

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ ОБЩНОСТИ «ПЕДАГОГ – УЧАЩИЙСЯ» ПРИ ПЕРЕХОДЕ С ОДНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДРУГУЮ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Митина Л. М.¹, Митин Г. В.², Востокова Ю. И.³

^{1,2} Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

³ Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского,
Арзамасский филиал
607220, Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д. 36,
Российская Федерация

Аннотация

Цель. Изучить психологические ресурсы и закономерности личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» на этапе перехода от среднего образования к высшему (школа, вуз, профессиональная деятельность) в условиях совмещенного он-офлайн обучения.

Процедура и методы. Проведено теоретико-экспериментальное исследование, которое состояло из трёх этапов: первый и второй этапы – констатирующие, третий этап – формирующий (лонгитюдное исследование 2018–2022 гг.). В исследовании приняли участие 605 респондентов, применялись теоретические, диагностические, статистические методы.

Результаты. Получены результаты о психологических закономерностях личностно-профессионального развития полисубъектной общности в школе и вузе, общих характеристиках и особенностях полисубъектных взаимодействий. Выделены и исследованы факторы и условия, способствующие и препятствующие созданию полисубъектной общности «педагог – учащийся», и психологические ресурсы (разработанные программы), направленные на предупреждение и преодоление кризисов преемственности в обеспечении личностно-профессионального развития учащихся на этапе перехода школа – вуз, вуз – профессиональная деятельность.

© СС ВУ Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И., 2023.

Теоретическая и/или практическая значимость. Проведены преобразования на целевом, содержательном, технологическом уровнях психологической подготовки будущих педагогов. Эффективность реализованной технологии и тренинговых программ позволяет рекомендовать их для внедрения в профессиональную подготовку педагогов всех форм и уровней образования.

Ключевые слова: кризисы, личностно-профессиональное развитие, полисубъектная общность «педагог – учащийся», преемственность, психологические закономерности, ресурсы, технология развития рефлексивного ресурса

PSYCHOLOGICAL PATTERNS AND RESOURCES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE POLYSUBJECT COMMUNITY "TEACHER – STUDENT" DURING THE TRANSITION FROM ONE STAGE OF EDUCATION TO ANOTHER IN THE CONDITIONS OF TECHNOLOGICAL TRANSFORMATIONS

L. Mitina¹, G. Mitin², J. Vostokova³

^{1,2} *Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ul. Mokhovaya, 9, Moscow, 125009, Russian Federation*

³ *Nizhny Novgorod State University (Arzamas branch),
ul. Karla Marxa, 36, Novgorod Region, Arzamas, 607220, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study psychological resources and patterns of personal and professional development of the polysubject community "teacher – student" at the stage of transition from secondary education to higher education (school, university, professional activity) in conditions of combined online and offline learning.

Methodology. A theoretical-empirical study was conducted, which consisted of three stages: the first and second stages – ascertaining, the third stage – forming (longitudinal study 2018–2022). The study involved 605 respondents. Theoretical, diagnostic, statistical methods were applied.

Results. The results are obtained on the psychological patterns of personal and professional development of the polysubject community in school and university, general and special in polysubject interactions. The factors and conditions contributing to and hindering the creation of a polysubject community "teacher – student" and psychological resources (developed programs) aimed at preventing and overcoming continuity crises in ensuring the personal and professional development of students at the stage of transition school-university, university-professional activity are identified and investigated.

Research implications. Transformations have been carried out at the target, content, and technological levels of psychological training of future teachers. The effectiveness of the implemented technology and training programs allow us to recommend them for implementation in the professional training of teachers of all forms and levels of education.

Keywords: crises, personal-professional development, polysubject community "teacher–student", continuity, psychological patterns, resources, technology of reflexive resource development

Введение

В комплексе наук о человеке, включая педагогику и психологию, одной из центральных является проблема определения условий, при которых осуществляется переход человека от развития, вызванного внешними воздействиями и ориентированного на внешние источники подкрепления, к сознательному саморазвитию. Решение этой теоретической задачи должно быть основанием для выработки стратегий и методик, применение которых в образовании поможет молодому человеку выйти на траекторию саморазвития. Помощь в развитии способности преобразовывать себя может оказывать педагог-профессионал, который во все времена сохранял неповторимость своей личности, своего уникального опыта и культурных традиций.

Усложнение и динамика социокультурной и технологической среды жизнедеятельности современного человека диктует новые приоритеты отечественного образования, обеспечивающие возможность реализации особого типа межличностных взаимодействий педагога и учащихся – полисубъектных в условиях он-офлайн обучения.

Положение о необходимости создания качественно новой саморазвивающейся полисубъектной общности «педагог – учащийся», обеспечивающей эффективное преодоление кризисов преемственности при переходе от среднего образования к высшему в условиях он-офлайн-образования, требует переосмысления сложившихся к настоящему времени взглядов на педагогическую и возрастную психологию,

реконструкции принципов психолого-педагогической теории, системы понятий, методов и методик, а также анализа результатов теоретико-экспериментальных исследований по наиболее перспективным направлениям психологического знания в данной области, таких как:

- стратегия развития непрерывного образования [4; 7; 13; 20];
- становление полисубъектной общности «педагог – учащийся» на разных этапах образования и в различных форматах обучения [1; 9; 17; 23];
- профессиональное развитие педагога в эпоху информатизации и цифровизации [15; 16; 21];
- педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с особыми траекториями развития [8; 18; 22];
- педагог и психолог: пути профессионального сотрудничества [2; 6];
- психологические проблемы воспитания в условиях совмещённого он-офлайн образования [5; 19; 24].

Анализ степени разработанности проблемы полисубъектных взаимодействий «педагог – учащийся» показал, что, несмотря на большое внимание исследователей, она остаётся остро актуальной и в наши дни.

Речь идёт прежде всего о проблеме становления полисубъектной общности «педагог – учащийся» в условиях дистанционного образования, которое выручило в кризисной ситуации как экспресс-метод. Но эта новая форма обучения для субъектов образования (учащихся, родителей, педагогов и др.) вызвала у многих из них негативные эмоции, страхи, стрессы. Особенно от педагогов эта форма требует уме-

ния владеть собой, справляться с возникающими сложностями, осознанно выбирать стратегии действий, способствующих мобилизации личностных ресурсов, обеспечивающих выполнение программ предотвращения и купирования стресса.

В настоящее время очевидно, что после завершения пандемии мир не может остаться прежним. Большинство экспертов сходится на том, что после случившегося во главу угла должно быть поставлено образование, т. к. только на его основе можно предвидеть и, главное, предотвращать кризисы и катаклизмы, грозящие человечеству, современному обществу и вступающим в жизнь новым поколениям. В период вынужденного карантина и онлайн-обучения детей и взрослых было получено достаточно доказательств того, что дистанционная форма может быть только дополнительной формой обучения (помогающей, уточняющей, объясняющей, напоминающей, обогащающей и т. п.). Такая форма обучения может быть использована не «вместо», а «вместе» с принятой (офлайн) формой обучения как совмещенная он-офлайн форма образования.

В последнее время возникает особая проблема – выход из дистанционного обучения, т. к. период вынужденного карантина привёл к формированию у учащихся таких черт характера, как безответственность, неорганизованность, расхлябанность, недисциплинированность, и усилению таких психологических барьеров развития личности, как выученная беспомощность, прокрастинация, маргинализация сознания [12; 25].

Подобное поведение учащихся усугубляет негативные изменения, со-

провожающие профессиональную деятельность педагога, – профессиональные деформации личности, отрицательно сказывающиеся как на качестве профессиональной деятельности и образовательной среды, так и на личностном и профессиональном развитии учащихся, что вызывает необходимость создания особо типа общности «педагог – учащийся» – «полисубъектной общности» в условиях он-офлайн образования.

Решение этой проблемы предполагает проведение теоретико-экспериментального исследования, которое в русле единого методологического подхода – системного личностно-развивающего – и единой концепции рассматривали бы личностно-профессиональное развитие полисубъектной общности «педагог – учащийся» как основы создания оптимальной образовательной среды для учащихся и педагогов, а также ресурсы, способствующие, и факторы и условия, препятствующие этому процессу в условиях технологических трансформаций.

Теоретико-экспериментальное исследование психологических условий, факторов и ресурсов развития общности «педагог – учащийся» на этапе перехода «школа – вуз – профессиональная деятельность»

Первый этап был направлен на изучение психологических закономерностей, факторов и условий личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» на этапе перехода от среднего образования к высшему [10].

Эксперимент состоял из 7 серий и был направлен на: изучение самосо-

знания 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 профилактики и коррекции кризисов преемственности.

Методическая программа включала: «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман и др.), методику «Шкала Я-концепции» Пирса, Харриса в модификации А. М. Прихожан, методику «Кто я?» М. Куна и Т. МакПартланда, методику «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана, анкету на определение особенностей взаимодействия педагогов и учащихся Е. Рангеловой.

В результате проведенного исследования были выделены кризисы преемственности: кризис перехода от общего образования к высшему, кризис середины обучения в вузе и кризис перехода от обучения в вузе к профессиональной деятельности – и условия их преодоления и предотвращения: 1) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога как основного субъекта реконструкции образовательной среды и создания социальной ситуации развития учащихся в условиях полисубъектных взаимодействий; 2) высокая степень сформированности полисубъектной общности, представляющей собой единство, взаимное построение творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности всех

субъектов образования; 3) усилия и стремления учащегося к достижению целей, обусловленные высокой степенью развития Я-концепции и самосознания.

Результаты первого этапа исследования позволили сделать заключение о необходимости расширения эмпирического поля исследования ресурсных возможностей субъектов образования путём сравнительного анализа уровней личностно-профессионального развития педагогов и психологического благополучия учащихся до и в период глобального кризиса [11].

Второй этап теоретико-экспериментального исследования состоял из 9 серий: 5 серий исследования учителей ($n=45$), 2 серии – учеников ($n=62$)), 8 и 9 серии были направлены на сравнительный анализ результатов исследования учителей и учащихся до кризиса (2018 г.) и в период кризиса (в настоящее время).

Методическая программа состояла из следующих методик: «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром), методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», методика Холмса и Раге для определения стрессоустойчивости и социальной адаптации, опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус), «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев), «Методика изучения оценки психологического климата в коллективе» (Л. Н. Лутошкин), «Шкалу реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» (табл. 1).

Результаты качественного и количественного психологического анализа позволили сделать вывод, что в условиях глобального кризиса лишь

Таблица 1 / Table 1

Результаты второго этапа исследования / Results of the second stage of the study

Серия	Задачи	Результаты
1 серия	изучение уровня личностно-профессионального развития учителей	22,86% педагогов относятся к модели профессионального развития, к модели адаптивного функционирования – 77,14% педагогов: 42% – средний и 35,14% – низкий уровень
2 серия	выявление уровня эмоционального выгорания учителей	51,43% педагогов – сформированный синдром эмоционального выгорания, 34,28% – синдром находится в стадии формирования, у 14,29% учителей синдром эмоционального выгорания не сформирован
3 серия	изучение стрессоустойчивости педагогов	у 45,71% выявлена пороговая степень сопротивляемости стрессу, у 25,71% – низкая степень сопротивляемости, 11,43% отличаются достаточно высокой степенью сопротивляемости, 17,14% испытуемых имеют высокую сопротивляемость
4 серия	изучение стратегий совладания со стрессом учителей	одной из ведущих стратегий совладающего поведения у 45,71% педагогов выделяется поиск социальной поддержки, 32,43% в стрессовых ситуациях используют такие стратегии, как дистанцирование и избегание, у 21,86% выделена стратегия принятия ответственности
5 серия	изучение показателей осмысленности жизни	общие показатели осмысленности жизни значительно различаются (на статистически значимом уровне) в трёх группах учителей: с высоким (22,86%), средним, низким уровнем личностно-профессионального развития
6 серия	исследование особенностей психологического климата коллектива учеников	выявлена низкая степень благоприятности психологического климата (7)
7 серия	изучение личностной и ситуативной тревожности учащихся	средний показатель ситуативной тревожности – 48,8, личностной тревожности – 44,6, что свидетельствует о выраженной тревожности
8 серия	сравнение результатов учителей до кризиса и в его период	учителей с высоким уровнем личностно-профессионального развития примерно одинаково (I этап – 24%, II этап – 22,86%), в то время как учителей со средним уровнем личностно-профессионального развития значительно меньше в период кризиса (I этап – 56%, II этап – 42%) за счёт увеличения количества учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития (I этап – 20%, II этап – 35,14%)
9 серия	сравнение результатов учащихся до кризиса и в его период	выявлено снижение показателей благоприятности психологического климата (от нижней границы средней степени благоприятности (12) до низкого уровня (7)), а также повышение показателей ситуативной (I этап – 40,9, II этап – 48,8) и личностной тревожности (I этап – 41,7, II этап – 44,6)

Источник: данные автора.

учителя развивающей модели способны сохранять вектор развития благодаря высоким показателям интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), которые объединяются в профессионально значимые констелляции (конструктивное совладание, эмоциональное вовлечение, рефлексивное проектирование) и транслируются учащимся в форме позитивных моделей поведения, установок, отношений. Разработанная нами технология конструктивного изменения поведения педагога позволяет трансформировать противоречия и риски, характерные для кризисного периода, в ресурс личностно-профессионального развития учителя, обуславливающего создание психологически благоприятной образовательной среды.

Результаты проведённых исследований являются дополнительной доказательной базой необходимости разработки инновационного пути развития непрерывного педагогического образования на основе новых научных технологий и системных практик создания полисубъектных взаимодействий «педагог – учащийся» в условиях он-офлайн обучения [14].

Третий этап теоретико-экспериментального исследования представлял собой лонгитюд 2018–2022 гг., в котором приняли участие 107 студентов педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского: 52 студента – экспериментальная группа, 55 – контрольная группа. Процесс профессиональной психологической подготовки в экспериментальной группе был усовершенствован посредством интеграции в него технологии профессионального развития личности.

Методическая программа включала в себя «Методику исследования уровня самооценки» С. А. Будасси и методику «Самоактуализационный тест» Э. Шострома в модификации Ю. Е. Алешиной и Л. Я. Гозмана, «Методику определения мотивов профессиональной деятельности» К. Замфир.

I стадия разработанной нами технологии профессионально-личностного развития педагога – подготовка – реализовывалась на первом курсе вуза и была направлена на развитие педагогической направленности студентов, активизацию их мотивации к учебной и профессиональной деятельности, общению, самосознанию и саморазвитию. Применялись следующие методы психологической работы со студентами: лекции, семинары с элементами тренингов, работы в малых группах [3].

На II и III стадиях технологии – осознания и переоценки – проводились психологические тренинги развития рефлексивного ресурса студентов – будущих педагогов на втором и третьем курсах.

IV стадия технологии – действие – проводилась со студентами четвёртого и пятого курсов. Программа психологического тренинга для каждого курса выстроена в единой логике: ритуал приветствия – основная часть – рефлексия – «домашнее задание» – ритуал прощания.

Основная часть тренинга состоит из трёх модулей, соответствующих сферам развития студента в период профессионального обучения:

- модуль «Я – профессионал» содержит техники и упражнения для совершенствования сферы личностно-профессионального развития;

– модуль «Профессиональное взаимодействие» содержит техники и упражнения для развития сферы профессиональных отношений – полисубъектных взаимодействий, где основное внимание было обращено на развитие полисубъектной общности «педагог – учащийся»;

– модуль «Профессиональная деятельность» содержит техники и упражнения для развития сферы профессиональной деятельности, включая инновационные методы работы педагога в условиях цифровизации, информатизации, совмещённого он-офлайн обучения.

Техника «домашнее задание» применялась с целью продления развивающего действия тренинга через самостоятельную работу испытуемых с продуктами культуры (художественная литература, кинофильмы), в которых иллюстрируется то или иное направление ведущего модуля в тренинге. Итоги выполнения задания были проанализированы на дополнительном занятии в период летней зачётно-экзаменационной сессии, т. е. по завершении учебного года.

В процессе тренинговой работы использовались: методы имитации (ситуационно-ролевые игры), метод «мозгового штурма» и групповой дискуссии (для актуализации ресурсов развития личности); проективные техники: методы символического самовыражения, незаконченные предложения, метод концентрации присутствия через групповую рефлексию и обратную связь.

Развитие ресурсных возможностей студентов – будущих педагогов, прежде всего рефлексивных, происходило на протяжении всех стадий реализуемой программы.

II и III стадии технологии профессионально-личностного развития педагога – осознания и переоценки – реализовывались на втором и третьем курсах обучения, актуализируя когнитивные и аффективные процессы развития личности.

Задачи совершенствования сферы профессионального развития:

1. Развитие самоинтереса и навыков самодиагностики.

2. Развитие адекватности самовосприятия, самопонимания и позитивного самоотношения.

3. Формирование идеального образа «Я – профессионал», идентификация с образом успешного профессионала.

4. Коррекция адекватности самооценки.

5. Осознание реального образа «Я – профессионал».

6. Развитие профессиональной самооценки и профессиональной рефлексии.

Достижение поставленных задач реализовывалось с помощью проведения экспресс-диагностики и последующего обсуждения её результатов («Самооценка уровня притязаний», тест «Самооценка»), а также упражнений, направленных на стимуляцию самоанализа сторон личности испытуемых, позволяющих минимизировать психологические защиты, переосмысливать субъективное восприятие собственных возможностей, успехов и неудач («Декларация самооценности» по В. Сатир, «Как здорово мне это удаётся», «Осознание сильных и слабых сторон личности» модификация по В. Г. Маралову и т. д.), методами символического самовыражения («Герб и девиз моей будущей профессии» по И. В. Вачкову, модификация) и упражнениями, усиливающими рефлексию и

обратную связь группы («Пустой стул» по Е. Мелибруда, модифицированное).

Реализация данной серии упражнений подтвердила результаты диагностики констатирующего этапа о неадекватном самовосприятии. Однако повышенный самоинтерес большинства участников тренинга способствовал восприятию обратной связи от группы и стимулировал рефлексию.

Идеальный образ «Я – профессионал» на данном этапе выстраивался с помощью метода символического самовыражения, затем корректировался средствами групповой дискуссии, обратной связи и рефлексии. Например, дискуссионными для студентов оказались такие личностные особенности педагога, как открытость, альтруизм, «отсутствие собственных психологических проблем». В процессе обсуждения студенты, имеющие стаж работы по гуманитарному профилю, были настроены более скептически в данном вопросе. Итогом дискуссии было смягчение явной иллюзорности восприятия образа педагога, что позволило выстроить более адекватный идеальный образ «Я – профессионал». В процессе групповых обсуждений были проанализированы основные требования к личности будущего педагога, позволяющие эффективно реализовывать различные направления профессиональной деятельности. Данная часть занятия позволила актуализировать восприятие себя как будущего профессионала, вывести в сферу осознанного желаемые и отвергаемые стороны собственной личности, определяющие профессиональное развитие, способствуя тем самым развитию профессиональной рефлексии и профессио-

нальной самооценки, идентификации с образом успешного учителя.

Коррекция адекватности самооценки испытуемых происходила на протяжении всего занятия через достижение поставленных целей, чему способствовали возможности групповой работы, обеспечивающие актуальную обратную связь в ситуации позитивной поддержки и принятия, стимулирующие рефлексию.

Задачи развития сферы профессиональных отношений:

1. Осознание и принятие себя в системе профессионального полисубъектного взаимодействия.
2. Восприятие и осознание стереотипов профессионального полисубъектного взаимодействия.
3. Развитие индивидуального стиля построения отношений с субъектами профессионального взаимодействия.

Достижение поставленных задач реализовывалось через организацию ситуационно-ролевых игр, позволяющих осознать проекции чувств, стереотипных реакций при стимульных заданиях, осознать и принять свои личностно-профессиональные особенности в процессе профессионального полисубъектного взаимодействия, актуализировать эмоциональное отношение к субъектам образовательного процесса («Перемена», «Совещание», «Родительское собрание»).

В процессе моделирования различных ситуаций из профессиональной деятельности педагога студенты имели возможность «примерить» на себя не только роль действующего учителя, но и тех, с кем он работает. Данный способ проигрывания ситуаций позволил испытуемым проанализировать с разных сторон стереотипы восприятия

профессионального взаимодействия, их соответствие реалиям. Кроме того, студенты отмечали, что в некоторых случаях происходило осознание ответственности и важности своей профессиональной роли в успешном разрешении ситуации.

С помощью методов активизации процессов осознания и переживания позитивного и негативного опыта осуществлялся перенос в сферу актуального сознательного стереотипов поведения и реагирования к определённым субъектам образовательного процесса, осознание приемлемых, эффективных форм взаимодействия, проецировалась профессиональная самооценка, которая в ходе групповой обратной связи и рефлексии подвергалась коррекции («Высказывания», «Желаемый и отвергаемый ученик»). Осуществлялось также моделирование эффективного и неэффективного взаимодействия с различными субъектами профессионального взаимодействия учителя («Трудная профессиональная ситуация») методами выстраивания алгоритма действий, «мозгового штурма» и ситуационно-ролевой игры.

Задачи развития сферы профессиональной деятельности:

1. Осознание требований профессии к субъекту.

2. Осознание профессиональных мотивов, установок, стереотипов, их принятие или непринятие.

3. Освоение стратегий профессионального поведения: профессиональных технологий и методик.

4. Формирование профессиональных мотивов, установок, стереотипов.

Достижение первой задачи осуществлялось методами «мозгового штурма» с последующей групповой дискуссией,

ранжирования и экспертного оценивания («Профессиограмма»). В процессе упражнения студентами были проанализированы профессиональные компетенции учителя, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Вторая задача реализовывалась методами ранжирования, «мозгового штурма» с последующей дискуссией и методом диспозиции («Перекрёстный допрос» по Г. В. Резапкиной, модификации). Данное упражнение позволило осознать и переоценить имеющиеся и возможные мотивы профессиональной деятельности, разграничить мотивы будущей профессиональной деятельности (в роли педагога) и мотивы имеющегося трудоустройства. В процессе обсуждения также анализировались профессиональные установки и стереотипы профессиональной деятельности, влияющие на формирование мотивов.

В процессе выполнения упражнений, участия в групповых дискуссиях стимулировалось развитие профессиональной идентичности, испытуемые проецировали и корректировали самоотношение к себе как представителю профессии, осознавали личностно-профессиональные цели, ценности, направление своего профессионального развития [3].

Третья задача реализовывалась через развитие в процессе упражнений техники активного слушания, сенситивности и эмпатии («Развитие навыков хорошего слушания других людей» по Е. Мелибруда, модификация, «Дискуссия в ролях друг друга» по И. В. Вачкову).

Четвёртая задача реализовывалась методами ранжирования, «мозгового

штурма» с последующей дискуссией и методом диспозиции («Определяем приоритеты» по Г. В. Резапкиной, модификации). В ходе упражнения участниками были проанализированы основные направления деятельности учителя, определены ведущие профессиональные мотивы и установки, сопровождающие субъективный выбор того или иного направления. Кроме того, в процессе выполнения данного упражнения студентами выстраивались основные стратегии профессионального поведения, что способствовало достижению первой задачи.

Итоговая рефлексия по результатам всего тренинга осуществлялась при помощи метода незаконченных предложений «Чему я научился?».

В конце занятия испытуемым предлагалось «домашнее задание»: групповое обсуждение выбранных примеров полисубъектных взаимодействий учителя с субъектами будущей профессиональной деятельности – участниками образовательного процесса («учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель») провоцировало проекцию личного опыта испытуемых, позволяющего другим участникам расширять свою когнитивную сферу профессионального самосознания. Обратная связь позволила отреагировать негативный опыт и обнаружить ресурсы личностно-профессионального развития.

IV стадия технологии профессионально-личностного развития педагога – действие – реализовывалась на четвёртом и пятом курсах обучения, была направлена на совершенствование рефлексивного ресурса студентов, актуализируя поведенческие процессы личности.

Задачи совершенствования сферы профессионального развития:

1. Осознание образов «Я – профессионал» в темпоральном соотношении.
2. Выстраивание путей профессионального саморазвития.
3. Развитие возможностей самокоррекции, самоорганизации, саморегуляции.

Поставленные задачи реализовывались методами символического самовыражения, групповой дискуссии («Какой я есть и каким хотел бы быть учителем»), а также методами психодрамы и методом диспозиций («Мои субличности» по И. В. Вачкову, модификация), проективного рисунка с последующей дискуссией «Я через 10 лет». Данные методы способствовали осознанию и переосмыслению представлений о себе как профессионале во временном аспекте развития.

Осознание возможностей и путей профессионального саморазвития и самокоррекции происходило в процессе групповой дискуссии по итогам экспресс-диагностики «Способность к саморазвитию» по В. Г. Маралову, а также последующих упражнений, направленных на осознание и переоценку возможных причин кризисов профессионального развития («Барьеры профессионального развития»). В ходе упражнений участниками тренинга были определены как внешние, так и внутренние факторы, препятствующие саморазвитию (защиты, стереотипы, установки), и пути их сглаживания: посредством возможностей групповой динамики осуществлялось выявление и адаптация механизмов психологических защит личности.

Задачей совершенствования сферы профессиональных отношений явля-

ется освоение и развитие эффективного профессионального взаимодействия в полисубъектной общности «педагог – учащийся».

Достижение данной цели осуществлялось с помощью упражнений, в ходе которых посредством сравнения и обратной связи происходило адекватное самовосприятие и принятие своих способностей и возможностей при работе с субъектами профессионального взаимодействия («Я умею»). В процессе ситуационно-ролевой игры также происходило осознание приемлемых эффективных форм взаимодействия в полисубъектных взаимодействиях «учитель – ученик», «учитель – родитель», «учитель – учитель» («АБВГДежз» по Л. М. Кролю, «Зеркальные упражнения» модификация по И. В. Вачкову и С. В. Гиппиус).

Задачей развития сферы профессиональной деятельности выступает формирование и реализация индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Для её реализации была проведена методика «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения» с целью определения доминирующего стиля в профессионально-деятельностном общении, профессиональной деятельности в целом. По результатам методики была проведена групповая дискуссия с целью определения эффективности и оптимальности каждого из стилей в определённых профессиональных ситуациях.

Были также проведены упражнения, позволяющие проанализировать стили собственного профессионального поведения, развить наиболее оптимальный и принимаемый («Уверенность или её маска» по О. П. Горбушиной, «С

первого взгляда, или философия преуспевающих» по А. С. Прутченкову, модификация), а также создать ситуацию успеха и позитивное самовосприятие («Уверенное и неуверенное поведение» по В. Г. Маралову, модификация).

Итоговая рефлексия тренинга осуществлялась с помощью «Анкеты обратной связи». В процессе данной части занятия следует отметить, что студенты осознанно и адекватно оценивали себя и свои возможности.

В конце занятия испытуемым также предлагалось «домашнее задание». В результате группового обсуждения были найдены и проанализированы оптимальные варианты индивидуальных стратегий профессионального поведения.

Таким образом, тренинг на четвёртом и пятом курсах способствовал не только достижению заявленных целей, но и развитию у студентов профессионально-ориентированной мотивационной структуры: формирование мотива личностного роста.

В целом по результатам проведения тренингов можно констатировать следующие выводы:

- в процессе занятий посредством влияния на личность групповой динамики, обратной связи происходит актуализация рефлексивного ресурса будущих педагогов;

- в процессе выполнения упражнений, направленных на личностно-профессиональное развитие, происходит усиление восприятия другого человека и способности создавать полисубъектное взаимодействие;

- совместное взаимодействие в тренинговой работе испытуемых, имеющих опыт работы в гуманитарной сфере и не имеющих такового, обо-

гащал процесс групповой работы, корректируя профессиональную направленность, которая, выполняя побуждающую функцию, способствовала развитию образа «Я – профессионал» именно в сфере осваиваемой профессии в новых социокультурных и технологических условиях;

– посредством упражнений косвенно корректировался субъективный контроль в профессиональном само-

оценивании в направлении его интернализации, что также способствовало переходу рефлексивного ресурса на новый уровень развития.

Результаты тренинговой работы с экспериментальной группой показали, что у 12,5% студентов выявлен высокий уровень развития рефлексивного ресурса, в то время как в контрольной группе ни один студент не достиг данного уровня (рис. 1).

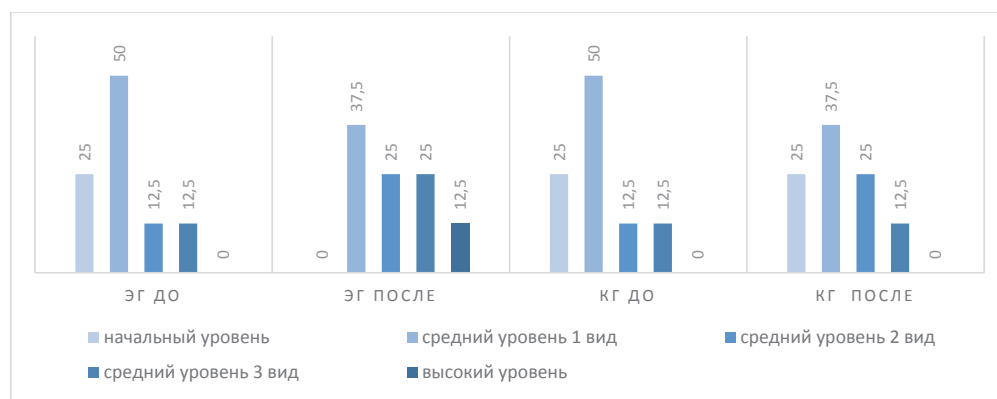


Рис. 1 / Fig. 1. Динамика изменения уровней сформированности рефлексивного ресурса в контрольной и экспериментальной группах (%) / Dynamics of changes in the levels of reflexive resource formation in the control and experimental groups (%)

Результаты сравнительной диагностики до и после интеграции технологии профессионального развития личности в образовательный процесс вуза подтвердили на статистически значимом уровне эффективность новой практики психологической подготовки педагогов.

Таким образом, совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов вуза, направленное на развитие у них комплекса интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, само-

сознания), позволит им успешно работать в новых условиях социокультурных и технологических трансформаций.

Психологические средства (разработанные программы) направлены на актуализацию ресурсных возможностей субъектов образования, предупреждение и преодоление кризисов преемственности в обеспечении личностно-профессионального развития общности «педагог – учащийся» на этапе перехода школа – вуз, вуз – профессиональная деятельность в условиях совмещённого он-офлайн обучения.

Заключение

Получены результаты о психологических закономерностях личностно-профессионального развития полисубъектной общности в школе и вузе, общем и особенном в полисубъектных взаимодействиях. Выделены и исследованы факторы и условия, способствующие и препятствующие созданию полисубъектной общности «педагог – учащийся», обуславливающие её совместное, одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие в разных образовательных средах (школа и вуз) с учётом он-офлайн образования.

Выделены факторы и условия преодоления кризисов преемственности при переходе от общего образования к профессиональному: 1) высокий уровень личностно-профессионального развития педагога; 2) высокая степень сформированности полисубъектной общности; 3) усилия и стремления учащегося к достижению целей, обусловленные высокой степенью развития Я-концепции и самосознания.

Педагогов с высоким уровнем личностно-профессионального развития,

обладающих ресурсными возможностями, примерно одинаковое количество до и в период глобального кризиса. Именно они способны создать психологически благоприятную образовательную среду для учащихся. В то время как учителей с низким уровнем личностно-профессионального развития стало гораздо больше во время кризиса, что негативно сказалось на их способности создать полисубъектную общность в условиях он-офлайн обучения.

Внедрение и реализация системы специальных тренинговых программ, основанных на технологии личностно-профессионального развития субъектов образования, являются основным психологическим условием актуализации рефлексивного ресурса студентов-педагогов, развития их способности к созданию полусубъектной общности «педагог – учащийся» и тем самым способствуют преодолению кризисов перехода с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций.

Статья поступила в редакцию 29.12.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А., Чернявская В. С., Осадчева И. И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 131–143.
2. Вачков И. В. Психолог, учитель, директор: триединство или разнонаправленность? // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашени, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 165–180.
3. Востокова Ю. И. Возможности метода проектов в профилактике кризиса профессиональной идентичности студентов вуза // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9 (99). Ч. 2. С. 187–190. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.075.
4. Гукаленко О. В., Ткач Л. Т. Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 4 (77). С. 99–106. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-77-99-106.

5. Гут Ю. Н. В поисках благополучного соответствия во взаимодействии субъектов образовательного процесса // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 216–226.
6. Дубровина И. В. Научное и практико-ориентированное сотрудничество педагога-психолога и учителя // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 155–165.
7. Лукашняя З. В., Нагорная Т. В. Консалтинговое сопровождение профессиональной подготовки современного педагога // Педагогическое образование в культурно-образовательном пространстве современного университета. М.: МАКС Пресс, 2021. С. 145–154.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Психология художественного творчества. М.: Издательство Московского университета, 2022. 238 с.
9. Митин Г. В., Галина З. Н., Щелина С. О. Психологические закономерности становления полисубъектной общности «педагог-учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 101–113.
10. Митина Л. М., Митин Г. В., Щелина С. О. Психологические условия и средства обеспечения преемственности в развитии учащихся на этапе перехода от среднего образования к высшему // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 426–443. DOI: 10.32744/pse.2022.1.27.
11. Митина Л. М., Митин Г. В. Педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды в период глобального кризиса // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: сборник научных статей. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 7–12. DOI: 10.24412/cl-36923-2022-1-7-12.
12. 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.
13. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашняя, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 12–27.
14. Митина Л. М. Конвергенция научных традиций и инновационных технологий как путь к обновлению содержания педагогической деятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.

15. Невдах С. И. Организационно–методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашья, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 81–92.
16. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия. Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
17. Тихомирова Т. Н., Малых С. Б. Когнитивные характеристики, личностные черты и мотивация как предикторы успешности выполнения основного государственного экзамена по математике // Вопросы психологии. 2022. Т. 68. № 2. С. 83–98.
18. Щебланова Е. И. Особенности профессиональной подготовки педагогов для обучения интеллектуально одаренных школьников: вызовы и ресурсы // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: коллективная монография / Л. М. Митина, Г. В. Митин, З. Н. Галина, С. О. Щелина, З. В. Лукашья, Н. А. Шайденко, И. В. Шачков, Ю. Н. Гут, З. З. Жамбеева, А. К. Осницкий, М. К. Кабардов, И. В. Дубровина, С. И. Невдах, Е. И. Щебланова; под ред. Л. М. Митиной. М.: Бахрах, 2022. С. 139–146.
19. Щелина Т. Т. Психолого–педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1 (58). С. 15–24.
20. Ambrosetti A., Capeness R., Kriewaldt J. Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges // Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience. Singapore: Springer, 2018. P. 235–244.
21. Anderson M., Boutelier S. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation // Journal of Educational Research & Practice. 2021. Vol. 11. № 1. P. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14.
22. Bernstein B. O., Lubinski D., Benbow C. P. Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study // Journal of Educational Psychology. 2021. Vol. 113. № 2. P. 830–845.
23. Boyle T., Wilkinson J. Two worlds, one site: leading practices and transitions to school // Journal of Educational Administration and History. 2018. № 50 (4). P. 325–342. DOI: 10.1080/00220620.2018.1510384.
24. Celuch K., Milewicz C., Saxby C. Student and Faculty Interaction in Motivated Learning for Face-to-Face and Online Marketing Classes // Journal of Education for Business. 2021. Vol. 96. № 6. P. 2–14. DOI: 10.1080/08832323.2020.1848767.
25. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects // ARPHA Proceedings. 2022. № 5. P. 1103–1114. DOI: org/10.3897/ap.5.e1103.

REFERENCES

1. Aminov N. A., Chernyavskaya V. S., Osadcheva I. I. [Differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills]. In: *Mir psihologii* [World of Psychology], 2020, no. 3 (103), pp. 131–143.

2. Vachkov I. V. [Psychologist, teacher, director: trinity or multidirectionality?]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 165–180.
3. Vostokova Yu. I. [Possibilities of the project method in preventing the crisis of professional identity of university students]. In: *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International Scientific Research Journal], 2020, no. 9 (99), pt. 2, pp. 187–190. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.075.
4. Gukalenko O. V., Tkach L. T. [Organizational forms of implementation of the multicultural content of pedagogical education]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2021, vol. 1, no. 4 (77), pp. 99–106. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–77–99–106.
5. Gut Yu. N. [In search of a favorable correspondence in the interaction of subjects of the educational process]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 216–226.
6. Dubrovina I. V. [Scientific and practice-oriented cooperation of a teacher-psychologist and a teacher]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 155–165.
7. Lukashenya Z. V., Nagornaya T. V. [Consulting support for the professional training of a modern teacher]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie v kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo universiteta* [Pedagogical education in the cultural and educational space of a modern university]. Moscow, MAKS Press Publ., 2021, pp. 145–154.
8. Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N. *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of artistic creativity]. Moscow, Moscow University Press Publ., 2022. 238 p.
9. Mitin G. V., Galina Z. N., Shchelina S. O. [Psychological patterns of formation of the polysubjective community "teacher-student" in the transition from one level of education to another]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 101–113.
10. Mitina L. M., Mitin G. V., Shchelina S. O. [Psychological conditions and means of ensuring continuity in the development of students at the stage of transition from secondary education to higher education]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2022, no. 1 (55), pp. 426–443. DOI: 10.32744/pse.2022.1.27.
11. Mitina L. M., Mitin G. V. [The teacher as a subject of creating a psychologically favorable educational environment during the global crisis]. In: *Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika* [Strategies and resources of the personal and professional development of the teacher: modern reading and systematic practice]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 2022, pp. 7–12. DOI: 10.24412/cl–36923–2022–1–7–12.
12. Mitina L. M., Mitin G. V. [Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination, learned helplessness as barriers to personal and professional development of a person]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 3, pp. 90–100. DOI: 10.17759/pse.2020250308.
13. Mitina L. M. [Personal and professional development of a teacher as a strategic task of the system of continuous education]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog*

- v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 12–27.
14. Mitina L. M. [Convergence of scientific traditions and innovative technologies as a way to update the content of pedagogical activity]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2022, no. 3, pp. 143–161. DOI: 10.24412/2073-0861-2022-3-143-161.
 15. Nevдах S. I. [Organizational and methodological support for the formation of competencies in future teachers in the field of constructive interaction]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 81–92.
 16. Panov V. I., Patrakov E. V. *Cifrovizatsiya informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimod-ejstviya* [Digitalization of the information environment: risks, ideas, interactions]. Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2020. 199 p. DOI: 10.47581/2020/02.Panov.001.
 17. Tihomirova T. N., Malyh S. B. [Cognitive characteristics, personality traits and motivation as predictors of success in completing the main state exam in mathematics]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2022, vol. 68, no. 2, pp. 83–98.
 18. Shcheblanova E. I. [Features of professional training of teachers for teaching intellectually gifted schoolchildren: challenges and resources]. In: Mitina L. M., Mitin G. V., Galina Z. N., et al. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow, Bahrah Publ., 2022, pp. 139–146.
 19. Shchelina T. T. [Psychological and pedagogical support of education in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of primary secondary education]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 15–24.
 20. Ambrosetti A., Capeness R., Kriewaldt J. Educating future teachers: Insights, conclusions and challenges. In: *Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience*. Singapore, Springer, 2018, pp. 235–244.
 21. Anderson M., Boutelier S. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation. In: *Journal of Educational Research & Practice*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 202–216. DOI: 10.5590/JERAP.2021.11.1.14.
 22. Bernstein B. O., Lubinski D., Benbow C. P. Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. In: *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113, no. 2, pp. 830–845.
 23. Boyle T., Wilkinson J. Two worlds, one site: leading practices and transitions to school. In: *Journal of Educational Administration and History*, 2018, no. 50 (4), pp. 325–342. DOI: 10.1080/00220620.2018.1510384.
 24. Celuch K., Milewicz C., Saxby C. Student and Faculty Interaction in Motivated Learning for Face-to-Face and Online Marketing Classes. In: *Journal of Education for Business*, 2021, vol. 96, no. 6, pp. 2–14. DOI: 10.1080/08832323.2020.1848767.
 25. Mitin G. V., Mitina L. M., Shchelina S. O. Theoretical and Analytical Foundations and New Technological Means of Overcoming Barriers to Personal and Professional Development of Educational Subjects. In: *ARPHA Proceedings*, 2022, no. 5, pp. 1103–1114. DOI: org/10.3897/ap.5.e1103.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Митина Лариса Максимовна – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

Митин Георгий Валерьевич – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: meetingv@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3124-0352

Востокова Юлия Игоревна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского;
e-mail: vostokova_julia@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5265-686X

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Larisa M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
e-mail: mitinalm@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8407-0978

Georgy V. Mitin – Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
e-mail: meetingv@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3124-0352

Julia I. Vostokova – Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Arzamas branch Nizhny Novgorod State University;
e-mail: vostokova_julia@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5265-686X

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Митина Л. М., Митин Г. В., Востокова Ю. И. Психологические закономерности и ресурсы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «педагог – учащийся» при переходе с одной ступени образования на другую в условиях технологических трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 77–95.
DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95

FOR CITATION

Mitina L. M., Mitin G. V., Vostokova Yu. I. Psychological patterns and resources of personal and professional development of the polysubject community "teacher – student" during the transition from one stage of education to another in the conditions of technological transformations. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2023, no. 1, pp. 77–95.

DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-77-95