

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Научная статья
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0208>

УДК 159.9.072.432

Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления

С. Л. Леньков^{1,4}, Н. Е. Рубцова^{2,4}, А. М. Букинич^{3,4} ✉

¹ Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

² Российский новый университет, Москва, Российская Федерация

³ Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

⁴ Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

✉ aleksey.bukinich@mail.ru

Резюме

Актуальность. К настоящему времени существует множество разработок по профориентации школьников, выбору профессии и направления профессиональной подготовки. Вместе с тем, эмпирические подтверждения их прогностической валидности встречаются редко. Данное исследование специфицирует авторский подход к выявлению профессиональной направленности, развитый в предыдущих исследованиях и основанный на интегративно-типологической классификации сферы труда, для случая выбора профессии абитуриентами вузов — недавними школьниками.

Цель. Проверка связи соответствия профессиональной направленности абитуриентов требованиям профессиональной деятельности, выбранной для освоения, с успешностью профессионального становления в начальный период обучения в вузе.

Методы. Применялись опросники «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности», «Удовлетворенность жизнью», «Удовлетворенность учебой», «Вовлеченность в учебу», «Организационная и суб-организационная идентичность».

Выборка. В исследовании приняли участие 435 абитуриентов, впоследствии поступивших в вуз и обучавшихся по выбранному направлению подготовки.

Результаты. По предметной среде осваиваемой профессии выделены четыре типа направлений вузовской подготовки: интегральный, объектный, субъектный и информационный. Сформулированы критерии соответствия профессиональной направленности абитуриентов вузов требованиям данных типов. Абитуриенты, соответствующие таким требованиям и ставшие студентами, в начальный период обучения в вузе проявили более высокие показатели профессионального становления, такие как академическая успеваемость, вовлеченность в учебу, удовлетворенность учебой и организационная идентичность. Результаты исследования качественно согласуются с результатами других авторов по вариативности различных показателей профессиональной направленности и их детерминационному влиянию на некоторые индикаторы профессионального развития.

Выводы. Направления вузовской подготовки по предметной среде осваиваемой трудовой деятельности можно разделить на четыре типа (интегральный, объектный, субъектный и информационный), каждый из которых определяет специфические требования к профессиональной направленности абитуриентов. Соответствие профессиональной направленности абитуриентов вузов требованиям, характеризующим тип выбранного направления подготовки, является предиктором успешности профессионального становления в начальный период обучения в вузе, проявляемой по вовлеченности в учебу, удовлетворенности учебой, организационной идентичности и академической успеваемости. Более 30% абитуриентов, становящихся студентами вузов, по своей профессиональной направленности не соответствуют требованиям выбранной профессиональной деятельности и направлениям подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная направленность, среда труда, абитуриенты вузов, студенты вузов, направление подготовки, профессиональное становление, вовлеченность в учебу, удовлетворенность учебой, организационная идентичность.

Благодарности. Авторы благодарят академика РАО Ю. П. Зинченко и профессора О. Г. Носкову за организацию научного взаимодействия, инициировавшего данное исследование; сотрудников факультета психологии МГУ им. Ломоносова А. И. Ковалева и О. В. Ваханцеву за предоставленные данные тестирования школьников — участников «Выездной психологической школы».

Для цитирования: Леньков С. Л., Рубцова Н. Е., Букин А. М. Профессиональная направленность абитуриентов вузов как предиктор успешности профессионального становления // Национальный психологический журнал. 2023. № 2 (50). С. 103–118. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0208>

OCCUPATIONAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0208>

Professional orientation of university applicants as a predictor of successful professional development

Sergey L. Lenkov^{1, 4}, Nadezhda E. Rubtsova^{2, 4}, Alexey M. Bukinich^{3, 4} ✉

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

² Russian New University, Moscow, Russian Federation

³ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

⁴ Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

✉ aleksey.bukinich@mail.ru

Abstract

Background. Numerous methods have been developed to guide schoolchildren toward career choice and professional education. However, empirical evidence for predictive validity of such methods is quite weak. This study specifies the case of university applicants (recent schoolchildren) profession choices. The author's approach to identification of a professional orientation, developed in previous studies and based on the integrative-typological classification of the world of work, is used.

Objective. The aim is to check the relation between applicants' professional orientation, requirements of the chosen professional activity with the success of professional development in the initial period of studying at university.

Methods. We used the following methods: "Integrative-typological professional orientation of the personality questionnaire", "The scale of satisfaction with life", "The scale of satisfaction with studies", "The studies engagement questionnaire", "Organizational and suborganizational identity questionnaire".

Sample. The sample involved 435 applicants who then entered the university and studied in the chosen field.

Results. According to the subject matter of the chosen profession, four types of university education areas have been distinguished. These include integral, object-related, human-related and information-related types. The criteria for the compliance of the professional orientation of university applicants with the requirements of these areas are formulated. While studying at university the applicants who met these requirements and became students showed higher indicators of professional development such as academic performance, organizational identity, involvement in studying, and satisfaction with it. Study results qualitatively correspond to the results of other studies revealing various indicators of professional orientation variability and their deterministic influence on some indicators of professional development.

Conclusion. The study deduces four types of university education areas based on subjective work area (integral, object-related, human-related and information-related). Each type specifies requirements for applicant's professional orientation. The correspondence between these requirements and applicant orientation turns out to be a predictor of professional development success, involvement in studying, satisfaction with it, organizational identity, and academic performance in the beginning of university education. More than 30% of the applicants who have become university students do not meet the requirements of the chosen professional activity and the university education direction.

Keywords: professional activity, professional orientation, working environment, university applicants, university students, education direction, professional development, engagement in training, satisfaction with studies, organizational identity.

Acknowledgements. The authors are grateful to Academician of the Russian Academy of Education Yu. P. Zinchenko and Professor O. G. Noskova for organizing the scientific cooperation that initiated this study; to employees of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University A. I. Kovalev and O. V. Vakhantseva for providing schoolchildren data collected in the "Outdoor psychological school".

For citation: Lenkov, S.L., Rubtsova, N.E., Bukinich, A.M. (2023). Professional orientation of university applicants as a predictor of successful professional development. *National psychological journal*, 2 (50), 103–118. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0208>

Введение

Проблема соответствия человека и профессии изучается в психологии почти полтора столетия. За это время поле научного поиска существенно диверсифицировалось: если первые работы такого рода (например, Ф. Гальтона) выявляли различия психологических свойств представителей разных классов занятий (Johnson et al., 1985), то сейчас исследования ведутся в разнообразных направлениях, интеграция которых проявляется в интенсивном развитии систем профориентационной работы во многих странах (Ивакина, 2022; Pye Tait Consulting, Carol Stanfield Consulting, 2021).

Профессиональное самоопределение, становление и развитие взаимосвязаны (Леньков, Рубцова, 2022; Сергеев и др., 2019; Hoff et al., 2022a; Park, Lee, Lee, 2022; Stoll et al., 2021), но эта связь качественно различается в зависимости от сложности профессии. Данное исследование сфокусировано на профессиях, требующих высшего образования. При этом поступление в вуз для вчерашнего школьника означает принципиальное изменение окружающей среды и социальных взаимодействий (Stoll et al., 2021), в силу чего справедливо выделяют проблему академической адаптации (Шамионов, Григорьева, Гринина, Созонник, 2022). В рамках исследования мы специфицировали эти взаимосвязанные проблемы. Проблема исследования состоит в выявлении показателей профессиональной направленности, по которым можно оценить адекватность выбора абитуриентами направления подготовки, рассматривая в качестве критерия успешность профессионального становления в начальный период обучения в вузе.

При профессиональном самоопределении важно, чтобы выбор оптанта позволил ему стать не только успешным в профессиональной сфере, но и счастливым в плане ее гармоничного сочетания с другими аспектами жизни (Park, Lee, Lee, 2022). Решение подобных задач требует анализа профессиональных способностей, склонностей, интересов и всего того, что обобщает понятие профессиональной направленности, определяющей, с одной стороны, субъективно предпочтительные виды труда, а с другой — объективное соответствие человека разнородным требованиям, необходимым для освоения и выполнения выбранной профессиональной деятельности. Получается целостная диада, отражающая многогранную картину разнородных связей субъекта

с потенциальной профессиональной деятельностью. Подобный подход, обеспечивающий целостное понимание ситуации и проявляющий связи субъекта с внешними факторами, на практике широко используется, например, в психосоциальной реабилитации. В ней необходимы как целостный анализ основных объективных требований среды к пациенту (и оценка его соответствия этим требованиям), так и исследование мотивационных особенностей, которые будут влиять на процесс реабилитации и дальнейшую жизнедеятельность пациента. Поэтому современная реабилитация реализуется усилиями мультидисциплинарной бригады, где у каждого специалиста своя, но связанная с другими роль (Баулина и др., 2020).

Первая часть отмеченной выше взаимосвязанной диады (предпочтительность) изучалась с использованием множества близких по смыслу терминов, среди которых доминируют профессиональные интересы (Ashton, 2022; Hoff et al., 2022a; Nye, Prasad, Rounds, 2021). Вторая часть (требования) изучалась широко, включая требования конкретных профессий или занятий (см., например, Nye, Ryan, 2022), соответствие этим требованиям (Hoff et al., 2022b; Stoll et al., 2021), его прогностическую роль для эффективности труда или успешности карьеры (Park, Lee, Lee, 2022; Su et al., 2019). Метаанализ показал, что точность инвентарей интересов в предсказании карьерного выбора в целом составляет 50,8% (Hanna, Rounds, 2020). Относительно редко встречаются работы, рассматривающие последствия такого соответствия для абитуриентов в плане успешности их профессионального становления в качестве студентов. Так, на выборке студентов колледжа выявлено прямое влияние соответствия профиля обучения профессиональным интересам на академическую успеваемость (Nye, Prasad, Rounds, 2021). В лонгитюдном исследовании показано, что подростки, проявившие высокую выраженность профессиональных интересов (по модели Дж. Холланда), соответствующих сделанному профессиональному выбору, спустя 10 лет были более удовлетворены работой и имели высокие показатели успешности карьеры (Hoff et al., 2022a). При этом в контексте подобных исследований первостепенное значение приобретает классификация сферы труда (интересы — к чему именно?).

Современные подходы к профессиональному самоопределению школьников и абитуриентов можно обобщить, выделив три основные группы. Первую группу составляют абстрагированные подходы,

когда сформированность самоопределения рассматривается безотносительно к сфере труда. В их измерительных инструментах фигурируют вопросы вроде «Я точно знаю, какая профессия подходит мне лучше всего» (Sica, Ponticorvo, Di Palma, 2022, р. 4) или выборы предпочтений вроде «Стремиться к новому и неизведанному в процессе обучения профессии» (Веретенникова, 2022, с. 105). Часто используется также определение общих, профессионально неспецифичных ценностей, мотивации или карьерных ориентаций (Накохова, Аппаев, Урусова, 2022). Содержание выбранной деятельности здесь игнорируется и заменяется на абстрагированные идеалы профессионального развития.

Вторую группу составляют подходы, основанные на обоснованных классификациях сферы труда и снабженные соответствующим психодиагностическим инструментарием. Часто используется классификация Дж. Холланда (Мошкина, Швачко, Кочегин, 2022; Hoff et al., 2022a; 2022b; Stoll et al., 2021); в русскоязычных работах встречается классификация Е. А. Климова (Пряжников, 2022); используются и другие классификации (Киселев, Богдановская, 2020; Ochnik, Arzenšek, 2020; Su et al., 2019).

Третью группу составляют технологии профессиональной ориентации и диагностики, основанные на экспертных оценках профессий или занятий. Обоснования прогностической валидности таких инструментов встречаются редко и основаны, как правило, на субъективных оценках. Вторая и третья группы пересекаются: во многих эмпирических технологиях авторы утверждают, что опирались на известную классификацию сферы труда, но соответствующие измерительные инструменты или не представлены, или не соответствуют исходной классификации. Так, в профессиографической системе O*NET используется типология Холланда, но нормы для конкретных занятий получают с помощью экспертной оценки (Hanna, Gregory, Lewis, Rounds, 2019; Hoff et al., 2022b).

Рассмотренные подходы не исчерпывают всего спектра исследований рассматриваемой проблемы. Например, по-прежнему перспективным представляется подход к определению профессиональной пригодности, основанный на анализе профессионально важных качеств (Бурков, Лысенко, Падерно, 2022). Вместе с тем он ориентирован на более узкие, по сравнению с профессией, разряды сферы труда, а главное — на диагностику потенциально готового профессионала.

Таким образом, разработки, связывающие направленность абитуриентов вузов и успешность их профессионального становления в период вузовского обучения, встречаются редко.

Цель и гипотеза исследования

Цель — проверить связь соответствия профессиональной направленности абитуриентов требованиям профессиональной деятельности, выбранной для освоения, с успешностью профессионального становления в начальный период обучения в вузе.

Гипотеза исследования формулировалась следующим образом: соответствие профессиональной направленности абитуриентов требованиям профессиональной деятельности, выбранной для освоения, положительно связано с успешностью профессионального становления в начальный период обучения в вузе. Достижение поставленной цели и проверка сформулированной гипотезы предусматривали решение ряда **задач**, соответствующих получению ответов на следующие исследовательские вопросы:

1) какие типы труда целесообразно выделить по показателям профессиональной направленности и как дифференцировать в соответствии с ними направления подготовки в вузе?

2) как определить соответствие профессиональной направленности абитуриента требованиям выбранного направления подготовки?

3) связано ли соответствие профессиональной направленности абитуриентов требованиям выбранного направления подготовки с успешностью профессионального становления в начальный период обучения в вузе?

4) какова актуальная ситуация по соответствию профессиональной направленности абитуриентов, ставших студентами, требованиям выбранного направления подготовки?

Выборка

Все респонденты дали информированное согласие на участие и заполнили опросные бланки в печатном или электронном вариантах. Первый опрос, включивший общие сведения и показатели профессиональной направленности, проведен в июле-августе 2022 года и охватил 556 абитуриентов вузов в возрасте не старше 22 лет.

Далее отбор проводился по следующим критериям: абитуриент поступил в вуз и прошел второй опрос, посвященный успешности профессионального становления (примерно через два месяца после начала обучения); данные опросов были полными и непротиворечивыми. Итоговая выборка включила 435 студентов, 261 женского пола и 174 мужского, в возрасте (на момент первого опроса) от 17 до 22 лет ($M = 18,63$, $SD = 1,293$), представляющих 24 направления подготовки и 8 вузов, расположенных в пяти городах России.

Методы

Все применяемые шкалы содержали оценку ответов по 5-пунктовой шкале Лайкерта и показали на выборке исследования ($N = 435$) удовлетворительную надежность по внутренней согласованности (коэффициент α Кронбаха).

Профессиональную направленность измеряли по сокращенной версии опросника «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ)» (Рубцова, 2011). Сокращение обусловлено применением опросника к специфической выборке (недавних школьников). Опросник включает 7 шкал (Рубцова, 2011). На основе проверки надежности и факторной валидности, выполненной на вспомогательной выборке абитуриентов и школьников старших классов (254 человека, включая 100 школьников — участников «Выездной психологической школы» факультета психологии МГУ имени Ломоносова), из состава шкал удалили пункты, имеющие низкие факторные нагрузки или ухудшающие надежность. Шкалы сокращенной версии имеют удовлетворительные показатели факторной валидности (процент объясненной дисперсии для общего фактора по каждой шкале варьирует от 46,9% для шкалы 4 до 72,9% для шкалы 1) при значимых ($p < 0,01$) корреляциях Пирсона с исходными шкалами, варьирующих в пределах от 0,855 (для шкалы 5) до 0,978 (для шкалы 6). Шкалы сокращенного опросника ИНЛ:

- шкалы 1 *Управление* (3 пункта, $\alpha = 0,732$) и 2 *Исполнение* (4 пункта, $\alpha = 0,701$) характеризуют выраженность, соответственно, управленческого и исполнительского характера предпочитаемого труда;
- шкалы 3 *Стратегии* (4 пункта, $\alpha = 0,641$) и 4 *Оперативность* (4 пункта, $\alpha = 0,719$) характеризуют выраженность в предпочитаемой деятельности долговременной и оперативной организации и регуляции, проявляющейся, соответственно, в стратегическом планировании и в склонности к работе в условиях неопределенности;
- шкалы 5 *Объекты* (3 пункта, $\alpha = 0,604$), 6 *Люди* (7 пунктов, $\alpha = 0,827$) и 7 *Данные* (5 пунктов, $\alpha = 0,681$) характеризуют выраженность в предпочитаемой деятельности различного процессуального состава: соответственно, чувственного (сенсорно-перцептивные и психомоторные действия), межсубъектного (коммуникативные и социально-перцептивные) и информационно-интеллектуальные и имажитивные).

В качестве индикаторов успешности профессионального становления в период обучения в вузе мы рассматривали удовлетворенность жизнью,

удовлетворенность учебой, академическую успеваемость, вовлеченность в учебу и идентичность с факультетом.

Удовлетворенность жизнью измеряли с помощью опросника «Удовлетворенность жизнью (SWLS)» (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985) в русскоязычной адаптации (Елшанский и др., 2015). Опросник содержит 5 пунктов ($\alpha = 0,777$).

Удовлетворенность учебой измеряли, используя модификацию опросника «Краткий индекс аффективной удовлетворенности работой (BIAJS)» (Thompson, Phua, 2012) в русскоязычной адаптации (Ловаков, 2018, с. 123). Модификация состояла в замене термина «работа» на «учебу в вузе». Модифицированный опросник имеет одну шкалу (4 пункта, $\alpha = 0,848$).

Успеваемость (академическую) определяли по самооценке в виде ответа на вопрос «Какие оценки Вы обычно получаете во время учебы в вузе?» (градации: 1–3, 2–3 или 4, 3–4, 4–4 или 5, 5–5). Столь упрощенный подход продиктован тем, что испытуемые лишь недавно стали студентами, у них не было еще экзаменационных сессий. При этом проверка на пилотных выборках показала, что самооценка согласуется с оценками преподавателей и данными рейтингового контроля успеваемости. Шкала успеваемости состоит из одного пункта, поэтому α не вычисляется.

Вовлеченность в учебу измеряли, используя модификацию опросника «Утрехтская шкала вовлеченности в работу (UWES)» в русскоязычной версии (Schaufeli, Bakker, 2004). Модификация состояла в замене термина «работа» на «учебу в вузе». Модифицированный опросник содержит три субшкалы (*Энергичность*, 3 пункта, $\alpha = 0,833$; *Энтузиазм*, 3 пункта, $\alpha = 0,827$; *Поглощенность*, 3 пункта, $\alpha = 0,752$) и общую шкалу вовлеченности в учебу (9 пунктов, $\alpha = 0,907$).

Идентичность с факультетом измеряли с помощью «Опросника организационной и суборганизационной идентичности (OSIQ)» (Сидоренков, Шипитько, Штильников, Штроо, 2019, с. 95). Опросник настраивается для применения к различным организационным структурам. Мы рассматривали суборганизационную идентичность студентов вуза, проявляемую по отношению к своему факультету (Сидоренков, Шипитько, Штильников, Штроо, 2019, с. 83). Соответствующую формулировку получили вопросы: например, «Мне не безразлично, что происходит на факультете». Опросник включает две субшкалы (*Когнитивная идентичность*, 3 пункта, $\alpha = 0,689$; *Аффективная идентичность*, 3 пункта, $\alpha = 0,777$) и общую шкалу идентичности с факультетом (6 пунктов, $\alpha = 0,838$).

Анализ данных выполняли с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows (IBM Corp.,

Armonk, NY, USA), используя методы дескриптивного, корреляционного и факторного анализа, тесты Манна — Уитни, хи-квадрат Пирсона и др.

Результаты

Соотношение асимметрии и эксцесса с их стандартными ошибками выявило для некоторых шкал существенные отклонения от нормального распределения. В связи с этим анализ проводился с помощью методов непараметрической статистики.

Предварительно мы выделили типы труда (профессиональной деятельности), определяющие аналогичные типы направлений подготовки в вузе (типы подготовки), взяв за методологическую основу показатели профессиональной направленности опросника ИНЛ (Рубцова, 2011). Из семи таких показателей были использованы только три, соответствующие видам предметной среды труда. Это ограничение имеет принципиальный характер, представляя собой своеобразный «отрицательный» результат исследования.

По направленности, связанной с управлением-исполнением, выделить типы подготовки не удалось: эти показатели характеризуют, скорее, поствузовский этап профессионального развития, связанный с самостоятельной трудовой деятельностью и карьерой.

Это относится даже к собственно управленческим направлениям: например, на выборке исследования сравнение по критерию Манна — Уитни подгрупп, представляющих направления «Управление персоналом» ($n = 41$) и «Строительство» ($n = 31$), показало, что значимые различия средних значений по шкале *Управление* отсутствуют ($Z = -0,580, p = 0,562$).

Аналогичные трудности встретились с группировкой направлений подготовки в типы, связанные со шкалами *Стратегии* и *Оперативность*: эти шкалы характеризуют, скорее, конкретные разновидности труда, представленные практически в любой профессии.

В отличие от этого, для шкал, связанных с предметной средой труда, удалось дифференцировать четыре типа труда, определяющие аналогичные типы подготовки в вузе: *Интегральный*, *Объектный*, *Субъектный* и *Информационный* (табл. 1). Отметим, что в рамках исследования решалась специфическая задача выделения подобных типов среди видов труда, требующих высшего образования. Фактически речь идет уже о специфических типах труда, интегрированных с направлениями подготовки в вузе. Суть такой интеграции проясняется при рассмотрении критериальных требований, предъявляемых этими типами подготовки, к профессиональной направленности абитуриентов (см. табл. 1).

Таблица 1. Типы подготовки по предметной среде труда

Типы подготовки	Требования	Примеры направлений подготовки
1 Интегральный	$U_o > 1, U_p > 1, U_d > 1$	Психология, педагогическое образование, туризм, гостиничное дело, сервис
2 Объектный	$U_o > 1, U_d > 1$	Строительство, биохимические системы и технологии, электроэнергетика и электротехника, техносферная безопасность, землеустройство и кадастры, технологические машины и оборудование, транспорт
3 Субъектный	$U_p > 1, U_d > 1$	Менеджмент, реклама и связи с общественностью, управление персоналом, социальная работа, социология
4 Информационный	$U_d > 1$	Информатика и вычислительная техника, информационные системы и технологии, прикладная информатика, управление в технических системах, экономика, финансы и кредит, программная инженерия

Примечания: Требования — критериальные требования типа подготовки для уровней профессиональной направленности. U_o, U_p, U_d — уровни выраженности по шкалам, соответственно, *Объекты*, *Люди* и *Данные* (1 — низкий, 2 — средний, 3 — высокий).

Table 1. Types of education based on the work environment

Type of education	Requirements	Examples of education specializations
1 Integral	$U_o > 1, U_p > 1, U_d > 1$	Psychology, education, tourism, hotel business, service
2 Object-related	$U_o > 1, U_d > 1$	Construction, biochemical systems and technologies, electric power industry and electrical engineering, safety in the technosphere, land management and cadastres, technological machines and equipment, transport
3 Human-related	$U_p > 1, U_d > 1$	Management, advertising and public relations, personnel management, social work, sociology

End of table 1

Type of education	Requirements	Examples of education specializations
4 Information-related	Ud > 1	Informatics and Computer Engineering, Information Systems and Technologies, Applied Informatics, Management in Technical Systems, Economics, Finance and Credit, Software Engineering
Notes: Requirements contain criteria requirements for the mentioned type of education. Numbers represent degrees of expression on the scales: Uo (<i>Objects</i>), Up (<i>People</i>), Ud (<i>Data</i>): 1 — low, 2 — medium, 3 — high.		

В современном обществе деятельность информационного характера (связанная, в частности, с интернет-технологиями) характерна для большинства актуальных профессий, требующих высокой квалификации (Zhuravlev, Zinchenko, Kitova, 2022), особенно в период их освоения. С учетом этого одно требование является общим для всех типов подготовки: в силу высшего уровня получаемого образования у абитуриентов должен быть выражен, как минимум, средний (т.е., средний или высокий, но не низкий) уровень информационной направленности (шкала *Данные*).

Помимо этого, типы подготовки предъявляют специфические требования: 1) для типа 1 *Интегральный* важна выраженность всех видов предметной среды, поэтому соответствие этому типу дополнительно предполагает средний или высокий уровень направленности по шкалам *Люди* и *Объекты*; 2) тип 2 *Объектный* требует среднего или высокого уровня направленности по шкале *Объекты*; 3) тип 3 *Субъектный* требует среднего или высокого уровня направленности по шкале *Люди*; 4) тип 4 *Информационный* акцентируется на среднем или высоком уровне информационной направленности, соответствующей шкале *Данные*; это требование уже обусловлено условием высшего образования, поэтому данный тип специфических требований не имеет (см. табл. 1).

Данные требования задают критерии соответствия абитуриента вуза требованиям типа подготовки.

На основании качественного анализа содержания профессиональной подготовки и профильной профессиональной деятельности, выполняемой выпускниками вузов, направления подготовки из выборки исследования были дифференцированы (группой из семи экспертов, специалистов в областях психологии труда и высшего образования) по типам подготовки (табл. 1).

С помощью частотных таблиц мы определили уровни выраженности профессиональной направленности по предметной среде труда ($N = 435$):

- для шкалы *Объекты*: низкий — менее 7 баллов (проявили 26,4% выборки); средний — от 7 до 9 баллов (44,4%); высокий — более 9 баллов (29,2%);
- для шкалы *Люди*: низкий — менее 22 баллов (23,9%); средний — от 22 до 28 баллов (50,1%); высокий — более 28 баллов (26,0%);
- для шкалы *Данные*: низкий — менее 17 баллов (24,6%); средний — 17–20 баллов (52,0%); высокий — более 20 баллов (23,4%).

На основании критериальных требований (табл. 1) для каждого респондента определили соответствие типу подготовки по дихотомической шкале: «соответствует» (все требования выполнены) и «не соответствует» (хотя бы одно не выполнено). В табл. 2 приведены результаты сравнения средних значений в группах, выделенных по соответствию типу подготовки.

Таблица 2. Различия в успешности профессионального становления между группами соответствующих и не соответствующих требованиям типа подготовки

Шкала	Средние значения		Тест Манна — Уитни	
	Группа 1	Группа 2	Z	p
<i>Тип 1 Интегральный (n = 135)</i>	<i>n = 64</i>	<i>n = 71</i>		
Удовлетворенность жизнью	16,81	16,24	-1,203	0,229
Энергичность	8,91	8,20	-1,554	0,120
Энтузиазм	10,37	9,04	-3,178	0,001
Поглощенность	9,98	8,90	-2,493	0,013
Вовлеченность в учебу	29,27	26,14	-2,667	0,008
Удовлетворенность учебой	13,39	12,45	-1,739	0,082
Академическая успеваемость	3,80	3,73	-0,220	0,826
Когнитивная идентичность	10,20	9,69	-1,085	0,278

Продолжение табл. 2

Шкала	Средние значения		Тест Манна — Уитни	
Аффективная идентичность	11,11	10,73	-1,093	0,274
Общая идентичность	21,31	20,42	-1,236	0,216
<i>Тип 2 Объектный (n = 86)</i>	<i>n = 44</i>	<i>n = 42</i>		
Удовлетворенность жизнью	16,05	15,60	-0,463	0,643
Энергичность	8,89	6,71	-3,676	0,000
Энтузиазм	9,39	8,14	-2,172	0,030
Поглощенность	9,43	7,67	-3,401	0,001
Вовлеченность в учебу	27,70	22,52	-3,389	0,001
Удовлетворенность учебой	12,64	11,00	-2,413	0,016
Академическая успеваемость	3,48	3,31	-,969	0,333
Когнитивная идентичность	9,39	8,71	-1,118	0,264
Аффективная идентичность	10,64	9,17	-3,007	0,003
Общая идентичность	20,02	17,88	-2,487	0,013
<i>Тип 3 Субъектный (n = 75)</i>	<i>n = 50</i>	<i>n = 25</i>		
Удовлетворенность жизнью	16,64	15,24	-1,229	0,219
Энергичность	8,50	6,52	-3,134	0,002
Энтузиазм	9,22	7,52	-2,445	0,014
Поглощенность	9,08	7,56	-2,310	0,021
Вовлеченность в учебу	26,80	21,60	-3,109	0,002
Удовлетворенность учебой	12,40	10,00	-2,443	0,015
Академическая успеваемость	3,76	3,28	-2,709	0,007
Когнитивная идентичность	9,96	8,08	-2,854	0,004
Аффективная идентичность	10,68	9,08	-1,988	0,047
Общая идентичность	20,64	17,16	-2,518	0,012
<i>Тип 4 Информационный (n = 139)</i>	<i>n = 111</i>	<i>n = 28</i>		
Удовлетворенность жизнью	16,36	15,43	-1,302	0,193
Энергичность	7,78	7,07	-1,310	0,190
Энтузиазм	8,74	7,46	-2,095	0,036
Поглощенность	8,70	7,54	-2,112	0,035
Вовлеченность в учебу	25,23	22,07	-2,127	0,033
Удовлетворенность учебой	11,75	11,11	-1,068	0,286
Академическая успеваемость	3,34	3,11	-1,178	0,239
Когнитивная идентичность	9,16	8,61	-1,104	0,270
Аффективная идентичность	9,99	8,96	-1,865	0,062
Общая идентичность	19,15	17,57	-1,511	0,131
<i>Выборка в целом (N = 435)</i>	<i>n = 269</i>	<i>n = 166</i>		
Удовлетворенность жизнью	16,47	15,79	-1,839	0,066
Энергичность	8,36	7,38	-3,738	0,000
Энтузиазм	9,32	8,32	-3,814	0,000
Поглощенность	9,20	8,16	-4,122	0,000
Вовлеченность в учебу	26,88	23,86	-4,359	0,000
Удовлетворенность учебой	12,41	11,49	-2,749	0,006
Академическая успеваемость	3,55	3,45	-1,238	0,216
Когнитивная идентичность	9,59	9,02	-2,230	0,026

Окончание табл. 2

Шкала	Средние значения		Тест Манна — Уитни	
	Group 1	Group 2	Z	p
Аффективная идентичность	10,49	9,79	-2,804	0,005
Общая идентичность	20,09	18,81	-2,741	0,006

Примечания: *n* — объем группы, *Z* — z-статистика теста Манна — Уитни, *p* — асимптотический двухсторонний уровень значимости различий в средних значениях по группам. Значения *p* < 0,05 выделены полужирным шрифтом.

Table 2. Differences in the success of professional development between compliant (1) and non-compliant (2) to education type groups

Scale	Means		Mann — Whitney test	
	Group 1	Group 2	Z	p
<i>Type 1 Integral (n = 135)</i>	<i>n = 64</i>	<i>n = 71</i>		
Satisfaction with life	16.81	16.24	-1.203	0.229
Vigor	8.91	8.20	-1.554	0.120
Dedication	10.37	9.04	-3.178	0.001
Absorption	9.98	8.90	-2.493	0.013
Engagement in studies	29.27	26.14	-2.667	0.008
Satisfaction with studies	13.39	12.45	-1.739	0.082
Academic achievement	3.80	3.73	-0.220	0.826
Cognitive identity	10.20	9.69	-1.085	0.278
Affective identity	11.11	10.73	-1.093	0.274
Total identity	21.31	20.42	-1.236	0.216
<i>Type 2 Object-related (n = 86)</i>	<i>n = 44</i>	<i>n = 42</i>		
Satisfaction with life	16.05	15.60	-0.463	0.643
Vigor	8.89	6.71	-3.676	0.000
Dedication	9.39	8.14	-2.172	0.030
Absorption	9.43	7.67	-3.401	0.001
Engagement in studies	27.70	22.52	-3.389	0.001
Satisfaction with studies	12.64	11.00	-2.413	0.016
Academic achievement	3.48	3.31	-0.969	0.333
Cognitive identity	9.39	8.71	-1.118	0.264
Affective identity	10.64	9.17	-3.007	0.003
Total identity	20.02	17.88	-2.487	0.013
<i>Type 3 Human-related (n = 75)</i>	<i>n = 50</i>	<i>n = 25</i>		
Satisfaction with life	16.64	15.24	-1.229	0.219
Vigor	8.50	6.52	-3.134	0.002
Dedication	9.22	7.52	-2.445	0.014
Absorption	9.08	7.56	-2.310	0.021
Engagement in studies	26.80	21.60	-3.109	0.002
Satisfaction with studies	12.40	10.00	-2.443	0.015
Academic achievement	3.76	3.28	-2.709	0.007
Cognitive identity	9.96	8.08	-2.854	0.004
Affective identity	10.68	9.08	-1.988	0.047
Total identity	20.64	17.16	-2.518	0.012
<i>Type 4 Information-related (n = 139)</i>	<i>n = 111</i>	<i>n = 28</i>		
Satisfaction with life	16.36	15.43	-1.302	0.193
Vigor	7.78	7.07	-1.310	0.190

End of table 2

Scale	Means		Mann — Whitney test	
	Group 1	Group 2	Z	p
<i>Type 1 Integral (n = 135)</i>	<i>n = 64</i>	<i>n = 71</i>		
Dedication	8.74	7.46	-2.095	0.036
Absorption	8.70	7.54	-2.112	0.035
Engagement in studies	25.23	22.07	-2.127	0.033
Satisfaction with studies	11.75	11.11	-1.068	0.286
Academic achievement	3.34	3.11	-1.178	0.239
Cognitive identity	9.16	8.61	-1.104	0.270
Affective identity	9.99	8.96	-1.865	0.062
Total identity	19.15	17.57	-1.511	0.131
<i>The whole sample (N = 435)</i>	<i>n = 269</i>	<i>n = 166</i>		
Satisfaction with life	16.47	15.79	-1.839	0.066
Vigor	8.36	7.38	-3.738	0.000
Dedication	9.32	8.32	-3.814	0.000
Absorption	9.20	8.16	-4.122	0.000
Engagement in studies	26.88	23.86	-4.359	0.000
Satisfaction with studies	12.41	11.49	-2.749	0.006
Academic achievement	3.55	3.45	-1.238	0.216
Cognitive identity	9.59	9.02	-2.230	0.026
Affective identity	10.49	9.79	-2.804	0.005
Total identity	20.09	18.81	-2.741	0.006

Notes: *n* is the group size, *Z* is the Mann — Whitney *z*-statistic, *p* is the asymptotic two-tailed significance level of differences in group means. values of *p* < 0.05 are in bold.

Как видно из табл. 2, соответствие типу подготовки связано с достоверно более высокой выраженностью ряда показателей успешности профессионального становления.

Помимо этого, было установлено, что соответствие типу подготовки по предметной среде труда связано с достоверно более высокой выраженностью многих показателей профессиональной направленности:

- для шкал *Управление*, *Исполнение*, *Стратегии* и *Оперативность* — для всех типов подготовки и для выборки в целом (например, для шкалы

Управление и типа *Интегральный* $M = 11,00$ vs $M = 8,97$, $Z = -4,349$, $p = 0,000$);

- для шкалы *Объекты* — для всех типов подготовки, кроме типа *Субъектный* (для него $M = 8,52$ vs $M = 7,56$, $Z = -1,355$, $p = 0,175$);

- для шкал *Люди* и *Данные* — для всех типов подготовки и выборки в целом (например, для шкалы *Люди* и выборки в целом $M = 26,71$ vs $M = 22,52$, $Z = -7,873$, $p = 0,000$).

Проверка по тесту хи-квадрат Пирсона выявила ряд различий между типами подготовки по соответствию студентов требованиям типа (табл. 3).

Таблица 3. Соответствие требованиям типа подготовки

Типы подготовки	n _{con}	Тип 2		Тип 3		Тип 4	
		χ ²	p	χ ²	p	χ ²	p
1 Интегральный	64 (47,4%)	0,165	0,684	6,451	0,011	29,858	0,000
2 Объектный	44 (51,2%)			3,351	0,067	19,092	0,000
3 Субъектный	50 (66,7%)					3,868	0,049*
4 Информационный	111 (79,9%)						
Итого	269 (61,8%)						

Окончание табл. 3

Примечания: n_{con} — количество (и доля в составе типа) студентов, соответствующих типу подготовки; Тип 2, Тип 3, Тип 3 — типы для попарных сравнений по соотношению студентов, соответствующих и не соответствующих требованиям типа; χ^2 — статистика хи-квадрат (с поправкой на непрерывность Йетса); p — асимптотический двухсторонний уровень значимости. В соответствии с поправкой Бонферрони (см. IBM Corporation, 2021) при множественных сравнениях четырех групп значимыми считались различия, для которых $p < 0,013$; для таких различий значения p выделены полужирным шрифтом. * значение $p < 0,05$, но не значимо для множественных сравнений.

Table 3. Students' compliance to education type requirements

Types of education	n_{con}	Type 2		Type 3		Type 4	
		χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
1 Integral	64 (47.4%)	0.165	0.684	6.451	0.011	29.858	0.000
2 Object-related	44 (51.2%)			3.351	0.067	19.092	0.000
3 Human-related	50 (66.7%)					3.868	0.049*
4 Information-related	111 (79.9%)						
Total	269 (61.8%)						

Notes: n_{con} is the number (and proportion in each type) of students corresponding to the type of education; Type 2, Type 3, Type 3 — types for pairwise comparisons according to the ratio of students who meet or do not meet the requirements of each type; χ^2 is the chi-square statistic (corrected for Yates continuity); p is the asymptotic two-sided significance level. In accordance with Bonferroni correction (see IBM Corporation, 2021) in multiple comparisons of four groups differences are considered significant with $p < 0.013$; the p -values are in bold for such differences.

* value $p < 0.05$ but not significant for multiple comparisons.

Несоответствие требованиям типа подготовки широко распространено (его проявили свыше 38% респондентов) и различается в зависимости от типа подготовки. Так, для интегрального типа такое несоответствие встречается чаще, чем для субъектного ($p < 0,05$) и информационного ($p < 0,01$), а для объектного типа — чаще, чем для информационного ($p < 0,01$) (см. табл. 3).

Обсуждение результатов

Построенная типология, включающая 4 типа направлений подготовки в вузе, не является общепринятой. Многие авторы эмпирически выделяют для направлений или специальностей высшего образования значительно больше типов (областей, сфер): например, 9, как на профориентационном сайте «Учеба.ру» (<https://www.ucheba.ru/>), или 10 (Киселев, Богдановская, 2020). Наша типология имеет критериальную основу, позволяя учесть явления интеграции различных видов труда, которые иногда обсуждают как *транспрофессионализм* (Пинчук, Каропова, Тихомиров, 2022) или *мультипрофессионализм* (Сергеев и др., 2019). Мы не считаем, что интеграция приводит к масштабному стиранию границ профессий, требующих высшего образования: выделенный нами интегральный тип подготовки характеризует интегративный характер некоторых профессий, а не их надпрофессиональный статус. При

этом интересным представляется факт того, что студенты, соответствующие требованиям подготовки по предметной среде труда, проявили более высокую профессиональную направленность по многим качественно иным показателям (на управление, исполнение, долговременную и оперативную регуляцию деятельности). В связи с этим можно предположить, что в основе соответствия абитуриента требованиям по предметной среде труда лежит более общий латентный фактор, выражающий потенциал профессионального развития. Это предположение требует, очевидно, отдельной проверки.

Наши результаты по связи соответствия профессиональной направленности с академической успеваемостью качественно согласуются с результатами исследования, установившего, что соответствие профессиональным интересам увеличивает академическую успеваемость студентов колледжа (Nye, Prasad, Rounds, 2021).

Результаты по повышению идентичности с факультетом качественно согласуются с более общим подходом, согласно которому важная цель профессионального становления в период обучения в вузе состоит в формировании профессиональной идентичности (Авдонина, Смягликова, 2018). В то же время, выявленная определенная аморфность профессиональной направленности по предметной среде труда качественно согласуется с объективно наблюдаемым явлением, состоящим в широкой вариативности характеристик профессиональной направленности

студентов вузов, которое Ю. Ю. Александрова с соавторами (Александрова и др., 2020) назвали (на примере студентов-психологов) «парадоксами профессиональной идентичности», обусловленными индивидуальными различиями в предпочтениях конкретной специализации труда. Данные системы O*NET (<https://www.onetonline.org/>) также подтверждают, что сфера труда психолога неоднородна: например, существенно различны спектры доминирующих типов (по Холланду) для специальностей «Терапевт по вопросам брака и семьи» и «Производственно-организационный психолог». Аналогичная вариативность профессиональной направленности психологов по шкалам методики ИНЛ выявлена в нашем предыдущем исследовании, посвященном сравнительному анализу студентов-психологов и работающих психологов-профессионалов (Леньков, Рубцова, 2022).

Наши результаты показывают, что идентичность с факультетом связана с типом подготовки: так, для интегрального и информационного типов значимых различий между группами студентов, соответствующих и не соответствующих требованиям типа, не выявлено; для объектного типа различия выявлены по аффективной и общей идентичности, а для субъектного типа, помимо этого, по когнитивной идентичности (табл. 2). Это качественно согласуется с выводами исследования, показавшего наличие различий между сферами труда в организационной и суборганизационной идентификации сотрудников (Sidorenkov, Borokhovski, Stroh, Naumtseva, 2022).

В рамках исследования мы включили в состав показателей профессионального становления общую удовлетворенность жизнью. Хотя на выборке исследования значимых различий выявлено не было, но для выборки в целом различия близки к порогу значимости ($p = 0,066$; табл. 2). В силу этого, и не только, такой подход представляется перспективным: профессиональное и личностное развитие должны дополнять друг друга, а правильный выбор профессии важен и для субъективного благополучия. Так, на выборке молодежи из Южной Кореи было выявлено влияние соответствия профессии человека и его профессионального призвания как на удовлетворенность работой, так и на субъективное состояние счастья (Park, Lee, Lee, 2022).

Наши результаты показали, что около трети (31,4%) абитуриентов вузов по профессиональной направленности не соответствуют требованиям выбранной профессии (табл. 3). Качественно аналогичные несоответствия выявили и другие авторы: на выборке студентов экономических специальностей, используя опросник Холланда, они пришли к выводу о широко

распространенном несоответствии профессиональных предпочтений студентов выбранному направлению подготовки в вузе (Мошкина, Швачко, Кочегин, 2022, с. 136).

Исследование показало также, что соотношение числа студентов, соответствующих и не соответствующих требованиям по направленности, различается для типов подготовки (табл. 3). Выявленная неравномерность связана, возможно, с общим распределением профессиональной направленности абитуриентов вузов. Потенциальные подтверждения этого можно найти у других авторов. Например, используя модель Холланда и данные O*NET, установили, что почти 50% американских подростков стремятся к карьере исследовательского или артистического типа, хотя занятия, относящиеся к данным типам, в совокупности составляют лишь 8% рынка труда США (Hoff et al., 2022b).

Выводы

Ключевой вывод исследования состоит в том, что соответствие профессиональной направленности абитуриента требованиям типа подготовки является предиктором успешности профессионального становления в начальный период обучения в вузе, проявляемой по таким индикаторам, как вовлеченность в учебу, удовлетворенность учебой, академическая успеваемость и организационная идентичность с факультетом вуза. Кроме того, установлено, что очень существенная часть (более 30%) абитуриентов, становящихся студентами вузов, по своей профессиональной направленности не соответствуют требованиям выбранной профессиональной деятельности и направления подготовки в вузе. Данные результаты имеют, очевидно, практическую значимость, обуславливая конкретные задачи по совершенствованию как профориентационной работы, так и системы приема в вузы.

К ограничениям исследования относятся небольшие объемы групп и кратковременность рассмотренного периода обучения в вузе. Исследование целесообразно продолжить по линиям расширения выборки и спектра рассматриваемых направлений подготовки, а также лонгитюдного изучения профессионального становления в период обучения в вузе и, далее, профессионального развития на этапах поиска работы и трудовой деятельности.

Еще одно направление продолжения исследования может быть связано с развитием моделей, объединяющих профессиональную направленность и неспецифические черты личности. Так, например, было предложено объединить показатели

профессиональных интересов, результаты GRE (Graduate Record Examination) и выраженность свойства добросовестности в качестве общего предиктора для обоснования решений о приеме в аспирантуру (Nye, Ryan, 2022). Аналогичный подход, основанный

на профессиональной направленности и базовых чертах личности, можно попытаться применить к выбору студентами не только направления подготовки в магистратуре или аспирантуре, но и специализации на старших курсах обучения.

Литература

- Авдонина Н. С., Смягликова Е. А. Профессиональная идентичность студентов-журналистов в контексте воспитательной деятельности // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7, № 4. С. 691–703. doi: 10.17150/2308-6203.2018.7(4).691-703
- Александрова Ю. Ю., Камнева Е. В., Полевая М. В., Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Парадоксы профессиональной идентичности у психологов // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 3. С. 225–245.
- Баулина М. Е., Варако Н. А., Ковязина М. С., Зинченко Ю. П., Микадзе Ю. В., Скворцов А. А., Фуфаева Е. В. Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями памяти при амнестическом синдроме в результате поражений головного мозга различной этиологии // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 4, № 40. С. 137–147. doi: 10.11621/npj.2020.0411
- Бурков Е. А., Лысенко Н. В., Падерно П. И. Анализ профпригодности и оценка затрат на адаптацию к профессиональным требованиям // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2022. Т. 15, № 5/6. С. 57–70. doi: 10.32603/2071-8985-2022-15-5/6-57-70
- Веретенникова В. Б. Соотношение профессиональной идентичности и направленности личности студентов — будущих педагогов // Концепт. 2022. № 4. С. 95–110. [Электронный ресурс] // URL: <http://e-koncept.ru/2022/211026.htm> (дата обращения: 17.10.2022). doi: 10.24412/2304-120X-2022-11026
- Елшанский С. П., Ануфриев А. Ф., Камалетдинова З. Ф., Сапарин О. Е., Семенов Д. В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 9 (53). С. 444–458. doi: 10.12731/2218-7405-2015-9-33
- Ивакина М. В. Сравнительный анализ систем профориентационной работы в России и за рубежом // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 78–85.
- Киселев П. Б., Богдановская И. М. Методика исследования ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 1. С. 32–41.
- Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Вариативность личностного и профессионального развития психологов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 143–159. doi: 10.37724/RSU.2022.61.1.013
- Ловаков А. В. Связь между организационной идентификацией и благополучием работника: роль трудоголизма как медиатора: дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2018.
- Мошкина Л. Д., Швачко Е. В., Кочегин А. Г. Профессиональное самоопределение студентов профессиональных образовательных организаций: результаты исследования // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 1 (33). С. 132–141.
- Накохова Р. Р., Аппаев М. Б., Урусова М. М. Результаты экспериментальной программы «Формирование ценностно-профессиональных ориентаций»: динамика изменений // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 1. [Электронный ресурс] // URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN122.pdf> (дата обращения: 17.10.2022).
- Пинчук А. Н., Карепова С. Г., Тихомиров Д. А. Транспрофессиональное образование в студенческом дискурсе: востребованность, ожидания, риски // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 184–220. doi: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220
- Пряжников Н. С. Профориентология: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2022.
- Рубцова Н. Е. Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2011.
- Сергеев И. С., Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Лопатина С. Д., Маренин Д. А., Махотин Д. А., Родичев Н. Ф., Сикорская-Деканова М. А. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи. М.: Перо, 2019.
- Сидоренков А. В., Шипитыко О. Ю., Штильников Д. Е., Штроо В. А. Разработка инструментария изучения идентификации работников в организации // Организационная психология. 2019. Т. 9, № 3. С. 74–102.
- Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 53–68. doi: 10.17759/pse.2022270205
- Ashton, M.C. (2022). *Individual differences and personality* (4th ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Hanna, A., Gregory, C., Lewis, P.M., Rounds, J. (2019). International career assessment using the Occupational Information Network (O*NET). In J. Athanasou, H. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 581–612). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-25153-6_27
- Hanna, A., Rounds, J. (2020). How accurate are interest inventories? A quantitative review of career choice hit rates. *Psychological Bulletin*, 146 (9), 765–796. doi: 10.1037/bul0000269

- Hoff, K., Chu, C., Einarsdóttir, S., Briley, D.A., Hanna, A., Rounds, J. (2022a). Adolescent vocational interests predict early career success: Two 12-year longitudinal studies. *Applied Psychology: An International Review*, 71 (1), 49–75. doi: 10.1111/apps.12311
- Hoff, K., Van Egdome, D., Napolitano, C., Hanna, A., Rounds, J. (2022b). Dream jobs and employment realities: How adolescents' career aspirations compare to labor demands and automation risks. *Journal of Career Assessment*, 30 (1), 134–156. doi: 10.1177/10690727211026183
- IBM Corporation. (2021). IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: Author. (Retrieved from <https://www.ibm.com/docs/en/>) (review date: 17.10.2022).
- Johnson, R.C., McClearn, G.E., Yuen, S., Nagoshi, C.T., Ahern, F.M., Cole, R.E. (1985). Galton's data a century later. *American Psychologist*, 40 (8), 875–892. doi: 10.1037/0003-066X.40.8.875
- Nye, C.D., Prasad, J.J., Rounds, J.B. (2021). The effects of vocational interests on motivation, satisfaction, and academic performance: Test of a mediated model. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103583. doi: 10.1016/j.jvb.2021.103583
- Nye, C.D., Ryan, A.M. (2022). Improving graduate-school admissions by expanding rather than eliminating predictors. *Perspectives on Psychological Science*, 18 (1), 54–60. doi: 10.1177/17456916221081873
- Ochnik, D., Arzenšek, A. (2020). Vocational interests among Polish and Slovenian students of management. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 17 (2), 328–344. doi: 10.17323/1813-8918-2020-2-328-344
- Park, H.I., Lee, S., Lee, B. (2022). Does the attainment of vocational aspirations make youths happy? *Journal of Career Assessment*. doi: 10.1177/10690727221119800
- Pye Tait Consulting, Carol Stanfield Consulting. (2021). International approaches to careers interventions: Literature review. Department for Education, UK Government. (Retrieved from www.gov.uk/government/publications) (review date: 17.10.2022).
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Preliminary manual (version 1.1, Dec. 2004). Unpublished manuscript. Occupational Health Psychology Unit of Utrecht University. (Retrieved from <https://www.wilmar-schaufeli.nl/tests/#engagement>) (review date: 17.10.2022).
- Sica, L.S., Ponticorvo, M., Di Palma, T. (2022). The ability to manage unexpected events and the vocational identity in young people: The Italian validation of Planned Happenstance Career Inventory. *Frontiers in Psychology*, 13, 899411. doi: 10.3389/fpsyg.2022.899411
- Sidorenkov, A.V., Borokhovskii, E.F., Stroh, W.A., Naumtseva, E.A. (2022). Multiple identifications of employees in an organization: Salience and relationships of foci and dimensions. *Behavioral Sciences*, 12 (6), 182. doi: 10.3390/bs12060182
- Stoll, G., Rieger, S., Nagengast, B., Trautwein, U., Rounds, J. (2021). Stability and change in vocational interests after graduation from high school: A six-wave longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120 (4), 1091–1116. doi: 10.1037/pspp0000359
- Su, R., Tay, L., Liao, H.Y., Zhang, Q., Rounds, J. (2019). Toward a dimensional model of vocational interests. *The Journal of applied psychology*, 104 (5), 690–714. doi: 10.1037/apl0000373
- Thompson, E.R., Phua, F.T.T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group & Organization Management*, 37 (3), 275–307. doi: 10.1177/1059601111434201
- Zhuravlev, A.L., Zinchenko, Y.P., Kitova, D.A. (2022). Trends in the study of cultural-historical phenomena on the internet (based on a study of Russians' attitudes towards money). *Psychology in Russia. State of the Art*, 15 (1), 103–119. doi: 10.11621/pir.2022.0107

References

- Aleksandrova, Yu. Yu., Kamneva, E.V., Polevaya, M.V., Pryazhnikov, N.S., Pryazhnikova, E. Yu. (2020). Paradoxes of professional identity in psychologists. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 10 (3), 225–245. (In Russ.).
- Ashton, M.C. (2022). Individual differences and personality (4th ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Avdonina, N.S., Smyaglikova, E.A. (2018). Journalism students' professional identity in the context of extracurricular activity. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki (Theoretical and Practical Issues of Journalism)*, 7 (4), 691–703. doi: 10.17150/2308-6203 (In Russ.).
- Baulina, M.E., Varako, N.A., Kovyazina, M.S., Zinchenko, Yu.P., Mikadze, Yu.V., Skvorcov, A.A., Fufaeva, E.V. (2020). Neuropsychological diagnostics and rehabilitation of patients with memory impairments in amnesic syndrome as a result of brain damage of various etiologies. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 4 (40), 137–147. doi: 10.11621/npj.2020.0411 (In Russ.).
- Burkov, E.A., Lysenko, N.V., Paderno, P.I. (2022). Analysis of professional suitability and assessment of costs for adaptation to professional requirements. *Izvestiya SPbGETU LETI (LETI Transactions on Electrical Engineering & Computer Science)*, 15 (5/6), 57–70. doi: 10.32603/2071-8985-2022-15-5/6-57-70 (In Russ.).
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Hanna, A., Gregory, C., Lewis, P.M., Rounds, J. (2019). International career assessment using the Occupational Information Network (O*NET). In J. Athanasou, H. Perera (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 581–612). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-25153-6_27
- Hanna, A., Rounds, J. (2020). How accurate are interest inventories? A quantitative review of career choice hit rates. *Psychological Bulletin*, 146 (9), 765–796. doi: 10.1037/bul0000269
- Hoff, K., Chu, C., Einarsdóttir, S., Briley, D.A., Hanna, A., Rounds, J. (2022a). Adolescent vocational interests predict early career success: Two 12-year longitudinal studies. *Applied Psychology: An International Review*, 71 (1), 49–75. doi: 10.1111/apps.12311

- Hoff, K., Van Egdom, D., Napolitano, C., Hanna, A., Rounds, J. (2022b). Dream jobs and employment realities: How adolescents' career aspirations compare to labor demands and automation risks. *Journal of Career Assessment*, 30 (1), 134–156. doi: 10.1177/10690727211026183
- IBM Corporation. (2021). IBM SPSS Statistics Algorithms. Armonk, NY: Author. (Retrieved from <https://www.ibm.com/docs/en/>) (review date: 17.10.2022).
- Ivakina, M.V. (2022). Comparative analysis of career guidance systems in Russia and abroad. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii (Pedagogical Education in Russia)*, 3, 78–85. (In Russ.).
- Johnson, R.C., McClearn, G.E., Yuen, S., Nagoshi, C.T., Ahern, F.M., Cole, R.E. (1985). Galton's data a century later. *American Psychologist*, 40 (8), 875–892. doi: 10.1037/0003-066X.40.8.875
- Kiselev, P.B., Bogdanovskaya, I.M. (2020). Methodology for the study of the value orientations of young people in the context of the professional spheres of the information society. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya (Theoretical and experimental psychology)*, 13 (1), 32–41. (In Russ.).
- Len'kov, S.L., Rubtsova, N.E. (2022). Variability of personal and professional development of psychologists. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk (Psychological and pedagogical search)*, 1 (61), 143–159. doi: 10.37724/RSU.2022.61.1.013 (In Russ.).
- Lovakov, A.V. (2018). Svyaz' mezhdru organizacionnoj identifikaciej i blagopoluchiem rabotnika: Rol' trudogolizma kak mediatora: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Relationship between organizational identification and employee well-being: Workaholism as a mediator: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Moshkina, L.D., Shvachko, E.V., Kochegin, A.G. (2022). Professional self-determination of students of vocational educational organizations: research results. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya (Innovative development of vocational education)*, 1 (33), 132–141. (In Russ.).
- Nakokhova, R.R., Appaev, M.B., Urusova, M.M. (2022). Results of the experimental program "Formation of value and professional orientations": dynamics of changes. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya (World of Science. Pedagogy and Psychology)*, 10 (1). (Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN122.pdf>) (review date: 17.10.2022). (In Russ.).
- Nye, C.D., Ryan, A.M. (2022). Improving graduate-school admissions by expanding rather than eliminating predictors. *Perspectives on Psychological Science*, 18 (1), 54–60. doi: 10.1177/17456916221081873
- Ochnik, D., Arzenšek, A. (2020). Vocational interests among Polish and Slovenian students of management. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 17 (2), 328–344. doi: 10.17323/1813-8918-2020-2-328-344
- Park, H.I., Lee, S., Lee, B. (2022). Does the attainment of vocational aspirations make youths happy? *Journal of Career Assessment*. doi: 10.1177/10690727221119800
- Pinchuk, A.N., Karepova, S.G., Tikhomirov, D.A. (2022). Transprofessional education in the student discourse: Demand, expectations, risks. *Obrazovanie i nauka (Education and Science)*, 24 (3), 184–220. doi: 10.17853/1994-5639-2022-3-184-220 (In Russ.).
- Pryazhnikov, N.S. (2022). Vocational orientation: Textbook and workshop for universities. M.: Yurajt. (In Russ.).
- Pye Tait Consulting, Carol Stanfield Consulting. (2021). International approaches to careers interventions: Literature review. Department for Education, UK Government. (Retrieved from www.gov.uk/government/publications) (review date: 17.10.2022).
- Rubtsova, N.E. (2011). Integrative-typological professional orientation of the personality. Tver: Izd-vo TF MGEL. (In Russ.).
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Preliminary manual (version 1.1, Dec. 2004). Unpublished manuscript. Occupational Health Psychology Unit of Utrecht University. (Retrieved from <https://www.wilmarschaufeli.nl/tests/#engagement>) (review date: 17.10.2022).
- Sergeev, I.S., Blinov, V.I., Yesenina, E. Yu., Lopatina, S.D., Marenin, D.A., Makhotin, D.A., Rodichev, N.F., Sikorskaya-Dekanova, M.A. (2019). Key theses of the concept of professional self-determination in the conditions of the post-industrial era. M.: Pero. (In Russ.).
- Shamionov, R.M., Grigorieva, M.V., Grinina, E.S., Sozonnik, A.V. (2022). Evaluating academic adaptation in students: A new technique. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 27 (2), 53–68. doi: 10.17759/pse.2022270205 (In Russ.).
- Sica, L.S., Ponticorvo, M., Di Palma, T. (2022). The ability to manage unexpected events and the vocational identity in young people: The Italian validation of Planned Happenstance Career Inventory. *Frontiers in Psychology*, 13, 899411. doi: 10.3389/fpsyg.2022.899411
- Sidorenkov, A.V., Borokhovskii, E.F., Stroh, W.A., Naumtseva, E.A. (2022). Multiple identifications of employees in an organization: Salience and relationships of foci and dimensions. *Behavioral Sciences*, 12 (6), 182. doi: 10.3390/bs12060182
- Sidorenkov, A.V., Shipitko, O.Y., Shtilnikov, D.E., Stroh, V.A. (2019). Development of tools for the study of employee identity in the organization. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 9 (3), 74–102. (In Russ.).
- Stoll, G., Rieger, S., Nagengast, B., Trautwein, U., Rounds, J. (2021). Stability and change in vocational interests after graduation from high school: A six-wave longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120 (4), 1091–1116. doi: 10.1037/pssp0000359
- Su, R., Tay, L., Liao, H.Y., Zhang, Q., Rounds, J. (2019). Toward a dimensional model of vocational interests. *The Journal of Applied Psychology*, 104 (5), 690–714. doi: 10.1037/apl0000373
- Thompson, E.R., Phua, F.T.T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group & Organization Management*, 37 (3), 275–307. doi: 10.1177/1059601111434201
- Veretennikova, V.B. (2022). Correlation between professional identity and personal focus of student teachers. *Koncept (Concept)*, (4), 95–110. (Retrieved from <http://e-koncept.ru/2022/211026.htm>) (review date: 17.10.2022) doi: 10.24412/2304-120X-2022-11026 (In Russ.).

Yelshansky, S.P., Anufriev, A.F., Kamaletdinova Z. F., Saparin, O.E., Semyonov, D.V. (2015). Psychometric indicators of the Russian version of the life satisfaction scale. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (Modern Research of Social Problems)*, 9 (53), 444–458. doi: 10.12731/2218–7405–2015–9–33 (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Zinchenko, Y.P., Kitova, D.A. (2022). Trends in the study of cultural-historical phenomena on the internet (based on a study of Russians' attitudes towards money). *Psychology in Russia. State of the Art*, 15 (1), 103–119. doi: 10.11621/pir.2022.0107

Поступила: 15.11.2022

Получена после доработки: 18.01.2023

Принята в печать: 04.04.2023

Received: 15.11.2022

Revised: 18.01.2023

Accepted: 04.04.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT AUTHORS



Сергей Леонидович Леньков — доктор психологических наук, профессор, главный аналитик Российской академии образования; ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования, new_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

Sergey L. Lenkov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Analyst, the Russian Academy of Education; Leading Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, new_psy@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>



Надежда Евгеньевна Рубцова — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института Российского нового университета; ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования, hope_432810@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

Nadezhda E. Rubtsova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department of General Psychology and Work Psychology, Humanities Institute, Russian New University; Leading Researcher; Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of Russian Academy of Education, hope_432810@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>



Алексей Михайлович Букин — аспирант кафедры нейро- и патопсихологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова; научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования, aleksey.bukinich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0422-4717>

Alexey M. Bukinich — Postgraduate Student, the Department of Neuro- and Pathopsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, aleksey.bukinich@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0422-4717>