

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЫСШЕМУ: КРИЗИСЫ И УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Л.М. МИТИНА^{1*}, Г.В. МИТИН¹, С.О. ЩЕЛИНА²

¹ ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва;

² Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамас

В русле системного личностно-развивающего подхода проведено теоретико-эмпирическое исследование преемственности как основы в обеспечении обучения и развития школьников и студентов при переходе «школа-вуз». Результаты исследования позволили выделить три кризиса преемственности: кризис перехода от общего образования к высшему, кризис середины обучения в вузе и кризис перехода от обучения в вузе к профессиональной деятельности. Впервые показано, что преодоление и предотвращение кризисов преемственности зависят от следующих психологических условий: 1) уровня самосознания учащегося, 2) уровня личностно-профессионального развития педагога, 3) степени сформированности полисубъектной общности в школе и вузе. Разработаны и внедрены в учебный процесс вуза психолого-педагогические средства (психологические программы), направленные на профилактику и коррекцию кризисов преемственности.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие; полисубъектная общность «педагог-учащийся»; преемственность; кризисы; самосознание; психологические защиты, условия и средства; «школа-вуз»; коррекционно-развивающие программы.

DOI: 10.24412/2073-0861-2021-3-42-54

Введение

Преемственность между различными звеньями образования является главным условием создания целостности системы непрерывного образования, охватывающего все типы учебно-воспитательных учреждений: от детского сада до высшего образования с опорой на мировой опыт организации педагогического процесса. Вместе с тем наблюдается значительный разрыв между ними в содержании образования, в формах и методах обучения и развития, характере учебно-познавательной деятельности школьников и студентов.

В настоящее время в исследованиях проблемы преемственности в обучении и воспитании молодежи наметилось несколько направлений.

Первое направление связано с изучением места и роли преемственности в целостном педагогическом процессе, а также с раскрытием ее значимости в обучении [3, 5, 12 и др.]

Второе направление связано с раскрытием содержания преемственности между различными ступенями непрерывного образования, прежде всего, между дошкольными воспитательными учреждениями и начальной школой [9, 11, 20 и др.].

Третье направление исследований посвящено изучению проблемы преемственности в организации педагогического процесса на различных ступенях средней школы [6, 8, 22 и др.].

Четвертое направление исследований связано с изучением различных сторон преемственности в формировании учеб-

© Митина Л.М., Митин Г.В., Щелина С.О., 2021

* Для корреспонденции:

Митина Лариса Максимовна
главный научный сотрудник Психологического
института РАО
E-mail: mitinalm@mail.ru

ной деятельности школьников и студентов [7, 10, 21 и др.].

Вместе с тем необходимо отметить, что образовательный процесс, призванный обеспечить целостное развитие личности школьника, абитуриента, студента, будущего специалиста, недостаточно полно учитывает преемственность в психическом развитии человека.

Исходная база для осуществления преемственности на психологическом уровне – изучение закономерностей психического развития обучающихся на рубеже старшего школьного и студенческого возраста.

Принципиальный вклад в развитие психологической теории преемственности в обучении внесли С.Л. Рубинштейн [19], А.В. Брушлинский [2], Л.С. Выготский [4], А.К. Маркова [13], Б.Г. Ананьев [1] и др.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что, с одной стороны, тенденции образования и психологической теории обусловили возрастание актуальности проблемы взаимосвязи всех звеньев системы непрерывного образования, а с другой, многие вопросы преемственности не только в обучении и воспитании, а главное – в развитии личности молодого человека, не получили целостного теоретического и практического решения.

Методика

Принципиально новым в изучении психологических проблем преемственности в учебно-познавательной деятельности является разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход [16], который качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах жизнедеятельности человека и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение развития личности на разных этапах онтогенеза и разных стадиях учебной и профессиональной жизни человека, а также позволяет осуществлять научно обоснованный прогноз построения профессионального будущего человека.

В концепции профессионального развития личности [16, 17], представляющей теоретическую основу настоящего исследования, выделяются три основные стадии психологической перестройки личности в процессе профессиональной эволюции: самоопределение, самовыражение, самореализация. Данная концепция позволяет изучать психологические закономерности и кризисы преемственности в развитии и обучении учащихся и рассматривать преемственность во внешнем и внутреннем планах. Во внешнем плане преемственность обеспечивается особой формой взаимодействия между педагогом и учащимся – полисубъектной общностью. Во внутреннем плане преемственность проявляется в обеспечении полноценного развития обучаемого. При этом основным условием личностно-профессионального развития субъектов образования является повышение уровня самосознания в сочетании с конструктивными механизмами психологической защиты.

Проблема настоящего исследования определяется наличием противоречия между потребностью в психолого-педагогических средствах личностно-профессионального развития учащихся и педагогов в процессе непрерывного образования и недостаточной изученностью на теоретическом и эмпирическом уровнях качества, эффективности и кризисных процессов преемственности на этапе перехода от общего образования к высшему.

Предпринятое теоретико-эмпирическое исследование является продолжением ранее проведенных нами исследований [14, 15, 18, 23] и направлено на: изучение самосознания и психологических защит личности учащихся выпускных классов школы и студентов вуза; определение уровня личностно-профессионального развития педагогов (учителей и преподавателей вузов); исследование типов взаимодействий педагогов и учащихся в школе и вузе (степень развития полисубъектной общности); разработку психологических средств про-

филактики и коррекции кризисов преемственности.

Методическая программа включала в себя: Самоактуализационный тест Э. Шострома (в адаптации Ю.Е. Алешинной, Л.Я. Гозмана и др.), методику «Шкала Я-концепции» Пирса, Харриса в интерпретации А.М. Прихожан (для студентов вуза вопросы были модифицированы), методику «Кто я?» М. Куна и Т. Мак-Партланда, методику «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана, анкету на определение особенностей взаимодействия педагогов и учащихся Е. Рангеловой.

В исследовании принимали участие 257 человек, из них – 43 учащихся 11 классов и 32 учителя (МБОУ «Гимназия» г. Арзамаса), и 154 студента (35 студентов 1 курса, 33 студента 2 курса, 32 студента 3 курса, 32 студента 4 курса, 22 студента 5 курса), 28 преподавателей (физико-математический факультет, Арзамасский филиал ФГАОУ ВО ННГУ им. Н.И. Лобачевского). В школьной и студенческой выборках представителей мужского и женского пола было примерно поровну.

Результаты

Исследование состояло из 8 серий.

В первой серии были изучены особенности самосознания, Я-концепции и механизмов психологической защиты учащихся одиннадцатых классов. В результате было выяснено, что:

- 42% учащихся имеет I уровень Я-концепции (очень высокий уровень самоотношения), характеризующийся высокими значениями таких шкал, как «Интеллект, положение в школе», «Общение. Популярность среди сверстников, умение общаться», «Уверенность в себе». Себя они видят как людей, имеющих определенные социальные роли и личностные качества, наиболее точно их характеризующие (умный, красивый, хороший и т.д.);

- также достаточно часто (33%) у одиннадцатиклассников встречается II уровень

Я-концепции (высокий уровень самоотношения, соответствующий социальному нормативу), что выражается в преобладании таких показателей, как «Интеллект, положение в школе», «Уверенность в себе». Данные студенты при описании себя используют такие категории, как социальные роли, качества личности, эпатаж (сюда были отнесены шуточные или эпатажирующие описания себя: «я – звезда», «фея», «Дарт Вейдер» и др.);

- в целом, для большинства учащихся (75%) характерен высокий или очень высокий уровень самоотношения;

- 14% школьников имеют III уровень Я-концепции (средний уровень самоотношения), описываемый такими характеристиками, как «Поведение», «Интеллект, положение в школе», «Общение. Популярность среди сверстников, умение общаться», «Уверенность в себе». Эти выпускники описывают себя с помощью принадлежащих им социальных ролей и личностных качеств, как и представители предыдущих групп;

- наименьшее количество (9%) учащихся относятся к V уровню Я-концепции (предельно высокий уровень самоотношения – группа риска), который характеризуется наличием чрезмерно высоких показателей по шкалам «Поведение», «Интеллект, положение в школе», «Общение. Популярность среди сверстников, умение общаться», «Уверенность в себе». Испытуемые данной группы также при описании себя используют уже известные характеристики – социальные роли и личностные качества, однако последним отдается большее предпочтение;

- IV уровень Я-концепции – очень низкий уровень самоотношения – не был обнаружен;

- ученики одиннадцатых классов демонстрируют выбор в большей степени конструктивных психологических защит: интеллектуализация, рационализация, за исключением механизма «проекция».

Вторая серия была посвящена изучению самосознания и механизмов психоло-

гической защиты студентов первого курса. В результате были получены следующие результаты:

- 29% студентов первого курса имеют I уровень Я-концепции (очень высокий уровень самоотношения). У них преобладают шкалы: «Поведение», «Интеллект», «Уверенность в себе». Наиболее популярными у данных студентов были: «социальные роли», «качества личности», «люблю/не люблю»;

- 26% первокурсников характеризуются II уровнем Я-концепции (высокий уровень самоотношения). У них преобладают шкалы: «Поведение», «Интеллект», «Уверенность в себе». При этом они характеризуют себя как исполнители некоторых социальных ролей и как человек, индивид, личность;

- в целом резко снижаются показатели самоотношения I и II уровня (55%) по сравнению с одиннадцатиклассниками;

- 26% студентов первого курса имеют III уровень Я-концепции (средний уровень самоотношения), у них преобладающие шкалы: «Внешний облик», «Поведение», «Интеллект», «Общение», «Уверенность в себе». Свой образ Я они выстраивают с помощью своих социальных ролей и качеств, которыми они обладают;

- у 22% первокурсников обнаружился V уровень Я-концепции (предельно высокий уровень самоотношения – группа риска). Преобладающими шкалами для этого уровня стали: «Внешний облик», «Поведение», «Интеллект», «Общение», «Уверенность в себе». Образ Я у данных студентов связан только с социальными ролями, которые они исполняют в обществе;

- IV уровень Я-концепции – очень низкий уровень самоотношения – не был обнаружен;

- студенты первого курса в большей степени пользуются неконструктивными защитными механизмами, такими как замещение и проекция, ссылаясь в своих неудачах на преподавателей, однокурсников, судьбу и др. Кроме того, заметен рост кон-

структивных защит – интеллектуализация и компенсация, говорящих о некотором росте, поскольку в вузе нужно адаптироваться к новой социальной ситуации и продемонстрировать более взрослое поведение. Такое рассогласование в механизмах психологической защиты может свидетельствовать о кризисе перехода от школы к высшему образованию, где взрослое поведение сталкивается с нежеланием брать на себя ответственность за свои промахи.

В третьей серии были изучены особенности самосознания и механизмов психологической защиты студентов второго курса. В результате было выяснено, что:

- у 36% студентов был выявлен I уровень Я-концепции. Данный уровень характеризовался преобладанием следующих шкал: «Общение», «Уверенность в себе». Самыми популярными категориями для описания образа Я у данных студентов были «социальные роли» и «качества личности»;

- самая немногочисленная группа студентов второго курса (14%) имеет II уровень Я-концепции. Преобладающими шкалами для данного уровня являются также «Общение» и «Уверенность в себе». Себя данные студенты склонны описывать через «социальные роли» и «качества личности»;

- в целом, показатели самоотношения I и II уровня Я-концепции продолжают снижаться (50%);

- 31% студентов имеет III уровень Я-концепции, который характеризуется следующими преобладающими шкалами Я-концепции: «Общение» и «Уверенность в себе». Как и большинство студентов, свой образ Я они видят сквозь призму своих социальных ролей и качеств личности;

- V уровень Я-концепции (группа риска) преобладает у 19% второкурсников. Этот уровень характеризуется так же, как и у остальных, шкалами «Общение» и «Уверенность в себе», но к ним прибавляется еще и шкала «Интеллект». Описывают себя студенты с противоречивым уровнем Я-концепции с помощью «социальных ролей» и своих «качеств личности»;

- IV уровень Я-концепции – очень низкий уровень самооотношения – не был обнаружен;

- на втором курсе стремительно возрастает процент выбора рационализации и снижение показателей подавления и замещения;

Четвертая серия была посвящена изучению самосознания и механизмов психологической защиты студентов третьего курса. В результате были получены следующие результаты:

- 29% студентов третьего курса имеют I уровень Я-концепции. Указанный уровень характеризуется следующими преобладающими шкалами Я-концепции: «Общение», «Уверенность в себе». Так же, как и второкурсники, эти студенты характеризуют себя с помощью «социальных ролей» и «качеств личности»;

- третьекурсники, имеющие II уровень Я-концепции, оказались практически в меньшинстве (19%). Преобладающими шкалами у них являются «Общение», «Уверенность в себе». Себя данные студенты склонны описывать через «социальные роли» и «качества личности»;

- наблюдается некоторое снижение показателей самооотношения (суммарный показатель высокого уровня самооотношения 48%);

- самой многочисленной группой (38%) по уровню самооотношения стали студенты третьего курса, имеющие III уровень Я-концепции. У них преобладающими шкалами были «Общение» и «Уверенность в себе». Свой образ Я они выстраивают с помощью своих социальных ролей и качеств, которыми они обладают;

- V уровень Я-концепции преобладает у 14% третьекурсников. Доминирующими шкалами для этого уровня стали: «Интеллект», «Общение», «Уверенность в себе». Образ Я у рассматриваемой группы студентов связан с социальными ролями, которые они исполняют в обществе, а также с качествами, которыми они обладают;

- IV уровень Я-концепции – очень низкий уровень самооотношения – не был обнаружен;

- на третьем курсе кризис усиливается, выражаясь в том, что процент механизма «отрицание» достиг своего пика (69%), но повышение уровня интеллектуализации, одной из самых зрелых психологических защит, говорит о том, что выход из кризиса достаточно близок.

В пятой серии были изучены особенности самосознания и механизмов психологической защиты студентов четвертого курса. Были получены следующие результаты:

- 30% студентов четвертого курса имеют I уровень Я-концепции, который характеризуется высокими показателями шкал «Общение», «Уверенность в себе». Данные студенты описывают себя с помощью социальных ролей и собственных личностных качеств.;

- у 33% четверокурсников выявлен II уровень Я-концепции, характеризуемый шкалами «Поведение», «Общение», «Уверенность в себе». При описании себя эти студенты используют такие характеристики, как «социальные роли», «личностные качества», «профессиональные характеристики»;

- уровень самооотношения повышается с преобладанием оптимального II уровня Я-концепции (суммарный показатель высокого уровня самооотношения 63%);

- среди 25% студентов четвертого курса был выявлен III уровень Я-концепции. Преобладающими шкалами были «Общение» и «Уверенность в себе». Свой образ Я они выстраивают с помощью своих социальных ролей и качеств, которыми они обладают;

- немногочисленной группой (12%) были студенты, имеющие V уровень Я-концепции. Как и большинство студентов, свой образ Я они видят сквозь призму своих социальных ролей и качеств личности;

- IV уровень Я-концепции – очень низкий уровень самооотношения – не был обнаружен;

- на четвертом курсе у студентов снижается уровень отрицания, возрастает уро-

вень рационализации и интеллектуализации.

Шестая серия исследования посвящена изучению особенностей самосознания и механизмов психологической защиты студентов пятого курса. Результаты показали, что:

- многочисленная группа студентов пятого курса (32%) имеет I уровень Я-концепции. Такой уровень характеризуют следующие шкалы: «Интеллект», «Общение», «Уверенность в себе». Образ Я данных студентов характеризуется их социальными ролями и качествами личности;

- практически сходный процент пятикурсников (31%) имеет II уровень Я-концепции, в котором наиболее распространены шкалы «Общение» и «Уверенность в себе». Себя эти студенты описывают преимущественно с помощью социальных ролей, исполняемых в обществе, и преобладающих качеств личности;

- суммарный показатель высокого уровня самоотношения остается неизменным (63%);

- 26% студентов пятого курса имеют III уровень Я-концепции. Этот уровень само-

отношения характеризуется с помощью шкал «Общение» и «Уверенность в себе». При описании себя данные студенты используют такие характеристики, как «социальные роли», «личностные качества»;

- самая малочисленная группа студентов (11%) имеет V уровень Я-концепции. Наиболее противоречивый уровень самоотношения характеризуется шкалами «Интеллект», «Общение» и «Уверенность в себе». Свой образ Я они выстраивают с помощью своих социальных ролей и качеств, которыми они обладают;

- что касается пятикурсников, то здесь наблюдаются также рост выбора интеллектуализации, рационализации, снижение уровня проекции и отрицания, что говорит о том, что студенты демонстрируют к окончанию вуза достаточно зрелые защитные механизмы.

На рисунке 1 представлено соотношение уровней Я-концепции школьников и студентов, обучающихся на разных курсах.

На рисунке 2 представлено распределение механизмов психологической защиты школьников и студентов, обучающихся на разных курсах.

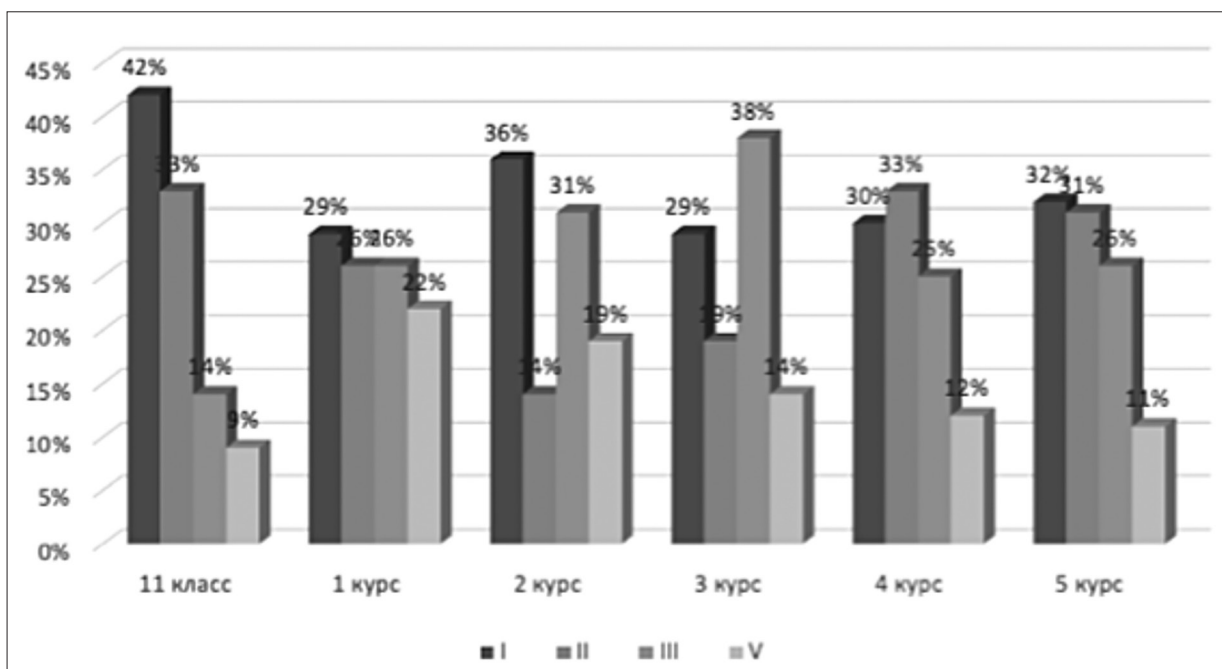


Рис. 1. Распределение уровней Я-концепции у одиннадцатиклассников и студентов разных курсов

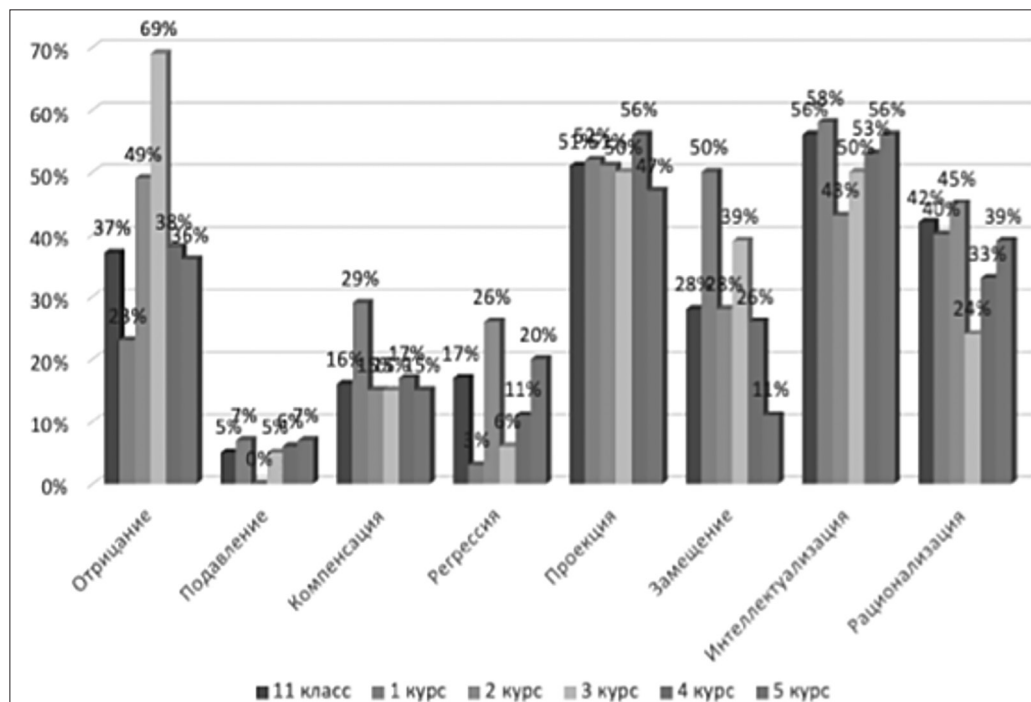


Рис. 2. Развитие механизмов психологической защиты учеников 11 класса и студентов 1–5 курсов.

В седьмой серии определялся уровень личностно-профессионального развития учителей и особенности их взаимодействия с учениками.

Восьмая серия была направлена на изучение личностно-профессионального развития преподавателей вуза и их взаимодействие со студентами.

Результаты анализа полученных материалов свидетельствуют о том, что 29% учителей школы имеют высокий уровень личностно-профессионального развития, 45% – средний и 26% – низкий уровень личностно-профессионального развития. Между тем лишь 23% преподавателей вуза характеризуются высоким уровнем личностно-профессионального развития, 31% – средним, 46% – низким уровнем личностно-профессионального развития.

Было найдено, что в школе (гимназии) в большей степени сформирована полисубъектная общность, в то время как в вузе она находится лишь на начальной стадии своего развития, что обуславливает кризис преемственности в развитии учащихся при переходе от общего образования к высшему.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать заключение о необходимости расширения эмпирического поля исследования и проведения коррекционно-развивающих программ со студентами педвуза по повышению уровня их личностно-профессионального развития, способности к созданию полисубъектной общности «педагог-учащийся» и тем самым преодолению кризисов при переходе с одной степени обучения на другую.

С этой целью был проведен формирующий эксперимент с апробацией и реализацией психологических программ, разработанных на основе технологии конструктивного изменения поведения [18, 24], включающей в себя четыре стадии изменения поведения (подготовку, осознание, переоценку, действие), процессы изменения поведения (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие), комплекс методов воздействия. Стадии соотношены с курсами обучения студентов в вузе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специальности ее участников.

В формирующем эксперименте принимали участие 107 студентов педагогического университета г. Москвы. Экспериментальную группу составили 52 студента. В качестве контрольной группы, которая обучалась в обычном режиме, выступили 55 студентов. Применялась специально разработанная методическая программа.

Технология реализована как в рамках психолого-педагогических дисциплин, так и в системе спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактикумов, а также научно-исследовательской работы студентов и педагогической практики.

Стадия подготовки (первый курс) была направлена на развитие мотивационных процессов студентов, коммуникативной компетентности, потребности в самопознании и саморазвитии. На этой стадии использовались активные методы обучения (выездные психологические школы, круглые столы, тренинги, кооперативные методы обучения). Инновационные методы включались в ряд учебных дисциплин: «Введение в специальность», «Общая психология», «Педагогическая психология».

На стадии осознания (второй курс) оказывалось воздействие на когнитивные процессы развития личности студентов. Развивающие мероприятия были интегрированы в такие дисциплины, как «Методика и технология работы педагога», «Психолого-педагогический практикум», научно-исследовательскую работу студентов, производственную и учебную практику. Проведен цикл занятий «Рефлексивное проектирование в решении профессиональных задач».

На стадии переоценки (третий курс) оказывалось влияние на аффективные процессы развития личности. Инновационные методы включались в учебную дисциплину «Теория и практика общения». Со студентами были проведены социально-психологические тренинги с элементами деловой игры «Развитие совладающего поведения педагога» и «Эмоциональное вовлечение учащихся». Особое внимание уделялось

осознанию студентами особенностей построения педагогической деятельности субъект-субъектного, полисубъектного взаимодействия (педагог-ребенок).

Стадия действия (четвертый курс) – проведение круглых столов совместно с преподавателями вуза, где обсуждались типы взаимодействий преподавателей и студентов (субъект-объектные, субъект-субъектные, полисубъектные); демонстрация студентами своих мастер-классов по преодолению психологических барьеров, препятствующих созданию полисубъектной общности и личностно-профессиональному развитию. В завершение осуществлялись оценка технологии и достигнутых результатов, закрепление новых конструктивных способов поведения, поддержание и стимулирование студентов к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в будущей профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ полученных данных до и после внедрения технологии выявил, что к концу обучения в вузе у студентов усиливается самоотношение, они в большей степени начинают руководствоваться в жизни внутренними критериями, по сравнению с внешними, что свидетельствует о повышении уровня самосознания.

Студенты экспериментальной группы, по сравнению с контрольной, к последнему курсу демонстрируют более четкую иерархию мотивов и профессиональных ценностей. Гуманистическая направленность и ценностное отношение к ребенку и другим людям становятся приоритетными в их педагогической деятельности, студенты начали обладать более высоким уровнем рефлексии, способности планировать и осуществлять свою деятельность в нестандартных ситуациях. Они творчески применяют выработанные в ходе профессиональной подготовки навыки эффективного педагогического общения и полисубъектного взаимодействия.

Реализация подобного полисубъектного взаимодействия педагогов и учащихся

будет способствовать созданию образовательной среды, обеспечивающей преемственность на этапе перехода «школа-вуз».

Обсуждение

У учащихся одиннадцатых классов в большинстве случаев наблюдается высокий уровень самооотношения на грани нормы и конструктивные психологические защиты. На наш взгляд, это объясняется тем, что значительная часть учителей школы способна создавать творческую (креативную) атмосферу на уроках, основанную на принципах взаимного уважения, дружелюбия, открытости, равенства личностных позиций учителя и ученика, понимания и принятия его индивидуальной неповторимости, то есть способна создавать полисубъектную общность. Это благоприятствует более полному проявлению и раскрытию возможностей как учащихся, так и педагогов.

У студентов первого курса констатировано резкое снижение показателей самооотношения и увеличение группы риска (V уровень Я-концепции) и рост показателей неконструктивных психологических защит по сравнению с показателями одиннадцатиклассников, что, по нашему мнению, говорит о кризисе преемственности в обеспечении полноценного развития учащихся на этапе перехода от школы к вузу. Это может объясняться тем, что 77% педагогов вуза испытывают затруднения в построении эмоционально-положительного диалогового общения со студентами, эмоционально неустойчивы, ригидны, проявляют в отношении учащихся холодность, отчужденность, подозрительность (субъект-объектный тип отношений). Ориентация преподавателей данной группы в своей деятельности на результат ведет к обострению соперничества, ослабляет коммуникативное взаимодействие между педагогами и учащимися. В результате формируется неблагоприятный психологический фон, препятствующий личностному развитию

самих преподавателей и студентов, вызывает у них страх самовыражения, негативные эмоциональные переживания и состояния.

Показатели самооотношения второго курса ниже, чем у первого, но выражен рост отдельных конструктивных защит. Это можно объяснить тем, что теоретическое и практическое изучение осваиваемой профессии приводит к снижению уровня самооотношения и появлению сомнений и рефлекслирующих вопросов: «А справлюсь ли я? Получу ли я достаточно знаний и навыков для моей профессиональной реализации?»

Студенты третьего курса отличаются выравниванием процессов самооотношения, но резким ростом показателя неконструктивной защиты «отрицание», что говорит о внутреннем дисбалансе, внутриличностном конфликте и кризисе середины обучения.

У студентов четвертого курса можно констатировать увеличение показателей самооотношения с преобладанием оптимального II уровня Я-концепции и конструктивных психологических защит.

У студентов пятого курса в отношении показателей Я-концепции наблюдаются стабилизационные процессы по сравнению с четвертым курсом с некоторым снижением показателей самооотношения группы риска. К окончанию обучения, на пятом курсе, когда многие студенты уже начинают самостоятельную профессиональную деятельность, проводится рефлексия освоенных знаний и навыков, анализируется полученный за пять лет опыт учебно-профессионального взаимодействия. И зачастую делаются выводы о недостаточности освоения отдельных дисциплин предметной профессиональной подготовки для осуществления эффективной педагогической деятельности, что требуется еще наличие профессионально-личностных качеств и педагогических компетентностей, позволяющих успешно реализовывать себя в профессии. В целом, на наш взгляд, это

может приводить к потенциальному кризису перехода от вуза к профессиональной деятельности.

Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов – будущих педагогов, направленное на повышение уровня личностно-профессионального развития, и способность создавать полисубъектную общность позволят им успешно преодолевать кризисы начала, середины и завершения профессионального образования.

Заключение

В результате проведения теоретико-эмпирического исследования на вышеуказанной выборке были выделены три кризиса преемственности в обеспечении развития учащихся: кризис перехода от школы к вузу, кризис середины обучения в вузе, кризис перехода выпускников вуза к профессиональной деятельности (потенциальный).

На основании полученных результатов определен комплекс психологических условий преодоления кризисных явлений в процессе преемственности в развитии личности учащегося. В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие условия: 1) усилия и стремления учащегося к достижению целей, обусловленных степенью развития его Я-концепции и самосознания, 2) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога как основного субъекта реконструкции образовательной среды и создания социальной ситуации развития учащихся, 3) высокий уровень развития полисубъектной общности в школе и вузе как психологической основы одновременного и совместного личностного и профессионального развития всех субъектов непрерывного образования.

Предложено новое технологическое решение – модификация психологической технологии конструктивного изменения поведения личности применительно к образовательному процессу вуза.

Психологические средства (разработанные программы) направлены на предупреждение и преодоление кризисов преемственности в обеспечении личностно-профессионального развития учащихся на этапе перехода школа – вуз, вуз – профессиональная деятельность.

Полученные в работе данные углубляют разделы педагогической психологии (психологии обучения, мотивация учебной и профессиональной деятельности), а также расширяют возможности применения интегративной технологии в решении проблем преемственности обеспечения личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 384 с.
2. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды. 2-е изд. испр. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «Модэк», 2003. – 408 с.
3. *Вершиловский С.Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб.: Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. – 151, [3] с.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–366.
5. *Гвилия Н.А., Горба Л.К., Коль О.Д., Мясникова Л.А., Парфенов А.В., Шульженко Т.Г.* Преемственность и непрерывность подготовки – всегда в тренде // Известия СПб-ГЭУ. – 2020. – № 2(122). – С. 37–40.
6. *Глебова Г.Ф.* Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – № 3(15). – С. 44–56.
7. *Годник С.М.* Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 32 с.

8. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 80–88. doi: 10.17759/pse.2019240106.
9. Ефлова З.Б., Косолапова Е.С. Условия обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования в стандартах образования и в педагогической практике // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 3(23). – С. 40–49.
10. Каргина А.Е., Морозова И.С., Крецан З.В. Особенности представлений обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях в будущей профессиональной деятельности и о способах их преодоления // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13. – № 1. – С. 117–130. doi: 10.17759/psyedu.2021130108.
11. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 4–12. doi: 10.17759/chp.2020160101.
12. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С., Петров Я.И. Психологические проблемы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987.
13. Маркова А.К. Закономерности возрастного развития // Сов. педагогика. – 1968. – № 9. – С. 49–56.
14. Митин Г.В. Полисубъектная общность «педагог-учащийся» как психологическая основа преемственности поколений / Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: теории, технологии, управление. Сборник с научни доклады. – Китен: ЕКС-ПРЕС, 2019. – С. 576–580.
15. Митин Г.В. Преемственность как предмет психологических, педагогических и социологических исследований / В кн. «Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике». Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Психологический институт РАО, 2020. – С. 227–230.
16. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности. – М.; СПб.: Нестор-История, 2019. – 400 с.
17. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 430 с.
18. Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 90–100. doi: 10.17759/pse.2020250308.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
20. Рузиева Н.Э. Проблема преемственности дошкольного и школьного образования // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 9(93). – С. 45–49.
21. Сманцер А.П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. – Минск: БГУ, 2011. – 289 с.
22. Федотова Л.Е. Преемственность уровней образования в условиях ФГОС // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2020. – № 2. – С. 1099–1103.
23. Mitin G., Mitina L., Shchelina S. Scientific justification and technological solution for overcoming psychological barriers of educational subjects' personal-and-professional development / Process Management and Scientific Developments. Part 2. – Melbourne, 2021. – P. 124–134.
24. Mitina L.M. Innovative Approach to the Preparation of Future Teachers / In: Gafurov I., Valeeva R. (Eds.) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. – ARPHA Proceedings 3. – P. 1673–1682. doi: 10.3897/ap.2.e1673.

References

1. Anan'yev BG. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya. Moscow: In-t prakticheskoy psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK», 1999: 384 (in Russian).
2. Brushlinskiy AV. Sub'yekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye: izbrannyye psikhologicheskiye trudy. 2-ye izd ispr. Moscow: Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-ta;

- Voronezh: NPO «Modek», 2003: 408 (in Russian).
3. Vershlovskiy SG. Nepreryvnoye obrazovaniye: istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena: monografiya. St. Petersburg: Sankt-Peterburgskaya akad. postdiplomnogo ped. obrazovaniya, 2008: 151[3] (in Russian).
 4. Vygotskiy LS. Myshleniye i rech'. Sobr soch v 6 t. Moscow: Pedagogika, 1982; 2:5–366 (in Russian).
 5. Gviliya NA, Gorba LK, Kol' OD, Myasnikova LA, Parfenov AV, Shul'zhenko TG. Preyemstvennost' i nepreryvnost' podgotovki – vseгда v trende. *Izvestiya SPbGEU* 2020; 2(122):37–40 (in Russian).
 6. Glebova GF. Preyemstvennost' doshkol'nogo, nachal'nogo i srednego (polnogo) obrazovaniya: problemy i opyt proyektirovaniya. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek* 2016; 3(15):44–56 (in Russian).
 7. Godnik SM. Teoreticheskiye osnovy preyemstvennosti sredney i vysshey shkoly v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya: avtoref dis ... d-ra ped nauk. Moscow, 1990: 32 (in Russian).
 8. Yermolayeva MV, Lubovskiy DV. Otsenka metapredmetnykh i lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov pri perekhode obuchayushchikhsya na novyy uroven' obshchego obrazovaniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* 2019; 24(1):80–88. doi: 10.17759/pse.2019240106 (in Russian).
 9. Yeflova ZB, Kosolapova YeS. Usloviya obespecheniya preyemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya v standartakh obrazovaniya i v pedagogicheskoy praktike. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek* 2018; 3(23):40–49 (in Russian).
 10. Kargina AYe, Morozova IS, Kretsyan ZV. Osobennosti predstavleniy obuchayushchikhsya vypusknykh kursov o trudnykh zhiznennykh situatsiyakh v budushchey professional'noy deyatel'nosti i o sposobakh ikh preodoleniya. *Psikhologo-pedagogicheskkiye issledovaniya* 2021; 13(1):117–130. doi: 10.17759/psyedu.2021130108 (in Russian).
 11. Kravtsov GG, Kravtsova YeYe. Vzaimosvyaz' obucheniya i razvitiya: problemy i perspektivy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* 2020; 16(1):4–12. doi: 10.17759/chp. 2020160101. (in Russian).
 12. Kulyutkin YuN, Sukhobskaya GS, Petrov YaI. Psikhologicheskkiye problemy nepreryvnogo obrazovaniya. Pod red VG Onushkina. Moscow: Pedagogika, 1987 (in Russian).
 13. Markova AK. Zakonomernosti vozrastnogo razvitiya. *Sov pedagogika* 1968; 9:49–56 (in Russian).
 14. Mitin GV. Polisub'yektnaya obshchnost' «pedagog-uchashchiysya» kak psikhologicheskaya osnova preyemstvennosti pokoleniy. *Vzaimodeystviye na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovaniye: teorii, tekhnologii, upravleniye. Sbornik s nauchni dokladi. Kiten: YEKS-PRES*, 2019: 576–580 (in Russian).
 15. Mitin GV. Preyemstvennost' kak predmet psikhologicheskikh, pedagogicheskikh i sotsiologicheskikh issledovaniy. V kn «Mezhpokolencheskiye otnosheniya: sovremennyy diskurs i strategicheskkiye vybory v psikhologo-pedagogicheskoy nauke i praktike». Pod red LM Mitinoy. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO, 2020: 227–230 (in Russian).
 16. Mitina LM. Psikhologiya professional'no-kar'yernogo razvitiya lichnosti. Moscow; SPb.: Nestor-Istoriya, 2019: 400 (in Russian).
 17. Mitina LM. Professional'no-lichnostnoye razvitiye pedagoga: diagnostika, tekhnologii, programmy: uchebnoye posobiye dlya vuzov. 2-ye izd, dop. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt, 2020: 430 (in Russian).
 18. Mitina LM, Mitin GV. Psikhologicheskyy analiz problemy marginalizma, prokrastinatsii, vyuchennoy bespomoshchnosti kak bar'yerov lichnostno-professional'nogo razvitiya cheloveka. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* 2020; 25(3):90–100. doi: 10.17759/pse.2020250308 (in Russian).
 19. Rubinshteyn SL. Osnovy obshchey psikhologii. St. Petersburg: Piter, 2002: 720 (in Russian).
 20. Ruziyeva NE. Problema preyemstvennosti doshkol'nogo i shkol'nogo obrazovaniya. *Voprosy nauki i obrazovaniya* 2020; 9(93):45–49 (in Russian).
 21. Smantser AP. Teoriya i praktika realizatsii preyemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov. Minsk: BGU, 2011: 289 (in Russian).
 22. Fedotova LYe. Preyemstvennost' urovney obrazovaniya v usloviyakh FGOS. *Zdorov'ye – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya* 2020; 2:1099–1103 (in Russian).

23. Mitin G, Mitina L, Shchelina S. Scientific justification and technological solution for overcoming psychological barriers of educational subjects' personal-and-professional development. *Process Management and Scientific Developments. Part 2*. Melbourne, 2021: 124–134.
24. Mitina LM. Innovative Approach to the Preparation of Future Teachers. In: Gafurov I, Valeeva R (Eds). VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. *ARPHA Proceedings 3*: 1673–1682. doi: 10.3897/ap.2.e1673.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS DURING THE TRANSITION FROM SECONDARY EDUCATION TO HIGHER EDUCATION: CRISES AND CONDITIONS FOR OVERCOMING

L.M. MITINA¹, G.V. MITIN¹, S.O. SHCHELINA²

¹ *Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow;*

² *Arzamas branch of the NNSU named after N.I. Lobachevsky, Arzamas*

In the mainstream of the systemic personality-developmental approach, a theoretical and empirical study of continuity as the basis for ensuring the learning and development of schoolchildren and students during the transition «school-university» was carried out. The results of the study made it possible to distinguish three crises of continuity: the crisis of the transition from general education to higher education, the crisis of the middle of education at a higher educational institution, and the crisis of the transition from education at a higher educational institution to professional activity. It is shown for the first time that overcoming and preventing succession crises depends on the following psychological conditions: 1) the level of self-awareness of the student, 2) the level of personal and professional development of the teacher, 3) the degree of formation of the polysubject community at school and university. Psychological and pedagogical tools (psychological programs) aimed at preventing and correcting succession crises have been developed and introduced into the educational process of the university.

Keywords: personal and professional development; multi-subject community «teacher-student»; continuity; crises; self-awareness; psychological defenses, conditions and means; «school-university»; correctional and developmental programs.

Address:

Mitina L.M.

Chief researcher of the Psychological Institute of RAO

E-mail: mitinalm@mail.ru