

На правах рукописи



СЕЛУКОВА Наталья Сидоровна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

**5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Нижний Новгород – 2025

Научная работа выполнена на кафедре практической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина».

**Научный
руководитель:**

доктор психологических наук, профессор
Суворова Ольга Вениаминовна

**Официальные
оппоненты:**

Кисляков Павел Александрович,
доктор психологических наук, доцент,
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный социальный
университет», профессор кафедры психологии,
конфликтологии и бихевиористики

Хусаинова Светлана Владимировна,
доктор психологических наук,
Федеральное государственное казенное военное
образовательное учреждение высшего образования
«Казанское высшее танковое командное ордена
Жукова Краснознаменное училище», профессор
кафедры военно-политической работы

Ведущая организация:

**Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего
образования «Балтийский федеральный
университет имени Иммануила Канта»**

Защита диссертации состоится 20.03.2026 в 14.30 на заседании диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, соискание ученой степени доктора наук 33.2.014.03 при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» по адресу: 603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Адрес сайта: <https://ya.mininuniver.ru/r/99829034>.

Автореферат разослан «___» _____ 2025 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



Т.А. Серебрякова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. В контексте текущей модернизации образовательной системы России усиливается роль высшей школы в подготовке квалифицированных педагогов как в аспекте профессиональной деятельности, так и в сфере профессионального общения. Процесс повышения вовлеченности субъектов образования в воспитание и развитие обучающихся и задачи развития партнерских отношений в образовании требуют совершенствования комплексной психологической подготовки будущих педагогов к продуктивному профессиональному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.

Работа педагога дошкольного образования связана сегодня с высоким уровнем контактности и межличностного стресса в образовательной среде: интенсивными коммуникациями с родителями воспитанников, родительским сообществом, ответственностью за здоровье и безопасность детей, активными профессиональными контактами с коллегами. Психологически подготовленный педагог готов эффективно справляться с конфликтными ситуациями, способен решать проблемы межличностного характера, выбирать гибкий стиль и стратегии эффективного общения, организовывать сотрудничество с разными субъектами образования, что способствует созданию психологически безопасной, комфортной образовательной среды.

Социальный заказ на формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональному общению отражен в профессиональном стандарте «Педагог дошкольного образования» (утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 октября 2013 г. № 544н), где взаимодействие с педагогами и родителями воспитанников отнесены к основным трудовым функциям. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 (ред. от 27 февраля 2023 г.), предполагает готовность выпускника решать профессиональные задачи организации взаимодействия с социальными партнерами, детскими и родительскими коллективами.

Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030) (Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р) в числе приоритетных направлений выделяет: психолого-педагогическое обеспечение развития дошкольного образования, формирование системы подготовки и профессионального роста педагогических кадров; разработку образовательных программ педагогического вуза и психолого-педагогических показателей определения готовности молодежи к педагогической деятельности. Таким образом, будущий педагог дошкольного образования должен стать субъектом не только будущей профессиональной деятельности, но и профессионального общения со всеми участниками образовательного процесса. Необходимость интеграции обозначенных направлений в коммуникативной подготовке будущего педагога дошкольного образования актуализирует тему научного исследования и свидетельствует о необходимости изучения онтологического статуса понятия и разработки научно обоснованной программы формирования психологической готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональному общению в период обучения в вузе.

Степень разработанности проблемы исследования. Вопросы коммуникативной готовности студентов к профессиональной деятельности и формирования профессионально значимых коммуникативных личностных качеств занимались многие исследователи, как отечественные (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. А. Деркач, Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, В. А. Сластенин), так и зарубежные (А. Маслоу, Е. Бордин, У. Мозер, Дж. Тэрнер, М. Горвитц, Л. Берковитц, Э. Берн, Г. Тэджфел, Г. Парсонс).

В отечественных исследованиях педагогическое общение изучается как вид профессионального общения (А.А. Бодалев); как ведущий компонент профессиональной деятельности педагога (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина); как подсистема профессиональной компетентности личности (И.А. Зимняя). Профессиональное общение педагога рассматривается как активное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса (И.И. Барахович, А.Н. Ксенофонтова, В.А. Демина) и составляющая коммуникативной компетентности (М.Ф. Анкваб, В. В. Монжиевская).

В рамках компетентностного подхода формирование коммуникативной компетентности будущего педагога исследовалось Л.А. Петровской, С.И. Алмаши, И.А. Зимней, Е.Ю. Алеевской, Н.Л. Аширбагиным, Н.А. Мещеряковым, А.В. Хуторским, Е.А. Смирновой; как система внутренних ресурсов в трудах А.А. Бодалева, Г.М. Андреевой. В научных работах Е.А. Хорошиловой, Ю.М. Жуковой рассматривались этапы общения, произведен анализ позиций партнеров в процессе коммуникативного взаимодействия. Компетентностный подход является основополагающим в образовании, в том числе к коммуникативной подготовке студентов, однако он не в полной мере позволяет подготовить педагога к решению проблемы коммуникаций в образовательной среде. Исследователи отмечают трудности в педагогическом взаимодействии: отсутствие учета индивидуальных и возрастных особенностей собеседника, опасение допустить педагогические ошибки (В.А. Кан-Калик, О.И. Кириллова); дефицит педагогического авторитета (Е.Ю. Сысоева); отсутствие у педагога чувства самоуважения (Дж. Колеман, Р. Бернс, Г. Моррис); влияние авторитарного и либерального стиля педагога на воспитанников (С. Куперсмит, Д. Баумринд, К. Левин); возникновение конфликтов между участниками образовательных отношений (В.И. Сиворонов, М.М. Рыбакова), индивидуализация конфликтных ситуаций между субъектами образовательного процесса (А.В. Зуйкина, Т.М. Рябова, О.В. Рогач, Е.В. Фролова); коммуникативные барьеры в построении отношений (А.А. Гридчин, Е.Н. Цыганкова); межличностные трудности поликультурного плана (Д.Н. Долганов, Н.В. Елфимова); отсутствие коммуникативных способностей педагога (А.С. Васильева, А.С. Вокуева, А.А. Николаева); речевая агрессия педагога (Е.Ю. Сысоева); наличие персонифицированных рисков в предстоящем профессиональном общении будущего педагога (О.В. Суворова). Отмечается и низкий социальный статус профессии воспитателя (О.Л. Зверева); недооценивание воспитателем роли родителей в воспитании детей (Н.П. Корниенко); обоюдное отсутствие установки на сотрудничество со стороны педагогов и родителей (Т.А. Данилина, З.И. Теплова, Е.К. Эльяшевич); стихийность в построении отношений с родителями воспитанников, неумение планировать и выстраивать процесс общения (В.П. Дуброва).

А.А. Реан, Л.А. Петровская, Е.А. Хорошилова, Ю.М. Жуков, Н.И. Сокурова, изучая проблему становления коммуникативной компетентности в рамках деятельностного подхода, подчеркивают деятельностную природу педагогического

общения и констатируют необходимость целенаправленного, осознанного овладения студентами системой знаний, умений и навыков профессиональной коммуникации, выработки интереса и установки на диалогическое общение; работы над коммуникативным целеполаганием, рефлексией и самооценкой (Л.А. Петровская, Р.С. Немов, Н.Н. Щепова). Межличностная природа общения педагога диктует важность формирования у студентов таких профессиональных личностных коммуникативных качеств, как дружелюбие, искренность, уверенность в себе, объективность (А.К. Михальская); навыков и умений создания психологически безопасной среды (С.В. Хусаинова), положительной эмоциональной атмосферы (В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, Е.Н. Ильин); владение субъект-субъектным диалогическим способом взаимодействия и сотрудничества (Н.Н. Моисеева, В.В. Монжиевская, Б.Ф. Ломов, Г.А. Ковалев, О. В. Кириллова), навыками построения и развития гуманистических партнерских отношений со всеми субъектами образовательного процесса (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский), нравственным отношением к субъектам образования (В.П. Бездухов, О.К. Позднякова, И.В. Евграфова, В.А. Григорьева-Голубева); развитие жизнестойкости (П.А. Кисляков), гибких навыков (А.Б. Серых).

Решение разнообразных коммуникативных трудностей в образовательной среде исследователи видят в формировании коммуникативной готовности, готовности к профессиональным коммуникациям, развитию личностного и коммуникативного потенциала будущего педагога (И.И. Барахович, М.И. Шилова); психологической готовности к субъект-субъектному взаимодействию в образовательной среде (Н.Н. Моисеева), психологической готовности к педагогическому общению (Е.А. Орлова). Психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов анализируются в работах Н.А. Ротовой, Н.В. Курилович, А.М. Есенгалиевой, Г.С. Кожухарь, Н.В. Афанасьева, А. Маслоу, Л.М. Митиной, В.Т. Бессалаева, Е.М. Верещагиной, В.А. Деминой, Е.А. Овсянниковой, Н.Н. Моисеевой, Е.А. Орловой, В.И. Кашницкого, K.D. Buntning, D.C. Kochan, Z. Ulrich и других.

В предлагаемых программах формирования коммуникативной готовности будущих педагогов практическая подготовка выстроена на компетентностном подходе, приоритет освоения профессионального общения как деятельности не реализован в полной мере. Подходы к обучению профессиональному общению строятся чаще всего в логике компетенций стандарта и универсально, без учета комплекса индивидуально-психологических характеристик студентов, которые определяют качество профессиональных коммуникаций в будущем.

Следует отметить, что сегодня недостаточно разработанными аспектами проблемы исследования в психолого-педагогической теории и практике являются: концептуальная неопределенность термина «психологическая готовность будущего педагога к профессиональному общению», отсутствие единой системы диагностики уровня психологической готовности у студентов педагогического вуза, в частности будущих педагогов дошкольного образования, к профессиональным коммуникациям. Несмотря на то что в настоящее время имеется значительный объем теоретических и эмпирических результатов, описывающих проблему формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов и готовности их к профессиональной деятельности, в существующих подходах можно выделить следующие **противоречия**:

– молодой педагог, с одной стороны, желает соответствовать требованиям эффективного профессионального общения, но, с другой стороны, не может соответствовать им в связи с недостаточной сформированностью в сенситивный период комплекса необходимых профессионально значимых личностных качеств и способностей;

– между необходимостью формирования у будущих педагогов дошкольного образования коммуникативной компетентности и недостаточным вниманием к его психологической основе;

– между потребностью формирования у будущих педагогов дошкольного образования психологической готовности к профессиональному общению и недостаточной изученностью в науке онтологического статуса понятия, возможностей и системы условий ее формирования у студентов. Эти противоречия определяют актуальность проблемы данного исследования.

Таким образом, **проблема** исследования видится в необходимости определения структурно-содержательной организации психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования, поиске и верификации условий повышения эффективности ее формирования на этапе обучения в вузе.

Цель исследования – определить и изучить структурно-содержательную организацию психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования, разработать и апробировать теоретико-прикладную модель и программу ее поэтапного формирования в период обучения в вузе.

Объект исследования – психологическая готовность к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования.

Предмет исследования – возможности и условия формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе.

Общая гипотеза исследования: формирование психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе будет эффективным, если реализованы организационные, дидактические и психолого-педагогические условия в образовательном процессе:

– организована поэтапная технология формирования психологической готовности к профессиональному общению с первого по четвертый курс, обеспечивающая переход от квазипрофессионального к сопровождаемому вариативному и активному профессиональному общению;

– реализована организация, структурирование и интеграция дисциплин, модулей дисциплин и практик на основе коммуникативного содержания, форм, методов и задач профессионального общения;

– разработан и активно применяется в междисциплинарном обучении студентов фонд учебно-профессиональных коммуникативных ситуаций взаимодействия педагога с разными субъектами образования;

– предусмотрено освоение способов квазипрофессионального и профессионального общения как деятельности в логике построения структурного контура организации общения в единстве: мотивации, целеполагания, моделирования и прогнозирования, планирования, организации взаимодействия, рефлексии;

– обеспечено целенаправленное совершенствование компонентов психологической готовности к профессиональному общению через: интенсификацию позитивного поддерживающего опыта учебно-профессионального взаимодействия с наставниками и педагогами вуза; развитие профессионально значимых коммуникативных качеств личности через комплекс вариативных коммуникативных мини-тренингов; развитие эмоционального интеллекта и эмпатии через моделирование, супервизию и анализ затрудненного и конфликтогенного общения с разными субъектами образования; развитие перцептивных, регуляционных и рефлексивных способностей, навыков, умений и компетенций в процессе решения комплекса коммуникативных учебно-профессиональных задач, направленных на анализ и моделирование вариативных ситуаций профессионального взаимодействия студентов с разными субъектами образования.

Частные гипотезы:

1. Низкий уровень сформированности психологической готовности к профессиональному общению наблюдается у значительной части будущих педагогов дошкольного образования первого и у половины студентов четвертого курсов; уровень психологической готовности к профессиональному общению по окончании обучения остается недостаточно высоким в условиях традиционной системы обучения.

2. Мотивационный компонент психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в условиях традиционной системы обучения формируется наиболее эффективно; личностный, эмоциональный и деятельностно-компетентностный компоненты формируются недостаточно эффективно в процессе обучения в вузе.

3. Успешность формирования психологической готовности к профессиональному общению и ее компонентов у будущих педагогов дошкольного образования зависит от профиля обучения.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи** исследования:

1. Изучить и дать анализ состояния проблемы психологической готовности к профессиональному общению в педагогической психологии, определить сущность и структуру психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога дошкольного образования.

2. Разработать и обосновать показатели, критерии и уровни психологической готовности к профессиональному общению и ее компонентов у будущих педагогов дошкольного образования.

3. Эмпирически исследовать сформированность показателей и уровней психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования на разных этапах обучения в вузе.

4. Разработать и апробировать теоретико-прикладную модель и программу поэтапного формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе с первого по четвертый курс бакалавриата.

5. Оценить эффективность программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования.

Теоретической и методологической основой настоящего исследования являются следующие научные положения и позиции.

На общенаучном уровне: концептуальные идеи личностно-ориентированного подхода (А.В. Петровский, И.А. Зимняя, В.И. Слободчиков и др.), аксиологического подхода (А.А. Бодалев, М.С. Коган, С.З. Гончаров, С.А. Смирнов, М.С. Яницкий и др.); положения субъектно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов, Д.Б. Эльконин) и компетентностного (И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Л.О. Филатова, О.Е. Лебедев и др.); межличностная и деятельностная природа педагогического общения (А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн и др.); связь общения и деятельности (А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и другие).

На конкретно-научном уровне: положения, раскрывающие коммуникативные аспекты педагогической деятельности (И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.); идеи гуманизации межличностных отношений между педагогом и детьми, культуры диалогического общения и его гуманистической направленности (Ш.А. Амонашвили, С.В. Белова, Е.Н. Ильин, А.С. Макаренко, В.В. Рубцов, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, И.Д. Демакова и др.); психологическая безопасность образовательной среды (В.В. Авдеев, И.А. Баева, В.И. Слободчиков, П.А. Кисляков).

Методы и методики исследования:

- теоретические методы (теоретический и методологический анализ исследований, относящихся к проблеме настоящего исследования, синтез и интерпретация, моделирование процесса формирования психологической готовности к профессиональному общению, изучение передового педагогического опыта);

- эмпирические методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, прямое и косвенное наблюдение, беседа, анкетирование, ситуативные методики решения педагогических задач и ситуаций, проксиметрические методики);

- методы статистической обработки полученных эмпирических данных: хи-критерий Пирсона, критерий корреляции Пирсона и t-критерий Стьюдента. Количественная обработка результатов была проведена с помощью программы Excel и статистической программы IBM SPSS Statistics 23.0.

В ходе исследования применялись следующие методики: опросник «Потребность в общении» (Ю.М. Орлова) и методика «Направленность личности в общении» (С.Л. Братченко) – мотивационный компонент; тест «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); Личностный 16-факторный опросник Р. Б. Кеттелла, тест «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири) – личностный компонент; «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко), тест «Оценка самоконтроля в общении» (М. Снайдер), «Индивидуально-типологический опросник» (Л.Н. Собчик) – эмоциональный компонент; опросник «Стили педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов) тест-опросник «Стиль поведения в конфликте» (К. Томас, модификация Н.В. Гришиной), «Четырёхфакторный тест социального интеллекта» (Дж. Гилфорд), опросник «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» (А.В. Карпов) – деятельностно-компетентностный компонент.

Научная новизна исследования заключается в следующих основных результатах, полученных в теоретической и экспериментальной частях:

- *уточнено* определение понятия «профессиональное общение педагога дошкольного образования»;

- *конкретизировано* определение понятия «психологическая готовность будущего педагога к профессиональному общению» применительно к будущему педагогу дошкольного образования;
- теоретически *обоснована* и *определена* структурно-содержательная организация психологической готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению;
- *разработаны* качественные показатели, критерии и уровни психологической готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению;
- *разработаны, обоснованы и верифицированы* теоретико-прикладная модель и программа поэтапного формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в вузе;
- *выявлены* возможности и условия формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- *уточнено* определение понятия «профессиональное общение педагога дошкольного образования»;
- *конкретизировано* определение психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога дошкольного образования;
- *выявлены* закономерности формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога дошкольного образования на разных этапах обучения в вузе;
- *уточнены* представления об условиях формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога дошкольного образования в период обучения в вузе;
- *обогащены* научные представления о возможностях формирования коммуникативной готовности у будущего педагога дошкольного образования.

Практическая значимость исследования. В процессе научного исследования подготовлены и апробированы теоретико-прикладная модель и программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе. Эффективность программы доказана на основе статистических данных о положительной динамике уровней сформированности психологической готовности к профессиональному общению.

Комплекс диагностических процедур, проработанный в рамках исследования, может быть эффективно использован для определения исходного и проверки промежуточного или достигнутого уровней сформированности компонентов психологической готовности к профессиональному общению у студентов педагогического вуза.

Разработанные в ходе исследования авторский учебно-методический комплекс дисциплин по выбору: «Основы профессионального общения в ДОО», «Тренинг педагогического общения», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса в ДОО», учебно-методическое пособие «Тренинг педагогического общения», схемы конспектов лекций, практические рекомендации по применению коммуникативных задач-ситуаций, кейс-стади,

коммуникативных тренингов позволяют расширить спектр дидактических средств вузовского обучения и обеспечить поэтапное, целостное формирование психологической готовности студентов к профессиональному общению.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» г. Глазова Удмуртской Республики и филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске в период 2018–2025 гг.

На этапе эмпирического исследования приняли участие 155 студентов бакалавриата в возрасте 17–26 лет, проходящих обучение на первом (80 человек) и четвертом (75 человек) курсах по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Дошкольное образование и Дополнительное образование (Раннее творческое развитие детей)» (РТРД); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика дошкольного образования» (ПиПДО).

На этапе формирующего эксперимента принимали участие студенты, обучающиеся с первого по четвертый курс на протяжении всего периода обучения.

Выборку составили 115 первокурсников, которые вошли в две экспериментальные группы (ЭГ1 – 38 студентов, ЭГ2 – 39 студентов) и в одну контрольную группу (КГ – 38 студентов). Выборки представлены будущими педагогами дошкольного образования, обучающимися на профилях: «Психология и педагогика дошкольного образования» и «Дошкольное образование и дополнительное образование» (раннее творческое развитие детей).

Этапы исследования. На первом поисково-теоретическом этапе (2018–2020 гг.) было изучено состояние проблемы в теоретических и эмпирических исследованиях, в теории и практике высшего образования, определен исходный категориальный аппарат, разработана программа эмпирического исследования, подобран комплекс методик.

На втором экспериментальном этапе (2019–2021 гг.) был проведен констатирующий эксперимент, определены, теоретически обоснованы и созданы условия, разработаны и апробированы теоретико-прикладная модель и программа формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования, осуществлена проверка их эффективности, проведены анализ и интерпретация полученных результатов, сформулированы теоретические выводы.

На третьем, заключительно-обобщающем, этапе (2022–2025 гг.) проведен контрольный эксперимент, обработаны, проанализированы и интерпретированы экспериментальные данные, выполнено теоретическое и практическое обобщение результатов экспериментальной работы, сформулированы выводы, оформлена диссертация.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональное общение педагога дошкольного образования – это компетентное взаимодействие и построение системы субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса, осуществляемое в условиях и с позиции его профессиональной деятельности, характеризующееся

гуманистической и диалогической направленностью, обеспечивающее эффективное решение задач образования, обучения, воспитания, развития, организации совместной деятельности и партнерских отношений, создание благоприятной атмосферы и поддержку психологической безопасности личности в образовательной среде. Обеспечение в профессиональном общении педагога психологической безопасности субъектов дошкольного образования является приоритетом.

Психологическая готовность к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования позволяет прогнозировать, контролировать и упреждать риски непродуктивного, конфликтного общения с разными субъектами образования в будущем.

2. Психологическая готовность будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению – это составляющая психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности, интегральное субъектно-личностное образование, представляющее собой систему коммуникативных качеств, способностей и компетенций студента, которое отражает мотивационный, личностный, эмоциональный и деятельностный потенциал личности студента к построению полисубъектного взаимодействия, развитию субъект-субъектных отношений партнерства и сотрудничества, к актуализации диалогических позиций и проявлению эмоциональной устойчивости в сложных ситуациях взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Показатели компонентов психологической готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению на момент окончания обучения в вузе обнаруживают недостаточный уровень сформированности, что может снижать успешность освоения профессионального общения.

3. Структура психологической готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению включает компоненты и показатели: мотивационный (мотивация общения, диалогическая направленность), личностный (общительность, дипломатичность, самооценка, стиль межличностных отношений), эмоциональный (эмпатия, самоконтроль в общении, социальная адаптация) и деятельностно-компетентностный (социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальный интеллект, рефлексия общения).

4. Различия в показателях и уровнях психологической готовности к профессиональному общению студентов первого и четвертого курсов обнаруживают недостаточный уровень становления психологической готовности по традиционной системе обучения и свидетельствуют о необходимости формирования профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей в сензитивный период.

5. Теоретико-прикладная модель формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования включает: методологически-целевой блок (цель, методологические подходы и принципы, научно-теоретическое обоснование), содержательный блок (компоненты, условия, методы и технологии, основные этапы формирования психологической готовности) и диагностико-результативный блок (показатели, критерии, уровни и планируемый результат).

6. Наиболее значимыми условиями, обеспечивающими повышение уровня психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования, являются: *организационные* (структурно-содержательная

организация дисциплин и практик в логике освоения коммуникативных компетенций); *дидактические* (содержательное и методическое единство образовательных курсов и практик студентов, обеспечивающее активное поэтапное моделирование ситуаций профессиональной коммуникации); *психолого-педагогические* (атмосфера психологической безопасности и благоприятный фон взаимодействия в образовательной среде, мотивирование студентов на самоактуализацию профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей, коммуникативное целеполагание, диалогическое общение; стимулирование освоения навыков перцепции, регуляции, рефлексии общения на основе личного примера педагогов и наставников; интенсификация опыта квазипрофессионального и профессионального взаимодействия и опыта его супервизии).

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждены научно-методологической обоснованностью исследования, репрезентативностью выборки, применением надежных апробированных валидных методов, соответствующих цели, задачам, предмету работы, качественным и количественным анализом полученных данных на основе применения адекватных методов математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на научно-методических семинарах, круглых столах и заседаниях кафедры дошкольного и начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» и кафедры практической психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина». Промежуточные и итоговые результаты исследования освещались на международных конференциях (Белоруссия, Минск, 2019, 2020 и 2021, Калуга, 2025), на Всероссийских форумах и научно-практических конференциях (Москва, Липецк, Омск, Нижний Новгород, 2018, 2022, Санкт-Петербург, 2023), (Новосибирск, 2019, Кемерово, 2020), а также на региональных научных конференциях и семинарах (Глазов, Ижевск, Сарапул, Воткинск, 2021–2024). Основные теоретические и практические положения и результаты внедрялись в образовательный процесс в ходе лекционных и практических занятий, во время педагогической практики студентов вуза. Результаты исследования отражены в 19 научных трудах: 14 публикациях РИНЦ, 4 публикациях, включенных в перечень ВАК, и в учебном пособии.

Личный вклад соискателя заключается в определении проблемы, цели и задач исследования, анализе современного состояния проблемы исследования, теоретико-методологическом обосновании сущности формирования психологической готовности к профессиональному общению, в создании и апробировании теоретико-прикладной модели формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования, разработке диагностического инструментария, планировании и проведении всех этапов экспериментальной работы, обработке и интерпретации результатов исследования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред, в частности в настоящем исследовании нашли отражение: п. 1. Психология

обучающегося как субъекта образовательной среды на ступени вузовского образования, его личностное развитие; п. 2. Профессиональное становление и развитие личности в разные периоды ее жизнедеятельности. Психологические проблемы педагогической деятельности. Профессиональное педагогическое сознание и самосознание; п. 3. Психологические закономерности развития личности взрослого в условиях непрерывного образования, обучения, послевузовской подготовки и переподготовки; п. 4. Психологическое здоровье будущего педагога в процессе его профессионального становления.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения. Текст работы содержит 25 таблиц, 3 рисунка, 3 приложения, всего 208 страниц. В списке литературы приведены 206 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** раскрываются актуальность и степень разработанности проблемы исследования, обозначены объект, предмет, гипотеза, цель и задачи, представлены методология и методы исследования, отражены научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** диссертации **«Научно-теоретические основы становления психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе»** рассмотрены проблемы профессионального общения педагога дошкольного образования и психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования. Проанализированы научные подходы (В.А. Кан-Калика, В.В. Монжиевской, И.А. Зимней, Л.М. Митиной, В.А. Деминой, Г.М. Андреевой, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, И.И. Барахович, Р.С. Немова, В.Ф. Жуковой, М.Ф. Анкваб и др.) к определению профессионального общения и его структурно-функциональному пониманию.

Опираясь на определения В.А. Кан-Калика и С.В. Кондратьевой, подходы А.А. Леонтьева, В.А. Деминой и В.В. Монжиевской, применительно к данному исследованию уточнено определение понятия *профессиональное общение педагога дошкольного образования* как компетентное взаимодействие и построение системы субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса, осуществляемое в условиях и с позиции его профессиональной деятельности, характеризующееся гуманистической и диалогической направленностью, обеспечивающее эффективное решение задач обучения, развития и воспитания, организации совместной деятельности и партнерских отношений, создание благоприятной атмосферы и поддержку психологической безопасности личности в образовательной среде.

При определении психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога диссертант опирался на исследования отечественных (И.И. Барахович, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Ф. Жуковой, Ю.М. Тихомировой, Е.А. Орловой) и зарубежных ученых (K.D. Buntning, D.C. Kochan). Учитывая приведенные позиции, автор определил *психологическую готовность будущего педагога дошкольного образования к профессиональному общению* как аспект психологической готовности будущего специалиста к профессиональной

деятельности, как интегральное субъектно-личностное образование, которое отражает мотивационный, личностный, эмоциональный и деятельностный потенциал студента к построению полисубъектного взаимодействия, развитию субъект-субъектных отношений партнерства и сотрудничества; к актуализации диалогической позиции и проявлению эмоциональной устойчивости в сложных ситуациях взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Опираясь на структурное понимание психологической готовности Е.А. Орловой, А.Ю. Чистобаевой, В.А. Деминой, соискатель применительно к своему исследованию включил в структуру психологической готовности к профессиональному общению будущих специалистов дошкольного образования мотивационный, личностный, эмоциональный и деятельностно-компетентностный компоненты.

В главе анализируются апробированные программы коммуникативной подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования, отмечается основополагающее значение компетентностного подхода к профессиональной и коммуникативной подготовке студентов – будущих педагогов. Программы опираются на аксиологический и компетентностный подход, совокупность теоретической и практической подготовки, моделирование стратегий выстраивания межличностных и межгрупповых взаимодействий, развитие навыков разрешения межличностных конфликтов в студенческой среде, разработку индивидуального маршрута самообразования в сфере профессионального общения. Но наряду со всеми достоинствами в программах присутствует недостаточный учет целостности и системности содержательной профессиональной подготовки студентов к построению и закреплению отношений сотрудничества, к бесконфликтному общению со всеми субъектами образовательного процесса; теоретическая подготовка преобладает над практической, развивается коммуникативный потенциал студентов с целью формирования готовности к выстраиванию коммуникации с детьми среднестатистическими, не имеющими отклонений в познавательной и поведенческой сфере, также не рассматривается возможность обучения навыкам выстраивания коммуникаций с конфликтными родителями; не акцентируется внимание на возможном наличии у студентов коммуникативных проблем, барьеров в общении и необходимой их проработке, в программах не рассматривается процесс формирования навыков выстраивания эффективного взаимодействия с коллегами, деятельностный подход реализуется не в полной мере. В итоге сделан вывод о необходимости более широкой психологической подготовки к профессиональному общению и формирования психологической готовности к нему, а также построения коммуникативной подготовки будущих педагогов дошкольного образования на основе сочетания компетентностного, межличностного и деятельностного подходов, в приоритете освоения профессионального общения как деятельности.

Во второй главе «Эмпирическое изучение психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе» описывается процесс организации эмпирического исследования, анализируются полученные результаты сформированности уровней психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования.

Целью констатирующего эксперимента было изучение сформированности психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования на разных этапах обучения в вузе. Ставились задачи: определить и разработать показатели, критерии и уровни сформированности психологической готовности к профессиональному общению у студентов первого и четвертого курсов; изучить и проанализировать уровни их сформированности, в том числе в зависимости от профиля обучения; изучить взаимосвязи между показателями психологической готовности.

Полученные уровни сформированности психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования первого и четвертого курсов в зависимости от профиля обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности психологической готовности к профессиональному общению у студентов первого и четвертого курсов, %

Уровни	Первый курс				Четвертый курс				χ^2 , p
	ПиПДО	ДОиДО	Всего	χ^2 , p	ПиПДО	ДОиДО	Всего	χ^2 , p	
Низкий	73,2	69,2	71,3	1,885	44,5	51,3	48,0	0,392	16,935
Средний	24,4	30,8	27,5	p=0,390	33,3	30,8	32,0	p=0,822	p=0,001
Высокий	2,4	0,0	1,2		22,2	17,9	20,0		

Из таблицы 1 следует, что среди будущих педагогов первого и четвертого курсов низкий уровень психологической готовности имеют 71,3% / 48,0% респондентов, средний уровень у 27,5% / 32,0% студентов, высокий уровень слабо представлен. У студентов четвертого курса показатели психологической готовности выше, чем у студентов первого курса ($p=0,001$). Но лишь 20% респондентов четвертого курса имеют высокий уровень психологической готовности, что свидетельствует о недостаточной психологической подготовке выпускников к предстоящему профессиональному общению с участниками образовательного процесса в сфере дошкольного образования, к наличию рисков, сложностей и проблем в построении межличностной и деловой коммуникации.

Наиболее высокую сформированность психологической готовности к профессиональному общению обнаруживают показатели *мотивационного* компонента студентов первого и четвертого курсов обучения: высокий уровень потребности в общении имеют 76,3% / 88,0% студентов, средний уровень – у 15% / 8,0% и низкий уровень у 8,7% / 4,0% респондентов. При этом менее выражены показатели диалогической направленности общения 28,8% / 32,0%, преобладает авторитарная направленность 13,8% / 34,7%, показатели которой у студентов четвертого курса выше, чем у студентов первого курса ($p=0,004$). На повышение уровня потребности в общении у студентов четвертого курса могли повлиять такие факторы, как: позиция педагогов, открытость к диалогу, внутренние мотивы принятия группой. Студенты профиля ДОиДО (РТРД) имеют более высокий уровень авторитарной направленности в общении, чем студенты профиля ПиПДО, которые больше склонны к манипулятивной направленности.

Несколько отстают по сформированности показатели *личностного* компонента: выявлен низкий уровень общительности 51,3% / 28,0%, который у

студентов четвертого курса значимо выше, чем у первого курса, но при этом треть будущих педагогов находятся на низком уровне. У студентов профиля ПиПДО уровень общительности выше, чем у студентов профиля ДОиРТРД ($p < 0,05$). Также выявлен низкий уровень дипломатичности у 47,5% / 22,6% респондентов ($p < 0,05$). Низкую самооценку имеют 37,5% / 5,3% студентов. Студенты четвертого курса имеют самооценку значительно выше ($p < 0,05$), чем студенты первого курса. Обучающиеся на профиле ДОиРТРД имеют показатели по самооценке выше, чем студенты профиля ПиПДО. Более дружелюбны при этом студенты профиля ПиПДО. Показатели *эмоционального* компонента психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования обнаруживают недостаточную готовность, что может повлечь за собой определенные риски. Низкий уровень эмпатических способностей имеют 38,8% / 33,3% респондентов. У студентов профиля ПиПДО уровень эмпатии выше по сравнению со студентами профиля ДОиРТРД ($p = 0,02$). На уровень самоконтроля в общении влияют такие факторы, как дружелюбие, авторитарность, дипломатичность.

Выраженную недостаточную сформированность обнаруживают показатели *деятельностно-компетентностного* компонента: демократический стиль общения показали 35,0% / 32,0% студентов, авторитарный стиль имеют 32,5% / 44,0% респондентов и 32,5% / 14,7% склонны к попустительскому стилю в педагогическом общении, у студентов первого курса его проявления более выражены ($p = 0,009$). Студенты профиля ПиПДО предпочитают демократический стиль взаимодействия, у студентов профиля ДОиРТРД преобладает авторитарный стиль. Уровень социального интеллекта также находится на низком уровне у 82,5% / 46,7% будущих педагогов ($p = 0,001$). При этом у студентов, обучающихся на профиле ДОиРТРД, его уровень выше, чем на профиле ПиПДО ($p > 0,05$). Низкий уровень рефлексии общения показали 47,5% / 45,3% студентов.

Исследование корреляции между показателями подтверждает целостность психологической готовности. Выявлены взаимосвязи между показателями психологической готовности у студентов первого и четвертого курсов: мотивация к общению тесно связана с доброжелательностью (0,246*), самооценкой (0,338**), и дипломатичностью (0,231**). Выявлены корреляции диалогической направленности общения с эмпатией (0,256*/0,245*) и социальным восприятием (0,267*/0,269*), взаимосвязь общительности с самооценкой (0,279**) и способностью к социальной адаптации (0,230**). Самооценка играет системообразующую роль в структуре показателей психологической готовности, коррелирует положительно и значимо со всеми показателями психологической готовности к профессиональному общению ($p < 0,01$).

В третьей главе «**Экспериментальное формирование психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе**» представлены теоретико-прикладная модель и поэтапная программа формирования психологической готовности у будущих педагогов дошкольного образования к профессиональному общению, построенные с учетом интеграции аксиологического, личностно-ориентированного, компетентностного и субъектно-деятельностного подходов при ведущей роли деятельностного подхода в освоении профессиональной коммуникации в период их обучения в вузе.

Теоретико-прикладная модель формирования психологической готовности студентов дошкольного образования к профессиональному общению включала три блока: методологически-целевой (цель, научные подходы и принципы); диагностико-результативный (компоненты, показатели, критерии и уровни); содержательный (этапы, условия, методы и технологии, планируемый результат). Ведущим в формировании явился метод вариативного имитационного моделирования профессиональных ситуаций взаимодействия с разными субъектами образования.

Подготовка будущего педагога дошкольного образования к профессиональным коммуникациям осуществлялась поэтапно в соответствии с курсами обучения. *Первый этап* (1 курс) – этап квазипрофессионального общения предполагал формирование общекультурной и общепсихологической коммуникативной компетентности. Моделировались приемы, стратегии и тактики решения коммуникативных задач с применением кейс-стади, ролевых и деловых игр в вариативных ситуациях взаимодействия с участниками образовательного процесса. *На втором этапе* (2 курс) – сопровождаемого пробного профессионального общения - создавались ситуации успеха в коммуникации, организовывались встречи с наставниками, опытными педагогами дошкольных образовательных учреждений, совместно обсуждались проблемные ситуации поиска эффективных, оптимальных приемов и методов для решения основных задач профессионального общения. Использовалось вариативное применение техник активного слушания, стратегий построения общения и введения диалога в различных ситуациях профессионального общения; изучались и применялись коммуникативные техники: эмпатического слушания, снятия эмоционального напряжения, отражения чувств, оказания поддержки. В ролевых играх осваивались коммуникативные приемы, развивалась способность к сохранению и поддержанию эмоциональной устойчивости, сохранению спокойного эмоционального тона в сложных ситуациях взаимодействия. Практические навыки сохранения эмоциональной устойчивости отрабатывались в жизненных ситуациях в общении со сложными друзьями, родителями, соседями, обобщались и закреплялись в условиях практики в ДОО. *На третьем этапе* (3 курс) – вариативного профессионального общения происходила отработка коммуникативных техник, рассматривались и решались кейсы ситуаций профессионального общения с разными категориями участников образовательного процесса. Применялись методы имитационного моделирования стратегий и тактик адресного педагогического общения в процессе решения профессиональных задач воспитания, обучения, развития детей; продуктивного, непродуктивного и конфликтного взаимодействия с родителями, педагогами и специалистами по вопросам образовательного процесса, совместного обсуждения проблем и принятия адресных педагогических решений на совещаниях и родительских собраниях. Активное практическое освоение персонифицированного подхода в коммуникации реализовывалось в процессе формирования у студентов умения общаться с разными целевыми группами детей: с детьми с ОВЗ, детьми мигрантов, с детьми с девиантным поведением, с часто болеющими и одаренными детьми и др.; овладения стратегиями, тактиками, коммуникативными действиями, способами профессионального общения; создания атмосферы эмоционального благополучия детей и освоения приемов построения

отношений сотрудничества с их родителями. *Четвертый этап* (4 курс) – активного сопровождаемого профессионального общения был направлен на обобщение и интеграцию сложных коммуникативных знаний, умений и навыков, профессионально важных коммуникативных качеств личности и персонализацию коммуникативного опыта в профессиональном общении со всеми субъектами образования. Применялись методы планирования и проектирования в контексте решения коммуникативных задач различных типов и целей профессиональной деятельности; моделирования в ролевых и деловых играх ситуаций профессионального взаимодействия, включающего элементы супервизии и рефлексии, а также сопоставления индивидуального и оптимального коммуникативного поведения студентов.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику: по *мотивационному* компоненту повысился процент студентов с высоким уровнем мотивации общения (в ЭГ1 – с 73,7 до 94,7%, в ЭГ2 – с 84,6 до 94,9%), в контрольной группе уровень потребности в общении понизился (с 84,2 до 63,2%). По *личностному* компоненту: отмечалось повышение уровня общительности, дружелюбного стиля межличностных отношений, самооценки и дипломатичности студентов экспериментальных групп ($p < 0,001$), в контрольной группе динамика не была статистически значимой ($p > 0,05$). По *эмоциональному* компоненту наблюдалась положительная динамика уровня эмпатии, коммуникативного самоконтроля и социальной адаптации в обеих экспериментальных группах ($p < 0,001$). В контрольной группе динамика по показателю эмпатии обнаруживает различия на уровне статистической тенденции ($p = 0,1$), динамика по показателю коммуникативного самоконтроля значима ($p = 0,01$). По *деятельностно-компетентностному* компоненту: показатели рефлексии общения, социальной адаптации, восприятия и демократического стиля взаимодействия, умения конструктивно решать конфликты характеризуются положительной динамикой в ЭГ1 и ЭГ2 ($p < 0,05$). В контрольной группе статистическая значимость динамики показателей существенно менее значима.

Полученные результаты до и после реализации программы формирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности психологической готовности к профессиональному общению у студентов до и после формирующего эксперимента, %

Уровни	ЭГ1			ЭГ2			КГ		
	до	после	χ^2, p	до	после	χ^2, p	до	после	χ^2, p
Низкий	73,7	7,9	$p = 0,001$	69,2	5,1	$p = 0,001$	71,1	47,4	$p = 0,024$
Средний	23,7	44,7		30,8	43,6		26,3	31,6	
Высокий	2,6	47,4		0,0	51,3		2,6	21,0	

Из данных таблицы 2 следует, что уровень психологической готовности к профессиональному общению у студентов экспериментальных групп значительно выше ($p < 0,001$), чем у студентов контрольной группы ($p < 0,05$), студенты ЭГ2 (профиль ДОиДО (РТРД) показали более высокий уровень готовности.

В таблице 3 представлена динамика показателей компонентов психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных и контрольных групп в контрольном эксперименте.

Таблица 3 – Динамика показателей сформированности психологической готовности студентов до и после формирующего эксперимента

Показатели по компонентам		ЭГ1 (N=38)				ЭГ2 (N=39)				КГ (N=38)			
		низкий	средний	высокий	χ^2 , p	низкий	средний	высокий	χ^2 , p	низкий	средний	высокий	χ^2 , p
Мотивационный компонент													
Мотивация общения	До	5,3	21,0	73,7	6,600	7,7	15,4	76,9	5,731	7,9	7,9	84,2	4,416
	После	0,0	5,3	94,7	p=0,037	0,0	5,1	94,9	p=0,057	15,8	21,0	63,2	p=0,110
Диалогическая направленность	До	36,8	39,5	23,7	20,887	38,5	33,3	28,2	25,706	34,2	39,5	26,3	1,500
	После	5,3	21,0	73,7	p<0,001	5,1	10,3	84,6	p<0,001	28,9	31,6	39,5	p=0,472
Личностный компонент													
Общительность	До	52,6	31,6	15,8	23,769	46,1	41,0	12,8	23,536	44,7	39,5	15,8	0,890
	После	2,6	63,2	34,2	p<0,001	5,1	38,5	56,4	p<0,001	36,8	42,1	21,1	p=0,641
Дипломатичность	До	50,0	39,5	10,5	26,632	43,6	43,6	12,8	28,688	39,5	47,4	13,1	5,137
	После	0,0	63,2	36,8	p<0,001	0,0	38,5	61,5	p<0,001	23,7	50,0	26,3	p=0,077
Самооценка	До	42,1	47,4	10,5	18,301	35,9	48,7	15,4	14,661	5,3	74,7	20,0	5,461
	После	2,6	89,5	7,9	p<0,001	2,6	84,7	12,7	p<0,001	13,1	52,6	34,3	p=0,065
Дружелюбие	До	36,8	36,8	26,3	23,062	38,5	41,0	20,5	18,811	39,5	44,7	15,8	5,475
	После	0,0	39,5	60,5	p<0,001	2,6	41,0	56,4	p<0,001	21,0	42,1	36,8	p=0,065
Эмоциональный компонент													
Эмпатия	До	23,7	47,4	28,9	12,035	48,8	35,9	15,3	19,707	28,9	52,6	18,5	3,296
	После	2,6	34,2	63,2	p=0,002	5,1	53,8	41,1	p<0,001	15,8	50,0	34,2	p=0,192
Эмоциональный самоконтроль	До	44,7	50,0	5,3	31,359	56,4	41,0	2,6	31,630	52,6	39,5	7,9	7,964
	После	2,6	39,5	57,9	p<0,001	7,7	41,0	51,3	p<0,001	39,5	26,3	34,2	p=0,019
Социальная адаптация	До	18,5	52,6	28,9	23,062	35,9	38,5	25,6	13,730	21,0	47,4	31,6	5,475
	После	0,0	18,4	81,6	p<0,001	0,0	30,8	69,2	p=0,001	10,5	36,9	52,6	p=0,065
Деятельностно-компетентностный компонент													
Социальное восприятие	До	26,3	26,3	47,4	16,056	43,6	12,8	35,9	7,797	36,8	31,6	31,6	4,919
	После	7,9	2,6	89,5	p<0,001	17,9	7,7	74,4	p=0,020	34,2	13,2	52,6	p=0,085
Социальное взаимодействие	До	23,7	39,5	36,8	19,083	17,9	30,8	33,3	22,211	31,6	28,9	39,5	2,036
	После	2,6	10,6	86,8	p<0,001	0,0	7,7	92,3	p<0,001	23,7	18,4	57,9	p=0,361
Социальный интеллект	До	84,2	15,8	0,0	63,077	79,5	17,9	2,6	50,473	76,3	21,1	2,6	8,464
	После	7,9	42,1	50,0	p<0,001	2,6	43,6	53,8	p<0,001	42,1	44,7	13,2	p=0,015
Рефлексия общения	До	47,4	31,6	21,0	23,608	46,2	35,9	17,9	18,874	47,4	28,9	23,7	9,041
	После	0,0	57,9	42,1	p<0,001	5,1	41,1	53,8	p<0,001	15,8	52,6	31,6	p=0,011

В **заключении** диссертационного исследования приведены полученные в процессе и по его завершении результаты, позволившие сформулировать выводы:

1. По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что психологическая готовность к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования сформирована в целом на недостаточном уровне и позволяет утверждать о рисках. Рисками мотивационного компонента является недостаточная направленность на диалог (28,8% / 32,0%) у студентов первого и четвертого курсов; высокий процент манипулятивной направленности (26,2%) у студентов первого курса и авторитарной направленности (34,7%) у студентов четвертого курса. Рисками личностного компонента являются выявленные у студентов первого и четвертого курсов низкий уровень общительности (51,3% / 28,0%) и дипломатичности (47,5% / 22,7%); рисками эмоционального компонента могут стать наличие низкого уровня самоконтроля в общении (51,3% / 49,3%); рисками деятельностно-компетентностного компонента – выявленные низкие уровни социального интеллекта (82,5% / 46,7%) и рефлексии общения (47,5% / 29,3%). Высокий уровень потребности в общении у студентов первого и четвертого курсов является ресурсом мотивации профессионального общения в будущем.

2. Исследование корреляций между показателями психологической готовности позволило выявить как внутрикомпонентные, так и межкомпонентные связи показателей, что подтвердило целостность феномена психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования. У студентов первого курса показатели психологической готовности к профессиональному общению взаимосвязаны, но являются менее выраженными по сравнению с показателями студентов четвертого курса, у которых эти взаимосвязи более заметны.

3. На основе результатов эмпирического исследования были определены критерии и описаны содержательные уровни компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования. *Низкий уровень* (71,3% / 48,0%) – мотивация общения отсутствует, преобладает авторитарная или манипулятивная направленность, общительность и дипломатичность на низком уровне. Проявления эмпатии слабо выражены, нестабильный эмоциональный самоконтроль. Наблюдаются затрудненная адаптация, отрицательное социальное восприятие собеседника; низкая способность к распознаванию эмоций других людей и низкий уровень рефлексии общения. Стиль взаимодействия авторитарный либо либеральный. *Средний уровень* (27,5% / 32,0%) – мотивация к общению неустойчивая, отмечается оптимальный уровень общительности, доброжелательности, но низкий уровень дипломатичности. Эмпатия проявляется неустойчиво, нестабильный эмоциональный самоконтроль. В новых обстоятельствах адаптируется, но требуется время. Присутствуют положительное социальное восприятие собеседника, объективность к другому мнению, с установкой на недопущение конфликтного поведения. *Высокий уровень* (1,2% / 20%) – мотивация к общению устойчивая с диалогической направленностью. Проявление общительности, доброжелательности, при этом сдержанность в сложных ситуациях. Устойчиво проявляются отзывчивость, высокий уровень эмпатии. Преобладает стабильный эмоциональный самоконтроль, легкая степень адаптации к новым условиям и людям. Обнаруживается умение адекватно оценивать ситуацию взаимодействия и применять эффективные коммуникативные тактики и стратегии. Высокая

способность к распознаванию чувств и эмоций других людей и высокий уровень рефлексии общения.

4. В основе теоретико-прикладной модели формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования лежит: методологически-целевой блок (цель, методологические подходы и принципы), диагностико-результативный блок (компоненты, показатели, критерии и уровни), содержательный блок (этапы, условия, методы и технологии, планируемый результат). Программа формирования психологической готовности предполагала последовательную реализацию четырех этапов: этап квазипрофессионального общения, сопровождаемого пробного профессионального общения, вариативного профессионального общения и этап активного сопровождаемого профессионального общения.

5. Наиболее значимыми условиями повышения уровня психологической готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональному общению являются: содержательное и методическое единство образовательных курсов и практик, обеспечивающее активное поэтапное моделирование ситуаций профессиональной коммуникации; создание атмосферы психологической безопасности и благоприятного фона взаимодействия в образовательной среде; мотивирование студентов на самоактуализацию профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей, коммуникативное целеполагание, диалогическое общение; стимулирование освоения навыков перцепции, регуляции, рефлексии общения на основе личного примера педагогов и наставников; интенсификация опыта квазипрофессионального и профессионального взаимодействия).

6. Эффективность апробации программы формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов дошкольного образования была подтверждена в контрольном эксперименте. Выявлена статистически значимая динамика по большинству показателей компонентов в экспериментальных группах, динамика в контрольной группе существенно менее значима. Так, по *мотивационному компоненту*: повысился процент студентов высокого уровня мотивации общения (в ЭГ1 – с 73,7 до 94,7%, в ЭГ2 – с 84,6 до 94,9%), обнаружены статистически значимые различия ($p < 0,05$). По *личностному компоненту*: отмечается повышение процента высокого уровня в ЭГ1 и в ЭГ2: по показателям общительности (с 15,8 до 34,2% / с 12,8 до 56,4%), адекватной самооценки (с 47,4 до 89,5% / с 48,7 до 84,7%) и дипломатичности (с 10,5 до 36,8% / с 12,8 до 61,5%) студентов экспериментальных групп ($p < 0,001$). По *эмоциональному компоненту* в обеих экспериментальных группах: наблюдается положительная динамика уровня эмпатии (с 28,9 до 63,2% / с 15,3 до 41,1%), коммуникативного самоконтроля (с 5,3 до 57,9% / с 2,6 до 51,3%) и социальной адаптации (с 28,9 до 81,6% / с 25,6 до 69,2%) на статистически значимом уровне ($p < 0,001$). По *деятельностно-компетентностному компоненту* в ЭГ1 и ЭГ2 наблюдается положительный рост: социального интеллекта (с 0 до 50,0% / с 2,6 до 53,8%), рефлексии общения (с 21,0 до 42,1% / с 17,9 до 53,8%), демократического стиля взаимодействия (с 47,4 до 89,5% / с 35,9 до 74,4%), умения выбрать конструктивный способ решения конфликта (с 36,8 до 86,8% / с 33,3 до 92,3%), ($p < 0,001$; $p < 0,05$).

7. Результаты формирующего эксперимента показали, что уровень психологической готовности к профессиональному общению у студентов

экспериментальных групп значительно выше ($p < 0,001$), чем у студентов контрольной группы. Показатели мотивационного, личностного и деятельностно-компетентностного компонентов психологической готовности к профессиональному общению в экспериментальных группах выше у студентов профиля ДОиРТРД, эмоциональный компонент психологической готовности более развит у студентов профиля ПиПДО.

8. Таким образом, проведенное экспериментальное исследование доказало теоретическую и практическую значимость выявленных результатов сформированности психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования, которые подтвердили основную и частные гипотезы, цель научного исследования достигнута, задачи решены. Перспективой дальнейшего изучения проблемы исследования видится выявление различий в структуре психологической готовности к профессиональному общению, разработке и апробации адресных программ ее формирования у будущих педагогов дошкольного и начального образования различных профилей подготовки.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:

*публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК
при Минобрнауки России на соискание ученой степени кандидата наук:*

1. Селукова, Н. С. Формирование профессионального общения будущего педагога как условие совершенствования качества образования / Н. С. Селукова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2021. – Т. 4, № 8. – С. 19–22. – URL: <https://elibrary.ru/skycsi> (дата обращения: 12.09.2024) (0,43 п. л.).

2. Селукова, Н. С. Сохранение психологического здоровья педагога как важный фактор осуществления эффективного профессионального общения / Н. С. Селукова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 77–89 (0,52 п. л.).

3. Селукова, Н. С. Психологическая готовность к профессиональному общению будущих педагогов: к проблеме онтологического статуса понятия / О. В. Суворова, Н. С. Селукова, Е. В. Мазурова // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1 (26). – С. 137–149 (7,54 / 2,51 п. л.).

4. Селукова, Н. С. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения в вузе / О. В. Суворова, Н. С. Селукова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 3 (48). – URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-14> (дата обращения: 12.09.2024) (10,14 / 5,07 п. л.).

Научные статьи, материалы научно-практических конференций:

5. Селукова, Н. С. Актуальные проблемы становления профессиональной компетентности в области культурно-просветительской деятельности студентов педагогических вузов / Н. С. Селукова // Актуальные проблемы художественно-эстетического и нравственного воспитания и образования детей: традиции и новаторство : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 26 апреля 2019 г. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 189–190 (0,42 п. л.).

6. Селукова, Н. С. К проблеме формирования педагогического общения у будущих педагогов / Н. С. Селукова // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования : материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 19 апреля 2019 г. / под общ. ред. В. В. Толмачевой. – Ч. 2. – Сургут : Редакционно-издательский отдел Сургутского государственного педагогического университета, 2019. – С. 111–117 (0,32 п. л.).

7. Селукова, Н. С. К проблеме становления педагогического общения у студентов педагогического вуза / Н. С. Селукова // Вестник педагогического опыта. – 2019. – № 43. – С. 82–86 (0,21 п. л.).

8. Селукова, Н. С. Тренинг педагогического общения как современная форма обучения специалистов дошкольного и начального образования в высшей школе / Н. С. Селукова // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции, Мозырь, 29–30 октября 2020 г. – Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина, 2020. – С. 226–227 (0,29 п. л.).

9. Селукова, Н. С. Психологический климат в ДОУ как основа благополучия и здоровья детей и педагогов / Н. С. Селукова // Проблемы школьного и дошкольного образования : материалы XI региональной научно-практической конференции, Глазов, 23–27 марта 2020 г. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2020. – С. 364–366 (0,21 п. л.).

10. Селукова, Н. С. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста в процессе общения со значимым взрослым / Н. С. Селукова // Вестник педагогического опыта. – 2020. – № 47. – С. 74–77 (0,38 п. л.).

11. Селукова, Н. С. Принципы становления профессионального общения будущего педагога / Н. С. Селукова // Вестник педагогического опыта. – 2021. – № 49. – С. 67–71 (0,29 п. л.).

12. Селукова, Н. С. Профессиональная подготовка будущего педагога в системе «психолого-педагогический класс – вуз» / Н. С. Селукова // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования : материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках Года Науки и технологий, Коломна, 17–18 ноября 2021 г. / под ред. Т. Ю. Макашиной. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2021. – С. 423–427 (0,34 п. л.).

13. Селукова, Н. С. Эмпатия как средство формирования доброжелательного отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста / О. С. Перминова, Н. С. Селукова // Инновационные процессы в системе образования : сборник материалов XV итоговой научно-практической конференции, Ижевск, 20 января 2021 г. / под ред. С. Л. Скопкарёвой, И. А. Гришановой. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2021. – С. 141–144 (1,50 / 0,75 п. л.).

14. Селукова, Н. С. Пути формирования готовности будущих педагогов к профессиональному общению / Н. С. Селукова // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов, Ижевск, 8 июня 2022 г. – Ижевск : Шелест, 2022. – С. 170–175 (0,38 п. л.).

15. Селукова, Н. С. Воспитание речевого поведения будущих педагогов как основа формирования педагогического общения / Н. С. Селукова // Вестник педагогического опыта. – 2022. – № 51. – С. 30–35 (0,24 п. л.).

16. Селукова, Н. С. Коммуникативные игры в цифровой среде и их влияние на сплоченность детского коллектива / Н. С. Селукова // Давыдовские чтения : сборник тезисов участников II Международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 сентября 2022 г. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 204–205 (0,36 п. л.).

17. Селукова, Н. С. Условия формирования профессионального общения будущих специалистов дошкольного образования / Н. С. Селукова // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции (с международным участием), Ижевск, 1 марта 2023 г. / Министерство просвещения Российской Федерации, филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» в г. Ижевске; ред.: С. Л. Скопкарева, И. А. Гришанова ; науч. ред. Н. Н. Закирова. – Ижевск: Шелест, 2023. – С. 207–209 (0,23 п. л.).

18. Селукова, Н. С. Беседа как средство формирования у детей старшего дошкольного возраста культуры речевого общения / Н. С. Селукова, М. И. Ипатова // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития : материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов, посвященной 85-летию Короленковского университета, 14–15 февраля 2024 г. – Ижевск : Шелест, 2024. – С. 197–202 (0,87 / 0,43 п. л.).

19. Селукова, Н. С. Тренинг профессионального педагогического общения / Н. С. Селукова. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко, 2023. – 80 с. – ISBN 978-5-93008-396-5 (5,81 п. л.).