной идентичности и характеристики временной перспективы и ценностных ориентаций личности осуществлялось сравнение соответствующих показателей в группах студентов колледжа, различающихся долей занятий, проводимых онлайн, т.е. с использованием интернет-соединения и тех или иных гаджетов и устройств, а также специальных программных средств.

Как свидетельствуют полученные нами результаты, степень вовлеченности в цифровую образовательную среду взаимосвязана с повышением доли студентов с достигнутой профессиональной идентичностью. При этом по мере увеличения доли занятий, реализуемых в цифровой среде, возрастает также число студентов, демонстрирующих гиперидентичность. Одновременного с этим, у студентов колледжей, более включенных в цифровую образовательную среду, отмечается более низкие показатели зрелости профессиональной идентичности, что свидетельствует о том, ее становление носит скорее формальный, ориентированный на внешнюю оценку характер. В целом, это подтверждает имеющиеся представления о меньшей продуктивности процесса становления профессиональной идентичности при цифровизации образовательного пространства.

По мере повышения вовлеченности в цифровую образовательную среду студенты также все реже «живут» собственным будущим и, напротив, все чаще концентрируются на своем прошлом, что свидетельствует о росте негативных ожиданий и сомнений в отношении будущей профессиональной деятельности. При этом характерным для них является перенос реализации собственных профессиональных планов на отдаленную или неопределенную перспективу. Кроме того, при большем включении в цифровую образовательную среду последова-

тельно уменьшается доля студентов, обнаруживающих смысловую взаимосвязь между их собственным прошлым, настоящим и будущим.

Вместе с тем, цифровая образовательная среда обеспечивает условия для более продуктивного становления системы ценностных ориентаций студентов колледжа – у студентов, чаще обучающихся в цифровой образовательной среде, обнаруживается меньшая доля ориентирующихся на «низшие» ценности и возрастает процент направленных на ценности более высокого уровня развития, что может рассматриваться как потенциальный ресурс для поддержки становления профессиональной идентичностей студентов колледжа посредством соответствующего психолого-педагогического воздействия.

С учетом описанных результатов нами была разработана модель формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, в качестве основных составляющих включающая методологические основания и принципы данного процесса, психолого-педагогические условия и технологии реализации. Данные компоненты объединяются в три взаимосвязанных направления целенаправленной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса: создание возможностей для эффективной межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде; поддержка продуктивного становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и образа профессионального будущего; обеспечение безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности.

Апробация данной модели осуществлялась посредством координируемой нами деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса профессиональных образовательных организаций во взаимодействии со структурами, предоставляющими организационную, методическую, информационную и техническую поддержку эффективного становления профессиональной идентичности студентов колледжей в цифровой образовательной среде. Соответственно, организации, выступившие экспериментальной площадкой для апробации предложенной нами модели, являлись участниками совместного проекта по формированию профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде,

обеспеченными достаточными ресурсами и возможностями для осуществления данной деятельности.

Деятельность по данным направлениям была направлена на создание в цифровой образовательной среде колледжа следующих условий продуктивного формирования профессиональной идентичности: обеспечение возможности двустороннего характера общения и получения обратной связи в процессе обучения; формирование профессиональных ценностей и смыслового отношения к будущей профессии в учебно-профессиональной деятельности студентов, смысловая интеграция субъективного прошлого, настоящего и будущего; учет как потенциальных угроз, так и возможностей личностного развития, определяемых обучением в цифровой образовательной среде. В качестве конкретных психолого-педагогических технологий обеспечения названных условий использовались, соответственно, методики медиаобразования и цифрового геймифицированного обучения; приемы и методы смыслодидактики, нарративные психолого-педагогические технологии, позитивные психологические интервенции; методы оценки потенциальных угроз и ресурсов цифровой образовательной среды.

Реализация описанного комплекса мероприятий обусловила позитивные изменения содержательных характеристик профессиональной идентичности студентов экспериментальной группы. Так, у них существенно повысилась значимость образа себя как будущего профессионала, при этом в контрольной группе ранг профессиональной идентичности практически не изменился или даже понизился. Кроме того, в экспериментальной группе произошло резкое уменьшение доли студентов, обнаруживающих мораторий в становлении профессиональной идентичности при росте проявлений гиперидентичности, которые мы расцениваем как временные и обусловленные реакцией на проведенное психолого-педагогическое воздействие. При этом среди студентов экспериментальной группы наблюдалось заметное увеличение показателей сформированности и зрелости профессиональной идентичности, что соответствует статусу достигнутой профессиональной идентичности.

Среди студентов колледжей, выступивших площадкой для апробации нашей программы, отчетливо увеличилась доля способных уверенно планировать свою жизнь на среднесрочную перспективу при заметном сокращении процента демонстрирующих краткосрочную и, напротив, отдаленную временную перспективу самоосуществления. В результате обеспечения описанных психолого-педагогических условий у них повысилась приоритетность собственного настоящего, а также произошло усиление смысловой интеграции модусов прошлого, настоящего и будущего. У студентов контрольной группы, напротив, смысловой «разрыв» между настоящим и будущим, являющийся признаком кризиса профессионального самоопределения, заметно увеличился.

В экспериментальной группе существенно сократилось число студентов, испытывающих затруднения в ценностном самоопределении, в то время как в контрольной их доля заметно увеличилась. При этом, среди студентов экспериментальной группы увеличилась доля направленных на ценности социализации, характеризующихся ориентацией на других людей, стремлением к интеграции в профессиональную общность, направленностью на достижение определенного профессионального статуса. У студентов контрольной группы, напротив, их число существенно сократилось.

В целом, полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют об эффективности разработанной нами программы и подтверждают возможность повышения продуктивности формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде в результате целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Идентичность личности последовательно формируется в процессе социального развития по мере расширения и освоения среды жизнеосуществления. Одним из основополагающих элементов системы идентичностей личности выступает профессиональная идентичность, понимающаяся как образ себя в будущей профессиональной роли, результат сопоставления представлений о собственном «Я» с образом представителя соответствующей профессии. Важнейшей сферой становления основ профессиональной идентичности является образовательная среда колледжа, которая, в отличие от организаций высшего образования, в большей степени направлена на формирование именно профессиональной идентичности посредством специально организованной и целенаправленной подготовки в условиях профильного образования. Формирование профессиональной идентичности рассматривается здесь в качестве неотъемлемой части профессиональной подготовки будущих специалистов, обеспечивающей их плавный переход к профессиональной деятельности и устойчивость в ее реализации. В этой связи становление профессиональной идентичности выступает целью и критерием результативности образовательного процесса в организациях, осуществляющих подготовку по программам СПО.

Отличительной особенностью современного образовательного пространства является его существенное расширение за счет освоения цифрового, информационного, мультимедийного пространства сети Интернет. Интенсивная цифровизация и виртуализация образовательной среды формирует новое образовательное пространство, в котором происходит становление профессиональной идентичности. Специфичность этого нового образовательного пространства в рассматриваемом контексте заключается, с одной стороны, в снижении возможностей реального взаимодействия и неформальных контактов между обучающимися и преподавателями, другими студентами и, особенно, с представителями избранной профессии, что осложняет вхождение в профессиональное сообще-

ство и идентификацию с его членами. С другой стороны, интерактивность цифровой образовательной среды создает уникальные возможности для разработки эффективных психолого-педагогических технологий поддержки становления профессиональной идентичности.

Однако результаты проведенных ранее исследований свидетельствуют о недостаточной эффективности средств, используемых сегодня в цифровой образовательной среде, применительно к формированию профессиональной идентичности. Это обусловлено тем, что применяющиеся сегодня психолого-педагогические технологии поддержки становления профессиональной идентичности не всегда базируются на теориях, учитывающих специфику именно цифровой образовательной среды как нового образовательного пространства. Можно констатировать, что теория, методология и практика обеспечения психолого-педагогических условий становления профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде в настоящее время недостаточно разработаны. Соответственно, способы и результативность использования возможностей цифрового образовательного пространства для оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности нуждаются в дополнительном изучении. В этой связи целью нашего исследования стало теоретико-методологическое обоснование и эмпирическая верификация психолого-педагогических условий продуктивного становления профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде.

В ходе констатирующего эксперимента, включавшего выявление и анализ особенностей профессиональной идентичности студентов колледжа в зависимости от степени их вовлеченности в цифровую образовательную среду, были получены результаты, свидетельствующие о снижении продуктивности процесса становления профессиональной идентичности и временной транспективы личности при цифровизации образовательного пространства. При этом было установлено, что цифровая образовательная среда обеспечивает благоприятные условия для развития системы ценностных ориентаций студентов колледжа, являющиеся потенциальным ресурсом для поддержки становления профессиональной иден-

тичностью студентов колледжа посредством соответствующего психолого-педагогического воздействия.

С учетом полученных данных, нами была разработана психолого-педагогическая модель сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, основанная на организации целенаправленной деятельности субъектов воспитательно-образовательного процесса колледжа по созданию возможностей для эффективной межличностной коммуникации в цифровой образовательной среде, поддержке продуктивного становления профессиональной системы ценностно-смысловых ориентаций и образа профессионального будущего, обеспечению безопасности цифровой среды формирования профессиональной идентичности. В результате обеспечения соответствующих условий при апробации нашей модели произошли положительные изменения содержательных характеристик профессиональной идентичности и сопряженных с ними параметров временной перспективы и ценностных ориентаций студентов колледжа: повысилась значимость образа себя как будущего профессионала, существенно выросли показатели сформированности и зрелости профессиональной идентичности, актуализировалась значимость настоящего времени, усилилась смысловая взаимосвязь между настоящим и будущим, активизировался процесс ценностного самоопределения и увеличилась доля направленных на ценности, отражающие стремление к интеграции в профессиональную общность и достижение высокого профессионального статуса.

В целом, результаты проведенного нами исследования позволяют сформулировать следующие общие выводы:

1. Профессиональная идентичность студентов колледжа, выражающаяся в осознании и переживании принадлежности к социально-профессиональному сообществу, является фактором успешности их последующей профессиональной самореализации и личностного развития в профессиональной деятельности.

2. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций является важнейшим пространством становления профессиональной идентично-

сти обучающихся, и ее сформированность рассматривается в качестве приоритетной цели и критерия результативности профессионального образования.

3. Цифровая трансформация образовательного пространства профессиональных образовательных организаций формирует новую, цифровую образовательную среду, особенности межличностного взаимодействия в которой определяют изменение характера и динамики становления профессиональной идентичности обучающихся.

4. Степень вовлеченности студентов колледжа в цифровую образовательную среду взаимосвязана с понижением показателей зрелости профессиональной идентичности, снижением осознанности будущего и уменьшением субъективной взаимосвязи между своим будущим и настоящим, и, одновременно, повышением уровня развития системы ценностных ориентаций личности.

5. Психолого-педагогическими условиями продуктивного становления профессиональной идентичности в цифровой образовательной среде выступают: возможность двусторонней межличностной коммуникации и получения обратной связи; развитие системы ценностно-смысловых ориентаций и позитивного образа профессионального будущего; безопасность цифровой образовательной среды.

6. Эффективными технологиями обеспечения названных условий в образовательной среде колледжа являются: методики медиаобразования и цифрового геймифицированного обучения; приемы смыслодидактики, нарративные психолого-педагогические технологии и позитивные психологические интервенции; методы оценки потенциальных угроз и ресурсов цифровой образовательной среды.

7. Модель психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной идентичности студентов колледжа в цифровой образовательной среде, основанная на использовании данных технологий, обеспечивает достижение сформированности и зрелости профессиональной идентичности; смысловую интеграцию собственного настоящего и будущего; повышение значимости ценностей принадлежности и профессиональной самореализации.

Перспектива дальнейших исследований в данной области заключается в анализе характера и степени влияния конкретных цифровых ресурсов и технологий на формирование содержательных характеристик и статуса профессиональной идентичности студентов колледжа и поиск оптимальных для ее становления средств организации цифровой образовательной среды, в том числе применительно к специфике отдельных специальностей среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И.В., Кагермазова, Л.Ц., Ермаков, П.Н. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса [Текст] / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, П.Н. Ермаков – М.: Кредо, 2016. – 234 с.
2. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Артюхина Александра Ивановна; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 389 с.
3. Аршинова, Е.В., Янко, Е.В., Браун, О.А., Аркузин, М.Г. Проблема переживания кризиса профессионального становления при дистанционном обучении студентов в ситуации пандемии COVID-19 [Текст] / Е.В. Аршинова, Е.В. Янко, О.А. Браун, М.Г. Аркузин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4. – С. 5-9.
4. Аршинова, Е.В., Янко, Е.В., Браун, О.А., Билан, М.А., Аркузин, М.Г., Пфетцер, А.А. Динамика профессиональной идентичности студентов в цифровизации образовательной среды и ее девиации [Текст] / Е.В. Аршинова, Е.В. Янко, О.А. Браун, М.А. Билан, М.Г. Аркузин, А.А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 116-121.
5. Асмолов, А.Г., Асмолов, Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: Трансформации идентичности в виртуальном мире [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вестник Московского университета. Серия 14. – 2010. – № 1. – С. 3-21.
6. Аянян, А.Н., Марцинковская, Т.Д. Социализация подростков в информационном пространстве [Текст] / А.Н. Аянян, Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2016. – № 9 (46). – С. 8.
7. Балабашук, Р.О. Хронотопические характеристики образа мира: феноменология и системогенез в процессе обучения в вузе: специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных

сред» : дисс. ... канд. психол. наук / Балабашук Роман Олегович ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2024. – 156 с.

8. Балабашук, Р.О., Яницкий, М.С., Серый, А.В. и др. Трансформация пространственно-временных и ценностно-смысловых составляющих образа мира в процессе обучения в вузе [Текст] / Р.О. Балабашук, М.С. Яницкий, А.В. Серый и др. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. – 714-726.

9. Барышникова, Е.Л. Педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов колледжа [Текст] / Е.Л. Барышникова // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 131-139.

10. Белимова, П.А., Микляева, А.В. Как применение визуальных образов изменяет коммуникацию, опосредованную использованием цифровых устройств? Обзор эмпирических исследований [Текст] / П.А. Белимова, А.В. Микляева // СибСкрипт. – 2024. – № 26(5). – С. 782-794.

11. Белинская, Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности [Текст] / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 40-46.

12. Белинская, Е.П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Текст] / Е.П. Белинская // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 12.

13. Белинская, Е.П. Кризис идентичности в условиях радикальных социальных изменений [Текст] / Е.П. Белинская // Идентичность и организация в меняющемся мире. – М.: ГУ-ВШЭ, 2008. – С.80-96.

14. Белинская, Е.П. Соотношение социальных и персональной идентичностей: современное состояние проблемы [Текст] / Е.П. Белинская // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 4. – С. 5-11.

15. Бесшапошников, Н.О., Леонов, А.Г., Прилипко, А.А. Цифровизация образования – новые возможности управления образовательными треками [Текст] / Н.О. Бесшапошников, А.Г. Леонов, А.А. Прилипко // Вестник кибернетики. – 2018. – № 2 (30). – С. 154-160.

16. Блинов, В.И., Биленко, П.Н., Дулинов, М.В. и др. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения [Текст] / В.И. Блинов, П.Н. Биленко, М.В. Дулинов и др. – М.: МГПУ, 2020. – 112 с.

17. Блинов, В.И., Сергеев, И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации [Текст] / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1(44). – С. 4-25.

18. Блинов, В.И., Сергеев, И.С., Баранова, Н.В., Титов, Е.В. Нормативное обеспечение и основные понятия информатизации и цифровой трансформации среднего профессионального образования и обучения [Текст] / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Н.В. Баранова, Е.В. Титов // Известия Российской академии образования. – 2022. – № 2(58). – С. 90-108.

19. Бодалёв, А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости [Текст] / А.А. Бодалёв // Мир психологии. – 2004. – №2 (38). – С. 93-98.

20. Браун, О.А., Аркузин, М.Г., Аршинова, Е.В. Динамические характеристики системы идентичности студентов-психологов в процессе обучения [Текст] / О.А. Браун, М.Г. Аркузин, Е.В. Аршинова // Известия Иркутского государственного университета. – 2019. – Т.30. – С. 15-29.

21. Браун, О.А., Билан, М.А., Аркузин, М.Г., Аршинова, Е.В. Динамические аспекты трансформации системы идентичностей студентов вузов в процессе обучения [Текст] / О.А. Браун, М.А. Билан, М.Г. Аркузин, Е.В. Аршинова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – Т. 23. – №4. – С. 929–938.

22. Браун, О.А., Рассохина, И.Ю., Аршинова, Е.В., Билан, М.А., Аркузин, М.Г. Становление профессиональной идентичности студентов в процессе «Горизонтального обучения» / О.А. Браун, И. Ю. Рассохина, Е.В. Аршинова, М.А. Билан, М.Г. Аркузин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4(36). – С. 17-24.

23. Браун, О.А., Серый, А.В., Яницкий, М.С., Аркузин, М.Г., Аршинова, Е.В. Я-концепция личности как система идентичностей: структурно-содержательные характеристики и динамика в процессе обучения в вузе [Текст] / О. А. Браун, А. В. Серый, М. С. Яницкий, М. Г. Аркузин, Е. В. Аршинова; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2022. – 96 с.

24. Вовк, Е. В. Становление профессиональной идентичности педагога в цифровой образовательной среде [Текст] / Е. В. Вовк // Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 85-93.

25. Войскунский, А.Е., Евдокименко, А.С., Федунина, Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование [Текст] / А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федунина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 98–121.

26. Воронина, Е.В., Ельцова, А.А. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов [Текст] / Е.В. Воронина, А.А. Ельцова // Концепт. – 2015. – № 5. – С. 196–200.

27. Галажинский, Э.В., Кабрин, В.И. Перспектива развития творческой личности трансфессионала в условиях смены научно-образовательной парадигмы университета [Текст] / Э.В. Галажинский, В.И. Кабрин // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 447. – С. 207-214.

28. Гиниатуллина, Е.И. Взаимосвязь профессиональной идентичности и кризиса на завершающем этапе обучения в вузе с учетом влияния региональной и профильной специфики [Текст] / Е.И. Гиниатуллина // Вестник ГУУ. – 2014. – №6. – С. 246-249.

29. Гиниатуллина, Е.И. Профессиональная идентичность на этапе кризиса становления молодого специалиста : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : дисс. ... канд. психол. наук / Гиниатуллина Елена Игоревна; Ин-т психологии РАН. – М., 2012. – 203 с.

30. Голубева, Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе [Текст] / Н.А. Голубева //

Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – №1. – С. 130–150.

31. Горелкин, А.В., Яницкий, М.С. Проблема негативного информационного воздействия в Интернет-среде и основные направления обеспечения информационной безопасности молодежи [Текст] / А.В. Горелкин, М.С. Яницкий // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 3. – С. 210-214.

32. Горовая, В.И., Петрова, Н.Ф. Образовательная среда вуза как педагогический феномен [Текст] / В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова // Вестник ГУУ. – 2014. – №13. – С. 241-244.

33. Гришина, Н.В. Идентичность как проявление целостности личности [Текст] / Н.В. Гришина // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 4. – С. 12-24.

34. Гузь, А.В. Педагогические условия профессиональной идентификации будущего учителя: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Гузь Александр Васильевич; Московский педагогический университет. – М., 1997. – 20 с.

35. Гунгер, Н.Н. Психологические средства становления идентичности личности в период нормативного кризиса взрослости: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дисс. ... канд. психол. наук / Гунгер Наталья Николаевна; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2007. – 221 с.

36. Джанерьян, С.Т. Смысловое отношение человека к профессии как системообразующий фактор его профессиональной Я-концепции [Текст] / С.Т. Джанерьян // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2005. – № 1(129). – С. 97-100.

37. Думнова, Э.М. Механизмы формирования идентичности в транзитивном обществе [Текст] / Э.М. Думнова // Идеи и идеалы . – 2015 . – №2. – С. 285-292 .

38. Емелин, В.А, Рассказова, Е.И., Тхостов, А.Ш. Единство и разнообразие процессов формирования идентичности личности [Текст] / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2018. – № 2. – С. 27-38.

39. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность [Текст] /Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – С.51-59.

40. Жаде, З.А. Проблема идентичности в современных социальных теориях [Текст] / З.А. Жаде // Философия и общество. – 2007. – №2 (46). – С. 173-184.

41. Жаркынбекова, Ш.К., Гювен, Ф. Формирование профессиональной идентичности лингвиста в цифровой образовательной среде Казахстана [Текст] / Ш.К. Жаркынбекова, Ф. Гювен // Общество. Коммуникация. Образование. – 2022. – Т. 13. – № 1. – С. 7–17.

42. Жернов, Е.Е., Кочергин, Д.Г. Этические проблемы цифровизации образования [Текст] / Е.Е. Жернов, Д.Г. Кочергин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №4. – С. 64-69.

43. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. Психологическое и социально-психологическое пространство личности и группы: понимание, виды и тенденции исследования [Текст]/ А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2011. – № 4. – С. 45–56.

44. Звонковская, Т.Ю. Формирование профессиональной идентичности студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема [Текст]/ Т.Ю. Звонковская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2016. – № 2. – С. 67-76.

45. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В. Профессиональное самоопределение студентов в условиях социально обусловленных конфликтующих реальностей [Текст] / Э.Ф. Зеер, М.В. Кормильцева // Образование и наука. – 2012. – №1(10). – С. 79-87.

46. Зеер, Э.Ф., Мешкова, И.В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного простран-

ства студентов [Текст] / Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 205–211.

47. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессиональных деструкций [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академ. проект, 2005. – 240 с.

48. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1863-1869.

49. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э., Лебедева Е.В. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 79. – С. 89-107.

50. Иванова, А.С. Формирование профессиональной идентичности в условиях дистанционного обучения [Текст] / А.С. Иванова // Эвристические формы применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин. – 2021. – С. 44–46.

51. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования [Текст] / Н.Л. Иванова. – Ярославль: ЯГПУ, 2001. – 228 с.

52. Иванова, Н.Л., Конева, Е.В. Социальная идентичность и профессиональный опыт личности [Текст] / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – 246 с.

53. Иванова, Н.Л., Никишина, В.Б., Петраш, Е.А., Верес, И. Аддиктивная идентичность: структурно-критериальный аспект [Текст] / Н.Л. Иванова, В.Б. Никишина, Е.А. Петраш, И. Верес // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». – 2017. – № 1. – С. 130-135.

54. Исаева, Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости [Текст] / Д.А. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2013. – №2. – С. 78-85.

55. Карпова, Д.Н. Интернет-коммуникация: новые вызовы для молодежи [Текст] / Д.Н. Карпова // Вестник МГИМО. – 2013. – №5. – С. 208-212.

56. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
57. Климов, И.А. Психологические механизмы возникновения кризиса идентичности [Текст] / И.А. Климов // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М., 2001. – С. 54–82.
58. Ключко, В.Е. Саморганзация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) [Текст] / В.Е. Ключко. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
59. Ключко, В.Е., Лукьянов, О.В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс [Текст] / В.Е. Ключко, О.В. Лукьянов // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 333–337.
60. Ковдра, А.С. Психологические особенности временной перспективы студентов вуза [Текст] / А.С. Ковдра // Гуманизация образования. – 2012. – № 2. – С. 30–35.
61. Козырева, Т.С. Структурные компоненты идентичности личности с признаками посттравматических стрессовых состояний: на примере сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы РФ : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дисс. ... канд. психол. наук / Козырева Татьяна Серафимовна; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2009. – 251 с.
62. Колоскова, Г.А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональной компетенции студентов [Текст] / Г.А. Колоскова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2021. – №37. – С. 99-106.
63. Корниенко, А.А. Использование медиатекстов в формировании профессиональной идентичности курсантов [Текст] / А.А. Корниенко // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: Материалы III международной научной конференции, Таганрог, 15 октября 2021 года. – Таганрог-Екатеринбург, 2021. – С. 187-190.

64. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма [Текст] / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 434 с.

65. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире [Текст] / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: НГПУ, 2009. – 246 с.

66. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В., Загоруйко, Е.Н. Идентичность в норме и патологии [Текст] / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 256 с.

67. Красникова, Ю.В. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов в образовательной среде техникума : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук / Красникова Юлия Владимировна; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – Белгород, 2017. – 23 с.

68. Краснянская, Т.М., Тылец, В.Г. Принцип безопасности в психологических исследованиях проблем цифровизации [Текст] / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Знание. Понимание. Умение. – 2020. – № 2. – С. 152-166.

69. Кущева, Н.Б., Терехова, В.И. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России [Текст] / Н.Б. Кущева, В.И. Терехова // Проблемы современной экономики. – 2018. – №1. – С. 191-194.

70. Лапченко, Н.Н. Проблемы информационной безопасности в молодежной среде [Текст] / Н.Н. Лапченко // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 139-142.

71. Лебедева, Е.В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровизации [Текст] / Е.В. Лебедева // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 49-54.

72. Лебедева, Е.В., Сурнина, О.Е. Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности [Текст] /

Е.В. Лебедева, О.Е. Сурнина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 188–197.

73. Леонтьев, Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия [Текст] / Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – №4. – С. 36-58.

74. Ловков, С.Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза [Текст] / С.Г. Ловков // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2023. – №2 (48). – С. 130-137.

75. Логинова, И.О. Хронотопические характеристики жизненного самосуществления человека [Текст] / И.О. Логинова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7-2. – С. 98–103.

76. Лубский, А.В. Российская идентичность: методологические проблемы интердисциплинарных научных исследований [Текст] / А.В. Лубский // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Т. 25. – № 2. – С. 68–75.

77. Лукьянов, О.В. Фактор времени в системе психологических интерпретаций [Текст] / О.В. Лукьянов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т.7. – №2. – С. 46-63.

78. Майер, С.В., Серый, А.В., Яницкий, М.С. Смысловые и темпоральные характеристики кризиса профессиональной идентичности в среднем возрасте [Текст] / С.В. Майер, А.В. Серый, М.С. Яницкий // Психология человека в образовании. – 2023. – Т. 5. – № 4. – С. 594-606.

79. Мануильский, М.А. Самосознание и идентичность [Текст] / М.А. Мануильский // Вопросы культурологии. – 2018. – № 11. – С. 20-23.

80. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю.С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. – 157 с.

81. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

82. Мартынова, Т.Н., Пфетцер, А.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в условиях цифро-

вой образовательной среды ВУЗа [Текст] / Т.Н. Мартынова, А.А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 1(45). – С. 145-152.

83. Менг, Т.В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Т.В. Менг // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 10 (52). – С. 157-169.

84. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: ИПП, Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 448 с.

85. Мещерякова, Е.М., Серый, А.В., Яницкий, М.С. Временная перспектива личности как ресурс преодоления кризиса идентичности на различных этапах жизнеосуществления [Текст] / Е.М. Мещерякова, А.В. Серый, М.С. Яницкий // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 4. – С. 75-93.

86. Микляева, А.В., Проект, Ю.Л., Хороших, В.В. Мета-аналитическое исследование ценностного самоопределения российского студенчества на различных этапах информатизации общества [Текст] / А.В. Микляева, Ю.Л. Проект, В.В. Хороших // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – №4. – С. 958–975.

87. Милованова, Н.Г., Пчелинцева, И.Г., Чумакова, А.В. Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании [Текст] / Н.Г. Милованова, И.Г. Пчелинцева, А.В. Чумакова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 6А. – С. 194-201.

88. Минюрова, С.А., Басюк, В.С., Брель, Е.Ю. и др. Особенности выражения эмоций педагогами в условиях цифрового взаимодействия [Текст] / С.А. Минюрова, В.С. Басюк, Е.Ю. Брель и др. // СибСкрипт. – 2023. – Т. 25, № 2(96). – С. 218-227.

89. Мирошниченко, И.В. Формирование идентичности в онлайн-пространстве сетевого общества [Текст] / И.В. Мирошниченко // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего: труды XIX Международной объединенной научной конференции «Интернет и современное

общество» (Санкт-Петербург, 22-24 июня 2016 г.). – СПб: ИТМО, 2016. – С. 119-129.

90. Михайлова, Е.А. Идентичности: социологическое измерение [Текст] / Е.А. Михайлова // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2017. – № 4. – С. 1-6.

91. Морозов, А.В. Изменение мировоззрения субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации [Текст] / А.В. Морозов // Человеческий фактор. Социальный психолог. – 2019. – №1. – С. 293-300.

92. Муздыбаев, К. Переживание времени в период кризисов [Текст] / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 5–21.

93. Муравьева, О.И., Литвина, С.А., Богомаз, С.А. Средовая идентичность: содержание понятия [Текст] / О.И. Муравьева, С.А. Литвина, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 58. – С. 136-148.

94. Нестик, Т.А. Отношение к времени в малых группах и организациях [Текст] / Т.А. Нестик. – М.: ИП РАН, 2011. – 293 с.

95. Нечаев, Н.Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности [Текст] / Н.Н. Нечаев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – №563. – С. 9-34.

96. Неяскина, Ю.Ю. Сценарий отложенной жизни как один из вариантов деформации временной перспективы личности [Текст] / Ю. Ю. Неяскина // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук. – 2012. – Выпуск 1. – С.184-191.

97. Овчинникова, Ю.Г., Селюгина, П.Б. Личностная идентичность: от философских истоков к психологической сущности [Текст] / Ю.Г. Овчинникова, П.Б. Селюгина // Психология. Журнал ВШЭ. – 2012. – №1. – С. 153-161.

98. Озерина, А.А. Разработка опросника диагностики профессиональной идентичности студентов [Текст] /А.А. Озерина // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки, – 2011. – № 2. – С. 15-22.

99. Озерина, А.А. Специфика профессиональной идентичности студентов-бакалавров [Текст] / А.А. Озерина // Природные системы и ресурсы. – 2011. – №1. – С. 100-104.
100. Озерина, А.А. Типология переживания кризиса профессиональной идентичности [Текст] / А.А. Озерина // Logos et Praxis. – 2009. – №1. – С. 195-197.
101. Окунев, И.Ю. Территориальная и пространственная идентичность: концептуализация базовых понятий [Текст] / И.Ю. Окунев // Сравнительная политика. – 2018. – №1. – С. 18-25.
102. Орлова, Э.А. Концепции идентификации/ идентичности: антропологическая трактовка [Текст] / Э. А. Орлова // Вопросы социальной теории. – 2011. – Т. 5. – С. 170-192.
103. Павленко, В.И. Представление о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии [Текст] / В.И. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 135-142.
104. Патырбаева, К.В. и др. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты [Текст] / К.В. Патырбаева, В.В. Козлов, Е.Ю. Мазур, Г.М. Конобеев, Д.В. Мазур, К. Марицас, М.И. Патырбаева. – Пермь: ПГНИУ, 2012. – 250 с.
105. Пахтусова, Н.А., Уварина, Н.В., Савченков, А.В. Становление сетевой идентичности личности в условиях виртуальной образовательной среды [Текст] / Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина, А.В. Савченков. – М.: Первое экономическое издательство, 2021. – 234 с.
106. Перевозкина, Ю.М., Елистратова, Д.Э. Факторы формирования цифровых компетенций студентов психологического направления в условиях смешанного обучения [Текст] / Ю.М. Перевозкина, Д.Э. Елистратова // Человеческий капитал. – 2024. – № 10(190). – С. 97-110.
107. Перевозкина, Ю.М., Тишкова, А.С., Елистратова, Д.Э. Системная и структурная организация ценностно-мотивационной сферы в зависимости от удовлетворенности студентов цифровой образовательной средой вуза [Текст] /

Ю.М. Перевозкина, А.С. Тишкова, Д.Э. Елистратова // Системная психология и социология. – 2024. – № 3(51). – С. 48-59.

108. Передерий, В.А. Трансформация идентичности студенческой молодежи в области реализации социальных практик [Текст] / В.А. Передерий. – Краснодар: КГАУ, 2010. – 144 с.

109. Персидская, О.А. Культурно-историческая теория как методологическая рамка типологизации цифровой идентичности [Текст] / О.А. Персидская // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 4. – С. 58-74.

110. Плетнёв, А.В. Социализация представителей поколения Z в цифровой среде и ее влияние на образование [Текст] / А.В. Плетнёв // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 33. – № 1. – С. 115-121.

111. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поварёнков. – М.: УРАО, 2002. – 159 с.

112. Поварёнков, Ю.П. Формирование профессиональной идентичности (на материале деятельности учителя) [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 1–2. – С. 79–85.

113. Погодаева, М.В. Пространство безопасного детства как условие развития личности ребенка [Текст] / М.В. Погодаева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 179-183.

114. Поддяков, А.Н. «Отравляющие атаки» на машинное обучение и семантические сети: версия нарратива угрозы в цифровом обществе [Текст] / А.Н. Поддяков // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. – М.: РГГУ, 2018. – С. 12-17.

115. Полякова, Н.Л. «Идентичность» в современной социологической теории [Текст] / Н.Л. Полякова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2016. – №22 (4). – 22-42.

116. Постюшков, А.В. Проблемы развития образования в условиях цифровой экономики [Текст] / А.В. Постюшков. – М.: Международная академия образования, 2021. – 169 с.

117. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.

118. Пфетцер, А.А. К проблеме формирования медиакомпетентности студентов в условиях цифровизации высшего образования [Текст] / А.А. Пфетцер // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2022. – № 1. – С. 49-54.

119. Пфетцер, А.А. Разработка и применение современных инструментов информационного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [Текст] / А.А. Пфетцер // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1. – С. 132-138.

120. Пфетцер, А.А. Цифровая образовательная среда как новое пространство становления профессиональной идентичности [Текст] / А.А. Пфетцер // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 985-994.

121. Пфетцер, А.А., Яницкий, М.С., Серый, А.В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности [Текст] / А.А. Пфетцер, М.С. Яницкий, А.В. Серый // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2023. – № 5. – С. 157-164.

122. Пфетцер, С.А. Трофименко, О.Н. К вопросу о предпосылках формирования архитектуры региональной модели «цифрового колледжа» [Текст] / С.А. Пфетцер, О.Н. Трофименко // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Цифровое образование: от прогнозов к реальности: Материалы Международной научно-практической конференции. Часть 2. – Кемерово: КРИПО, 2021. – С. 181-183.

123. Разлогов, К.Э. Метаморфозы идентичности [Текст] / К.Э. Разлогов // Вопросы философии. – 2015. – № 7. – С. 28–40.

124. Рассказова, Е.И., Тхостов, А.Ш., Емелин, В.А. Идентичность как самоидентификация: индивидуальные вариации ценности завершенности, развития и социального признания идентичности. Сообщение 1 [Текст] /

Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов, В.А. Емелин // Психология. Психофизиология. – 2014. – №4. – С. 13-18.

125. Реан, А.А., Ставцев, А.А., Кузьмин, Р.Г. Позитивная психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, А.А. Ставцев, Р.Г. Кузьмин. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2023. – 411 с.

126. Реан, А. А., Шевченко, А. О., Ставцев, А. А. Цифровая геймификация как инструмент позитивной педагогики [Текст] / А. А. Реан, А. О. Шевченко, А. А. Ставцев // Педагогика. – 2022. – Т. 86, № 10. – С. 17-27.

127. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: ценностные ориентиры, перспективы развития [Текст] / И.В. Роберт // Россия: Тенденции и перспективы развития: Материалы XX Национальной научной конференции с международным участием «Модернизация России: приоритеты, проблемы, решения». Ч. 1. – М.: ИНИОН, 2021. – С. 868–876.

128. Родыгина, У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов [Текст] / У.С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51.

129. Романов, А.М. Информационно-образовательная среда как новая форма обучения в вузе [Текст] / А.М. Романов // Информатика и образование. – 2009. – №11. – С. 125-128.

130. Романова, Е.А., Брель, Е.Ю. К проблеме исследования социализации обучающихся и педагогов в цифровой образовательной среде в разрезе теории поколений [Текст] / Е.А. Романова, Е.Ю. Брель // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2022. – Т. 24, № 1(89). – С. 92-98.

131. Романова, Е.А., Гасанова, Р.Р. Управление информационно-образовательной средой учебного заведения под влиянием цифровизации [Текст] / Е.А. Романова, Р.Р. Гасанова. – М.: МАКС Пресс, 2022. – 216 с.

132. Савина, О.О. Временные характеристики идентичности взрослого человека [Текст] / О.О. Савина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – №4. – С. 38-42.

133. Серкин, В.П. Социально-психологические причины миграции населения Северо-Востока России [Текст] / В. П. Серкин // Личность в экстремальных условиях. Вып. 2. Ч. 1. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. – С.161-177.

134. Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика [Текст] / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат. – 2004. – 272 с.

135. Серый, А.В., Вечканова, Е.М. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности [Текст] / Е.М. Вечканова, А.В. Серый // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 3-3 (63). – С. 238–247.

136. Серый, А.В., Яницкий, М.С. Смысловые аспекты переживания кризиса социальной идентичности при вынужденной смене жизненной ситуации [Текст] / А.В. Серый, М.С. Яницкий // Психологические исследования. – 2015. – № 43. – Т. 8. – С. 12.

137. Симонова, О.А. К формированию социологии идентичности [Текст] / О.А. Симонова // Социологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 45-61.

138. Скибо, Т.Ю. Педагогические условия становления профессиональной и личностной идентичности студентов колледжа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Скибо Татьяна Юрьевна; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2004. – 23 с.

139. Скорова, Л.В., Кыштымова, И.М. Педагогическая медиапсихология: методологическое обоснование интеграционной модели [Текст] / Л.В. Скорова, И.М. Кыштымова // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 5. – С. 120-140.

140. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования [Текст] / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

141. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире [Текст] / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – №3. – С. 71–80.

142. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Нестик, Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность [Текст] / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2018. – 375 с.

143. Солдатова, Г.У., Чигарькова, С.В., Илюхина, С.Н. Метаморфозы идентичности человека достроенного: от цифрового донора к цифровому кентавру [Текст] / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина // Социальная психология и общество. – 2024. – Том 15. – № 4. – С. 40-57.

144. Солдатова, Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости [Текст] / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

145. Солдатова, Е.Л., Погорелов, Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы [Текст] / Е.Л. Солдатова, Д.Н. Погорелов // Образование и наука. – 2018. – Т.20. – № 5. – С. 105–124.

146. Соловьева, С.Л. Идентичность как ресурс выживания [Текст] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России. – 2018. – Т. 10. – №1. – С. 5.

147. Сыманюк, Э.Э. Синякова, М.Г. Психология профессионально-образовательного пространства личности [Текст] / Э.Э. Сыманюк, М.Г. Синякова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 46-52.

148. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов [Текст] / Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.

149. Тарасов, С.В., Марон, А.Е. Инновационное развитие системы образования на основе методологии средового подхода [Текст] / С.В. Тарасов, А.Е. Марон // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 14-18.

150. Титков, И.В., Логинова, И.О. Образовательные возможности геймификации в современном высшем образовании [Текст] / И.В. Титков, И.О. Логинова // СибСкрипт. – 2024. – № 26(5). – С. 844-856.

151. Томюк, О.Н., Дьячкова, М.А., Кириллова, Н.Б., Дудчик, А.Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся [Текст] / О.Н. Томюк, М.А. Дьячкова, Н.Б. Кириллова, А.Ю. Дудчик // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 422-434.

152. Трубарева, Д. Н. Технологии формирования профессиональной идентичности студенчества в цифровом пространстве [Текст] / Д. Н. Трубарева // Государственная молодежная политика: вызовы и современные технологии работы с молодежью: материалы Международной молодежной научно-исследовательской конференции. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2024. – С. 53-57.

153. Тульчинский, Г.Л. Идентичность и самопрезентация личности в цифровых медиа. О кн.: Лисенкова А.А. Трансформация социокультурной идентичности в цифровом пространстве: Монография. Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2021. [Текст] / Г.Л. Тульчинский // Вестник антропологии, 2021. – № 3. – С. 320–326.

154. Тхостов, А.Ш., Емелин, В.А. Темпоральные модели идентичности [Текст] / А.Ш. Тхостов, В.А. Емелин // Российский психологический журнал. – 2011. – Т.8. – № 3. – С. 41-53.

155. Тхостов, А.Ш., Рассказова, Е.И. Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода [Текст] / А.Ш. Тхостов, Е.И. Рассказова // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 2.

156. Тылец, В.Г., Краснянская, Т.М. Принцип безопасности электронной образовательной среды в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения [Текст] / В.Г. Тылец, Т.М. Краснянская // Информационные технологии и средства обучения. – 2017. – № 6. – С. 203-215.

157. Уварина, Н.В., Пахтусова, Н.А. Аксиология становления сетевой идентичности личности в виртуальной среде [Текст] / Н.В. Уварина,

Н.А. Пахтусова // Мир университетской науки: культура, образование. – 2020. – № 9. – С. 199-204.

158. Уваров, А.Ю., Гейбл, Э., Дворецкая, И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др. – М.: ВШЭ, 2019. – 343 с.

159. Утюганов, А.А., Яницкий, М.С., Серый, А.В. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике [Текст] / А.А. Утюганов, М.С. Яницкий, А.В. Серый // Science for Education Today. – 2019. – № 1. – С. 76–92.

160. Утюганов, А.А. Система ценностно-смысловых ориентаций курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации [Текст] / А.А. Утюганов. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2021. – 248 с.

161. Фатеева, И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации [Текст] / И.А. Фатеева. – Челябинск: ЧГУ, 2007. – 270 с.

162. Фёдоров, А.В. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика [Текст] / А.В. Фёдоров. – М.: Информация для всех, 2005. – 1400 с.

163. Фёдоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза [Текст] / А.В. Фёдоров. – М.: Информация для всех, 2007. – 616 с.

164. Фотиева, И.В. Медиа технологии в современном образовании: Pro et contra [Текст] / И.В. Фотиева // Мир науки, культуры, образования. – 2016. - № 3 (58). – С. 129-131.

165. Фролова, А.С., Посухова, О.Ю. Потенциал медиа как пространства рефлексии профессиональной идентичности [Текст] / А.С. Фролова, О.Ю. Посухова // Медиаобразование. – 2016. – №4. – С. 127-138.

166. Фролова, А.С., Посухова, О.Ю. Концептуальное моделирование системы символического конструирования профессиональной идентичности в ме-

диапространстве [Текст] / А.С. Фролова, О.Ю. Посухова // Медиаобразование. – 2017. – №3. – С. 185-192.

167. Чеботарёва, Е.Э. Пространство и время в социальном поле институционализированного образования [Текст] / Е.Э. Чеботарёва // Философия образования. Серия «Symposium». Выпуск 23. – СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.137-141.

168. Чухин, С.Г., Черкевич, Е.А., Чухина, Е.В. Формирование жизненной идентичности в подростковом и младшем возрасте [Текст] / С.Г. Чухин, Е.А. Черкевич, Е.В. Чухина // Международная научная конференция «Евразийское образовательное пространство: традиции, реальность и перспективы». – 2021. – Т. 121. – С. 5.

169. Чухин, С.Г., Чухина Е.В. Факторы и закономерности формирования идентичности личности [Текст] / С. Г. Чухин, Е. В. Чухина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 4 (7). – С. 114-131.

170. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2007. – 128 с.

171. Шнейдер, Л.Б., Сыманюк, В.В. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня [Текст] / Л.Б. Шнейдер, В.В. Сыманюк // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 52. – С. 7.

172. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков [Текст] / Л.Б. Шнейдер // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. – № 4. – С. 49–58.

173. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: дисс. ... д-ра психол. наук / Шнейдер Лидия Бернгардовна; Московский государственный педагогический университет. – М., 2001 – 327 с.

174. Шнейдер, Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности [Текст] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Принт, 2000. – 128 с.

175. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

176. Яницкий, М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов на первом и втором курсах обучения в вузе [Текст] / М. С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово: Кузассвуиздат, 1997. С. 60-68.

177. Яницкий, М.С. Состояния психической дезадаптации у студентов и пути оптимизации адаптационного процесса в вузе [Текст] / М. С. Яницкий // Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово: Кузассвуиздат, 1998. С. 58-67.

178. Яницкий, М. С. Психологические аспекты цифрового образования [Текст] / М.С. Яницкий // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2(34). – С. 38-44.

179. Яницкий, М.С., Серый, А.В. К проблеме исследования ценностно-смысловой регуляции поведения в онлайн-пространстве [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Современные тенденции развития науки: Сборник тезисов III национальной конференции. – Кемерово: Кемеровский государственный университет. – 2020. – С. 90-91.

180. Яницкий, М.С., Серый, А.В., Браун, О.А. Структура «Я-образа» представителей различных ценностных типов [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А Браун // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск. – 2019. – С. 246-253.

181. Яницкий М.С., Серый А. В., Браун О. А. и др. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 131-140.

182. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. // Сибирский психологический журнал. – 2019. – №72. – С. 46-67.

183. Яницкий, М.С., Серый, А.В. Ценностно-смысловые компоненты ресурсного потенциала личности [Текст] / М.С. Яницкий, А. В. Серый // Личность: ресурсы и потенциал. – 2024. – №1. – С. 21-27.

184. Яницкий, М.С., Серый, А.В. Трансформация представлений об экстремальной ситуации в постнеклассической психологии [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2013. – № 3. – С. 120–124.

185. Яницкий, М.С., Серый, А.В., Браун О.А. и др. Образ мира как психологическая система и его природно-средовые детерминанты [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун и др. // Сибирский психологический журнал. – 2021. – №80. – С. 6-29.

186. Яницкий, М.С., Серый, А.В., Иванов М.С. и др. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд [Текст] / М.С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов и др. Кемерово. – 2017. – 202 с.

187. Яницкий, М.С., Серый, А.В., Браун, О.А., Пфетцер, А.А. Особенности системы идентичностей личности в условиях цифровой социализации [Текст] / М.С. Яницкий, А.В. Серый, О.А. Браун, А.А. Пфетцер // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека. – Коломна: ГСГУ, 2022. – С. 300-303.

188. Яруллина, Л.Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты [Текст] / Л.Р. Яруллина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 6. – С. 30-40.

189. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

190. Ясвин, В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам

[Текст] / В.А. Ясвин // Известия Саратовского ун-та. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18, вып. 1. – С. 80–90.

191. Bronfenbrenner, U. The bioecological theory of human development [Text] / U. Bronfenbrenner // International encyclopaedia of the social and behavioural sciences. – Oxford, UK: Elsevier, 2001. – PP. 6963–6970.

192. Guraya, S.S., Guraya, S., Yusoff, M.S.B. Preserving professional identities, behaviors, and values in digital professionalism using social networking sites: a systematic review [Text] / S.S. Guraya, S. Guraya, M.S.B. Yusoff // BMC Medical Education – 2021. – Vol. 21. – P. 381.

193. Heidari, E., Salimi, G., Mehrvarz, M. The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity [Text] / E. Heidari, G. Salimi, M. Mehrvarz // Interactive Learning Environments. – 2020. – Vol. 31(1). – PP. 214–231.

194. Izadinia, M. A review of research on student teachers' professional identity [Text] / M. Izadinia // British Educational Research Journal. – 2013. – Vol. 39. – PP. 694-713.

195. Kainth, R., Reedy, G. Transforming Professional Identity in Simulation Debriefing: A Systematic Metaethnographic Synthesis of the Simulation Literature [Text] / R. Kainth, G. Reedy // Simulation in Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare. – 2024. – Vol. 19(2) – PP. 90-104.

196. Kasperiuene, J., Zydzunaite, V. A Systematic Literature Review on Professional Identity Construction in Social Media [Text] / J. Kasperiuene, V. Zydzunaite // Sage Open. – 2019. – Vol. 9(1). – PP. 1–11.

197. Liang, J.Z., Ng, D.K.W., Raveendran, V, Teo, M.Y.K., Quah, E.L.Y., Chua, K.Z.Y. et al. The impact of online education during the Covid-19 pandemic on the professional identity formation of medical students: A systematic scoping review [Text] / J.Z. Liang, D.K.W. Ng, V. Raveendran, M.Y.K. Teo, E.L.Y. Quah, K.Z.Y. Chua et al. // PLoS ONE – 2024. – Vol. 19(1) – PP. 1-31.

198. Nylén, A., Daniels, M., Pears, A. et al. Why are We Here? The Educational Value Model (EVM) as a Framework to Investigate the Role of Students' Professional

Identity Development [Text] / A. Nylén, M. Daniels, A. Pears, Å. Cajander, R. McDermott and V. Isomöttönen // 2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). – San Jose, CA, USA, 2018. – PP. 1-8.

199. Reissner, S., Armitage-Chan, E. Manifestations of professional identity work: an integrative review of research in professional identity formation [Text] / S. Reissner, E. Armitage-Chan // Studies in Higher Education. – 2024. – Vol. 49(12). – PP. 2707–2722.

200. Ruan, B., Yilmaz, Y., Lu, D., Lee, M., Chan, T. Defining the Digital Self: A Qualitative Study to Explore the Digital Component of Professional Identity in the Health Professions [Text] / B. Ruan, Y.Yilmaz, D. Lu, M. Lee, T. Chan // Journal of Medical Internet Research. – 2020. – Vol. 22(9). – PP. 1-11.

201. Tajfel, H., Turner, J.C. The social identity theory of intergroup behavior [Text] / H. Tajfel, J.C. Turner // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986. – PP. 7-24.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета и методики исследования профессиональной идентичности студентов колледжей

Просим Вас принять участие в психологическом исследовании учащихся. Исследование полностью анонимное, полученная информация будет использоваться только в научных целях и не будет передана третьим лицам.

Пожалуйста, будьте искренни. Свою фамилию и имя указывать не нужно, данные анкетирования будут использоваться в обобщенном виде.

Сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

1. Возраст (полных лет) _____
2. Пол _____
3. Название образовательной организации, где Вы сейчас учитесь _____
4. Название направления или специальности, по которой Вы учитесь _____
5. Какая часть занятий в этом учебном году у вас проходила онлайн-формате (выберите 1 вариант из приведенных ниже и поставьте )
 - ☐ 0-25%;
 - ☐ 26-50%;
 - ☐ 51-75%;
 - ☐ 76-100%;
6. На сколько лет вперед Вы с уверенностью можете планировать свое будущее (выберите 1 вариант из приведенных ниже и поставьте )
 - ☐ 1-2 месяца;
 - ☐ полгода;
 - ☐ год;
 - ☐ два года;
 - ☐ 3–4 года;
 - ☐ 5–10 лет
 - ☐ 10 лет и более;
 - ☐ затрудняюсь ответить

7. С каким из следующих суждений Вы бы согласились? (выберите 1 вариант из приведенных ниже и поставьте )

- ☐ Время, в котором мы сейчас живем, – это мое время.
- ☐ Мое время ушло.
- ☐ Мое время еще не пришло.
- ☐ Затрудняюсь ответить

Методика 1

Инструкция: Выберите, пожалуйста, что из перечисленного Вы считаете для себя наиболее важным (можно указать от 1 до 3 вариантов)

1. Отсутствие нужды, материальный достаток
2. Семейное благополучие
3. Возможность интеллектуальной и творческой самореализации
4. Сохранение сил и здоровья
5. Хорошая, престижная работа
6. Возможность пользоваться демократическими правами и свободами
7. Сохранение порядка и стабильности в обществе
8. Уважение окружающих, общественное признание
9. Строительство более гуманного и терпимого общества

Методика 2

Инструкция: Перед вами несколько элементов, входящих в представления о себе любого человека. Проранжируйте их, пожалуйста, от 1 до 15 по степени важности для Вас в настоящий момент. Так, наиболее важная характеристика получит цифру 1, следующая по степени важности – 2, следующая – 3 и т.д. по порядку, вплоть до последней, наименее важной, которая соответственно получит ранг 15.

№	Элементы идентичности	Ранг
1	Я – профессионал (будущий профессионал)	
2	Я – учащийся	
3	Я – юноша / девушка	
4	Я – сын / дочь	
5	Я – муж / жена (будущий муж / жена)	
6	Я – уникальная личность	
7	Я – представитель своего народа	
8	Я – гражданин своей страны	
9	Я – житель своего города	
10	Я – отец / мать (будущий отец / мать)	
11	Я – представитель своего поколения	
12	Я – член неформальной группы	
13	Я – друг / подруга	
14	Я – последователь своей религии	
15	Я – человек, представитель вида Homo sapiens	
16	Другое	

Методика 3

Инструкция: Вам предлагается ряд утверждений, каждое из которых касается специальности, которой вы учитесь. Если вы согласны с утверждением, в бланке ответов рядом с номером вопроса поставьте знак «+», если не согласны знак «-». Будьте искренними. Не задумывайтесь долго над каждым заданием, постарайтесь дать первый приходящий на ум ответ.

1. У меня нет четких предпочтений относительно того, чем заниматься после окончания обучения	
2. В профессиональном плане я последую примеру близких мне людей	
3. Я чувствую, что сделал(а) правильный профессиональный выбор	
4. С каждым годом обучения я все больше убеждаюсь, что эта профессия мне не подходит	
5. Мне важно, чтобы моя будущая профессия позволила проявиться моей индивидуальности	
6. Я знаю, где можно работать по моей специальности	
7. Я знаю, какие личностные качества, способствуют успеху в моей будущей профессии	
8. Я считаю, показателем профессионализма является размер заработной платы	
9. У меня уже есть некоторый профессиональный опыт по моей специальности	
10. Я пошел(а) учиться именно этой профессии, потому что мне порекомендовали	
11. Я пока не профессионал, но думаю, что смогу всему научиться	
12. Мой личный опыт, учебная практика показали, что я смогу стать хорошим специалистом	
13. В будущем я буду стараться избегать возможных неприятностей на работе, нежели стремиться получить похвалу	
14. Если профессия престижная, то сам процесс работы не имеет большого значения для меня	
15. Я отчетливо представляю себе свое дальнейшее профессиональное будущее	
16. Мне важно, чтобы мой профессиональный выбор одобрили близкие люди	
17. Мне совершенно не нравится специальность, на которой я учусь	
18. Мне подходит выбранная мной специальность в силу ряда причин	
19. Для меня будущая профессия – это инструмент достижения определенного статуса в обществе	
20. Я не представляю, каким образом можно реализовать, полученные в колледже (техникуме) знания	
21. Я могу описать основные методы и формы работы специалиста в изучаемой мной сфере труда	
22. На мой взгляд, профессионалу интересен только результат, а не процесс работы	

23. Я не готов(а) работать по специальности, которой я обучаюсь	
24. Я бы поступил учиться, куда хочу, даже если бы мой выбор противоречил мнению родителей (близких людей)	
25. Я уверен(а), что независимо от моих знаний, после окончания обучения я не буду востребован как специалист	
26. Хорошие оценки – важный показатель профессиональных успехов в будущем	
27. Для меня более важно чтобы мою работу никто не критиковал, чем некоторые бы одобрили ее	
28. Я не доверяю внешней привлекательности профессий	
29. Я стремлюсь к осуществлению моих профессиональных целей	
30. Я принимаю решения относительно своего будущего самостоятельно	
31. Я чувствую эмоциональный подъем, когда думаю, какие перспективы откроет передо мной моя специальность после окончания колледжа (техникума)	
32. Я думаю, мои личностные качества соответствуют выбранной мной профессии	
33. Я прекрасно понимаю, зачем нужна моя специальность в обществе	
34. У меня нет целостной картинки моей будущей профессии	
35. Я не знаю, каким должен быть идеальный представитель моей будущей профессии	
36. Я знаю, какими умениями я должен(а) овладеть, чтобы почувствовать себя специалистом в данной области	
37. Мои учебно-профессиональные успехи позволили мне представить себя будущим специалистом	
38. Для меня главное, чтобы окружающие считали, что из меня получится хороший специалист	
39. Я считаю, выпускник сразу после колледжа (техникума) не может работать по специальности, потому что ему не хватает знаний	
40. Если окружающие хвалят результаты труда, значит, человек достиг успеха в профессии	
41. Я бы хотел, чтобы моя профессия позволяла мне выделяться среди окружающих	
42. Я не буду работать там, где мне абсолютно не интересно даже за большие деньги	
43. Мои профессиональные интересы постоянно меняются	
44. Мне бы хотелось, чтобы кто-то направил бы меня в профессии	
45. Я думаю, преподаватели видят мой интерес к специальности	
46. Если бы я снова поступал(а) в колледж (техникум), то выбрал(а) бы другую специальность	
47. Я пока плохо понимаю, что собой представляет моя будущая профессия	
48. Моя будущая профессия ничем не отличается от многих других	

49. Я не знаю, как достигнуть профессионализма в изучаемой мной сфере труда	
50. Я считаю, что человек должен прийти в данную профессию по призванию	
51. Я ощущаю себя скорее студентом, нежели будущим специалистом	
52. Решения, касающиеся моего профессионального будущего, я принимаю самостоятельно	
53. Если у меня будет желание и стремление, то я смогу стать хорошим специалистом	
54. Профессионал может самостоятельно объективно оценить качество своей работы	
55. Ради вероятного карьерного роста, я бы мог пойти на риск, не смотря на возможность провала	
56. Для меня важнее получать высокую зарплату, чем самореализоваться в профессии	

Методика 4

Инструкция: Изобразите, пожалуйста, Ваше представление о прошлом, настоящем и будущем в виде трех кругов. Каждый круг должен обозначать либо прошлое (поставьте его “П”), либо настоящее (поставьте его “Н”), либо будущее (поставьте “Б”).

Методика 5

Инструкция: Пожалуйста, прочитайте и подчеркните среди слов ассоциативного ряда те слова, которые на Ваш взгляд имеют отношение к Вам и Вашей профессиональной жизни.

Азарт	Общение	Совершенствование
Активность	Обязанности	Сравнение
Внимательность	Опыт	Старание
Дисциплина	Ответственность	Творчество
Доход	Ошибки	Тревога
Запросы	Переоценка своих возможностей	Труд
Знания	Подготовка	Уважение
Компетентность	Поддержка	Уверенность
Кризис	Похвала	Удача
Лень	Преданность делу	Удовлетворенность
Ловкость	Претензии	Ум
Мастерство	Признание	Умение
Медлительность	Проба	Усердие
Надежность	Прوماхи	Успешность
Наивность	Радость	Усталость
Начинающий	Разноплановость	Хобби
Независимость	Растерянность	Цель
Неопытность	Самолюбие	Экзамен
Образованность	Самостоятельность	Энтузиазм
Обучающийся	Скука	Эффективность

Благодарим за участие в исследовании!