

Екатерина Андреевна Волгуснова,
Анжелика Андреевна Братцева
г. Шадринск

Формирование показателей личностной идентичности у студентов Университетского колледжа

Статья посвящена исследованию процесса формирования показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курсов Университетского колледжа, как ключевого аспекта становления личности в раннем юношеском возрасте. Авторами рассматриваются теоретические аспекты дефиниции личностной идентичности, ее структура, закономерности, факторы и условия ее развития, позволяющие оценить показатели ее развития у студентов колледжа. В статье значительное внимание нацелено на процесс формирования показателей личностной идентичности студентов 15-18 лет посредством арт-терапии, изотерапии, метафорических ассоциативных карт, ролевых игр, психогимнастики, релаксации. Результаты констатирующего этапа подчеркивают важность поддержки и сопровождения подростков в процессе формирования их личностной идентичности (низкие показатели развития когнитивного компонента: развитие знаний об «образах Я», дифференцированности «образа Я», осознанности жизненного пути, осознанности ценностей, аффективного компонента: позитивного самоотношения, эмоциональной зрелости, соответствия себе, поведенческого компонента: ответственности за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточности.). Представлено подтверждение эффективности реализуемой программы формирования показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курсов с применением критерия углового преобразования Фишера.

Ключевые слова: формирование, личностная идентичность, когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, студенты колледжа.

Ekaterina Andreevna Volgusnova
Angelica Andreevna Bratseva
Shadrinsk

Formation of indicators of personal identity in University College students

The article is devoted to the formation of personal identity indicators in University College 1st-2nd year students as a key aspect of personality development in early adolescence. The authors consider theoretical aspects of the definition of personal identity, its structure, patterns, factors and conditions of its development allowing to assess the indicators of its development in college students. The article focuses on the process of formation of personal identity indicators in 15–18-year-old students through art therapy, metaphorical associative cards, role-playing games, psychogymnastics and relaxation. The results of the ascertaining stage emphasize the importance of supporting and accompanying adolescents in the process of forming their personal identity (low indicators of development of the cognitive component: the development of knowledge about “self-images”, differentiation of the “self-image”, awareness of the life path, awareness of values, affective component: positive self-attitude, emotional maturity, self-conformity, behavioral component: responsibility for choices in significant areas, acceptance of the present, self-sufficiency.). The article presents evidence of the effectiveness of the implemented program for the formation of personal identity indicators in 1st-2nd year students using the Fisher angular transformation criterion.

Keywords: formation, personal identity, cognitive, affective and behavioral components, college students.

Введение. Преобразования, происходящие в современном обществе, сопровождаются трансформацией представлений человека о себе, своих возможностях, что акцентирует внимание психологов на проблеме личностной идентичности. От личности в данный момент требуется способность принимать самостоятельные решения при большей свободе выбора, чем это было ранее. Актуальность темы исследования личностной идентичности определяется необходимостью ответа психологической науки на социальный запрос, связанный с изменениями в обществе.

При освоении программ обучения ФГОС предъявляет требования к обучающимся СПО, которые состоят из умений планировать и реализовывать собственное личностное развитие (ОК 03), эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и

команде (ОК 04). Выше изложенные аспекты связаны с личностной идентичностью через образовательные цели и подходы, направленные на развитие индивидуальности обучающихся.

Феномен идентичности имеет непосредственное отношение к возрасту юности, это отмечал в своих работах Э. Эриксон. Он считал, что данный возраст разрешая кризис идентичности даёт её обретение, а, следовательно, идентичность в юности имеет основополагающее значение, поскольку это период вхождения личности в широкий социальный мир, отличающийся появлением большого количества новых социальных ролей [12, С. 278-284].

В результате кризиса идентичности личности происходит изменение и переосмысление ценностно-смысловой системы человека. По мнению Д.А. Леонтьева, смыслы и

ценности являются необходимыми составляющими внутреннего мира человека, осознанны и принимаемы им как значимые. Первым ценностно-смысловым кризисом в жизни человека является кризис юношеского возраста, в котором происходит открытие внутреннего мира. В этой связи вполне логично поведение молодых людей, которые пытаются уединиться, чтобы ощутить свое внутреннее пространство, осознать уникальность, проникнуться чувством индивидуальной самотождественности. Именно в этот период повышается значимость собственных ценностей, позволяющих независимо от ситуации оставаться самим собой, способностью брать ответственность за свои поступки и строить планы [9, С. 119-121].

Значимость исследований феномена личностной идентичности связана с тем, что в период юношества формируются психологические задатки для дальнейшего самоопределения. В наши дни взрослеющий человек особенно уязвим в плане поисков варианта позитивной идентичности. Юноши и девушки, у которых только начинает формироваться образ окружающего их мира, особенно чувствительны к кризисам социального устройства общества. Эмпирические исследования в данной области необходимы, чтобы выявить, какая направленность личностной идентичности актуальна среди подрастающего поколения, так как границы этических и смысловых норм социокультурной ситуации в современном мире размыты.

В современных условиях личностная идентичность становится не просто отображением социального статуса человека в субъективной картине мира, формирующейся в его сознании, а «рефлексивным проектом», биографией, конструируемой самим индивидом на основе собственных желаний и исчисления вероятностей. Поскольку само обсуждение проблемы личностной идентичности было инициировано ведущими исследователями психоаналитических школ Западной Европы и Америки, такими как Дж. Марсиа, Э. Нойманн, А. Уотерман, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон, К.Г. Юнг и др., исследования современных авторов (Д.М. Дроненко, Н. Козловой, Р. Лэйнг, О. Малиновой, Ж. Пиаже, А. Сунгуровой и др.) имели в основе уже сложившиеся представления и шли по пути закрепления утвердившихся подходов к исследованию феномена личностной идентичности как явления. В результате на сегодняшний день нет универсальной и целостной теории личностной идентичности [6, С. 56-61].

Ряд авторов (Э. Эриксон, Д. Марсиа, К. Гиллиган и др.) полагают, что существуют негативные последствия несформированной личностной идентичности, которыми являются

неуверенность, чувство потерянности и трудности в социальных отношениях, отсутствие целей, проблемам в межличностных отношениях и самооценке.

Остановимся на дефиниции личностная идентичность: это внутренняя позиция человека, что для него в этом мире важно, что неважно, что хорошо, а что плохо, что ценно, а что не очень [10]; предполагает наличие у индивида четкого самоопределения, которое включает в себя осознанный выбор жизненных целей, ценностных ориентаций и убеждений, служащих руководящими принципами в повседневной деятельности [10]; целостность самовосприятия и восприятия социальной реальности достигается не просто механическим объединением отдельных элементов, а установлением содержательных взаимосвязей между ними и их интеграцией в единую систему [7]. Мы в своей работе опираемся на данное понимание личностной идентичности как единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов, ценностных ориентаций и самосознания личности [5].

Ряд исследователей (Л.М. Дробизева и В.Н. Павленко) предлагают трехкомпонентную структуру идентичности, включающую аффективный (эмоционально-ценностный), когнитивный и поведенческий компоненты. Т.Г. Стефаненко, а также М. Барретт, и Г. Тэджфел считают неправомерным включение поведенческого компонента, так как связь между поведенческой вовлеченностью в жизнь этноса и самоидентификацией не всегда подтверждается, поэтому предлагает двухкомпонентную структуру [11].

В нашем исследовании мы опираемся на структуру личностной идентичности по И. С. Кону, которая включает три компонента: когнитивный (осознание человеком личностных качеств и свойств); аффективный (оценка этих качеств и свойств, а также связанные с ней самоуважение и самолюбие); поведенческий (готовность и способность действовать в отношении объекта) [8].

Выделяют следующие факторы, влияющие на развитие личностной идентичности: когнитивное развитие (способность абстрактно мыслить и логически рассуждать); влияние воспитания (прочные и позитивные отношения между родителями и подростками); социокультурные влияния (социокультурная ситуация вынуждает людей развивать уникальную идентичность) [3]; природные факторы (процессы взросления, старения, чувство голода или усталости); самосознание (исследование своего внутреннего мира, оценка желаний, поступков, стремлений, интересов) [1, С. 165].

Личностная идентичность интересна, она формируется путем

«встречающего взаимодействия с другими». Обязательным условием становления идентичности являются отношения «Я – Другой» [2, С. 125]. Именно в ходе взаимодействия с другими людьми происходит осознание личностью своеобразных черт и качеств, отличающих ее от других, а также приобщение к ценностям, которые человек начинает считать своими [4].

Обобщая условия развития личностной идентичности можно выделить следующие: положительная обратная связь; поддержка от родительских фигур; признание сверстников; осознание принадлежности к определенной социокультурной общности; взаимодействие с другими людьми и др.

Э. Уотерман выделяет четыре ключевые сферы формирования идентичности: профессиональное самоопределение и выбор карьерного пути; формирование и трансформация религиозных и нравственных убеждений; становление политических воззрений и позиций; усвоение комплекса социальных ролей, включая гендерные роли и ожидания, связанные с браком и родительством [4].

Исходя из выше сказанного проблема недостаточной сформированности личностной идентичности является одной из нерешенных проблем в психологии развития на сегодняшний день.

Анализ научных изысканий позволил обнаружить ряд противоречий: между проблемой дефиниции личностной идентичности и разнотечием ее определения, структуры, критериев, условий развития; между значительным научным интересом к указанной проблеме и массивом разнородных эмпирических данных о сущности, структуре, закономерностях формирования личностной идентичности в раннем юношеском возрасте.

В связи с этим проблема исследования сводится к выявлению показателей личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста и ее дальнейшего формирования.

Нашей гипотезой исследования стало предположение о том, что разработанная психолого-педагогическая программа будет способствовать формированию показателей личностной идентичности у студентов 1-2 курса Университетского колледжа.

Цель данного исследования является изучение показателей личностной идентичности у студентов колледжа и ее формирования.

В эксперименте принимали участие 60 обучающихся 1-2 курса Университетского колледжа ФГБОУ ВО «ШГПУ», г. Шадринска.

Исследовательская часть

Методами исследования были теоретический анализ, обобщение; эксперимент и психодиагностика показателей личностной

идентичности у студентов 1-2 курса Университетского колледжа.

В эксперименте использовались следующие методики:

1. Методика «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модификации Румянцевой).

2. Тест эго-идентичности (СЭИ-тест) (авт. Е.Л. Солдатовой).

В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены следующие особенности развития личностной идентичности у студентов колледжа.

В когнитивном компоненте у испытуемых выявлены как типичные закономерности развития, так и зоны возможной дефицитарности. Большинство демонстрирует средний уровень дифференцированности образов «Я», что соответствует норме для данного возраста, однако четверть респондентов испытывает трудности в структурировании идентичности, что требует внимания психолога. Семейные роли занимают центральное место в самоописаниях («внук/внучка» – 51,6%, «сын/дочь» – 43,3%), подчеркивая значимость семьи как основы самоидентификации. Внешность («цвет волос», «цвет глаз») и интересы (кино, книги, игры) выступают важными маркерами самовосприятия, отражая возрастную сосредоточенность на самопрезентации и социализации. Социальные роли («девушка/парень» – 60%, «друг/подруга» – 46,6%) подтверждают активное освоение гендерных и коммуникативных аспектов идентичности. Однако ключевой проблемой остается низкая осознанность жизненного пути и ценностей: подавляющее большинство не определяет долгосрочные цели (82–90% низких показателей) и не рефлексирует личные приоритеты (90–94% низких уровней). Это указывает на незавершенность формирования зрелой идентичности, где при внешней адаптивности сохраняется внутренняя неопределенность, характерная для переходного этапа между тинейджерством и взрослостью. Таким образом, когнитивный компонент идентичности в раннем юношеском возрасте сочетает устойчивые социально-ролевые ориентиры с дефицитом осмысленности жизненных перспектив, что требует поддержки в развитии рефлексии и ценностного самоопределения.

В аффективном компоненте у испытуемых раннего юношеского возраста выявлена противоречивая картина. С одной стороны, большинство демонстрирует средний уровень самоотношения (78,3%), что свидетельствует об относительно устойчивом, хотя и не всегда четком самовосприятии, характерном для данного возрастного этапа. При этом 15% респондентов испытывают трудности с самооценкой, что требует психологической

поддержки. В самоописаниях преобладают интеллектуальные и моральные качества («умный», «хороший»), что отражает значимость академических и социальных норм, однако у части испытуемых (5%) наблюдаются признаки проблемной идентичности («не знаю», «неуверенный»). Особую тревогу вызывает низкая эмоциональная зрелость (68-100% низких показателей) и недостаточное соответствие себе (10-28% средних уровней), что указывает на трудности в принятии собственных эмоций и устойчивой самоидентификации. Таким образом, несмотря на внешнюю адаптивность, у значительной части молодежи сохраняется внутренняя неопределенность, требующая целенаправленного развития рефлексии и эмоционально-ценностной сферы.

В поведенческом компоненте выявлены выраженные трудности в ключевых аспектах саморегуляции. Подавляющее большинство испытуемых демонстрирует низкий уровень принятия настоящего (95%) и ответственности за выбор (83-97%), что свидетельствует о недостаточной осознанности текущей жизненной ситуации и избегании личной ответственности при принятии решений. Особую проблему представляет низкая самодостаточность (53-97%), отражающая неуверенность в собственных силах и зависимость от внешних оценок. При этом автономная шкала (27% высокий уровень принятия настоящего) указывает на потенциальные ресурсы для развития самостоятельности, которые пока не реализованы большинством. Полученные данные позволяют сделать вывод о преобладании пассивной позиции и внешнего локуса контроля, что характерно для незавершенного процесса становления зрелой идентичности и требует целенаправленного формирования навыков осознанного поведения и саморегуляции.

Таким образом, результаты подчеркивают важность поддержки и сопровождения подростков в процессе формирования их личностной идентичности. Необходимы меры для повышения уверенности в себе и развития навыков саморефлексии, что поможет юношам и девушкам более адекватно воспринимать себя и свои возможности, успешно справляться с возникающими вызовами.

Далее была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на формирование личностной идентичности 15 студентов экспериментальной и 15 студентов контрольной групп с низким и средним уровнями развития показателей когнитивного компонента (развитие знаний об «образах Я», дифференцированность «образа Я», осознанность жизненного пути, осознанность ценностей); аффективного компонента (самоотношение,

эмоциональная зрелость, соответствие себе); поведенческого компонента (ответственность за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточность). Программа была составлена на основе теоретико-методологической базы: зарубежные теории идентичности Э. Эриксона, Дж. Марсиа, Дж. Мида, Х. Тэджфела и Дж. Тернера, Э. Фромма, Дж. Финни; концепции социальной идентичности Н.Л. Ивановой, В.Ю. Хотинец, Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой и т. д.

Цель: формирование показателей личностной идентичности у студентов колледжа.

Задачи исследования:

1) создать психологически благоприятную атмосферу в группе;

2) сформировать когнитивный компонент личностной идентичности испытуемых (развитие знаний об «образах Я», дифференцированность «образа Я», осознанность жизненного пути, осознанность ценностей);

3) сформировать аффективный компонент личностной идентичности респондентов раннего юношеского возраста (самоотношение, эмоциональная зрелость, соответствие себе);

4) сформировать поведенческий компонент личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста (ответственность за выбор в значимых сферах, принятие настоящего, самодостаточность).

Методы формирующей работы:

1. Арт-терапия – включающая изотерапию, направленную на сплочение, вовлечение в процесс всех участников, а также для исследования своих эмоций и опыта, помогает лучше понять свою личность, выявить аспекты своего «Я», и способствует формированию более целостного представления о себе (упражнение: «Рисунок по кругу», «Пирог», «Самоисследование», «Воображаемый зверь», «Мой портрет в лучах солнца», Коллаж автопортретов)).

Метафорические ассоциативные карты, которые помогают участникам представиться, познакомиться, настроиться на работу в группе, подключает поиск нестандартных решений, дают невербальный доступ к внутреннему миру, а также подвести итоги и завершить в эмоционально позитивном ключе работу. Мы использовали в своей программе следующие колоды: «Тараканы в голове», «Подростки», «Роботы», «Я и Мир», «Ответы внутри тебя». (упражнение: «Мы немного тараканы «1» и «2»», «Карта настроения», «Генератор идей», «Подарок/пожелание соседу»).

2. Ролевые игры – позволяют участникам формировать и презентовать свой «образ Я», участники принимают на себя различные роли, что позволяет им исследовать разные аспекты

своей личностной идентичности и понять, как они взаимодействуют с окружающими, а также благодаря смоделированным ситуациям развивают коммуникативные и социальные навыки (упражнения: «Я и ролевая игра», «Внутреннее Я», «Что было главным в жизни», «Выборы», «Ситуация на работе», «Магазин масок»).

3. Психогимнастика – предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики. С помощью специальных упражнений участники получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их самовосприятие, насколько влияет общественное мнение на их поведение. Она позволяет участникам развивать свою эмоционально-личностную сферу (упражнение: «Угадай эмоцию», «Передать чувства по кругу», «Узнавание эмоций», «Что было бы, если», «Эмоциональный телефон»).

4. Релаксация – направлена на снятие мышечного и нервного напряжения, развитие навыков контроля над избыточным двигательным и эмоциональным возбуждением, обучение навыкам саморегуляции и расслабления (упражнения: «Лимон», «Штанга», «Семь свечей», «Огонь и лёд», «На счёт 4», «Шалтай-болтай», «Упрямый башечек»).

Формирующие воздействие базируется на механизмах [13]:

Сообщение информации – заключается в получении разнообразных сведений об особенностях человеческого поведения, межличностного взаимодействия и информационный обмен между участниками группы (были проведены беседы на определённые темы: «Как различные роли и контексты влияют на наше представление о себе?», «Как мы можем оценить свой жизненный путь? Какие этапы можно выделить?»); а также упражнения: «Три имени», «Дух группы»).

Групповая сплочённость – состоит из доверия, взаимного принятия друг друга в группе, чувства принадлежности (упражнения: «Мы немного тараканы «1» и «2», «Приветствие», «Групповой арт «Я», «Лучшее приветствие», «Что изменилось?», «Антарктида»).

Эмоциональная поддержка – это коммуникативные действия, направленные на изменение эмоционального состояния человека, также она направлена на его увеличение доступа к внутренним ресурсам (упражнения: «Отражение чувств», «Поддержка», «Вчувствование»).

Обратной связи – каждый получает информацию о реакциях окружающих о нём, полученной информации и о занятии в целом (упражнения: «Древо знаний», «Нарисуй это!», «Поездка в лифте»).

Механизм идентификации – это процесс самоотождествления с другим человеком, группой на основании установившейся эмоциональной связи. (упражнения: «Я и ролевая игра», «Внутреннее Я», «Ключевые моменты», «Привет я такой же, как ты»).

Механизм рефлексии помогает отслеживать цели, процесс и результаты деятельности, а также осознавать происходящие внутренние изменения. (упражнения: «Притча про ворону и павлина», «Избавимся от комплексов», «Что есть я?» [13].

Форма работы: групповая с элементами тренинга.

Особенности организации занятий: программа состоит из 27 занятия, рассчитанных на 16 недель. Длительность одного занятия 90 минут и периодичность занятий 1-2 в неделю.

Структура занятий: Вводная часть (15 минут) направлена на установление позитивной атмосферы, включает упражнения на сплочение группы и знакомство. Основная часть (60 минут) включает в себя презентацию новой информации через лекции, развивающие игры и упражнения, обсуждение результатов практических заданий, вопросы и ответы. Заключительная часть (15 минут) предусматривает выражение благодарности между участниками, снятие эмоционального напряжения, релаксацию.

Для проверки эффективности данной программы нами была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Мы рассмотрели результаты формирования показателей личностной идентичности по двум методикам по 3-м компонентам у испытуемых экспериментальной и контрольной группы, которые представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

Распределение испытуемых по двум методикам когнитивного компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	экспериментальн группа		критерий углового преобразов. Фишера	контрольная группа		критерий углового преобразов. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	73,3	26,7	$\varphi^*_{эмп.} = 2.658^{**}$	73,3	66,7	$\varphi^*_{эмп.} = 0.397$
Средний	26,7	53,3	$\varphi^*_{эмп.} = 1.510$	26,7	33,3	$\varphi^*_{эмп.} = 0.395$

Высокий	0	3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,540^{**}$	0	0	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0$
---------	---	---	--	---	---	-------------------------------

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq *p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $**p < 0,01$ сдвиг есть

В ЭГ низкий уровень снизился с 73,3% до 26,7% ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,658$ при $p < 0,01$), что свидетельствует о развитии осознанности и рефлексии. Средний уровень вырос с 26,7% до 53,3% ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,510$ при $p \geq 0,05$), отражая статистически незначительную тенденцию к усилению когнитивной дифференцированности. Появился высокий уровень (3%, $\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,540$ при $p < 0,01$), что демонстрирует формирование целостного самопонимания у части испытуемых. В контрольной группе изменения незначимы ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,397$ при $p > 0,05$).

По низкому уровню по методике «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модиф. Румянцевой) отмечается сдвиг, т.е. снижение у участников плохой дифференцированности «образов Я» в экспериментальной группе на 40 % ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 2,687$ при $p < 0,01$). В контрольной группе дифференцированность низкого уровня осталась без изменений, средний ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,361$ при $p > 0,05$) и высокий ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0,611$ при $p > 0,05$) уровни изменились лишь на 6,7 %.

После формирующего воздействия в экспериментальной группе отмечается рост упоминания ключевых семейных ролей (например, «сын/дочь» увеличилось до 60%), а также появились новые самоописания это тетя/дядя (20%) и брат/сестра (40%), что свидетельствует об усилении осознания семейной принадлежности. В контрольной группе распределение семейных ролей показывает устойчивые паттерны самоидентификации. Появились самоописания брат/сестра хоть и не значительном количестве – 7%.

После воздействия в экспериментальной группе отмечается рост детализации самоописаний (например, «цвет волос» увеличился на 6,7%), появились описания собственного телосложения и характеристики силы, что говорит о развитии рефлексии телесного «Я». Описание физических характеристик в контрольной группе динамика практически отсутствует, что свидетельствует о стабильности восприятия физического облика без специального воздействия.

По этому показателю наблюдается разнообразное распределение интересов. После воздействия увлечение компьютерными играми также занимает значительное место (26,7%), отражая современные цифровые тенденции. Музыка и спорт возросли с 20 до 26,7% и соответственно с 20% до 40%, что демонстрирует стремление к активному образу жизни и творческому самовыражению. Также отмечается рост разнообразия интересов (появился интерес к саморазвитию у 26,7% и 20%

начали заниматься волонтерством), что свидетельствует о расширении спектра осознаваемых увлечений.

Распределение интересов в контрольной группе отражает типичные для возраста предпочтения. Любовь к ПК (20%) и транспортным средствам (27%) имеют лидирующие позиции. Увлечение книгами с 6,7% показывает незначительное увеличение до 13%, что возможно связанное с естественной динамикой возрастных интересов. Увлечённость к спорту возросла на 13,3%. И интерес к отдыху возрос с 13,3% до 33,3%, что может говорить о перенапряжении и неспособности расслабиться в настоящее время. Также возросла любовь к фильмам с 20% до 33,3%.

После воздействия в экспериментальной группе наблюдается усиление коммуникативных ролей «друг/подруга» выросло до 67,7% и что говорит о развитии социальной идентичности. Роль «студент» также значительно возросла с 13,3% до 60%, что подчёркивает полученное осознание важности образовательной среды.

Социальная самоидентификация в контрольной группе имеет следующие особенности: незначительное уменьшение роли «Бывший/ая», что отражает меньшую заикленность на прошлых связях. Коммуникативные «друг/подруга» с 13,3% выросли до 33,3%, что может говорить о развитии социального Я. Роль «студент» показывает рост на 26,7%, что может отражать естественное усиление учебной деятельности. Профессиональные роли остаются не выделенными, это показывает, что профессиональное самоопределение без специальной работы развивается медленно.

Проведённый анализ динамики показателей когнитивного компонента личностной идентичности по методике Куна «Кто Я?» выявил следующие различия после формирующего воздействия: студенты ЭГ продемонстрировали прогресс по всем исследуемым параметрам: усиление семейных ролей, более детализированное восприятие физического облика, расширение круга интересов и рост социальной активности. Эти изменения свидетельствуют о развитии социальной адаптивности и осознанности у обучающихся данной группы. У студентов в контрольной группе все показатели оставались стабильными, с колебаниями в пределах незначительной погрешности, что подтверждает эффективность проведённого формирующего воздействия.

Результаты по показателям когнитивного компонента личностной идентичности по тесту эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой у обучающихся обнаружили в экспериментальной группе изменения по осознанности жизненного пути диффузной шкалы в отношении низкого уровня с 60% до 13,3% ($\varphi^*_{эмп} = 2,807$ при $p < 0,01$) по среднему уровню тоже отмечается сдвиг с 33,3% до 86,7% ($\varphi^*_{эмп} = 1,865$ при $0,01 \leq *p \leq 0,05$), что говорит о уменьшении постоянных сомнений относительно своих возможностей и увеличении частичных представления о своем пути, но сохраняются тенденции отвлечения на внешние обстоятельства. По автономной шкале низкий уровень имеет незначительный сдвиг с 53,3% до 20% ($\varphi^*_{эмп} = 1,944$ при $0,01 \leq *p \leq 0,05$), что свидетельствует о появлении осознанного планирования. В контрольной группе изменения незначимы по всем уровням шкал осознанности

жизненного пути (колебания в пределах 6,7%, при $p \geq 0,05$).

Испытуемые экспериментальной группы показали значимые изменения осознанности ценностей предрешированного низкого уровня с 46,7% до 93,3% ($\varphi^*_{эмп} = 3,048$ при $p < 0,01$), а по автономной шкале низкого уровня снизился с 100% до 66,7% ($\varphi^*_{эмп} = 3,373$ при $p < 0,01$), т.е. испытуемые стали меньше колебаться между различными ценностями в зависимости от ситуации, испытывать неуверенность в их применении. А стали более осознанно понимать и уважать свои ценности, иметь потенциал для дальнейшего осознания. В контрольной группе сдвиги статистически были не значимы ($\varphi^*_{эмп} \leq 0,928$ при $p \geq 0,05$).

Остановимся на рассмотрении аффективного компонента формирования личностной идентичности у студентов экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия.

Таблица 2

Распределение испытуемых по двум методикам аффективного компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	экспериментал. группа		критерий углового преобраз. Фишера	контрольная группа		критерий углового преобраз. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	53,3	20	$\varphi^*_{эмп.} = 1,945^*$	60	53,3	$\varphi^*_{эмп.} = 0,37$
Средний	46,7	80	$\varphi^*_{эмп.} = 1,949^*$	40	46,7	$\varphi^*_{эмп.} = 0,372$
Высокий	0	0	$\varphi^*_{эмп.} = 0$	0	0	$\varphi^*_{эмп.} = 0$

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq *p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $**p < 0,01$ сдвиг есть

Студенты в ЭГ показали снижение низкого уровня с 53,3% до 20% ($\varphi^*_{эмп} = 1,945$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что указывает на уменьшение эмоциональной нестабильности. Рост среднего уровня с 46,7% до 80% ($\varphi^*_{эмп} = 1,949$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), отражает развитие эмоциональной регуляции. В контрольной группе динамика отсутствует ($\varphi^*_{эмп} \leq 0,372$ при $p \geq 0,05$).

Результаты по показателям аффективного компонента личностной идентичности по методике «Кто я?» (авт. Куна Макпартленда, в модиф. Румянцевой) у респондентов экспериментальной и контрольной группы выявили незначительный сдвиг на низком уровне самооотношения на 26,6 % ($\varphi^*_{эмп} = 1,933$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), который выражается в преобладании низкого самопринятия. У испытуемых КГ самооотношение высокого уровня осталось без изменений, средний ($\varphi^*_{эмп} = 0,381$ при $p \geq 0,05$) и высокий ($\varphi^*_{эмп} = 0,397$ при $p \geq 0,05$) уровни изменились лишь на 6,7 %.

После воздействия у студентов в ЭГ отмечается рост позитивных самоописаний «добрый» и «умный» — на 13,3%, что свидетельствует об укреплении самооценки. Выросла активность обучающихся с 13,3% до 33,3%. А также появление таких характеристик

как «надёжный/ая», «жизнерадостный/ая», «стрессоустойчивый/ая» по 20%; «эмпатичен/а», «чуткий/ая» — 13,3%. Полученные данные отражают укрепление самооценки и развитие эмоционального интеллекта, при этом резкое увеличение показателя «ощущение себя любимым человеком» с 13,3% до 40% указывает на сформированность более позитивного эмоционального фона и удовлетворённости межличностными отношениями.

После завершения экспериментального периода в контрольной группе не наблюдалось значимых изменений в самоописаниях. Показатели остались на прежнем уровне с незначительными колебаниями. Отсутствие динамики в появлении новых характеристик подтверждает, что без целенаправленного воздействия сохраняется устойчивость данных. Это контрастирует с результатами экспериментальной группы, где отмечался выраженный прогресс, и подчёркивает эффективность применённой программы.

До формирующего воздействия испытуемые имели наличие чувств неопределённости и возможных внутренних конфликтов. Наиболее заметной является категория «не знаю» (33,3%), что может

указывать на ступор или трудности в самоидентификации в этом возрасте. Качества, такие как «неопределённый» (13,3%) и «неуверенный» (13,3%), указывают на наличие сложностей в осознании своего места в обществе и собственных качествах. После воздействия в экспериментальной группе отмечается полное нивелирование проблемных описаний, что говорит о снижении уровня внутренней конфликтности и проблем в осознании своего места в социуме. У респондентов в контрольной группе после завершения исследования произошло увеличение описаний проблемной идентичности — «ничто» (13,3%), «дура/к» (6,7%), «тупой/ая» (6,7%), что подтверждает устойчивость проблемных аспектов идентичности без специального формирующего воздействия.

У респондентов экспериментальной группы что? наблюдается положительная динамика после формирующего воздействия в позитивных самоописаниях, появление новых характеристик, связанных с эмоциональной устойчивостью («стрессоустойчивый», «жизнерадостный» по 20%) и эмпатией («чуткий», «эмпатичный» по 13,3%), а также увеличение показателя «ощущение себя любимым» с 13,3% до 40%. Эти изменения свидетельствуют о развитии эмоционального интеллекта, укреплении самооценки и формировании более позитивного «образа Я» у участников экспериментальной группы. У студентов в КГ, не подвергавшейся специальному воздействию, аффективные показатели оставались без качественных изменений. Отсутствие новых характеристик в самоописаниях и минимальная динамика существующих показателей подтверждают, что изменения в экспериментальной группе являются результатом именно целенаправленного психолого-педагогического

воздействия, а не случайных факторов или естественного развития.

Результаты по показателям аффективного компонента личностной идентичности по тесту эго-идентичности (СЭИ-тест) Е.Л. Солдатовой у обучающихся зафиксировали, что у респондентов экспериментальной группы имеются изменения в сокращении низкого и увеличения среднего уровней автономной шкалы соответствия себе. Низкий уровень снизился с 60% до 26,7% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,743$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), а средний вырос с 40% до 73,3% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,882$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$). Студенты меньше испытывают трудности в нахождении своего «я» и страдают от низкой самооценки, боясь изменений и больше направлены на понимание своего соответствия себе, однако периодически испытывают давление социальных ожиданий, что мешает полноценному самовыражению. В контрольной группе изменения были незначительны ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,21$ при $p \geq 0,05$).

Экспериментальная группа продемонстрировала сдвиги по автономной шкале эмоциональной зрелости: низкий уровень снизился с 73,3% до 33,3% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,262$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), а средний вырос с 26,7% до 66,7% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,259$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что свидетельствует о развитии эмоциональной регуляции и указывает на снижение сложностей с проявлением эмоций у испытуемых и повышение доверия к своим эмоциям, осознания необходимости работы с сильными переживаниями. В контрольной группе динамика отсутствует ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,731$ при $p \geq 0,05$).

Обратимся к изменениям поведенческого компонента формирования личностной идентичности у студентов экспериментальной и контрольной групп до и после воздействия.

Таблица 3

Распределение испытуемых по двум методикам поведенческого компонента в экспериментальной и контрольной группах до и после воздействия, %

Уровни	Экспериментал. группа		Критерий углового преобраз. Фишера	Контрольная группа		Критерий углового преобраз. Фишера
	до	после		до	после	
Низкий	80	46,7	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,943^*$	73,3	73,3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0$
Средний	20	53,3	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,946^*$	26,7	26,7	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0$
Высокий	0	0	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 1,533$	0	0	$\varphi^*_{\text{эмп.}} = 0$

Примечание: $p > 0,05$ нет сдвига, при $0,01 \leq p \leq 0,05$ незначительный сдвиг, $**p < 0,01$ сдвиг есть

В экспериментальной группе выявлено уменьшение низкого уровня с 80% до 46,7% ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,943$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что говорит о росте поведенческой автономности. Увеличение среднего уровня с 20% до 53,3%

($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,946$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), демонстрирующее развитие навыков саморегуляции. В контрольной группе показатели остались стабильными ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$ при $p \geq 0,05$).

Результаты по показателям поведенческого компонента личностной идентичности у обучающихся выявили в экспериментальной группе рост автономного высокого уровня принятия настоящего с 26,7% до 60% ($\varphi^*_{эмп} = 1,879$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$), что отражает улучшение осознанности текущего момента. А также нивелирование низкого уровня с 26,7% до 0% низкого уровня ($\varphi^*_{эмп} = 1,933$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$). Это демонстрирует уменьшение сложностей с восприятием настоящего и склонностью застревать в прошлом или будущем, увеличения осознанности важности настоящего, игнорирования давления со стороны прошлого и будущего. В контрольной группе изменений не зафиксировали ($\varphi^*_{эмп} = 1,104$ при $p \geq 0,05$).

Экспериментальная группа показала значимые изменения ответственности за выбор в значимых сферах: предпрешенный низкий уровень вырос с 46,7% до 86,7% ($\varphi^*_{эмп} = 2,437$ при $p \leq 0,01$), а автономный средний увеличился с 6,7% до 60% ($\varphi^*_{эмп} = 3,418$ при $p \leq 0,01$), что указывает на рост ответственности, появлении стремления к автономии. Уменьшение низкого уровня по автономной шкале с 99,3% до 33,3% ($\varphi^*_{эмп} = 3,801$ при $p \leq 0,01$), показывает, что испытуемые стали более ответственны за свои выборы, перестали перекладывать её на других; повысилась ответственность за выбор в основных сферах, но не всегда стабильно. В контрольной группе сдвиги были незначимы ($\varphi^*_{эмп} = 1,107$ при $p \geq 0,05$).

В ЭГ зафиксированы значимые сдвиги самодостаточности: автономный низкий уровень снизился с 93,3% до 13,3% ($\varphi^*_{эмп} = 5,124$ при $p \leq 0,01$), а средний вырос с 6,7% до 66,7% ($\varphi^*_{эмп} = 3,798$ при $p \leq 0,01$), т.е. наличествует развитие самостоятельности и уменьшение возникающих трудностей в принятии самостоятельных решений и росте относительной автономности и самореализации у испытуемых. А также высокий с 0% до 20% ($\varphi^*_{эмп} = 2,54$ при $p \leq 0,01$), что отражает высокую степень самоопределения и соответствия с внутренними убеждениями у испытуемых. В контрольной группе изменений не обнаружили ($\varphi^*_{эмп} = 0,611$ при $p \geq 0,05$).

Нами был посчитан общий показатель по когнитивному, аффективному и поведенческому компонентам у испытуемых экспериментальной и контрольной групп,

Исходя из общего показателя можно заметить, что в экспериментальной группе у студентов произошли значимые сдвиги автономного низкого уровня личностной идентичности, со снижением с 100% до 33,3% ($\varphi^*_{эмп} = 5,238$ при $p < 0,01$), с повышением среднего уровня с 0% до 66,7% ($\varphi^*_{эмп} = 5,236$

при $p < 0,01$), что подтверждает общую эффективность программы.

В контрольной группе произошли сдвиги предпрешенного низкого уровня личностной идентичности с 100% до 80% ($\varphi^*_{эмп} \leq 2,43$ при $p < 0,01$) и среднего уровня с 0% до 20% ($\varphi^*_{эмп} = 2,54$ при $p < 0,01$), т.е. снижение количества студентов, которые имели значительные затруднения в самооценке и низком самоотношении. Это обусловлено естественными механизмами идентификации и рефлексии, которые сопровождают процесс адаптации в учебно-профессиональной деятельности и принятии на себя роли студента на первом курсе колледжа.

Эффективность программы подтверждена статистически значимыми изменениями в экспериментальной группе: Произошли сдвиги по автономной шкале показателя ответственности ($\varphi^*_{эмп} = 3,41$ при $p < 0,01$) свидетельствует о развитии самостоятельности и снижении зависимости от мнения окружающих; эмоциональной зрелости ($\varphi^*_{эмп} = 2,259$ при $0,01 \leq p \leq 0,05$) демонстрирует повышение навыков саморегуляции и принятия решений. А также снижение диффузных и предпрешенных показателей ($\varphi^*_{эмп} = 3,048-3,798$ при $p < 0,01$), что указывает на уменьшение внутренних конфликтов и рост уверенности в собственных ценностях. В контрольной группе значимых изменений не было зафиксировано, что подтверждает эффективность целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Заключение

Резюмируя все выше изложенное можно указать на следующие допущения: было выявлено преобладание низких и средних уровней показателей личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста до проведения формирующей программы. Наибольшие трудности наблюдались в сфере автономности, осознанности ценностей и эмоциональной зрелости, что проявлялось в зависимости от внешних оценок, неопределённости жизненных целей и низкой саморегуляции, что характерно для студентов 15-18 лет.

Таким образом после проведения формирующей программы мы получили следующую тенденции формирования личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста:

- неравномерность в соотношении высокой осознанности семейных и социальных ролей и низкой осознанности ценностей. Интересы обучающихся разнообразны, но профессиональная идентичность практически отсутствует;

- в аффективном компоненте наблюдается позитивное самоотношение

сочетаемое с эмоциональной незрелостью и проблемами самоидентификации. Уверенность в интеллектуальных качествах («умный») не распространяется на эмоциональную сферу («неуверенный»);

– принятие настоящего улучшилось в экспериментальной группе (автономный средний уровень вырос до 60%), как и ответственность за выбор;

– гетерохронность в опережающем развитии одних аспектов (социальные роли) при отставании других (эмоциональная зрелость, самодостаточность).

Указанные тенденции свойственны для раннего юношеского возраста, когда личностная идентичность формируется неравномерно, и ключевой нашей задачей было — помочь молодым людям интегрировать эти аспекты через психолого-педагогическое формирование исследуемых показателей.

Реализованная программа формирования, показала высокую эффективность: в

экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые положительные изменения по изученным компонентам личностной идентичности. Наиболее выраженные сдвиги произошли в развитии осознанности жизненного пути и эмоциональной зрелости. Качественный анализ выявил увеличение позитивных самоописаний («добрый» и «умный»), появление новых характеристик, связанных с эмоциональной устойчивостью («стрессоустойчивый»), а также рост осознания учебной роли («студент»). В контрольной группе у студентов выявлены значимые изменения в самооценке и самоотношении, т.е. наличествует естественный механизм их развития.

Результаты исследования подтверждают нашу гипотезу, что специально разработанная программа по формированию показателей личностной идентичности у обучающихся раннего юношеского возраста оказалась эффективной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бугайчук, Т. В. Идентичность как объект исследования социальных наук / Т. В. Бугайчук, Т. Г. Доссэ. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 3. – С. 212-218. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-kak-obekt-issledovaniya-sotsialnyh-nauk> (дата обращения: 01.05.2025).
2. Валеева, Ж. С. Психолого-педагогические особенности развития социально-неадаптированной личности подростка в условиях досуга / Ж. С. Валеева. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 303. – С. 186-190. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-razvitiya-sotsialno-neadaptirovannoy-lichnosti-podrostka-v-usloviyah-dosuga> (дата обращения: 01.05.2025).
3. Дворникова, Е. И. Концепция сущности культурной и личностной идентичности в философии П. А. Флоренского / Е. И. Дворникова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 4. – С. 54-59.
4. Истомина, С. В. Развитие коммуникативных умений у подростков посредством тренинговой работы / С. В. Истомина. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 2(50). – С. 230-236. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46443583> (дата обращения: 01.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Кобзева, О. В. Феномен идентичности в психологии / О. В. Кобзева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 332-336. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii>.
6. Кон, И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1984. – 335 с. – Текст : непосредственный.
7. Лебедев, И. Б. Я-концепция и психологические механизмы ее формирования / И. Б. Лебедев, А. К. Журавлева. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. – С. 74-80.
8. Мазур, Е. Ю. К анализу психологических подходов в исследовании идентичности / Е. Ю. Мазур. – Текст : электронный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2010. – № 5. – С. 62-68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-analizu-psihologicheskikh-podhodov-v-issledovanii-identichnosti> (дата обращения: 01.05.2025).
9. Просекова, Е. Н. Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных ученых / Е. Н. Просекова. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 4. – С. 2-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samosoznaniya-v-trudah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-uchenyh> (дата обращения: 01.05.2025).
10. Самойлик, Н. А. Феноменология кризиса идентичности / Н. А. Самойлик. – Текст : электронный // МНКО. – 2010. – № 6-2. – С.119-121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-krizisa-identichnosti> (дата обращения: 01.05.2025).
11. Семенова, А. В. Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте / А. В. Семенова. – Текст : электронный // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 3. – С. 74-83 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozhraze> (дата обращения: 01.05.2025).

12. Сорокин, А. И. К вопросу о понятии и структуре идентичности / А. И. Сорокин. – Текст : электронный // Страховские Чтения. – 2019. – Вып. 27. – С. 343-348. – URL: https://vk.com/doc78324749_683221495?hash=dC7-uf10816SZqoBirkBuoZvYeXcZ4C6aOTRfVD6CpT&dl=OUuIysbaAk1uRfOZMzizyJz3qBe3tmveR7ugZpOboCw&from_module=vkmsg_desktop (дата обращения: 01.05.2025).

13. Трофименко, Г. С. Некоторые особенности личностной идентичности современных подростков / Г. С. Трофименко. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 135-141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-lichnostnoy-identichnosti-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 01.05.2025).

14. Шерешкова, Е. А. Психологическая готовность к профессиональному выбору у старшеклассников / Е. А. Шерешкова, В. А. Кузьминых. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(54). – С. 223-229. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50180872> (дата обращения: 01.05.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

REFERENCES

1. Bugaichuk, T. V. (2013), 'Identity as an object of research of social sciences', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], no. 3, pp. 212-218, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/identichnost-kak-obekt-issledovaniya-sotsialnyh-nauk> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

2. Valeeva, J. S. (2007), 'Psychological and pedagogical features of the development of socially maladapted personality of a teenager in the conditions of leisure', *Bulletin of Tomsk State University* [online], no. 303, pp. 186-190, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-razvitiya-sotsialno-neadaptirovannoy-lichnosti-podrostka-v-usloviyah-dosuga> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

3. Dvornikova, E. I. (2020), 'The concept of the essence of cultural and personal identity in the philosophy of P. A. Florensky', *The world of education - education in the world*, no. 4, pp. 54-59. (in Russian)

4. Istomina, S. V. (2021), 'Development of communication skills in adolescents through training work', *Vestnik Shadrinsk State Pedagogical University* [online], no. 2 (50), pp. 230-236, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46443583> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

5. Kobzeva, O. V. (2018), 'The phenomenon of identity in psychology', *Problems of modern pedagogical education* [online], no. 58 (2), pp. 332-336, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-identichnosti-v-psihologii> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

6. Kon, I. S. (1984), *In search of self: personality and its self-consciousness*, Moscow: Politizdat, 335 p. (in Russian)

7. Lebedev, I. B. (2021), 'Self-concept and psychological mechanisms of its formation', *Psychology and pedagogy of service activity*, no. 4, pp. 74-80. (in Russian)

8. Mazur, E. Y. (2010), 'To the analysis of psychological approaches in the study of identity', *Science about man: humanitarian studies* [online], no. 5, pp. 62-68, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-analizu-psihologicheskikh-podhodov-v-issledovanii-identichnosti> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

9. Proseikova, E. N. (2016), 'The phenomenon of self-consciousness in the works of Russian and foreign scientists', *Society: sociology, psychology, pedagogy* [online], no. 4, pp. 2-7, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samosoznaniya-v-trudah-otekhestvennyh-i-zarubezhnyh-ucheniy> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

10. Samoilik, N. A. (2010), 'Phenomenology of the identity crisis', *MNCO* [online], no. 6-2, pp. 119-121, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-krizisa-identichnosti> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

11. Semenova, A. V. (2020), 'Personality characteristics in adolescence and youth', *Pedagogy: history, prospects* [online], no. 3, pp. 74-83, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-harakteristiki-v-podrostkovom-i-yunosheskom-vozraste> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

12. Sorokin, A. I. (2019), 'To the question about the concept and structure of identity', *Strahov Readings* [online], no. 27, pp. 343-348, available at: https://vk.com/doc78324749_683221495?hash=dC7-uf10816SZqoBirkBuoZvYeXcZ4C6aOTRfVD6CpT&dl=OUuIysbaAk1uRfOZMzizyJz3qBe3tmveR7ugZpOboCw&from_module=vkmsg_desktop [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

13. Trofimenko, G. S. (2013), 'Some features of personal identity of modern teenagers', *Pedagogical education in Russia* [online], no. 3, pp. 135-141, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-lichnostnoy-identichnosti-sovremennyh-podrostkov> [Accessed 01.05.2025]. (in Russian)

14. Shereshkova, E. A. (2022), 'Psychological readiness for professional choice among high school students', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], no. 2 (54), pp. 223-229, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50180872> [(Accessed 01.05.2025)]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Е.А. Волгуснова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4588-8854.

А.А. Братцева, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: angelikabratceva@gmail.com.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

E.A. Volgusnova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Educational Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: misis.volgusnova@yandex.ru. ORCID: 0000-0002-4588-8854.

A.A. Bratseva, Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: angelikabratceva@gmail.com.