

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-1-16

УДК 159.98

Оригинальная научная статья

Формирование и развитие учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

С. В. Коптяева

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Калуга, Российская Федерация

e-mail: assvet18@rambler.ru

Аннотация. *Введение.* Формирование и совершенствование учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из важных целей образовательных процессов в современных вузах, важным направлением научных исследований и практико-прикладных разработок. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ проблем формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Методика и методология исследования.* Методы исследования – теоретический анализ и синтез результатов исследования проблем формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Методологическую основу исследования составили системный подход к осмыслению формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Результаты.* В настоящее время стоят теоретические задачи разработки интегративной модели формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Ведущую роль в этом процессе играют ценностно-смысловые и активно-деятельностные аспекты учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, их соотношение. *Выводы.* Автор суммирует результаты исследования формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Отмечаются теоретическая значимость и научная новизна разработок в области формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Перспективы теоретического и эмпирического изучения проблемы формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья связаны с задачами повышения качества и результативности высшего профессионального образования.

Ключевые слова: социальная психология, педагогическая психология, профессиональное образование, учебно-профессиональная идентичность, личностная идентичность, самоопределение, студенты с ОВЗ, инклюзивное образование, условия формирования и развития идентичности

Для цитирования: Коптяева С. В. Формирование и развитие учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, № 1. С. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-16>

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-1-16

Full Article

Formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities

Koptyaeva, S. V.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski

Kaluga, Russian Federation

e-mail: assvet18@rambler.ru

Abstract. *Introduction.* The formation and improvement of the educational, professional and personal identity (self-attribution, self-definition) of students with disabilities is one of the important goals of educational processes in modern

universities and an important area of scientific research and practical and applied development. *Purpose setting.* Purpose of the study is analysis of the problems of formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Methodology and methods of the study.* Research methods are theoretical analysis and synthesis of research results on problems of formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. The methodological basis of the study was a systematic approach to understanding the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. *Results.* Currently, there are theoretical tasks to develop an integrative model of the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. The leading role in this process is played by the value-semantic and activity aspects of the educational, professional and personal identity of students with disabilities, and their correlation. *Conclusion.* The author summarizes the results of a study of the formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities. The theoretical significance and scientific novelty of developments in the field of formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities are noted. The prospects for theoretical and empirical study of the problem of formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities are related to the tasks of improving the quality and effectiveness of higher professional education.

Keywords: social psychology, educational psychology, vocational education, educational and professional identity, personal identity, self-attribution, self-definition, students with disabilities, inclusive education, conditions for the formation and development of identity

Citation: Koptyaeva, S. V. [Formation and development of educational, professional and personal identity of students with disabilities]. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-16>

Введение. *Актуальность исследования.* Формирование и совершенствование учебно-профессиональной и личностной идентичности (самоопределения) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одной из важных целей образовательных процессов в современном высшем профессиональном образовании, значимым направлением научных исследований и практико-прикладных разработок. При этом, хотя пик исследований идентичности и самоопределения студентов и иных субъектов образовательных отношений приходится на начало нынешнего столетия, проблема остается актуальной.

Постановка задачи. *Степень изученности проблемы.* В настоящее время стоят теоретические задачи разработки интегративной модели формирования и развития ценностно-смысловых и активно-деятельностных аспектов учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Цель исследования – анализ проблем формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Методика и методология исследования. В основе становления будущего специалиста лежат процессы идентификации: человек определяет себя как личность и ученик, как член социума (в том числе как партнер по взаимодействию, труду) и как профессионал (в том числе как член профессионального сообщества [1; 2]. В своем исследовании мы исходим из представления о том, что студент как будущий профессионал находится на стадии формирования и развития учебно-про-

фессиональной идентичности. Его представление о себе как будущем, проходящем базовую профессиональную подготовку специалисте является разновидностью социальной идентичности. В последнюю естественным образом включена идентичность (самоопределение) индивида как партнера, участника межличностных отношений (ситуаций и интеракций в них), члена профессионального сообщества. Кроме того, его представление о себе как будущем профессионале тесно связано с представлением о себе как о личности, индивидуальности. Сформированная и развитая личностная идентичность, в том числе суверенность как способность регулировать свои границы, баланс потребностей, связана с удовлетворенностью и стремлением к кооперации, доверием и мотивами социального порядка, самоуправления, то есть с социальной идентичностью, включая идентичность учебно-профессиональную.

Методы исследования – теоретический анализ и синтез результатов исследования проблем формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ. *Методологическую основу исследования* составили системный подход к осмыслению формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ, отечественные и зарубежные исследования формирования и развития личностной и социальной идентификации (самоопределения). *Основными методами исследования* выступают теоретический анализ и синтез проблематики формирования и развития учебно-профессиональной и лич-

ностной идентичности обучающихся с ОВЗ в современных вузах.

Результаты. Особенности личностной, социальной, в том числе учебной и профессиональной идентичности, задают и отражают успешность функционирования, а также тесно связаны с ограничениями и возможностями развития, совершенствования человека в учебно-профессиональной и иных сферах [3], с успешностью его жизнедеятельности в целом.

Понятие идентичности широко изучается в зарубежной психологии и педагогики, акцентирует социальные источники и сущность самоопределения человека. Наиболее распространено его понимание как особого психического состояния (устойчивое переживание и осознание себя) индивида и члена социума. Идентификация или самоопределение как процессуальная сторона изучаемого феномена есть процесс достижения и совершенствования идентичности. Понятие самоопределения в большей мере типично для отечественной традиции и благодаря корню «само» фиксирует внимание на самоидентичности как ведущем компоненте и цели формирования и развития иных компонентов. Самоопределение рассматривается как процесс и результат выбора человеком собственной ценностно-смысловой позиции и соответствующих ей моделей поведения и интеракций, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизнедеятельности, образования или труда.

А. К. Маркова полагает, например, что в ходе самоопределения индивид интегрирует «в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и обобщенные представления о себе самом, определяя смысл своего существования» [4, с. 58]. Самоопределение также рассматривается исследователями как «механизм» обретения и проявления человеком свободы и иных атрибутов идентичности. Ученые отмечают и исследуют в самоопределении, его личностной и социальной сторонах ценностно-смысловые и активно-деятельностные составляющие, их формирование и развитии, их гармоничное взаимодействие определяет успешность социализации и профессионализации, удовлетворенность собой, получаемым образованием и профессией, жизнью в целом.

Социальная и личностная идентичность есть взаимосвязанные стороны или компоненты целостной системы идентичности (самоопределения), в которой в зависимости от цели и иных особенностей конкретного исследования и изучаемого объекта выделяются те или иные аспекты или связи. Если рассматривать цель формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ в вузе, важно отметить следующее:

1) речь идет о людях юношеского и молодого возраста, участвующих образовательных отношениях;

2) цель образовательных отношений и декларируемая цель пребывания этих людей в вузе – формирование и совершенствование учебно-профессиональных компетенций;

3) речь идет о людях, находящихся в «социальной ситуации ОВЗ»;

4) частью этой ситуации нередко являются проблемы взаимоотношений с семьей и иными окружающими людьми, включая членов семьи, однокурсников, педагогов и т. д.

Эти особенности студентов с ОВЗ как объекта исследования предполагают, что:

1) речь идет о стадии формирования и развития идентичности изучаемых студентов как будущих (становящихся) профессионалов, а также как минимум если не о становлении, то о продолжающемся развитии их личностной идентичности;

2) ведущим фокусом исследований выступает учебно-профессиональная идентичность, а также ее связи с личностной идентичности;

3) есть необходимость изучения проблем, трудностей и кризисов формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ;

4) важно исследовать внутренние и внешние факторы самоопределения (идентификации) студентов с ОВЗ.

Личностное самоопределение или идентификацию студентов с ОВЗ можно рассматривать как добровольное, осознанное, самостоятельное согласование психологических особенностей, ограничений и возможностей индивида с содержанием и требованиям критериям личностного развития (Е. П. Белинская, И. Гофман, С. Л. Рубинштейн, Т. Г. Стефаненко, Е. О. Труфанова, Л. Б. Шнейдер и др.) [1]. Учебно-профессиональное самоопределение или идентификацию можно рассматривать как добровольное, осознанное, самостоятельное согласование психологических особенностей, ограничений и возможностей человека с содержанием и требованиям критериям учебно-профессиональной деятельности.

Поскольку для студентов с ОВЗ одними из основных проблем идентификации выступают проблемы самостоятельности и включенности, постольку для понимания процессов и результатов формирования и развития личностной и учебно-профессиональной идентичности (самоопределения) студентов с ОВЗ необходимо обратиться к взаимодействию содержательно-наполнения и процессуальных особенностей самоопределения.

Факторы и условия формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ

Исследователи проблем самоопределения и идентификации студентов с ОВЗ обычно отмечают, что «социальная ситуация развития» ОВЗ,

проблемы в области ограничений здоровья исходно стрессогенны и конфликтогенны: они могут порождать у студентов с ОВЗ повышенную тревожность и склонность к невротизации, склонность к дезадаптации и уменьшению фрустрационной толерантности и терпимости (агрессивность), а также состояния отчужденности (само) изоляции, неполноценности как неспособности (дизабелизм). Однако это зависит от ряда внутренних и внешних факторов: 1) характера нарушения (заболевания, инвалидизации) или функциональной особенности; 2) длительности и «истории» его возникновения, развития, коррекции; 3) методов лечения, реабилитации и сопровождения в целом; 4) специфики семейных и учебных взаимоотношений, обучения и воспитания на предшествующих этапах жизни, 5) свободы выбора профессии и актуальности для студента стремления ее получить и работать в выбранной сфере и т.д. [5].

Таким образом, на ход и результаты идентификации студента с ОВЗ как личности и будущего профессионала, адаптации, индивидуализации и интеграции в конкретной образовательной среде влияют многочисленные внешние факторы. Успех идентификации зависит:

1) от особенностей общественных отношений, включая те, что задаются культурными, политическими, экономико-правовыми и другими особенностями функционирования социума, наличием/отсутствием макросоциальных стрессов и общей стрессогенностью жизнедеятельности индивида в данном сообществе;

2) особенностей семейного воспитания и обучения и отношений вне вуза в целом (поддерживающие или разрушающие, изолирующие эксклудизирующие или включающие инклюзирующие, стимулирующие или блокирующие развитие отношения с семьей, друзьями, педагогами и иными специалистами сопровождения довузовского развития);

3) доступности/недоступности образовательной среды, иных особенностей организационной культуры и социально-психологического климата в вузе, характера отношений с преподавателями, специалистами академических служб сопровождения, отношений с однокурсниками и иными студентами;

4) от того, как сами студенты воспринимают себя и ситуацию ОВЗ: ограниченными, изолированными, ненужными или целенаправленными, свободными, ответственными за собственное становление и развитие.

Последний момент является одним из важнейших. Как правило, варианты рассмотрения ОВЗ таковы: наказание (расплата), испытание или вызов жизни, судьба как не поддающаяся изменению исцелению «данность» [6–8]. Осознание непол-

ноценности, ненужности, неподтвержденности, безвластия, невозможности самоутверждения, непонимания, дезориентации как основных сторон неудовлетворительного самоосуществления приводит человека к выбору между утратой чувства индивидуальной ценности, значимости, устойчивости и самого существования («невидимость»), сокращению жизненных, в том числе профессиональных перспектив, «уходу в болезнь» и между «сверхкомпенсацией» в виде поиска, раскрытия и осуществления предназначения (творческих способностей, иных сильных сторон в разных областях активности, включая образование) [5; 6; 9].

Также важными исследователи признают факторы доступности образования, традиции и конкретные особенности отношений к студентам с ОВЗ в образовательном учреждении и особенности отношений к студентам в их семьях и системе ближайшего окружения за пределами вуза. Подчеркивается судьбоносная порою роль семейной стадии формирования личностной идентичности и учебно-профессиональных ориентиров будущего студента.

Исследователи, осмысляющие общесоциальные факторы процессы формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ обращают внимание на две модели и, соответственно, две группы факторов и условий формирования и развития личностной и учебно-профессиональной идентичности обучающихся:

1) кумуляции (накопления) препятствий для полноценной социальной инклюзии человека в силу ограниченности его возможностей;

2) кризиса, разрушающего социальную идентичность или деструкции и обрыве связей между человеком (группой) и обществом в процессе «социальной дисквалификации» [10].

Также исследователи описывают студентов с ОВЗ следующим образом:

1) зарубежные исследователи чаще всего делают акцент на их «дискриминируемости». Студенты с ОВЗ рассматриваются как люди, не имеющие или намеренно лишенные доступа к интеграции и социальному осуществлению на макроуровне. Отмечается иерархическое разделение общества на страты «своих» и «чужих» с разными возможностями и ограничениями развития и т.д.;

2) отечественные исследователи чаще всего делают акцент на их «депривированности». Студенты с ОВЗ рассматриваются как люди, проходящие трудные жизненные ситуации (лишений и социального неравенства, изоляции и отсутствия доступа к полноценным, развивающим отношениям) [6; 11].

Студент с ОВЗ при этом волен выбрать. Он может выбрать, например, «ретритизм» (Р. Мертон) как отказ ассимилировать, принимать соци-

альную реальность, интегрироваться в результате различий собственных и общества ценностей и норм, невозможности удовлетворить основные нужды в рамках данного сообщества. «Жертвы структуризации» (структурных и культурных изменений, стратификации сообщества) обычно находятся внизу социальной иерархии, переживая экономическую изоляцию или бедность, отсутствие доступа к образованию и культуре, а также физическую изоляцию, что ведет на социально-психологическом уровне 1) к снижению самооценки, чувству ненужности, отверженности; 2) чувству неполноценности как субъекта социальных отношений; 3) неспособности на что-то повлиять, невозможности добиться социальной несправедливости стремлению «изменить мир» и агрессии с более поздней «усталостью» и депрессией.

Студент с ОВЗ также может выбрать индивидуализм и отторжение социальных систем и их характеристик, развивать и утверждать стремление обеспечить приватность жизни, стремление снизить риски и угрозы от общества, уйти от неопределенности и небезопасности: возникает институциональное недоверие, человек выходит из коллективистских практик, сотрудничества и т. д. (в «катакомбы» или чаще – в семью). Невозможность адаптироваться к реальности, непреодолимость противоречий между декларируемыми обществом и государством целями и доступными средствами их достижения на социально-психологическом уровне приводит 1) к состояниям «бесперспективности», депрессивности, «пораженности в правах», 2) к аутсайдерству и аномии, противостоянию социуму; 3) к пассивно-девиантным, в том числе манипулятивным, например, рентным, стратегиям жизнедеятельности.

Исследователи описывают ряд особенностей студентов с ОВЗ, затрудняющих идентификацию, прохождение и преодоление всех этих и иных кризисов в процессе обучения и воспитания в вузе [12; 13]:

1) фиксация студента на дефекте, нарушении или задержке развития, на ограничениях, «отличности» и «неполноценности», излишне внимательном отношении к нему и возникновении страданий по его поводу, отказе от развития, от усилий и перемен на фоне рентного поведения, фиксирующего и увеличивающего нарушения и стагнацию развития;

2) имеющиеся у некоторых студентов функциональные ограничения в плане социальной интеракции и отношений с окружающими, а также формирование вторичных (личностных и межличностных) изменений (агрессивности и страха отношений, замкнутости и зависимости от чужого мнения, тревожности и обидчивости и т. д.).

Наиболее значимым по отношению к выделенным и иным факторам успешности идентификации является выбор студентом с ОВЗ себя в пространстве вариантов эксклюзии/инклюзии: как «(не) включенного» или «(не) включающегося» [5; 12].

Выделяя внутренние факторы академической (дез) адаптации, деиндивидуализации и дезинтеграции, нарушения формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ исследователи (напр.: [12; 14]) относят к внутренним неадаптивные особенности многих «школярствующих» студентов (с ОВЗ и без ОВЗ): 1) склонность к прокрастинации, лень и безволие, 2) депрессивность и апатичность, выученная беспомощность; 3) страхи и зависимости в отношениях, негативные или несформированные представления о других людях, порождающие подавляемую или открытую агрессивность и конфликтность.

Содержательный анализ выделенных исследователями внутренних факторов показывает, что они отражают, по сути, взаимодействие внутренних и внешних факторов формирования и развития идентичности студентов с ОВЗ. Такое взаимодействие описывается как «социальная ситуация развития», «социальная ситуация ОВЗ». Ситуация ОВЗ создает условия депривации, изоляции, ограничения внешних ресурсов самоопределения и самоосуществления человека [5; 12; 15].

Дезинтеграция как состояние, препятствующее формированию и развитию учебно-профессиональной и личностной идентичности студента с ОВЗ, может усиливаться в результате межличностных и личностных нарушений, конфликтов в семье, вузе и т. д., в том числе в результате:

1) формирования и развития негативной идентичности, отказа от моделей «нормального» и даже адекватного ситуации поведения и взаимодействия (аддиктивное провокационное, фатическое и т. д. поведение как проявление десоциализации);

2) при деструкции Я-концепции в целом, блоках развития и самоосуществления со стороны сообщества и т. д. (социопатизации).

Университет при этом оказывает весьма существенное влияние на выборы и, таким образом, формирование и развитие личностной и учебно-профессиональной идентичности студента с ОВЗ.

Специфика и содержание психологической адаптации, интеграции и индивидуализации студента с ОВЗ в современном вузе как компоненты его социализации и профессионализации рассматриваются исследователями с нескольких сторон [12; 16]:

– как непрерывный процесс и результат адаптации, приспособления студента к изменяющимся социальным условиям, новым реалиям учебной и воспитательной среды (Т. П. Браун, М. Г. Магомедова и др.);

– процесс развития человека как личности и как партнера члена социума в процессе столкновения с проблемами и преодоления кризисных и конфликтных ситуаций в ходе профессионализации и социализации в целом (Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков, Л. А. Головей, Н. А. Александрова, М. В. Данилова, В. Р. Манукян, Л. В. Рыкман и т. д.), включая этапы индивидуализации;

– достижение «равновесия», интеграции между индивидуальностью студента и вузовской средой (Н. М. Голубева, А. А. Голованова, Л. С. Елгина, О. И. Зотова, И. К. Кряжева и др.).

Т. П. Браун, Л. А. Головей и Д. А. Исаева (2013), Е. А. Махрина и О. В. Нестеренко (2013), Ю. П. Хяюринен (2003) и О. П. Цариценцева (2009) и иные исследователи, рассматривая процессы адаптации, интеграции и индивидуализации студента с ОВЗ в рамках аксиологического подхода, выделяют [17–21]:

1) начальную стадию, на которой студенты еще стремятся придерживаться прежнего способа образовательной активности и жизни;

2) стадию терпимости, взаимного приспособления студентов и организации, включая ориентировочный период кризиса ожиданий, активной ломки отношений, согласования идеальных и реальных моделей профессиональной подготовки и т. д.;

3) стадию аккомодации, истинной адаптации принятия новой системы отношений и ценностей субъектами образования, формирование новых отношений и укрепление статуса, «кризиса самоопределения»;

4) ассимиляцию, нормативный период или интеграцию, период согласования, достижения «совпадения» систем ценностей, период перехода к специализации и постановки задач профессионального совершенствования.

Условия формирования и развития личностной и учебно-профессиональной идентичности студента с ОВЗ

Важно отметить, что самоопределение как самоосуществление, выбор «действительной», «включающей», а не «страдательной» «включаемой» позиций – не только возможность, но и обязанность полноценно функционирующего человека [7; 12]. Эту обязанность он может осуществить при наличии условий, облегчающих успех идентификации (самоопределения) в системе профессионального образования [22; 23]:

- функционирование систем тьюторства и академического сопровождения образовательной и сопутствующей активности студентов с ОВЗ посредством психосоциального консультирования, специализированных тренингов и тренингов социально-психологической компетентности, лич-

ностного и профессионального роста, деловых игр и др.;

- регулярное и организованное как целостная система вовлечение студентов с ОВЗ в совместную с нормотипичными студентами научно-исследовательскую, хобби и досуговую, волонтерскую и иную деятельность, мероприятия, направленные на развитие взаимопонимания: 1) способности и готовности студентов с ОВЗ к «самоадвокации» (пониманию и отстаиванию своих интересов); 2) информированности нормотипичных студентов о трудностях и иных аспектах «социальной ситуации ОВЗ» у студентов с особыми нуждами;

- привлечение студентов к участию в соревнованиях профессиональных и сопутствующих компетенций, участию в научно-исследовательских конференциях и их организации, что позволяет 1) развивать чувство самоэффективности социальной эффективности и уверенности в себе, 2) повышать самопринятие и удовлетворенность собой, образованием и миром, 3) гармонизировать и оптимизировать личностную и профессиональную идентичность, преодолевать и предотвращать барьеры отношений;

- формирование и развитие у студентов умений учиться и учить («глубокого обучения»), воспитывать и воспитываться, разработка, применение и совершенствование методов и технологий образовательного процесса, повышение качества преподавания и индивидуализация его траекторий, что приводит к росту успеваемости и улучшению социально-психологических аспектов образовательных ситуаций.

Выводы. На основании выполненного исследования автору удалось выделить внутренние и внешние факторы, а также сформулировать ряд условий формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Научная новизна исследования связана с попыткой систематизации и системного осмысления факторов и условий формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Теоретическое значение исследования связано со сделанным вкладом в разработку интегративной модели формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

Перспективы теоретического и эмпирического изучения обозначенной проблемы связаны с задачами повышения качества и результативности высшего профессионального образования как процесса поддержки формирования и развития учебно-профессиональной и личностной идентичности обучающихся с ОВЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 1. С. 6–15.
2. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального самоопределения личности: системогенетический подход // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, №2. С. 211–217.
3. Tomer G., Mishra S. K. Professional identity construction among software engineering students: a study in India // Information Technology & People. 2016. Vol. 29, no. 1. P. 146–172.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
5. Латышева М. А. Психолого-педагогическая модель обучения студентов-психологов с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки. 2019. №2. С. 120–126.
6. Арпентьева М. Р. Конфликтная компетентность и интегративная модель кризисной терапии // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2019. № 13. С. 16–21.
7. Лебедева А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. 2012. №1. С. 83–91.
8. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии (Москва, 4–5 мая 2010 г.): материалы сообщений. Москва, 2010. С. 114–120.
9. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Гаудеамус: Академ. проект, 2015. 232 с.
10. Шаповал И. А. Социальная инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья де-юре и де-факто: «включаемые», «включающиеся», «невключающиеся» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. №1. С. 84–99.
11. Тихонова Н. Е. Феномен социальной эксклюзии в условиях России // Мир России. 2003. Т. 12, №1. С. 36–84.
12. Арпентьева М. Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 252 с.
13. Шаров А. А., Хмелькова О. В. Кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. №4. С. 84–88.
14. Кожевникова О. В., Шрейбер Т. В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. №3. С. 381–395. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-3-381-395>.
15. Калашникова С. А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях // Гуманитарный вектор. 2013. №1. С. 172–179.
16. Суслова О. И., Хмелькова О. В., Шаров А. А. Кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (пилотажное исследование) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №5. С. 113–120.
17. Браун Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис.... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2007. 21 с.
18. Головей Л. А., Александрова Н. А., Данилова М. В., Манукян В. Р., Рыкман Л. В. Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16, Психология. Педагогика. 2013. Вып. 2. С. 31–39.
19. Махрина Е. А., Нестеренко О. В. Карьерная ориентация и проблемы адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2013. № S. С. 145–151.
20. Хяюрюнен Ю. П. Некоторые проблемы лонгитюдного исследования жизненного пути и профессиональной карьеры // Психология личности и образ жизни. Москва, 1987. С. 166–172.
21. Цариценцева О. П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг. Оренбург: ОУНБ им. Н. К. Крупской, 2009. 186 с.
22. Мещерякова Н. Н., Роготнева Е. Н. Социальная и психологическая адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья к системе профессионального образования: опыт социологических исследований // Вестник науки Сибири. 2018. №4. С. 25–43.
23. 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: Univ. of South Carolina, 2015. 124 p.

REFERENCES

1. Belinskaya E. P. Modern identity studies: from structural certainty to processuality and incompleteness. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*, 2018, vol. 8, iss. 1, pp. 6–15. (In Russ.).
2. Povarenkov Yu. P. Psychological content of professional self-determination of an individual: a systemogenetic approach. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, 2014, vol. 2, no. 2, pp. 211–217. (In Russ.).

3. Tomer G., Mishra S. K. Professional identity construction among software engineering students: a study in India. *Information Technology & People*, 2016, vol. 29, no. 1, pp. 146–172.
4. Markova A. K. *Psychology of professionalism*. Moscow, Znanie, 1996, 308 p. (In Russ.).
5. Latysheva M. A. Psychological and pedagogical model of teaching psychology students with disabilities. *Gumanitarnye nauki*, 2019, no. 2, pp. 120–126. (In Russ.).
6. Arpentieva M. R. Conflict competence and integrative model of crisis therapy. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk*, 2019, no. 13, pp. 16–21. (In Russ.).
7. Lebedeva A. A. Quality of life of persons with disabilities: from an environmental approach to a personal one. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, 2012, no. 1, pp. 83–91. (In Russ.).
8. Leontiev D. A., Aleksandrova L. A. Disability challenge: from problem to task. *Chetvertaya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii (Moskva, 4–5 maya 2010 g.): materialy soobshchenii*. Moscow, 2010, pp. 114–120. (In Russ.).
9. Adler A. *Practice and theory of individual psychology*. Moscow, Gaudeamus, Akadem. proekt, 2015, 232 p. (In Russ.).
10. Shapoval I. A. Social inclusion of people with disabilities de jure and de facto: included, self-inclusive and non-self-inclusive. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya*, 2019, no. 1, pp. 84–99. (In Russ.).
11. Tikhonova N. E. The phenomenon of social exclusion in Russian conditions. *Mir Rossii*, 2003, vol. 12, no. 1, pp. 36–84. (In Russ.).
12. Arpenteva M. R. *Psychosocial support for persons with disabilities and their families*. Saint Petersburg, Lan', 2023, 252 p. (In Russ.).
13. Sharov A. A., Khmelkova O. V. Crisis stages of professional socialization of students with disabilities in the conditions of inclusive education. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2021, no. 4, pp. 84–88. (In Russ.).
14. Kozhevnikova O. V., Shreiber T. V. Unformed professional identity of an applicant as a predictor of the «sophomore crisis». *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2017, no. 3, pp. 381–395. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-3-381-395>. (In Russ.).
15. Kalashnikova S. A. Person with disabilities: a psychosynergistic approach to the problem of personality development in special conditions. *Gumanitarnyi vektor*, 2013, no. 1, pp. 172–179. (In Russ.).
16. Suslova O. I., Khmelkova O. V., Sharov A. A. Crisis stages of professional socialization of students with disabilities in the conditions of inclusive education (pilot study). *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2020, no. 5, pp. 113–120. (In Russ.).
17. Braun T. P. *Students adaptation to studying at a university in conditions of educational environment optimization: Cand. ped. sci. diss. abstr.* Saint Petersburg, 2007, 21 p. (In Russ.).
18. Golovey L. A., Aleksandrova N. A., Danilova M. V., Manukyan V. R., Rykman L. V. Crises of professional development and personal resources during adolescence and early adulthood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16, Psikhologiya. Pedagogika*, 2013, no. 2, pp. 31–39. (In Russ.).
19. Makhrina E. A., Nesterenko O. V. Career orientation and problems of adaptation of students of a pedagogical university. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 2013, no. S, pp. 145–151. (In Russ.).
20. Khyayuryunen Yu. P. Some problems of longitudinal research of life path and professional career. *Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni*. Moscow, Nauka, 1987, pp. 166–172. (In Russ.).
21. Tsaritsentseva O. P. *Career orientations of modern youth: theory, experiment, training*. Orenburg, OUNB im. N. K. Krupskoi, 2009, 186 p. (In Russ.).
22. Meshcheryakova N. N., Rogotneva E. N. Social and psychological adaptation of students with disabilities to the vocational education system: sociological research experience. *Vestnik nauki Sibiri*, 2018, no. 4, pp. 25–43. (In Russ.).
23. 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, Univ. of South Carolina, 2015, 124 p.

Информация об авторе

Коптяева Светлана Владимировна – магистр психолого-педагогического образования, специалист (социальный педагог и психолог), соискатель ученой степени кандидата психологических наук, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (Российская Федерация, 248023, г. Калуга, ул. Разина, 212/48, e-mail: assvet18@rambler.ru), ORCID: 0000-0003-4746-2969

Статья поступила в редакцию 31.10.2023
После доработки 09.01.2024
Принята к публикации 12.01.2024

Information about the author

Svetlana V. Koptyaeva – Master of Science (Psychological and Pedagogical Education), Specialist (Social Pedagogue and Psychologist), Postgraduate Student, Applicant for the Degree of the Candidate of Psychological Sciences, Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski (22/48 Razina Str., Kaluga, 248023, Russian Federation, e-mail: as-svet18@rambler.ru), ORCID: 0000-0003-4746-2969

The paper was submitted 31.10.2023

Received after reworking 09.01.2024

Accepted for publication 12.01.2024