

Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация*

Е. В. Тихонова^{1,2}, М. А. Косычева³, Г. И. Ефремова⁴

¹ МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация

² Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация

³ Московский государственный университет пищевых производств, г. Москва, Российская Федерация

⁴ Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение: В контексте экспорта образования особую значимость приобретает выстраивание эффективной системы психологической адаптации студентов-иностранцев. В силу этнокультурной маркированности студенты-иностранцы ощущают себя стигматизированными меньшинствами в принимающем обществе. Негативные образы и стереотипы, соотносимые с группами меньшинств, провоцируют стабильно низкую самооценку у стигматизируемых. Поскольку самооценка выступает в качестве ключевого параметра профессиональной я-концепции, социальная стигма и опыт переживания угрозы социальной идентичности способны активировать стигматизацию первичной профессионализации, кардинально снизив эффективность получаемого профессионального образования в университете.

Цель исследования: осветить феномен первичной профессионализации, выявить характер взаимосвязи между социальной стигмой студентов-иностранцев и их самооценкой и описать уровни первичной профессионализации.

Материалы и методы: В исследовании приняли участие 124 студента-иностранца, которым необходимо было ответить на вопросы краткой версии шкалы стигматизации и заполнить шкалу самооценки Розенберга, чтобы отследить наличие взаимозависимости между социальной стигмой и самооценкой. С целью выявления базовых барьеров первичной профессионализации и восприятия участниками своего стигматизированного статуса последним было предложено ответить на вопросы полуструктурированного интервью. Полученные результаты были валидированы техникой «критический инцидент». Оба этапа реализованы в формате работы в фокус-группах.

Результаты и их применение: Установлена взаимосвязь между степенью выраженности социальной стигмы и самооценкой студентов-иностранцев. Категоризация полученных данных позволила авторам обосновать феномен стигматизации первичной профессионализации, систематизировать ее обуславливающие факторы и описать ее уровни. Обсуждение и заключение. Несмотря на то, что социальная стигма уже не одно десятилетие привлекает активное внимание мировой науки, нам не удалось обнаружить целенаправленные исследования, посвященные первичной профессионализации в формате экспорта образования. Изучение факторов, влекущих формирование стигмы первичной профессионализации, понимание ее уровней позволят выстроить систему ее профилактики, оптимизировать систему адаптации студентов-иностранцев к реалиям образовательной системы принимающего вуза. Материалы статьи будут полезны администрации вузов для организации эффективной системы адаптации студентов-мигрантов, преподавателям, ведущим занятия в группах, где обучаются иностранные студенты.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

социальная стигма; иностранные студенты; угроза социальной идентичности; дискриминация; профессиональная идентичность; первичная профессионализация; стигматизация первичной профессионализации

Для цитирования: Тихонова, Е. В., Косычева, М. А., Ефремова, Г. И. Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация. *Журнал Работа и Карьера*, 2(1) 6 27-46. <https://doi.org/10.56414/jeac.2023.32>

Корреспонденция:
Тихонова Елена Викторовна
etihonova@gmail.com

Заявление о доступности данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Copyright: © 2023 Авторы

Конфликт интересов:
авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

* Данная статья является переводом статьи Tikhonova, E.V., Kosycheva, M.A., & Efremova G.I. (2021). *Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation*. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 25(4), 608–628. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.608-628>



Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation

Elena V. Tikhonova^{1,2}, Marina A. Kosycheva³, Galina I. Efremova⁴

¹ MGIMO University (76 Vernadsky Avenue, Moscow 119454, Russian Federation)

² RUDN University, Moscow, Russia

³ Moscow State University of Food Production

⁴ Russian Academy of Education

ABSTRACT

Introduction: In the context of the export of educational services, it is of particular importance to design an efficient system of foreign students' psychological adaptation. Owing to the ethnocultural background, foreign students feel that they are stigmatized minorities in the host society. Negative images and stereotypes are often internalized, resulting in stable low self-esteem in the stigmatized. Since self-esteem acts as a key parameter of the professional self-concept, social stigma and the experience of social identity threat activate the stigmatization of primary professionalization, thereby drastically reducing the efficiency of the received vocational education at the university. The purpose of the study is: to outline the phenomenon of primary professionalization, to reveal the nature of the relationship between the social stigma of foreign students and their self-esteem, and to describe the levels of primary professionalization.

Materials and Methods: The study involved 124 foreign students. Participants were asked to answer questions of the Short Form of the Stigmatization Scale and Rosenberg's Self-Esteem Scale in order to track the relationship between social stigma and self-esteem. Further, in order to identify the basic barriers to primary professionalization and the participants' perception of their stigmatized status, the respondents answered the questions of a semi-structured interview supported with the critical incident technique in a focus group format.

Results: There is a correlation between the degree of obviousness of social stigma and self-esteem of foreign students. The categorization of the data obtained allowed the authors to substantiate the phenomenon of stigma of primary professionalization, to systematize the determining factors, and to describe its levels.

Discussion and Conclusion: Despite the fact that social stigma has attracted active attention of world science for decades, we have not been able to find focused studies into primary professionalization in the format of education export. Studying the factors that lead to the development of stigma of primary professionalization, understanding its levels will help to design a system for its prevention, optimize the system of adaptation of foreign students to the realities of the educational system of the host university.

KEYWORDS

social stigma, foreign (migrant) students, social identity threat, discrimination, professional identity, primary professionalization, stigma of primary professionalization

To cite: Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Efremova G.I. (2023). Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation. *Journal of Employment and Career*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.56414/jeac.2023.32>

Correspondence:
Elena V. Tikhonova
etikhonova@gmail.com

Data Availability Statement:
Current study data is available upon request from the corresponding author.

Copyright: © 2023 The Authors

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

Максимально возможная социальная адаптация студентов сегодня воспринимается как основное направление деятельности вуза по созданию эффективного образовательного ландшафта. Ряд исследований по данной тематике свидетельствует о значительных трудностях, с которыми сталкиваются студенты, а именно: с проблемами, связанными с интеграцией и адаптацией к новым условиям жизни (Gonta & Bulgac, 2019), стереотипным отношением к выбранной профессии и некоторыми индивидуально-психологическими особенностями, усложняющими процесс освоения принятой новой социальной роли (Ertl et al., 2017; Badelina, 2020). Адаптация для студентов-мигрантов оказывается еще более сложной. В нашем исследовании мы различаем термины студенты-мигранты и иностранные студенты. Иностранные студенты пересекают границы с основной целью обучения за границей. Студенты-мигранты являются иностранными гражданами, принятыми в учебное заведение за пределами своей страны без обязательного пересечения границы для обучения, и не имеющими того же гражданства, что и принимающая страна. Иными словами, иностранные студенты уезжают из своей страны исключительно с образовательной целью, тогда как студенты-мигранты уезжают за границу по самым разным причинам (OECD, 2019; Tikhonova et al., 2021).

В контексте экспорта образовательных услуг иностранные студенты в качестве основных барьеров обозначают стереотипы¹ (Bello, 2021), вызовы аккультурации (Karim et al., 2021), давление культурной ассимиляции (Samnani et al., 2013; Balante et al., 2021), неприязнь местных жителей к студентам-иммигрантам² (IseOlorunkanmi et al., 2021). Кроме того, более высокий уровень стресса³ (Chaiyasat, 2020), депрессии (Gaytan et al., 2007; Kamalova et al., 2021), и языковые барьеры⁴ служат препятствием для успешной адаптации. Также проблема трудоустройства остается общей как для иностранных студентов, так и для студентов принимающего общества, поскольку они стремятся снизить финансовую нагрузку на семейный бюджет (Baker et al., 2021; Pitman et al., 2019).

Феномен стигмы, проявляющийся в двух формах: внешней и внутренней (самостигматизация), является одним из самых серьезных препятствий на пути к адаптации студентов-мигрантов к реалиям вуза в принимающей стране. Стигма — мощное явление с далеко идущим воздействием^{5,6} (Bos et al., 2013), существенно ослабляющее механизмы психологической адаптации студента-мигранта. Стигму связывают с плохим психическим здоровьем, физическими заболеваниями, неуспеваемостью в учебе, детской смертностью, низким социальным статусом, бедностью и ограниченным доступом к жилью, образованию и работе (King et al., 2007; Bathje & Marston, 2014; Glace et al., 2021). Стигма воздействует на стигматизированных напрямую через механизмы дискриминации, подтверждения ожиданий и автоматической активации стереотипов и опосредованно через угрозы личной и социальной идентичности (Major & O'Brien, 2005).

Научные исследования наиболее активно проводятся в отношении социальной стигмы и стигматизации больных с психическими расстройствами. Особое внимание уделялось исследованиям стигматизации национальных и сексуальных меньшинств, женщин, лиц с физическими и психическими отклонениями (Bos et al., 2013; Harvey, 2001), расстройства пищевого поведения (Anderson et al., 2010), ожирения у женщин (Atkinson, 2013), эпилепсии (Michael-Titus et al., 2010) и заболеваний ВИЧ и СПИДом (Solomon & Venkatesh, 2009). Существенный вклад в развитие исследований стигмы внесли ученые, описавшие влияние виктимизации на формирование самостигматизации и заниженной самооценки у лиц с расстройствами шизофренического спектра (Horselsen et al., 2016), самостигматизацию лиц с психическими болезнями, приводящая к низкой самооценке и самозффективности (Corrigan et al., 2003), общественное отношение к людям с психическими заболеваниями и восприятие дискриминации со стороны людей с психическими заболеваниями (Corrigan & Watson, 2002). Следовательно, в обществе самостигматизация активно ассоциируется с психическими расстройствами, хотя в реальной практике она инициируется и рядом других триггеров.

¹ Lee, S. J. (2009). *Unraveling the model minority stereotype: Listening to Asian American youth (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED397156>

² Murillo, E. G. (2002). *How does it feel to be a problem? Disciplining the transnational subject in the American South*. In *Education in the new Latino diaspora* (pp. 215–240). Westport: Greenwood Publishing Group.

³ Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., Todorova, I. (2008). *Learning in a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Belknap. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674045804>

⁴ Stevens L. P. (2012). *Immigrant populations: Teacher preparation for diversity*. In J.A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1132–1135). Los Angeles: Sage Publications.

⁵ Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Prentice Hall. <https://www.freelists.org/archives/sigdsu/11-2012/pdfKhTzvDIi8n.pdf>

⁶ Dovidio, J. F., Major, B., Crocker, J. (2000). *Stigma: Introduction and overview*. In *The social psychology of stigma* (pp. 1–24). The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/224012639_Stigma_Introduction_and_overview

Реализован ряд исследований профессиональной стигматизации: (1) стигматизация профессионально-технического образования и обучения в пользу беловоротничковых профессий (Aldossari, 2020), (2) конструирование профессиональной идентичности в условиях этнокультурной стигмы (Doldor & Atewologun, 2021), (3) проблема стигматизации психических расстройств, приводящих к депрессии у студентов-медиков (Brower, 2021), (4) восприятие социальной стигмы и реакции на профессиональную стигму работниками сферы обслуживания (Shantz & Booth, 2014) и др. Но все эти исследования большей частью связаны с переживанием человеком периода своего профессионального становления как специалиста. Изучение влияния стигмы на конструирование профессиональной идентичности важно, поскольку процесс формирования профессиональной идентичности в рамках карьерных траекторий может существенно различаться у представителей различных стигматизированных групп. Например, Pratt et al. (Pratt et al., 2006) показали, что белокожие ординаторы-медики в США активно полагались на инструменты обратной связи и на ролевые модели для подтверждения эффективности своей профессиональной идентичности, в то время как резиденты из стигматизированных меньшинств (темнокожие) часто игнорировали обратную связь об эффективности своей деятельности их белокожими коллегами, поскольку они имели опыт дискриминации (Crocker & Major, 1989; Stewart & Shapiro, 2000). Работникам сферы услуг предлагаются ограниченные возможности для продвижения по службе, относительно небольшая оплата, а их работа связана с нестандартными контрактами и рабочим временем; кроме того, они также сталкиваются с негативными социальными представлениями о своей профессии (Shantz & Booth, 2014). В то же время не вызывает сомнений, что дальнейшее изучение взаимосвязи профессиональной идентичности и стигмы может радикально улучшить психологический климат на рабочем месте и позволить организации добиться максимального успеха, иными словами, помочь своим сотрудникам освоить новые навыки, чувствовать себя значимым в профессии и преодолевать углубление стигмы, добиваться ее нивелирования (Van Buren, 2003; Slay & Smith, 2011).

Все описанные исследования профессиональной стигматизации выдвигают на первый план проблему вторичной профессионализации (профессионализация выпускника), в то время как исследования первичной профессионализации (конструирование личности специалиста в период обучения в вузе) немногочисленны и в большинстве своем относятся к студентам-медикам (Bridges, 2018; Matthews et al., 2019). Между тем первичная профессионализация принципиально определяет, как развитие профессионала в период профессиональной деятельности личности, так и успешные рамки его образовательной траектории. Очевидно, что формирование

первичной профессиональной идентичности у студентов в вузе не всегда протекает однонаправленно и позитивно (Matthews et al., 2019). Не менее очевидно, что для студентов-мигрантов этот процесс еще более усложнен. Их адаптация к реалиям принимающего общества, переживание социальных стигм, связанных с их группой, также могут порождать стигматизацию их первичной профессионализации.

Исследовательские вопросы:

- (1) Что такое стигма первичной профессионализации?
- (2) Какова связь между социальной стигматизацией студентов-мигрантов, принадлежащих к маргинализированным группам, и их самооценкой?
- (3) Каковы уровни стигмы первичной профессионализации?

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

Угроза социальной идентичности

Угроза социальной идентичности относится к ситуативному беспокойству, обусловленному обесцениванием/дискриминацией/негативными стереотипами. Другими словами, это случай ожидаемой стигмы из-за своей идентичности. Совершенно очевидно, что присутствие традиционно предвзятого или дискриминирующего человека в данной конкретной социокультурной среде не равнозначно автоматическому развертыванию его стигматизации. В то же время в рамках угрозы социальной идентичности отсутствие актуализированной стигмы не означает состояние безопасности для лиц, принадлежащих к традиционно стигматизированным социальным категориям и в силу прошлого опыта чувствительных к любым намекам на обесценивание. Клод Стил описал это состояние как «угроза в воздухе» (Steele, 1997).

Хотя такие люди не проецируют все негативные стереотипы на себя, однако, они думают, что другие могут их одобрить и обесценить их группу. Потенциал негативных стереотипов и дискриминации активизирует возможность развития угрозы социальной идентичности, и предвзятые люди тратят огромные усилия, чтобы справиться с подобной ситуацией (Major & Schmader, 2018). Угроза идентичности возникает, когда оцениваются факторы стресса, связанные со стигмой, из-за их вреда для социальной идентичности и способности превысить свои ресурсы преодоления. Непроизвольные реакции на стресс могут возникать в результате угроз идентичности и побуждать к уменьшению угроз с помощью стратегий преодоления. Реакция на стресс и усилия по преодолению стресса могут повлиять на важные результаты, такие как самооценка, успеваемость и здоровье. Пережи-

вание угрозы социальной идентичности подрывает основную социальную мотивацию, определяющую поведение человека (самоуважение и чувство принадлежности к группе). Перспективы угрозы идентичности помогают объяснить разницу между людьми, группами и ситуациями в ответ на стигму (Major & O'Brien, 2005).

Среди угроз социальной идентичности, отмеченных исследователями, есть угрозы категоризации (возникают, когда социальная идентичность человека неправильно определяется или рассматривается), угрозы самобытности (возникают, когда социальная группа не имеет четкой идентичности) и угрозы принятия (обсуждаются, когда личный вклад в группе спорный) (Wooten & Rank-Christman, 2019). Угрозы категоризации и самобытности могут быть связаны с воспринимаемой ценностью собой социальной идентичности, когда участники социальной группы чувствуют себя недооцененными.

В ситуации экспорта образования любая группа меньшинств может ощутить опасность возможной дискриминации. Угроза социальной идентичности мешает им заниматься деятельностью, которая может быть связана с тем, чтобы стать триггером стереотипных установок в рамках стигмы, коррелирующей с их группой (работа на занятиях, участие в проектной деятельности, сотрудничество со студентами других вузов, участие в бизнес-проектах и стартапы и др.). Очевидно, такое избегающее поведение сужает возможности для иностранных студентов, идентифицирующих себя с определенными группами меньшинств. Вот почему угроза социальной идентичности оказывается даже более убедительной в своем воздействии на личность, чем предписываемая социальная стигма (Major & Schmader, 2018).

Первичная и вторичная профессиональная идентичность

Изучение профессиональной идентичности связано с изучением личностной идентичности, которую Gecas и Burke рассматривают как особые значения, приписываемые индивидууму самим собой и обществом⁷. Авторы подчеркивают важную роль идентичности для человека при поиске места в обществе за счет отношений с другими на основе тех смыслов, которые они приписывают себе. В более широком смысле принадлежность к профессии влияет на самоопределение и формирует образ личности в глазах окружающих. Соответственно, профессиональная идентичность определяется как набор атрибутов, убеждений и ценностей, которые люди используют для идентификации себя в профессии (Doldor & Atewologun, 2021; Slay & Smith, 2011; Brown, 2017).

Формирование профессиональной идентичности включает два основных этапа: (1) профессиональное развитие студентов (первичная профессиональная идентификация) и (2) профессиональное развитие специалистов (вторичная профессиональная идентификация). Под профессиональным развитием студентов мы понимаем (1) процесс развития самосознания, включающий самосовершенствование профессионально важных качеств личности, и самовоспитание, (2) процесс формирования ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии. Первичная профессионализация предполагает не только приобретение определенных знаний, навыков и умений, необходимых для успешного осуществления определенного вида профессиональной деятельности, но и адаптацию культуры будущей профессиональной среды (Tikhonova, 2013). Содержание первичной профессионализации не ограничивается приобретением будущими специалистами профессии, а предполагает целенаправленное развитие системы их социально-профессиональных качеств, убеждений, мировоззрений и навыков профессионального общения (Angelovsky, 2011; Sonnenschein & Ferguson, 2020).

По результатам ряда исследований формирование самооценки в рамках построения профессиональной идентичности реализуется (1) в результате социализации личности по мере осознания ею важности избранной профессии (Clarke et al., 2009; Arthur, 2008), (2) в результате адаптации его профессиональной идентичности в периоды смены карьеры (Slay & Smith, 2011; Brown, 2017), (3) под влиянием жизненного и трудового опыта, в результате изменения приоритетов и собственного «я» (Abessolo et al., 2017).

В то же время исследователи отмечают наличие стигмы и дискриминации на всех этапах карьерного роста для групп, маргинализированных по разным признакам (Glance, et al., 2021; Shantz & Booth, 2014). Очевидно, что для стигматизированных групп иностранных студентов развитие первичной профессионализации может оказаться сопряженным со стереотипизацией и последующей дискриминацией, что также может привести к стигматизации первичной профессионализации. Следовательно, рассмотрение процесса конструирования профессиональной идентичности в отрыве от опыта стигматизированных групп профессионалов и студентов представляется ошибочным (Doldor & Atewologun, 2021; Nkomo, 1992).

⁷ Gecas, V., & Burke, P. J. (1995). *Self and Identity*. In K. S. Cook, G. A. Fine, & J. S. House (Eds.), *Sociological Perspectives on social psychology* (pp. 336–338). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Пути социализации иностранных студентов как триггер стигматизированной первичной профессиональной идентичности

Можно констатировать, что, несмотря на повышенный интерес к процессу построения профессиональной идентичности, относительно мало известно о построении профессиональной идентичности людей со стигматизированной культурной идентичностью. И практически ничего не известно о конструкции первичной профессиональной идентичности, которая самым радикальным образом определяет вторичную профессиональную идентичность и дальнейшую успешность карьеры каждого конкретного специалиста.

Со стороны общества маргинализированные (стигматизированные группы) подвергаются отторжению, социальной изоляции и остракизму, то есть испытывают давление внешней стигмы. Поэтому внешняя стигма в рамках социально-психологической модели описывается в терминах стереотипов, предубеждений и дискриминации. Социальные психологи рассматривают стереотипы как общее мнение на социальном уровне об определенных характеристиках той или иной группы людей (Horsseelenberg et al., 2016). При укоренении уничижительных стереотипов в принимающем обществе формируются предубеждения и, как следствие, негативные реакции по отношению к стигматизируемым группам. В свою очередь, предубеждение приводит к дискриминации, выражающейся в явном поведении людей в обществе по отношению к стигматизированным (Toyoki & Brown, 2014).

Наиболее распространенными в обществе стереотипами в отношении иностранных студентов являются: представления об их опасности и некомпетентности (Doldor & Atewologun, 2021), опасения, что студенты-мигранты заинтересованы только в получении ПМЖ, а не в получении образования (Ngwayuh & Crounser, 2017), также иностранные студенты рассматриваются как жертвы либо мошенники, либо убеждены, что представители данной этнокультурной группы не способны стать значимыми профессионалами в выбранной области или характеризуются низкими интеллектуальными способностями (Appel, 2015).

Негативные проявления дискриминации по отношению к иностранцам приводят к (1) сужению и/или утрате их возможностей (например, трудоустройство, аренда жилья, посещение мероприятий, участие в проектах и исследованиях); (2) принуждение (утрата прав/полномочий) и (3) социальная изоляция (Bos, 2013; Harvey, 2001). В результате на стигматизированные группы на-

вешиваются ярлыки, стереотипы, и они воспринимаются как чужие (Link & Phelan, 2001). Живя в неприветливой среде с ограниченными социальными возможностями и межличностным отторжением, стигматизированные люди все больше осознают свой особый статус, могут быть склонны к самостигматизации (Bathje & Marston, 2014; Mak & Cheung, 2010), что приводит к формированию стигматизированной самоидентификации, что усложняет процесс получения образования и снижает его эффективность.

Более того, согласно теории и исследованиям стереотипов и угроз социальной идентичности, выраженные негативные стереотипы могут подорвать работу членов группы с негативными стереотипами из-за дополнительного давления и опасения потерпеть неудачу (Appel, et al., 2015). Согласно исследованиям в отношении иностранных студентов как потенциальных объектов угрозы стереотипов, первые могут повлиять на их когнитивные способности и привести к плохому обучению и исключению из образовательного процесса. Это происходит из-за взаимодействия реакции психологического стресса, повышенного контроля ситуации исполнения и регуляции негативных мыслей и эмоций (Beilock et al., 2007; Appel & Kronberger, 2012).

Интернализация внешней стигмы как деструктивного фактора первичной и вторичной профессионализации

Теоретическое обоснование самостигматизации связано с социальной теорией. Согласно гипотезе Ч. Кули, человек воспринимает себя глазами других людей (Lucksted & Drapalski, 2015). Сходные идеи высказывал Э. Гоффман, определяя социальную идентичность как восприятие человеком типизации с другими людьми на основе признаков той социальной группы, к которой этот человек принадлежит⁸. По сути, феномен самостигматизации отражает процесс интернализации индивидом господствующей в обществе социальной стигмы. Включая восприятие окружающих его людей, индивид начинает не только соответствующим образом воспринимать себя, но и изменяет свое поведение (Tikhonova et al., 2021; Slay & Smith, 2011; Tanabe et al., 2016; Prasad et al., 2007) вплоть до маргинализации и социальной изоляции. Очевидно, что самостигматизация представляет собой деструктивный процесс принятия и переживания стигмы и нового для себя статуса, который приводит к трансформации социальной и личностной идентичности индивида в связи с принятием им приписываемой ему роли (Major & O'Brien, 2005; Link et al., 2001; Mak & Cheung, 2010).

⁸ Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. N.Y.: Prentice-Hall, Chapters 1 and 2 (3–6)

Сформировавшаяся самостигматизация имеет ряд крайне негативных последствий, существенно нарушая адаптационные и психологические механизмы личности, что было продемонстрировано в ряде исследований (Bathje & Marston, 2014). В частности, показано, что проявления самостигматизации связаны со снижением таких защитных психологических свойств, как чувство надежды (Corrigan & Watson, 2002), самооценки (King et al., 2007; Mak & Cheung, 2010), самоэффективности (Bathje & Marston, 2014; Golay et al., 2021), они ухудшают нравственный облик личности и подрывают веру в успех (Bathje & Marston, 2014; Harvey, 2001), приводят к увеличению использования копинг-стратегий избегания, особенно склонности к бегству и сокрытию (Mak & Cheung, 2010). Иными словами, самостигматизация представляет собой ряд запретов, связанных с социальной активностью, которые индивид накладывает на собственную жизнь с чувством неполноценности и социальной несостоятельности. Проявления самостигматизации приводят к дистанцированию от общества. У человека с развитой внутренней стигмой активно развивается ощущение себя «самозванцем», не имеющим права конкурировать с другими «более достойными» коллегами. Более того, самостигматизация снижает шансы на обращение за психологической помощью, так как воспринимается индивидом как нечто постыдное, максимально компрометирующее и унижающее его (Mak & Cheung, 2010; Bofo-Arthur S. & Bofo-Arthur A., 2016).

В то же время в процессе изучения феномена стигмы стало очевидно, что далеко не у всех представителей стигматизированных групп формируется самостигматизация. Некоторые из них игнорируют проявления социальной стигмы, либо оставаясь равнодушными к стереотипам, с ней связанным, либо не интернализируя ее (воспринимаемая стигма) (Corrigan & Watson, 2002; Mak & Cheung, 2010). Остальные испытывают гнев и часто борются с несправедливостью стигматизации (Vogel et al., 2006). Самостигматизация (внутренняя стигма) — это не просто реакция на внешнюю стигму и не только комплекс негативных эмоций по этому поводу, а механизм построения новой идентичности, требующий предельно внимательного отношения к студентам со стороны других стран, подверженных риску стигматизации.

Интересно, что в ряде случаев принятие и успешное выполнение «социальной роли стигматизированного» воспринимается членами стигматизированной группы как определенное преимущество в притязаниях на социальную помощь и поддержку и выступает своеобразной патологической формой адаптации. При таком подходе самостигматизация выступает как один из спо-

собов психологической защиты и используется для снижения напряженности внутреннего конфликта без его разрешения⁹. Роль беспомощной жертвы гарантирует безопасность, ограждение от ответственности за себя, нахождение оправданий неудачам в карьере, в личной жизни, в социальных достижениях. Э. Гоффман также говорит о возможности использования индивидом своей стигмы для получения так называемых вторичных «выгод», например, для оправдания своих неудач. Он также отмечает, что нормальным (обычным) восприятием и отношением (действиями) к человеку со стигмой являются: доброжелательное социальное действие, призванное смягчить и сгладить наличие стигмы у человека¹⁰.

Феномен сокрытия самостигматизации тесно связан с вышеуказанным феноменом. Такая скрытая самостигматизация характерна не только для иностранных студентов, но и для стигматизированных социальных групп принимающего общества (диалектные группы внутри принимающего общества, группы, несущие определенный культурный код, выходцы из ближнего зарубежья, визуально мало отличающиеся от представителей принимающего общества, но скрывающие свое происхождение по политическим или иным причинам и др.). Mak и Cheung (Mak & Cheung, 2010) отметили в своем исследовании, что такие стигматизированные группы делают все возможное, чтобы скрыть тот факт, что они принадлежат к таким группам. Но внутри образовательных учреждений все чаще можно проследить обратную тенденцию, когда представители стигматизированных групп активно демонстрируют свою принадлежность к ним (хотя визуально это не очевидно) для получения привилегий, оправдывающих их неудачи в образовательной деятельности.

Отсюда очевидно, что студенты, ассоциирующие себя со стигматизированными группами, а тем более находящиеся в стадии самостигматизации, нуждаются в систематической и непосредственной помощи психологов. Деятельность вуза должна быть направлена на профилактику не только развития самостигматизации, но и на преодоление проявлений стигмы как таковой, что невозможно без выявления механизмов проектирования системы эффективной адаптации иностранных студентов. Именно они больше всего подвержены стигматизации.

⁹ Mikhailova, I. I. (2005). *Self-Stigmatization of People with Psychiatric Diseases (Unpublished dissertation)*. Moscow: Russian Academy of Medical Sciences.

¹⁰ Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. N.Y.: Prentice-Hall, Chapters 1 and 2, (3–6)

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретическое обоснование

Исследования влияния расы, этничности и культуры на карьерный опыт представителей меньшинств позволили выявить ряд факторов, усложняющих конструирование профессиональной идентичности представителей стигматизированных групп. Например, дискриминация и расизм могут ограничивать возможное и временное собственное «я» студентов-мигрантов. Если студент-мигрант классифицируется принимающим обществом как член определенной группы меньшинств, воспринимаемой как непрофессионалы и лица с ограниченным потенциалом, у студентов из числа меньшинств может быть ограниченное представление о том, кем они могут стать с точки зрения профессии (66). Отсутствие меньшинств в конкретном профессиональном ландшафте может также формировать развитие возможных собственных «я» и профессиональной идентичности уже на стадии первичной профессионализации. Кроме того, разыгрывание временных собственных «я» на основе ролевых моделей может быть ограничено для профессионалов из стигматизированных групп¹¹.

Отношения между членами культурно стигматизированных групп также могут влиять на построение профессиональной идентичности: занятие определенной профессией или выполнение определенных задач в рамках профессии¹². Например, для студента-мигранта, выходца из бывшей советской Средней Азии, которого преимущественно ассоциируют с работником сферы услуг (стигматизированная культурная идентичность), может оказаться сложной попытка получить профессию менеджера по продажам предметов роскоши (профессиональная ролевая идентичность). Между этими двумя идентичностями должен быть конфликт, влияющий на построение профессиональной идентичности. Обе идентичности связаны со своеобразными характеристиками и обозначают определенный смысл, более того, они трансформируют их восприятие. Студент-мигрант из стигматизированной группы может получать разные сообщения о подходящем ролевом поведении от тех, кто находится внутри и вне его культурной группы. И если эти барьеры определяют для студента сложный ландшафт адаптации как таковой, то в случае студента-мигранта эти стигмы могут оказать деструктивное воздействие на получаемое им образование. В ситуации, когда запускается механизм самостигматизации в рамках экспорта образования, трудно говорить о возможности сколько-нибудь успешной адаптации

и первичной профессионализации студента-мигранта. При этом успешное развитие экспорта образования невозможно без построения эффективной системы преодоления процесса первичной профессиональной стигматизации и исключения самостигматизации. Поэтому представляется интересным проследить взаимосвязь между ощущением принадлежности студента-мигранта к стигматизированной группе и его самооценкой. Исследования показали, что высокая самооценка свидетельствует о принципиальной способности личности успешно противостоять феномену стигмы (King et al., 2007; Major & O'Brien, 2005), а значит, построить эффективные механизмы первичной профессионализации.

Участники

В исследовании приняли участие и ответили на вопросы анкеты 124 студента-мигранта. 57 из них были исключены, поскольку не находились в России из-за пандемии COVID-2019. В расчет принималась выборка из 67 студентов (46 юношей, 21 девушек, средний возраст 22,6 года). Это были студенты Московского государственного университета пищевых производств (36), РУДН (25), Российского государственного социального университета (2), Московского государственного медико-стоматологического университета (1), и 3 студента не указали вуз. Анкета была распространена среди студентов 1-го курса (20), студентов 3-го курса (24) и магистрантов (23). В общую выборку вошли студенты из стран Африки (16), Таджикистана (9), Ирана (6), Сирийской Арабской Республики (5), Республики Беларусь (4), Украины (4), Афганистана (3), Ирака (3), Китая (3), Кыргызстана (3), Вьетнама (2), Мексики (2), Греции (1), Израиля (1), Шри-Ланки (1), Камбоджи (1), Омана (1), Молдовы (1), Казахстана (1). Период пребывания в России был следующим: до 1 года (12), от 1 года до 3 лет (20), от 3 лет до 6 лет (34).

Методы и инструменты

Краткая форма шкалы стигматизации

Краткая форма шкалы стигматизации использовалась для измерения уровня воспринимаемой стигмы (Harvey, 2001). Воспринимаемая стигма отражает восприятие людьми отношения общества к ним из-за их стигматизированного статуса. Сокращенная версия шкалы доказала свою надежность в разных расовых группах ($\alpha = .90$). Эта шкала считается хорошо прове-

¹¹ Dickens, F., & Dickens, J. B. (1991). *The black manager: Making it in the corporate world*. New York: American Management Association. <https://searchworks.stanford.edu/view/10033119>

¹² Kennedy, R. (2008). *Sellout*. New York: Random House. <https://www.penguinrandomhouse.com/books/91622/sellout-by-randall-kennedy>

ренной мерой того, насколько человек чувствует себя стигматизированным обществом.

Шкала самооценки Розенберга

Шкала самооценки Розенберга, валидированный инструмент глобальной самооценки, измеряющая как положительные, так и отрицательные чувства к себе. В нашем исследовании мы использовали английскую версию, и ее внутренняя согласованность составила .77, минимальный коэффициент воспроизводимости был не менее .90.

Фокус группы

Были организованы три фокус-группы для проведения глубинного интервью с целью выявления факторов, заставляющих студентов-мигрантов чувствовать себя отчужденными от основной части общества и определения стигматизации в конкретных условиях принимающего вуза, а также анализа факторов, способных замедлить начальную профессионализацию. Фокус-группы отбирались методом сплошной выборки из числа участников исследования. При этом участники фокус-групп были ранжированы на три подгруппы. В первую группу вошли студенты первого курса (20 человек), так как на этом этапе студенты находятся на начальном этапе своей первичной профессионализации и их представление о своей будущей профессии и о себе в этой профессии расплывчатое и неорганизованное. Во вторую группу вошли студенты третьего курса (24 человека), так как на данном этапе обучения студенты уже максимально вовлечены как в учебную деятельность, так и в профессиональную среду, осознают факторы, наиболее влияющие на их успешность в формате выбранной профессии и могут соотносить воображаемую реальность с реальной практикой. Третью группу составили магистранты (23 человека) как представители третьей, последней ступени первичной профессионализации. Большинство из них имели опыт работы по профессии (подработка), могли аргументированно комментировать факторы, определяющие успешность первичной профессионализации, и тем самым определяли барьеры на пути к карьерным устремлениям.

Полуструктурированное интервью

Авторы данного исследования использовали *полуструктурированное интервью*, дополненное *техникой критических инцидентов*. Респондентам предстояло ответить на 10 вопросов открытого типа, направленных на выявление всех вызовов, с которыми сталкиваются иностранные студенты в связи с их обесцененным статусом

в России. Задав все вопросы, интервьюер предложил участникам остановиться на любой дополнительной информации по теме исследования, способствующей, по их мнению, ее лучшему раскрытию.

Каждой фокус-группе было предложено рассказать о критическом инциденте, связанном с их дискриминацией (если таковой имеется) в России. Участникам были даны следующие инструкции: «Расскажите о важной ситуации, связанной с вашим опытом дискриминации в России». Были заданы следующие вопросы открытого типа об описанных ситуациях: (1) какова была ваша реакция на ситуацию (опишите, что вы делаете, чувствуете и думаете)? (2) Какова была ваша роль в этой ситуации? (3) Кто еще был вовлечен в нее? (4) Почему вы помните эту ситуацию? (5) Влияет ли эта ситуация на вас? (6) Была ли эта ситуация проблемой для вас? (7) Чему вы научились в этой ситуации? (8) Была ли какая-то польза для вас в этой ситуации? (9) Может ли эта ситуация повлиять на ваше желание учиться в России? Каким образом?

Техника критический инцидент

Техника критических инцидентов была выбрана в качестве инструмента исследования, потому что участники воспринимают критические инциденты как важные события, обуславливающие их решения и действия. Этот инструмент хорошо зарекомендовал себя в исследованиях развития карьеры.

Процедура

На первом этапе нашего исследования респондентам было предложено оценить степень своего согласия с утверждениями по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен) из *Сокращенной формы шкалы стигматизации*.

На втором этапе респонденты оценивали уровень своего согласия с 10 пунктами шкалы самооценки Розенберга по 4-балльной шкале Лайкерта в диапазоне от «полностью согласен» до «полностью не согласен» для измерения своей личной самооценки.

Набор из двух анкет был составлен в Google Forms и выложен по ссылке. В начале анкеты участники сообщали о социально-демографических переменных (пол, возраст, раса, национальность, место происхождения). Участников также спрашивали об их университете и периоде времени, когда они жили в России. Затем респондентам предстояло ответить на ряд вопросов для определения уровня стигматизации и самооценки. Участники заполнили анкету онлайн. Оно было аноним-

ным, участникам сообщалось о целях исследования, участие было добровольным.

На третьем этапе исследования мы работали с фокус-группами. С каждой фокус-группой было проведено по три двухчасовых встречи. На этих встречах обсуждались явления стигмы (внешней и внутренней), теория угроз идентичности, сущность первичной и вторичной профессионализации, влияние стигмы на процесс профессионализации и эффективность обучения, важность сбалансированной самооценки в контексте профессионализации. Особое внимание было уделено обсуждению барьеров на пути к первичной профессионализации. Все замечания участников фокус-групп, относящиеся к цели исследования, были записаны с целью их дальнейшего анализа.

На четвертом этапе были проанализированы результаты работы в фокус-группах и определены причины профессиональной стигматизации.

На пятом этапе мы проанализировали ключевые исследования феномена профессиональной идентичности человека с целью прогнозирования уровней первичной профессионализации студента. Исследования были отобраны на основе их релевантности тематике исследования с использованием ключевого слова «профессиональная идентичность». Далее, сопоставляя результаты работы фокус-группы и информацию, полученную в результате анализа соответствующей литературы, были выделены уровни стигматизации первичной профессионализации.

Анализ данных

Анализ данных проводился в три этапа. На первом этапе изучались свойства переменных. На втором этапе рассчитывались значения социальной стигмы и самооценки. На третьем этапе для измерения корреляционной зависимости между социальной стигмой и самооценкой был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Т-критерий Стьюдента использовался для определения Т-распределения при нулевой гипотезе.

Была проанализирована и классифицирована содержательная составляющая работы фокус-группы. Каждое описание критического инцидента и заявления интервью были проанализированы, сравнены и классифицированы на основе данных. Все факторы, связанные с обесцениванием статуса студентов-мигрантов в процессе первичной профессионализации, были классифицированы на основе индуктивных рассуждений. Авторы сравнили похожие инциденты и распределили данные по темам, чтобы выделить сходства и различия

критических инцидентов. Чтобы доказать надежность процесса кодирования и сделать его последовательным, критические инциденты и факторы были исследованы отдельно. Наконец, кодировщики (авторы) были проверены своими коллегами, чтобы избежать дрейфа кодирования. Кроме того, темы были закодированы с учетом количества участников, предоставивших соответствующую информацию. Общий уровень участия в теме считался действительным, поскольку он составлял более 25 %.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Связь между уровнем воспринимаемой стигмы и самооценкой студентов-мигрантов

Для понимания связи между социальной стигмой и самооценкой студентов-мигрантов был проведен корреляционный анализ Спирмена. Эта форма анализа использовалась, поскольку значения показателей стигмы и самооценки в наборе данных не удовлетворяли критериям нормального распределения. Полученный коэффициент $r_s = -0,319$ соответствует отрицательной корреляции. Для проверки статистической значимости применяли t-критерий Стьюдента ($t = 2,715$, $t_{0,01} = 2,653$). Благодаря полученным результатам коэффициент находится в области альтернативной гипотезы, и мы можем признать наличие небольшой корреляции между социальной стигмой и самооценкой респондентов. Отрицательное значение говорит о том, что чем выше социальная стигматизация, тем ниже самооценка студентов-мигрантов.

Категоризация результатов общения в фокус-группах

Анализ результатов интервью в фокус-группах позволил зафиксировать ряд аспектов, позволяющих рассмотреть восприятие иностранными студентами своего статуса в принимающей стране. В Таблице 1 эти понятия обозначены как констатирующие утверждения, классифицированные по частоте использования при работе с фокус-группами. Каждая формулировка заявления была представлена фокус-группам и окончательно одобрена ими. Процент тех, кто записал каждый из ответов, округляется в большую сторону до ближайшего целого числа.

Таблица 1

Факторы, определяющие восприятие иностранными студентами своего статуса «меньшинства» в принимающей стране (% от всей выборки)

Утверждение	в большей степени	в меньшей степени	нет влияния
Я чувствую себя объектом потенциальной дискриминации в принимающем обществе.	69	6	25
Я точно понимаю, какие стереотипы могут распространяться о моей социальной группе в принимающем обществе.	61	32	7
Я знаю, что не все члены принимающего общества поддерживают стереотипы о моей социальной группе.	30	47	23
Я считаю, что не все члены моей социальной группы придерживаются стереотипов, связанных с ней.	34	36	30
Я не поддерживаю стереотипы о своей социальной группе.	53	33	14
Я не сопоставляю стереотипы о своей социальной группе с собой.	34	57	9
Я борюсь со стереотипами о своей социальной группе, демонстрируя их несостоятельность на личном опыте.	34	47	19
Стереотипы о моей социальной группе влияют на мой выбор будущей профессии.	29	35	36
Я не сталкивался с дискриминацией в отношении себя.	51	34	15
Я избегаю участия в мероприятиях, которые могут активировать обесценивание меня как члена стигматизированной социальной группы.	46	34	20
Я осознаю, что каждая конкретная ситуация может активировать обесценивание моей группы.	83	10	7
Я осознаю, что каждый может воспринять факторы потенциально предвзятого отношения к моей группе противоположным образом.	74	10	16
Личностные особенности могут привести к проблемам с первичной профессионализацией	33	42	25
Конструирование профессиональной идентичности зависит от наличия дискриминации по отношению к личности и ее реакции на свой обесцененный статус.	43	36	21
Необходимо разработать мероприятия по снижению уровня дискриминации в отношении групп меньшинств.	68	23	9
Я без сомнений могу апеллировать к статусу стигматизированного человека в ситуации, когда данный статус может разрешить сложности, связанный с работой и учебой	43	37	20
Мне не кажется, что близкие отношения с моей социальной группой могут кардинально изменить мою самоидентификацию и определить мою социальную/профессиональную роль.	35	27	38
Опыт дискриминации, с которым я столкнулся во время учебы в принимающем вузе, повлиял на мою самооценку	29	61	10

Примечание. В третьей колонке (нет влияния) представлены ответы, указывающие (1) на несогласие с утверждением или (2) на то, что указанное утверждение не влияет на процессы первичной профессионализации и адаптации иностранных студентов.

Барьеры для первичной профессионализации студентов-мигрантов

Категоризация результатов фокус-групп работы позволила зафиксировать, что стигматизация первичной профессионализации связана с: (1) восприятием обществом принципиальной способности представителя той или иной социальной группы эффективно выполнять обязанности внутри выбранной им профессии, (2) личностными качествами (в том числе резильентностью и адаптивностью), (3) сформированным пакетом компетенций (жесткие и гибкие навыки), (4) неумение осуществлять эффективный тайм-менеджмент и недостаточно развитая автономность учебной деятельности, (5) адекватностью первоначального выбора профессии (конструкция потенциальной профессиональной идентичности, степень принятия профессиональной культуры), стереотипным восприятием будущей профессии, основанном на информации, полученной в процессе школьного обучения, (6) плохой обучаемостью, (7) психологической перестройкой личности к меняющимся условиям жизни и конструированию новых идентичностей, (8) индивидуально-психологическими и личностными особенностями (склонность к депрессии, неспособность фиксировать внимание и др.), (9) неустойчивой мотивацией к получению профессии, (10) посторонними увлечениями и слабым здоровьем, (11) слабым уровнем обучаемости и нетребовательностью педагогов, (12) неформальными негативными отношениями в образовательной среде, (13) языковым барьером (при подготовке к обучению в другой стране они практически не задумывались о необходимости налаживания эффективной коммуникации с принимающим обществом, сосредоточивались на изучении языка своей будущей профессии и не учитывали важность неформального общения), (14) отсутствием в вузе структур, оптимизирующих процесс трудоустройства, а также готовящих к трудоустройству.

Барьеры представлены в тексте в порядке убывания их важности в восприятии участников исследования. Многие из барьеров, отмеченных участниками опроса в структурированных интервью нашли отражение в описанных критических инцидентов. Вопросы интервью и описание критических инцидентов взаимно подтверждают и дополняют друг друга.

Профессиональная самооценка и профессиональная идентичность

Согласно теории Р. Бернса¹³, Я-концепция трактуется как совокупность установок, направленных на себя, и структурно представляющих (1) образ собственного «я» (когнитивный компонент), (2) самооценку (аффективную оценку этого представления) и (3) поведенческую реакцию. Каждый из этих трех компонентов может быть представлен как: (1) реальное собственное «я» (установки, связанные с реальными способностями, ролями и статусами); (2) социальное собственное «я» (установки, связанные с мнением человека о том, каким его видят другие); (3) идеальное «я» (установки, связанные с исполнением идеального «я»). В этой трактовке Я-концепция выступает как собирательный термин, обозначающий всецелое самовосприятие человека. Я-концепция также имеет профессиональное измерение.

Принято выделять реальную (представление человека о себе как о профессионале) и идеальную профессиональную (профессиональные устремления и надежды) Я-концепции¹⁴. Феномен профессиональной Я-концепции изучается на трех уровнях: (а) индивидуальном — подразумевает, что самовосприятие «производно» исключительно из воспринимаемых различий и сходств с другими людьми; (б) относительный — на основе самовосприятия, но в данном случае на основе диадических связей и ролевых отношений со значимыми Другими; (в) коллективный — основанный на самовосприятии, связанный с принадлежностью к социальным группам и с противопоставлением своих и «чужих» групп¹⁵.

В структуре профессиональной Я-концепции различают когнитивные (представления о своих профессионально значимых качествах, о карьерных ориентациях, профессиональной самооценке, о карьере и работе, о профессиональной востребованности) и эмоциональные (самоуважение и профессиональная самооценка, чувство профессиональной востребованности) компоненты (Rikel, 2011). Самооценка выступает базовой «эмоциональной» переменной в контексте Я-концепции (Super, 1953). Индивидуально сложно справиться с профессиональной ролью в ситуации низкой оценки себя и своих возможностей¹⁶ (Betz, 1994). Самооценка, будучи динамическим признаком, постоянно развивается, дифференцируется и корректируется. Процесс ее развития противоречив и неравномерен. Интегральная самооценка человека складывается из самооценки отдельных

¹³ Burns, R. B. (1986). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart & Winston. <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/burns0.htm>

¹⁴ Burns, R. B. (1986). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart & Winston. <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/burns0.htm>

¹⁵ Rean, A. A. (2002). *Human psychology from birth to death*. St. Petersburg: Praym-Yevroznak. <https://b-ok.cc/book/728058/97026e?id=728058&secret=97026e>

¹⁶ Derkach, A. A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute Publ. https://www.studmed.ru/derkach-aa-akmeologicheskie-osnovy-razvitiya-professionala_19597910eb1.html

подсистем личности с разным уровнем адекватности, зрелости, устойчивости и осознанности. Несомненно, что самооценка индивида предрасположена к самому себе: индивид, как правило, уверен, что его вклад в эффективность деятельности выше среднего уровня. А ценности и качества, преобладающие в положительной самооценке личности, затемняются главным критерием в оценке других: например, если личность больше всего ценит себя, то этот параметр будет занимать ведущее место в оценке профессионализма других (Rikel, 2011).

По мнению А. А. Реана, профессиональная самооценка в структуре профессиональной Я-концепции включает операционально-деятельностный (выражающийся в оценке своего профессионального уровня и уровня компетентности) и личностный (выражающийся в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «профессионального Я») аспекты. В профессиональной самооценке различают самооценку результата и потенциала (то есть оценку достигнутого и веру в возможности)¹⁷.

Еще одной психологической моделью, тесно связанной с профессиональной Я-концепцией, является профессиональная идентичность. Профессиональная идентичность обосновывает отождествление личности с конкретным профессиональным сообществом, принятие им на социально-психологическом уровне нормативных для данного профессионального пространства профессиональных ценностных позиций. П. Ермолаева исследует этот психосоциальный конструкт в контексте системы «человек-профессия-общество». Она трактует профессиональную идентичность не только как характеристику принятия профессиональных ценностей, но и как гармоничную идентификацию с деятельностью (инструментальная идентичность), обществом (внешняя идентичность) и самим собой (внутренняя идентичность)¹⁸.

Источниками модели профессиональной идентичности являются следующие факторы: объективно существующая образовательно-профессиональная составляющая; субъективно выраженная система ожиданий и предпочтений, идеальные образы профессии; признание Значимыми Другими вас как профессионала; профессиональная самопрезентация; профессиональные нормы

(ценности) и атрибуты (лексика, мифы, стереотипы); эмоционально-положительный фон, на котором получена первичная информация о профессии; положительное восприятие себя как субъекта профессиональной деятельности; эмоционально положительное принятие своей принадлежности к профессиональному сообществу; успешное усвоение правил и норм профессиональной деятельности; мера ответственности, которую может взять на себя физическое лицо; уровень личностного развития; мотивационная готовность к самореализации в выбранной профессиональной сфере¹⁹. Что касается динамики и этапов построения профессиональной идентичности, то большинство исследователей сходятся во мнении, что ее достижение составляет суть процесса перехода от внешних источников мотивации профессиональной деятельности к внутренним²⁰, что предполагает движение от получения профессионального образования к получению реального опыта профессиональной деятельности.

Профессиональная Я-концепция представляет собой совокупность четко операционализированных и специфических характеристик профессионального самосознания. Именно в рамках профессиональной Я-концепции формируется образ профессии и конкретные профессиональные цели²¹. Профессиональная Я-концепция представляет собой сложную интегративную модель, включающую большое количество переменных и шкал, каждая из которых вносит свой вклад в представление о самосознании человека. Сама профессиональная идентичность является интегральной переменной в любой из концепций и не подлежит дальнейшей «фрагментации» (Rikel, 2011). Оба конструкта, являясь динамическими характеристиками, большую часть профессиональной жизни находятся в процессе модификации под влиянием различных внешних и внутренних переменных.

Структура стигмы первичной профессионализации

В структуре общественной и самостигмы принято выделять такие компоненты, как стереотипность, предубеждение и дискриминация. Проведенное исследование

¹⁷ Rean, A. A. (2002). *Human psychology from birth to death*. St. Petersburg: Praym-Yevrozna. <https://b-ok.cc/book/728058/97026e?id=728058&secret=97026e>

¹⁸ Yermolaeva, Ye. P. (2008). *Psychology of Social Realization of the Professional*. Moscow: IP RAN. <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87221>

¹⁹ Shneyder, L. B. (2007). *Personal, gender, and professional identity: Theory and diagnostic methods*. Moscow Psychological-Social Institute Publ. <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49903/Source:default>

²⁰ Derkach, A. A. (2004). *Acmeological foundations of professional development*. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute Publ. https://www.studmed.ru/derkach-aa-akmeologicheskie-osnovy-razvitiya-professionala_19597910eb1.html

²¹ Shneyder, L. B. (2007). *Personal, gender, and professional identity: Theory and diagnostic methods*. Moscow Psychological-Social Institute Publ. <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49903/Source:default>

указывает на возможность стигматизации первичной профессионализации под влиянием угрозы социальной идентичности и социальной стигмы. Стигма первичной профессионализации может оказывать самое деструктивное влияние на построение профессиональной Я-концепции и профессиональной идентификации, что требует ее тщательного изучения и разработки механизмов ее предотвращения и преодоления.

Анализ барьеров на пути первичной профессионализации, выявленных участниками исследования, позволяет сделать вывод, что основные трудности для иностранных студентов возникают на (1) уровне общества (считает ли общество представителя данной стигматизированной группы меньшинства потенциально подходящим в рамках конкретного профессионального трека, каким образом это влияет на обесцененных личностей), (2) уровень личности (могу ли я стать более успешным в работе в контексте этой профессии, исходя из своего личного потенциала, обладаю ли я/владею всеми необходимыми общими и профессиональными навыками для самореализации), (3) уровень образовательных структур (позволяет ли образовательный ландшафт данного учебного заведения сконструировать необходимую первичную профессиональную идентичность для успешного конструирования вторичной профессиональной идентичности; насколько требовательны преподаватели, работает ли вуз в конгломерате с деловыми партнерами и государственными структурами). Отсюда представляется целесообразным рассмотреть возможные механизмы развития стигмы первичной профессионализации, ранжированные по указанным уровням, и на их основе построить модель стигмы первичной профессионализации.

ОБСУЖДЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Наличие корреляции между уровнем стигматизации и самооценкой личности приводит к расширению трудностей первичной профессионализации. Основные факторы, выявленные в результате работы с фокус-группами, определяют восприятие иностранными студентами своего статуса «меньшинств» в принимающей стране и могут быть достаточно четко распределены по следующим признакам: коллективные представления, ситуативные сигналы и личностные характеристики. Что, в свою очередь, свидетельствует о наличии угрозы социальной идентичности у участников исследования. Выраженность этих критериев как характеристика угрозы социальной идентичности обосновывается в ряде исследований (Major & O'Brien, 2005; Major & Schmader, 2018).

Коллективные представления

Анализ результатов опроса фокус-групп позволил сделать вывод, что на основе своего опыта и контакта с доминирующей культурой у представителей групп меньшинств формируется коллективное понимание доминирующего взгляда на их стигматизированный и обесцененный статус в обществе (95% опрошенных определенно заявили, что осознают этот факт). Более того, студенты понимают, что члены принимающего общества и их учебной группы также знакомы со стереотипами, лежащими в основе стигматизации их социальной группы. В то же время, по мнению участников исследования, осознание существующих стереотипов как внутри стигматизируемой группы (70%), так и у членов принимающего общества (76%) не означает, что каждый член группы лично поддерживает их. Значительное количество респондентов (от 86 до 91%) отметили, что не разделяют стереотипов о своей группе или не сопоставляют это коллективное представление большинства со своей личностью. Результаты согласуются с мнениями опрошенных членов стигматизированных групп со всего мира (Crocker & Major, 1989; Steele, 1997; Appel et al., 2015).

Ожидается, что наибольшие опасения по поводу своего статуса стигматизированных были зафиксированы у студентов первого и второго курсов (90%), а наименьшие опасения выразили магистранты. Студенты третьего и четвертого курсов, однако, проявляли наибольшую тревогу по поводу своей способности соответствовать выбранной профессии, заявляя, что принимающее общество «не всегда видит» их потенциал в этой профессии, и это подрывает их уверенность в успехе будущей карьеры. Такие результаты можно объяснить периодом пребывания участников исследования в принимающей стране и степенью их связи с принимающим обществом. Заинтересованность в правильности выбора будущей профессии проявляли и первокурсники. Больше всего их беспокоило не то, как они воспринимаются членами принимающего общества в качестве профессионалов, а адекватность выбора профессии (64%). Е. Тихонова (2013) зафиксировала аналогичное распределение мнений студентов, обусловленное годом обучения и личным опытом, накопленным к периоду обучения на указанном курсе.

Нет сомнений в том, что коллективные представления влияют на то, как стигматизированные люди воспринимают и оценивают ситуации, связанные со стигмой. Даже если явное дискриминационное поведение со стороны окружающих отсутствует, коллективные представления влияют на поведение стигматизированных (Major & Schamader, 2018). Подавляющее большинство участников исследования не замечали прямых стереотипных установок со стороны представителей своей учебной

группы или вузовского сообщества. При этом более 80% респондентов указали, что максимально стремятся избегать любых ситуаций, потенциально провоцирующих их дискриминацию, и доказывать, что они не соответствуют сложившемуся стереотипу их группового восприятия. Эта обратная связь присуща людям, которые уже испытали угрозу социальной идентичности и угрозу негативных стереотипов в отношении своей группы, и может вызвать дополнительное давление во избежание неудачи, что может привести к когнитивным нарушениям (Appel, 2015).

Ситуативные сигналы

Ситуации различаются по степени, в которой они сигнализируют о том, что человек является потенциальной целью угрозы стереотипа (Steele, 1997). Угрожающие ситуации включают прохождение диагностического теста способностей/знаний, необходимость ответить на уроке, приглашение на собеседование при приеме на работу, необходимость подать заявку на получение гранта и приглашение участвовать в стартапе. Интересно, что предложение принять участие в культурных мероприятиях (концерты, фестивали и т. д.) не рассматривалось как ситуация, способная спровоцировать обесценивание личности.

79% участников исследования указали, что коллективные представления, которые люди привносят в ситуацию, формируют ее смысл, и поэтому одна и та же ситуация может восприниматься и оцениваться разными людьми по-разному. Понимание респондентами того, что нестигматизированные и стигматизированные группы обычно очень по-разному реагируют на одну и ту же локальную ситуацию, подтвердилось в исследовании B. Major и L. O'Brien (Major & O'Brien, 2005). Вывод участников исследования о том, что восприятие ситуативных сигналов не всегда соответствует объективным событиям, а множество ситуационных факторов определяют, воспринимают ли люди себя пострадавшими от социальной стигмы, уже обсуждалось в проведенных исследованиях²².

Личностные характеристики

Индивидуальные особенности также влияют на восприятие ситуативных сигналов. Некоторые люди ожидают, что к ним будут относиться с предубеждением

либо из-за их принадлежности к группе, либо из-за их личной идентичности. Некоторые люди считают себя объектами личной и групповой дискриминации, потому что считают свою стигматизированную социальную идентичность центральной частью своей самоидентификации. Те, кто идентифицировал себя с негативной стереотипной группой, с большей вероятностью расценивают отзывы об их эффективности в определенных сферах, как связанные с собственным «я». Цели и мотивы людей также формируют то, как они воспринимают и оценивают ситуации. Если члены стигматизированных этнических групп верят в свою способность продвинуться вперед без помощи своей группы, они вряд ли заявят о дискриминации и обвинят члена группы с более высоким статусом в том, что им не удалось получить желаемую роль²³.

Согласно полученным данным, независимо от своих личностных характеристик иностранные студенты чаще воспринимают дискриминацию в отношении своей группы в целом, чем в отношении себя лично, что характерно не только для иностранных студентов, но и для большинства групп меньшинств (Taylor & Brown, 1994). Отсюда логично, что иностранные студенты как из числа участников исследования, так и в глобальном контексте вряд ли будут обращаться за помощью в решении своих проблем (Boafo-Arthur S. & Boafo-Arthur A., 2016), воспринимая сам факт обращения за помощью как дискриминационный и унижающий достоинство в восприятии принимающего общества.

В то же время многие иностранные студенты все чаще не связывают стереотипы в отношении своей группы с собой. Более того, некоторые из них намеренно дистанцируются от тесных связей с группой. Группа дает возможность удовлетворить как социальные (общение), так и психологические (эмпатия) потребности, являясь барьером против стигмы и дискриминации. Когда утрачивается идентификация с ранее ассоциированной социальной группой даже с точки зрения мнимой неполноценности, утрачивается и социальная поддержка как основной ресурс адаптации. Последнее бывает только в условиях принадлежности к той или иной социальной группе (Corrigan & Watson, 2002; Crocker & Major, 1989; Appel et al., 2015). Если стигматизированному человеку в этот момент не оказывается психологическая помощь, уровень обесценивания его собственной жизни, лишенной социального контекста, оказывается очень вы-

²² Stangor, C., Swim, J. K., Sechrist, G. B., DeCoster, J., Van Allen, K. L., & Ottenbreit, A. (2003). *Ask, answer, and announce: Three stages in perceiving and responding to discrimination*. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of Social Psychology* (vol. 14, pp. 277–311). Chichester. <https://psycnet.apa.org/record/2005-02101-009>

²³ Major, B., Quinton, W. J., & McCoy, S. K. (2002). *Antecedents and Consequences of attributions to discrimination: Theoretical and empirical advances*. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 34, pp. 251–330). San Diego: Academic Press. <https://equity.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/11/Major-Quinton-McCoy-2002.pdf>

соким, что приводит к риску суицидального поведения (Major & O'Brien, 2005).

Все участники исследования сообщили о наличии навязанной стигмы. Фиксированная корреляция между выраженностью стигматизации сознания и самооценкой личности подтверждается и в угрозе социальной идентичности у участников исследования. Это приводит к значительному снижению самооценки (Major & O'Brien, 2005; Horsselenberg, et al., 2016; Corrigan, 2016). Отсюда неизбежно, что первичная профессионализация, являясь основным аспектом высшего образования, связана с уровнем самооценки личности, ее обесцененным или миноритарным статусом. В ситуации особого набора личностных черт стигматизация сознания индивида и его опыта социальной идентичности в виде барьеров первичной профессионализации также может привести к стигматизации первичной профессионализации.

Первичные барьеры профессионализации и профессиональная Я-концепция

Студенты-мигранты испытывают трудности в отношении ролевых ожиданий и самоидентификации, чувством отчуждения, отторжения и дискриминации со стороны представителей новой культуры, потерей социальной поддержки и беспокойством по поводу своей неспособности вписаться в новую культуру (Appel et al., 2015). Им необходимо не только адаптироваться к образовательному процессу в принимающем обществе и статусу меньшинства, противостоять социальной стигматизации, но и преодолеть первичную профессионализацию, которая не всегда может быть абсолютно гладкой.

Большинство барьеров, выделенных в результате работы с фокус-группами, представлены в исследованиях, характеризующих процесс адаптации иностранных студентов²⁴ (Gonta & Bulgac, 2019; Tikhonova et al., 2021; Karim et al., 2021). Очевидно, что они не могут не влиять на характер первичной профессионализации студентов в условиях принимающего вуза. Представляется целесообразным ранжировать их следующим образом (Tseng & Newton, 2002): Проблемы социальной адаптации: проблемы с питанием, жильем, транспортом и т. д.; Проблемы академической адаптации: проблемы с системой образования; Проблемы адаптации к культуре: адаптация к нормам и ценностям новой культуры при сохранении своих собственных; Проблемы психологической адаптации: как справиться и сохранить свою идентичность. Согласно выделенным в данном исследовании барье-

рам, список следует расширить категориями — Профессиональная адаптация и Черты личности.

Профессиональная самооценка и профессиональная идентичность оказываются тесно взаимосвязанными. Факторы, определяющие их построение и развитие, тесно связаны с периодом первичной профессионализации. А самооценка, являясь структурным компонентом профессиональной Я-концепции (Super, 1953), выступает триггером угрозы социальной идентичности и способна стигматизировать первичную профессионализацию.

Как и в большинстве исследований, настоящее имеет некоторые ограничения. Из-за неоднородности валентности и содержания стереотипов сложно составить целостную картину влияния стигмы и угрозы социальной идентичности на студентов-мигрантов в целом. Еще одна проблема для исследования заключается в том, что академический миграционный статус является более сложной категорией, чем другие более заметные и устойчивые стереотипно-релевантные характеристики (пол, физические особенности, цвет кожи).

Процесс конструирования новой идентичности у человека имеет определенный механизм развития и включает в себя ряд последовательных стадий, которые в итоге приводят к принятию новой роли. В зависимости от ситуации люди, ставшие объектами социальной стигмы, могут реагировать на стигму низкой самооценкой, праведным гневом или безразличием. Дискриминационное отношение со стороны большинства населения может стать причиной угрозы социальной идентичности и самостигматизации. С психологической точки зрения самостигматизация представляет собой структурно неоднородное явление, включающее в себя как фрустрированный, так и защитный компоненты.

Переживание неадекватности и негативное восприятие стигматизированной группы дестабилизируют самооценку. Самооценка личности самым непосредственным образом связана с выраженностью социальной стигматизации, выступая при этом ядром профессиональной Я-концепции, которая, в свою очередь, конструирует профессиональную идентификацию. Следовательно, представляется возможным стигматизировать первичную профессионализацию среди стигматизированных групп меньшинств, к которым относятся иностранные студенты в контексте принимающего общества. Авторы предложили трехуровневую структуру стигмы первичной профессионализации. Для преодоления негативных последствий, связанных со стигматизацией первичной профессионализации, которая может возникнуть в со-

²⁴ Stevens, L. P. (2012). *Immigrant populations: Teacher preparation for diversity*. In J.A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education* (pp. 1132–1135). Los Angeles: Sage Publications.

знании иностранного студента, необходимо уточнить ее структуру, создать и валидировать анкету, позволяющую диагностировать ее на ранней стадии. Важным направлением дальнейших исследований является разработка системы преодоления стигмы первичной профессионализации.

АВТОРСКИЙ ВКЛАД

Елена Тихонова: концептуализация, разработка методологии исследования, работа с программным обеспечением, курирование данных, проведение исследо-

вания, подготовка черновика рукописи, визуализация материала, валидация данных, рецензирование и редактирование рукописи.

Марина Косычева: курирование данных, проведение исследования, подготовка черновика рукописи, валидация данных, рецензирование и редактирование рукописи.

Галина Ефремова: концептуализация, разработка методологии исследования, рецензирование и редактирование рукописи.

ЛИТЕРАТУРА

- Abessolo, M., Rossier, J., & Hirschi, A. (2017). Basic values, career orientations, and career anchors: Empirical investigation of relationships. *Frontiers in Psychology*, 8, 1556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01556>
- Aldossari, A.S. (2020). Vision 2030 and reducing the stigma of vocational and technical training among Saudi Arabian students. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00089-6>
- Anderson, D.A., Lavender, J.M., De Young, K.P. (2010). The assessment process: Refining the clinical evaluation of patients with eating disorders. In M. Maine, Hartman McGilley B., D.W. Bunnell (Eds.), *Treatment of eating disorders* (chapter 5, pp. 71–87). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375668-8.10005-1>
- Angelovsky, A.A. (2011). Personalization of the personality. social agents of primary and secondary professionalization. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 7, 70–80.
- Appel, M., & Kronberger, N. (2012). Stereotype threat and the achievement gap: Stereotype threat prior to test taking. *Educational Psychology Review*, 24, 609–635. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9200-4>
- Appel, M., Weber, S., & Kronberger N. (2015). The Influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6, 900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations*, 61(2), 163–186. <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
- Atkinson, R. L. (2013). *Obesity: Complications*. In B. Caballero (Ed.), *Encyclopedia of human nutrition* (3rd ed., p. 343–349). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375083-9.00210-5>
- Badelina, M. V. (2020). Process of adaptation of first-year students to study at university as pedagogical phenomenon: Structure and characteristics. *Amazonia Investiga*, 9(27), 460–477. <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.50>
- Baker, S., Due, C., & Rose, M. (2021). Transitions from education to employment for culturally and linguistically diverse migrants and refugees in settlement contexts: What do we know? *Studies in Continuing Education*, 43(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1683533>
- Balante, J., van den Broek, D., White, K. (2021). How does culture influence work experience in a foreign country? An umbrella review of the cultural challenges faced by internationally educated nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 118(4), 103930. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2021.103930>
- Bathje, G. J., Marston, H. N. (2014). *Self-Stigmatization*. In T. Teo (Eds.), *Encyclopedia of critical psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_395
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spill over. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 256–276. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.256>
- Bello, V. (2021). Normalizing the exception: Prejudice and discriminations in detention and extraordinary reception centres in Italy. *International Politics*, 59(3), 449–464. <https://doi.org/10.1057/s41311-021-00290-8>
- Betz, N. (1994). Self-Concept theory in career development and counseling. *Career Development Quarterly*, 43(1), 32–42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ490633>

- Boafo-Arthur, S., & Boafo-Arthur, A. (2016). Help seeking behaviors of international students: stigma, acculturation, and attitudes towards counseling. In K. Bista, C. Foster (Eds.), *Global perspectives and local challenges surrounding international student mobility* (p. 262–280). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9746-1.ch014>
- Bos, A. E. R., Pryor, J. B., Reeder, G. D., & Stutterheim, S. E. (2013). Stigma: Advances in theory and research. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147>
- Bridges, S. J. (2018). Professional identity development: Learning and journeying together. *Research in Social and Administrative Pharmac*, 14(3), 290–294. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.03.054>
- Brower, K. J. (2021). Professional stigma of mental health issues: Physicians are both the cause and solution. *Academic Medicine*, 96(5), 635–640. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003998>
- Brown, A. D. (2017). Identity work and organizational identification. *International Journal of Management Reviews*, 19(3), 296–317. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12152>
- Chaiyasat, C. (2020). Overseas students in Thailand: A qualitative study of cross-cultural adjustment of french exchange students in a Thai university context. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(8), 1060–1081. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1792386>
- Clarke, C. A., Brown, A. D., & Hailey, V. (2009). Working identities? Antagonistic discursive resources and managerial identity. *Human Relations*, 62(3), 323–352. <https://doi.org/10.1177/0018726708101040>
- Corrigan, P. W., Bink, A. B., Schmidt, A., Jones, N., & Rüsch, N. (2016). What is the impact of self-stigma? Loss of self-respect and the “Why Try” effect. *Journal of Mental Health*, 25(1), 10–15. <https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1021902>
- Corrigan, P. W., Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
- Corrigan, P., Thompson, V., Lambert, D., Sangster, Y., Noel, J.G., & Campbell J. (2003). Perceptions of discrimination among persons with serious mental illness. *Psychiatry Services*, 54(8), 1105–1110. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.54.8.1105>
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.608>
- Doldor, E., & Atewologun, D. (2021). Why work it when you can dodge it? Identity responses to ethnic stigma among professionals. *Human Relations*, 74(6), 892–921. <https://doi.org/10.1177/0018726719895552>
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in stem subjects with an under-representation of females. *Frontiers in Psychology*, 8, 703–715. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00703>
- Gaytan, F., Carhill, A., & Suarez-Orozco, S. (2007). Understanding and responding to the needs of newcomer immigrant youth and families. *The Prevention Researcher*, 14(4), 11–13.
- Glace, A. M., Dover, T. L., & Major, B. (2021). Latinx identity and intersectional responses to stigma. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(4), 593–601. <https://doi.org/10.1037/cdp0000456>
- Golay, P., Moga, M., Devas, C., Staecheli, M., Poisat, Y., Israël, M., Suter, C., Silva, B., Morandi, S., Ferrari, P., Favrod, J., & Bonsack, C. (2021). Measuring the paradox of self-stigma: Psychometric properties of a brief scale. *Annals of General Psychiatry*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00325-7>
- Gonta, I., & Bulgac, A. (2019). The adaptation of students to the academic environment in university. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 34–44. <https://doi.org/10.18662/rrem/137>
- Harvey, R.D. (2001). Individual differences in the phenomenological impact of social stigma. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 174–189. <https://doi.org/10.1080/00224540109600545>
- Horselsenberg, E. M. A., van Busschbach, J. T., Aleman, A., & Pijnenborg, G. H. M. (2016). Self-Stigma and its relationship with victimization, psychotic symptoms and self-esteem among people with schizophrenia spectrum disorders. *PLoS ONE*, 11(10), e0149763. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149763>
- IseOlorunkanmi, J. O., Rotimi, M. E., Adebola, G. O., Lawal, A.I., Henry, N.-L. C., Adebisi, T. (2021). Challenges in Nigeria’s education sector and the migration of nigerian postgraduate students to South African universities. *Cogent Social Sciences*, 7(1), 1890897. <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1890897>
- Kamalova, L. A., Umbetova, M. Zh., & Putulyan, N.S. (2021). Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 288. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9312>
- Karim, S., Hue, M. T., & Ullah, R. (2021). Acculturative challenges among Pakistani secondary school students in Hong Kong. *International Journal of Intercultural Relations*, 82(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.006>

- King, M., Dinos, S., Shaw, J., Watson, R., Stevens, S., Passetin, F., Weich, S., & Serfaty, M. (2007). The stigma scale: Development of a standardised measure of the stigma of mental illness. *The British Journal of Psychiatry*, 190(3), 248–254. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.024638>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Link, B., Struening, E. L., Neese-Todd, S., Asmussen, S., & Phelan, J. C. (2001). Stigma as a barrier to recovery: The consequences of stigma for the self-esteem of the people with mental illnesses. *Psychiatry Services*, 52(12), 1621–1626. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.12.1621>
- Lucksted, A., & Drapalski, A. L. (2015). Self-Stigma regarding mental illness: Definition, impact, and relationship to societal stigma (editorial). *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(2), 99–102. <https://doi.org/10.1037/prj0000152>
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Major, B., & Schmader, T. (2018). Stigma, Social Identity Threat, and Health. In B. Major, J. F. Dovidio, B. G. Link (Eds.), *The Oxford handbook of stigma, discrimination and health* (pp. 85–103). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190243470.001.0001>
- Mak, W. W. S., & Cheung, R. Y. M. (2010). Self-Stigma among concealable minorities in Hong Kong: Conceptualization and unified measurement. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 267–281. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01030.x>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Matthews, J., Bialocerkowski, A., & Molineux, M. (2019). Professional identity measures for student health professionals — A systematic review of psychometric properties. *BMC Medical Education*, 19(1), 308. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1660-5>
- Michael-Titus, A., Revest, P., & Shortland, P. (2010). 13 — *EPILEPSY*. In A. Michael-Titus, P. Revest, P. Shortland (Eds.), *The nervous system* (2nd ed., p. 237–250). Churchill Livingstone. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7020-3373-5.00013-7>
- Ngwayuh, E. N., & Croucher, S. (2017). Perceived threat and prejudice towards immigrants in Finland: A study among early, middle, and late Finnish adolescents. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(4), 309–323. <https://doi.org/10.1080/17513057.2017.1312489>
- Nkomo, S. M. (1992). The emperor has no clothes: Rewriting “Race in Organization. *The Academy of Management Review*, 17(3), 487–513. <https://doi.org/10.2307/258720>
- OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Pitman, T., Roberts, L., Bennett, D., & Richardson, S. (2019). An Australian study of graduate outcomes for disadvantaged students. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349895>
- Prasad, P., D'Abate, C., & Prasad, A. (2007). Chapter 10: Organizational challenges at the periphery. In H. Gunz & M. Peiperl (Eds.), *Handbook of career studies* (pp. 169–187). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976107.n10>
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235–262. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>
- Rikel, A. M. (2011). Professional self-concept and professional identity in self-consciousness structure. *Psikhologicheskiye issledovaniya = Psychological Studies*, 2(16), 6.
- Samnani, A.-K., Boekhorst, A. J., & Harrison, J. A. (2013). The acculturation process: Antecedents, strategies, and outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(2), 166–183. <https://doi.org/10.1111/joop.12012>
- Shantz, A., Booth, J. E. (2014). Service employees and self-verification: The roles of occupational stigma consciousness and core self-evaluations. *Human Relations*, 67(12), 1439–1465. <https://doi.org/10.1177/0018726713519280>
- Slay, H. S., Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107. <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
- Solomon, S., & Venkatesh, K. K. (2009). Structural interventions in societal contexts. In K. Mayer, H. Pizer (Eds.), *HIV Prevention* (pp. 550–570). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374235-3.00020-0>
- Sonnenschein, K., & Ferguson, J. (2020). Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss3/5>

- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613–629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Stewart, M. M., Shapiro, D. L. (2000). Selection based on merit versus demography: Implications Across race and gender lines. *The Journal of Applied Psychology*, 85(2), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.219>
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Tanabe, Y., Hayashi, K., & Ideno, Y. (2016). The Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) scale: Validation of the Japanese version. *BMC Psychiatry*, 16(1), 116. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0825-6>
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116(1), 21–27. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.21>
- Tikhonova, E. V. (2013). The professional socialization of students in today's Russian institution of higher learning. *Russian Education & Society*, 55(4), 38–57. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393550403>
- Tikhonova, E. V., Efremova, G. I., & Koycheva, M. A. (2021). Computer simulation as a tool of psychological readiness for employment process for migrant students. In *2021 5th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT 2021)*. Association for Computing Machinery (pp. 95–105). <https://doi.org/10.1145/3481056.3481112>
- Toyoki, S., & Brown, A. D. (2014). Stigma, identity, and power: Managing stigmatized identities through discourse. *Human Relations*, 67(6), 715–737. <https://doi.org/10.1177/0018726713503024>
- Tseng, W.-C., & Newton, F. B. (2002). International students' strategies for well-being. *College Student Journal*, 36(4), 591–597. <https://psycnet.apa.org/record/2003-01175-009>
- Van Buren, H. J. (2003). Boundaryless careers and employability obligations. *Business Ethics Quarterly*, 13(2), 131–149. <https://doi.org/10.5840/beq20031329>
- Vogel, D. L., Wade, N. G., & Haake, S. (2006). Measuring self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 325–337. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.325>
- Wooten, D., & Rank-Christman, T. (2019). Stigmatized-identity cues: Threats as opportunities for consumer psychology. *Journal of Consumer Psychology*, 29(1), 142–151. <https://doi.org/10.1002/jcpy.1076>