

УДК 159.923.2:37.062.3

DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

**НЕСФОРМИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ИДЕНТИЧНОСТЬ АБИТУРИЕНТА КАК ПРЕДИКТОР  
«КРИЗИСА ВТОРОКУРСНИКА»\***

***Кожевникова Оксана Вячеславовна, Шрейбер Татьяна Викторовна***

*Удмуртский государственный университет*

В статье анализируются вопросы самоопределения личности на разных стадиях профессионального становления, описываются различные подходы к пониманию «кризиса второкурсника», который рассматривается как один из этапов нормативного возрастного кризиса идентичности, возникающего в особых условиях адаптации субъекта к обучению в высшем образовательном учреждении. Представлены данные эмпирического исследования, направленного на изучение статусов профессиональной идентичности абитуриентов и переживания ими кризиса идентичности на втором году обучения. Статусы профессиональной идентичности на момент поступления в университет определялись с помощью процедур контент-анализа сочинений, в которых респонденты в форме ретроспективного самоотчета описывали процесс выбора будущей профессии и направления обучения, а также собственные переживания по этому поводу. Выявлено, что на момент принятия решения о поступлении в высшее учебное заведение половина респондентов не обладала сформированной профессиональной идентичностью, находясь в ситуации моратория, проявлявшегося в двух формах: отсутствии четко определенных профессиональных планов и вынужденном изменении профессиональных планов в силу обстоятельств. Вторая половина участников исследования характеризовалась сформированностью устойчивых интересов, намерений и целей, определяющей готовность сделать самостоятельный и осознанный профессиональный выбор при поступлении в высшее учебное заведение. Специфика кризисных переживаний второкурсников изучалась с помощью надежных и валидных психодиагностических методик. В результате математико-статистической обработки эмпирических данных установлено, что несформированная профессиональная идентичность на момент поступления в университет является предиктором более интенсивного протекания «кризиса второкурсника». Выявленные тенденции обнаруживаются и при анализе текстов сочинения, отражающего представления студентов второго года обучения о переживаемом ими кризисе.

**Ключевые слова:** кризис идентичности, кризис второкурсника, статус профессиональной идентичности, сформированная профессиональная идентичность, статус моратория.

**UNACHIEVED PROFESSIONAL IDENTITY OF THE SCHOOL LEAVER  
AS A PREDICTOR OF THE «SOPHOMORE SLUMP»**

***Oksana V. Kozhevnikova, Tatyana V. Shreiber***

*Udmurt State University*

The article contains analysis of the issues associated with the process of personal self-determination on different stages of professional formation and the description of various approaches to understanding the phenomenon of «sophomore slump» which is considered as one of the phases of a regular age-related identity crisis emerging within specific conditions of the subject's academic adjustment. The results of the empirical research oriented towards exploring professional identity statuses of high-school graduates followed by sophomores' experiences in the second year of studying are presented. Professional identity statuses at the time of entering university were identified by using content-analysis procedures for analyzing essays representing re-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (РФФИ) в рамках научного проекта № 16-16-18013а(р).

spondents' retrospective self-reports describing the process of the major and future profession choice and subjects' feelings related to that process. It is found out that at the time of taking a decision on entering higher education institution half of the respondents were in the moratorium status that took two forms: the lack of clearly defined professional visions and the modification of professional visions forced by external circumstances. The second half of the research sample was characterized by developing clear and steady interests, intentions and goals that defined their ability and commitment to implement their independent and deliberate choice of the university higher educational establishment and their future profession. The specificity of experiencing the crisis associated with the «sophomore slump» was researched with the involvement of reliable and valid psychometric techniques (The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) and The Self-Evaluation Questionnaire). Statistical processing of the empirical data using open and professional software packages (MS Excel and IBM SPSS Statistics) showed that unachieved professional identity at the time of university entrance could be considered as a predictor of more intense development of «sophomore slump» symptoms. The same tendencies were detected during the analysis of the essays representing sophomores' ideas and perceptions of the crisis they had to cope with in the second year of their studies.

*Keywords:* identity crisis, sophomore slump, professional identity status, achieved professional identity, moratorium status.

### «Кризис второкурсника»

Понятие «кризиса» или «синдрома второкурсника» является русскоязычным аналогом словосочетания «sophomore slump» (*sophomore* — студент второго года обучения; *slump* — резкий спад, кризис), широко используемого в западных, прежде всего американских исследованиях по проблемам академической адаптации студентов высших учебных заведений. Термин был введен в научный обиход в 1956 г. М.Б. Фридман в статье «The passage through college», посвященной общему анализу каждой из шести стадий университетского обучения в США (поступление, 1–4 курсы, выпуск из университета), однако в академической среде он, скорее всего, был известен и ранее: автор упоминает о нем как о «так называемом» феномене [1, р. 22]. В последующие десятилетия был осуществлен ряд исследований, направленных на уточнение содержания и специфики протекания данного кризиса [2, 3, 4 и др.]. Тем не менее даже спустя пятьдесят лет с момента первой публикации специалисты продолжали сетовать на недостаточность внимания к указанной проблематике со стороны как ученых, так и вузовской администрации, называя второкурсников «забытым годом» «невидимых студентов» [5, 6, 7]. В последнее время в результате совместных усилий представителей научного сообщества и педагогов-практиков ситуация существенно изменилась в лучшую сторону: в 2014 г. Национальным ресурсным центром Университета Южной Каролины был реализован крупномасштабный проект по изучению социально-психологических и академических проблем второкурсников [8]. В подавляющем большинстве американских колледжей и университетов разработаны программы психологического сопровождения, ориентированные на

«удержание» студентов в образовательной среде: У.Ф. Уайт и Д. Мозели отмечают, что 75 % студентов, которые заканчивают второй год обучения без перерыва (т.е. лица, сумевшие преодолеть «кризис второкурсника», не покидая высшего учебного заведения), успешно и в установленные сроки завершают полный цикл университетского образования [9, р. 400].

Наше исследование наглядно продемонстрировало актуальность рассматриваемого вопроса и для российской системы высшего образования. 100 % опрошенных нами второкурсников (интервью/анкета/сочинение) в той или иной степени подвержены кризисным переживаниям, связанным с академической дезадаптацией. К внешним факторам академической дезадаптации мы отнесли взаимодействие с преподавателями (неадекватность требований; стиль преподавания; непонимание преподавателями студентов и др.), особенности учебного процесса (повышение требований; появление более сложных предметов; отсутствие реального выбора образовательной траектории; новые виды учебной деятельности), наличие конкурирующей деятельности (работа, для обеспечения базовых потребностей / для достижения финансовой независимости; внеучебная деятельность в университете), взаимоотношения с родителями, адаптация к условиям городской жизни. Внутренние факторы — это, прежде всего, различные неадаптивные особенности личности (склонность к прокрастинации, лень, апатия, страх и др.). Основными формами проявления «кризиса второкурсника» являются сомнения в выборе направления обучения, утрата мотивации, сомнения в собственных силах, снижение академической успеваемости, ощущение нехватки време-

мени, пропуски занятий, скука, потеря новизны, усталость, снижение работоспособности [10].

В современной психологии выделяются два основных подхода к пониманию кризиса: кризис как экстремальная (критическая) ситуация, требующая немедленного вмешательства, и кризис как необходимый механизм личностного развития [11, с. 93]. «Кризис второкурсника» представляет собой пример подобной дилеммы: его возникновение закономерно в силу ряда внутренних и внешних причин, однако игнорирование необходимости применения адекватных мер профилактики и коррекции негативных тенденций, сопровождающих процесс его разрешения, будет приводить к усугублению существующих и появлению новых личностных проблем. Кроме того, с одной стороны, он может рассматриваться как (потенциально) нормативный *взрастной* кризис (идентичности) [12, 13, 14] (или, точнее, как один из этапов соответствующего данному возрасту кризиса:ср. «кризис идентичности» по Э. Эриксону [15], «кризис юности: становление авторства в собственной жизни» по В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву [16], «нормативный кризис перехода к взрослости» по Е.Л. Солдатовой [17], кризисы профессионального самоопределения по Э.Ф. Зееру, Н.С. Пряжникову, Э.Э. Сыманюк [18, 19, 20]). Согласно словарному определению возрастной кризис — «это особые, относительно непродолжительные — до года — периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими изменениями ..., которые относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального, поступательного личностного развития» [21, с. 248]. «Кризис второкурсника» действительно обычно соответствует возрастному периоду от 19 до 21 года (так как подавляющее число современных абитуриентов — это выпускники средней школы), длится не более одного-двух семестров и затрагивает не только академические и социальные, но и личностные аспекты развития студента [14]. С другой стороны, его можно трактовать как *ценностно-смысловой* [22], даже экзистенциальный кризис [23], развивающийся в ситуациях, «требующих от личности изменения способа бытия, отношения к себе, к миру, к основным экзистенциальным дилеммам» [24, с. 17], как «результат отсутствия интериоризации основных ценностей и смыслов, а также следствие проблемных ситуаций в жизни человека, которые могут как совпадать, так и действовать независимо друг от друга» [25, с. 7]. Выполнение академических требований в ситуации

снижения учебной мотивации и все возрастающих сомнений в правильности выбора будущей профессии является однозначно проблемной ситуацией для второкурсника, переживающего экзистенциальный конфликт, порождаемый противоречиями между потребностью в структурированности и организованности жизни и осознанием их отсутствия, своей свободы и ответственности в создании собственного мира (как возможное следствие — сложности со структурированием времени и сомнения в собственных силах); между осознанием фундаментальной изоляции — одиночества в равнодушном мире — и потребностью в контактах, защите и принадлежности (как возможное следствие — ухудшение отношений со сверстниками, преподавателями, родителями, чрезмерное увлечение внеучебными видами деятельности); между потребностью в осмысленности жизни и ощущением бессмыслицы мира, в который «брошен» человек (как возможное следствие — сомнения в ценности университетского образования и в правильности выбора направления обучения) [26]. В итоге «кризис второкурсника» понимается нами как один из этапов нормативного возрастного кризиса идентичности, связанного с процессами личностного и профессионального самоопределения, развивающийся в особых условиях адаптации субъекта к обучению в высшем образовательном учреждении.

### Статус профессиональной идентичности

Концепции идентичности / «кризисной идентичности» [27, с. 61] не имеет смысла рассматривать в отрыве от статусной теории идентичности, разработанной Дж. Марсиа, определявшим идентичность как «структуроу эго — внутреннюю самосозидающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [цит. по: 28, с. 132]. Для операционализации понятия идентичности автор выдвигает предположение, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем» [28, с. 132], рассматривая две жизненные сферы — профессию и идеологию (под идеологией понимаются «образы, идеи и идеалы, которые... являются имплицитным мировоззрением», «система идей, дающих убедительную картину мира», «неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление культуры». Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом са-

мотождественности [цит. по: 29, с. 3]. Поведенческими индикаторами, дифференциирующими наличие или отсутствие идентичности, стали (1) принятие или непринятие обязательств (*commitment*) и (2) прохождение или непрохождение кризиса, исследование альтернатив (*crisis, exploration of alternatives*). Комбинация данных критериев позволяет выделить четыре статуса идентичности: достигнутая (сформированная) идентичность (кризис пройден, в результате субъект сформировал определенную совокупность личностно-значимых целей, ценностей и убеждений, обеспечивающих ему чувство направленности и осмыслинности жизни); мораторий (нахождение в кризисе идентичности, активные попытки его разрешения на основании поиска полезной информации); преждевременная (навязанная, предрешенная) идентичность (кризис никогда не переживался, но субъект, тем не менее, обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений, формирующихся относительно рано, в основном вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми); диффузная (неопределенная) идентичность (не имеется прочных целей, ценностей и убеждений, нет активных попыток сформировать их, кризис никогда не переживался либо субъект оказался неспособным решить возникшие проблемы) [29].

Е.Л. Солдатова в ходе исследования проблем формирования идентичности в юношеском возрасте и в кризисе перехода к взрослости обнаружила ряд закономерностей ее динамики. Так, было установлено, что для студентов первых курсов более характерна предрешенная идентичность, сформированная на основании внешних образцов, к последним же курсам больше представлен мораторий, основанный на собственных поисках идентичности. Автором была предложена определенная последовательность становления статуса эго-идентичности. На первом этапе кризиса возникает предрешенная идентичность, связанная с идеализацией «Я-будущего», отказом от «Я-прошлого», эгоцентризмом и некоторой эйфорией по поводу собственных изменений. В следующей фазе кризиса — собственно критической, когда встречаются «Я-идеальное» и реальность, происходит «размытие идентичности», проявляются сомнения, неверие в собственные ресурсы, но вместе с тем человек ищет, «примеривает» различные образцы для идентичности. На этапе выхода из кризиса личность представляет собой новую, сложившуюся систему собственной идентичности. Достигнутая или состоявшаяся эго-идентичность — обяза-

тельный условие перехода в стабильный этап развития — фазу новых количественных изменений, когда личность утверждается в выбранной идентичности и какое-то время мотивация к изменениям отсутствует [12, с. 27–28].

Концепция Дж. Марсия была также положена в основу исследований профессиональной идентичности выпускников школы, осуществленных А.А. Азбель, определившей, что статусы достигнутой профессиональной идентичности и моратория являются нормативными и адекватными, а диффузной и предрешенной профессиональной идентичности — неадекватными для старшеклассников нашей культуры [30, с. 8]. В ходе нашего исследования взаимосвязи статуса профессиональной идентичности с индивидуально-психологическими особенностями девятиклассников действительно было установлено, что у большинства обследованных школьников выражены статусы моратория и сформированной профессиональной идентичности. Но выраженность последнего статуса может достигаться за счет желания старшеклассников выглядеть в глазах окружающих более взрослыми, так как не было выявлено непосредственных взаимосвязей сформированной профессиональной идентичности ни с одним из изучаемых показателей. Мы предположили, что сформированная профессиональная идентичность не свойственна девятиклассникам и определяется, прежде всего, внешними — случайными, не поддающимися объективному измерению — причинами, а не внутренними индивидуально-психологическими свойствами. В то же самое время кризис профессионального выбора, являясь нормативным статусом профессиональной идентичности в подростковом возрасте, взаимосвязан с компонентами ценностно-мотивационной сферы [31]. В исследовании, проводившемся с привлечением в качестве испытуемых учащихся 10 и 11 классов, также было обнаружено, что в данном возрасте преобладающим является статус моратория (54 % учащихся); еще 32 % учащихся обладают сформированной, а 14 % — навязанной профессиональной идентичностью. При этом установлено, что статус моратория положительно коррелирует с уровнем тревожности старшеклассников.

Таким образом, на момент принятия решения о поступлении в высшее учебное заведение лишь незначительная часть абитуриентов обладает сформированной профессиональной идентичностью. В этой связи закономерным будет предложение о том, что процесс профессионального

самоопределения у абитуриентов со статусом моратория продолжится и на начальных курсах университета, способствуя интенсификации кризисных переживаний, возникающих в ходе академической адаптации студентов. Цель данного исследования — изучить влияние несформированной профессиональной идентичности абитуриентов на переживание ими кризиса идентичности на втором году обучения.

### **Организация и методы эмпирического исследования**

В эмпирическом исследовании на различных его этапах приняли участие более 200 студентов (интервью, сочинения, психодиагностические обследования). В рамках текущей публикации будут проанализированы данные, полученные от 32 респондентов, прошедших психодиагностическое обследование (многофакторный личностный опросник 16 PF (форма С), автор Р. Кеттелл (коэффициент рetestовой надежности через двухнедельный промежуток составляет 0,36–0,73, таким образом, некоторые шкалы данного опросника демонстрируют высокую чувствительность к состоянию испытуемого); тест-опросник самоотношения, авторы В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, часто использующийся в клинических исследованиях для отслеживания динамики самоотношения в периоды переживания субъектом кризиса) и написавших два сочинения («Тот день, когда я решил (а) стать (профессия): почему я учусь на (факультет/специальность)» и «Кризис второкурсника: что вы об этом думаете?»).

В ставших уже классическими работах Дж. Марсия для исследования идентичности ис-

пользовался метод полуструктурированного интервью, когда на основе анализа магнитофонной записи группа экспертов приписывала индивиду один из статусов идентичности. В более поздних исследованиях по изучению статусов идентичности было установлено, что при работе со студентами вузов и колледжей наилучшие результаты достигаются в случае преимущественно письменного самостоятельного заполнения анкеты [32]. В нашем исследовании мы объединили эти два подхода: статус профессиональной идентичности на момент поступления определялся с помощью процедур контент-анализа сочинений по первой теме, в которых респонденты в форме ретроспективного самоотчета [15, с. 9–10] описывали процесс выбора будущей профессии и направления обучения, а также собственные переживания по этому поводу. На первом этапе анализа два эксперта (авторы публикации) независимо оценивали и индексировали каждое сочинение, затем в результате обсуждения выставлялись согласованные баллы, отражающие степень выраженности характеристик, свойственных четырем статусам профессиональной идентичности. Все сочинения были проиндексированы по шкале от 0 до 7 (где 0 — это полное отсутствие характеристик статуса профессиональной идентичности, а 7 — это высокая выраженность статуса).

Индикаторы (категории анализа) каждого из статусов профессиональной идентичности были разработаны на основании анализа отечественных и зарубежных публикаций по рассматриваемой проблематике [32–40], затем их список был расширен за счет примеров, обнаруженных в сочинениях респондентов (см. табл. 1).

*Таблица 1. Индикаторы статусов профессиональной идентичности*

Статус	Состояние	Индикаторы
Сформированная (достигнувая)	Устойчивая идентичность после кризиса	<p><i>Основные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- состояние стабильности, определенности;</li> <li>- осознание трудностей и готовность их преодолевать;</li> <li>- переживание целей и ценностей как лично значимых;</li> <li>- самостоятельность в принятии решения;</li> <li>- чувство радости, воодушевления, удовлетворенности;</li> <li>- акцентирование внимания на позитивных последствиях своего решения, перспективах;</li> <li>- оптимизм в отношении будущего;</li> <li>- чувство доверия к себе и людям;</li> <li>- высокая мотивация деятельности.</li> </ul> <p><i>Дополнительные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- желание жить самостоятельно;</li> <li>- долгосрочность осуществленного выбора;</li> <li>- удовлетворенность осуществленным выбором;</li> <li>- наличие мечты, связанной с выбранной профессией;</li> <li>- связь выбранной профессии с хобби;</li> <li>- определенность в узком направлении своей будущей профессии</li> </ul>

Статус	Состояние	Индикаторы
Навязанная (предрешенная)	Устойчивая идентичность до кризиса	<p><i>Основные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отсутствие кризисных переживаний (тревоги, сомнений);</li> <li>- осознание своих способностей, возможностей;</li> <li>- идентификация со значимыми людьми (родители, педагоги, родственники);</li> <li>- доверие прежде всего другим и недоверие себе;</li> <li>- значительная роль внешних обстоятельств;</li> <li>- конформизм в принятии решения;</li> <li>- состояние стабильности, определенности.</li> </ul> <p><i>Дополнительные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- рекомендации педагогов и их позитивная оценка способностей оптантта;</li> <li>- наличие образца для подражания;</li> <li>- поддержка семьи на разных этапах осуществления выбора;</li> <li>- похвала родителей в связи с успешностью в конкретной сфере деятельности / предмете</li> </ul>
Мораторий	Неустойчивая идентичность — кризис	<p><i>Основные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сравнение, сопоставление, анализ альтернативных решений;</li> <li>- активный поиск информации (чтение, беседы, экспериментирование, пробы);</li> <li>- стремление обсуждать проблему;</li> <li>- высокая мотивация решения проблемы;</li> <li>- эмоции ожидания, любопытства, сомнений, тревожного волнения;</li> <li>- конфликты со значимыми другими при расхождении мнений;</li> <li>- внимание к собственным потребностям, желаниям, интересам, возможностям, способностям.</li> </ul> <p><i>Дополнительные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отсроченность осознания необходимости выбора;</li> <li>- эмоциональные переживания в связи с необходимостью выбора;</li> <li>- смена планов под влиянием новой информации о себе или профессии;</li> <li>- разнообразие увлечений и частая их смена;</li> <li>- возможная смена планов в будущем;</li> <li>- глубокая саморефлексия (по поводу правильности выбора, своих мотивов);</li> <li>- вынужденность итогового профессионального выбора</li> </ul>
Диффузная (неопределенная)	Неустойчивая идентичность до и после кризиса	<p><i>Основные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- отсутствие прочных целей, ценностей, интересов, мечты;</li> <li>- негативные состояния: апатия, пессимизм, злоба, отчуждение, беспомощность, безнадежность, бессмысличество;</li> <li>- проявления социальной желательности, использование штампов;</li> <li>- отказ от принятия решения, отсутствие способности решать проблемы;</li> <li>- непринятие обязательств.</li> </ul> <p><i>Дополнительные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществление выбора по инерции;</li> <li>- отсутствие прогнозов и перспектив в профессии;</li> <li>- рассмотрение выбранного профиля подготовки как просто полезного умения, знания;</li> <li>- отсутствие в тексте личностного содержания (общие слова о важности и трудности выбора)</li> </ul>

Эмпирические данные были систематизированы в формате электронной таблицы и подвергнуты процедурам статистической обработки (описательная статистика, непараметрическая статистика (U-критерий Манна-Уитни), кластерный анализ) с применением пакета прикладных программ статистической обработки данных SPSS 17.0 for Windows.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Выделение дополнительных индикаторов в процессе контент-анализа позволило нам дать содержательное описание трех наиболее частотных (в рассматриваемой выборке) статусов профессиональной идентичности (примеры для статуса диффузной идентичности не приводятся, поскольку таковая в анализируемых текстах была практически не отражена).

1. Сформированная профессиональная идентичность

– долгосрочность осуществленного выбора

(здесь и далее сохранен стиль и язык оригинальных текстов):

*«Знакомство с иностранным языком произошло для меня в четвертом классе. Моим одноклассникам не очень нравился английский, а меня он увлек. Я с радостью приходила на каждый урок, задавала вопросы, отвечала учителю. И спустя несколько лет мое отношение к языку не поменялось. Я усердно работала, участвовала в олимпиадах и занимала призовые места, участвовала в школьных конференциях, в одиннадцатом классе в качестве дополнительного экзамена я выбрала конечно же английский. Я и сейчас хотела бы изучать больше языка, углубляясь в каждое слово, в каждый иностранный текст»;*

– связь профессионального выбора с хобби:

*«В средних классах я начала увлекаться зарубежными певцами. Во многом на меня оказала влияние группа “One Direction”. Начав слушать их музыку, мне стало интересно, о чем же они поют. С этого момента я начала самостоятельно изучать английский язык»;*

– мечты, связанные с будущей профессией:

*«Я мечтаю путешествовать и преподавать в других странах. Для меня это идеальная и лучшая работа на планете»;*

– самостоятельность в принятии решения:

*«В процесс моего выбора пытались влезть остальные родственники... Я поспешила им напомнить о том, что это вообще-то мой выбор, и мне придется работать тем, на кого я выучусь»;*

– желание жить самостоятельно:

*«Я хотела начинать жить самостоятельно, поэтому старательно отмечала предложения родителей остаться в родном городе»;*

– высокая мотивация деятельности и активность в преодолении трудностей:

*«Я начала усиленно заниматься языком. Сложные упражнения по грамматике были для меня увлекательными загадками, которые мне не терпелось разгадать».*

*«В свободное время я читала книги в оригинале, слушала англоязычные хиты, часами общалась в интернете с носителями языка»;*

– определенность в узком направлении своей профессии:

*«Вопреки разговорам, которые велись с детства, я решила сделать иностранный язык не вспомогательным инструментом, а основной профессией».*

*«Я твердо для себя решила: я буду переводчиком! Мне, почему-то, никогда не хотелось быть учителем иностранного языка или специалистом по межкультурной коммуникации, хотя мое увлечение языками началось с интереса к другим культурам и жизни в других странах. Мне хотелось переводить, быть неким проводником, своеобразным “мостиком” между людьми. И сейчас, печатая это сочинение, я понимаю, что это действительно МОЕ, МОЕ ПРИЗВАНИЕ»;*

– позитивный взгляд в будущее:

*«Я бы очень хотела потом работать по специальности, потому что это безумно интересно, но одновременно и очень сложно. Но в этом и есть смысл жизни: добиваться большего, стремиться к своим целям, преодолевать препятствия».*

*«В будущем я хочу стать тем педагогом, на которого дети будут смотреть с уважением и восторгом».*

*«Я очень надеюсь, что моя страсть к этой профессии не потухнет, и мне удастся стать полезной».*

2. Навязанная (предрешенная) профессиональная идентичность

– наличие образца для подражания:

*«У нас в роду были учителя — моя прабабушка — учитель начальных классов и моя бабушка — учитель географии. Когда пришло время выбора профессии, я уже знала, что буду педагогом»;*

– влияние родителей и семьи:

*«Самым решающим фактором стало давление со стороны родителей, да и вообще всей семьи. Они решили, что у меня хорошо получается изучать иностранные языки. Возможно, что все остальные факторы меркнут и бледнеют по сравнению с этим. Не знаю, почему они так решили, я же не вижу в себе такой особенности».*

*«Мне помогла моя мама. Каждый день она говорила мне о том, что я смогу учиться на такую профессию. Мой дедушка хотел, чтобы я была учителем, он всегда говорил мне об этом, что это будет для него гордость, если его внучка будет учителем иностранных языков. Но только жаль, что он не дожил до этого, не увидел, как я пошла в университет. Думаю, что именно это событие подтолкнуло меня к тому, чтобы пойти учиться на филолога»;*

– рекомендации педагогов и их позитивная оценка способностей оптантата:

*«Мои школьные учителя подсказали мне, что есть неплохой факультет удмуртской филологии и что было бы неплохо мне туда поступить. И вот я здесь».*

«Я изменила свое решение благодаря моей преподавательнице. Она, увидев во мне способности к языкам, начала заниматься со мной индивидуально и заставляла участвовать в различных международных конкурсах и мероприятиях, но, к сожалению, выигрывать их мне не удавалось».

3. Мораторий (кризисная) профессиональная идентичность

– кризисные переживания:

«Я не понимала, что и как мне делать, что теперь будет. Думаю, это было состояние некоего страха от того, что ты не знаешь, что произойдет с тобой дальше».

«Я всегда боялась оканчивать школу и поступать, потому что там, как мне казалось, все по-другому, там не будут знать меня, мои знания, а здесь я уже “авторитет”».

«По благоприятному стечению обстоятельств я узнала о факультете удмуртской филологии, где были возможности изучения английского, а в придачу и финского языков. Но балластом служило то, что я не хотела быть педагогом. А здесь как раз и выпускали учителей удмуртского языка и литературы. Долго мучаясь и отнекиваясь от вопросов знакомых, куда же я поступлю, в 11 классе я думала про экзамены и даже не знала, какие понадобятся для поступления. Это было просто “галочкой”»;

– пробы себя в разных областях:

«Я успела попробовать себя в постижении разных сфер деятельности и знания. Мои поиски были обширны, и простирались — как в сфере изобразительного искусства, так и театрального мастерства, я писала стихи и сценарии, пробовала писать музыкальные произведения, научилась петь. Поиски себя приводили меня даже в область изучения мистики»;

– сравнение альтернатив, активный поиск:

«Решение я принимала постепенно, рассматривая много вариантов своей будущей профессии». «Кем стать, я определяла долго».

«Далее были колебания, бесконечное взвешивание всех “за” и “против”»;

– внимание к своим потребностям и возможностям:

«Раннее осознание того, что у меня не особо хорошо получается заучивать теоремы с доказательствами, позволили мне заранее готовить ходы к отступлению».

«В конце моей почти что исповеди дополню, что я учусь здесь, потому что мои склонности к изучению языков не оставили мне другого выбора».

«Я с 7–8 класса планировала стать журналистом. А наличие неплохих способностей к работе

с текстами, словами, языком я обнаружила даже еще раньше»;

– вынужденность итогового профессионального выбора:

«Все должно было сложиться абсолютно другим образом, я готовилась к поступлению в другую страну на искусствоведа и два года учila язык, пока экономический кризис не повлиял на наш российский рубль. Когда пришло осознание, что все мои мечты рухнули и розовые очки разбились, пришла пора решать, что же делать дальше».

«Честно говоря, последний вариант был запасным, так как на него была хорошая возможность поступить, но минимум желания, с другими же — наоборот. С других факультетов мне не позвонили. Деваться было некуда, пришлось отнести документы на филологию».

«На самом деле я хотела другое высшее образование, но так сложилась судьба. Я всегда хотела стать врачом, но поняла, что не смогу успешно сдать ЕГЭ по биологии и химии и поступить на бюджет. Именно это и стало причиной того, что я выбрала данный факультет».

«Учитывая свои интересы, я хотела поступать на факультет философии и социологии, либо экономический. Но, к великому сожалению, у меня не хватило баллов. А так как я участвовала в конференциях, которые проводил факультет удмуртской филологии, то мне они высыпали письма о том, чтобы я поступила именно к ним. Я была уверена, что на этот факультет я поступлю, но я не хотела здесь учиться»;

– возможная смена планов в будущем:

«Я обдумываю возможность стать преподавателем иностранного языка (мое предпочтение в данный момент падает на немецкий, но кто знает, все может измениться)».

«На самом деле для себя я воспринимаю обучение просто как период, который надо пережить, потому что неинтересные дела тоже надо уметь делать».

На следующем этапе исследования показатели выраженности статусов профессиональной идентичности, полученные в результате индексации индивидуальных сочинений респондентов, были использованы для осуществления процедур кластеризации. Результаты иерархического кластерного анализа продемонстрировали целесообразность деления выборочной совокупности на два кластера. В ходе применения кластерного анализа методом k-средних были выделены кластерные центры (см. табл. 2), позволившие интерпретировать данные кластеры как группы респондентов (1) с несформированной (кризисной) и (2) сформи-

рованной профессиональной идентичностью. Таким образом, респонденты, вошедшие в первый кластер ( $n = 16 / 50\%$  от выборочной совокупности), на момент выбора направления и профиля обучения находились в состоянии кризиса профессионального выбора либо по причине вынужденного изменения профессиональных планов в силу обстоятельств (определенность целей и интересов, высокая мотивация достижения успеха, значительные усилия на реализацию профессионального плана в сочетании с непрогнозируемыми проблемами, барьерами, приводящими к невозможности осуществления своей мечты (провал на экзаменах, нехватка баллов по ЕГЭ для прохождения по курсу), разочарованию и вынужденному («пришлось») поступлению не по интересам, но по возможностям), либо из-за отсутствия осознанных профессиональных планов (отсутствие устойчивых интересов и ярко выраженных способностей к какой-либо деятельности, длительные сомнения,

ориентация в профессии исходя из успешности сдачи ЕГЭ в школе, осознание недостаточной мотивации к обучению по «выбранной» профессии, желание отсрочить выбор или вообще избежать его; рассмотрение обучения как отсрочки в принятии решения о своем профессиональном будущем, отсутствие профессиональных целей и ценностей, решение принимается не самим субъектом, а обстоятельствами, случаем, переживание обреченности и необходимости смириться с тем, что есть). При этом респонденты, вошедшие во второй кластер ( $n = 16 / 50\%$  от выборочной совокупности), к моменту поступления в вуз уже успешно преодолели кризис профессиональной идентичности (пробы себя в различных видах деятельности, осознание своих возможностей, способностей и ресурсов; поиск вариантов воплощения своих целей и планирование адекватных, соответствующих целям и ценностям субъекта «запасных» вариантов).

*Таблица 2. Кластерные центры окончательного решения*

<i>Статусы профессиональной идентичности</i>	<i>Средние значения в кластерах</i>	
	<i>1</i>	<i>2</i>
Сформированная идентичность	1,63	5,88
Предрешенная (навязанная) идентичность	1,25	0,94
Мораторий (кризис идентичности)	3,13	0,38
Диффузная (неопределенная) идентичность	0,56	0,00

Для определения влияния несформированной профессиональной идентичности абитуриентов на переживание ими кризиса идентичности на втором году обучения данные по двум выделенным

группам были обработаны с помощью непараметрического критерия различий Манна-Уитни (см. табл. 3).

*Таблица 3. Значимые различия по изучаемым показателям в подгруппе респондентов с (1) несформированной и (2) сформированной профессиональной идентичностью*

<i>Показатель</i>	<i>Кластеры</i>	<i>Средние ранги</i>	<i>Средние значения</i>	<i>U-критерий</i>	<i>Уровень значимости</i>
Фактор О (уверенность в себе – тревожность)	1	19,91	8,94	73,500	0,035
	2	13,09	7,56		
Шкала MD (адекватность самооценивания)	1	19,69	5,50	77,000	0,050
	2	13,31	3,88		
Самообвинение	1	17,86	5,21	65,000	0,063
	2	12,33	4,40		
Фактор Q2 (конформизм – нонконформизм)	1	13,65	4,69	81,000	0,072
	2	19,44	6,38		
Ожидаемое отношение других	1	12,18	8,50	65,500	0,080
	2	17,63	9,67		

Значимые различия были обнаружены по показателям тревожности и адекватности самооценивания, т.е. студенты, находившиеся на момент принятия решения в статусе моратория, на втором курсе менее уверены в себе, боязливы, депрессивны. Вероятно, отсутствие определенности при поступлении, вынужденность профессионального выбора, который не согласовывался с их истинными интересами и устремлениями, подрывает их веру в себя. Данные характеристики обнаруживаются и при анализе текстов второго сочинения, отражающего представления второкурсников о переживаемом ими кризисе:

*«Кризис второкурсника в моем случае — это непонимание, зачем же я все-таки пошла учиться по данной специальности. Если на первом курсе тебе все в новинку, все для тебя интересно, и ты на этом духовном подъеме “я-студент” готов свернуть горы и даже приходить с утра к первой паре, то на втором курсе постоянно крутится мысль “а что дальше?”. Впереди я не вижу перспектив в работе по профессии. Поэтому все чаще думаешь, зачем мне вообще это надо».*

При этом второкурсники, у которых на момент выбора направления обучения была сформирована профессиональная идентичность, демонстрируют большую критичность по отношению к себе. Это может означать, что, идентифицировав себя с представителями определенной профессии, в процессе обучения студент продолжает повышать требования к себе не только как к профессиональному, но и как к личности. Сниженная критичность самооценивания у студентов, находившихся в момент поступления в статусе моратория, часто проявляется как стремление перенести ответственность за происходящее на других людей и обстоятельства:

*«Кризис второкурсника для меня — это: когда нужно рано утром просыпаться, чтобы идти на первую пару, когда ты можешь спать в теплой постельке; задают слишком много заданий, и ты не успеваешь сделать и ложишься поздно спать, а утром надо рано вставать; в столовой кушать дорого; ездить в автобусах по утрам неудобно, ужасные пробки, куча народа, а ходить пешком это долго; перерывы междуарами очень короткие и не успеваешь отдохнуть; длинная очередь в гардеробные; преподаватели, с которыми сложно найти общий язык и ходить на пары становится просто невыносимо и ты много пропускаешь, а потом у тебя бывают проблемы с экзаменами и зачетами».*

На уровне тенденции обнаруживаются различия по показателям самообвинения, конформизма и ожидаемого отношения других. На втором курсе большую самостоятельность, независимость от взглядов других, уверенность в уважении, одобрении и понимании со стороны других людей и при этом меньшую конформность, ориентированность на социальное одобрение демонстрируют абитуриенты со сформированной идентичностью:

*«Второкурсника можно сравнить с подростком в ярчайший период пубертата. Это уже не маленький ребенок (читай первокурсник), он уже знает, что к чему, его не водят за ручку старшие, у него уже появились взрослые проблемы. Учеба уже не такая интересная, активная внеучебная деятельность уже не привлекает, хочется спать дольше, а задают все больше материала, с грустью думаешь, что учеба не должна быть в тягость. Лично я и мысли, и сам кризис считаю явлением времененным и связанным с личностным ростом. Если человек развивается, то это подчас бывает очень болезненно. В данный период хорошо понимаешь, чего стоишь ты сам, чего стоит поддержка близких и друзей».*

*«Смог встать утром и сходить на лекцию? Поздравляю, ты победитель. Вот только многие забывают, что учатся для себя, а не для кого-то. Суть в том, что все зависит от человека, от того самого второкурсника, который жаждет спать до 12, но при этом хорошо учиться. В любом случае, если он захочет, он сделает все ради свершения задуманного. Не захочет — до свидания».*

Абитуриенты с несформированной профессиональной идентичностью на втором году обучения в вузе более конформны, зависимы в своих решениях от других, недовольны собой, открыты и уязвимы к восприятию отрицательных эмоций, демонстрируют повышенное внимание к внутренним переживаниям, в первую очередь отрицательного характера, готовность ставить себе в вину свои промахи, неудачи, недостатки:

*«Если это лучшие годы, то остановите планету, я думаю, пора сойти. Порой от количества домашней работы и объемов информации, которую необходимо усвоить, становится страшно. Больше скажу, хочется плакать, горько плакать. Жизнь крутится, вертится, но проходит мимо тебя. И вновь возвращаемся к риторическому вопросу, в чем смысл жизни? Именно сейчас я порой просто не понимаю, что я делаю, а главное, для чего? Приведет ли это меня к моей мечте? Я задумываюсь о том, получу ли я необходимые знания*

во время обучения в университете? Если на первом курсе все счастливые, спят и видят, как отучатся и будут работать по профессии, то я сейчас задумываюсь, а туда ли я поступила?»

«Кризис второкурсника — это то состояние, в котором я нахожусь сейчас. Это когда кажется, что все в твоей жизни летит к чертам (извините). В прошлом году я задрала себе планку — сделала сессию на “отлично”, чему я, а особенно моя мама, были безумно рады. А в этом году пришло осознание того, что учусь я совсем не там, где хочу, не на той специальности, по которой в итоге хочу работать и связать свою жизнь, и в связи с этим, ухудшилась и моя успеваемость. Чтобы хорошо учиться нужна мощная мотивация, а мотивация “потому что так надо” таковой для меня не является. В итоге у меня проблемы даже с тем, как получить элементарные зачеты, не говоря уже об экзаменах. А если не касаться учебы, то тут я буду кратка: с личной жизнью проблемы, с друзьями недопонимание, в семье постоянные скандалы (из-за моего настроя на учебу). А то, что я жутко недовольна собой, не это ли можно назвать личным кризисом?»

Итак, проведенный нами анализ позволяет утверждать, что студенты, которые при поступлении в университет не обладали сформированной профессиональной идентичностью, отличаются большей выраженностью и глубиной кризисных переживаний на втором году обучения.

### Заключение

Таким образом, установлено, что несформированность профессиональной идентичности абитуриента является предиктором выраженных кризисных переживаний второкурсника. Результаты исследования демонстрируют, что данный статус может проявляться в двух формах: (1) отсутствии четко определенных профессиональных планов и (2) вынужденном изменении профессиональных планов в силу обстоятельств. Более адаптивный и позитивный с точки зрения личностного развития вариант — это сформированность устойчивых интересов, намерений и целей, определяющая готовность сделать самостоятельный и осознанный профессиональный выбор при поступлении в высшее учебное заведение. Однако сформированная профессиональная идентичность присуща далеко не всем выпускникам школы, что позволяет говорить об актуальности разработки и реализации адекватных мер психологического сопровождения абитуриентов и студентов младших курсов, переживающих кризис идентичности, и о необходимости специализированных программ профи-

лактики и коррекции негативных тенденций личностного развития, возникающих в процессе академической адаптации субъекта на ранних этапах профessionализации.

### Список литературы

1. Freedman M.B. The passage through college // Journal of Social Issues. 1956. № 12. С. 13–27. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1956.tb00385.x
2. Bonello F.J. Freshman-sophomore learning differentials: a comment // Journal of Economic Education. 1984. № 3. P. 205–210.
3. Cooper C.A., McCord D.M., Socha A. Evaluating the college sophomore problem: the case of personality and politics // Journal of Psychology. 2011. № 1. P. 23–37.
4. Lemons L.J., Richmond D.R. A developmental perspective of sophomore slump // NASPA Journal. 1987. № 24(3). P. 15–19.
5. Bisese S.D., Fabian D.J. Sophomore men: the forgotten class, the forgotten gender // Recruitment & Retention in Higher Education. 2006. № 3. P. 1–4.
6. Tobolowsky B.F. Sophomores in transition: The forgotten year // New Directions for Higher Education. 2008. № 144. P. 59–67. DOI: 10.1002/he.326
7. Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed / ed. by L.A. Schreiner, J. Pattengale. Columbia: University of South Carolina, 2000. 152 p.
8. Young D.G., Schreiner L.A., McIntosh E.J. Investigating sophomore student success: the National survey of sophomore-year initiatives and the sophomore experiences survey, 2014. Columbia: The National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2015. 124 p.
9. White W.F., Mosely D. Twelve-year pattern of retention and attrition in a commuter type university // Education. 1995. № 3. P. 400–403.
10. Вьюжанина С.А., Кожевникова О.В. «Кризис второкурсника»: особенности академической адаптации в поликультурной среде регионального вуза // Понять другого: межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире: сб. матер. пятой Всерос. науч.-практ. конференции «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития», 20–21 ноября 2015 г. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 25–26.
11. Овчинникова Ю.Г. К проблеме интервенций в ситуации кризиса личности: от теории к практике // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 93–98.
12. Солдатова Е.Л. Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослоти // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 16–30.

13. Coburn K.L., Treeger M.L. Letting go: A parent's guide to understanding the college years (5th edition). New York: Harper Perennial, 2009. 464 p.
14. Margolis G. Unslumping our sophomores: Some clinical observations and strategies // Journal of the American Health Association. 1976. № 27. P. 153–156.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
16. Слободчиков В.Л., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
17. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.
18. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академ. проект, 2005. 240 с.
19. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
20. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 320 с.
21. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
22. Полтавский С.В. Психологические условия преодоления ценностно-смыслового кризиса середины жизни в процессе самопознания личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2008. 27 с.
23. Сенкевич Л.В. Опросник «Переживание экзистенциального кризиса»: первый этап апробации // Системная психология и социология. 2015. № 4(16). С. 46–54.
24. Жедунова Л.Г. Психология личностного кризиса: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2010. 54 с.
25. Дмитриева Н.В., Самойлик Н.А. Кризис идентичности: феноменология переживания / НГПУ. Новосибирск, 2012. 279 с.
26. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: РИМИС, 2008. 608 с.
27. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. М.: Моск. обществ.-науч. фонд, 2001. С. 54–81.
28. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
29. Татарко С.А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика. 2009. № 1. С. 130–138.
30. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 20 с.
31. Газетдинова Э.Р., Кожевникова О.В. Профессиональное самоопределение юношей и девушек в кризисный период: социально-экономические и индивидуально-психологические аспекты проблемы // Актуальные проблемы государственной молодежной политики современной России: сб. науч. ст. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2015. С. 256–264.
32. Кранц И.И. Определение статусов идентичности: возможности диагностики. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Psihologia/18710.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Psihologia/18710.doc.htm) (дата обращения: 18.03.2017).
33. Кузьмин М.Ю., Конопак И.А. Эмпирическое изучение критериев кризиса идентичности студентов старших и младших курсов // Известия ИГУ. Серия: Психология. 2014. Т. 8. С. 45–55.
34. Овчинникова Ю.Г. К проблеме кризиса идентичности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2000. № 2. С. 84–89.
35. Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсии // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39–90.
36. Самойлик Н.А. Психолого-педагогические условия переживания кризиса идентичности студентов ВУЗа на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 23 с.
37. Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. № 1. С. 29–33.
38. Шляпникова И.А. Методика диагностики симптомов нормативного кризиса взрослости // Вестник ЧППУ. 2009. № 4. С. 185–192.
39. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2007. 234 с.
40. Mancini T., Caricati L., Panari C., Tonarelli A. Personal and social aspects of professional identity. An extension of Marcia's identity status model applied to a sample of university students // Journal of Vocational Behavior. 2015. № 89. P. 140–150. DOI 10.1016/j.jvb.2015.06.002.

Получено 01.08.2017

## References

1. Freedman M.B. The passage through college. *Journal of Social Issues*. 1956, no. 12, pp. 13–27. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1956.tb00385.x. (In English).
2. Bonello F.J. Freshman-sophomore learning differentials: a comment. *Journal of Economic Education*. 1984, no. 3, pp. 205–210. (In English).
3. Cooper C.A., McCord D.M., Socha A. Evaluating the college sophomore problem: the case of personality and politics. *Journal of Psychology*. 2011, no. 1, pp. 23–37. (In English).
4. Lemons L.J., Richmond D.R. A developmental perspective of sophomore slump. *NASPA Journal*. 1987, no. 24(3), pp. 15–19. (In English).
5. Bisese S.D., Fabian D.J. Sophomore men: the forgotten class, the forgotten gender. *Recruitment & Retention in Higher Education*. 2006, no. 3, pp. 1–4. (In English).
6. Tobolowsky B.F. Sophomores in transition: The forgotten year. *New Directions for Higher Education*. 2008, no. 144, pp. 59–67. DOI: 10.1002/he.326. (In English).
7. *Visible solutions for invisible students: Helping sophomores succeed* / ed. by L.A. Schreiner, J. Pattengale. Columbia: University of South Carolina, 2000, 152 p. (In English).
8. Young D.G., Schreiner L.A., McIntosh E.J. *Investigating sophomore student success: the National survey of sophomore-year initiatives and the sophomore experiences survey, 2014*. Columbia: The National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2015, 124 p. (In English).
9. White W.F., Mosely D. Twelve-year pattern of retention and attrition in a commuter type university. *Education*. 1995, no. 3, pp. 400–403. (In English).
10. Vyuzhanina S.A., Kozhevnikova O.V. «*Krizis vtorokursnika*»: osobennosti akademicheskoy adaptatsii v polikulturalnoy srede regionalnogo vuza [«*Sophomore Slump*»: the Specifics of Academic Adjustment in the Multicultural Environment of the Regional University]. *Ponyat drugogo: mezhkulturnoe vzaimoponimanie v sovremenном globalnom mire: Collected Articles of the 5<sup>th</sup> Russian conference Prakticheskaya etnopsikhologiya: aktualnye problemy i perspektivy razvitiya* [Understanding the Other: Intercultural Understanding in the Modern Global World: Practical Ethnophychology: Topical Issues and Prospects of Development]. Moscow, GBOU VPO MGPPU Publ., 2015, pp. 25–26. (In Russian).
11. Ovchinnikova Yu.G. *K probleme interventsiy v situatsii krizisa lichnosti: ot teorii k praktike* [To the Problem of Interventions in the Situations of the Identity Crisis: from Theory to Practice]. *Kulturoistoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology Journal]. 2010, no. 3. pp. 93–98. (In Russian).
12. Soldatova E.L. *Dinamika ego-identichnosti i predstavleniy o buduschem v normativnykh krizisakh vzroslosti* [The Dynamics of Ego-Identity and Ideas of the Future in the Period of Normative Crises of Adulthood]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2006, no. 2, pp. 16–30. (In Russian).
13. Coburn K.L., Treeger M.L. Letting go: A parent's guide to understanding the college years. 5th ed. New York: Harper Perennial, 2009, 464 p. (In English).
14. Margolis G. Unslumping our sophomores: Some clinical observations and strategies. *Journal of the American Health Association*. 1976, no. 27, pp. 153–156. (In English).
15. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. Moscow, Flinta Publ., 2006, 342 p. (In Russian).
16. Slobodchikov V.L., Isaev E.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psichologiya razvitiya cheloveka: Razvitiye subektivnoy realnosti v ontogeneze* [The Basics of Psychological Anthropology. Psychology of Human Development: Development of the Subjective Reality in the Ontogenesis]. Moscow, Shkolskaya Pressa Publ., 2000, 416 p. (In Russian).
17. Soldatova E.L. *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti* [The Structure and the Dynamics of the Normative Crisis of the Transition to the Maturity]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2007, 267 p. (In Russian).
18. Zeer E.F., Symanyuk E.E. *Psichologiya professionalnykh destruktsiy* [Psychology of Professional Destructions]. Moscow, Akademicheskiy Proekt Publ., 2005, 240 p. (In Russian).
19. Pryazhnikov N.S. *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and Personal Self-Determination]. Moscow, The Institute of Practical Psychology Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1996, 256 p. (In Russian).
20. Symanyuk E.E. *Psichologiya professionalno obuslovlennykh krizisov* [Psychology of Profession-related Crisis]. Moscow, MSPI Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2004, 320 p. (In Russian).
21. *Slovar prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of the Practical Psychologist]. Minsk, Kharvest Publ., 1998, 800 p. (In Russian).
22. Poltavskiy S.V. *Psichologicheskie usloviya preodoleniya tsennostno-smyslovogo krizisa serediny zhizni v protsesse samopoznaniya*

- lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological Conditions of Overcoming Value and Meaning Crisis of the Midlife in the Process of Personal Self-Actualization. Abstract of Cand. psychol. sci. dis.]. Tambov, 2008, 27 p. (In Russian).
23. Senkevich L.V. *Oprosnik «Perezhivanie ekzistentsialnogo krizisa»: pervyy etap aprobatii* [The Questionnaire of the Existential Crisis Experiencing: the First Stage of Approbation]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* [Systematic Psychology and Sociology]. 2015, no. 4(16), pp. 46–54. (In Russian).
24. Zhedunova L.G. *Psikhologiya lichnostnogo krizisa: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk* [Psychology of the Identity Crisis. Abstract of Dr. psychol. sci. dis.]. Yaroslavl, 2010, 54 p. (In Russian).
25. Dmitrieva N.V., Samoylik N.A. *Krizis identichnosti: fenomenologiya perezhivaniya* [Identity Crisis: Phenomenology of Experience]. Novosibirsk, NGPU Publ., 2012, 279 p. (In Russian).
26. Yalom I. *Ekzistentsialnaya psikhoterapiya* [Existential Psychotherapy]. Moscow, RIMIS Publ., 2008, 608 p. (In Russian).
27. Klimov I.A. *Psikhosotsialnye mehanizmy vozniknoveniya krizisa identichnosti* [Psychosocial Mechanisms of the Identity Crisis Development]. *Transformatsiya identifikatsionnykh struktur v sovremennoy Rossii* [The Transformation of the Identity Structures in Modern Russia]. Moscow, Moscow Public Scientific Fund Publ., 2001, pp. 54–81. (In Russian).
28. Antonova N.V. *Problema lichnostnoy identichnosti v interpretatsii sovremennoy psikhoanaliza, interaktsionizma i kognitivnoy psikhologii* [The Problem of Personal Identity in the Interpretation of Modern Psychoanalysis, Interactionism and Cognitive Psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. 1996, no. 1, pp. 131–143. (In Russian).
29. Tatarko S.A. *Izmerenie identichnosti v ramkakh statusnoy modeli J. Marsii* [Measuring Identity in the Framework of Status Model by J. Marcia]. *Psichologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnosis]. 2009, no. 1, pp. 130–138. (In Russian).
30. Azbel A.A. *Osobennosti formirovaniya statusov professionalnoy identichnosti starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [The Specifics of the Formation of Professional Identity Statuses of Senior School Students. Abstract of Cand. psychol. sci. dis.]. Moscow, 2004, 20 p. (In Russian).
31. Tazetdinova E.R., Kozhevnikova O.V. *Professionalnoe samoopredelenie yunoshей и devushek v krizisnyy period: sotsialno-*
- ekonomicheskie i individualno-psikhologicheskie aspekty problemy* [Professional Self-Determination of Young People in the Crisis Period]. *Aktualnye problemy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki sovremennoy Rossii* [The Topical Issues of the State Youth Policy in modern Russia]. Izhevsk, Udmurt University Publ., 2015, pp. 256–264. (In Russian).
32. Krants I.I. *Opredelenie statusov identichnosti: vozmozhnosti diagnostiki* [Defining Identity Statuses: Possibilities of Diagnosis]. Available at: [http://www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Psihologiya/18710.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Psihologiya/18710.doc.htm) (accessed 18.03.2017). (In Russian).
33. Kuzmin M.Yu., Konopak I.A. *Empiricheskoe izuchenie kriteriev krizisa identichnosti studentov starshikh i mladshikh kursov* [Empirical Studying of the Criteria of the Identity Crisis of Senior and Junior Students]. *Izvestiya IGU. Seriya Psichologiya* [Proceedings of the Irkutsk State University: Psychology]. 2014, vol. 8, pp. 45–55. (In Russian).
34. Ovchinnikova Yu.G. *K probleme krizisa identichnosti* [To the Problem of the Identity Crisis]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya* [Moscow University Bulletin. Psychology]. 2000, no. 2, pp. 84–89. (In Russian).
35. Orestova V.R., Karabanova O.A. *Metody issledovaniya identichnosti v kontseptsii statusov ego-identichnosti J. Marcia* [The Methods of Identity Studying in the Concept of Ego-Identity Statuses of J. Marcia]. *Psichologiya i shkola* [Psychology and School]. 2005, no. 1, pp. 39–90. (In Russian).
36. Samoylik N.A. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya perezhivaniya krizisa identichnosti studentov VUZa na nachalnom etape obucheniya*: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Psychological and Pedagogical Conditions of Identity Crisis Experiencing by University Students in the Beginning of Studying. Abstract of Cand. psychol. sci. dis.]. Kemerovo, 2012, 23 p. (In Russian).
37. Soldatova E.L., Shlyapnikova I.A. *Svyaz ego-identichnosti i lichnostnoy zrelosti* [The Connection of the Ego-Identity and Personal Maturity]. *Vestnik YuUrGU: Psichologiya* [South Ural State University Bulletin: Psychology]. 2015, no. 1, pp. 29–33. (In Russian).
38. Shlyapnikova I.A. *Metodika diagnostiki simptomov normativnogo krizisa vzroslosti* [The Method of Diagnosis the Symptoms of the Normative Maturity Crisis]. *Vestnik ChGPU* [Chelyabinsk State Pedagogical University Bulletin]. 2009, no. 4, pp. 185–192. (In Russian).
39. Shneyder L.B. *Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody*

- diagnostiki [Personal, Gender and Profesional Identity: Theory and Methods of Diagnosis].*  
Moscow, Moscow Psychology and Social Institute  
Publ., 2007. 234 p. (In Russian).
40. Mancini T., Caricati L., Panari C., Tonarelli A.  
Personal and social aspects of professional identity.

## **Об авторах**

**Кожевникова Оксана Вячеславовна**  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры общей психологии

Удмуртский государственный университет,  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1;  
e-mail: oxana.kozhevnikova@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-1995-3886

**Шрейбер Татьяна Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
общей психологии

Удмуртский государственный университет,  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1;  
e-mail: tschreiber@yandex.ru  
ORCID: 0000-0002-0120-1803

An extension of Marcia's identity status model  
applied to a sample of university students. *Journal of Vocational Behavior*. 2015, no. 89, pp. 140–150.  
DOI 10.1016/j.jvb.2015.06.002. (In English).

*The date of the manuscript receipt 01.08.2017*

## **About the authors**

**Kozhevnikova Oksana Vyacheslavovna**  
Ph.D. in Psychology, Docent, Associate Professor  
of the Department of General Psychology

Udmurt State University,  
1, Universitetskaya str., Izhevsk, 426034, Russia;  
e-mail: oxana.kozhevnikova@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-1995-3886

**Shreiber Tatyana Viktorovna**  
Ph.D. in Psychology, Associate Professor  
of the Department of General Psychology

Udmurt State University,  
1, Universitetskaya str., Izhevsk, 426034, Russia;  
e-mail: tschreiber@yandex.ru  
ORCID: 0000-0002-0120-1803

## **Просьба ссылаться на эту статью в русскоязычных источниках следующим образом:**

Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 3. С. 381–395. DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

## **Please cite this article in English as:**

Kozhevnikova O.V., Shreiber T.V. Unachieved professional identity of the school leaver as a predictor of the «sophomore slump» // Perm University Herald. Series «Philosophy. Psychology. Sociology». 2017. Iss. 3. P. 381–395.  
DOI: 10.17072/2078-7898/2017-3-381-395