

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

И. В. Чикова

**Формирование психологической готовности
будущего воспитателя к профессиональному
взаимодействию с психологом: теория и практика**

*Утверждено редакционно-издательским советом
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ
в качестве монографии*



Орск 2012

УДК 159.922
ББК 88.590
Ч60

Научный редактор

*Маликова В. А., доктор психологических наук, профессор,
проректор по ПК, директор ИДПО ФГБОУ ВПО «Оренбургский
государственный аграрный университет»*

Рецензенты:

*Антонович О. С., кандидат психологических наук,
педагог-психолог муниципального учреждения
«Центр психолого-педагогической помощи населению» г. Орска;*

*Стародубцева Л. С., кандидат психологических наук,
Почетный работник среднего профессионального образования РФ,
преподаватель психологии ГАОУ СПО «Педагогический колледж»
г. Орска*

Ч60 Чикова, И. В. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом : теория и практика : монография / И. В. Чикова. – Электрон. текст. дан. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 180 с.

Объектом исследования данной монографии является психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

В работе представлены ход анализа и выводы, касающиеся проблемы профессионального взаимодействия, а также приведена практика формирования психологической готовности будущих воспитателей к данному виду взаимодействия.

В монографии рассматриваются теоретические основы проблемы профессионального взаимодействия и готовности к его реализации, раскрываются механизмы формирования психологической готовности в условиях обучения в вузе.

Монография адресована преподавателям, аспирантам, всем, кого интересуют вопросы готовности студента к профессиональному взаимодействию и практики его подготовки в условиях вузовского обучения.

© Чикова И. В., 2012

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом	15
1.1. Теоретические подходы к содержанию понятия «психологическая готовность к профессиональному взаимодействию»	15
1.2. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом	54
Глава 2. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом	75
2.1. Организация и методы исследования	75
2.2. Характеристика программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом	83
Глава 3. Результаты экспериментального исследования психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом	109
3.1. Анализ результатов изучения уровня сформированности психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом до внедрения формирующей программы	109
3.2. Уровень развития психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом после внедрения формирующей программы	134
Заключение	158
Библиографический список	160

Введение

Преобразования в экономической и социокультурной ситуации в России обусловили изменение представлений о целях и функциях образования, которое рассматривается как развивающееся и развивающее. Переоценка значимости образования ведет не только к его модернизации, созданию новых программ обучения и воспитания, но и к смене методологических ориентиров, к поиску новых подходов в подготовке будущего специалиста дошкольного образовательного учреждения к профессиональной деятельности.

В настоящее время активно переосмысливается содержание профессиональной подготовки специалиста дошкольного образовательного учреждения, которое предполагает изменение существующих и выработку новых способов профессиональной деятельности, позволяющих решать актуальные проблемы детского развития.

Исследователи единодушно признают основным условием успешности решения проблем детского развития оптимальное профессиональное взаимодействие воспитателя и психолога, отмечая при этом сложность и неоднозначность его осуществления в настоящее время (И. В. Дубровина, Т. С. Леви, В. А. Маликова, В. В. Рубцов, А. М. Прихожан и др.). Реальная практика деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения и накапливающийся фактический материал убеждают, что в сложившейся практике профессиональных отношений воспитателя и психолога отсутствует культура взаимодействия как совокупность смыслов, порождаемых в их совместной работе (О. И. Иванова, Н. Е. Колябина, В. М. Минияров, В. А. Маликова и др.).

Решение данной задачи во многом зависит от психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. В связи с этим возникает необходимость сосредоточить усилия на совершенствовании учебного процесса вуза в аспекте формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Несмотря на возрастающий интерес к проблеме «психологической готовности» в отечественной и зарубежной психологии, современные научные исследования не дают целостного представления о сущности психологической готовности и условиях ее развития.

В психологической науке существуют различные подходы к трактовке понятия «психологическая готовность», ее структура и виды. Психологическая готовность рассматривается: как готовность к действию, к деятельности, к труду (Н. И. Крылов, Т. В. Кудрявцев, Л. А. Моисеенко, Н. В. Кузьмина, Я. Л. Коломенский); как готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах (Б. П. Жизневский); как готовность взрослого к осуществлению нравственного воспитания (И. А. Григорьянц, Л. Э. Орбан); как готовность к выполнению разнообразных профессиональных обязанностей, ориентированных на динамическое развитие производства (В. М. Зуев, П. М. Новиков); как готовность к обучению (З. А. Кулаева, И. Н. Черемухина).

Разработка прикладного аспекта формирования психологической готовности будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения к профессиональному взаимодействию не перестает быть актуальной в современном образовании.

Функция взаимодействия основная как в психологической, так и в педагогической деятельности, она является их сущностной основой. Создание условий для развития ребенка – предмет профессиональной деятельности не только психолога, но и воспитателя, поэтому необходимость их взаимодействия несомненна.

В отдельных работах проблема взаимодействия педагога и психолога рассматривается на уровне ее постановки: подвергаются критике попытки преувеличивать возможности педагога как психолога, предлагаются общие подходы к решению проблемы их взаимодействия, подчеркивается необходимость специальной разработки форм и методов работы психолога в условиях взаимодействия с педагогом, направленности и готовности к совместному обсуждению и решению проблем (А. К. Маркова, А. Б. Орлов, А. А. Радзиховский и др.).

В настоящее время как в психологии, так и в педагогике возникли необходимые для постановки и решения проблемы профессионального взаимодействия педагога и психолога теоретические и практические предпосылки: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития личности; подход к воспитанию как процессу управления развитием (Д. И. Фельдштейн).

Отмечая плодотворность данных исследований, следует признать, что проблема формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в педагогической психологии в полной мере еще не осмыслена: сохраняется явное несоответствие значимости данной проблемы и уровня ее разработанности. В этой связи среди многих проблем, возникающих при изучении готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, на наш взгляд, следует исследовать те, которые связаны с обоснованием сущности профессионального взаимодействия воспитателя и психолога, структуры психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом; с выявлением научных подходов к формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом и с разработкой программы формирования психологической готовности.

Источником этих проблем в педагогической практике является противоречие между возрастающей необходимостью профессионального взаимодействия воспитателя и психолога в решении многофункциональных проблем ребенка и отсутствием научного обоснования психолого-педагогических условий, способствующих развитию будущего воспитателя как субъекта профессионального взаимодействия с психологом.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило проблему нашего исследования. В теоретическом плане это проблема научно-методического обоснования программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. В практическом плане –

это проблема определения психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Объект исследования: психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Цель исследования: теоретическое обоснование и апробация программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в процессе профессионального обучения.

В основу исследовательской работы положено предположение о том, что если психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как интегральное психологическое образование, выступающее средством и организационной формой интеграции индивидуальных деятельностей и обеспечивающее на этой основе построение и организацию совместной деятельности, приобретающей характер профессионально-личностной ценности, есть единство когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов, а ее системность раскрывается через взаимосвязь осознания, направленности и овладения, то формирование психологической готовности становится возможным при соблюдении следующих условий:

– обоснование содержания когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности становится основой для разработки программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом;

– программа формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психоло-

гом построена по модульному принципу, где каждый модуль адекватен структурным компонентам психологической готовности;

– овладение студентами знаниями, умениями и навыками в области профессионального взаимодействия сочетается с направленностью на формирование образа «Я» как субъекта профессионального взаимодействия с психологом;

– доминирующими методами формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом становятся те, которые обеспечивают не только ориентацию студентов на профессиональное взаимодействие с психологом, но и овладение ими опытом (практикой) такого взаимодействия.

В исследовании мы предприняли попытку доказать следующие положения:

1. Профессиональное образование будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения содержит потенциал для развития студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Однако существует противоречие между имеющейся практикой профессиональной подготовки будущего воспитателя и недостаточным использованием личностного потенциала студентов в процессе их профессионального становления. Одним из возможных способов разрешения указанного противоречия является формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как интегрального психологического образования, характеризующегося осознанием будущим воспитателем содержания и профессионально-личностного смысла взаимодействия с психологом, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессиональных отношений с психологом и овладением знаниями, навыками и умениями совместной с ним деятельности, структурными компонентами которой являются когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, операциональный и оценочно-рефлексивный.

2. Стратегия деятельности преподавателя вуза базируется на разработанной программе формирования психологической готовно-

сти будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Программа построена по модульному принципу, где каждый модуль адекватен структурным компонентам психологической готовности и включает в себя четыре модуля. Первый модуль «Теория профессионального взаимодействия воспитателя дошкольного образовательного учреждения с субъектами образовательного процесса» направлен на развитие когнитивно-смыслового и мотивационно-ценностного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Второй модуль «Социально-психологический тренинг психологической готовности к профессиональному взаимодействию» направлен на развитие когнитивно-смыслового, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Третий модуль «Психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях» направлен на развитие операционального и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Четвертый модуль «Консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом» направлен на развитие когнитивно-смыслового и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

3. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом становится успешным тогда, когда развитие системности знаний о профессиональном взаимодействии с психологом сочетается с направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессионального взаимодействия с психологом, формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному взаимодействию обеспечивает формирование умения в саморегуляции профессиональных взаимодействий с психологом на основе развития рефлексивной позиции будущего воспитателя.

Научная новизна исследования:

– конкретизировано содержание понятия «психологическая готовность студента – будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию» [интегральное психологическое образование, характеризующееся осознанием будущим воспитателем содержания и профессионально-личностного смысла взаимодействия с психологом, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта меж- профессиональных отношений с психологом и овладение знаниями, навыками и умениями совместной с ним деятельности];

– обоснованы структурные компоненты психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом и раскрыто их содержание (содержание когнитивно- смыслового компонента составляет система знаний и представлений о профессиональном взаимодействии и его роли в профессиональной деятельности воспитателя, о способах осуществления профессионального взаимодействия в совместной деятельности с психологом. Содержание мотивационно-ценностного компонента включает социальную направленность, положительное отношение к профессии и к профессиональному взаимодействию с психологом. Содержание операционального компонента составляет совокупность профессиональных умений и навыков, обеспечивающих профессиональное взаимодействие воспитателя с психологом в образовательном процессе ДООУ. Содержание оценочно-рефлексивного компонента составляет самооценка себя как субъекта профессионального взаимодействия, самоконтроль, способность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях профессионального взаимодействия с психологом);

– определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом (развитие системности знаний о профессиональном взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности; формирование образа «Я» будущего воспитателя как субъекта профессионального взаимодействия с психо-

логом; формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному взаимодействию с психологом; формирование умений и навыков саморегуляции профессионального взаимодействия; развитие рефлексивной позиции будущего воспитателя);

– разработана и реализована модульная программа формирования психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом (программа состоит из четырех самостоятельных и взаимосвязанных модулей: теория профессионального взаимодействия воспитателя дошкольного образовательного учреждения с субъектами образовательного процесса; социально-психологический тренинг психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом; психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях; консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом. Первый модуль программы обеспечивает развитие когнитивно-смыслового и мотивационно-ценностного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Второй модуль – развитие когнитивно-смыслового, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Третий модуль – развитие операционального и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности к профессиональному взаимодействию. Четвертый модуль – развитие когнитивно-смыслового и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты позволяют осуществить более широкий подход к решению проблемы профессионального становления будущих воспитателей; расширяют теоретические положения о профессиональном взаимодействии с психологом и условиях формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному вза-

имодействию с ним; позволяют на теоретической основе определить новые подходы к формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как субъектом профессиональной деятельности; открывают новые возможности для разработки программ, обеспечивающих подготовку будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно направлено на совершенствование процесса подготовки будущих воспитателей в аспекте формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом; в разработке методического комплекса диагностирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, который может быть использован в деятельности преподавателей вузов, практических психологов. Разработка и апробация спецкурса «Психология профессионального взаимодействия» и содержания психолого-педагогических практик вошли в ряд реальных предпосылок обновления содержания профессиональной подготовки будущего воспитателя. Прошедшие экспериментальную проверку методические рекомендации по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию в ходе психолого-педагогических практик, а также методические рекомендации по психологии профессионального взаимодействия могут быть использованы в педагогическом опыте.

Методологической основой работы являются общенаучные методологические принципы детерминизма, развития, единства сознания и деятельности, фундаментальные принципы изучения человека как субъекта деятельности.

Источниками исследования являются ведущие подходы – системный (Б. Г. Ананьев, А. П. Анохин, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн) и субъектно-деятельностный (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн).

Существенное значение в концептуальном плане имеют:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского и теория деятельности, разработанная в трудах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, В. Д. Шадрикова;

– научные положения и взгляды о подготовке специалистов к профессиональной педагогической деятельности (А. Г. Асмолов, В. П. Бездухов, М. Р. Битянова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Х. Й. Лийметс, А. К. Маркова, В. А. Маликова, В. М. Минияров, Л. М. Митина, А. А. Реан, Г. С. Сухобская, О. Н. Усанова и др.);

– научные взгляды на проблему психологической готовности личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, П. Н. Прудков, О. Н. Родина, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе);

– психологические концепции о структуре психологической готовности (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Алаторцев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Е. А. Ильин, Л. А. Кандыбович, Е. А. Климов, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, Л. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, С. Л. Рубинштейн, В. В. Согалеев);

– исследования по проблеме взаимодействия, его структурной организации в философии и психологии (А. Н. Аверьянов, Г. В. Акопов, Г. М. Андреева, И. И. Жбанкова, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, А. И. Уемов, Я. Щепаньский, В. Я. Якунин);

– концепции о формах и методах взаимодействия субъектов образовательной деятельности (Е. Д. Божович, Ю. З. Гильбух, Ю. М. Жуков, И. А. Зимняя, Г. Келли, А. Н. Леонтьев, В. А. Маликова, Н. Н. Обозов, В. Э. Пахальян, Л. А. Петровская, Д. Тибо, Д. И. Фельдштейн, Е. В. Цуканова, М. Шериф, И. С. Якиманская и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: теоретические методы (анализ философской, социально-психологической, психолого-педагогической, акмеологической и социологической литературы с целью обобщения отечественного и зарубежного опыта); эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос, беседа, формирующий эксперимент); методы обработки данных: количественный анализ с использованием методов математической обработки (ранжирование, среднее значение, t – критерий Стьюдента, критерий φ^* – угловое преобразование Фишера) и качественный анализ результатов исследования; методы коррекции (групповые тренинговые занятия, обучение, беседа); методы знаково-символического представления результатов (графики, таблицы, гистограммы).

Работа выполнялась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. В исследовании на разных его этапах приняли участие 322 студента факультета дошкольной педагогики и психологии и 60 воспитателей дошкольных образовательных учреждений №№ 38, 103, 116, 120 г. Орска Оренбургской области (на этапе пилотажного исследования).

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом

1.1. Теоретические подходы к содержанию понятия «психологическая готовность к профессиональному взаимодействию»

Раскрывая сущность психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как субъектом образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, остановимся на анализе содержания наиболее важных категорий, отражающих предмет нашего исследования: «готовность», «психологическая готовность специалиста» (воспитателя) к профессиональному взаимодействию с психологом.

Исходным в составе категориального комплекса нашего исследования является понятие «готовность». Словари определяют готовность как «состояние готового», «психическая настроенность на что-либо, желание сделать что-либо», «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-либо» [69, с. 97]; [174, с. 75].

В современной психолого-педагогической литературе можно выделить два основных теоретических подхода к пониманию готовности. Одни исследователи рассматривают ее на функциональном уровне и называют готовностью, другие – на личностном уровне используют термин «подготовленность».

Первая группа исследователей (Г. М. Гагаева, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов и др.) готовность рассматривают в связи с непосредственно предстоящей деятельностью и характеризуют как оценку определенного функционального состояния, близкого к понятиям «установки» (И. Т. Бжалава, А. С. Прангишвили, Д. Н. Узнадзе и др.), «предстартового состояния» (В. А. Алаторцев, А. Д. Ганюшкин, А. Ц. Пуни), «мобилизации сил» (Д. А. Белухин, Ф. Генов), «состояния бдительности» (Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин).

Второй подход позволяет изучать проблему готовности на более высоком – личностном уровне, как подготовленность. При этом она понимается как совокупность личностных качеств специалиста в составе мотивационного, интеллектуального, эмоционального компонентов, обеспечивающих выполнение им функций, адекватных требованиям содержания и условий деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, М. А. Мамозян, В. И. Соколов и др.).

И все же, несмотря на разность теоретических подходов к проблеме готовности (подготовленности) принципиального противоречия между ними нет. Оба вида готовности существуют и проявляются в целостном единстве: с одной стороны, временная готовность как состояние возникает в зависимости от долговременной готовности, с другой – временная готовность определяет продуктивность длительной готовности в данной конкретной обстановке.

Согласно В. А. Кольцовой [139, с. 49]: «... готовность – это некоторая интегральная характеристика, включающая в качестве компонентов уровень знаний по проблеме, их системность, а также индивидуальные возможности испытуемых (своеобразие интеллектуальных свойств личности)». Далее автор конкретизирует роль готовности в структуре профессиональной активности, указывая, что любая деятельность профессионала являет собой результирующую двух факторов: уровня готовности специалиста и его отношения к выполняемой деятельности.

«Профессиональное становление и готовность как результирующий показатель начинающих специалистов определяются их мотивацией к овладению профессией, однако этому уделяется мало внимания» – отмечают в своих исследованиях О. Н. Родина и П. Н. Прудков [181, с. 73].

Далее В. М. Коротов [137, с. 68], анализируя взаимодействие развивающихся функций личности, указывает, что готовность специалиста представляет собой материализацию замысла какой-либо личности, которая, в свою очередь, является иерархическим взаимодей-

ствием взаимозависимых компонентов. Таким образом, прослеживается мысль о том, что процесс формирования готовности – это взаимодействие развивающихся функций личности, то есть динамически организованный акт совершенствования, развития и формирования личности профессионала.

Исследованиями проблемы готовности специалиста высшей школы к реализации в профессиональной деятельности занимались также Г. И. Вергенс и А. И. Раев [56, с. 122]. Эти ученые подчеркивают, что обязательной и достаточно сложной в любой профессиональной деятельности, а особо в психолого-педагогической, является необходимость постоянно совершать переход от воздействия к взаимодействию, то есть способность к интеракции постулируется ими как равно необходимая.

Детализируя проблему общения, Л. А. Петровская отождествляет готовность с компетентностью в общении. Она указывает, что «... компетентность в общении – это готовность профессионала строить контакт на разной психологической дистанции» [167, с. 152].

Итак, понятие готовности в психолого-педагогической литературе определяется как состояние личности, характеризующееся активностью, действенностью, направленностью на определенное поведение, наличием специальных способностей. В этой связи под готовностью будущих воспитателей мы будем понимать активное-действенное состояние личности, представляющее собой мобилизованность сил для выполнения каких-либо действий (деятельности) и характеризующееся наличием знаний, умений, навыков, настроенностью и решимостью совершить эти действия.

Однако, определив понятие «готовности» будущих специалистов, необходимо конкретизировать понятие «психологической готовности».

В настоящее время феномен психологической готовности рассматривается в психологии труда (Ю. В. Голубев, Ф. И. Иващенко, Н. Д. Левитов), в психологии спорта (А. Д. Ганюшкин, А. Ц. Пуни),

в инженерной (Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин, М. И. Синайский, М. М. Филатова), в военной (Б. В. Васильев, Л. Ф. Егупов, В. Ю. Рыбников, С. П. Соловьев) отраслях психологии. В педагогической психологии изучаются вопросы, связанные с психологическими аспектами готовности детей к обучению в школе (М. Н. Диков, Е. Е. Кравцова, С. А. Цветков и др.), формированием психологической готовности школьников к труду (А. П. Сидельковский, А. А. Смирнов), молодежи к педагогической деятельности (Е. М. Дурай-Новикова, М. А. Краснова, Е. А. Пырьева, А. С. Терновская), учителя к взаимодействию с семьями младших школьников (Е. В. Баранова) и к обеспечению межвозрастного взаимодействия дошкольников в игровой деятельности (Л. Ю. Комлик), студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей (И. Е. Брякова) и профессиональному творчеству (Л. Т. Левчук) и другие вопросы.

В связи с разноплановостью исследования проблемы психологической готовности в науке наблюдается многообразие подходов к трактовке понятия «психологическая готовность к профессиональной деятельности, ее структуре и видам». Наиболее известные из них рассматривают психологическую готовность: как готовность к действию, к деятельности, к труду (Я. Л. Коломенский, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, Н. И. Крылов, Л. А. Моисеенко); как готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах (Б. П. Жизневский); как готовность взрослого к осуществлению нравственного воспитания (И. А. Григорьянц, Л. Э. Орбан); как готовность в выполнении разнообразных профессиональных обязанностей, ориентированных на динамическое развитие производства (В. М. Зуев, П. М. Новиков); как готовность к выполнению служебных задач (В. И. Бочелюк, Г. С. Дунин, Л. М. Королев, А. Г. Моренко, Н. Ф. Соколова, Е. Н. Францева); как готовность к обучению (З. А. Кулаева, И. Н. Черемухина); как готовность быть субъектом в своей жизни (К. Браун, О. Дрейер, Г. Ульманн, К. Хольцкамп, У. Хольцкамп-Остеркамп).

Существуют различные определения сущности психологической готовности: как наличие способностей (Б. Г. Ананьев (1980); С. Л. Рубинштейн (1989)); как качество личности (К. К. Платонов (1973); В. И. Ширинский (1982)); как отношение (А. В. Веденов (1976)); как синтез свойств личности (В. А. Крутецкий (1968)); как особое психическое состояние личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1976)).

Существенные стороны психологической готовности личности, которые включают в себя потребности и мотивы, установки, ценностные ориентации, желания, интересы раскрываются в трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, Н. Д. Левитова, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна. Согласно их идеям, психологическая готовность личности обуславливается такими психологическими образованиями, как потребности и мотивы (Л. И. Божович, Б. И. Додонов, А. К. Ковалев, Н. Д. Левитов, С. Л. Рубинштейн); ценностные ориентации (Б. Г. Ананьев); влечения, желания, интересы, убеждения (В. С. Мерлин, К. К. Платонов).

В научных работах под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве [1, 23, 27, 32, 46, 61, 71, 72, 80, 81, 89, 90, 115 и др.].

В современной научной литературе особо подчеркивается, что психологическая готовность – это прежде всего совокупность устойчивых мотивов относительно независимых текущих ситуаций [58, 63, 94, 101, 102, 107 и др.]. Через мотивы осуществляется взаимодействие личности с окружающей средой и социальными условиями [42, 49, 71, 79, 87, 91, 93, 106].

Так же психологическая готовность является состоянием, позволяющим характеризовать динамическую концентрацию внутренних сил человека и целесообразно регулировать свою деятельность. В то же самое время реализация в действиях может происходить по-

разному. В одних случаях требуется волевое усилие, в других – действие является естественным ответом психики человека на внешние раздражители [30, 35, 40, 59, 62, 66, 85, 109, 119, 131].

Таким образом, в приведенных выше работах выявляется значимость мотивов, эмоций, воли и операциональности в структуре психологической готовности, что ценно для нашего исследования.

Психологическая готовность характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свои действия на уровне современных требований науки и техники [130, 132, 136, 142, 147, 150, 161, 168 и др.]. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм в ней обнаруживается прежде всего в умении видеть задачи, их формулировать, применять специальные методы, наиболее подходящие для их решения. В этой связи в рамках нашего исследования ценным является выделение когнитивно-смыслового, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов в структуре психологической готовности будущего воспитателя.

Несмотря на различие подходов к определению сути психологической готовности, большинство авторов исходят из общей позиции, заключающейся в том, что психологическая готовность является «интегральным образованием» (Л. А. Мойсеенко (1993)), «сложным синтетическим новообразованием» (Ф. И. Иващенко (1988)), комплексом разнообразных, связанных между собой элементов. В рамках нашего исследования мы исходим из понимания психологической готовности как интегрального психологического образования, единства и взаимосвязи компонентов этой готовности. Психологическая готовность имеет динамическую структуру, между компонентами которой имеются функциональные зависимости.

Раскрывая структуру психологической готовности, исследователи включают в ее состав самые разные компоненты, способствующие, согласно их теоретическим концепциям, успешному осуществлению рассматриваемой деятельности.

Структуру психологической готовности рассматривали К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, А. Ц. Пуни, С. Л. Рубинштейн [2, 12, 13, 40, 81, 124, 184, 185]. В зависимости от определения психологической готовности различные авторы видят разную структуру психологической готовности и ее главные составляющие (компоненты).

Так, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн при анализе феномена психологической готовности указывали на наличие в ее составе структуры конкретного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Согласно М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [81], психологическая готовность включает следующие элементы:

- мотивационный компонент (положительное отношение к действительности, потребность успешно выполнять поставленную задачу, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);
- ориентационный компонент (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о ее требованиях к личности);
- операциональный компонент (владение способностями и приемами профессиональной деятельности, знаниями, умениями и навыками, анализом и синтезом, волевая организованность, самостоятельность, дисциплинированность);
- волевой компонент (самоконтроль, самомобилизация, умение управлять действительностью);
- оценочный компонент (самооценка своей профессиональной подготовки).

Рассматривая психологическую готовность, В. А. Крутецкий [117], вычленил в ее составе следующие элементы: положительное отношение к деятельности, интересы, склонности; характерологические черты; психологические состояния; знания, умения, навыки.

Несколько иную трактовку структуры психологической готовности представила Г. А. Томилина [191, с. 28], которая доказывала, что психологическая готовность характеризуется уверенностью в своих силах, оптимальным уровнем возбуждения, осознанной мотивацией, стремлением к достижению намеченной цели.

В исследованиях П. А. Рудика [195, с. 35] подчеркивается важная роль в структуре психологической готовности познавательных процессов, эмоционального и волевого компонентов.

В структуру психологической готовности, по В. В. Согалаеву, входят мотивационный, эмоционально-волевой, личностно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты, то есть в структуру психологической готовности включены мотивы деятельности и сформировавшиеся установки, а также знания, умения, навыки, опыт и определенные качества личности [191, с. 26]. На этой основе возникает субъективное состояние готовности к выполнению задач определенной деятельности. Человек считается внутренне не готовым к определенному труду, если у него отсутствует положительное отношение и настрой к тому или иному виду профессиональной деятельности, нет к ней интереса (то есть не сформирована положительная мотивация); если он не ставит перед собой необходимых целей; если не имеет необходимых знаний, умений, навыков (опыта), а также соответствующих личностных качеств – интеллектуальных, эмоциональных, волевых. Ведь только в совокупности положительная мотивация, осознание задач, ответственности и желание обеспечивают активизацию и мобилизованность всего организма на активные и целесообразные действия.

Анализ предлагаемого авторами наполнения категории «психологическая готовность» позволяет выделить в ее составе два блока элементов. Первый образует как бы «материальную» основу деятельности – умения, навыки, способности, характерологические особенности субъекта, способствующие успешному осуществлению соответствующей деятельности. Второй, «идеальный», характеризует состояние сознания субъекта в связи с деятельностью и включает его

знания и представления о соответствующей деятельности, интересы, склонности и предпочтения, намерения и другие составляющие, которые объединяются в интеллектуальный (ориентировочный, когнитивный), эмоциональный и поведенческий компоненты готовности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, П. А. Рудик, Н. К. Шеляховская).

Как следует из обзора теоретических трактовок понятие психологической готовности в психолого-педагогической литературе представлено достаточно широко и для нашей работы необходима конкретизация этого понятия, выделение в нем значимых для нашего исследования аспектов.

Таким образом, под психологической готовностью будущего воспитателя ДОУ мы будем понимать интегральное психологическое образование, единство когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального и оценочно-рефлексивного компонентов.

Однако, раскрыв сущность психологической готовности, остановимся на анализе содержания профессионального взаимодействия и начнем с определения понятия взаимодействия и его основных характеристик.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий [34; 47; 229; 230]. Являясь многоаспектным феноменом, оно отражает связь, воздействие, переход, развитие разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Следовательно, взаимодействие являет собой начальную, исходную, родовую категорию. Любое состояние, объект, явление может быть познано только в связях, отношениях с другими предметами, объектами окружающего мира, ибо все в мире взаимосвязано и взаимообусловлено. Однако взаимодействие, предполагая действие друг на друга, как минимум, двух объектов, в то же самое время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии с другими [20].

Так как взаимодействие выступает объектом изучения не только психологической науки, но и ряда других наук, прежде всего философии, то целесообразно представить первоначально философское понимание и осмысление сущности взаимодействия.

Как уже отмечалось, взаимодействие – универсальная философская категория, используемая для характеристики всего многообразия природных и социальных явлений, выступающая методологической базой их познания. В философском словаре рассматриваемый феномен определяется как «процесс взаимного влияния тел друг на друга, всякая связь и отношения между материальными объектами и явлениями», то есть «взаимодействие» предопределяет существование и структурную организацию всякой материальной системы [20; 34].

Взаимодействие выступает интегрирующим фактором, посредством которого происходит объединение различных частей в определенный тип целостности (А. И. Уемов (1965), Б. М. Кедров (1970)). Именно в целостной системе взаимодействие сопровождается взаимным отражением телами свойств друг друга, и как результат – изменение в их состояниях, таким образом указанный феномен обуславливает развитие объектов, является одним из его источников.

Современному рассмотрению и анализу категории взаимодействия посвящено достаточное количество работ, однако эта категория динамична в ракурсах, подходах, взглядах, что находит отражение во все новых определениях, структурных компонентах данного феномена [33; 34; 230].

Так, А. Н. Аверьянов [3, с. 185] указывает на то, что взаимодействие нельзя понимать только как взаимодополнение, кооперацию взаимодействующих сторон, в действительности оно «есть диалектическое единство борьбы и содействия». Исходя из этого, любое взаимодействие динамично, циклично; напряженность, интенсивность – переменные показатели, которые периодически сменяют противодействие и сотрудничество.

В логико-гносеологическом аспекте особенно интересен взгляд на взаимодействие И. И. Жбанковой [84, с. 6], которая указывает на закономерный характер процесса взаимодействия различных систем друг на друга. В ее представлении, рассматриваемая категория – всеобщая, универсальная форма связи в многообразных системах, имеющая устойчивый, повторяющийся характер. Следовательно, И. И. Жбанкова считает взаимодействие процессуальной категорией и предлагает подход к нему как к пространственной и временной системе.

Изучению вышеуказанной процессуальности взаимодействия посвящено исследование О. В. Чернышева [192, с. 18]. По его мнению, полная структура объективного процесса взаимодействия включает следующие естественные моменты и в то же время специфические формы реального взаимодействия:

- 1) отношение;
- 2) связь;
- 3) снятие.

Остановимся кратко на предлагаемом содержании отмеченных понятий. Отношение как форма взаимодействия определяет возможные потенциальные изменения каких-либо элементов или систем, то есть взаимодействующие элементы приобретают возможность стать иными, присвоив себе содержание появившегося нового элемента и этим изменяют свое наличное бытие.

Следующим этапом реализации взаимодействия и его формой является связь. Она определяет характер изменений свойств каких-либо элементов в сфере их реального существования. Иначе говоря, вступившие в связь элементы образовали уже новое материальное «нечто», и их изменения происходят уже в составе этого новообразования.

Снятие является специфической формой взаимодействия на уровне целостной системы; характеризует преобразование, аккумуляцию, организацию и управление проявлением свойств элементов для устойчивого развития и функционирования целого как системы.

Представленная О. В. Чернышевым «технологическая» модель реализации взаимодействия всегда целостна, взаимосвязана, не может существовать в разрыве определенных выше компонентов [192, с. 18].

Обобщая философские воззрения на категорию «взаимодействие», отметим основополагающие моменты, необходимые для понимания его сущности в рамках нашего исследования:

– взаимодействие выступает универсальной категорией, отражающей взаимную связь, влияние, воздействие различных систем друг на друга;

– взаимодействие ведет к интеграции каких-либо элементов, объектов, систем и тем самым к возникновению новых функций, свойств, состояний;

– взаимодействие подразумевает оптимальную совместимость, устойчивость, закономерный характер, цикличность систем в процессе взаимоотношений, взаимовлияний;

– взаимодействие обуславливает развитие /конструктивное – деструктивное/ объектов, систем.

Таким образом, взаимодействие следует понимать, как процессуальную категорию, предполагающую действие друг на друга, как минимум, двух объектов, объединение различных частей этих объектов в определенный тип целостности и характеризующуюся взаимным отражением свойств объектов и изменением в их состояниях. Структурно данная категория обозначается через отношение, связь и снятие.

Проблема взаимодействия является одной из фундаментальных в психологии и ее отраслях. Значимость и актуальность ее изучения обусловлены той ролью, которую играют процессы взаимодействия в организации деятельности и поведения [5; 14; 15; 16; 25; 39, 54; 67; 68; 70; 98; 138; 153; 166; 183 и др.].

Взаимодействие в психологическом словаре определяется как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов/субъектов/ друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [171]. Это ставит проблему взаимодействия как

весьма актуальную и глубоко специфичную, последнее касается прежде всего включенности взаимодействия в различные виды деятельности, этапов ее реализации (Г. М. Андреева, А. Л. Журавлев, Р. Л. Кричевский).

Специфические сложности решения данной проблемы связаны также с тем, что сами процессы взаимодействия характеризуются очень большим разнообразием видов, форм, типов, их высоким полиморфизмом. Причем различия форм взаимодействия прослеживаются одновременно по нескольким основаниям; диапазон этих различий также велик: начиная от процессов взаимодействия в ситуации равноправных – неравноправных отношений и заканчивая особенностями их протекания.

Как уже было отмечено в определении взаимодействия, оно выражает объект-объектные и субъект-субъектные отношения, имеющие принципиально разные содержательные характеристики. Если рассматривать взаимодействие в первом случае, то оно несовершенно, поскольку отмечается воздействие в форме поучения, уведомления, принуждения, манипулирования и тому подобное. Приведенные особенности взаимоотношений превалируют при административно-командной системе, однако изменения в жизни современного общества обусловили переход к гуманизации субъект-субъектных отношений, в процессе которых происходит Со-размышление, Со-участие, Со-переживание, Со-трудничество.

Следовательно, наибольший интерес современной психологической мысли сосредоточен на изучении взаимодействия в системе «человек – человек» в аспекте гуманизации и оптимизации взаимной активности партнеров. Чаще всего рассмотрение взаимодействия в психологии протекает в тесной связи с феноменом общения [17; 36; 37; 52; 73; 74; 96; 121]. Конкретизируя, отметим, что взаимодействие выступает одной из сторон в структуре общения. Традиционно под взаимодействием понимается организация контакта, технология коммуникации,

действия партнеров в общении; взаимодействие обусловлено индивидуальными особенностями субъектов, социальной ситуацией, целями.

Вопросы взаимодействия затрагивались в различных плоскостях как отечественными, так и зарубежными психологами (Р. Бернс, А. А. Леонтьев, Г. Келли, В. И. Слободчиков, Д. Тибо, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Фридман и др.). Изучение проблемы взаимодействия в данных исследованиях позволило выявить, что взаимодействие – это многоаспектная категория, отражающая:

- процесс воздействия различных объектов друг на друга, фиксирующий их взаимную обусловленность, изменение состояний и взаимопереходы (А. А. Бодалев, А. Л. Брудный, Л. П. Бueva, В. И. Григорьев, М. С. Каган, Б. М. Кедров, Я. Л. Коломинский, И. Б. Котова, Е. С. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, А. И. Уемов, Ю. Л. Ханин, Е. Н. Шиянов);

- устойчивое систематическое выполнение действий, направленное на то, чтобы вызвать ответную реакцию со стороны партнера, при этом вызванная реакция, в свою очередь, порождает реакцию воздействующего (Я. Щепаньский);

- организацию совместных действий, позволяя тем самым реализовать общую деятельность (Г. М. Андреева);

- процесс, включающий в себя совокупную, кооперативную деятельность; информационную связь; взаимовлияния; взаимоотношения; взаимопонимания (Б. Д. Парыгин);

- вербальные или невербальные контакты между людьми, вызывающие в одном или нескольких партнерах, в результате их деятельности, частичные или целостные изменения (О. Ф. Подойницына).

Данные подходы дают возможность акцентировать внимание на том, что взаимодействие – это феномен, порождающий воздействие людей друг на друга, организацию и выполнение совместных действий, развитие контактов между субъектами взаимодействия; фиксирующий их взаимную обусловленность взаимовлияния, взаимоотно-

ношения, взаимопонимания; побуждающий изменение состояний и взаимопереходы.

На основе анализа методологических, теоретических, прикладных аспектов психологии нами выделены наиболее значимые теоретические направления в понимании проблемы взаимодействия. Остановимся на некоторых из них и представим сущностные характеристики каждого.

Мотивационные направления связаны с мотивами межличностного взаимодействия. Истоком этого подхода является учение З. Фрейда о бессознательном влечении [212]. Все вопросы кооперации, совместимости объясняются с позиций реализации бессознательного, ухода и отрыва индивидов от социально принимаемого, цивилизованного поведения. Именно в этом отрыве, по мнению приверженцев этого направления, проявляется истинное, примитивное начало человека. Исходя из данного постулата, З. Фрейд выводит причины, механизмы порождения коллективной агрессии как формы взаимодействия.

Позже Т. Арно [52, с. 97], изучая коллективы, указывал, что взаимодействие, его эффективность зависит от личности, личностных особенностей субъектов, вступающих во взаимоотношения. Особо были отмечены психологические механизмы подавления человека, влияния авторитарности на реализацию взаимодействия. В данной точке зрения подчеркивается важность личностных аспектов при взаимном действии субъектов, существенная роль эмоций и воли при организации контакта и влиянии на его результативность, что особо ценно для нашего исследования. Таким образом, выделяются в структуре взаимодействия эмоционально-волевой и личностный компоненты, напрямую связанные с мотивационным компонентом.

В рамках мотивационного подхода особую популярность получила теория Д. Тибо и Г. Келли, именуемая как «теория взаимодействия исходов» [44, с. 94-96]. Основное внимание авторы уделяют фактору «взаимного обмена вознаграждениями и наказаниями» в контексте интеракции/взаимодействия/. Всякое межличностное об-

щение – это взаимодействие, причем диадическое. По Д. Тибо и Г. Келли, эффективное взаимодействие наблюдается, если участники «выгадывают от него». Это нужно понимать следующим образом:

1. Взаимодействие определяется в данной концепции в терминах «исходов» – вознаграждений и потерь /издержек/ каждого участника интеракции. Исход всякого взаимодействия рассматривается как некий шаг, резюмирующий полученные вознаграждения и понесенные потери.

2. Интеракция будет продолжаться, повторяться, только если её участники подкрепляются, имея позитивные исходы, то есть если вознаграждения превосходят потери. Таким образом, взаимодействующие стороны зависят друг от друга в достижении позитивных исходов.

Однако в рамках этой концепции не учитывается реальный социальный контекст взаимодействия.

В настоящее время отмечены разные типы взаимодействий в зависимости от доминирующих потребностей, направленности мотивов. Так, в инженерной психологии [98; 159; 160] выделяются такие типы: содействие-противодействие и уклонение от взаимодействия. В социальной психологии [4; 18; 210] изучены и описаны манипулятивная и партнерская стратегии взаимодействия. Остановимся на них более подробно.

Манипулятивная стратегия взаимодействия характеризуется созданием видимости привлечения собеседника к обсуждению проблемы, учета его мнения, однако это не входит, не соответствует понятию реальной заинтересованности; основная же цель – манипулирование, «использование» собеседника. Чем в большей степени выражена манипулятивная стратегия, тем больше острота внутреннего конфликта у собеседника, в отношении которого осуществляется манипуляция. Это, в свою очередь, разрушает процесс функционирования человека; возникает желание прервать отношения с манипулятором. Данная стратегия взаимодействия носит заведомо односторон-

ний характер, так как отражает мнение лишь одного из участников общения – манипулятора.

Демократизация общества обусловила переход на партнерскую стратегию взаимоотношений в системе «человек – человек». Касаясь указанного момента происходит реабилитация духовности, эмоциональности, переоценка ценностей, учет человеческого фактора. Важнейшим пунктом в реализации партнерской стратегии является учет желаний, состояний партнера по общению и, как результат, более эффективное взаимодействие и сотрудничество. Следовательно, согласно вышеуказанному, подчеркивается роль мотивации в прогнозировании и непосредственном контакте субъектов и операциональности, как технологической характеристики взаимодействия.

Также тип взаимодействия определяется различной направленностью участников, уровнем осознанности и эмоциональной окраской взаимодействия. В этой связи выделяют психомоторную, мыслительную, коммуникативную (Н. И. Калугина), межличностную (Н. Н. Обозов), эмоциональную (С. А. Тарновский), продуктивную (Н. В. Кузьмина) формы взаимодействия.

В социальной психологии мотивационный подход нашел отражение в разделении взаимодействий на формальные и неформальные (Г. М. Андреева, И. И. Волков, Е. С. Кузьмин). Формальные взаимодействия характеризуются жесткими ограничениями связи между партнерами, стабильностью во времени, регламентацией мотивов и желаний. Неформальным взаимодействиям присущ личностный характер общения, выраженная эмоциональность, многоаспектность системы мотивов.

В инженерной психологии существует деление на деловое и межличностное взаимодействие (Н. Н. Обозов [159; 160]). Деловое взаимодействие обусловлено действием профессиональной мотивации и конституирует коллективную деятельность.

Межличностное взаимодействие определяется взаимностью и включает в себя взаимопонимание, взаимовлияние, взаимоотноше-

ние, межличностное общение и интегративные феномены совместности и срабатываемости.

Таким образом, мотивационные направления базируются на изучении, осознании влияния мотивов, потребностей человека на процесс взаимного обмена деятельностью, действиями, реакциями в ходе общения. В этой связи данное направление выделяет значимость мотивационно-ценностного, операционального и эмоционально-волевого компонентов во взаимодействии как процессуальной категории.

Ситуационное направление первоначально разрабатывалось в зарубежной психологии, и наиболее ярким представителем является М. Шериф [18, с. 115]. По его мнению, если люди объединены одной целью и к ней стремятся, возникает кооперация, сотрудничество, будь то диада либо группа. В случае появления конкурентов на данную цель сплоченность возрастает.

Другим представителем данного направления является К. Мазер [17, с. 14], считающий, что взаимодействие может быть в ситуациях, когда отсутствует согласие по ключевым вопросам; оно выражается в форме сотрудничества или конкуренции.

Отечественный психолог В. И. Слободчиков (1995) обращает внимание на то, что в психологии все возможные виды взаимодействия разделяются на два противоположных типа по цели: кооперацию /сотрудничество/ и конкуренцию /конфликт/ [196]. Кооперация способствует организации совместной деятельности, достижению общей цели. Конфликт – это прямая противоположность первой, подразумевающая столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, взглядов субъектов взаимодействия, или, иначе говоря, конфликт – это негативный тип взаимодействия.

Ситуационное направление нашло отражение в работах И. М. Чесноковой [219, с. 140], где автор отмечает, что взаимодействие – это относительно кратковременное объединение усилий партнеров, ограниченное ситуацией совместной деятельности. Следовательно, анализ взаимодействия ведется в категориях цели, пове-

дение и действия, что, в свою очередь, позволяет выделить когнитивный компонент как ведущий при взаимодействии и определяющий содержательно личностный и операциональный компоненты взаимодействия.

Резюмируя все выше сказанное отметим:

- важным для ситуативного направления является наличие цели и ее постановка в процессе взаимоотношений в системе «человек – человек»;
- второй составляющей при данном рассмотрении определяется ситуация, обеспечивающая конструктивный или же деструктивный тип взаимодействия.

В контексте рассмотрения категории взаимодействия наряду с мотивационным и ситуационным направлениями выделено и когнитивное направление. Представители данного направления утверждают, что контакт, взаимодействия разного типа обусловлены развитием когнитивной сферы, в частности когнитивными процессами. Любое взаимодействие в рамках данного направления – это потребность в познании посредством мышления. При несовпадении, несовместимости целей возникает рассогласование в межличностных отношениях, конфликт между коммуникаторами (Г. Тэджфел [18, с. 54]).

Согласно Ж. Пиаже [170, с. 182], рассмотрение взаимодействия людей на социальном уровне указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность нравственного развития и процесса взаимодействия, так как происходит процесс децентрации или «когнитивный конфликт» /«социокогнитивный конфликт»/.

Также важное место указанное направление занимает в трудах Л. С. Выготского [62, с. 143]. В частности, рассматривая феномен взаимодействия, он указывал, что любые взаимоотношения индивидов опосредуются содержанием, целями и задачами социально значимой деятельности, а поэтому неразрывна связь социального и индивидуального: «Всякая высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция яв-

ляется первоначально социальной... Всякая высшая психическая функция была внешней, потому что была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией» [62].

Это высказывание Л. С. Выготского является подтверждением роли мышления в познании окружающей действительности, и в частности, в осознании целей взаимодействия.

Когнитивное направление к проблеме взаимодействия нашло отражение в работе Я. Щепаньского [230, с. 85], где автор дает следующее определение категории взаимодействия: «это систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это воздействие на самого партнера, причем реакция вызывает когнитивные сдвиги во внутреннем мире общающихся». Именно в процессе взаимодействия происходит ориентация на интересы, потребности, мотивы, установки людей; присвоение ценностей, знаний, умений, навыков, что существенно актуализирует когнитивные процессы. Таким образом, автор подчеркивает существование нескольких структурных компонентов во взаимодействии, во-первых, когнитивного компонента, во-вторых, мотивационного, в-третьих, личностного, в-четвертых, операционального, что наиболее ценно в рамках нашего исследования.

Анализ работы Б. Д. Парыгина [165, с. 258] позволяет отметить, что, определяя взаимодействие, автор указывает на особую роль когнитивного фактора, являющегося механизмом воздействия, влияния на партнера по общению. Взаимовлияние личностей осуществляется через внушение, убеждение, основывающиеся на сочетании логической аргументированности и положительной эмоциональности. Со стороны объекта воздействия происходит принятие или отвержение предлагаемой информации, заражение и подражание. В работе данного автора существенным для нашего исследования выступает выделение когнитивного и рефлексивного компонентов в структуре взаимодействия.

Исходя из выше сказанного, можно выделить некоторые особенности когнитивного направления в процессе взаимодействия:

- развитие когнитивной сферы человека возможно лишь при активном участии в социально значимой деятельности;
- взаимодействие обеспечивает центрацию либо децентрацию воспринимаемой информации;
- процессуально взаимодействие актуализирует когнитивные процессы, способствуя прогрессивному или же, в отдельных случаях, регрессивному ходу развития;
- взаимодействие, точнее, его механизмы и эффективность их действия напрямую связаны с уровнем развития когнитивной сферы взаимодействующих субъектов.

Итак, взаимодействие выступает процессуальной категорией, предполагающей организацию контакта, осуществление действий субъектов с целью их объединения в определенный тип целостности и характеризующейся взаимным отражением свойств субъектов и изменением в их состояниях.

Проблема взаимодействия нашла последующее отражение в структурированном (транзакционном) направлении. Основу данного направления составила теория Э. Берна [29]. Согласно его концепции, каждый участник взаимодействия может занимать одну из трех позиций, которые условно именуется: Родитель, Взрослый, Ребенок. За единицу общения принимается так называемая транзакция, состоящая из транзакционного стимула и транзакционной реакции. При нормальных человеческих взаимоотношениях стимул влечет за собой ожидаемую, естественную реакцию. По Э. Берну, они именуется дополнительными, ибо не создают конфликтных ситуаций. В случае, если образуются пересекающиеся транзакции, процесс взаимодействия прерывается.

Итак, в транзакционном направлении к процессу взаимодействия происходит регулирование в транзакциях, на основе характера занимаемых каждым из них позиций.

В отечественной психологической науке этой проблемой долгое время не занимались, однако, в последнее время известны работы П. Н. Ершова, Ю. С. Крижанской, Г. П. Третьякова и др. Именно в трудах этих исследователей прослеживается подход к интеракции, основоположником которого был Э. Берн [29].

Так, П. М. Ершов рассматривал всякое психологическое воздействие как вступление человека на чужую психологическую территорию и видел в этом вмешательстве различные последствия и результаты. По его мнению, взаимодействие любого порядка может быть результатом приглашения, насильственного вторжения или тайного проникновения. В зависимости от этого человек выбирает необходимую, целесообразную пристройку в процессе коммуникации. Пристройка означает взаимное «расположение» партнеров по общению. П. М. Ершов выделил три существенно отличные друг от друга пристройки:

1. Пристройка сверху может выглядеть как поучение, осуждение, совет, порицание, замечание, высокомерные или покровительственные интонации, стремление занять более высокое место и другое.

2. Пристройка снизу означает готовность к покорности, послушанию. Проявляется эта готовность как просьба, извинение, оправдание, виноватая или заискивающая интонация, демонстрация зависимости и подчинения.

3. Пристройка на равных выражает стремление к сотрудничеству, информационному обмену, соревнованию, взаимоуважению.

Представленная типология «манер» организации коммуникации по существу близка ролевым позициям, выделенным Э. Берном [29].

Структурированное направление также нашло отражение в трудах А. Г. Ковалева (1970), изучавшего проблемы возникновения и развития коллективов [105]. Им, в частности, были выделены такие типы связей, типы взаимодействия в производственных коллективах: «личность – личность», «личность – группа», «группа – личность», «группа – группа». Указанные типы связей являются первозвонными

и непосредственными, в них отражаются специфические особенности субъектов-носителей. Конкретизируем рассмотренные выше диады.

Так, по мнению А. Г. Ковалева, взаимодействие в системе «личность – личность» может иметь паритетный или доминирующий характер /взаимное влияние или явное преобладание одной личности над другой/. Оно может выступать либо в горизонтальной плоскости /взаимодействие коллег, равных по должности/, либо в вертикальной /взаимодействие руководителя и подчиненного или неравных по должности/. Связь «личность – группа» трансформируется в понятие «лидерство» [105]. Под лидерством в социальной психологии понимается явление ведущего влияния личности на группу. По этому основанию традиционно выделяют авторитарный, либеральный и демократический тип поведения и взаимодействия лидера, что, несомненно, важно для структурного анализа групп и коллективов.

Наиболее сложный тип взаимодействия – «группа – группа». Внимание психологов занимают взаимоотношения, взаимовлияния неформальных групп, так как в этом случае наблюдается разнообразие ролевых позиций, пристроек как в контактных группах, так и в межличностных отношениях. Подтверждение сказанному обнаруживается в работах А. И. Донцова [75], который доказательно определяет, что взаимодействие людей в коллективе предопределяет их социально-психологические позиции. То есть с помощью взаимодействия в коллективах прослеживается неформальная ранжировка людей или определение их позиций. В соответствии с этим А. И. Донцов (1987) выводит трехзвенную структуру взаимодействия в производственных коллективах:

- 1) высшее звено – директор, управляющий, заместители и др.;
- 2) среднее звено – начальники цехов, отделов, служб и др.;
- 3) низшее звено – мастера, бригадиры, рабочие и др.

Таким образом, происходит дифференциация в ролевых позициях участников взаимодействия на производстве.

Вопросы позиционно-ролевого взаимодействия получили наибольшее осмысление в рамках интеракционизма, направления в современной западной психологии, базирующегося на концепции американского социолога и психолога Дж. Мида [18, с. 58]. Согласно его взглядам, взаимодействие – непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [176, с. 118].

Исходя из определения, прослеживается мысль о двухступенчатой структуре взаимодействия: – ролевое ожидание; – ролевое исполнение.

Последователи Дж. Мида, к которым относятся Г. Парсонс, Э. Шилз, Ф. Знанецкий, указывали на возможность регулирования процесса взаимодействия, исходя из теорий социальных ролей. Социальная роль, по их мнению, задается структурным образом /культурой/; именно роль являет собой функцию взаимодействия и возникает как генерализация установок и ожиданий участников взаимодействия. Опираясь на их представление о социальных ролях, необходимо отметить тот факт, что роли подразделялись ими по способу усвоения на:

а) предписанные /определяемые возрастом, полом, этнической принадлежностью/;

б) приобретенные /усвоенные человеком в процессе социализации/.

Подводя итог вышесказанному, выделим существенные положения структурированного направления:

- взаимодействие порождает определенный тип позиционно-ролевых отношений в процессе коммуникации;

- в то же самое время имеет место обратный процесс: именно роль, позиция человека в общении предопределяют характер интеракции;

- структурно взаимодействие обусловлено ролевым ожиданием и ролевым исполнением, то есть включает в себя технический и смысловой уровни.

Таким образом, в рамках структурированного направления отмечается значимость когнитивного, операционального, личностного компонентов при опоре на оценочно-рефлексивный компонент взаимодействия, что ценно в рамках анализа структуры взаимодействия.

Проблема взаимодействия нашла отражение в деятельностном направлении, которое развивали отечественные психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и их последователи Г. М. Андреева, А. В. Петровский и др.).

По мнению Г. М. Андреевой (1980), отличительной особенностью взаимодействия служит тот факт, что в ходе организации совместной деятельности для ее участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. Она предлагает рассматривать взаимодействие в структуре интерактивной стороны общения, которая связана с деятельностью межличностных отношений людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности [17, с. 19]. Исходя из данного представления о взаимодействии, в рамках нашего исследования ценным является обозначение важности ориентационного, личностного и операционального компонентов в структуре взаимодействия.

Согласно Р. Л. Кричевскому [55, с. 88], правомернее рассматривать взаимодействие как единицу совместной деятельности, включающую в себя инструментальные /собственно деятельностные/ и аффективно-коммуникативные /общенческие/ компоненты. Следовательно, реализация совместной деятельности предусматривает совместные воздействия на общий предмет труда, воздействия участников друг на друга /обмен действиями и информацией/.

Резюмируя, необходимо отметить, что данные направления к феномену «взаимодействия» имеют место в современной психологи-

ческой науке, однако не претендуют на исчерпывающие знания. Каждое направление весьма своеобразно, специфично по тому основанию, которое положено авторами при рассмотрении феномена взаимодействия. Вместе с тем, имея отличия, указанные направления сходны, поскольку показывают значимость, востребованность, актуальность вопроса интеракции в современном обществе. В рамках каждого направления выделяются стержневые компоненты взаимодействия, принятые за единицу анализа. Обобщив выделенные дефиниции, структурно процесс взаимодействия характеризуется наличием когнитивного, мотивационного, операционального, эмоционально-волевого и оценочно-рефлексивного компонентов.

Таким образом, чтобы систематизировать сущность взаимодействия и его характерные особенности, мы должны специфицировать содержание данного феномена, опираясь на представленные выше взгляды, позиции, теории:

– в широком смысле процесс взаимодействия – процессуальная категория, предполагающая организацию контакта, осуществление взаимных действий субъектов; процесс, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок;

– в узком смысле – целостное образование, обеспечивающее интеграцию индивидуальных деятельностей и на этой основе построение и организацию совместной деятельности; процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь;

– процесс взаимодействия состоит из субъектов взаимодействия, взаимной связи, взаимного воздействия друг на друга, взаимных изменений субъектов общения;

– структурно процесс взаимодействия характеризуется наличием мотивационного, когнитивного, операционального, оценочно-рефлексивного компонентов.

Однако, рассмотрев сущность процесса взаимодействия, необходимо продолжить и углубить начатый анализ в аспекте понимания будущей профессиональной (педагогической) деятельности.

Категория «взаимодействие» оказывается необходимой для обозначения и раскрытия всех тех условий, ситуаций, факторов, с которыми сталкивается человек в процессе совместной деятельности, в частности профессиональной. Следовательно, фактором развития человека становятся акты постоянного взаимодействия субъект-объектного, субъект-объект-субъектного, субъект-субъектного планов.

Как уже отмечалось, особый интерес психологической науки привлекли субъект-субъектные отношения, характеризующиеся «связью двух или более равноактивных, равносвободных, равноуникальных субъектов, которые раскрывают свою неповторимость в содержании и способе своего взаимодействия» (М. С. Каган [96, с. 48]).

Эффективность взаимодействия определяется, прежде всего, сформированностью человека как личности, как субъекта труда, познания, общения [22; 27; 38; 43; 65; 95; 116; 125; 169; 179 и др.].

Специфика профессиональной педагогической деятельности проявляется во всех её структурных элементах, на всех уровнях и этапах и, в первую очередь, непосредственно во взаимодействии воспитателя с субъектами образовательного процесса [186; 190; 193; 194; 206; 208; 209].

Педагогическая деятельность относится к той довольно немногочисленной группе профессий, которые направлены непосредственно на человека, то есть в процессе деятельности происходит взаимодействие, и контакт участников осуществляется по типу «личность – личность». Однако её специфика состоит не только в типе взаимодействия, но и в том, каковы смысл, содержание и сущность, цели этого контакта, интересы, роли, статусы его участников, а также какова сущность проблем, решаемых в процессе взаимодействия [11; 48; 60; 92; 104; 202; 204; 216; 221].

Итак, реализация профессиональной деятельности воспитателя понимается нами как специфическая система его взаимодействия с субъектами образовательной деятельности (психологом) и /или со значимым социальным окружением. В этих целенаправленно организованных психологических взаимодействиях работа воспитателя реализуется как динамическое единство профессиональных целей, ценностей, знаний и умений. Поэтому правомерно утверждать, что анализ реального функционирования педагогической деятельности, как профессиональной, невозможен без изучения феномена взаимодействия как центрального компонента. Именно взаимодействие является формой, способом развития содержания диалога между общающимися индивидами, в нашем случае – между воспитателями и психологом. Следовательно, взаимодействие выступает в роли совместной деятельности, в которой каждый участник /педагог – ребенок – родители – психолог/ выполняет определенную функцию /роль, операцию/ с целью решения поставленных задач и разрешения каких-либо психолого-педагогических проблем.

Процесс возрастания интереса и особого внимания к профессии воспитателя есть насущная потребность времени: кризис в социуме, реформирование разваливающейся системы образования, комплекс личностных проблем, накапливающихся у детей и взрослых, – все это делает позицию воспитателя в образовательном процессе весьма сложной, а его присутствие – необходимым.

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению современного состояния проблемы профессионального взаимодействия воспитателя с психологом, необходимо остановиться на теоретико-практических предпосылках ее решения.

В настоящее время как в психологии, так и в педагогике возникли необходимые теоретические и практические предпосылки для анализа специфичности процесса взаимодействия воспитателя с субъектами образовательной деятельности: внедрение системного подхода к психологическому и педагогическому анализу процессов развития

личности; подход к воспитанию как процессу управления развитием, понимание взаимосвязей индивидуального и коллективного в развитии, углубление интеграционных процессов научного знания на уровне педагогики, улучшение психологической подготовки учителя (Х. Й. Лийметс [129, с. 65]).

В этой связи усложняется содержание профессиональной роли воспитателя и вытекающих из нее нормативных требований к его профессиональной деятельности и личности. От воспитателя сегодня требуется готовность к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было в опыте прошлых поколений педагогов. Необходимо наличие и развитие особой системы качеств, адекватных меняющимся социальным условиям и требованиям педагогической профессии. Воспитатели с учетом новых технологий вынуждены переосмысливать цели и задачи педагогической практики, изменять методы и стиль взаимоотношений с учащимися, родителями, коллегами, администрацией, то есть фактически строить новое образовательное пространство дошкольного учреждения. А это, безусловно, требует глубинных знаний, психолого-педагогических оснований процесса воспитания и развития детей.

Воспитатель выступает практическим проводником инноваций в дошкольном образовательном учреждении совместно с психологом. Комплексность влияния факторов возникновения проблем разного рода требует системного психолого-педагогического воздействия /то есть деятельность системы «воспитатель – психолог», ее эффективность предопределяют друг друга/.

Следовательно, необходима максимальная интеграция образовательной практики и психологической науки, а на уровне субъектов – организация оптимального, профессионального взаимодействия воспитателя и психолога.

Однако понимание потребности взаимодействия теоретически как воспитателем, так и психологом, в реальности не реализуется, то есть отмечается асимметричность их позиций (А. К. Маркова [143]).

Этот же факт констатируется и другими исследователями (Т. З. Адамьянц (2007); Н. Н. Моисеева (2007); Т. М. Буякас (2003); В. Я. Ляудис (2004); В. А. Маликова (1999); М. Р. Битянова (1997); О. Н. Усанова (1996); Л. М. Фридман (1992); Д. В. Оборина (1992) и др.), которые подчеркивают, что педагогика и психология – родственные области науки и практики, но, несмотря на тесные межпредметные связи, существуют серьезные проблемы во взаимодействии всех субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, складывается парадоксальная ситуация: во-первых, взаимодействие в системе «воспитатель – психолог» насущная потребность времени, во-вторых – отсутствие функционирования данного процесса или же недостаточная эффективность его реализации в практике их профессиональной деятельности. Причины могут быть специфицированы в следующем:

1. Отсутствие потребности во взаимодействии воспитателя и психолога, как субъекта образовательного процесса в дошкольном учреждении.

2. Отсутствие единых представлений у обеих сторон о содержательных основах и сущностных характеристиках профессионального взаимодействия.

3. Оторванность деятельности психологической службы, в частности, от реального течения учебного процесса.

4. Неготовность к взаимодействию как со стороны воспитателя, так и психолога.

Итак, резюмируя указанные выше противоречия, присущие взаимодействию воспитателя и психолога, как субъектов образовательного процесса в целом, укажем их содержание:

– противоречие между редуцированным представлением о сущности взаимодействия и практической необходимостью более полной реализации потенциала профессионального взаимодействия;

– между значительным потенциалом взаимодействия и низкой степенью его востребованности в профессиональной деятельности обоих субъектов;

– между реальным и практически необходимым уровнем профессионального взаимодействия (В. А. Маликова (1999)).

Исходя из сложившейся ситуации, необходима специальная работа по сближению ценностных ориентаций и установок воспитателей и субъектов образовательного процесса, что, в свою очередь, будет способствовать их совпадению, а в конечном счете – приведет к осознанию значимости друг для друга как участников совместной деятельности.

Научный интерес к проблеме профессионального взаимодействия в последнее время возрастает. Появляются специальные работы, направленные на изучение особенностей взаимодействия субъектов в сфере образования. Отечественные исследователи, в основном, анализируют эту проблему с точки зрения взаимодействия учителей и учащихся. Однако с развитием психологической службы образования субъектами образовательной среды являются не только дети и учителя, но психологи, социальные педагоги.

Профессиональное (Т. В. Анисимова [16]) или профессионально-деловое (Ю. Ф. Пачковский [166]) взаимодействие, выявление его типологии и закономерностей в совместной деятельности становятся предметом все более широкого круга исследований [9; 14; 25; 54; 67; 70; 86; 99; 114; 120; 134; 140; 145; 201 и др.].

Профессиональное взаимодействие – это функциональное взаимодействие, имеющее деловой характер, нетождественное межличностному взаимодействию (Г. В. Суходольский).

Профессиональное взаимодействие есть целостная система, охватывающая совокупность процессов, существенной характеристикой которых являются взаимные изменения взаимодействующих сторон (В. А. Маликова) [137].

Для профессионально-деловых взаимодействий важными являются такие типы взаимодействий, которые способствовали бы достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной трудовой деятельности при высоком уровне осознанности и положительном эмоциональном фоне (А. А. Русалинова).

Особенности профессионального взаимодействия заключаются в том, что:

- партнер в профессиональном взаимодействии всегда выступает как личность, значимая для субъекта;
- взаимодействующих людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела;
- основная задача профессионального взаимодействия – продуктивное сотрудничество.

Проблема профессионального взаимодействия имеет относительно самостоятельное содержание, она конкретизирует взаимосвязи личности и профессии, выявляет те факторы, которые опосредуют отношения индивидов в профессиональной деятельности.

Эффективность профессионального взаимодействия определяется, прежде всего, сформированностью человека как личности, как субъекта труда, познания, общения. Это, в свою очередь, предполагает, что формирование человека как субъекта профессионального взаимодействия имеет длительный и стадийный характер, обусловленный специфическими особенностями профессионализма.

Итак, профессиональное взаимодействие воспитателя и субъектов образовательного процесса выступает как основной способ реализации педагогической деятельности и одновременно как способ реализации совместной деятельности по развитию личности ребенка.

Исходя из психологического анализа, мы рассматриваем «профессиональное взаимодействие воспитателя и психолога» как комплексное, целостное процессуальное образование, имеющее характер профессионально-личностной ценности, являющееся средством и организационной формой интеграции индивидуальных деятельностей и

на этой основе обеспечивающей проектирование и организацию их совместной деятельности.

Таким образом, объединяя теоретические положения, обозначенные выше, под психологической готовностью будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом мы понимаем интегральное психологическое образование, характеризующееся осознанием будущим воспитателем содержания и профессионально-личностного смысла взаимодействия с психологом, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессиональных отношений с психологом, овладение знаниями, навыками и умениями совместной деятельности с психологом. Данное психологическое образование выступает, с одной стороны, результатом динамических преобразований в психологической организации личности будущего воспитателя, вследствие чего меняется режим ее функционирования, а с другой стороны, условием вступления в новые жизненные сферы, включения в новые виды деятельности, каковой и является для них профессиональное взаимодействие с психологом. Согласно этому, психологическая готовность имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, мотивационных сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Следовательно, психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом не есть изначально данное и неизменное образование; его развитие есть объективный процесс – часть общего процесса профессиональной подготовки специалиста в высшем учебном заведении (будущего воспитателя). Этот процесс сложен, многогранен и, определенно, структурирован.

Психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия.

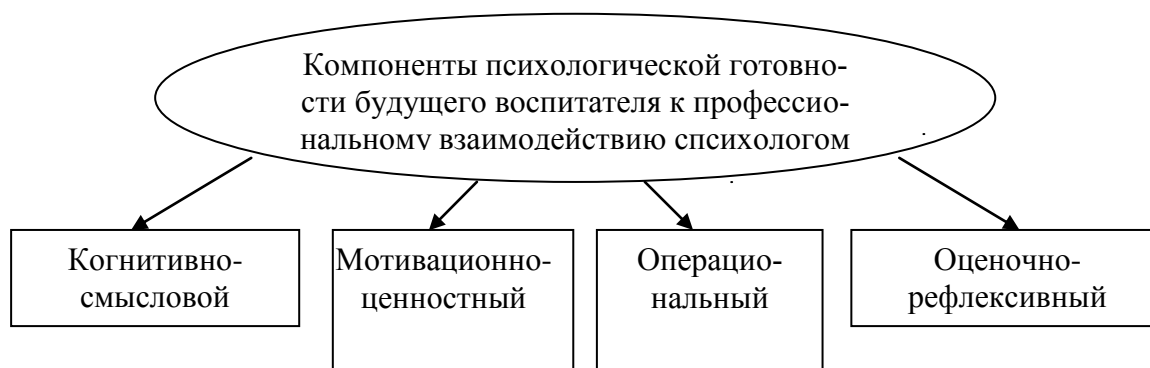


Рис. 1. Структура психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом

Каждый из перечисленных выше компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом характеризуется совокупностью критериев и показателей. Представим их обоснование.

Отечественными исследователями в структуре психологической готовности выделяется в числе базовых ориентационно-мобилизационный компонент (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1978); (1985); К. М. Дурай-Новикова (1983); В. А. Ядов (1987)), включающий знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, требования к личности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1981)), систему ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения (В. А. Ядов (1987)).

В рамках нашего исследования отмеченный выше компонент психологической готовности обозначается как когнитивно-смысловой и определяется осведомленностью, знаниевым уровнем студента в области профессионального взаимодействия с психологом. В своем исследовании мы будем опираться на следующие идеи:

- будущий воспитатель должен знать теорию профессионального взаимодействия, специфику содержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в дошкольном учреждении, технологию осуществления профессионального взаимодействия в педагогической деятельности и совместной с психологом деятельности;

- будущий воспитатель должен владеть теоретическими, прикладными и конкретно-профессиональными знаниями в области профессионального взаимодействия с психологом.

Исходя из этого, когнитивно-смысловой компонент психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом предполагает формирование творческой индивидуальности будущего воспитателя: от присвоения, накопления, переосмысления теоретических знаний к творчеству, разработке нового, креативного в совместной с психологом профессиональной деятельности. Составляющей этого компонента является система знаний и представлений о профессиональном взаимодействии, его роли в профессиональной деятельности воспитателя, способах его осуществления в совместной деятельности с психологом в дошкольном учреждении.

Критериями сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса определяются: полнота (характеристика объема и разносторонности знаний) и системность (способность устанавливать существенные связи между знаниями). Показатели – адекватность применения знаний на практике, применение их в системе с другими и возможность их использования в новых, нестандартных ситуациях.

В основе психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом лежит также мотивационно-ценностный компонент, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» (Р. Д. Санжаева (1997)). Однако наличие мотивационной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой» (А. С. Мельничук (1996)).

Сравнительный анализ понимания значимости разных компонентов психологической готовности позволил утверждать, что в качестве базового компонента исследователи выделяют потребностно-мотивационный компонент (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1978; 1981)); К. М. Дурай-Новикова (1983)); В. И. Мясищев (1960); Д. Н. Узнадзе (1969); В. А. Ядов (1987), включающий профессионально значимые потребности, мотивы деятельности (К. М. Дурай-Новикова (1983); С. Е. Моторная (1997) и др.), положительное отношение к профессии (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1981)).

В основе мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в рамках нашего исследования лежит отношение к профессиональному взаимодействию будущего воспитателя с психологом, доминирование мотивов взаимодействия определенного характера, желание самореализации в профессии, стремление постоянно совершенствоваться в ней. Критерием сформированности данного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом является осознанное отношение к профессиональной деятельности и профессиональному взаимодействию. Показатели этого критерия: наличие устойчивого интереса и потребности к данному виду деятельности; осознание социального смысла и содержания профессионального взаимодействия с психологом в образовательном учреждении и специфики профессионального взаимодействия с ним; утверждение необходимости взаимодействия и его роли при установлении отношений с психологом, как субъектом образовательного процесса; доминирование отношений субъект-субъектного характера; стремление самосовершенствоваться.

Следующим компонентом психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом является операциональный компонент, рассмотрение которого нашло отражение в исследованиях М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович,

Л. Н. Захаровой, В. А. Сластенина и др. Так, в исследовании Л. Н. Захаровой понятие «психологическая готовность» к профессиональной деятельности определяется как «отражение субъектом полноты и адекватности сформированности психологического обеспечения деятельности» [89]. В структуре психологической готовности автор выделяет в числе мотивационного, целевого, регуляционного и операциональный компонент, который может быть определен через выявление средств реализации содержания основных элементов деятельности в конкретном профессиональном контексте. Это содержание, по мнению Л. Н. Захаровой, должно включать формирование умений следующих видов: конкретные диагностические и интерпретационные умения; конкретные умения практического использования психологических знаний; аналитические и проектировочные умения [89].

М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко считают, что сформированная в процессе обучения готовность к педагогической деятельности содержит следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, волевой, оценочный и операциональный. В частности, под операциональным компонентом психологической готовности к педагогической деятельности исследователи понимают владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др. [80].

Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня готовности. И наоборот, недостаточная развитость и выраженность их свидетельствует об известной неподготовленности, незавершенности, о ее средних или низких уровнях [80]. Достаточный уровень готовности выступает как необходимое условие успешного осуществления воспитателем профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса [114; 123; 132; 141; 144; 149; 154; 207; 214; 215; 223 и др.].

Опираясь на логику, в рамках нашего исследования в операциональном компоненте психологической готовности мы выделяем совокупность профессиональных умений и навыков, обеспечивающих

профессиональное взаимодействие будущего воспитателя с психологом в образовательном процессе дошкольного учреждения. Критерием сформированности умений является способность будущего воспитателя к адекватному анализу и оценке профессионального взаимодействия с психологом, выбор оптимальной и продуктивной системы психолого-педагогического воздействия и взаимодействия. Характеристики действий как внешнего выражения соответствующих умений выступают в качестве показателей, оцениваемых с точки зрения профессиональности, целесообразности и целеустремленности, оригинальности, освоенности и своевременности.

В структуре психологической готовности в числе базовых исследователями выделяется эмоционально-волевой компонент (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1978); К. М. Дурай-Новикова (1983); Я. Л. Коломинский (1980); Ш. А. Надирашвили (1987); В. А. Ядов (1987)), отражающий чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль (К. М. Дурай-Новикова (1983)), ценностные ориентации, нравственные принципы (Ш. А. Надирашвили (1987)), самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1981)).

Обозначаемый исследователями эмоционально-волевой компонент психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в рамках нашего исследования является составной частью оценочно-рефлексивного компонента и включает в себе психологические качества регуляции активности (поведения и профессиональной деятельности). Критериями сформированности данного компонента готовности выступают: самоконтроль, способность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса в дошкольном учреждении. Показателями определяются: способность обучающегося к самоконтролю,

самомотивации и умение управлять ситуацией взаимодействия и действительностью в целом.

Завершающим структурой психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом процесса выступает оценочно-рефлексивный компонент. В отечественной психологии понятие рефлексии неотделимо от категории деятельности. «Рефлексия рассматривается как обращенность познания человека на ход своей деятельности, на психические качества и состояния, проявляющиеся в ней, на свой внутренний мир. Рефлексия понимается как процесс критического осмысления текущей деятельности, умения выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия как процесс обоснования необходимости внесения коррективы в ход деятельности» [82, с. 128].

Рефлексия направлена и на выяснение оснований собственного способа осуществления активности, анализ содержания сознания субъекта деятельности, и на процессы взаимодействия с другими людьми: рассуждения, понимания их мировоззрений, характеров, мотивов. Вследствие этого рефлексия трактуется как единая психологическая реальность – рефлексивное действие, деятельностное отношение субъекта к объекту; его активность направлена на предметно-социальный мир, включающий в себя живущих, действующих в нем людей.

Говорить о человеке как субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия (рефлексии), при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой их решения [19; 64; 103; 111; 113; 126].

Таким образом, оценочно-рефлексивный компонент психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом характеризуется самооценкой себя как субъекта профессионального взаимодействия и, как мы уже отмечали, включает самоконтроль, способность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях профессионального взаимодействия с психологом. Критерием сформированности этого компонента выступает рефлексия и анализ личностью себя. Показатели этого кри-

терия: способность к оценке личностью себя и способность к саморегуляции в профессиональных взаимодействиях с психологом.

Выделенные критериальные показатели не исчерпывают всего многообразия качественных характеристик психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, как субъектом образовательного процесса, но в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

На основе показателей каждого критерия нами были выделены уровни психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом (оптимальный, допустимый, недопустимый).

Итак, психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом рассматривается нами как сложная система, представляющая совокупность связанных между собой и образующих определенную целостность и единство компонентов.

1.2. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом

Недостаточная подготовка воспитателей дошкольного образовательного учреждения в системе высшего образования, их неумение разрешать возникающие проблемы, отсутствие мотива кооперации, нежелание либо несформированные умения профессионального взаимодействия – все это порождает неприятие воспитателя психологом, как субъектом образовательного процесса, повышенную конфликтность, обособленность, замкнутость и закрытость либо его доминирование в отношении окружающих, что, в свою очередь, становится стопором в профессиональном развитии.

Процесс возрастания особого интереса к профессиональному взаимодействию воспитателя и психолога есть устойчивая тенденция современного образования. Основная цель образования – способствовать развитию «ядерной» характеристики личности каждого ребенка – его субъективности, как указывает А. Г. Асмолов [21, с. 267]. В этой связи

именно качественные изменения в личности ребенка отражают результативность педагогического труда (А. Г. Асмолов, В. П. Бездухов, И. В. Дубровина и др.).

Усложнение содержания профессиональной деятельности и вытекающих из нее требований определяет необходимость наличия и развития особой системы качеств воспитателя, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности.

Полноценное освоение воспитателями образовательных программ предполагает не только следование определенной технологии, но и ясное понимание всего комплекса ее психолого-педагогических оснований, узловых моментов логики развития детей.

Без профессионального психолога воспитателю достаточно трудно определить многие специфически «психологические» проблемы развития детей. В этой ситуации деятельность психолога является необходимой и, более того, прогнозирующей развивающий эффект образования. Поэтому содержание работы образовательного учреждения и психолога должны быть максимально интегрированы.

Взаимодействие воспитателя и психолога открывает путь к нетрадиционным технологиям обучения, к новым подходам в управлении педагогическим процессом. Таким образом, профессиональное взаимодействие воспитателя и психолога связано в целом, с максимальной интеграцией образовательной практики и психологической науки, а на уровне субъектов (воспитателя и психолога) – организации их оптимального профессионального взаимодействия.

Несмотря на то, что потребность во взаимодействии объективно существует, его эффективность еще недостаточно высока.

Современная ситуация развития образования остро ставит вопрос о качестве процесса подготовки будущих специалистов, воспитателей в частности; о формировании воспитателя как активного субъекта профессиональной деятельности, способного к продуктивной самореализации; о владении им технологией профессионального взаимодействия с психологом и способности к ее реализации.

Однако в настоящее время обнаруживается парадокс: с одной стороны, способность и готовность к реализации профессионального взаимодействия – это императив для воспитателя, с другой – конкретное осуществление взаимодействия – сложная и зачастую непосильная задача. Истоки данной проблематики кроются в системе подготовки будущих специалистов в вузах, педагогических колледжах, лицеях и т. д. Одним из основных недостатков в подготовке воспитателей на сегодняшний день выступает ориентирование студентов на воспроизведение книжных знаний, сводящее подготовку специалистов к запоминанию, заучиванию (Г. М. Белокрылова [27]; И. Е. Брякова [46]; С. Л. Братченко [43]; Т. М. Буякас [48; 49]; Н. И. Васильева [50]; Н. И. Вьюнова [63]; Л. Ю. Комлик [114]; Н. В. Кузьмина [118]; Л. Т. Левчук [125]; Р. К. Малинаускас [139] и др.). В результате обучения мы имеем /в лучшем случае/ знатоков в конкретной области знания, но не субъектов целостной профессиональной деятельности. По мнению В. Я. Ляудис, подобная ситуация приводит к неосознанному усвоению дисциплин [135]. «Упрощение учебной деятельности» осложняет усвоение наук, не повышает мотивационную сферу обучаемых, не формирует профессиональную готовность к самостоятельной деятельности [135, с. 4].

В исследовании Т. Н. Ключевой констатируется: «Мы учим студентов сдавать экзамены, а не строить профессиональную деятельность. Выпускники вузов – вполне сформированные субъекты учебной, а не трудовой деятельности» [114, с. 16].

Подтверждением предыдущей позиции является точка зрения В. В. Семикина, указывающего на «необходимость ориентировать выпускника на овладение определенными умениями, а не знаниями» [220, с. 3].

Согласно Г. Ю. Любимовой [134, с. 49], важнейшей задачей высшего образования помимо передачи знаний и умений (информирования) должно стать формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией. Основные противо-

речия процесса обучения, успешное разрешение которых способствовало бы профессиональному и личностному становлению будущих специалистов, по ее мнению, выражены в следующем:

- между установками на знания, фундаментальную подготовку (построение программы обучения на факультете) и на технологии, практические навыки (ожидания студентов);

- между компетентностью как основным традиционным критерием качества профессиональной подготовки (оценки успеваемости) и признанием себя профессионалом (субъективная готовность к работе по специальности) [134, с. 51].

Таким образом, утверждается непригодность прежней системы образования, построенной на информационно-объяснительном принципе, иррациональность в постановке целей, непродуктивность конечного результата обучения.

В этой связи становится очевидным, что вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения.

Выход в решении этого вопроса, по нашему мнению, один – реализация деятельностного подхода в обучении будущих воспитателей, что ориентирует последних не только на гносеологическую сторону профессиональной деятельности, но и способствует развертыванию рефлексии, возможностей к проектированию, прогнозированию и программированию ситуаций взаимодействия субъект-субъектного характера. Следовательно, подготовка педагогических кадров в русле деятельностного, рефлексивного подхода обеспечит становление собственно взаимодействия и приведет к формированию подлинного субъекта профессиональной /педагогической/ деятельности. Иными словами, потребностью и задачей системы образования становится не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их использование, проектирование, реализация в совместной деятельности в структуре педагогического процесса.

В контексте нашего исследования чрезвычайно важным является рассмотрение процесса формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как изменения, новообразования, усложнения личности обучающегося, протекающего в практической деятельности. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессионального становления как специалиста [138; 141; 145; 148]. Попыткой разрешения данной проблемы могут служить исследования Т. М. Буякас [49], И. В. Вачкова [53; 54]; Г. И. Давыдовой [70]; Л. Ю. Комлик [114]; Г. Ю. Любимовой [134], П. Н. Прудкова и О. Н. Родиной [181]; Н. Г. Руденко [187]; В. Н. Шляпкинова [227]; В. В. Шмидта [228]. и др.

Согласно их идеям, важнейшими задачами высшего образования, помимо передачи знаний и умений, являются: ориентирование студентов не только на профессиональную деятельность, но и на деятельность по отношению к себе (на способы самопознания и решения своих личных проблем); формирование личности профессионала через создание условий, способствующих самоидентификации с профессией, самоопределению, осознанию когнитивных и операциональных компонентов, ценностей, смысла, детализации внутреннего образа профессиональной деятельности, придающих эмоциональную окраску отдельным профессиональным актам и всей профессиональной деятельности в целом (Г. Ю. Любимова [134], Т. М. Буякас [48; 49]; А. В. Юпитов [232]; Т. С. Яценко [238].).

Таким образом, формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональной деятельности в целом и профессиональному взаимодействию с психологом в частности – это длительный и сложный процесс, главным этапом которого является период обучения в вузе, так как именно здесь возможно осуществить психолого-педагогическое воздействие. Поэтому правомерно утвер-

ждать, что вуз как многофакторная среда решающим образом влияет на формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Формирование психологической готовности будущего воспитателя к реализации профессионального взаимодействия с психологом в педагогической деятельности исходит из ценностно-интегративного подхода, включающего в себя такие структурные единицы:

1) фаза присвоения, принятия личностью ценностей общества, ориентационно-ценностной функции образования;

2) фаза преобразования – на базе присвоенных личностью ценностей осуществляется преобразование «образа – я» /осознание себя как личности, как носителя определенных ценностей, осознание своих возможностей, актуализация личностно-психологических способностей, появление потребности в самореализации и самоутверждении/;

3) фаза проектирования /анализ потенциала взаимодействия, создание на основе обмена знаниями и ценностями совокупного знания, формирование сознательного образа цели совместной деятельности [137].

Таким образом, в ходе реализации ценностно-интегративного подхода происходит взаимная реконструкция целей индивидуальных деятельностей и формирование «общего фонда» смысловых образований личности, обеспечивающиеся действием психологических механизмов самоактуализации, рефлексии, саморегуляции и идентификации.

Важнейшей задачей высшего образования, как указывает Г. Ю. Любимова, помимо передачи знания и умений (информирования), является также формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией [134]. Далее автор отмечает, что показатели успеваемости не могут рассматриваться в качестве исчерпывающего критерия профессиональной подготовленности студента. Хорошее профессиональное образование – это восприятие его таковым с точки зрения самого носителя, молодого специалиста,

готового «признать самого себя» компетентным профессионалом, видящим цели своей работы и способным их осуществлять.

В исследованиях Т. М. Буякас [48; 49] отмечается необходимость проведения специальной работы со студентами, которая бы способствовала их профессиональному и личностному самоопределению.

Итак, разнообразная проблематика анализируемых исследований свидетельствует о наличии определенных трудностей в процессе подготовки будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом в условиях профессионального обучения.

Отсутствие системы профессиональной подготовки будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом приводит к тому, что накопление личного опыта уже в профессиональной деятельности является для него основным путем преодоления затруднений и ошибок во взаимодействии. Однако этот путь недостаточен и малоэффективен.

Необходимым условием подготовки будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом является практическое включение субъекта в систему профессиональных отношений, осуществление им деятельности, объективно служащей реализации соответствующей ценности.

Освоение содержания профессионального взаимодействия должно осуществляться в условиях интенсивного целенаправленного обучения (В. А. Маликова), отражающего наиболее характерные ситуации взаимодействия будущего воспитателя с психологом, как субъектом образовательного процесса в дошкольном учреждении. Благодаря этому складывается алгоритм взаимодействия, вырабатывается коллегиальный тип профессиональных отношений и нормативно заданные способы совместной деятельности.

Как и в любом виде деятельности, в педагогической деятельности процессуальная сторона играет чрезвычайно важную роль. Так, А. Н. Леонтьев подчеркивает, что деятельность «не существует иначе как в форме действия или цели действия. Если из деятельности мыс-

ленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности ничего не останется» [127].

Педагогическая деятельность, как и любая профессиональная деятельность, требует владения определенной базой знаний и умений, так как именно это конституирует «профессиональность» деятельности и уровень профессиональной компетенции [6; 31; 41; 57; 97; 108; 122; 139; 141; 148; 151; 152; 163 и др.].

Профессиональная подготовка будущего воспитателя должна предполагать овладение базовыми умениями, где в качестве основного метода профессиональной деятельности выступает взаимодействие, поэтому необходимо овладение будущим воспитателем умениями и навыками профессионального взаимодействия в процессе его подготовки.

В процессе профессиональной подготовки будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом необходимо использование всех организационных форм обучения: производственная практика, лекционные, семинарские, практические занятия, консультации, тренинги – в целях формирования системы знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

В психолого-педагогической науке под формированием психологической готовности к педагогической деятельности Е. В. Винославская (1986); П. П. Горностай (1988); К. М. Дурай-Новикова (1983); В. К. Елманова (1981); Л. А. Кондрашова (1984); А. Г. Мороз (1980) понимают целенаправленный учебно-воспитательный процесс, который характеризуется: включением студентов в активную и разнообразную деятельность; воспитанием положительного отношения к деятельности; возбуждением внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем профессионального становления, выступающих как движущая сила развития личности.

В многочисленных исследованиях, проведенных в педагогических вузах среди студентов и в образовательных учреждениях среди молодых педагогов относительно самых сложных для них проблем педаго-

гической деятельности, одной из главных была названа проблема взаимодействия с субъектами образовательного процесса [6, 28; 51; 65, 77, 88, 95; 121, 138; 157; 178; 189 и др.]. Однако подготовка, которую получают будущие воспитатели в педагогических вузах, является совершенно недостаточной, чтобы квалифицированно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса в практической профессиональной деятельности.

Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом означает образование таких необходимых отношений, установок, мастерства, свойств личности, которые обеспечивают возможность студенту сознательно и добросовестно приступить и успешно выполнить свою деятельность (в нашем случае профессиональное взаимодействие).

При формировании психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию не следует сводить ее только к развитию отдельных качеств у студента, к их сумме. Главное внимание следует уделять целостной подготовке всего учебно-воспитательного процесса к требованиям и условиям будущей профессиональной деятельности. Готовность центрирует эти результаты, так как является совокупным выражением специального развития личности, воздействия на разные стороны психики студента.

Психологическая готовность развивается благодаря вооружению общими и профессиональными знаниями, умениями и навыками, совершенствованию психических процессов и свойств личности. Формирование профессионально важных личностных предпосылок психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у будущего воспитателя имеет особое значение, поскольку эти предпосылки, являясь ее слагаемыми, в значительной мере обуславливают появление «настроя» (Ю. М. Забродин (1981) [87]; В. Д. Шадриков (1979) [87; 222]).

Целенаправленное формирование психологической готовности предполагает систематическое и комплексное использование разно-

образных принципов, средств, форм и методов обучения, управления деятельностью студентов (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович (1981)).

Применительно к задачам нашего исследования важно подчеркнуть, что деятельность вуза должна быть направлена на формирование не только теоретической и практической подготовки специалиста дошкольного профиля, но и на формирование личности, психологически готовой реализовать полученные знания, умения и навыки в профессиональном взаимодействии с психологом. Для того, чтобы образовательная система формировала и развивала личностные качества, а полученные знания смогли обеспечить человеку достойную жизнь, программа по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом должна включать в себя психолого-педагогические условия и взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе вуза. Именно таким образом можно обеспечить необходимый уровень психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Рассматривая психологическую готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом как структурное, интегральное психологическое образование, мы можем выделить некоторые подходы к формированию ее компонентов, описанные различными авторами.

Формирование когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в ходе обучения в вузе является процессом формирования образа профессионала (А. М. Эткинд [231]), стратегий будущей профессиональной деятельности (А. В. Юпитов [232], Я. Яноушек [237]), психологическим выражением которой является представление не только о частностях профессионального взаимодействия, но и о профессиональной деятельности в целом (В. А. Хащенко [215], В. Д. Шадриков [222], А. И. Шкиль [226]).

Согласно этому известен опыт работы МПГУ, где проводят семинар-практикум с включением в эту работу будущих специалистов по-

средством ролевых игр, этико-педагогических и психологических задач, фрагментов воспитательных мероприятий, тренинга, различных методик самопознания и самовоспитания, тестирования [95, с. 26].

В процессе вузовского обучения при подготовке воспитателей в целях формирования знаний и представлений о будущей профессии используют два направления:

– первое направление предполагает аудиторные занятия по следующим дисциплинам: «Введение в психолого-педагогическую специальность», «Педагогическая психология», «Дошкольная педагогика» и др. В ходе изучения этих дисциплин студент овладевает знаниями, которые помогают ему составить образ профессии через прослушивание лекций, работу на семинарских и лабораторных занятиях, а также посредством включения студента в самостоятельную деятельность;

– второе направление предполагает ознакомление с практической работой воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Практические занятия в форме игр, практикумов, семинаров, тренингов, моделирования профессиональной деятельности воспитателя выступают как одно из средств формирования у студентов целостного представления о профессиональном будущем и образе себя в профессии.

Занятия, проводимые непосредственно в дошкольных учреждениях, являются полем проверки как теоретического багажа, так и соответствия образа профессии в сознании студента с реальностью.

Формирование мотивационно-ценностного компонента является важным условием в процессе развития психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом и означает установление такого отношения формируемого действия к значимой деятельности субъекта, чтобы от ее мотива была придана необходимая функция побуждения цели формируемого действия [138]. Формированием мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию является установление связи между целью формируемого действия и мотивом значимой деятельности.

Формирование мотивации в процессе обучения в вузе имеет два механизма (Т. В. Анисимова [16], А. В. Брушлинский [44; 45], Т. М. Бужас [49]; В. К. Вилюнас [58]; Н. Н. Демиденко [71]; А. Н. Леонтьев [127], А. К. Маркова [142, 143], А. С. Прангишвили [172]; О. Н. Родина [181]; Б. А. Сосновский [199], Н. Н. Толстых [205], Я. С. Хаммер [213]; И. С. Шахова [224]). Согласно первому, стихийно сложившиеся или специально организованные преподавателем условия учебной деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования, то есть формирование осуществляется «снизу вверх».

Другой механизм заключается в усвоении студентом предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые, по замыслу преподавателя, должны у него сформироваться и которые сам студент должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренние принятые и реально действующие [58; 138]. В этой связи важно отметить, что формирование мотивационной системы личности обучаемого должно включать в себя оба механизма.

Учебные дисциплины, предусмотренные для специальности «дошкольная педагогика и психология» не оказывают прямого воздействия на формирование мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Развитию мотивации на овладение профессией уделяется мало внимания, так как считается, что необходимая мотивация уже задана самим фактором выбора профессии и этого достаточно. Однако, с нашей точки зрения, в ходе такого обучения развивается познавательная мотивация, а мотивация к профессии может редуцироваться. В этой связи необходимо развивать мотивацию к профессии. Для этого важно:

- применение специальных, активных форм обучения;
- специально организованная индивидуальная и групповая работа;

– психологическое консультирование (групповое и индивидуальное).

Формирование операционального компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом осуществляется посредством усвоения теоретического содержания дисциплин «Общая психология», «Педагогика», «Педагогическая психология», «Социальная психология», «Детская практическая психология» и др.

Помимо усвоения теоретического материала, способствующего развитию операциональных знаний, студенту необходимо владеть и профессиональными умениями и навыками. Развитие последних возможно посредством опыта взаимодействия с преподавателем, осуществляемого на субъект-субъектном уровне. При таком взаимодействии осуществляется взаимное воздействие друг на друга, формируется техника взаимодействия, которая в последующем переносится на профессиональную деятельность.

Многие ученые [5; 6; 11; 23; 57; 59; 80; 89; 109 и др.] отмечали большое значение практики в системе обучения будущих педагогов. Так, Л. А. Петровская указывает, что в отечественной психологии важнейшим показателем психологической зрелости профессионала выступает: активность личности, ее готовность к творческой деятельности, реально реализуемые в свободной, нестандартной обстановке [167, с. 118]. Именно практическая деятельность будущих воспитателей не содержит шаблонов; изобилует массой проблемных ситуаций, требующих разрешения; способствует вступлению в контакт с людьми разного возраста, уровня образованности; требует учета индивидуально-психологических особенностей взаимодействующих субъектов; показывает состоятельность или же обратное специалиста-психолога как профессионала. Не требует доказательств тот факт, что практическая работа – это самореализация человека в конкретной ситуации; попытка применить усвоенные знания, умения и навыки; способ взаимодействия с другими субъектами педагогической деятельности. Иначе говоря, психолого-педагогическая практика будущих воспита-

телей – это показатель зрелости специалиста; ситуация, позволяющая формировать или же корректировать процесс профессионального становления в целом и профессионального взаимодействия с психологом в частности; возможность самореализации студента.

Указанная выше позиция не является голословной, а подтверждается многими отечественными исследователями. Так, в Санкт-Петербургском Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена предпринята попытка повышения уровня готовности студентов к профессиональной деятельности через соединение специалистов разных профилей в процессе практики в ППМС-центрах. Таким образом, обеспечивается деятельностный подход к учебному процессу и создаются условия для реализации профессионального взаимодействия с другими профессионалами [146, с. 34].

Подобную работу провели в Классическом университете г. Омска [163, с. 14], создав условия для подготовки психолога, в частности, к реальной деятельности в процессе практики.

Несколько видоизмененный опыт представлен в Ярославском государственном университете [223, с. 55]. Поставив цель – сформировать подлинных субъектов профессиональной деятельности, исследователи определили основные направления:

- 1) введение на первом курсе «дней практики»;
- 2) использование тренингов.

В соответствии с указанным выше создаются условия для ориентации в профессии и происходит самореализация студента.

Оправданность и эффективность подготовки студентов в практической деятельности подчеркивает В. П. Зинченко: «...образование должно пробудить у учащегося желание и волю к самоопределению, к поиску себя. Именно практика способствует становлению профессионального и личностного самоопределения. Следовательно, задача образования – помочь студенту организовать диалог между процессом познания и личностным самоопределением» [95, с. 67].

Логическим подтверждением отмеченных выше позиций является мнение Е. В. Мартыновой, считающей «одной из задач современной

высшей школы – обеспечение профессиональной и личностной готовности студента к самореализации в деятельности, именно практических умений не хватает студентам для глубокого понимания психологических условий и смысла своей будущей деятельности» [95, с. 19].

Анализ исследований, проведенных Г. В. Акоповым, позволяет отметить: «... умение применять полученные знания на практике само не передается в форме знаний, а приобретается в деятельности, принцип профессионально-деятельностной направленности подготовки специалиста связывает содержание психологической подготовки с системой социально-производственных задач профессиональной деятельности» [6, с. 168].

Таким образом, психолого-педагогическая практика в структуре учебного процесса подготовки будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом становится реально одной из важнейших частей всего процесса обучения.

Следовательно, становится очевидным, что для формирования операционального компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса теоретической подготовки и производственной практики недостаточно. Необходимо связующее звено – специальная программа формирования профессиональных умений и навыков. Ее внедрение в учебном процессе вуза позволит студенту не только овладеть на практике умениями и навыками профессионального взаимодействия, но и закрепить и корректировать уже полученные.

Формирование оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом базируется на умении управлять состоянием мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов в анализ эмоциогенных ситуаций (И. Е. Андреева [17]; Б. С. Братусь [42]; Ф. Е. Василюк [51]; Л. Я. Гозман [64], А. А. Горбатков [64]; О. А. Конопкин [112]; В. М. Минияров [148]; Л. М. Митина [150], В. Н. Мясищев [155; 156]; С. В. Пеняе-

ва [169]; В. Н. Родионов [182]). Как правило, эмоциональная саморегуляция поддерживается при помощи аутотренинга, который включает в себя специальные упражнения, основанные на саморегуляции поведения и самовнушении [53; 76; 83; 97; 133; 146; 173 и др.].

В рамках формирования оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом необходимо также использование некоторых техник работы с личностью (Н. А. Аминов [10], А. Г. Асмолов [21], А. А. Бодалев [37; 38], Г. И. Давыдова [70], В. В. Знаков [94], А. Д. Леонтьев [128], Н. И. Шевандрин [225], В. В. Шмидт [228] и др.), поскольку они помогают участникам понять свои возможности, лучше увидеть реальность жизнедеятельности, найти удовлетворение в определенной деятельности. В большинстве случаев подобные методы способствуют не только эмоциональной разрядке, сколько побуждают студентов к размышлению, установлению общения на новом уровне, анализу проистекающего взаимодействия, что ценно в рамках нашего исследования.

В исследованиях отечественных ученых (В. И. Слободчиков [196], Ф. М. Юсупов [233], В. А. Якунин [234; 235]) были выделены условия, определяющие формирование рефлексивного анализа. Это необходимость создания системы «события» как гармоничного единства связей и отношений, как такой позиционной общности, где посредством использования механизмов эмпатии, идентификации и рефлексии достигается оптимизация взаимодействия на субъект-субъектной основе. Событийная общность, в которой студент занимает свое место, получая опыт позитивного взаимодействия в искусственно созданной среде, помогает перенести впоследствии этот опыт в социум, построить сбалансированные отношения с социумом, освоить новые способы взаимодействия.

В целях формирования оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, интересными являются разработки В. Г. Богина и Б. М. Островского. Ученые предлагают для

развития рефлексивной позиции студентов наполнить учебный процесс заданиями алгоритмического характера, включающими четыре рефлексивных слоя [222, с. 56]. По их мнению, выход на рефлексивную позицию способствует осознанию собственной деятельности, в том числе и осознанию себя как субъекта профессионального взаимодействия.

В исследованиях Н. Н. Демиденко [71] обозначен ряд методов формирования рефлексии:

1. Групповая дискуссия. Она реализуется в рамках тренинга в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа (анализа процессов межличностного взаимодействия в группе) [8; 78; 83; 96; 162; 167; 173; 180]. Это способствует обогащению представлений о себе самом, о собеседниках, ситуации и возможных выходах из нее.

2. Сюжетно-ролевая игра. Разыгрываемые ситуации носят проблемный характер и затрагивают различные ситуации профессионального будущего. Распределение ролей осуществляется таким образом, чтобы вызвать конфликт представлений участников [29; 77; 133; 188; 211]. Это способствует развитию необходимых профессионально значимых качеств у студентов, осознанию будущими специалистами своих возможностей, особенно в профессиональных экстремальных ситуациях. Ролевое проигрывание дает возможность проверить эффективность взаимодействия с учетом собственных ресурсов и определить задачи личностного развития и пути их решения.

3. Технические приемы психодрамы и социодрамы: «смена ролей», «двойник», «монолог», «зеркало», «диалог с самим собой», «представление себя» и т. д. [7; 24; 55; 96; 133; 146].

Применение этих методов способствует формированию системы смысложизненных ценностей студента, представлений о себе в мире; развитию профессионально важных качеств личности, умений распознавать восприятие себя другими людьми, отображать внутренний мир других людей.

Анализируя различные современные подходы к формированию психологической готовности будущего воспитателя ДОО к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса можно отметить, что:

– формирование когнитивно-смыслового компонента состоит из теоретической подготовки будущего специалиста; ознакомления с практической работой воспитателя в дошкольных учреждениях и на практических занятиях по моделированию профессиональной деятельности;

– формирование мотивационно-ценностного компонента состоит в постоянном и всестороннем взаимодействии преподавателя (психолога) и студента на основе единства целей и формирования личной ответственности за результаты обучения;

– формирование операционального компонента состоит в теоретической подготовке будущего специалиста посредством аудиторных занятий; в овладении студентом необходимыми профессиональными умениями и навыками профессионального взаимодействия посредством тренинга, включения в психолого-педагогическую практику;

– формирование оценочно-рефлексивного компонента состоит из специальных занятий на развитие рефлексивного анализа и оценки личностью себя и других субъектов профессионального взаимодействия, включающих групповые дискуссии, сюжетно-ролевые игры, тренинг; из специальных упражнений аутотренинга, тренинговых упражнений на саморегуляцию поведения.

Итак, формирование каждого компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом невозможно в отдельности: способы и методы формирования компонентов «перекликаются», а в некоторых случаях и дублируются; изменение уровня сформированности одного из компонентов психологической готовности необходимо влечет за собой и изменение уровня сформированности других, то есть всей системы. Это еще раз подчеркивает целостность феномена «психологической

готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом», его интегральный характер.

Анализируя представленные выше методы формирования психологической готовности студентов, в рамках нашего исследования мы полагаем, что формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом обеспечивается двумя направлениями работы:

- теоретическое направление: обеспечивается изучением спецкурса по теории профессионального взаимодействия воспитателя дошкольного образовательного учреждения с субъектами образовательного процесса;

- практическое направление: обеспечивается проведением 1) консультирования студентов по вопросам профессионального взаимодействия с психологом, 2) системы социально-психологических тренингов, 3) психолого-педагогических практик будущих воспитателей в образовательных учреждениях.

Таким образом, в качестве психологических условий формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом выступают: формирование образа «Я» как субъекта профессионального взаимодействия с психологом; рефлексивная позиция будущего воспитателя; эмоционально-ценностное отношение студентов к профессиональному взаимодействию с психологом. Педагогические условия включают в себя: системность информационной основы о содержании и специфичности профессионального взаимодействия с психологом; системность знаний, умений, навыков профессионального взаимодействия посредством разнообразных организационных форм обучения.

В заключении необходимо отметить, что период профессионального обучения в высшей школе является важным этапом в становлении профессиональной деятельности воспитателя. Важно максимально использовать потенциал вузовского обучения в целях формирования базовых компонентов профессиональной (педагогической) деятельности целостно, а относительно нашего исследования –

психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Выводы

В данной главе в контексте теоретических аспектов профессиональной готовности изложены основные концептуальные подходы к рассмотрению понятия психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом; выделены и обоснованы компоненты психологической готовности, их критерии и показатели; рассмотрены различные подходы к формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Анализ научной литературы позволил нам выделить необходимые для понимания психологической готовности положения, которые легли в основу конкретизации определения «психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом», которая рассматривается как интегральное психологическое образование, характеризующееся осознанием будущим воспитателем содержания и профессионально-личностного смысла взаимодействия с психологом, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессиональных отношений с психологом, овладение знаниями, навыками и умениями совместной с ним деятельности. Она имеет динамическую структуру, между компонентами которой имеются функциональные зависимости. В структуру психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом входят следующие компоненты: когнитивно-смысловой, мотивационно-ценностный, операциональный, оценочно-рефлексивный. Содержание когнитивно-смыслового компонента составляет система знаний и представлений о профессиональном взаимодействии, его роли в профессиональной деятельности воспитателя, способах его осуществления в совместной деятельности с психологом; содержание мотивационно-ценностного компонента

включает социальную направленность, положительное отношение к профессии и к профессиональному взаимодействию с психологом; содержание операционального компонента образует совокупность профессиональных умений и навыков, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с психологом в образовательном процессе ДОУ; содержание оценочно-рефлексивного компонента составляет самооценка себя как субъекта профессионального взаимодействия, способность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях профессионального взаимодействия с психологом.

Анализ особенностей формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом показал, что в высших учебных заведениях данной проблеме не уделяется должного внимания, что касается практических умений и навыков профессионального взаимодействия, то программы данного вида отсутствуют в учебных планах и государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Следовательно, есть необходимость в создании программы по формированию психологической готовности.

Таким образом, на теоретическом этапе исследования мы пришли к выводу, что психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом включает в себя когнитивно-смысловой компонент, мотивационно-ценностный компонент, операциональный компонент, оценочно-рефлексивный компонент, которые активно изменяются в процессе вузовской подготовки и способствуют развитию личности будущих воспитателей ДОУ; психологическую готовность к профессиональному взаимодействию с психологом при подготовке специалистов в вузе не рассматривали и не включали в специальную формирующую программу.

Глава 2. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом

2.1. Организация и методы исследования

Для выявления психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом необходимы надежные и высокоэффективные методы психологической диагностики. Изучение психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию предусматривает диагностику по четырем компонентам: когнитивно-смысловому, мотивационно-ценностному, операциональному, оценочно-рефлексивному на основе сконструированного нами комплекса методов.

Научная и практическая деятельность данного исследования была направлена на совершенствование учебного процесса в системе высшего профессионального образования. Результаты нашей деятельности находят свое отражение как в подготовке студентов факультета дошкольной педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института филиала Оренбургского государственного университета к профессиональной деятельности в целом, так и в формировании у них практических умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом.

Для оценки результативности программы нами был сформирован комплекс психодиагностических методов, позволяющих выявить психологическую готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. При выборе психодиагностических методов мы учитывали их надежность, доступность и пригодность для группового обследования.

В соответствии с вышесказанным нами были отобраны психодиагностические методики, адекватные предмету исследования, способствующие выявлению уровней сформированности у будущих вос-

питателей следующих компонентов психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом:

– когнитивно-смысловой компонент – система знаний и представлений о профессиональном взаимодействии;

– мотивационно-ценностный компонент – социальная направленность, положительное отношение к профессии и профессиональному взаимодействию с психологом;

– операциональный компонент – совокупность профессиональных умений и навыков, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с психологом;

– эмоционально-волевой компонент – самоконтроль, способность управлять своими действиями и состояниями в ситуациях профессионального взаимодействия;

– оценочно-рефлексивный компонент – самооценка себя как субъекта профессионального взаимодействия, способность управлять своими действиями и состояниями в ситуациях профессионального взаимодействия с психологом.

При проведении исследования нами была использована совокупность научно-исследовательских методов:

– эмпирические методы: анкетирование, тестирование, опросы, наблюдения, беседы, констатирующий и формирующий эксперименты;

– методы обработки данных: количественный анализ с использованием методов математической статистики (критерий t-Стьюдента, критерий φ^* – угловое преобразование Фишера) и качественный анализ результатов исследования.

Первый этап экспериментальной работы включал в себя: пилотажное исследование и собственно констатирующий этап эксперимента. На этапе пилотажного исследования (изучение опыта работы дошкольных образовательных учреждений в аспекте рассматриваемой проблемы) использовались методы сбора фактического материала (наблюдение, анкетирование). С помощью наблюдения изучались реальные ситуации взаимодействия воспитателей дошкольных обра-

зовательных учреждений с психологами и анализ проводился по следующим показателям: активность во взаимодействии, технология реализации профессионального взаимодействия, специфичность применения умений и навыков профессионального взаимодействия, его результативность, удовлетворенность взаимодействием, рефлексия. Анкетирование было направлено на изучение основных проблем в психологической готовности педагогов (воспитателей) к профессиональному взаимодействию с психологом, как субъектом образовательного процесса дошкольного учреждения. Данные методы позволили выявить совокупность противоречий существующей практики профессионального взаимодействия воспитателя и психолога в дошкольных образовательных учреждениях.

В соответствии с моделью опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе исследования использовался комплекс методов, позволяющий изучить и определить уровни психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом. Представим их обоснование и содержание.

Для определения когнитивно-смыслового компонента, включающего систему знаний и представлений о профессиональном взаимодействии с психологом, мы использовали разработанную нами анкету. Содержание включенных в анкету вопросов предполагает оценить наличие у студентов сформированности знаний и представлений о профессиональном взаимодействии воспитателя с субъектами образовательного процесса дошкольного учреждения. Обработка ответов на открытые вопросы анкеты производилась посредством процедуры частотно-смыслового анализа, которая предполагает выделение смысловых категорий, характеризующих высказывания большинства респондентов, а затем подсчет частоты их использования в процентном соотношении.

Для определения мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, включающего в себя социальную

направленность, положительное отношение к профессиональной деятельности и к профессиональному взаимодействию мы использовали комплекс методов, позволяющих достаточно полно представить именно эти показатели.

Для определения мотивов выбора профессии, как составляющей положительного отношения к профессии и профессиональному взаимодействию мотивационно-ценностного компонента психологической готовности, мы использовали анкетирование будущих воспитателей. В ходе анкетирования мы предприняли попытку выявить мотивы выбора профессии студентами; определить, существуют ли трудности в их учебной деятельности и каковы причины этих трудностей. Соответственно направленности мы предложили студентам ответить на следующие вопросы:

- 1) Что способствовало Вашему выбору специальности?
- 2) Считаете ли Вы, что правильно выбрали специальность?
- 3) Как Вы оцениваете свои возможности как педагога-профессионала по 5-тибалльной шкале?
- 4) Планируете ли Вы работать в качестве воспитателя в системе дошкольного образования?

Обработка ответов на открытые вопросы анкеты производилась посредством процедуры частотно-смыслового анализа, которая предполагает выделение смысловых категорий, характеризующих высказывания большинства респондентов, а затем подсчет частоты их использования.

Для определения социальной направленности в профессиональной деятельности будущих воспитателей, как составляющей мотивационно-ценностного компонента психологической готовности мы использовали методику «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) и методику «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина).

Для определения профессиональной направленности, как одной из составляющих социальной направленности мотивационно-ценностного

компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, мы использовали ориентировочную анкету В. Смекала и М. Кучера [211, с. 156], которая выявляет направленность трех видов:

«S» – направленность на себя (self-orientation);

«I» – направленность на взаимные действия (interaction orientation);

«T» – направленность на задачу (task-orientation).

На основании этого комплекса методик мы определяем в целом:

– мотивацию на профессиональное взаимодействие с психологом;

– профессиональную направленность будущего воспитателя при взаимодействии с психологом дошкольного учреждения;

– цели и ценности профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия с психологом.

Далее, согласно структуре психологической готовности, для определения операционального компонента, включающего в совокупность профессиональных умений и навыков, обеспечивающих профессиональное взаимодействие с психологом, мы использовали методику К. Томаса (адаптированную Н. В. Гришиной), оценку коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1, КОС-2 (В. В. Синявский, В. А. Федорошин)), тест на выявление тенденций к стилям общения (моделям) [24] – определяется склонность человека к 8 типам специфицированного взаимодействия:

– дикторской;

– неконтактной;

– дифференцированного внимания;

– гипорефлексивной;

– гиперрефлексивной;

– негибкого реагирования;

– авторитарной;

– активного взаимодействия.

На основе данного пакета методик мы определяем сформированность умений и навыков профессионального взаимодействия с

психологом, как составляющих операционального компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Далее, в соответствии с логикой изложения, для определения оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности, включающего в себя самооценку себя как субъекта профессионального взаимодействия с психологом, самоконтроль, способность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях профессионального взаимодействия, мы использовали следующие методики:

1. Тест-анкета «Эмоциональная направленность» (по Б. И. Додонову) выявляет ценностные переживания человека, выраженные в 10 видах эмоций:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| – альтруистические; | – романтические; |
| – коммуникативные; | – акизитивные; |
| – глорические; | – гедонистические; |
| – практические; | – гностические; |
| – пугнические; | – эстетические. |

2. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности (Л. И. Вассерман) [86] выявляет удовлетворенность человека в определенных ситуациях жизнедеятельности, применительно к профессии и вычисляет уровень ее проявления (фрустрированности).

3. Тест на оценку самоконтроля в общении (Марион Снайдер) [86] позволяет зафиксировать саморегуляцию эмоциональных проявлений человека, способность к управлению взаимодействием.

4. Самооценка профессионально-психологических умений и навыков студента по следующим показателям:

- проектировочно-прогностические умения;
- организаторские;
- коммуникативные;
- диагностические;
- исследовательские.

5. Самооценка подготовленности начинающего воспитателя к профессиональной деятельности по следующим направлениям подготовки:

- 1) научно-теоретическая;
- 2) методическая;
- 3) психолого-педагогическая.

Эти показатели математически обрабатываются, и вычисляется уровень общей профессиональной готовности.

Анализируя данные, полученные с помощью всех обозначенных выше методов, мы стремились:

1) изучить представления респондентов о профессиональном взаимодействии с психологом (когнитивно-смысловой компонент психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом);

2) определить мотивацию профессиональной деятельности респондентов и направленность на профессиональное взаимодействие с психологом (мотивационно-ценностный компонент);

3) выявить специфические характеристики реализации и регуляции профессионального взаимодействия, его оценки будущим воспитателем (операциональный компонент);

4) определить уровни психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, как результирующий показатель подготовки специалиста в вузе (оценочно-рефлексивный компонент).

Критериями оценки степени сформированности выше указанных компонентов явились показатели, выраженные в баллах, процентах, уровнях. Приведем описание уровней психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом и их содержательную характеристику.

Оптимальный уровень определялся по следующим показателям: будущего воспитателя отличает ярко выраженный и устойчивый интерес к профессиональной деятельности, осведомленность о специ-

фике ее реализации посредством профессионального взаимодействия, необходимых качествах и психологических характеристиках совместной с психологом деятельности, потребность работать по специальности по окончании вуза, доминирование мотивов, напрямую связанных с профессиональной активностью и желанием взаимодействовать с психологом на продуктивном уровне, наличие субъект-субъектного взаимодействия с психологом, способность к рефлексии и стремление к профессиональному саморазвитию и развитию другого как субъекта взаимодействия.

Допустимый уровень характеризовался потребностью будущего воспитателя работать по специальности, недостаточно четким образом профессиональной деятельности и специфики ее реализации посредством профессионального взаимодействия, иллюзорностью представления о себе как субъекте профессионального взаимодействия с психологом, ситуативностью проявления профессионально важных качеств при взаимодействии с психологом, частичным владением навыками и умениями профессионального взаимодействия с психологом, отсутствием уверенности в себе, эпизодичностью проявления стремления к профессиональной активности и саморазвитию в профессии, преобладанием деструктивных компонентов реализации профессионального взаимодействия с психологом, в частности.

Недопустимый уровень определялся по наличию таких психологических характеристик: неудовлетворенность выбором специальности и отсутствие информации о взаимодействии на момент поступления в вуз, диффузный образ технологии реализации профессиональной деятельности посредством взаимодействия, ориентация на себя и игнорирование других субъектов профессионального взаимодействия, преобладание деструктивных тенденций при установлении взаимоотношений с психологом и их реализации, неспособность к рефлексивному анализу собственной деятельности, ориентация на психолога как на объект воздействия, отсутствие желания позитивного профессионального саморазвития.

Для определения динамики выраженности психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом до и после внедрения экспериментальной работы, мы использовали методы математической статистики: процентного соотношения, критерия t-Стьюдента, критерия φ^* – угловое преобразование Фишера [158].

Таким образом, мы полагаем, что сформированный комплекс психодиагностических средств позволит определить психологическую готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в дошкольном учреждении.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (формирующий эксперимент) был ориентирован на внедрение в учебный процесс вуза специально разработанной программы, содержание которой будет изложено в следующем параграфе работы.

Третий этап (контрольно-оценочный) исследования – был ориентирован на определение динамики формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. С этой целью нами были продублированы методы, что и на констатирующем этапе эксперимента. Полученные результаты статистически обработаны, применены критерий t-Стьюдента, критерий φ^* .

2.2. Характеристика программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом

Опытно-экспериментальная работа заключалась в апробации разработанной нами программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Основу разработки программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом составили психолого-педагогические условия, способствующие этому формированию. Под психолого-

педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе, которые должны обеспечить достижение студентами необходимого уровня психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в плане его выполнения. Причем педагогические условия соотносятся с условиями внешнего характера (внешние обстоятельства), а психологические условия соотносятся с условиями внутреннего характера.

Таким образом, программа по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию должна обеспечить необходимый уровень психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у будущих воспитателей.

В качестве психолого-педагогических условий формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом мы выделили следующие: развитие системности знаний о профессиональном взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности; формирование образа «Я» как субъекта профессионального взаимодействия с психологом; формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному взаимодействию; формирование умений и навыков саморегуляции профессионального взаимодействия с психологом; развитие рефлексивной позиции будущего воспитателя.

Программа по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в период профессиональной подготовки предполагает как собственно профессиональное развитие студентов (формирование необходимых профессиональных знаний, умений и навыков в области профессионального взаимодействия), так и профессионально-необходимое развитие личности. Стратегия организации формирующего этапа эксперимента обусловлена принципом деятельностно-опосредованного моделирования: моделируется процесс взаимодействия как имеющий самостоятельную ценность и задаваемый экспе-

риментальной ситуацией. В процессе ее осуществления испытуемые сами, в силу ее собственной логики, приходят к необходимости реализации взаимодействия именно на профессиональном уровне.

Общей целью обучающей программы является формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Задачи обучающей программы следующие. В теоретическом аспекте:

- формирование у студентов конкретных знаний о структуре процесса профессионального взаимодействия, об особенностях профессионального взаимодействия с психологом, о способах осуществления этого взаимодействия.

В сфере профессионально необходимого развития личности:

- расширение сферы сознания за счет формирования умения осознания себя, других людей, ситуации в целом, что способствует процессу самореализации в профессиональной сфере.

В прикладном аспекте:

- формирование у будущих воспитателей умений профессионального взаимодействия с психологом.

Стратегическую линию и логику программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом можно представить как:

1) получение новой информации о себе как субъекте профессионального взаимодействия;

2) переосмысление представления о своем образе «Я» в аспекте взаимодействия с психологом;

3) выстраивание нового типа отношений с самим собой и окружением;

4) закрепление позитивного опыта профессионального взаимодействия с психологом и коррекция неконструктивных способов реагирования.

Представим основное содержание формирующего этапа исследования, включающего в себя четыре самостоятельных и взаимосвязанных модуля: теория профессионального взаимодействия воспитателя ДОО с субъектами образовательного процесса; социально-психологический тренинг (СПТ) психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом; психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях; консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура программы формирования психологической готовности

Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4
Теория профессионального взаимодействия воспитателя ДОО с субъектами образовательного процесса	Социально-психологический тренинг готовности к профессиональному взаимодействию с психологом	Психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях	Консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом

На первом этапе осуществлялось формирование когнитивно-смыслового и мотивационно-ценностного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в рамках спецдисциплин «Введение в педагогическую профессию», «Детская практическая психология» и спецкурсов «Психология профессионального взаимодействия», «Психология педагогической деятельности».

Данный модуль обучающей программы основывался на следующих принципах:

1. Сознательности. Данный принцип означает, что студенты, посещающие данные спецдисциплины и спецкурсы, должны иметь выраженную потребность и достаточно хорошо осознавать необходимость формирования у них психологической готовности к профессионально-

му взаимодействию; правильно оценивать наличный уровень ее сформированности, точно представлять себе цели, задачи и содержание данного модуля, хорошо понимать назначение каждой его процедуры.

2. Обратной связи. Этот принцип предполагает систематическое получение студентами при реализации данного модуля обучающей программы достаточно полной информации о том, как они общаются с людьми, как выглядят со стороны, насколько у них самих сформирована психологическая готовность к взаимодействию.

3. Разноплановости развития. Согласно этому принципу для того, чтобы психологическая готовность успешно развивалась, необходимо, чтобы достаточно быстро совершенствовались у студента все входящие в ее состав компоненты.

4. Возрастающей трудности выполняемых заданий, их приближения к условиям реальной жизни.

5. Концентричности в презентации материала. Этот принцип предполагает, что основной материал, который в процессе обучения по данному модулю должны будут усвоить студенты, может и должен ими неоднократно повторяться для его полного закрепления в личном опыте и следующих друг за другом спецдисциплинах и спецкурсах.

6. Практического закрепления выработанных знаний и умений. Согласно этому принципу необходимо, чтобы в ходе реализации данного модуля обучающей программы его участники развивали свою психологическую готовность к профессиональному взаимодействию, а также добивались того, чтобы данная готовность эффективно проявлялась в реальной жизненной практике живого общения с разными людьми и практике педагогического взаимодействия [76].

Мы исходили из следующих соображений: с поступлением в вуз процесс профессионального самоопределения не прекращается и осуществляется на протяжении всех лет обучения. Важным из них является первый год обучения: в этот период происходят значительные изменения представлений о профессии, о ее целевых и смысловых составляющих. В связи с этим возникает необходимость целена-

правленного формирования представлений у студентов о себе как субъекте профессионального взаимодействия с психологом. На первом курсе обучения данная работа осуществлялась посредством учебной дисциплины «Введение в педагогическую профессию». В рамках данной дисциплины в первую очередь вычленились вопросы назначения и сущности педагогической профессии, ее культурной и общественной ценности, профессиональных норм, способов самоопределения. Таким образом, с первых шагов обучения в вузе перед студентами ставились вопросы определения себя в профессии, что целенаправленно воздействовало на формирование мотивационно-ценностного и когнитивно-смыслового компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Следующий шаг – изучение спецкурса «Детская практическая психология», где одним из основных направлений определялось выявление специфичности педагогики и психологии как наук и их интеграция в учебно-воспитательном процессе, а также рассмотрение специфичности профессиональной деятельности педагога и психолога, их взаимодействия как субъектов образовательного процесса, что способствовало осознанию, развитию и уточнению ценностно-смысловой сферы студентов.

На последующих курсах обучения проводилась работа по формированию у студентов представлений о себе как субъекте профессиональной педагогической деятельности и их уточнению в рамках спецкурсов «Психология профессионального взаимодействия» и «Психология педагогической деятельности», где важным аспектом реализации в профессии определялось взаимодействие с субъектами образовательного процесса. Взаимодействие рассматривалось с позиции ролевого воплощения, стратегического и тактического, что выступало в качестве учебного материала, позволяющего оценить и скорректировать представления студента о себе как субъекте профес-

сионального взаимодействия с психологом, понять и занять свое место в их совместной деятельности.

Приведенная выше последовательность изучения спецкурсов позволяет рассмотреть специфичность педагогической деятельности, выявить ее закономерности и трудности реализации в аспекте профессионального взаимодействия с психологом, а также, что более важно для нашего исследования, представить эту деятельность с позиции технологии, стратегии и тактики профессионального взаимодействия. Именно последнее обстоятельство способствует системности предлагаемой студентам информации.

Традиционными формами подачи материала в ходе спецкурсов являются: 1) лекция, где присутствует, в основном, односторонний канал передачи информации, лекция обеспечивает формирование когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом и активизацию мотивационно-ценностного компонента; 2) практикум, предполагающий применение полученных знаний обучаемыми, формирование умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом в специально созданных условиях, наличие двустороннего канала связи. Именно практикум ориентирован на активизацию рассматриваемых компонентов психологической готовности (когнитивно-смыслового и мотивационно-ценностного) при непосредственном влиянии на операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом. В ходе практикума происходит моделирование ситуаций взаимодействия, формируются умения и навыки профессионального взаимодействия в различных позиционно-ролевых отношениях.

Содержание практических занятий было направлено на отработку профессиональных умений и навыков взаимодействия с психологом. Организация учебной деятельности с присущими ей чертами повторяемости, стереотипизированности, алгоритмизированности поз-

воляет создать ситуативные заготовки, то есть сформировать навык еще до возникновения самих ситуаций взаимодействия. В идеальном варианте процесс взаимодействия, «встречаясь» в реальном функционировании со своей адекватно построенной при обучении моделью, обеспечивает нормальное функционирование совместной деятельности будущего воспитателя и психолога.

При формировании навыка профессионального взаимодействия с психологом у будущих воспитателей мы учитывали, что, как и всякий профессиональный навык, он должен иметь трехзвенную структуру: когнитивную (набор программ действий, связанных с взаимодействием), исполнительскую (алгоритм профессиональных действий в процессе взаимодействия), контрольно-корректировочную (рефлексивный анализ результатов и их коррекция).

В качестве научно-практического инструментария выступала разработанная нами процедура анализа ситуаций профессиональной деятельности, требующих взаимодействия воспитателя и психолога; алгоритм профессиональных действий воспитателя.

На начальном этапе отрабатывалась процедура психологического анализа ситуаций профессионального взаимодействия. Приводим описание ее наиболее важных моментов.

Процедура психологического анализа ситуаций взаимодействия воспитателя с субъектами образовательного процесса включает основные этапы:

1 этап – проблемно-ситуационный анализ деятельности педагога и субъектов образовательного процесса. Основными целями данного этапа являются: установление возможно более полного множества ситуаций их деятельности, характеризующихся межпрофессиональной направленностью и потенциально предполагающих возможность возникновения взаимодействия; характеристика ситуаций в аспекте содержания взаимодействия; определение роли и места взаимодействия в структуре их деятельности, его влияние на конечные результаты деятельности.

В результате 1 этапа устанавливается множество ситуаций, потенциально ведущих к возникновению и реализации необходимости во взаимодействии, дается их содержательная характеристика.

2 этап – ситуационный анализ взаимодействия связан с определением средств, облегчающих реализацию взаимодействия. Эта задача затруднена в связи с разнородностью ситуаций взаимодействия и поэтому не допускает унифицированного способа их оптимизации. Следовательно, целесообразна типизация ситуаций взаимодействия.

3 этап – структурный анализ взаимодействия. Цель данного этапа состоит в проведении дифференцированного анализа основных типов ситуаций взаимодействия и создание на этой базе условий для разработки практических рекомендаций по их организации.

Для каждой из отобранных ситуаций проводятся следующие процедуры:

- определение нормативной информационной основы взаимодействия;
- определение нормативных правил взаимодействия;
- определение нормативных критериев взаимодействия;
- определение нормативных способов взаимодействия.

4 этап – разработка практических рекомендаций по организации взаимодействия.

В качестве основных критериев, определяющих продвижение студентов в формировании умения взаимодействовать, использовались следующие показатели:

- 1) степень осознанности взаимодействия, его компонентного состава, конечных целей;
- 2) объем и характер знаний, используемых для решения совместных задач;
- 3) степень самостоятельности в решении задач взаимодействия; степень реализации замысла;
- 4) характер ошибок в решении задач взаимодействия, уровень их осмысления.

Одной из форм реализации содержания спецкурсов, указанных выше, выступала самостоятельная работа студентов, ориентированная на осмысление получаемой в ходе лекций и практикума информации и последующее ее расширение посредством выполнения определенных видов деятельности (конспектирование статей, аннотирование, рецензирование, составление дидактических конструкций и моделей и др.), что, в свою очередь, активизирует оценочно-рефлексивный компонент психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Итак, спецкурсы способствуют получению системной информации о педагогической деятельности в целом и специфике реализации профессионального взаимодействия воспитателем дошкольного учреждения в частности. Данный модуль обучающей программы ориентирован на непосредственное воздействие на когнитивно-смысловой и мотивационно-ценностный компоненты психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, однако целостность и взаимосвязь всех компонентов психологической готовности, отмеченная нами в теоретической части работы, способствует опосредованному воздействию и на операциональный, и оценочно-рефлексивный компоненты.

Далее профессиональная подготовка студентов в рамках программы по формированию психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом, согласно ее структуре, осуществляется посредством социально-психологического тренинга (второй модуль), как активного метода, позволяющего интенсифицировать процесс психологической подготовки будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом.

Использование такой формы обучения позволило развивать у будущих воспитателей умение понимать отношения, установки, психологические проблемы и внутренние конфликты других людей посредством взаимодействия в группе, а также способствует более глубокому пониманию собственной личности, собственных установок, позиций,

отношений, потребностей и мотивации. Такая подготовка предполагает не только овладение конкретными методами, техниками и приемами практической работы на основе теоретических знаний, но и личностный тренинг, способствующий личностному развитию.

Использование активных тренинговых методов обучения студентов позволило:

а) создать условия, обеспечивающие активное самопроявление каждого участника обучающего процесса;

б) создать в процессе обучения разнообразные «обратные связи» между преподавателем и слушателями, между самими слушателями;

в) заключать индивидуальные и групповые «контракты» со слушателями;

г) организовать обучение в малых группах, когда слушатели выполняют разные функции, выступая в разных полевых позициях;

д) организовать групповые дискуссии как способ свободного общения с целью формирования гуманистических установок;

е) организовать занятия так, чтобы теоретическое обучение сочеталось с непосредственным практическим его применением.

Главная задача ведущего – создавать ситуации, стимулирующие участников занимать активную позицию в обучении. Главное в тренинге – «делать», а «не делать правильно». Для того, чтобы в дальнейшем «делать правильно», необходимо тренироваться, делать ошибки, осознавать их, исправлять и делать еще раз. Исходя из этого, тренер не оценивает, а дает обратную связь: что получилось, а что – нет. Такое поведение тренера обеспечивает каждому участнику относительное равновесие между ощущениями успеха и неуспеха в процессе выполнения заданий, что, в свою очередь, также поощряет активность слушателей.

Парциальные задачи социально-психологического тренинга (СПТ) в теоретическом аспекте:

- приобретение в процессе непосредственного взаимодействия в группе новых знаний в области профессионального взаимодействия;

- формирование четких представлений об обусловленности результата и эффектов взаимодействия «вкладами» участников процесса коммуникации.

В сфере «Другие люди»:

- развитие и совершенствование у слушателей способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие других людей;

- формирование и развитие у слушателей навыков «активного слушания»;

- формирование и развитие у слушателей навыка «эмпатического понимания» Другого, его чувств, состояний, мотивов;

- развитие умения слушателей анализировать и интерпретировать поведение Других на основе имеющихся и приобретенных знаний.

В сфере «Я сам»:

- совершенствование и развитие у слушателей самопонимания;

- расширение сферы самосознания (в частности, за счет развития механизма рефлексии);

- совершенствование у слушателей навыков саморегуляции;

- развитие у слушателей умения видеть себя глазами Другого (развитие механизма децентрации).

В сфере взаимодействия:

- формирование умения точно кодировать сообщение и точно декодировать сообщение партнера;

- развитие способности к конгруэнтному поведению и умения входить в «прямой контакт» с Другим;

- развитие умения «входить» и «выходить» из контакта.

Система социально-психологического тренинга психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом включала в себя несколько направлений (групп тренингов):

1. *Тренинг коммуникативных умений* [7, 24, 97, 133, 146]. Цель тренинга: повышение уровня коммуникативной компетенции в ситуациях межличностного взаимодействия. Групповые занятия направлены на развитие у студентов умения строить оптимальное взаимодействие с новым партнером, умения слушать и понимать собеседника, развитие умений вести оптимальную и активную коммуникацию с партнером; развитие способности к осознанию и гибкому использованию различных коммуникативных стилей взаимодействия, а также создание в группе оптимальной, доверительной и открытой атмосферы, способствующей самораскрытию и активности всех участников тренинга. Основными методами обучения являются: групповые дискуссии, ситуационно-ролевые игры, техники невербального взаимодействия.

2. *Тренинг психологической устойчивости* осуществляет выработку навыков использования факторов психологической защищенности личности в ситуациях стресса и дистресса. Занятия направлены на наращивание волевого потенциала личности, обучение противостоянию жесткому давлению, снятие последствий дистресса, его предупреждение, отработку навыков саморегуляции и психологической выносливости. В результате студенты овладевают основными средствами и методиками антистрессового противостояния, релаксации, когнитивными и эмоциональными техниками работы со стрессом [146, 155, 162, 173].

3. *Тренинг уверенности в себе* направлен на определение и закрепление в личности уверенности в себе, а также на оказание коррекционной помощи в преодолении застенчивости. Занятие способствует развитию психологической наблюдательности, осознанию и преодолению интерпретационных ограничений сознания, формированию и развитию способности прогнозировать собственное поведение и поведение партнера по взаимодействию. Результатом является построение, отработка и закрепление персональных личностных стратегий поведения уверенной личности [133, 146, 180].

4. *Тренинг профессионального общения* раскрывает профессиональное общение как определенный тип ролевого взаимодействия, а также как инструмент решения профессиональных задач. В тренинге предусматривается анализ партнера по деловому взаимодействию, исследование технологии общения лидера в группе, создание деловых команд. В процессе тренинговых занятий демонстрируется принципиальная невозможность получить максимальный выигрыш при использовании манипулятивных средств воздействия, а также выявляется личностный потенциал участников в развитии их профессиональных качеств [4, 7, 162, 238].

Поскольку эффективность психолого-педагогического воздействия в тренинговых занятиях очень высока, но требует определенного количества времени для его закрепления и усиления, рекомендуется проводить каждое тренинговое направление по этапам. Логическая последовательность в содержании тренинговых занятий определяет их реализацию в четком соответствии с определенной степенью обучения:

- тренинг коммуникативных умений – 1 курс;
- тренинг психологической устойчивости – 2 курс;
- тренинг уверенности в себе – 3 курс;
- тренинг профессионального общения – 4 курс;
- закрепление профессионально важных навыков и обобщение опыта профессионального взаимодействия – 5 курс.

Сценарии тренинговых занятий по всем направлениям тренингов были составлены на базе существующих в психологической и педагогической литературе программ, которые были подвергнуты модификации в соответствии с целью социально-психологического тренинга, а также возрастными и психологическими особенностями участников [24, 60, 74, 77, 83, 86, 97, 96, 123, 133, 146, 149, 162]. Сценарии социально-психологического тренинга разрабатывались с учетом целого ряда задач:

- 1) повышение уровня психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в ситуациях межличностного и профессионального общения;
- 2) развитие у участников умения строить оптимальное взаимодействие с новым партнером;
- 3) развитие умения слушать и понимать собеседника;
- 4) развитие умений вести оптимальную и активную коммуникацию с партнером;
- 5) развитие способности к осознанию и гибкому использованию различных стилей взаимодействия;
- 6) создание в группе оптимальной, доверительной и открытой атмосферы, способствующей самораскрытию и активности всех участников тренинга.

В процессе тренинговой работы были использованы следующие методы: групповые (интеракционные) дискуссии, основанные на рефлексии отношений «здесь и теперь», ситуационно-ролевые игры, психогимнастические упражнения, техники невербального взаимодействия.

Ролевые и психогимнастические упражнения выполняли несколько функций: диагностическую, рефлексивную, информативную. Так, диагностика эмоционального состояния участников группы в течение упражнения позволяла ориентироваться в развитии процессов групповой динамики и стимулировать их. Кроме того, упражнения применялись для расширения представления о себе и других при осмыслении обратной связи, идущей от остальных участников выполняемого упражнения, для снятия накопившегося напряжения, то есть в качестве приемов психологической разгрузки. Также с их помощью моделировалось и демонстрировалось действие различных психологических законов и закономерностей общения, что использовалось в качестве наглядного материала для объяснения и закрепления коммуникативных знаний.

Использование дополнительного канала обратной связи – видеозаписи – позволило решить одну из поставленных подзадач, в частности, осознание будущими воспитателями соотношения своего вклада и вклада партнера в ситуации затруднительных взаимодействий, так как он позволял участникам скорректировать свои представления о проигранной ролевой ситуации при просмотре видеозаписи.

В качестве важного технического приема групповой работы использовался прием доигрывания ситуации, вызвавшей у участников чувство неудовлетворенности ее ходом или результатом, который позволил участникам не только осознать в себе и в другом затруднения коммуникативного поведения, но и стимулировать студентов к поиску способов решения, ориентированных на партнера (решение проблемы баланса центрации-децентрации во взаимодействии).

В целях эффективности подачи обратной связи использовались такие приемы, как:

1) соблюдение баланса при подаче участнику группы положительной и отрицательной обратной связи;

2) соблюдение баланса при подаче обратной связи от различных источников: видеозаписи, обратной связи от членов группы, от ведущего.

В основу каждого сценария занятий был положен принцип постоянного баланса воздействия на личностные структуры студентов (эмоциональную, когнитивную, мотивационную) и тренировок специальных коммуникативных умений и навыков.

По окончании обучения слушатели:

– знали структуру процесса межличностной коммуникации, условия, факторы и механизмы эффективного профессионального взаимодействия;

– умели осуществлять профессиональное взаимодействие.

Работа в группе строилась на основании следующих принципов: добровольного участия, активности участников, открытости, конфиденциальности личностной информации, равенство позиций участни-

ков, «здесь и теперь», ответственности, «стоп», персонификации высказываний.

Программа формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом посредством социально-психологического тренинга включала четыре тренинговых направления (видов тренинга), каждое из которых реализовывалось четырьмя занятиями по пять часов, количество участников в группе – 15 человек.

Следующим этапом реализации программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом выступает третий модуль – «психолого-педагогические практики в образовательных учреждениях» (третий модуль).

Анализ научной педагогической (О. А. Абдуллина, О. С. Гребенюк, В. П. Горленко, О. В. Лешер, И. А. Протасова, И. Ф. Харламов и др.) и психологической (Л. С. Выготский, А. К. Маркова, П. Е. Решетников и др.) литературы показал, что в психолого-педагогической теории и образовательной практике нет единого подхода к определению сущности психолого-педагогической практики [11; 23; 32; 107; 119; 148; 197; 218; 234; 235]. Приведем примеры определений данного понятия:

– «практика представляет собой совершенно особую форму подготовки специалиста...» (Р. П. Мышинская, В. А. Щенев (1983));

– «практика – вид практической деятельности студентов, направленной на решение различных педагогических задач» (О. А. Абдуллина (1990));

– «практика является средством, обеспечивающим единство теоретической и практической подготовки студентов к многоаспектной педагогической деятельности» (Н. К. Сергеев и др. (1998));

– «практика как органическая часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединен теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, является одним из средств

успешной подготовки студентов к работе учителя» (О. С. Гребенюк и др. (1998));

– «практика является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя, составной частью учебного процесса, имеющей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические и практические навыки, получаемые студентами при изучении психолого-педагогических дисциплин» (О. В. Лешер и др. (2002)).

Таким образом, психолого-педагогическая практика как объективное явление педагогической деятельности является сложным многоаспектным явлением, что и отражено в определениях данного понятия. Обозначенные особенности психолого-педагогической практики мы учитывали в ходе нашего исследования.

Таким образом, подход к психолого-педагогической практике основан, с учетом современных трактовок, на реализации идей гуманизации и гуманитаризации, когда основная цель и смысл учебного процесса заключается в развитии и саморазвитии индивидуальности студента. При таком подходе к психолого-педагогической практике основным субъектом является студент. Опыт включенности в педагогическую деятельность – условие трансформации значений в смыслы. Практика обуславливает взаимодействие и общение студентов с психологом и воспитателями, создавая «бытийную» общность. Взаимодействие в период практики включает общение, а также приобщение как «привлечение к соучастию в деятельности», активирующее мотивационно-ценностные, когнитивно-смысловые, операциональные, оценочно-рефлексивные составляющие бытия субъекта (компоненты психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом).

Сутью психолого-педагогической практики является приобщение будущего воспитателя к педагогической реальности, приобретение им соответствующего опыта и знаний взаимодействия с психологом. Деятельность студентов на практике является аналогичной по

сути, содержанию, структуре, специфике отношений и функций работе педагога, но в то же время для практикантов она является одним из самых сложных и многофакторных видов их учебной деятельности. Исходя из этого, мы можем констатировать две цели психолого-педагогических практик будущих воспитателей: первая – проверка опытом практической деятельности теоретических знаний, имеющихся у студентов, касающихся профессионального взаимодействия воспитателя с психологом; вторая – обретение новых знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом, трансформация уже имеющихся через столкновение со специфической педагогической реальностью.

На наш взгляд, в вопросе о формировании психологической готовности к профессиональному взаимодействию будущего воспитателя с психологом самым решающим является не само по себе его предметное содержание, а динамика развития профессионального взаимодействия с ним. Особо важно учитывать то, что личность не только проявляется, но и формируется, развивается посредством и через взаимодействие.

В динамике развития профессионального взаимодействия большую роль играет синтез психологических и педагогических знаний. Специфика предметного содержания профессионального взаимодействия в педагогической деятельности заключается в синтезе этих знаний, поэтому динамика развития этого предметного содержания должна отражать именно качественный рост деятельности синтеза.

Реальная ситуация такова, что полноценная деятельность синтетического характера может начаться только непосредственно в профессиональной практике, где, собственно, и происходит зарождение и последующее совершенствование профессионального взаимодействия будущего воспитателя с психологом.

Так как учебным планом специальности «дошкольная педагогика и психология» предусмотрено проведение различных по содержанию и направленности видов практики, то наиболее рационально бы-

ло продумать систему формирования психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом именно в процессе ее осуществления. В этой связи нами были проанализированы учебные планы специальности, в частности, виды практик и сроки их проведения, а также требования «Государственного образовательного стандарта» к содержанию практики и специалисту (воспитателю). Обобщив полученную информацию и систематизировав ее, мы определили направления или же систему взаимосвязанных видов практики, содержание которых в силу специфики объекта и предмета исследования было нами модифицировано. Согласно содержанию учебного плана специальности, выделены следующие виды практической деятельности будущих воспитателей специфицированные выполнением определенных функций:

1. Учебные практики:

- «Ранний возраст»;
- «Первые дни ребенка в школе».

2. Производственные практики:

- «В дошкольном образовательном учреждении»;
- «Институт, училище, УПК»;
- «Психолого-методическая практика».

В основу методики работы со студентами были положены следующие принципы гуманизации образования:

– принцип диалогизации (и в обмене информацией, и в ролевом взаимодействии, и в межличностном общении обеспечивается равенство партнеров, эмоциональная открытость и доверие);

– принцип проблематизации (стимулирование тенденции к интеллектуальному росту, создание условий для самостоятельного поиска решений, обучение студентов постановке познавательных задач);

– принцип персонализации (включение личностного опыта обучающихся, умение проектировать взаимодействие);

– принцип индивидуальности (ориентация на специфичность интересов и способности каждого обучаемого, сравнение успехов и

достижений с его прежними достижениями, развитие творческих возможностей будущего специалиста).

Психолого-педагогическая практика как комплексная форма обучения, профессиональной подготовки будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом обеспечивает связь теоретических знаний с их практическим применением, обеспечивая актуализацию когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности при непосредственном воздействии на операциональный компонент. В этой связи нами выделены:

– стратегическая цель состоит в совершенствовании качества подготовки будущего воспитателя в вузе путем соединения теории с практикой;

– промежуточная цель предполагает расширение знаний, формирование умений профессионального взаимодействия с психологом и качеств личности будущего воспитателя;

– оперативная цель носит узкоконкретный характер и определяется на каждом на этапе практики.

Основными задачами системы психолого-педагогических практик будущих воспитателей в целом являются:

– формирование системы профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых будущему специалисту для выполнения своих функций;

– овладение способами и тактикой общения, обеспечивающими установление личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного и школьного возраста, студентами вуза и педагогического колледжа, педагогическим коллективом образовательного учреждения, родителями и коллегами, психологом;

– формирование творческой профессиональной позиции будущего специалиста;

– формирование образа «Я» будущего профессионала, как субъекта профессионального взаимодействия с психологом;

- формирование культуры педагогической деятельности;
- развитие у будущего воспитателя рефлексии и потребности в самосознании и самосовершенствовании.

Цели и задачи обусловили определенную этапность формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

Начальный, пропедевтический этап (1-2 курсы) – ориентация студентов в профессии, создание установок на овладение педагогической профессией, технологией ее реализации в аспекте взаимодействия с субъектами образовательного процесса, стимулирование рефлексии (активизация когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного и оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом).

Основной этап (2-3 курсы) – овладение функциональными знаниями в области взаимодействия, теоретическое осмысление сущности, структуры, способов реализации профессионального взаимодействия с психологом в педагогической деятельности, практическое овладение системой умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом, рефлексирование всех компонентов этого взаимодействия в процессе учебных педагогических практик (активизация операционального, оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности).

Завершающий этап (4-5 курсы) – обобщение, систематизация, закрепление и углубление знаний, умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом у будущего воспитателя в ходе производственных практик, где основной задачей для студентов становится выполнение собственно профессиональных функций в педагогическом процессе образовательных учреждений.

Все виды психолого-педагогических практик были сведены нами в единую модель, состоящую из пяти видов практической деятельности будущих воспитателей: двух, носящих учебный характер, и

трех производственных. Каждый вид практики содержит операционализацию действий студента, опосредованную целями и задачами практики. Реализация и выполнение конкретных заданий практики требует взаимодействия, контакта с субъектами образовательного процесса на продуктивном уровне, то есть соблюдения равенства психологических позиций социальных субъектов, равного признания активной коммуникативной роли друг друга и психологической поддержки субъектов.

Представленная система формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса – предметно-насыщенная система пятиступенчатой подготовки воспитателя в вузе, рассчитанная на весь пятилетний срок обучения и специфицированная степенью проявления активности во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, то есть в процессе прохождения всех видов психолого-педагогической практики отмечается переход от пассивно-наблюдательного типа к активно-рефлексивному взаимодействию будущих воспитателей с психологом.

Конечно, представленная система психолого-педагогических практик не может претендовать на всеобъемлющую полноту и завершенность. Целесообразно в этой связи обозначить три момента, учитывавшихся нами при ее разработке и апробации.

Во-первых, система состоит из двух частей: инвариантной, учитывающей общие характеристики взаимодействия, и вариативной, ориентированной на специфику образовательного учреждения.

Во-вторых, система содержательно специфицирована и отражает степень профессиональной активности будущего воспитателя во взаимодействии с субъектами образовательного процесса.

В-третьих, практика является формой жизнедеятельности студента как субъекта профессионального взаимодействия, обеспечивающей его становление и развитие.

В рамках четвертого модуля программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию были проведены индивидуальные консультации по проблемам профессионального взаимодействия с психологом как осуществление дифференцированного подхода к формированию психологической готовности. Их сущность заключалась в вооружении студентов необходимыми знаниями, оказании помощи в разрешении возникающих проблем в профессиональном взаимодействии с психологом, сопровождении в поиске и самоопределении будущего воспитателя.

В работе со студентами предусматривались случайные (неплановые) и организованные (плановые) консультации, которые предполагали: 1) консультации для тех, кому требовалась систематическая индивидуальная помощь; 2) консультации для тех, кто нуждался лишь в эпизодической помощи; 3) консультации, направленные на обогащение психологической готовности студентов к профессиональному взаимодействию с психологом, имеющих достаточный уровень знаний, умений, навыков.

Следует отметить, что консультации позволили экспериментатору и будущим воспитателям постоянно контролировать уровень их психологической готовности к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса, своевременно устранять неудачи в действиях студентов, стимулировать овладение необходимыми знаниями и умениями.

Из вышеприведенного следует, что в течение пяти лет акцент в работе был сделан на формировании психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, как субъектом образовательного процесса, посредством реализации всех модулей программы, причем этот процесс являлся поступательным, взаимосвязанным и логически продуманным.

Таким образом, важно отметить, что реализация основных модулей программы, включающей в себя: 1) теорию профессионального взаимодействия воспитателя ДОУ с субъектами образовательного

процесса; 2) социально-психологический тренинг психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом; 3) психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях; 4) консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом, – способствует формированию профессионального взаимодействия, как целостного, много-ступенчатого образования, и влечет за собой формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в частности.

Выводы

В данной главе мы определили психолого-педагогические условия формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом: развитие системности знаний о профессиональном взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности; формирование образа «Я» будущего воспитателя как субъекта профессионального взаимодействия с психологом; формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному взаимодействию; формирование умений и навыков саморегуляции профессионального взаимодействия; развитие рефлексивной позиции будущего воспитателя.

Психодиагностический комплекс формировался на основе принятой в исследовании структуры психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Апробированный диагностический инструментарий, наиболее адекватный целям исследования, включает в себя методики, отражающие содержание психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом.

С учетом основных дидактических принципов разработана программа формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, которая состоит из четырех модулей:

- 1) теория профессионального взаимодействия воспитателя с субъектами образования;
- 2) социально-психологический тренинг (СПТ) психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом;
- 3) психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях;
- 4) консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом.

Программа представляет и обосновывает методический инструментарий, позволяющий комплексно подойти к решаемой нами проблеме на вузовском этапе профессиональной подготовки будущего воспитателя.

Глава 3. Результаты экспериментального исследования психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом

3.1. Анализ результатов изучения уровня сформированности психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом до внедрения формирующей программы

Исследование формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом велось линейным методом. Анализу подвергались одни и те же группы, а контрольным и экспериментальным результатом для нас являлось состояние измеряемых параметров до и после эксперимента.

На констатирующем этапе исследования принимали участие студенты первого курса, из которых в состав экспериментальной группы (ЭГ) вошли 162 человека. В состав контрольной группы (КГ) вошли студенты-первокурсники, общее количество которых составило 160 человек.

Возрастной диапазон общей выборки – от 17 до 23 лет, что соответствует основным возрастным критериям социальной категории студенчества.

В процессе экспериментальной работы нами решались теоретические и практические проблемы изучения психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, а также обеспечивалась реализация разработанной нами программы формирования этого вида готовности у будущих воспитателей.

В ходе эксперимента были рассмотрены все четыре выделенные нами компоненты: 1) когнитивно-смысловой; 2) мотивационно-ценностный; 3) операциональный; 4) оценочно-рефлексивный.

Критериями оценки степени сформированности компонентов явились показатели параметров, выраженные в баллах, процентах, уровнях.

В качестве статистического критерия, определяющего значимость различий результатов в контрольной и экспериментальной группах мы использовали критерий t-Стьюдента. Для определения значимости различий между результатами, полученными до и после проведения эксперимента, был использован критерий t-Стьюдента, критерий φ^* – угловое преобразование Фишера [158].

В контрольной группе был организован и проведен констатирующий и контрольный этапы эксперимента.

В экспериментальной группе был организован и проведен констатирующий и формирующий этапы эксперимента.

Согласно модели опытно-экспериментальной работы, первоначально определялся когнитивно-смысловой компонент психологической готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) к профессиональному взаимодействию с психологом, включающий в себя специальные знания и знания в области профессионального взаимодействия с ним. Данный компонент психологической готовности изучался с помощью разработанной нами анкеты (см. приложение 1), в которой оценка ответов респондентов на вопросы осуществлялась в баллах, впоследствии переводимых в три уровня (см. гл. 2): высокий, средний, низкий.

В результате проведенного психодиагностического исследования мы проанализировали состояние когнитивно-смыслового компонента психологической готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) к профессиональному взаимодействию с психологом, как субъектом образовательного процесса, используя разработанную нами анкету. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Показатели владения теоретическими знаниями
в области взаимодействия у студентов 1 курса**

Содержание теоретических знаний	Оценка по выборке (из 10 баллов)	
	ЭГ	КГ
Принципы и правила организации эффективного общения и совместной деятельности	3,3	3,2
Способы и пути организации эффективного взаимодействия воспитателя с субъектами образовательного процесса:		
– детьми;	5	4,2
– родителями;	3	4
– педагогами;	3,6	3,8
– психологом	2	3
Принципы взаимодействия воспитателя с субъектами образовательного процесса:		
– детьми;	4,2	4,8
– родителями;	3,6	3,4
– педагогами;	4,1	4
– психологом	3	3,2

Анализируя количественные показатели владения специальными знаниями в области профессионального взаимодействия воспитателя с субъектами образовательной деятельности – студентами экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ), мы выявили следующее: количественные показатели оценки когнитивного компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию респондентов экспериментальной и контрольной групп находятся в средних пределах (см. табл. 2). В ходе анализа полученных данных анкетного опроса мы получили различные количественные показатели. Вопросы владения будущими воспитателями теорией взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса за исключением детей и педагогов, в отношении взаимодействия с которыми у студентов первого курса отмечается незначительное повышение балльных

оценок, оцениваются респондентами средне-низкими показателями. Так, в экспериментальной группе среднегрупповой показатель владения способами и принципами организации эффективного взаимодействия с детьми варьируется в пределах от 4,2 до 5 баллов и несколько ниже – в пределах от 4,4 до 4,8 баллов – оценен студентами контрольной группы. В отношении владения теоретическими знаниями принципов, способов эффективного взаимодействия с педагогами также отмечается незначительное повышение среднегрупповых показателей: у студентов экспериментальной группы количественные показатели колеблются в пределах от 3,6 до 4,1 баллов, при наличии количественных показателей в пределах от 3,8 до 4 баллов у студентов контрольной группы. В отношении владения теоретическими знаниями технологии эффективного взаимодействия (принципами, способами) с психологом результаты студентов экспериментальной группы находятся в низких пределах – от 2 до 3 баллов, несколько выше показатели студентов контрольной группы – от 3 до 3,2 баллов, однако они также не превышают низкий уровень.

Согласно результатам исследования (см. табл. 2), полученным посредством анкетирования, количественные показатели респондентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) находятся в пределах средних и низких показателей, что свидетельствует о недостаточности предметно-специфических знаний в отношении проблемы профессионального взаимодействия и их бессистемности.

В этой связи проводимое анкетирование позволяет констатировать:

1. Студенты-первокурсники не имеют четких предметно-специфических знаний в области принципов и правил эффективного общения и взаимодействия с субъектами образовательного процесса, что характеризует студентов как экспериментальной, так и контрольной групп.

2. Будущие воспитатели недостаточно владеют теорией, технологией и спецификой взаимодействия с субъектами образовательного

процесса, не дифференцируют задачи, функции, модели, стереотипы профессионального взаимодействия.

3. Респонденты выделяют в незначительной степени, специфичность взаимодействия в системах «педагог – дети», «педагог – педагог», при этом у респондентов как контрольной, так и экспериментальной групп отсутствуют знания о специфике взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса (психологом и др.) (см. табл. 2).

Количественная и качественная обработка и синтез результатов диагностирования когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом позволяет выделить уровни его сформированности, что отражено в таблице 3.

Таблица 3

Результаты определения сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у студентов 1 курса (в %)

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	62	38	0
КГ	58	42	0

Полученные результаты исследования когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом позволили нам заключить (см. табл. 3), что средний уровень характеризует 38% респондентов экспериментальной и 42% респондентов контрольной групп. В отношении низкого уровня сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом получены следующие результаты: в экспериментальной группе к данному уровню отнесены 62% студентов, при 58% студентов контрольной группы.

Для сравнения показателей, полученных в контрольной и экспериментальной группах, мы применили критерий t-Стьюдента. Уровень сформированности когнитивно-смыслового компонента в контрольной группе не отличается от уровня готовности когнитивно-смыслового компонента в экспериментальной группе на уровне значимости $\alpha < 0,05$, при $t_{э} = 2,32$.

Итак, когнитивно-смысловой компонент психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом характеризуется средне-низкими качественными показателями, содержательно – недостаточностью предметно-специфических знаний профессионального взаимодействия с психологом.

Далее нами исследовались мотивация, профессиональная направленность, цели профессиональной деятельности, образующие мотивационно-ценностный компонент психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом.

Специфику сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) мы изучали, используя разработанную нами анкету, методику «Изучение мотивации обучения в вузе» (А. А. Реан, В. А. Якунин), ориентировочную анкету В. Смекала и М. Кучера.

Диагностика мотивационно-ценностного компонента психологической готовности студентов экспериментальной и контрольной групп к профессиональному взаимодействию с психологом определила следующее.

В ходе анализа данных анкетного опроса и методики «Изучения мотивации обучения в вузе» (А. А. Реан, В. А. Якунин) нами проведено ранжирование значимости мотивов для респондентов контрольной и экспериментальной групп, что отражено на рисунке 2.

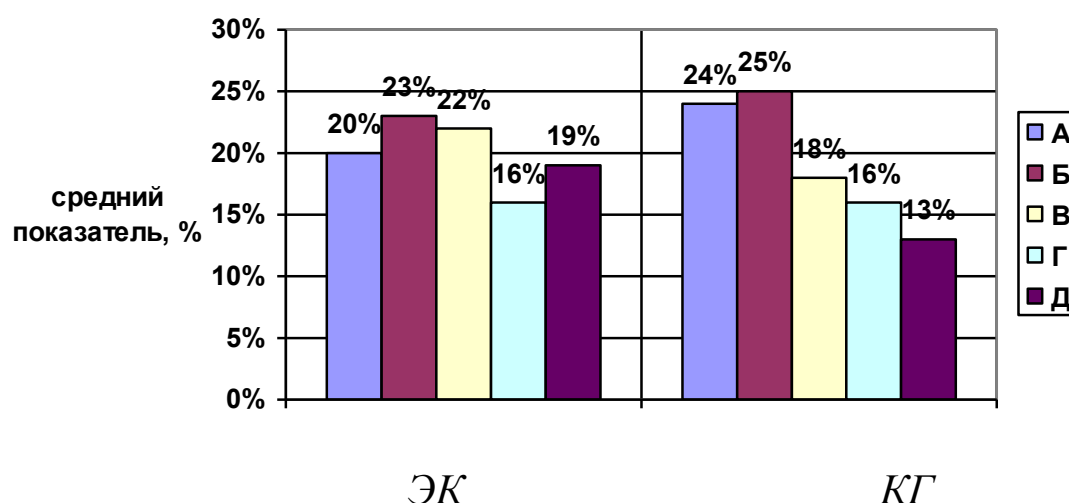


Рис. 2. Ранжирование значимых мотивов учебной деятельности студентов 1 курса: А – «стать высококвалифицированным специалистом»; Б – «получить диплом»; В – «приобрести глубокие и прочные знания»; Г – «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; Д – «добиться одобрения родителей и окружающих»

Количественная обработка результатов, опираясь на данные, представленные на рисунке 2, позволяет констатировать следующее:

– наиболее значимыми мотивами студентами экспериментальной группы признаны (мотивы обозначены в порядке убывания их удельного значения, согласно данным на рисунке 2): 1) «получить диплом»; 2) «приобрести глубокие и прочные знания»; 3) «стать высококвалифицированным специалистом»; 4) «добиться одобрения родителей и окружающих»; 5) «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»;

– незначительные вариации количественных показателей значимости мотивов обучения представлены у студентов контрольной группы (см. рис. 2): 1) «получить диплом»; 2) «стать высококвалифицированным специалистом»; 3) «приобрести глубокие и прочные знания»; 4) «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности»; 5) «добиться одобрения родителей и окружающих»;

– качественный анализ значимости мотивов обучения отражает доминирование личностных мотивов у 42% студентов эксперимен-

тальной и 38% респондентов контрольной групп, тогда как профессиональная мотивация характеризует в целом 58% студентов экспериментальной и 62% первокурсников контрольной групп. Полученные данные свидетельствуют о доминировании профессионально значимого у большинства будущих воспитателей, при наличии трети студентов, которых отличает изначальная ориентация на себя и свои потребности, при минимизации профессионально важного. Подобная ситуация закладывает основу профессиональной деформации у той части студентов первокурсников, для которых профессиональные мотивы вторичны по значимости.

Вопрос анкеты, касающийся удовлетворенности выбором специальности, обозначил разделение отвечающих на несколько категорий, что отражено в таблице 4.

Таблица 4

Степень удовлетворенности выбором специальности воспитателя студентами 1 курса (в %)

Группы	Утвердительный ответ («да»)	Нейтральный ответ	Отрицательный ответ («нет»)
ЭГ	44	12	44
КГ	48	17	35

Согласно данным таблицы 4, отмечается следующее: 44% респондентов экспериментальной группы ответили утвердительно, при 48% респондентов, ответивших аналогично в контрольной группе; 12% студентов экспериментальной и 17% студентов контрольной группы обозначили нейтральность ответов. Оставшиеся студенты 1 курса обозначили отрицательный ответ, что характеризует 44% респондентов экспериментальной и 35% испытуемых контрольной группы. На этом основании правомерно утверждать, что изначально мотивированы на профессию воспитателя лишь треть студентов, однако настораживают две другие категории респондентов, которые, являясь будущими воспитателями, не удовлетворены выбором специаль-

ности, и, соответственно, нельзя с точностью прогнозировать дальнейшее позитивное развитие в профессии без специально организованной обучающей программы.

При ответе на вопрос анкеты, касающийся самооценки своих возможностей как воспитателя-профессионала по пятибалльной шкале, испытуемыми были представлены следующие показатели, количественная обработка которых отражена в таблице 5.

Таблица 5

Соотношение оценки профессиональных возможностей студентами 1 курса (в %)

Группы	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
ЭГ	0	24	24	52
КГ	0	32	20	48

Согласно полученным результатам:

- высокий балл («отлично») не был обозначен ни одним студентом, что касается и экспериментальной, и контрольной групп;
- «хорошо» преобладает у 24% студентов экспериментальной и 32% респондентов контрольной группы;
- «удовлетворительно» собственные возможности оценили также 24% респондентов экспериментальной и 20% студентов контрольной групп;
- «неудовлетворительно» (оценка «1, 2 балла») – преобладающий вариант оценки отметили 52% студентов экспериментальной и 48% будущих воспитателей контрольной группы.

Полученные результаты подтверждают факт недостаточности операциональности в обучении будущих воспитателей, недостаточности развития практических умений и навыков профессиональной деятельности в целом и профессионального взаимодействия с психологом в частности. К началу обучения в вузе, как показывает наше исследование, практически у половины опрошенных респондентов

образ профессиональной деятельности несколько диффузен и не структурирован. Они не имеют четкого и ясного представления об ожидающей их работе в практическом плане, оперируя лишь теоретическими представлениями о ее задачах и средствах; чувствуют себя «не способными к самостоятельной работе». Основной причиной неуверенности в своих силах студенты считают «отсутствие практических знаний» и недостаток «самостоятельной практики».

Следующим вопросом анкеты мы попытались выявить перспективные планы респондентов, сузив их и обозначив единственную направленность – работу в сфере образования. Полученные результаты позволили констатировать:

– 44% студентов экспериментальной и 46% респондентов контрольной групп свою профессиональную деятельность связывают с образованием, отвечая утвердительно;

– 12% респондентов обозначили неопределенный ответ, указывая на ситуативность выбора, что аналогичным образом представлено 18% студентов контрольной группы;

– 44% студентов экспериментальной группы, при 36% первокурсников контрольной группы, отметили отрицательный ответ.

Итак, результаты первичного опроса будущих воспитателей еще более остро обозначили актуальность изучаемой проблемы.

С целью выявления профессиональной направленности, как одной из образующих мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом, мы использовали «Ориентировочную анкету В. Смекала и М. Кучера». Мы исходили из того, что способ реагирования обследуемых на требования, предъявляемые будущей работой и к коллегам, зависят от того, какие виды удовлетворения (вознаграждения) они ожидают от работы. Анализ результатов позволил констатировать следующее.

Таблица 6

**Соотношение видов профессиональной направленности
студентов 1 курса (в %)**

Группы	«S» направленность	«I» направленность	«T» направленность
ЭГ	52	35	13
КГ	46	37	17

В ходе анализа полученных данных мы выяснили, что доминирующей направленностью, согласно данным таблицы 6, в 52% случаев у респондентов экспериментальной и 46% респондентов контрольной групп является «S» (self-orientation) – направленность на себя, при которой испытуемый ожидает непосредственного удовлетворения (вознаграждения) только для себя вне зависимости от работы, которую он выполняет, или вне зависимости от коллег. Для будущих воспитателей с «S»-направленностью совместная деятельность выступает «театром» удовлетворения личных потребностей и преобладания деструктивных тенденций во взаимодействии с коллегами.

Далее анализ полученных данных выявил (см. табл. 6), что 35% респондентов экспериментальной группы и 37% респондентов контрольной группы имеют «I» направленность (interaction-orientation), то есть взаимодействие, сотрудничество, сотворчество с коллегами, однако повышение эффективности деятельности зачастую не происходит.

Оставшиеся респонденты (13% респондентов экспериментальной группы и 17% студентов контрольной группы) отнесены нами к категории с «T»-направленностью (task-orientation), при которой происходит погружение в деятельность, проблему, задачу, сплочение группы или коллектива для ее продуктивного решения.

Согласно интерпретации субшкал «личностной направленности», мы получили следующее:

1. Респонденты с «S»-направленностью характеризуются как амбивалентные (условно профнепригодные). Будущие воспитатели отли-

чаются доминированием мотивов собственного благополучия, стремлением к престижу и превосходству, сосредоточением на собственных переживаниях и игнорированием всего другого, в частности психолога, как субъекта образовательного процесса и совместной деятельности.

Респонденты с «I»-направленностью определяются как ориентированные на развитие (профпригодны). Направленность этого типа реализуется в доброжелательных отношениях с коллегами, детьми, родителями; в ориентации на самочувствие участников профессионального взаимодействия; в развитии совместной деятельности, партнерстве.

Будущие воспитатели с «Т»-направленностью обозначаются – ориентированные на результат (профпригодны). Этим респондентов характеризует преобладание мотива достижения цели, ориентация на результат совместной с другими субъектами деятельности.

Итак, в соответствии с результатами более половины испытуемых, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, согласно ключу методики, считаются профнепригодными в плане подверженности дезадаптации; ориентированными только на собственные интересы и потребности, что противоречит профессиограмме воспитателя дошкольного учреждения и не позволяет отнести их к подлинным субъектам профессионального взаимодействия с психологом. Опираясь на полученные результаты, важно отметить, что мотивационно-ценностный компонент психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом оценивается низкими показателями в целом более чем у половины студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Для сравнения показателей, полученных в контрольной и экспериментальной группах, мы применили критерий t-Стьюдента. Уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента в контрольной группе не отличается от уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной группе на уровне значимости $\alpha < 0,05$, при $t_{э} = 1,94$.

Следующим шагом в изучении психологической готовности к профессиональному взаимодействию студентов-первокурсников явилось выявление комплекса психолого-педагогических умений и навыков профессионального взаимодействия с психологом, образующих операциональный компонент, которые, преломляясь в каждом акте взаимодействия, придают ему своеобразие, специфицируют процессы взаимодействия на уровне субъекта.

Для исследования операционального компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом нами были подобраны методика К. Томаса (адаптированная Н. В. Гришиной), методики КОС-1, КОС-2 (В. В. Сивянский, В. А. Федорошин), тест на выявление тенденций к стилям общения (моделям).

В этой связи установлено (опираясь на результаты методик КОС-1, КОС-2), что большинство будущих воспитателей (52% респондентов экспериментальной и 51% респондентов контрольной групп) не способны регулировать собственные эмоциональные проявления, ригидны в ситуациях взаимодействия. Далее следуют 30% будущих воспитателей экспериментальной и 28% респондентов контрольной группы, которые отнесены нами к среднему уровню саморегуляции, поскольку им свойственно также несдержанность эмоциональных проявлений, игнорирование «социального» в поведении и утверждение собственной значимости на этом фоне. И первая, и вторая категории своими характеристиками составляют противоречие реальным качествам и свойствам воспитателя. Оставшаяся категория респондентов (при 18% респондентов экспериментальной и 21% респондентов контрольной групп) имеет высокий уровень саморегуляции и коммуникативного контроля, их поведение отличается гибкостью, эмпатическими тенденциями при взаимодействии, рефлексивностью. Полученные данные свидетельствуют о том, что лишь у четверти респондентов сформирована способность к управлению взаи-

модействием, регулирование собственного поведения и деятельности на продуктивном уровне.

Далее изучение операционального компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом было сопряжено с выявлением типов взаимодействия с психологом на примере конфликта (К. Томас). Выраженность и доминирование каждого из типов отражено в диаграмме на рисунке 3.

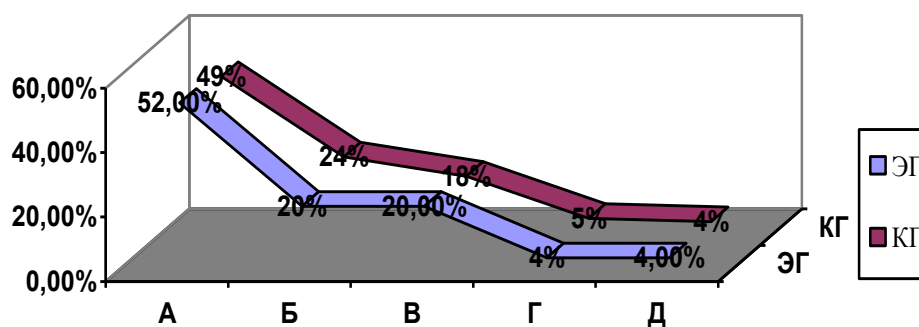


Рис. 3. Диаграмма, отражающая выраженность типов взаимодействия будущих воспитателей: А – конкуренция, Б – избегание, В – сотрудничество, Г – компромисс, Д – приспособление

Как следует из диаграммы, респондентами обозначены такие типы взаимодействия:

- острая, открытая борьба за свои интересы, отстаивание собственной позиции при взаимодействии и игнорирование других участников его реализации (наибольший показатель при 52% респондентов экспериментальной и 49% респондентов контрольной групп);

- отказ от взаимодействия, невступление в контакт с другими участниками (20% респондентов экспериментальной группы против 24% респондентов контрольной группы);

- позитивное взаимодействие с учетом интересов всех сторон выражено у 20% респондентов экспериментальной и у 18% студентов контрольной групп;

– принятие «замещающего» решения, уступки со стороны всех участников взаимодействия (4% респондентов экспериментальной группы против 5% респондентов контрольной группы) ;

– подчинение ситуации, изменение собственной позиции в пользу других лиц (4% респондентов экспериментальной при 4% респондентов контрольной группы) .

Однако, по полученным данным, наблюдается преобладание противоположных деятельности воспитателя типов взаимодействия: сотрудничество, постулируемое этой профессией, подменяется конкуренцией и избеганием, что ставит под сомнение возможность продуктивного профессионального взаимодействия студентов с психологом как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Изучение тенденций к моделям общения (взаимодействия) будущих воспитателей как одного из образующих комплекса умений и навыков продуктивного взаимодействия в составе операционального компонента психологической готовности обозначило преобладание :

- авторитарной модели взаимодействия (ЭГ – 32%; КГ – 35%);
- неконтактной (ЭГ – 20%; КГ – 21%);
- негибкого реагирования (ЭГ – 20,3%; КГ – 21%);
- активного взаимодействия (ЭГ – 20%; КГ – 19%);
- дифференцированного внимания (ЭГ – 4,2%; КГ – 3%);
- гипорефлексивной (ЭГ – 3,5%; КГ – 1%).

Итак, анализ результатов позволяет указать следующее: преобладание личного и минимизация количества возможных ситуаций взаимодействия с психологом, деформация субъект-субъектных отношений.

Таким образом, при анализе полученных результатов складывается противоречивая ситуация: с одной стороны, студенты недостаточно информированы о постулировании взаимодействия как императива в их будущей совместной с психологом профессиональной деятельности, с другой стороны – отсутствуют потребности, мотивы его продуктивного осуществления, в реальности подменяемые мотивами собственной успешности и благополучия, более того, сформированы

навыки и умения деструктивного взаимодействия, деформирующие в целом субъект-субъектный характер взаимоотношений.

Опираясь на эмпирические результаты исследования операционального компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом, преобладающим типом взаимодействия респондентов определяется субъект-объектное, противоречащее менее выраженному субъект-субъектному взаимодействию, но постулируемому как основополагающему в профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, операциональный компонент психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом определяется низкими качественными показателями более чем у половины студентов как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Для сравнения показателей, полученных в контрольной и экспериментальной группах, мы применили критерий t-Стьюдента. Уровень психологической готовности операционального компонента в контрольной группе не отличается от уровня психологической готовности операционального компонента в экспериментальной группе на уровне значимости $\alpha < 0,05$, при $t_{\text{э}} = 1,98$.

Далее, в соответствии с логикой изложения, нами исследовался оценочно-рефлексивный компонент психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом, регулирующий поведение и деятельность будущих воспитателей и включающий в себя психологические качества регуляции активности (самоконтроль, регуляция поведения); самооценку себя будущим воспитателем как субъекта профессионального взаимодействия.

Степень сформированности данного компонента психологической готовности студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) к профессиональному взаимодействию с психологом мы определяли, используя тест-анкету «Эмоциональная направленность» (по Б. И. Додонову), методику диагностики уровня социаль-

ной фрустрированности (Л. И. Вассерман), тест на оценку самоконтроля в общении Марион Снайдер.

В ходе анализа полученных данных и ранжирования ценностных переживаний (Б. И. Додонов) студентами 1 курса нами констатируется следующее (см. рис. 4).

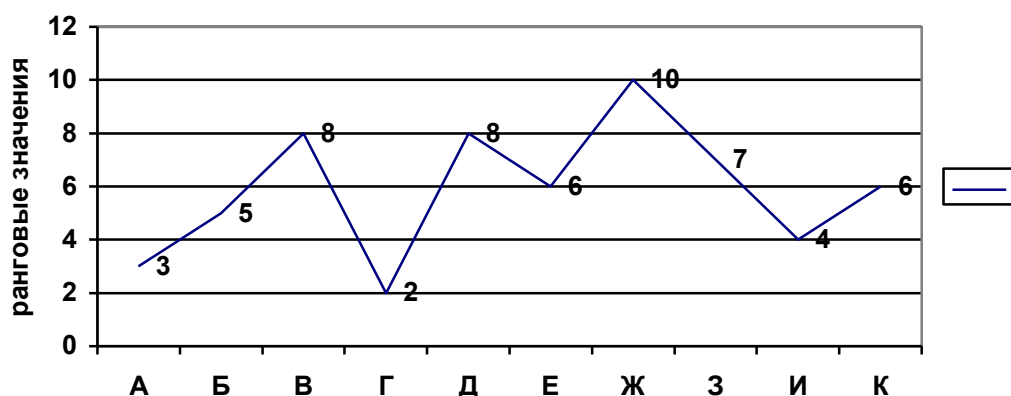


Рис. 4. Показатели значимости ценностных переживаний студентов 1 курса: А – альтруистические; Б – коммуникативные; В – глорические; Г – практические; Д – пугнические; Е – романтические; Ж – акизитивные; З – гедонистические; И – гностические; К – эстетические

Респонденты, согласно данным, представленным на рисунке 4, выделяют значимость личных переживаний (гедонистических, пугнических, глорических и т. д.), отодвигая как менее значимые деятельностные переживания такие, как альтруистические, коммуникативные, практические, гностические, являющиеся основой профессиональной педагогической деятельности и основой профессионального взаимодействия с психологом.

Полученные результаты обнажили противоречивую реальность сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом. Эта противоречивость обозначила перед нами вопрос: если большинство (более 50% испытуемых экспериментальной и контрольной групп) студентов 1 курса является условно профнепригодными (согласно результатам ориентировочной анкеты В. Смекала и М. Кучера), ссылаясь на предыдущее изложение, и под-

верженными деформации в профессии, то каковы формы выражения их эмоционального состояния?

В этой связи нами выделены эмоциональные характеристики, присущие респондентам с определенной профессиональной направленностью:

1. Респонденты с «S»-направленностью имеют высокий уровень тревожности, фрустрированы, агрессивны, невыдержанны, конфликтны, трудноадаптируемы к новым условиям, неустойчивы в стрессе.

2. Респонденты с «I»-направленностью характеризуются допустимым уровнем тревожности, устойчивы к неудачам, выдержанны, легко переключаемы, устойчивы в стрессовой ситуации.

3. Респонденты с «T»-направленностью, которым присущи средний уровень тревожности и фрустрированности, спокойствие и выдержанность, легкая переключаемость, нервно-психическая устойчивость.

В целом важно отметить, что респонденты с «S»-направленностью имеют характеристики, противоречащие профессиональной программе воспитателя дошкольного образовательного учреждения, что повышает риск деформации.

Далее для изучения степени сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом нами выявлялись сферы социальной фрустрированности (Л. И. Вассерман) респондентов контрольной и экспериментальной групп.

Как следует из полученных данных, занесенных в таблицу 7, наиболее значимыми сферами фрустрированности респондентов выступают: «взаимоотношения с субъектами профессиональной деятельности» и «образование», получившие примерно равные процентные показатели как у респондентов в экспериментальной, так и в контрольной группах. Это позволяет отметить, что именно в этих сферах наиболее возможны проявления негативных эмоций, отсутствие регуляции поведения и деятельности будущих воспитателей, в целом.

Таблица 7

Сферы социальной фрустрированности студентов 1 курса, получившие наибольший удельный вес по выборке

Наименование сферы социальной фрустрированности	Распределение выборов (в %)	
	КГ	ЭГ
Взаимоотношения с субъектами профессиональной деятельности	53	52
Образование	50	48
Условия профессиональной деятельности	42	44
Содержание своей работы в целом	46	40

Итак, на основе полученных эмпирических данных наблюдается несовершенство, низкие показатели сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей в экспериментальной и контрольной группах к профессиональному взаимодействию с психологом; респондентам присущи выраженная фрустрированность выше нормативных показателей, повышенная конфликтность в ситуациях взаимодействия, низкие показатели саморегуляции поведения и деятельности.

Для углубленного исследования сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом нами использовались, во-первых, самооценка респондентами экспериментальной и контрольной групп профессионально-психологических умений, во-вторых, самооценка подготовленности начинающего воспитателя к профессиональной деятельности. В этой связи одной из составляющих оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом нами определена самооценка (см. табл. 8).

**Показатели самооценки
профессионально-психологических умений студентов 1 курса (в %)**

Группы	Уровни	Профессионально-психологические умения				
		ППУ	ОУ	КУ	ДУ	ИУ
ЭГ	высокий	89	0	5	79	82
	средний	11	53	49	21	18
	низкий	0	47	46	0	0
КГ	высокий	79	2	4	81	82
	средний	21	54	52	19	18
	низкий	0	44	44	0	0

Примечание: ППУ – проектировочно-прогностические умения; ОУ – организаторские умения; КУ – коммуникативные умения; ДУ – диагностические умения; ИУ – исследовательские умения.

В результате математической обработки нами выявлено:

– проектировочно-прогностические, диагностические, исследовательские умения обозначены показателями высокого и среднего уровней как у респондентов в экспериментальной, так и в контрольной группах:

– владение организаторскими умениями 53% будущих воспитателей экспериментальной и 54% респондентов контрольной групп оценили средним уровнем сформированности, а также низкими показателями (47% – ЭГ; 44% – КГ), поскольку трудности вызываются организацией и координацией работы с субъектами образовательной деятельности;

– коммуникативные умения большинством выборки обозначены средними (49% – ЭГ; 52% – КГ) и низкими показателями (46% – ЭГ; 44% – КГ). По этому направлению трудности носят коммуникативный характер и обозначены недостаточными навыками владения и регулирования взаимоотношений с субъектами образовательного процесса. По вышеприведенным результатам, подчеркивается сложность и фактически неумение будущих воспитателей продуктивно

строить взаимоотношения с субъектами образовательной деятельности на субъект-субъектном уровне.

Самооценка уровня профессиональной подготовленности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом как образующая оценочно-рефлексивный компонент психологической готовности, а также экспертиза позволили нам констатировать следующие результаты (см. рис. 5, 6).

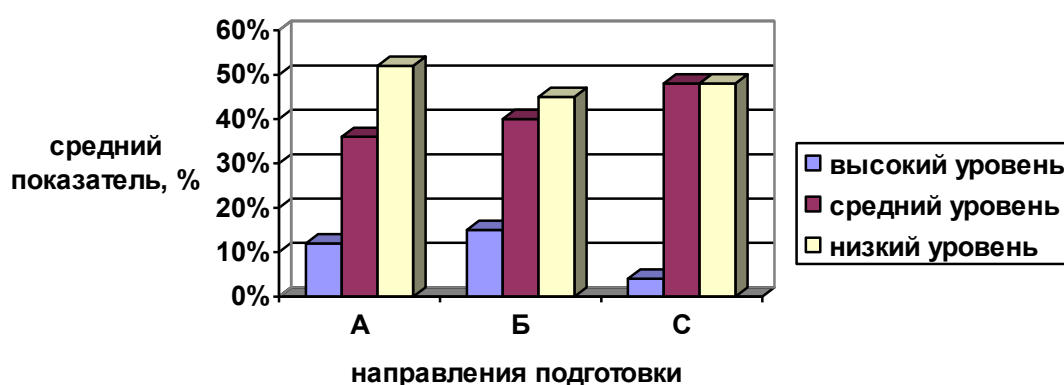


Рис. 5. Показатели уровня подготовленности будущих воспитателей ЭГ к профессиональному взаимодействию с психологом: А – научно-теоретическая; Б – научно-методическая; С – психолого-педагогическая

Как следует из показателей, отраженных на рисунке 4, наметившиеся тенденции еще раз подтверждены эмпирическими данными: в отношении всех направлений подготовки будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом (научно-теоретической, методической, психолого-педагогической подготовленности) наблюдаются средне-низкие оценки. Так, научно-теоретическую подготовленность высокими показателями обозначили 12% респондентов экспериментальной группы, средними – 36% респондентов, при 52% будущих воспитателей, оценивших данное направление подготовки низкими показателями.

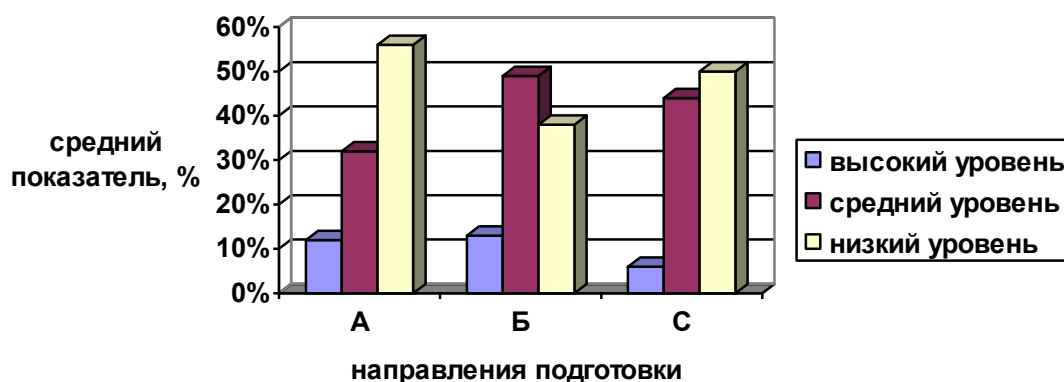


Рис. 6. Показатели уровня подготовленности будущих воспитателей КГ к профессиональному взаимодействию с психологом: А – научно-теоретическая; Б – научно-методическая; С – психолого-педагогическая

В отношении научно-методической подготовленности респондентов экспериментальной группы к профессиональному взаимодействию с психологом мы констатируем: высокий уровень подготовленности обозначили 15% респондентов, при 40% респондентов указавших средний и 45% респондентов низкий уровень (см. рис. 5). Согласно полученным данным, психолого-педагогическая подготовленность к профессиональному взаимодействию оценена студентами экспериментальной группы также в средне-низких пределах (см. рис. 5).

Аналогичная ситуация складывается в отношении полученных результатов респондентов в контрольной группе, где также все направления подготовки (см. рис. 6) обозначены студентами в средне-низких пределах.

Согласно полученным результатам, более половины студентов первого курса как в экспериментальной, так и в контрольной группах обозначили низкие показатели своей подготовленности к профессиональной деятельности. Этот же факт подтвержден экспертизой психологов факультета дошкольной педагогики и психологии.

Для представления полученных в ходе констатирующего этапа исследования результатов и систематизации данных покомпонентного изучения психологической готовности будущих воспитателей к

профессиональному взаимодействию с психологом, мы прибегли к выделению трех уровней психологической готовности, которые, несмотря на свою условность, позволяют отследить динамику развития. Итак, нами определяются:

- оптимальный уровень;
- допустимый уровень;
- недопустимый уровень.

Целостный анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов и приведенные выше уровни психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом позволяют обобщить и наглядно представить реальную картину психологической готовности респондентов в экспериментальной и контрольной группах, отраженную на диаграммах (см. рис. 7, 8).

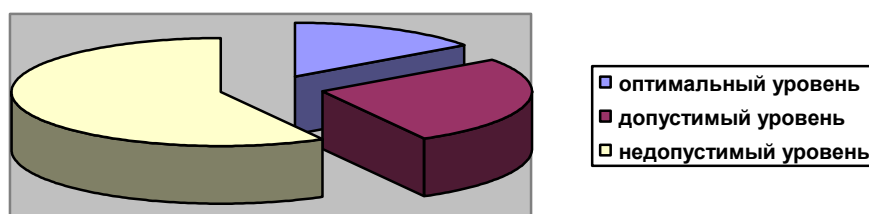


Рис. 7. Диаграмма результатов констатирующего эксперимента (экспериментальная группа)

Итак, в отношении испытуемых экспериментальной группы (см. рис. 7), оптимальный уровень зафиксирован у 15% респондентов, достаточный уровень характеризует 27% респондентов при доминировании недопустимого уровня, выраженного у 58% респондентов.

Результаты констатирующего этапа эксперимента респондентов контрольной группы приведены на диаграмме (см. рис. 8). Согласно полученным данным, занесенным на диаграмму, оптимальный уровень психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом характеризует 12% респондентов, достаточный уровень определяется у 30% респондентов, при наличии недопустимого уровня психологической готовности у 58% будущих воспитателей.

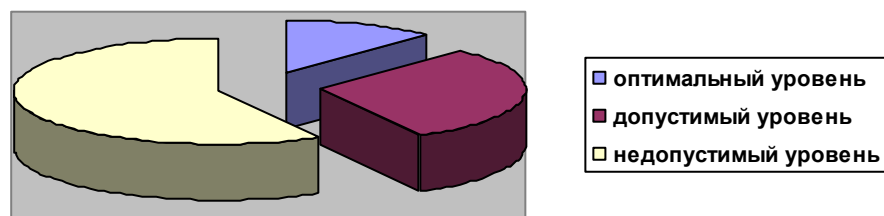


Рис. 8. Диаграмма результатов констатирующего эксперимента (контрольная группа)

Для сравнения показателей, полученных в контрольной и экспериментальной группах, мы применили критерий t-Стьюдента. Уровень психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной группе не отличается от уровня психологической готовности в экспериментальной группе на уровне значимости $\alpha < 0,05$, при $t_{э} = 2,1$.

Следовательно, можно сделать следующие выводы:

1. Будущие воспитатели в минимальной степени владеют информацией и теоретическими знаниями в области профессионального взаимодействия; эти знания бессистемны, нечетки и неструктурированы, что является свидетельством несформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом.

2. Установлен факт несформированности, незрелости мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной и экспериментальной группах.

3. Исследование выявило доминирование субъект-объектного типа взаимодействия при минимальной степени проявления субъект-субъектного в деятельности будущих воспитателей, что определяет несовершенство, незрелость операционального компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом.

4. Более половины респондентов экспериментальной и контрольной групп характеризуются по психологическим показателям нестабильностью эмоциональной сферы, повышенной конфликтно-

стью, что в целом определяет незрелость оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом.

5. Углубленное изучение оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом позволяет констатировать незрелость данного компонента более чем у половины студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Итак, анализ результатов до внедрения экспериментального исследования показал, что сформированность когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального, оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом выражена на низком и среднем уровнях, в редких случаях – на высоком. Данная особенность свидетельствует о психологической неготовности студентов к профессиональному взаимодействию с психологом как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Итоговые результаты подтверждают факт доминирования недопустимого уровня психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом более чем у 50% студентов-первокурсников.

Таким образом, в нашем исследовании выявлен факт психологической неготовности более 50% будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом на продуктивном уровне. Это обусловлено незрелостью и несформированностью структурных компонентов психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у будущих воспитателей, что требует разработки программы, способствующей их коррекции, обогащению и оптимизации. При этом мы исходили из того, что эта программа, позволяющая оптимизировать психологическую готовность будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом, может быть создана и содержательно разработана при непосредственной реализации в процессе обучения в вузе.

3.2. Уровень развития психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом после внедрения формирующей программы

В соответствии с логикой опытно-экспериментального исследования, данный этап исследования имеет контрольно-рефлексивную направленность и ориентирован на раскрытие динамики развития психологической готовности студентов экспериментальной группы к профессиональному взаимодействию с психологом. Определяя эффективность экспериментальной программы, мы провели повторное психодиагностическое исследование для изучения изменений в психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной и экспериментальной группах.

Эффективность экспериментального исследования отслеживалась с помощью соотнесения полученных данных до и после внедрения экспериментальной программы по формированию психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом между экспериментальной и контрольной группами.

Определение динамики изменений сформированности психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом в когнитивно-смысловом, мотивационно-ценностном, операциональном, оценочно-рефлексивном компонентах мы осуществляли при помощи тех же методов, что и в первом случае.

Согласно логике исследовательской работы, первичной диагностике подвергся когнитивно-смысловой компонент психологической готовности будущих воспитателей экспериментальной и контрольной групп к профессиональному взаимодействию с психологом. В этой связи проводимое анкетирование теоретических знаний студентов о профессиональном взаимодействии как психологической категории и анализ результатов отразили следующее (см. табл. 9).

Таблица 9

**Показатели владения теоретическими знаниями
в области профессионального взаимодействия у студентов
ЭГ и КГ до и после эксперимента**

Содержание теоретических знаний	Средняя балльная оценка по выборке (из 10 баллов)			
	ЭГ до начала эксперимента	КГ до начала эксперимента	ЭГ после окончания эксперимента	КГ после окончания эксперимента
Принципы и правила организации эффективного общения и совместной деятельности	3,3	3,2	8,9	4,2
Способы и пути организации эффективного взаимодействия воспитателя с субъектами образовательного процесса:				
– детьми;	5	4,8	9,3	5,1
– родителями;	3	4	8,4	3
– педагогами;	3,6	3,8	9,4	3,6
– психологом	2	3	7,8	2,2
Принципы взаимодействия воспитателя с субъектами образовательного процесса:				
– детьми;	4,2	4,4	9,3	4,4
– родителями;	3,6	3,4	8,8	3,6
– педагогами;	4,1	4	9	4
– психологом	3	3,2	9	3

Обработка полученной информации и ее последующий психологический анализ позволили нам утверждать: респонденты в экспериментальной группе (ЭГ) имеют достаточно прочные предметно-специфические, профессиональные, научные знания в области профессионального взаимодействия, касающиеся принципов, способов его осуществления – среднегрупповой балл по данной выборке ре-

спондентов находится в пределах от 7,8 до 9,4 баллов, что соответствует высоким показателям. В экспериментальной группе отмечается владение теорией организации взаимодействия, четкая дифференциация задач, функций, моделей, стереотипов последнего, достаточно четко выделяется респондентами специфичность взаимоотношений в системах «педагог – ребенок», «педагог – педагог», «педагог – родители», «педагог – психолог», разделение функциональных обязанностей и прав субъектов образовательного процесса, то есть на теоретическом уровне у каждого будущего воспитателя экспериментальной группы сформирован образ профессионального взаимодействия с психологом «субъект-субъектного» характера.

При рассмотрении результатов изучения когнитивно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у респондентов контрольной группы не отмечаются изменения в качественных показателях, которые также характеризуются как средне-низкие, что отражено в таблице 9.

Итоговое сравнение результатов изучения сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом отражено на рисунках 9, 10.

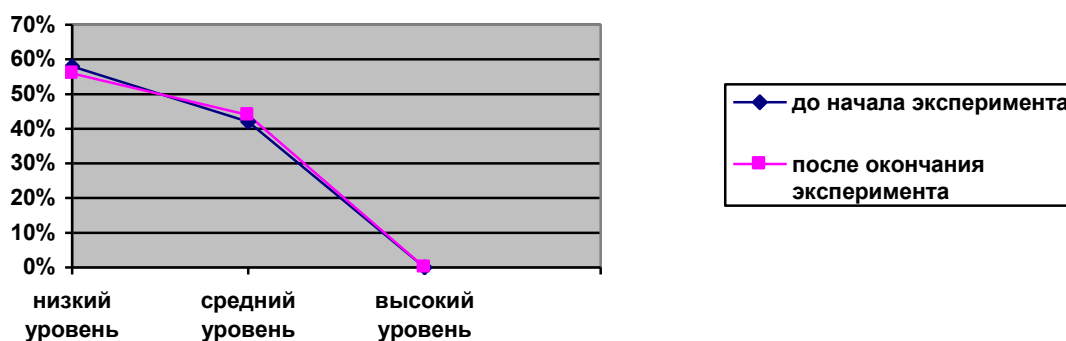


Рис. 9. Результаты изучения сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности студентов КГ к профессиональному взаимодействию с психологом

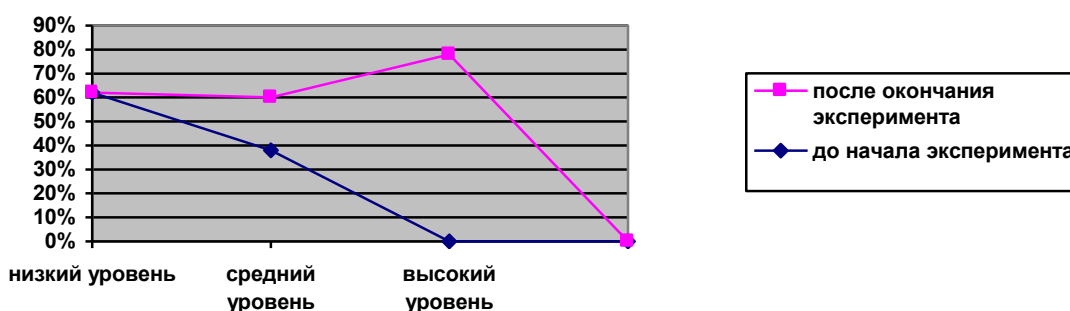


Рис. 10. Результаты изучения сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности студентов ЭГ к профессиональному взаимодействию с психологом

Итак, когнитивно-смысловой компонент психологической готовности будущих воспитателей экспериментальной группы к профессиональному взаимодействию с психологом характеризуется как достаточно сформированный, детализированный и одновременно синтезированный предметно-специфическими, научно-методическими знаниями в аспекте профессионального взаимодействия субъектно-субъектной направленности.

Для сравнения показателей до проведения программы и после в экспериментальной группе мы применили критерий t-Стьюдента и получили значимые изменения $t_{э} = 4,1$ при $p \leq 0,01$. В контрольной группе изменения оказались незначимыми $t_{э} = 0,98$ при $p \leq 0,05$. Следовательно, студенты в экспериментальной группе переходят с одного уровня сформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом на другой, более высокий, а в контрольной группе этого не отмечено.

Изучение развития мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом позволило нам констатировать следующее (см. табл. 10).

Из полученных данных, приведенных в таблице 10, респондентами экспериментальной группы обозначена удовлетворенность выбором специальности в 79% случаев от общего числа выборки, оставшиеся

респонденты (21%) обозначили ситуативность в выборе, отметив возможность реализации себя в какой-либо другой деятельности. В отношении контрольной группы изменений не отмечено.

Таблица 10

Степень удовлетворенности выбором специальности воспитателя студентами КГ и ЭГ до начала эксперимента и после его окончания (в %)

Группы	Утвердительный ответ		Нейтральный ответ		Отрицательный ответ	
	до	после	до	после	до	после
ЭГ	44	79	12	21	44	0
КГ	48	48	17	17	35	35

На основании полученной информации правомерно утверждать, что на этапе контрольного эксперимента у студентов экспериментальной группы отмечается достаточно осознанная мотивация и действие ведущего мотива напрямую связано с профессиональной педагогической деятельностью, ориентацией на профессиональное взаимодействие с психологом как ценность.

Запрашиваемая нами в ходе исследования самооценка психологической подготовленности студентов к профессиональной деятельности отразила следующее.



Рис. 11. Диаграмма соотношения показателей самооценок психологической подготовки студентами КГ: А – до эксперимента; Б – после окончания эксперимента

Как следует из данных, отраженных на диаграмме (рис. 11) в отношении количественных и качественных показателей студентов контрольной группы изменений не произошло, то есть данные идентичны результатам до начала эксперимента.

Позитивные изменения в этом аспекте отмечены в отношении экспериментальной группы, что наглядно представлено на диаграмме (см. рис. 12). Так, наивысшим баллом («отлично») свою подготовленность оценили 24% респондентов, 68% респондентов из общего числа выборки обозначили свой уровень как «хорошо» и 8% респондентов оценили этот же уровень как достаточный, то есть «удовлетворительно».

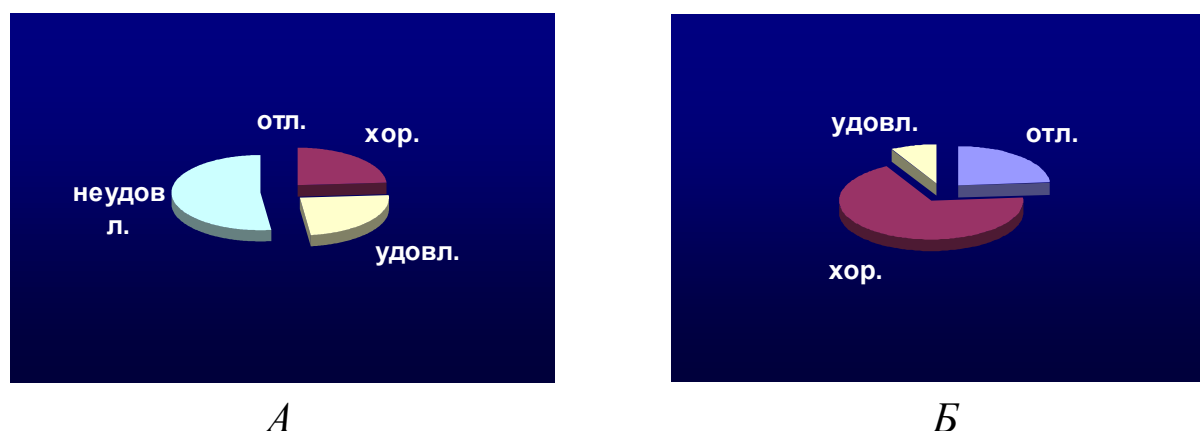


Рис. 12. Диаграмма соотношения показателей самооценок психологической подготовки студентами ЭГ: А – до начала эксперимента; Б – после окончания эксперимента

Самоопределение студентов экспериментальной и контрольной групп нашло отражение при ответе на вопрос о перспективах работы в сфере образования – большинство студентов экспериментальной группы связывают свою дальнейшую профессиональную деятельность именно с этой сферой (68% респондентов против 44% респондентов на этапе констатирующего эксперимента), треть студентов обозначила неопределенность в выборе сферы самореализации (при 12% респондентов до начала эксперимента) и лишь 3% респондентов ответили отрицательно, указав в качестве ответов «не планирую работать в сфере образования», «не связываю свою деятельность с об-

разованием» (против 44% студентов на этапе констатации). В отношении контрольной группы значимых изменений не зафиксировано. По полученным данным прослеживается доминирование профессиональной направленности и желания реализоваться именно в рамках этой профессиональной деятельности у 68% студентов экспериментальной группы, в то время как на этапе констатирующего эксперимента этот же показатель составлял 44% положительных значений при 44% отрицательных.

Выявление доминирующей профессиональной направленности будущих воспитателей осуществлялось нами при анализе результатов «Ориентировочной анкеты В. Смекала и М. Кучера».

Таблица 11

Соотношение видов профессиональной направленности студентов экспериментальной контрольной групп до начала эксперимента и после его окончания (в %)

Группы	«S» направленность		«I» направленность		«T» направленность	
	до	после	до	после	до	после
ЭГ	52	8	35	30	13	62
КГ	46	47	37	37	17	16

На основе обработки и сравнения эмпирического материала мы констатируем следующее (см. табл. 11): отмечается отсутствие значимых изменений в количественных показателях студентов контрольной группы. В отношении результатов респондентов экспериментальной группы мы определяем, что доминирующей направленностью в 62% случаев является «Т»-направленность (task-orientation). Данная направленность специфицируется погружением в деятельность, проблему, задачу, сплочением группы и коллектива для ее продуктивного решения. Интерпретация данной субшкалы позволяет отнести будущих воспитателей к группе, ориентированной на результат, то есть профпригодной.

Следующая категория –30% респондентов – в соответствии с полученными результатами отнесены нами к «I»-категории, характеризующей направленностью на взаимодействие, сотворчество, сотрудничество с психологом и коллегами. Спецификой этой категории студентов является ориентация на развитие, на доминирование доброжелательных отношений с психологом, коллегами, учащимися, на развитие совместной деятельности, партнерства, то есть в целом определяется как «профпригодны».

Оставшиеся респонденты (8%) отнесены нами к категории с «S»-направленностью, характеризующейся как амбивалентная, то есть условно профнепригодная. В деятельности будущих воспитателей с данной направленностью доминируют мотивы собственного благополучия, стремление к престижу и превосходству над другими людьми, сосредоточение на собственных переживаниях и игнорирование всего, что связано с другими субъектами деятельности. Именно в этой связи преобладают деструктивные тенденции во взаимодействии и сам акт реализации взаимодействия выступает как удовлетворение сугубо личных потребностей.

Так, на основании полученных результатов нами отмечается переориентация будущих воспитателей с доминирования лично значимого на ценности коллегиального взаимодействия с психологом, взаимопонимания и взаиморазвития практически у всей выборки респондентов (92%). Отметим, что на этапе констатирующего эксперимента «S»-направленность выступала как доминирующая (см. табл. 11). Итак, налицо явный прогресс в развитии психологической готовности к профессиональному взаимодействию у студентов экспериментальной группы на заключительном этапе исследования.

При сопоставлении данных вышеприведенных методик можно отметить заметные позитивные изменения в развитии мотивационно-ценностного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом, которые выражены в следующем:

- доминируют мотивы профессиональной деятельности у 68% респондентов экспериментальной группы;

- будущими воспитателями экспериментальной группы постулируется профессиональное взаимодействие с психологом как ценность, ориентация на конструктивные тенденции при его реализации;
- большая часть (92% респондентов экспериментальной группы) студентов обозначается профпригодной для эффективного и деятельного развития в профессии.

Для сравнения показателей до проведения программы и после в экспериментальной группе мы применили критерий t-Стьюдента и получили значимые изменения: $t_{э} = 4,4$ при $p \leq 0,05$. В контрольной группе изменения оказались незначимыми: $t_{э} = 0,96$ при $p \leq 0,05$. Следовательно, студенты в экспериментальной группе переходят с одного уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом на другой, более высокий, а в контрольной группе этого не отмечено.

Изучение операционального компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом было сопряжено с выявлением типов взаимодействия респондентов контрольной и экспериментальной групп (методика К. Томаса (адаптированная Н. В. Гришиной)). Доминирование типов, определяемых методикой на контрольном этапе эксперимента отражено в диаграмме (см. рис. 13).

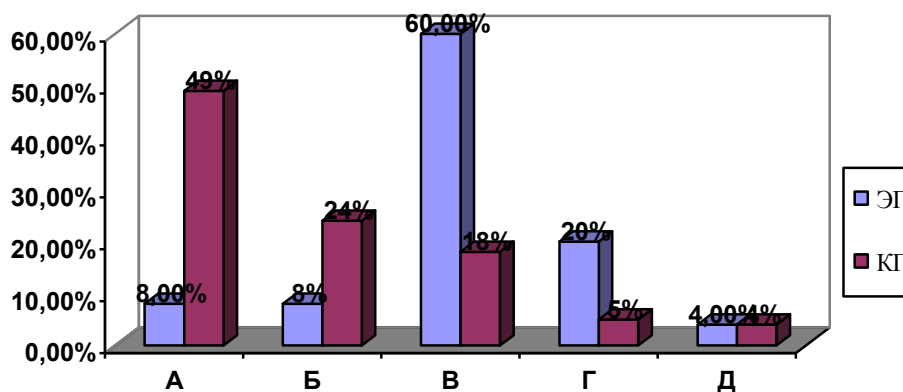


Рис. 13. Диаграмма выраженности типов взаимодействия будущих воспитателей (контрольный этап эксперимента): А – конкуренция, Б – избегание, В – сотрудничество, Г – компромисс, Д – приспособление

Согласно занесенным на диаграмму данным, в контрольной группе результаты респондентов остались без изменений (см. диаграмму на рис. 13). В отношении результатов респондентов экспериментальной группы наибольший удельный вес получило сотрудничество (60% выборов против 20% на этапе констатации), характеризуемое координацией, упорядочиванием, суммированием единичных сил участников совместной деятельности при решении какого-либо вопроса или же проблемы. Вторым по значимости типом реагирования респонденты экспериментальной группы отметили компромисс (29% выборов против 4% на этапе констатирующего эксперимента) как возможность принятия «замещающего» решения, уступок со стороны всех участников разворачиваемого взаимодействия. Равное количество выборов получили такие типы реакций студентов на конфликтное взаимодействие, как конкуренция (8% против 52% выборов на этапе констатации) и избегание (также 8% против 20% на этапе констатирующего эксперимента). Оставшийся тип взаимодействия – приспособление – получил наименьший удельный вес по выборке (4% выборов). Таким образом, прослеживается переоценка будущими воспитателями экспериментальной группы собственной позиции во взаимодействии с психологом и возможностей реагирования на данное взаимодействие, причем эти реакции не носят деструктивный характер в большинстве случаев, а приобретают социально возможные и одобряемые формы. Это обстоятельство выступает свидетельством положительных сдвигов в операциональном компоненте психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом при первичном приближении.

Дальнейшее изучение выше отмеченного компонента психологической готовности позволило нам констатировать изменения в тенденциях взаимодействия с психологом, выраженные в доминировании субъект-субъектного и минимизации личного в ситуациях реализуемого общения. Анализ полученных данных и соотнесение их с результатами контрольной группы выявили следующее (см. табл. 12).

Соотношение доминирования моделей взаимодействия с психологом студентов экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента и после его окончания (в %)

Модели взаимодействия будущих воспитателей ДОУ	КГ		ЭГ	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Авторитарная	35	35	32	6
Неконтактная	21	22	20	8
Негибкого реагирования	21	21	20,3	4
Активного взаимодействия	19	18	20	58
Дифференцированного внимания	3	3	4,2	32
Гипорефлексивная	1	1	3,5	8

Опираясь на данные, представленные в таблице 12, можно отметить тенденцию перехода к моделям позитивного профессионального взаимодействия с психологом у респондентов экспериментальной группы. Так, если до начала эксперимента «активное взаимодействие» характеризовало 20% студентов экспериментальной группы, то после его окончания эта же модель определяется у 58% респондентов данной группы; «дифференцированное внимание» являлось определяющим у 4,2% респондентов экспериментальной группы на этапе констатации и характеризует 32% респондентов этой же группы на этапе контрольного эксперимента. Прослеживается следующая тенденция: доминирование профессионально необходимых тенденций во взаимодействии с психологом и отступление на второй план деструктивных, которые на этапе констатирующего эксперимента утверждались императивом (авторитарная, неконтактная, негибкого реагирования). Итак, анализ доминирующих тенденций профессионального взаимодействия с психологом на этапе контрольного эксперимента отмечает преобладание субъект-субъектного взаимодействия, что

существенно отлично от этапа констатации. В отношении результатов контрольной группы значимых изменений не отмечено, что отражено также в таблице 12.

Выявленные модели взаимодействия будущих воспитателей экспериментальной группы с психологом позволяют проследить положительную динамику в этом направлении.

Для сравнения показателей до проведения программы и после в экспериментальной группе мы применили критерий t-Стьюдента и получили значимые изменения: $t_{э} = 2,7$ при $p \leq 0,05$. В контрольной группе изменения оказались незначимыми: $t_{э} = 0,96$ при $p \leq 0,05$. Следовательно, студенты в экспериментальной группе переходят с одного уровня сформированности операционального компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом на другой, более высокий, а в контрольной группе этого не отмечено.

Итак, резюмируя все выше отмеченное, общие позитивные изменения свидетельствуют об оптимизации операционального компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом. В этой связи нами обозначен переход от субъект-объектного взаимодействия с психологом постулируемого как императив на этапе констатирующего эксперимента к субъект-субъектному у респондентов экспериментальной группы.

Далее изучение психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с субъектами образовательного процесса структурно связано с оценочно-рефлексивным компонентом.

Для раскрытия психологических характеристик данного компонента первично обратимся к анализу ранжирования ценностных переживаний (Б. И. Додонов) студентами контрольной и экспериментальной групп.

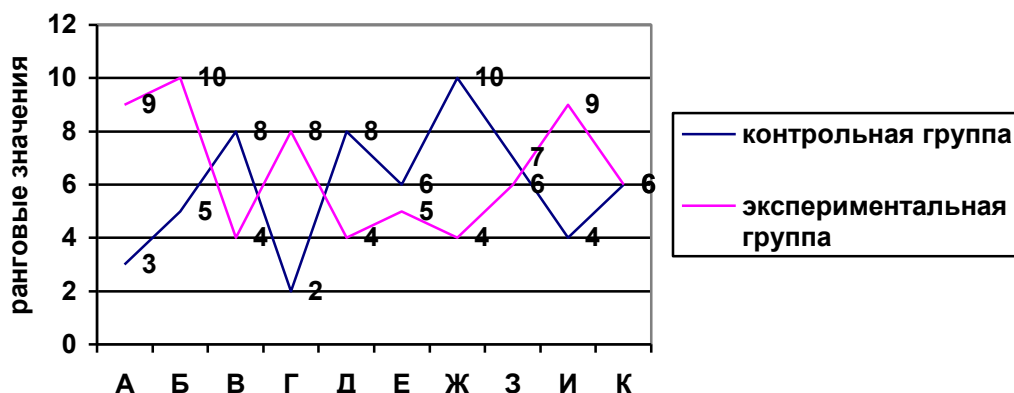


Рис. 14. Показатели значимости ценностных переживаний будущих воспитателей КГ И ЭГ: А – альтруистические; Б – коммуникативные; В – глорические; Г – практические; Д – пугнические; Е – романтические; Ж – акизитивные; З – гедонистические; И – гностические; К – эстетические

Как следует из данных, приведенных на рисунке 14, наблюдаются значительные изменения при выборе студентами экспериментальной группы значимых ценностных переживаний. Если на этапе констатирующего эксперимента доминирующими переживаниями являлись «личные» и наблюдалось игнорирование или малая значимость профессионально важных ценностных переживаний, то на контрольно-рефлексивном этапе исследовательской работы нами констатируется утверждение и устойчивость профессиональных ценностных переживаний. Так, если в контрольной группе альтруистические переживания были обозначены 3-м рангом, то студенты экспериментальной группы отвели им по значимости 9-й ранг на этапе контрольного эксперимента; та же ситуация складывается и в отношении коммуникативных переживаний, которые на этапе констатации обозначались 5-м рангом студентами и контрольной, и экспериментальной групп, а на этапе контроля этому же ценностному переживанию присвоен 10-й ранг. Утверждаемые значимыми ценностные переживания «личной» направленности претерпели изменения и на этапе контроля обозначены нейтральными рангами, что в целом подтверждает факт переоценки профессионально значимого и соотношения личного в профессии. Таким образом,

будущие воспитатели экспериментальной группы выбирают психологические характеристики, важные для установления позитивного взаимодействия с психологом, для реализации общения и совместной с ним, как субъектом образовательного процесса, деятельности на продуктивном уровне, что для нас существенно и важно. В отношении студентов контрольной группы значимых изменений не зафиксировано.

Заслуживает внимания тот факт, что диагностика сфер социальной фрустрированности (Л. И. Вассерман) будущих воспитателей позволила выявить оптимизацию в этом аспекте. Так, если на этапе констатации у респондентов контрольной группы был зафиксирован повышенный уровень фрустрированности по сферам, связанным с профессиональной деятельностью, то на этапе контроля эти же показатели остались без изменений. В отношении респондентов экспериментальной группы отмечены позитивные тенденции: указанные сферы обозначены более низкими показателями, что отражено в таблице 13.

Таблица 13

Оценка сфер социальной фрустрированности студентами ЭГ на контрольно-рефлексивном этапе исследования

Наименование сферы социальной фрустрированности	Величина среднего балла	Обозначение уровня социальной фрустрированности
Взаимоотношения с субъектами профессиональной деятельности	2.6	Умеренный
Образование	1.9	Пониженный
Условия профессиональной деятельности	2.8	Умеренный
Содержание своей работы в целом	1.7	Пониженный

Как следует из данных, приведенных в таблице 13, сферы социальной фрустрированности, обозначенные доминирующими на этапе констатации, сохранили свою важность для будущих воспитателей экспериментальной группы, однако изменения произошли количе-

ственно-качественного характера: сферы, оцененные наивысшими баллами на этапе констатирующего эксперимента, обозначены более низкими показателями на этапе контрольного эксперимента. В результате этого мы наблюдаем прогресс – снижение уровней проявления фрустрированности у студентов экспериментальной группы.

На этой стадии исследования мы прослеживали изменения психологических характеристик личности будущих воспитателей. В зависимости от выраженности способности к самоуправлению и самоконтролю все испытуемые экспериментальной группы были разделены нами на три категории. В этой связи отмечается, что практически треть студентов – 68% респондентов – имеют высокий уровень саморегуляции и коммуникативного контроля, реализация взаимодействия специфицирована гибкостью в поведении, рефлексивностью на каждом этапе диалога, эмпатией при установлении контакта с субъектами профессионального взаимодействия (вместо 18% респондентов на констатирующем этапе эксперимента). Средний уровень саморегуляции характеризует 24% респондентов экспериментальной группы, отличающихся от выше приведенной категории проявлением несдержанности эмоций, игнорированием социального контекста общения и утверждением собственной значимости на фоне профессионального взаимодействия. Однако и этот показатель является доказательством оптимизации операционального компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию, поскольку на начало исследования этот же уровень саморегуляции был зафиксирован у 30% респондентов. Что же касается последнего уровня саморегуляции, определяемого негативными характеристиками, то к нему отнесены 8% будущих воспитателей, которым не свойственна способность к регуляции собственных эмоциональных проявлений, их характеризует ригидность при установлении контакта и последующей реализации взаимодействия (на начало эксперимента этот уровень был заявлен у 52% респондентов). Полученные результаты сви-

детельствуют о позитивных сдвигах в саморегуляции будущих воспитателей по всем уровням.

В отношении контрольной группы значимых изменений не зафиксировано.

Для сравнения показателей до проведения программы и после в экспериментальной группе мы применили критерий t-Стьюдента и получили значимые изменения: $t_{э} = 2,4$ при $p \leq 0,05$. В контрольной группе изменения оказались незначимыми: $t_{э} = 0,98$ при $p \leq 0,05$. Следовательно, студенты в экспериментальной группе переходят с одного уровня сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом на другой, более высокий, а в контрольной группе этого не отмечено.

Итак, по результатам изучения сформированности оценочно-рефлексивного компонента психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом отмечаются следующие позитивные изменения у студентов экспериментальной группы: зрелость эмоционально-волевой сферы, высокие показатели саморегуляции, нормативные показатели фрустрированности студентов, что позволяет констатировать зрелость данного компонента у студентов экспериментальной группы. В отношении студентов контрольной группы значимых изменений не отмечено.

Обобщение контрольно-рефлексивный этап исследования получил также при анализе результатов самооценки будущими воспитателями профессионально-психологических умений и их сопоставлении с оценками экспертов в следующих направлениях:

- проектировочно-прогностические умения (ППУ);
- организаторские (ОУ);
- коммуникативные (КУ);
- диагностические (ДУ);
- исследовательские (ИУ).

Обобщенные данные по контрольной и экспериментальной группе представлены в таблице 14.

Таблица 14

Показатели самооценки профессионально-психологических умений студентов 1 курса на этапе контрольного эксперимента (в %)

Группы	Уровни	Профессионально-психологические умения				
		ППУ	ОУ	КУ	ДУ	ИУ
ЭГ	высокий	93	83	82	87	86
	средний	7	17	18	13	14
	низкий	0	0	0	0	0
КГ	высокий	79	2	4	81	82
	средний	21	54	52	19	18
	низкий	0	44	44	0	0

Математическая обработка результатов оценивания со стороны будущих воспитателей и экспертов позволяет нам констатировать следующее: достаточно благоприятная ситуация сложилась в отношении ППУ, ДУ и ИУ (более трети оценок имеют высший балл как в контрольной, так и в экспериментальной группах при отсутствии низких показателей, что отмечалось и на этапе констатирующего эксперимента). Однако, что же касается ОУ и КУ, заявленных проблемными студентами обеих групп на этапе констатирующего эксперимента, то динамика изменений имеет следующую направленность: при оценке ОУ на этапе контроля студентами экспериментальной группы заявлены высокие показатели в 83% случаев и в 17% средние (против средних показателей на этапе констатации); оценивание КУ вызвало разделение студентов экспериментальной группы на две категории: одна из которых отнесена к высокой степени владения (82% против отсутствия данной категории на этапе констатирующего эксперимента), вторая к средней (18% против 31%). Примечательно, в этой связи отметить изменения доминирующих категорий оценивания на начало и конец исследования: так, будущими воспитателями экспериментальной группы ведущей категорией оценок по КУ вы-

ступали наименьшие баллы (минимальная степень владения), то на этапе контрольного эксперимента данная категория вовсе отсутствует, при доминантном положении высших баллов.

Таким образом, в очередной раз прослеживаются позитивные изменения исследуемых показателей в экспериментальной группе и отсутствие значимых изменений в контрольной группе на контрольно-рефлексивном этапе.

В ходе анализа результатов самооценки будущими воспитателями уровня своей профессиональной подготовленности к профессиональному взаимодействию с психологом и экспертизы нами были получены следующие данные: без изменений остались показатели оценивания научно-теоретической, методической и психолого-педагогической подготовленности студентами контрольной группы. В отношении экспериментальной группы зафиксировано следующее: определяющим уровнем при оценивании научно-теоретической и методической подготовленности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом является высокий при незначительном количестве студентов, заявивших средний уровень, что же касается психолого-педагогической подготовленности, то на этапе контрольного эксперимента произошли изменения в сторону качественного повышения показателей (если на начало исследовательской работы будущими воспитателями были заявлены следующие уровни в порядке убывания их количественных значений – низкий – 58%, средний – 27%, высокий – 15%, то на контрольно-рефлексивном этапе исследования высокий уровень характеризует 68% студентов, средний – 24 % и 8% студентов отнесены к низкому уровню. Итак, явно прослеживаются изменения в развитии будущих воспитателей как субъектов полноценной профессиональной деятельности и профессионального взаимодействия с психологом.

Все выше приведенные показатели сопоставимы по содержанию и характеристикам с 1) оптимальным, 2) допустимым и 3) недопустимым уровнями психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом, которые хотя и содержат определенную долю условности, но помогают при отслеживании динамики развития.

Соотношение уровней психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом в ходе ОЭР (в %)

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До начала эксперимента	После окончания эксперимента	До начала эксперимента	После окончания эксперимента
Оптимальный	12	13	15	68
Допустимый	30	30	27	24
Недопустимый	58	57	58	8

Согласно данным занесенным в таблицу 15, значимых изменений у респондентов контрольной группы не зафиксировано не по одному из указанных уровней психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом. В этой связи мы констатируем значимые изменения количественных и качественных показателей у респондентов экспериментальной группы, что наглядно представлено в таблице 15.

Итоговые данные по двум выборкам будущих воспитателей имеют следующий вид (см. рис. 15):

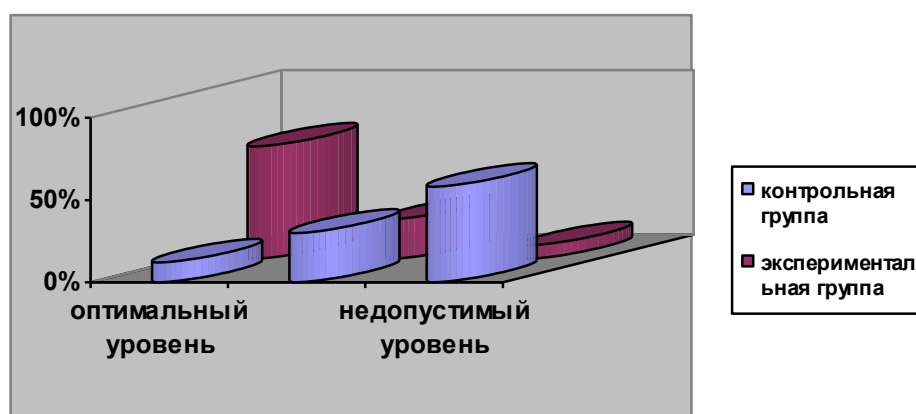


Рис. 15. Соотношение уровней психологической готовности будущих воспитателей ЭГ и КГ к профессиональному взаимодействию с психологом

Для достоверности эффекта, констатируемого результатами контрольного эксперимента, нами был применен критерий φ^* – Фишера (угловое преобразование Фишера), позволяющий сопоставить процентные доли двух выборок (контрольной и экспериментальной) и выявить значимость различий между ними. Поскольку численность данных выборок различна, то применение этого критерия является целесообразным. Для сопоставления выборок и определения интересующего нас эффекта сформулируем следующие гипотезы:

а) доля лиц, характеризующихся оптимальным уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в экспериментальной группе, больше, чем в контрольной группе;

б) доля лиц, характеризующихся допустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной группе, больше, чем в экспериментальной группе;

в) доля лиц, характеризующихся недопустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом процесса в контрольной группе, больше, чем в экспериментальной группе.

Первоначально проверим гипотезу о доминировании оптимального уровня психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в выборках будущих воспитателей. Согласно расчетам, представленным в приложении: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,7$.

Сопоставление полученного значения φ^* с критическими значениями (соответствующими принятым в психологии уровням статистической значимости) $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64 (p \leq 0,05)$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 (p \leq 0,01)$ позволяет утверждать, что, поскольку эмпирическое значение φ^* больше критического значения φ^* ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}} (p \leq 0,01)$), следовательно, принимается гипотеза, определяющая, что в экспериментальной группе доля испытуемых с оптимальным уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом больше, чем в контрольной группе.

В соответствии с логикой проверим следующее предположение, касающееся допустимого уровня психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом и его преобладания в исследуемых нами выборках будущих воспитателей.

Рассчитаем эмпирическое значение φ^* : $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,55$.

Сопоставим полученное значение φ^* с критическими значениями (соответствующими принятым в психологии уровням статистической значимости): $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64 (p \leq 0,05)$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 (p \leq 0,01)$.

Эмпирическое значение φ^* меньше критического значения φ^* ($\varphi_{\text{эмп}} < \varphi_{\text{кр}}, p \leq 0,05$), а следовательно, принимается нулевая гипотеза: доля испытуемых с допустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной и экспериментальной группах является одинаковой (различие не является существенным).

Далее расчетам подверглись процентные доли испытуемых с недопустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом. Эмпирическое значение φ^* : $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4,7$.

Сопоставим полученное значение φ^* с критическими значениями (соответствующими принятым в психологии уровням статистической значимости): $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64 (p \leq 0,05)$ и $\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31 (p \leq 0,01)$.

Полученное эмпирическое значение φ^* больше критического значения φ^* ($\varphi^*_{\text{эмп}} > \varphi^*_{\text{кр}}, p \leq 0,01$), следовательно, принимается гипотеза: доля испытуемых с недопустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной группе больше, чем в экспериментальной группе.

Итак, в целом подводя итоги исследования после статистической обработки, правомерно утверждать, что опытно-экспериментальная работа была успешна и результативна. Это обозначено следующими фактами:

- Отмечается экспериментальной группы к профессиональному взаимодействию положительная динамика уровней психологической готовности будущих воспитателей с психологом после формирующего эксперимента, причем качественно значимая.

- Статистически подтверждено значимое увеличение количества будущих воспитателей с оптимальным уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в экспериментальной группе по сравнению с показателями в контрольной группе.

- Математически верно рассчитано практически равное соотношение студентов с допустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

- Доказательно определено значимое снижение количества будущих воспитателей с недопустимым уровнем психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают эффективность предложенной программы.

В соответствии с вышесказанным формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом должно представлять собой целенаправленный, управляемый, регулируемый процесс, результативность и успешность которого определяется выделенными нами психолого-педагогическими условиями, что и составило доказательство выдвинутой гипотезы.

Выводы

Экспериментальное исследование заключалось в апробации разработанной нами программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодей-

ствию с психологом и включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Проведение исследовательской работы требовало первоначального замера уровней психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом и завершающего измерения этих же показателей после формирующего эксперимента. Цель этих замеров ориентировала нас на сопоставление и качественное сравнение уровней психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о недостаточной психологической подготовленности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом. Первично были зафиксированы следующие факты: будущие воспитатели недостаточно полно владели знаниями в области профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности; эти знания были бессистемны и не структурированы, что являлось свидетельством несформированности когнитивно-смыслового компонента психологической готовности; отмечалась несформированность, незрелость мотивационно-ценностного компонента психологической готовности; выявлено доминирование субъект-объектного типа взаимодействия при минимальной степени проявления субъект-субъектного в деятельности будущих воспитателей; более 50% студентов контрольной и экспериментальной групп по психологическим показателям были отнесены к недопустимому уровню психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом.

После проведения формирующего эксперимента отмечены позитивные изменения как количественного, так и качественного характера. Это выражено в следующем:

– доминирующие показатели негативных характеристик структурных компонентов психологической готовности будущих воспита-

телей к профессиональному взаимодействию с психологом на этапе констатирующего эксперимента претерпели значительные изменения на этапе контрольного, уступив ведущее место прямо противоположным характеристикам;

– отмечается переход от субъект-объектного взаимодействия с психологом, постулируемого как императив на этапе констатирующего эксперимента, к субъект-субъектному;

– анализируемые показатели – свидетельство эффективности оптимизации когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального, оценочно-рефлексивного компонентов психологической готовности будущих воспитателей к профессиональному взаимодействию с психологом;

– статистическая обработка результатов исследования позволяет констатировать успешность и логическую завершенность опытно-экспериментального исследования; доказанность выдвинутой гипотезы и решение поставленных в начале исследования задач.

Таким образом, контрольный этап исследования показал положительную динамику уровня развития психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом. Апробация программы по формированию психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом показала ее высокую эффективность. Итоги реализации программы выражаются в следующем: зафиксировано достоверное развитие потенциальных способностей, являющихся составными элементами психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом: студенты с низкого уровня психологической готовности к профессиональному взаимодействию переходят на высокий уровень.

Заключение

В основе успешной деятельности воспитателей дошкольного образовательного учреждения лежит решение проблемы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, которая связана с научной конкретизацией понятия «психологическая готовность к профессиональному взаимодействию». Психологическая готовность будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом – это интегральное психологическое образование, характеризующееся осознанием будущим воспитателем содержания и профессионально-личностного смысла взаимодействия с психологом, направленностью на формирование образа «Я» как субъекта межпрофессиональных отношений с психологом, овладение знаниями, навыками и умениями совместной с ним деятельности. Такое понимание психологической готовности к профессиональному взаимодействию определило выделение ее компонентов: когнитивно-смыслового, мотивационно-ценностного, операционального, оценочно-рефлексивного.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о недостаточном владении будущими воспитателями специальными знаниями в области профессионального взаимодействия с субъектами образовательной деятельности в целом и психологом в частности (когнитивно-смысловой компонент); о несформированности, незрелости мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом; о доминировании субъект-объектного типа взаимодействия при минимальной степени проявления субъект-субъектного в деятельности будущих воспитателей (операциональный компонент); об отсутствии умений и навыков регуляции и контроля профессионального взаимодействия с психологом (оценочно-рефлексивный компонент).

Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий нашло свое практическое подтверждение в процессе формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом: 1) развитие системности знаний о профессиональном взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности; 2) формирование образа «Я» будущего воспитателя как

субъекта профессионального взаимодействия с психологом; 3) формирование у студентов эмоционально-ценностного отношения к профессиональному взаимодействию; 4) формирование умений и навыков саморегуляции профессионального взаимодействия с психологом; 5) развитие рефлексивной позиции будущего воспитателя.

Обозначенные выше условия, обеспечивающие формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом, легли в основу программы формирования психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом у будущих воспитателей, в содержание которой включены четыре самостоятельных и взаимосвязанных модуля: 1) теория профессионального взаимодействия воспитателя ДОО с субъектами образовательного процесса; 2) социально-психологический тренинг психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом; 3) психолого-педагогические практики студентов в образовательных учреждениях; 4) консультирование студентов по проблемам профессионального взаимодействия с психологом.

Апробация программы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом показала ее эффективность. Итоги реализации программы выражаются в следующем: зафиксировано достоверное развитие психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом; студенты с низким уровнем психологической готовности переходят на высокий уровень психологической готовности к профессиональному взаимодействию с психологом. Результаты исследования дают основания сделать вывод, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены.

Проведенное нами исследование вносит определенный вклад в разработку проблемы формирования психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом в процессе обучения в вузе, но не исчерпывает всех ее аспектов. Полагаем, что полученные результаты имеют определенное теоретическое и практическое значение для дальнейшего исследования обозначенной нами проблемы.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Абульханова, К. А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К. А. Абульханова // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 80-95.
3. Аверьянов, А. Н. Система : философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 230 с.
4. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : МГУ, 1990. – 239 с.
5. Адамьянц, Т. З. Коммуникативные навыки как характеристика и условие оптимизации взаимодействия человека / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 130 -138.
6. Акопов, Г. В. Социальная психология высшего образования / Г. В. Акопов. – Самара : Издательство СамГПИ, 1993. – 212 с.
7. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М., 1983. – 175 с.
8. Алиева, М. А. Тренинг развития жизненных целей / М. А. Алиева. – СПб., 2001. – 72 с.
9. Алферов, А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической квалификации учителя / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 13-17.
10. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов ; под ред. М. Р. Гинзбурга. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии, 1997. – 80 с.
11. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
12. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
13. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 341 с.

14. Анисимов, О. С. Взаимодействие : сущность и типология / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 10-18.
15. Анисимов, О. С. Сущность деятельности и субъективность / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 30-50.
16. Анисимова, Т. В. Психологические особенности профессиональных взаимодействий : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т. В. Анисимова. – Л. : [б. и.], 1985. – 24 с.
17. Андреева, Г. М. Процесс деятельности и исследование общения / Г. М. Андреева // Общение и деятельность. – Прага. – 1981. – С. 13-23.
18. Андреева, Г. М. Современная зарубежная социальная психология / Г. М. Андреева, Н. В. Богомолова. – М. : МГУ, 1984. – 255 с.
19. Андреева, И. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Андреева // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216-222.
20. Арнольд, А. И. Философский энциклопедический словарь / А. И. Арнольд, М. А. Батунский, В. И. Межуев. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – С. 283-295.
21. Асмолов, А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : ИЦ Академия, 2002. – 416 с.
22. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2-х кн. / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 2004. – 233 с.
23. Балтян, В. А. Подготовка кадров – условие инновационного развития национальной технологической базы / В. А. Балтян // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 19-24.
24. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2004. – 176 с.
25. Баранова, Е. В. Психологическая готовность учителя начальных классов к взаимодействию с семьями младших школьников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Баранова. – М. : [б. и.], 2004. – 24 с.

27. Бездухов, В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента-будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2000. – 185 с.

27. Белокрылова, Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г. М. Белокрылова. – М. : [б. и.], 1997. – 24 с.

28. Бендер, П. У. Секреты эффективной межличностной коммуникации: практическое руководство / П. У. Бендер, Р. А. Трач ; пер. с англ. – М. : Попурри, 2006. – 368 с.

29. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.

30. Битянова, М. Р. Психология личностного роста / М. Р. Битянова. – М. : Новая школа, 1995. – 62 с.

31. Битянова, М. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / М. Р. Битянова. – М. : Просвещение, 1998. – 290 с.

32. Битинас, Б. П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / Б. П. Битинас. – Вильнюс, 1971. – 125 с.

33. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

34. Бобнева, М. И. Социальное развитие личности : психологическая проблема / М. И. Бобнева // *Общественные науки*. – 1980. – № 1. – С. 89-101.

35. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – РПУ, 1983. – С. 78-86.

36. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Л. : Издательство ЛГУ, 1965. – 124 с.

37. Бодалев, А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности / А. А. Бодалев. – Л. : Издательство ЛГУ, 1970. – 135 с.

38. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / А. А. Бодалев. – М. : [б. и.], 1982. – 46 с.

39. Бодалев, А. А. Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы / А. А. Бодалев // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1985. – № 2. – С. 21-29.

40. Божович, Е. Д. Проблемы формирования личности / Е. Д. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Институт практической психологии : Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 351 с.

41. Борисенков, В. П. Поликультурное образовательное пространство России : история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. : Педагогика, 2006. – 464 с.

42. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 19-26.

43. Братченко, С. Л. Развитие у студентов направленности на диалоговое общение в условиях групповой формы обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С. Л. Братченко. – Л. : [б. и.], 1987. – 24 с.

44. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : Прогресс, 1994. – 203 с.

45. Брушлинский, А. В. Диалог в процессе познания / А. В. Брушлинский, В. А. Поликаров // Познание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 63-69.

46. Брякова, И. Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей учащихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. Е. Брякова. – СПб. : [б. и.], 1997. – 18 с.

47. Буюва, Л. П. Человек, деятельность и общение / Л. П. Буюва. – М. : Мысль, 1978. – 315 с.

48. Буюкас, Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов / Т. М. Буюкас // Вест. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 7-17.

49. Буюкас, Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т. М. Буюкас // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 23-26.

50. Васильева, Н. Психологическая готовность к самоопределению / Н. Васильева, Г. Прокопьева // Учитель. – 2005. – № 4. – С. 82-86.

51. Василюк, Ф. Е. Семиотика и техника эмпатии / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 3-14.
52. Вацлавик, П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон – СПб. : Речь, 2000. – 299 с.
53. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. В. Вачков. – М. : Изд-во Ось, 1989. – 223 с.
54. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16-29.
55. Введение в практическую социальную психологию : учебное пособие для вузов / под ред. Ю. М. Жукова, П. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 1996. – 373 с.
56. Вергенс, Г. И. Показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности / Г. И. Вергенс, А. И. Раев // Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание). – СПб. : Образование, 1994. – 174 с.
57. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 319 с.
58. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы развития мотивации : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / В. К. Вилюнас. – М. : [б. и.], 1990. – 46 с.
59. Вопросы психологии способностей / под ред. В.А. Крутецкого. – М. : Педагогика, 1973. – 216 с.
60. Воспитателю о личностном общении : психология общения. – М. : Новая школа, 1994. – С. 18-45.
61. Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности : экспресс-информация / отв. ред. Ю. К. Васильев. – М., 1978. – 46 с.
62. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.

63. Вьюнова, Н. И. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов как условие их личностного и профессионального развития / Н. И. Вьюнова, Н. Ю. Зыкова // Мир психологии. – 2007. – № 3 (51). – С. 217-225.

64. Горбатков, А. А. Динамика эмоций в деятельности : дифференциальный аспект / А. А. Горбатков // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 4. – С. 101-113.

65. Горшкова, В. В. Межсубъектные отношения в педагогическом процессе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / В. В. Горшкова. – СПб. : [б. и.], 1992. – 46 с.

66. Гришина, Н. Успех-неуспех : пространство парадоксов : проблема успеха / Н. Гришина // Директор школы. – 2008. – № 6. – С. 29-34.

67. Горянина, В. А. Психокоррекция стиля взаимодействия : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / В. А. Горянина. – М. : [б. и.], 1996. – 45 с.

68. Грязнова, Е. В. Субъект деятельности и общения в системе информационного компьютерного взаимодействия / Е. В. Грязнова // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 91-98.

69. Гуревич, П. С. Психологический словарь / П. С. Гуревич. – М. : ОЛМА-Пресс, 2007. – 800 с.

70. Давыдова, Г. И. Развитие индивидуальности в контексте рефлексивно-диалогического взаимодействия / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 59-77.

71. Демиденко, Н. Н. Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н. Н. Демиденко. – Тверь : [б. и.], 1996. – 19 с.

72. Денисова, О. П. Формирование психологической готовности студента-будущего менеджера к управленческой деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / О. П. Денисова. – Самара : [б. и.], 2007. – 25 с.

73. Добрович, А. Общение : наука и искусство / А. Добрович. – М. : Яуза, 2001. – 254 с.

74. Добрович, А. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Добрович. – М. : Просвещение, 1997. – С. 25-46.

75. Донцов, А. И. Психологии коллектива : методологический анализ проблемы исследования / А. И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.

76. Дроздова, Т. А. Тренинг общения (Игры для интенсивного обучения) / Т. А. Дроздова, В. Г. Литвинова, К. Ю. Мулин. – Омск. : [б. и.], 1992. – 43 с.

77. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – М. : Просвещение, 1998. – 525 с.

78. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.

79. Дульченко, О. Н. Социальная идентификация и адаптация личности / О. Н. Дульченко, А. В. Мытиль // Социологические исследования. – 1995. – № 6. – С. 110-119.

80. Дурай-Новикова, Е. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Е. М. Дурай-Новикова. – М. : [б. и.], 1983. – 32 с.

81. Дьяченко, М. И. Психологическая готовность / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М. : Наука, 1986. – 350 с.

82. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2006. – 560 с.

83. Емельянов, Е. Н. Теоретические и методологические основы СПТ / Е. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л., 1983. – 110 с.

84. Жбанкова, И. И. Информация и коммуникация в развитии человека и осмысление им себя в социальной эволюции / И. И. Жбанкова // Мир психологии. – 2000. – № 2/22/. – С. 3-9.

85. Жилина, О. Ю. Подходы к оптимизации условий труда учителя / О. Ю. Жилина. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

86. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Рястьянников. – М., 1990. – 104 с.

87. Забродин, Ю. М. Управление человеческими ресурсами как психологическая проблема / Ю. М. Забродин // Прикладная психология. – 1997. – № 4. – С. 95-108.

88. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. – 318 с.

89. Захарова, Л. Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Л. Н. Захарова. – Н. Новгород : [б. и.], 1997. – 48 с.

90. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 35-45.

91. Зеер, Э. Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателям / Э. Ф. Зеер, Д. И. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39-45.

92. Земцова, В. И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода : монография / В. И. Земцова. – М. : Компания Спутник+, 2008. – 208 с.

93. Зинченко, В. П. Общество на пути к «человеку психическому» / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 60-68.

94. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – Самара, 1998. – 232 с.

95. Иванов, Д. А. Компетенции учителя / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2008. – 32 с.

96. Каган, М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

97. Казьмина, Е. Г. Развитие субъектности как основного звена профессионального самоопределения будущих рабочих посредством психологического тренинга / Е. Г. Казьмина // Мир психологии. – 2008. – № 3 (55). – С. 229-240.

98. Калугина, Н. И. Социально-психологические проблемы коммуникационного взаимодействия / Н. И. Калугина. – М., 1991. – 132 с.
99. Карбанович, О. С. О технологической готовности будущего учителя / О. С. Карбанович // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 150-153.
100. Карпенко, Л. А. Категориальный анализ понятий общение и коммуникация / Л. А. Карпенко // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 77-85.
101. Каюмов, А. П. Коммуникативная компетентность – цель образовательного процесса / А. П. Каюмов // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 151-165.
102. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
103. Клищевская, М. В. К проблеме профессионального развития / М. В. Клищевская // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2004. – № 4. – С. 3-11.
104. Князев, А. М. Системные игры в воспроизводстве образовательных структур и отношений субъектов профессиональной деятельности / А. М. Князев // Мир психологии. – 2007. – № 3 (51). – С. 197-206.
105. Ковалев, Г. А. Коллектив и личность / Г. А. Ковалев. – М., 1975. – С. 85-95.
106. Кожухарь, Г. С. Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности / Г. С. Кожухарь // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 30-40.
107. Козлова, В. А. Подготовка специалистов педагогического профиля за рубежом / В. А. Козлова // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 32. – С. 146-149.
108. Колесникова, И. А. О критериях гуманизации образования. Гуманизация образования. Теория. Практика / И. А. Колесникова. – СПб., 1994. – С. 56-149.

109. Коломинский, Я. Л. Пути формирования социально-психологической готовности к труду / Я. Л. Коломинский. – Минск, 1987. – 132 с.
110. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
111. Кон, И. С. В поисках себя / И. С. Кон. – М., 1984. – 335 с.
112. Конопкин, О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 38-48.
113. Конопкин, О. А. Осознанная регуляция как критерий субъективности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22-34.
114. Комлик, Л. Ю. Формирование психологической готовности студентов к обеспечению межвозрастного взаимодействия дошкольников в игровой деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Л. Ю. Комлик. – Елец : [б. и.], 2006. – 26 с.
115. Краснова, М. А. Формирование психологической готовности у студентов физкультурного вуза к предстоящей профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М. А. Краснова. – Омск : [б. и.], 2002. – 24 с.
116. Кринчик, Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е. П. Кринчик // Вест. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2. – С. 45-55.
117. Крутецкий, В. А. Некоторые вопросы психологии учителя / В. А. Крутецкий // Основы педагогической психологии. – М., 1972. – 301 с.
118. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
119. Кузьмина, Н. В. Основы вузовской подготовки / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 34 с.
120. Кулиев, Т. А. Руководитель и коллектив : взаимодействие / Т. А. Кулиев, В. Б. Мамедов. – М., 1990. – 153 с.

121. Куликов, Г. П. Психологические механизмы коммуникации в условиях межпрофессионального взаимодействия : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г. П. Куликов. – М. : [б. и.], 1997. – 18 с.

122. Кулюткин, Ю. Н. Психологическое знание и учитель / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1989. – 112 с.

123. Ладанов, И. Д. Мастерство делового взаимодействия / И. Д. Ладанов. – Владикавказ, 1990. – 115 с.

124. Левитов, Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с.

125. Левчук, Л. Т. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педагогического вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. Т. Левчук. – Минск : [б. и.], 1992. – 24 с.

126. Леонова, А. Б. Психическая надежность профессионала и современные технологии управления стрессом / А. Б. Леонова // Вестник московского университета. – Серия 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 69-81.

127. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под ред. В. В. Давыдова и др. – Л. : Педагогика, 1983. – 318 с.

128. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М., 1993. – 148 с.

129. Лийметс, Х. Й. Понятие общения и воспитание / Х. Й. Лийметс // Проблемы общения и воспитание : сб. науч. тр. – Тарту : Тартуский гос. университет, 1974. – 210 с.

130. Личность : внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб., 1996. – 175 с.

131. Ломов, Б. Ф. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Б. Ф. Ломов. – М., 1976. – 296 с.

132. Лухтанова, Е. Формирование коммуникативной компетентности педагогов : программа образовательного модуля / Е. Лухтанова // Школьный психолог. – 2007. – № 19. – С. 18-26.

133. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия : искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 365 с.

134. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вест. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2000. – № 1. – С. 48-55.

135. Ляудис, В. Я. Психологическое образование в России : итоги и задачи / В. Я. Ляудис // Психологическая газета. – 2004. – № 12/39/. – С. 4-6.

136. Ляудис, В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М., 1989. – 240 с.

137. Маликова, В. А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога : монография / В. А. Маликова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1999. – 236 с.

138. Маликова, В. А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога : теория и практика : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / В. А. Маликова. – М. : [б. и.], 1999. – 46 с.

139. Малинаускас, Р. К. Динамика социально-психологической компетентности студентов педагогических вузов / Р. К. Малинаускас, В. П. Шнирас, Ш. А. Гудонис // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 4. – С. 45-51.

140. Марков, В. Н. Потенциал профессионального взаимодействия / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 108-121.

141. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 55-64.

142. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

143. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 240 с.

144. Мезинов, В. Ориентация педагогического образования на подготовку конкурентоспособного учителя / В. Мезинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 79-83.

145. Меркулова, С. К. К проблеме оценки компетентности / С. К. Меркулова // Высшее образование в России. – 2007. – № 32. – С. 163-165.

146. Методы практической психологии общения : учебное пособие / под ред. В. П. Захарова, Е. В. Сидоренко. – Л. : ЛГУ, 1990. – 60 с.

147. Мильничук, О. А. Модель специалиста (к вопросу о гуманизации образования) / О. А. Мильничук, А. Н. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 56-76.

148. Минияров, В. М. Педагогическая психология. Психология воспитания / В. М. Минияров. – Самара, 2002. – Ч. 1. – 175 с.

149. Минияров, В. М. Диагностико-коррекционная работа учителя / В. М. Минияров. – Самара, 1996. – 40 с.

150. Митина, Л. М. Учитель как личность и как профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 214 с.

151. Митькин, А. А. Субъектность человека : грани и границы / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 2008. – Ч. 2. – Т. 29. – № 3. – С. 6-21.

152. Митькин, А. А. Субъектность человека : грани и границы / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 2008. – Ч. 2. – Т. 29. – № 4. – С. 27-43.

153. Моисеева, Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н. Н. Моисеева. – Уфа : [б. и.], 2007. – 46 с.

154. Молоканов, М. В. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия / М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 51-60.

155. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.

156. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалев. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

157. Натанзан, Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность / Э. Ш. Натанзан. – М. : Просвещение, 1968. – С. 23-31.

158. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67с.

159. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 150 с.

160. Обозов, Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности / Н. Н. Обозов // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 24-44.

161. Оборина, Д. В. Становление профессиональной ментальности педагогов и психологов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Д. В. Оборина. – М. : [б. и.], 1992. – 20 с.

162. Ольшанский, Б. Г. Практическая психология для учителей / Б. Г. Ольшанский. – М., 1994. – 93 с.

163. Орлов, А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 16-26.

164. Орлов, А. Б. Психология личности и сущность человека : парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психологических факультетов / А. Б. Орлов. – М. : «Логос», 1995. – 214 с.

165. Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М., 1971. – С. 258-263.

166. Пачковский, Ю. Ф. Исследование особенностей профессионально-делового взаимодействия в производственных бригадах : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Ю. Ф. Пачковский. – Киев : [б. и.], 1990. – 16 с.

167. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Знание, 1989. – 321 с.

168. Петровский, В. А. Индивидуальность и саморегуляция : опыт мультисубъектной теории / В. А. Петровский // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 11-23.

169. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста / С. Пеняева // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 31-33.

170. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 230 с.

171. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М., 1981. – 431 с.

172. Прангишвили, А. С. Общепсихологическая теория установки / А. С. Прангишвили // Исследования по психологии установки. – Тбилиси : Просвещение, 1967. – 340 с.

173. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 392 с.

174. Психологический словарь / авт.-сост. Н. В. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004.

175. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова [и др.] ; научно-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983.

176. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – 185с.

177. Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М., 1997. – 574 с.

178. Пьянкова, Е. Н. Профессиональное образование и карьера молодого специалиста / Е. Н. Пьянкова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 110-114.

179. Редюхин, В. И. Компетенции и коммуникации / В. И. Редюхин // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 11-20.

180. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для шк. психологов по работе с учителем и пед. коллективом / Е. И. Рогов. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

181. Родина, О. Н. Изучение мотивации выбора профессии «педагог» : методический аспект / О. Н. Родина, П. Н. Прудков // Вест. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 70-77.

182. Родионов, В. Н. Учительский стресс / В. Н. Родионов, М. А. Ступищев // Школьный психолог. – 2006. – № 4. – С. 24-29.

183. Розин, В. М. Традиционные и современные типы социально-психологических взаимодействий / В. М. Розин // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 38-47.

184. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

185. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.

186. Руденко, И. Л. Стиль общения и его детерминанты : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И. Л. Руденко. – М. : МГУ, 1988. – 24 с.

187. Руденко, Н. Г. Формирование эмоциональной устойчивости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Н. Г. Руденко, А. А. Черникова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 47-50.

188. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 376 с.

189. Рындак, В. Г. Мы родом из детства : педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе : монография / В. Г. Рындак. – М. ; Оренбург : Педагогический вестник, 2006. – 203 с.

190. Самоукина, Н. В. Рефлексия как способ организации меж- профессиональных взаимодействий специалистов / Н. В. Самоукина // Психология рефлексивных процессов. – М. : Просвещение, 1992. – С. 96-101.

191. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск : [б. и.], 1997. – 46 с.

192. Санникова, О. В. Проблема самоорганизации взаимодействия : автореф. дисс. ... канд. философ. наук / О. В. Санникова. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 24 с.

193. Серых, А. Психологические основания профессиональной подготовки педагогов к взаимодействию с виктимными детьми / А. Серых // Развитие личности. – 2005. – № 3. – С. 149-153.

194. Сизганова, Е. Ю. Проектирование учебно-методического комплекса как средство формирования готовности студента к социально-педагогической деятельности : монография / Е. Ю. Сизганова. – Орск : Издательство ОГТИ, 2008. – 115 с.

195. Симонов, В. Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности / В. Симонов, Ю. Дементьева // Школьный психолог. – 2005. – № 12. – С. 34-36.

196. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.

197. Смирнов, С. Д. Активность, деятельность, личность / С. Д. Смирнов // Мир психологии. – 2006. – № 3. – С. 13-23.

198. Смирнов, Л. М. Уровень ценности в структуре личности / Л. М. Смирнов // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 220-229.

199. Сосновский, Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Б. А. Сосновский. – М. : [б. и.], 1991. – 57 с.

200. Степанова, М. А. Педагогическая психология и образовательная практика : заметки о предмете педагогической психологии / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 82-88.

201. Субботский, Е. В. Диалогическое общение в образовании : мифы и реальность / Е. В. Субботский, О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 151-163.

202. Сулова, Е. А. Конфликт как парадигма акмеологического взаимодействия в системе управленческой деятельности / Е. А. Сулова // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 63-76.

203. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

204. Тодорова, И. С. Психологические факторы подготовки будущего учителя к диалогическому общению : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И. С. Тодорова. – Киев : [б. и.], 1988. – 19 с.

205. Толстых, Н. Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 56-66.

206. Травинова, Г. Н. Формирование психологической готовности студентов педагогического вуза к взаимодействию с дошкольниками : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г. Н. Травинова. – М. : [б. и.], 2006. – 26 с.

207. Тухман, И. Компетентность студента / И. Тухман // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 115-118.

208. Усанова, О. Н. Психологические основы взаимодействия субъектов практической помощи детям с проблемами в развитии : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / О. Н. Усанова. – М. : [б. и.], 1996. – 54 с.

209. Фадеева, И. В. Формирование проектировочного компонента педагогической деятельности в процессе подготовки специалистов на факультете д/в : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И. В. Фадеева. – Магнитогорск : [б. и.], 1998. – 24 с.

210. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб. : Питер, 2001. – 368 с.

211. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин. – М. : Изд-во института Психотерапии, 2005. – 490 с.

212. Фрейд, З. Психология бессознательного : сборник произведений / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 447 с.

213. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 119-129.

214. Ханин, Ю. Л. Психология общения в совместной деятельности : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Ю. Л. Ханин. – Л. : [б. и.], 1986. – 60 с.

215. Хащенко, В. А. Психологические особенности включенности личности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В. А. Хащенко. – М. : [б. и.], 1989. – 19 с.

216. Хорошилова, Е. А. Феномен субъективной значимости другого человека : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. А. Хорошилова. – М. : [б. и.], 1984. – 24 с.

217. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.

218. Черняева, С. А. Исследование психологических аспектов планирования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С. А. Черняева. – Л. : [б. и.], 1983. – 21 с.

219. Чеснокова, И. М. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. М. Чеснокова // Принцип развития в психологии / под ред. Л. М. Анцыферовой. – М. : Наука, 1978. – 450 с.

220. Чистякова, С. Н. Правильно выбрать профессию / С. Н. Чистякова // Педагогическая мастерская. – 2003. – № 4. – С. 2-4.

221. Чусовитин, А. Г. Концепция взаимодействия : автореф. дисс. ... д-ра философ. наук / А. Г. Чусовитин. – Новосибирск : [б. и.], 1991. – 52 с.

222. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 315 с.

223. Шалагина, В. А. Об условиях и факторах развития психологической компетентности субъектов образовательного процесса / В. А. Шалагина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 3-4. – С. 52-57.

224. Шахова, И. Проблема направленности в психологии / И. Шахова // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 1. – С. 4-19.

225. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

226. Шкиль, А. И. Социально-психологические механизмы конфликтного взаимодействия : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / А. И. Шкиль. – Киев : [б. и.], 1990. – 50 с.

227. Шляпников, В. Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов / В. Н. Шляпников // Вестник московского университета. – 2007. – № 4. – С. 75-84.

228. Шмидт, В. В. Совместная практика педагога и психолога как условие их профессиональной рефлексии : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В. В. Шмидт. – М. : [б. и.], 1998. – 19 с.

229. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 355 с.

230. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепаньский. – М., 1969. – С. 84-93.

231. Эткинд, А. М. Психология практическая и академическая : расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 53-55.

232. Юпитов, А. В. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов / А. В. Юпитов, А. А. Зотов // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 84-92.

233. Юсупов, Ф. М. Педагог, ищущий новое : штрихи к психологическому портрету / Ф. М. Юсупов // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 5-60.

234. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л., 1988. – 160 с.

235. Якунин, В. А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы / В. А. Якунин // Психолого-педагогические обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях перестройки : научное сообщение к межвуз. конф. – М., 1988. – С. 7-15.

236. Яновская, М. Эмоциональное стимулирование в педагогическом взаимодействии : эмоционально-оценочное отношение учащихся у урокам и классным делам / М. Яновская // Педагогическая техника. – 2005. – № 5. – С. 88-96.

237. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности / Я. Яноушек // Проблемы общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. – М., 1981. – С. 168-177.

238. Яценко, Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – Киев, 1987. – 210 с.

239. Яценко, Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е. Ф. Яценко // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 3. – С. 31-41.

240. Aronson, E. Social Psychology. Third Edition / E. Aronson, T. Wilson, R. Akert. – N. Y. : Longman, 2002.

241. Flanders, N. Analyzing Teacher Behaviour / N. Flanders. – Amsterdam, 1970.

242. Freedman, J. How to get Results with Emotional Intelligence / J. Freedman. – Seville Way, CA, 2007.

243. Gordon, Th. Teacher Effectiveness Training / Th. Gordon. – N. Y., 1975.

244. Harrigan, J. A. The New Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Reseach / J. A. Harrigan, R. Rosenthal, K. Scherer. – Oxford etc., 2008.

245. Lewkowicz, A. B. Teaching Emotional Intelligence : strategies and Activities for Helping Students Make Effective Choices / A. B. Lewkowicz. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2007.

246. Sternberg, R. J. Teaching for Succesful Intelligence / R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2007.

Научное издание

Ирина Вячеславовна Чикова

**Формирования психологической готовности
будущего воспитателя к профессиональному
взаимодействию с психологом: теория и практика**

Монография

Ведущий редактор
Е. В. Кондаева

Старший корректор
Е. А. Феонова

Ведущий инженер
Г. А. Чумак

Подписано в печать 17.12.2012 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 9,1.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А