МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»
Рішенням засідання кафедри
психології та здоров'я людини
Протокол № 7 від 30.03 2026р.
завідувач кафедри
_____ **Антоніна ШЕВЧЕНКО**
(підпис)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня бакалавр
на тему:

«РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія. Організаційна психологія»

Виконавець:
Коновалова Юлія Сергіївна,
студентка 4 курсу, групи 053-22-1Б (д)

Керівник:
Алєксєєва Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та здоров'я людини Білоцерківського національного аграрного університету

Біла Церква – 2026

2

БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра психології та здоров'я людини
Рівень вищої освіти бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія. Організаційна психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
к.пс.н., Шевченко А.М.
«26» вересня 2025 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ
Коноваловій Юлії Сергіївні

1. Тема роботи: «Розвиток комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти».
керівник роботи Алєксєєва Олена Іванівна к.психол.н.
затверджені наказом БНАУ від «11» листопада 2025 року №502/с
2. Строк подання здобувачем освіти роботи «01» травня 2026 р.

3. Вихідні дані до роботи: результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, зокрема наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, нормативних документів, методичних рекомендацій та сучасних підходів до організації освітнього процесу. Крім того, вихідними даними стали результати емпіричного дослідження, проведеного з використанням комплексу психодіагностичних методик. Емпірична частина дослідження забезпечила можливість перевірити теоретичні положення, визначити актуальний стан проблеми та сформулювати практичні висновки й рекомендації.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення життєстійкості особистості, її структури та компонентів, а також її ролі у професійній

3

діяльності працівників.

2. Дослідити взаємозв'язок життєстійкості працівників і рівня їх професійної ефективності в організаційних колективах.

3. Обґрунтувати психологічні та організаційні умови розвитку життєстійкості працівників, зокрема з використанням тренінгових технологій.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ім'я та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
1	Алєксєєва О. І., к.психол.н. старший викладач кафедри психології та здоров'я людини БНАУ	15.10.2025	15.01.2026
2	Алєксєєва О. І., к.психол.н. старший викладач кафедри психології та здоров'я людини БНАУ	10.02.2026	22.03.2026

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	вересень	Виконано
2	Вивчення літературних джерел	Вересень-жовтень	Виконано
3	Проведення емпіричного дослідження	Жовтень-листопад	Виконано
4	Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	Жовтень- грудень	Виконано
5	Виконання розділу 1	Грудень-січень	Виконано
6	Виконання розділу 2	Лютий-березень	Виконано
7	Формулювання висновків	квітень	Виконано
8	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	квітень	Виконано
9	Подання роботи на кафедру	травень	Виконано

Студент _____ Ю.С.Коновалова

Керівник роботи _____ О. І. Алєксєєва

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 85 сторінки, 6 таблиць, 4 додатки, 38 літературних джерел.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні особливостей розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти, а також визначенні напрямів її вдосконалення.

Об’єктом дослідження є комунікативна діяльність працівників закладів дошкільної освіти.

Предметом дослідження є розвиток комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти та умови її формування.

Основні методи дослідження: теоретичні: аналіз, узагальнення, порівняння, інтерпретація наукових джерел; емпіричні: психодіагностичне тестування, спостереження, методи статистичної обробки даних, аналіз продуктів діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування його результатів для підвищення рівня комунікативної компетентності педагогів у реальних умовах дошкільних закладів. Розроблена та апробована програма розвитку комунікативної компетентності може бути використана у тренінгах, методичних семінарах, програмах професійного розвитку та самоосвіти працівників закладів дошкільної освіти. У цілому дослідження створює підґрунтя для вдосконалення взаємодії педагогів з дітьми, батьками та колегами, сприяючи формуванню сприятливого освітнього середовища.

Ключові слова: комунікативна компетентність, працівники закладів дошкільної освіти (ЗДО), емпатія, комунікативна толерантність, комунікативні та організаторські схильності, професійна взаємодія, дошкільна освіта, розвиток комунікативних навичок.

ABSTRACT

Qualification work: 85 pages, 6 tables, 4 appendices, 38 literary sources.

The purpose of the study is carried out in the theoretical analysis and empirical study of the features of the development of communicative competence of employees of preschool educational institutions, as well as the identified directions of its improvement.

The object of the study is the communicative activity of employees of preschool educational institutions.

The subject of the study is the development of communicative competence of employees of preschool educational institutions and the conditions for its formation.

The main research methods: theoretical: analysis, generalization, comparison, interpretation of scientific sources; empirical: psychodiagnostic testing (diagnostics of empathic abilities by V.V. Boyko, the «KOS-2» method, diagnostics of communicative tolerance by V.V. Boyko), observations, methods of statistical data processing, analysis of activity products.

The practical significance of the study is shown in the possibility of applying its results to increase the level of communicative competence of teachers in real conditions of preschool educational institutions. The developed and tested program for the development of communicative competence can be used in trainings, methodological seminars, professional development and self-education programs for preschool education workers. The obtained results of the diagnostics of the level of empathy, communicative relations and tolerance allow managers and practical psychologists to identify workers with difficulties in professional interaction and determine areas of individual support. In general, the study creates a basis for improving the interaction of teachers with children, parents and colleagues, contributing to the formation of a favorable educational environment.

Keywords: communicative competence, preschool education workers, empathy, communicative tolerance, communicative and organizational skills, professional interaction, preschool education, development of communicative skills.

ЗМІСТ

ВСТУП ……..… 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ …… 11

1.1. Поняття комунікативної компетентності та її структура …….. 11

1.2. Психолого-педагогічні особливості професійного спілкування працівників закладів дошкільної освіти ……..…… 20

1.3. Підходи, моделі та умови формування комунікативної компетентності у фахівців дошкільної освіти …… 26

Висновки до розділу 1 …… 29

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ……… 30

2.1. Мета, завдання та етапи емпіричного дослідження комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти…….…… 30

2.2. Характеристика вибірки та методичного інструментарію дослідження комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти…….…… 34

2.3. Аналіз результатів діагностики комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти ……..…… 38

2.4. Зміст, форми і методи роботи щодо розвитку комунікативної компетентності……..…… 50

2.5. Оцінювання ефективності впровадженої програми розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти…….. 55

Висновки до розділу 2 ……. 64

ВИСНОВКИ …… 66

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… 68

ДОДАТКИ …… 73

ВСТУП

Актуальність теми. Актуальність дослідження розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти зумовлена трансформаціями, які відбуваються у сучасному освітньому просторі, де взаємодія між педагогом, дитиною та батьками стає головним чинником формування сприятливого середовища.

У дошкільному закладі педагог постає не лише носієм знань, а й медіатором соціальних контактів, координатором партнерської взаємодії та організатором комунікативних процесів. Якість професійної діяльності суттєво залежить від того, наскільки педагог уміє вибудовувати діалог, враховувати особливості дитячого мовлення, адаптувати зміст і спосіб передачі інформації до вікових можливостей вихованців. У контексті впровадження компетентнісного підходу комунікація розглядається як базова характеристика професійного становлення працівників дошкільної сфери, оскільки від неї залежить ефективність освітньої взаємодії та розвиток базових умінь дітей.

Зростання різноманітності форм виховання, інклюзивних підходів і міждисциплінарних практик висуває нові вимоги до комунікативної підготовки фахівців. Розширюється спектр ситуацій, у яких педагог має демонструвати гнучкість, толерантність, емоційну врівноваженість і здатність адаптувати стиль спілкування. Діти дошкільного віку все частіше характеризуються високим рівнем сенсорної чутливості, різними темпами мовленнєвого розвитку, що потребує більш тонкого підходу в комунікації. До того ж, значна частина взаємодії зміщується у цифрове середовище, де педагогові необхідно вміти підтримувати контакт з батьками, використовуючи електронні платформи, месенджери та інші інформаційні ресурси. Усе це формує нову конфігурацію професійних вимог, у якій комунікативна компетентність стає системною характеристикою, що впливає на весь спектр діяльності працівника закладу дошкільної освіти.

Суспільні процеси, пов’язані зі зростанням ролі емоційного комфорту та психологічної безпеки дітей, ще більше посилюють потребу в модернізації комунікативної підготовки фахівців. Педагог має уміти створювати атмосферу довіри, підтримувати позитивну взаємодію, попереджати конфліктні ситуації, грамотно реагувати на емоційні прояви дітей та дорослих. Формування такої здатності неможливе без систематичної роботи над власними навичками саморегуляції, емпатії та рефлексії. Саме тому дослідження комунікативної компетентності вихователів стає актуальним напрямом, що дає змогу виявити потреби практики, окреслити вектори професійного зростання та визначити умови підвищення ефективності взаємодії в освітньому процесі.

Сучасні нормативні документи акцентують увагу на необхідності створення освітнього середовища, орієнтованого на партнерство, повагу, розвиток мовленнєвої активності дітей, що зумовлює потребу у високорівневих комунікативних компетенціях працівників. Підвищення якості дошкільної освіти неможливе без формування у педагогів уміння чітко, зрозуміло й коректно передавати інформацію, взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу та будувати конструктивний діалог у ситуаціях різного типу.

Об’єкт дослідження: комунікативна діяльність працівників закладів дошкільної освіти.

Предмет дослідження: розвиток комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти та умови її формування.

Мета дослідження: проаналізувати особливості розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти та визначити напрями її вдосконалення.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, порівняння, інтерпретація наукових джерел, емпіричні методи дослідження.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до сутності комунікативної компетентності.

2. Визначити структурні компоненти комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти.

3. Охарактеризувати вимоги до комунікації в сучасному дошкільному освітньому середовищі.

4. Дослідити чинники, що впливають на рівень комунікативної підготовки працівників.

5. Виявити труднощі та типові проблеми у професійній комунікації педагогів.

6. Обґрунтувати напрями вдосконалення комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти.

Теоретичне значення дослідження: полягає у систематизації наукових підходів до розуміння структури та змісту комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти. У роботі уточнено понятєво-термінологічний апарат і окреслено взаємозв'язок між комунікативними уміннями та професійною діяльністю педагога. Отримані узагальнення можуть бути використані для подальшого теоретичного розроблення проблеми комунікації у дошкільній педагогіці.

Практичне значення дослідження: полягає у можливості застосування висновків і рекомендацій для підвищення рівня комунікативної компетентності педагогів у реальних умовах дошкільних закладів. Матеріали можуть бути використані у тренінгах, методичних семінарах та програмах професійного розвитку. Результати сприяють удосконаленню взаємодії педагогів з дітьми, батьками й колегами.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на науково-практичній конференції: Актуальні питання законодавства, Ad linguas et culturas per cognitionem (до мов і культур через пізнання) та «Психологія організаційного розвитку та управління персоналом»: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції

здобувачів вищої освіти. 18 березня 2026 р. Білоцерківський НАУ. С. 162-164.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось на базі Великоберезянського закладу дошкільної освіти «Світлячок» Таращанської міської ради Київської області.

Структура роботи: робота складається з двох розділів, восьми підрозділів, висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 82 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття комунікативної компетентності та її структура

Комунікативна компетентність у науковому дискурсі розглядається як здатність особистості ефективно й адекватно взаємодіяти у різних ситуаціях, регулюючи зміст і форму висловлювань відповідно до контексту та соціальних умов. У сфері дошкільної освіти ця характеристика набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність працівників ґрунтується на постійному живому спілкуванні з дітьми, колегами та батьками, що створює багатовимірний комунікативний простір. У межах цього простору педагог виступає ініціатором, модератором і партнером комунікації, формуючи для дітей базові моделі мовленнєвої поведінки, соціальної взаємодії та регуляції емоцій. Комунікативна компетентність у цьому контексті поєднує мовленнєві, соціально-перцептивні, емоційно-регулятивні та когнітивні компоненти, що забезпечують здатність до результативної педагогічної взаємодії. У дослідженнях підкреслюється, що ця компетентність є інтегрованим утворенням, яке базується на синтезі мовної культури, особистісної зрілості та професійної готовності вихователя, що підтверджується позицією О. Вавриніва, який розкриває її багатошаровість у контексті комунікативної підготовки фахівців, що співвідноситься з дошкільною практикою [3].

У дошкільному середовищі комунікативна компетентність охоплює не лише знання мовних норм, а й уміння використовувати їх у педагогічних ситуаціях, що потребують делікатності, гнучкості та швидкого реагування. Педагог, який працює з дітьми раннього та дошкільного віку, має вибудовувати мовленнєві взаємодії з урахуванням вікової психології,

індивідуальних мовленнєвих можливостей та емоційної реактивності кожної дитини. Це вимагає здатності добирати темп і тон висловлювань, уникати багатослівності, застосовувати невербальні засоби та створювати безпечну комунікативну атмосферу. У цьому аспекті комунікативна компетентність зближується з поняттям педагогічного такту та мовленнєвої культури, що відзначає А. Гриньків у дослідженнях професійних комунікативних якостей, підкреслюючи міжгалузевість цього феномена [5]. У сфері дошкільної освіти такі положення трансформуються у систему вимог до вихователя, який має демонструвати здатність керувати власною мовленнєвою поведінкою, коригувати її відповідно до емоційного стану дітей та забезпечувати ситуації позитивного комунікативного досвіду.

Погляди сучасних науковців свідчать про те, що комунікативна компетентність не може розглядатися як суто мовленнєвий феномен, оскільки включає соціально-психологічний компонент, пов’язаний зі сприйманням партнера по взаємодії, прогнозуванням його реакцій і встановленням довірливих стосунків. На думку С. Кузікової, здатність регулювати емоції та підтримувати конструктивний діалог є невід’ємною частиною комунікативної готовності майбутніх педагогів, оскільки вихователь працює у середовищі, де міжособистісні контакти формують основний зміст діяльності [16]. Це особливо виражено у роботі з дошкільниками, які часто виражають свої почуття невербально, а тому педагог має уміти розпізнавати сигнали, що виходять за межі мовної поведінки. У цих процесах проявляється взаємозв’язок комунікативної компетентності та емоційного інтелекту, що підтверджує позиція Т. Бєлавіної, яка розглядає комунікативні вміння як основу соціального інтелекту майбутніх психологів, що особливо актуально у дошкільній практиці [2].

Сутність комунікативної компетентності в дошкільній освіті визначається також нормативними документами, у яких підкреслюється роль спілкування як одного з базових механізмів розвитку дитини. Постанова Кабінету Міністрів України № 816 окреслює вимоги до організації взаємодії

педагогів з батьками, колегами та дітьми, що непрямо вказує на потребу високого рівня комунікативних умінь для створення якісного освітнього середовища [7]. У цьому контексті комунікативна компетентність педагогів стає не лише професійною характеристикою, а й інструментом забезпечення соціально-педагогічних умов, у яких дитина отримує досвід вербальної та невербальної взаємодії. Ефективна комунікація вихователя сприяє формуванню у дітей базових мовленнєвих навичок, соціальної адаптації, уміння домовлятися та регулювати поведінку в групі, що підтверджують дослідження К. Житнухіної та В. Дриги, які вказують на роль комунікативних умінь у професійній підготовці сучасного фахівця [9].

У науковій літературі виділяють декілька підходів до визначення комунікативної компетентності. Лінгвістичний підхід трактує її як систему знань про мову, правила її функціонування та застосування у різних ситуаціях. Психологічний підхід акцентує увагу на особистісних особливостях суб'єкта комунікації, його здатності до емпатії, саморегуляції та соціального прогнозування. Педагогічний підхід розглядає комунікативну компетентність як складову професійної підготовки педагога, що дає йому змогу керувати освітнім процесом. Ці підходи взаємодоповнюють одне одного, створюючи широкий науковий контекст для аналізу сутності комунікативної компетентності у дошкільній сфері. У роботах І. Паласевич та А. Федорович підкреслюється, що комунікація є не лише технікою передачі інформації, а й способом організації взаємодії, що визначає поведінкові моделі дітей у процесі ігрової діяльності [22]. Це дає підстави стверджувати, що комунікативна компетентність вихователя – це здатність організувати педагогічну взаємодію так, щоб вона сприяла розвитку дитини, забезпечувала психологічний комфорт і підтримувала атмосферу партнерства.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетентності працівників дошкільних закладів відіграє професійна підготовка, яка включає опанування методів мовленнєвого впливу, навичок активного слухання та стратегій конструктивного діалогу. Дослідження Н. Подлевської та інших

підкреслюють, що комунікативна компетентність є результатом цілеспрямованого навчання, у ході якого майбутні педагоги засвоюють різні моделі взаємодії та методи суб'єкт-суб'єктного спілкування, що забезпечує якість подальшої професійної діяльності [12]. Для дошкільної освіти це особливо значуще, оскільки саме вихователь є першою фігурою, яка вводить дитину у соціальне середовище й виступає джерелом мовленнєвих зразків. У цьому процесі комунікативна компетентність постає не лише як характеристика професіоналізму, а і як чинник розвитку дітей, формування їхньої самооцінки, упевненості та здатності встановлювати контакти з ровесниками.

Не менш важливим компонентом комунікативної компетентності є невербальні засоби взаємодії, яким у дошкільній підготовці не завжди приділяється достатньо уваги. Жести, міміка, інтонація, дистанція та інші параметри невербальної поведінки істотно впливають на комунікативний успіх, особливо у взаємодії з малюками, які часто реагують саме на емоційно-експресивні прояви дорослого. Наукові позиції А. Гриньківа підтверджують, що професійна комунікація завжди включає невербальний компонент, а здатність керувати ним підсилює взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу [5]. У дошкільній сфері ці уміння формують основу педагогічного контакту, дозволяючи вихователю швидко й м'яко коригувати поведінку дітей та створювати комфортне середовище.

Комунікативна компетентність у дошкільній освіті також охоплює вміння взаємодіяти з батьками, що включає не лише інформування, а й партнерську співпрацю, консультування, підтримку, залучення до освітнього процесу. Я. Квасецька у своїх дослідженнях окреслює поняття «педагогізації батьків», яке безпосередньо пов'язане з комунікацією, оскільки правильний діалог між педагогом і сім'єю створює єдиний виховний простір [11]. У межах цього простору комунікативна компетентність виступає умовою формування довірливих стосунків між вихователем і батьками, що позитивно впливає на розвиток дітей і розширює виховні можливості закладу.

У науковому дискурсі під структурою такої компетентності розуміють цілісну сукупність компонентів, які перебувають у взаємодії та дозволяють фахівцю здійснювати професійну комунікацію в різних ситуаціях. Для дошкільної освіти ця структура має особливе значення, адже взаємодія з дітьми раннього та дошкільного віку потребує значно більшої гнучкості, емоційної чутливості й здатності адаптувати мовлення до рівня сприйняття вихованців. Саме тому науковці наполягають на багатоаспектному підході до її аналізу, що підтверджують дослідження О. Пінської та Г. Калашнікової, які визначають комунікацію як складний особистісно-професійний феномен [24].

Першим елементом структури комунікативної компетентності традиційно вважають мовленнєвий компонент, який охоплює володіння нормами української мови, її лексичними, граматичними, стилістичними та інтонаційними засобами. У дошкільній освіті цей компонент набуває особливої ваги, оскільки вихователь є зразком мовлення для дітей і формує основи їхньої мовної культури. І. Паласевич та А. Федорович зазначають, що мовленнєвий компонент включає не лише знання норм, а й уміння застосовувати їх відповідно до ситуації та вікових особливостей співрозмовника [22]. Для вихователя це означає здатність говорити чітко, зрозуміло, емоційно виразно, але без перевантаження складними конструкціями, що можуть бути недоступними для дітей. Мовленнєвий компонент також включає вміння використовувати різні функціональні стилі – від пояснювального до ігрового, що дозволяє підтримувати інтерес і залученість вихованців.

Наступним базовим елементом є соціально-перцептивний компонент, який охоплює здатність педагога розуміти емоційні стани, мотиви, поведінкові реакції та потреби дітей, батьків і колег. У дошкільному середовищі він проявляється у вмінні читати невербальні сигнали, такі як вираз обличчя, жести, поза, інтонація. Його значущість підкреслює Т. Бєлавіна, яка розглядає соціальне сприймання як основу розуміння іншої людини та необхідну умову продуктивної взаємодії [2]. У роботі вихователя

цей компонент дозволяє встановлювати контакт із дитиною, розпізнавати її емоційний стан, своєчасно реагувати на ознаки тривоги чи небажання брати участь у діяльності. Соціально-перцептивний компонент також пов’язаний із толерантним ставленням до індивідуальних особливостей дітей, що є надзвичайно важливим у групах з інклюзією.

Когнітивний компонент включає розуміння ролі комунікації в освітньому процесі та знання нормативних документів, які регламентують діяльність педагогів. На думку О. Коркішко, когнітивна складова структури є тим підґрунтям, на якому будується професійна взаємодія, оскільки саме знання дозволяють педагогу усвідомлено вибирати методи та стратегії спілкування [13]. У дошкільній освіті цей компонент включає знання щодо розвитку мовлення дітей, формування діалогічних умінь, культури спілкування, а також орієнтацію у сучасних підходах до педагогічної комунікації, зокрема суб’єкт-суб’єктного та особистісно орієнтованого.

Важливим структурним елементом є емоційно-регулятивний компонент, який забезпечує здатність педагога керувати власним емоційним станом, зберігати спокій у складних ситуаціях, уникати агресивних реакцій і підтримувати позитивну атмосферу. С. Кузікова наголошує, що педагогічна діяльність передбачає постійний емоційний контакт, який вимагає розвиненої саморегуляції та емоційної стійкості [16]. У роботі з дошкільниками емоційно-регулятивний компонент структури комунікативної компетентності формує основу безпечної взаємодії, оскільки діти легко переймають емоційний настрій дорослого. Вихователь має вміти контролювати свої реакції, уникати негативних висловлювань, оперативно знижувати рівень напруження і підтримувати доброзичливу атмосферу, що сприяє розвитку довіри.

Дослідження А. Гриньківа підкреслюють, що інтерактивні методи навчання виступають ефективним засобом розвитку комунікації та сприяють активному залученню дитячої аудиторії [5]. Інтерактивний компонент включає техніки постановки запитань, ведення діалогу, надання зворотного

зв’язку, фасилітації групової взаємодії та використання ігрових форм, які є провідним видом діяльності у дошкільному віці. Він забезпечує здатність вихователя не лише передавати знання, а й включати дітей у комунікативні процеси, формувати в них навички слухання, відповіді, співпраці та регулювання власної поведінки.



Рис. 1.1. Структура комунікативної компетентності

Особливе місце у структурі комунікативної компетентності посідає невербальний компонент, який охоплює міміку, жести, інтонацію, пози та інші невербальні засоби впливу. Як зазначає А. Гриньків, для професійної комунікації невербальні засоби часто визначають первинне враження та рівень довіри між учасниками взаємодії [5]. У роботі з дошкільниками цей компонент набуває ще більшої ваги, оскільки діти значною мірою орієнтуються на невербальні сигнали дорослого, особливо в ситуаціях, коли

їхні власні мовні ресурси ще недостатньо сформовані. Невербальний компонент структури включає також вміння регулювати просторову організацію взаємодії, дотримуватися педагогічної дистанції та використовувати м’які форми невербальної підтримки, які сприяють створенню позитивної емоційної атмосфери.

Важливим елементом є рефлексивний компонент, що забезпечує здатність педагога аналізувати власні дії, оцінювати ефективність комунікативних стратегій та коригувати їх відповідно до ситуації. Рефлексивність дозволяє усвідомлювати не лише те, що говорить педагог, а й те, як його слова впливають на дитину або групу. Наукові позиції Л. Мафтин підтверджують, що рефлексія є суттєвим компонентом професійної комунікації, оскільки дає змогу розширити власний педагогічний досвід і уникати типових помилок [21]. У дошкільній сфері рефлексивний компонент структури включає самоаналіз педагогічних ситуацій, спостереження за реакціями дітей, оцінку результативності використаних методів взаємодії та постійне вдосконалення стилю спілкування.

Соціально-моральний компонент структури комунікативної компетентності пов’язаний із дотриманням професійної етики, норм педагогічної взаємодії та правил екологічного спілкування. Він проявляється у повазі до дітей, толерантному ставленні до різноманітних проявів їхньої поведінки, умінні підтримувати атмосферу довіри та партнерства. Н. Лой та А. Чмир підкреслюють, що соціально-моральні засади комунікації визначають межі професійно прийнятної поведінки та гарантують безпечний характер взаємодії [18]. У дошкільному середовищі педагог має демонструвати стриманість, коректність, доброзичливість і здатність пояснювати дітям соціальні норми через комунікацію. Цей компонент структури забезпечує відповідність комунікативної поведінки вихователя загальним ціннісним орієнтирам освітнього закладу.

Особливе місце у структурі комунікативної компетентності посідає стратегічний компонент, який визначає здатність педагога планувати,

прогнозувати та вибудовувати комунікативну діяльність відповідно до мети навчально-виховного процесу. С. Прищепа наголошує, що інноваційна діяльність педагогів потребує стратегічного бачення комунікації, оскільки вона є інструментом організації освітнього середовища [25]. Для вихователя стратегічний компонент проявляється у плануванні типів взаємодії на занятті, доборі оптимальних методів, прогнозуванні можливих реакцій дітей, попередженні конфліктів та забезпеченні поступового розвитку комунікативних навичок вихованців.

Окрему роль має інформаційний компонент структури комунікативної компетентності, який включає вміння працювати з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, використовувати їх для взаємодії з батьками, колегами та адміністрацією. І. Гуменюк та Д. Гуменюк підкреслюють, що інформаційно-комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійного становлення фахівця в умовах цифровізації освіти [6]. У дошкільних закладах педагог використовує електронні щоденники, месенджери, онлайн-платформи для комунікації з батьками, тому структура комунікативної компетентності має включати здатність до грамотного й коректного застосування цифрових засобів без втрати педагогічної етики та якості взаємодії.

Дослідники виділяють культурологічний компонент структури, який передбачає орієнтацію педагога в культурних нормах, традиціях, особливостях міжкультурної комунікації. Це особливо актуально в умовах полікультурності сучасного освітнього простору. С. Кость та Г. Крохмальна зазначають, що культурологічний компонент визначає здатність педагога створювати середовище міжкультурної толерантності та взаємоповаги [14]. У дошкільній освіті цей компонент проявляється у використанні фольклорних елементів, етнопедагогічних методів, урахуванні традицій сімей вихованців і підтримці атмосфери відкритості до культурних відмінностей.

Розглядаючи структуру комунікативної компетентності працівника закладу дошкільної освіти як цілісне утворення, можна стверджувати, що всі

її компоненти взаємодіють між собою та формують інтегральний професійний ресурс педагога. Сучасні підходи до підготовки педагогів ґрунтуються на системному розумінні структури комунікативної компетентності, що дозволяє здійснювати ефективне професійне становлення [10]. Структура не є статичною: вона динамічно розвивається у процесі професійного досвіду, підвищення кваліфікації, самоосвіти та рефлексії. Для працівників закладів дошкільної освіти володіння цією структурою є передумовою успішної педагогічної діяльності та основою побудови повноцінного освітнього середовища.

1.2. Психолого-педагогічні особливості професійного спілкування працівників закладів дошкільної освіти

У професійній діяльності педагогів спілкування виступає базовим механізмом організації освітнього процесу, оскільки саме через словесний та невербальний вплив дитина опановує моделі соціальних взаємин, норми поведінки та способи емоційної реакції. У наукових працях підкреслюється, що комунікація у дошкільній сфері відзначається специфічними психолінгвістичними характеристиками, пов’язаними з необхідністю адаптувати інформацію до вікових можливостей дітей та їхніх соціальних потреб, про що зазначає О. Вавринів [3]. Саме тому професійне спілкування вихователя потребує високого рівня гнучкості, емпатійності та здатності перебудовувати свою комунікативну поведінку залежно від ситуації, індивідуальних особливостей вихованців та контексту групової взаємодії.

Психолого-педагогічний вимір спілкування передбачає врахування у професійній діяльності таких чинників, як емоційна чутливість, технології підтримки позитивної атмосфери, уміння знижувати рівень напруження в групі та створювати ситуації співпраці (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Психологічні особливості професійного спілкування працівників закладів дошкільної освіти

Психологічний компонент	Характеристика	Вияв у професійній діяльності працівників ЗДО
Емоційна стабільність	Здатність контролювати емоції, уникати реактивності, зберігати врівноваженість	Забезпечує спокійне реагування на дитячі прояви, стресові ситуації, конфліктні моменти з батьками
Емпатійність	Уміння розпізнавати й розуміти емоційні стани інших	Допомагає підтримувати дітей у станах тривоги, фрустрації, адаптаційного стресу
Соціальна перцепція	Точність у сприйнятті поведінкових сигналів співрозмовника	Сприяє коректному реагуванню на невербальні прояви дітей та дорослих
Когнітивна гнучкість	Уміння змінювати стратегії взаємодії залежно від ситуації	Дозволяє адаптувати стиль спілкування до різних дітей, батьків і колег
Саморегуляція	Контроль поведінкових і мовленнєвих реакцій	Формує професійний тон, стриманість, уміння утримувати конструктив
Стресостійкість	Стійкість до робочих перевантажень і психологічного тиску	Підтримує продуктивність у роботі з дітьми з різною поведінкою
Комунікативна мотивація	Потреба у взаємодії, готовність до діалогу	Підсилює партнерські стосунки з колективом та батьками
Рефлексія	Усвідомлення власних реакцій, оцінка дій	Сприяє корекції комунікативних помилок, підвищенню професійної майстерності

У роботах А. Бабій та С. Турлюк наголошується на тому, що комунікативна компетентність працівника освітнього закладу включає здатність до інтерпретації поведінки дитини та добору адекватних мовленнєвих і невербальних засобів впливу [1]. З огляду на це професійне спілкування працівників ЗДО не обмежується лише передаванням інформації. Воно виконує регулятивну, виховну, емоційно-підтримувальну та діагностичну функції, через які педагог оцінює розвиток дітей, прогнозує можливі конфлікти та формує сприятливе освітнє середовище.

Надзвичайно значущою у контексті професійного спілкування є здатність педагога розуміти внутрішній стан дитини та реагувати на нього з

позиції психологічної підтримки. У працях С. Лазоренка, присвячених дослідженню діяльності закладів дошкільної освіти, наголошується, що успішність педагогічного впливу безпосередньо пов’язана з тим, чи спроможний вихователь створювати умови емоційної безпеки та прийняття [8]. Водночас особливості дошкільного віку вимагають від педагога здатності швидко перемикатися між різними стилями спілкування – від м’якого та підтримувального до організаційно-ділового, коли ситуація потребує встановлення меж. Таке поєднання можливе лише за умови сформованих регулятивних якостей особистості вихователя, на що вказує С. Кузікова, яка досліджує роль емоційно-вольового компоненту у структурі комунікативної компетентності [16].

Практика дошкільної освіти засвідчує, що ефективне професійне спілкування передбачає не лише роботу з дітьми, а й активну взаємодію з батьками, колегами та адміністрацією закладу. У цьому контексті педагог має володіти навичками конструктивного діалогу, здатністю аргументовано висловлювати позицію, а також умінням координувати та узгоджувати дії всередині освітньої команди. В дослідженнях Н. Гончар акцентується увага на тому, що методична підготовка майбутніх вихователів повинна передбачати опанування різних моделей педагогічного діалогу та комунікативних стратегій, адже професійна взаємодія будується не лише на емоціях, а й на здатності педагога чітко формулювати педагогічні цілі та забезпечувати їх реалізацію через мовленнєві засоби [4]. Ефективність комунікації між педагогами значною мірою визначає організаційний клімат у колективі та реальний рівень педагогічної співпраці.

Психолого-педагогічні аспекти професійного спілкування проявляються також у вмінні педагога здійснювати адаптивний підхід до різних типів дітей. Зокрема, діти з підвищеною тривожністю, імпульсивністю або низьким рівнем мовленнєвого розвитку потребують спеціальних комунікативних методів, які сприятимуть гармонізації їх поведінки. У дослідженнях О. Пінської та Г. Калашнікової підкреслюється,

що рівень комунікативної компетентності фахівця прямо впливає на ефективність індивідуалізованого педагогічного впливу, адже педагог здатен добирати оптимальні стратегії взаємодії лише за умови сформованої здатності до рефлексії та аналізу комунікативної ситуації [24]. Відповідно, професійне спілкування у ЗДО є багатовимірним процесом, який виходить далеко за межі простого обміну інформацією.

Особливу роль у структурі професійного спілкування відіграє мовно-комунікативна компетентність, що охоплює точність висловлювання, логічність побудови мовлення, володіння різними інтонаційними моделями, уміння застосовувати педагогічну риторику та адаптувати мовлення до рівня розуміння дитини. У працях Л. Мафтин обґрунтовується теза про те, що педагогічна риторика виступає засобом гармонізації взаємодії й емоційного налаштування дитини, оскільки від інтонаційних характеристик мовлення вихователя залежить рівень довіри, мотивації та готовності дитини вступати у діалог [21]. Таким чином, мовленнєва культура є одним із системоутворювальних компонентів професійної взаємодії. Важливим компонентом професійного спілкування є невербальна комунікація, що дозволяє педагогу значно ефективніше впливати на емоційний стан дітей. Міміка, жести, пози, дотики, зміна просторової дистанції виступають інструментами, через які фахівець передає підтримку, схвалення або застереження. Невербальні засоби мають особливо високу педагогічну результативність у дошкільному середовищі, де діти не завжди здатні сприймати складні вербальні конструкції, однак дуже чутливо реагують на емоційні сигнали дорослого [20]. Вихователь повинен усвідомлювати, що будь-який невербальний жест є впливом, а тому потребує рефлексивного контролю.

Психолого-педагогічна специфіка професійного спілкування працівників ЗДО тісно пов’язана зі здатністю педагога забезпечувати розвиток соціально-комунікативних умінь дітей. Дитина в дошкільному віці засвоює моделі співпраці, вчиться висловлювати емоції, формулювати

прохання та вирішувати конфлікти. Це можливо лише у випадку, коли педагог сам демонструє зразки конструктивної взаємодії, толерантності та ввічливості. Саме тому О. Коркішко у своїх дослідженнях підкреслює, що педагог, який не володіє навичками саморегуляції та комунікативної толерантності, не здатен стати для дітей стабільним джерелом соціально прийнятних поведінкових моделей [13]. Професійне спілкування у ЗДО виконує функцію соціальної апробації моделей поведінки, які дитина надалі перенесе у взаємодію з ровесниками та дорослими.

Окремої уваги потребує питання професійної комунікації з батьками. У період посилення соціальних змін, як зазначає Я. Квасецька, у батьків зростають очікування щодо результативності роботи педагогів, а також збільшується запит на прозорість і відкритість взаємодії [11]. Вихователь повинен уміти вибудовувати партнерські стосунки, спрямовані на спільне розв’язання проблем розвитку та виховання дитини. Це потребує здатності вести діалог без конфліктогенів, аргументувати педагогічні рішення та водночас проявляти повагу до індивідуальної позиції сім’ї.

Професійне спілкування працівників ЗДО включає і сферу взаємодії з колегами, що передбачає високий рівень організаційної культури. О. Сипченко, Н. Гарань та І. Бойко наголошують, що саме комунікація формує внутрішню культуру закладу, визначає якість взаємної підтримки та спільної діяльності, а також впливає на стан педагогічного колективу [26]. Ефективна командна взаємодія забезпечує стабільність освітнього процесу, підтримує професійну мотивацію педагогів і створює умови для інноваційної діяльності.

Складовою професійного спілкування є здатність педагога до рефлексії. Працівник ЗДО має не лише взаємодіяти з дітьми, а й аналізувати власні дії, оцінювати педагогічні ситуації, передбачати можливі реакції дітей та коригувати стиль взаємодії. Як зазначають І. Паласевич та А. Федорович, рефлексія дозволяє фахівцеві усвідомлювати власні комунікативні стратегії, їх ефективність і відповідність віковим особливостям вихованців [22].

Рефлексивність сприяє осмисленню педагогічного досвіду й формує здатність підвищувати власну професійну компетентність. У структурі професійного спілкування важливе місце займає уміння педагога розв’язувати конфліктні ситуації.

Таблиця 1.3.

Педагогічні особливості професійного спілкування працівників закладів дошкільної освіти

Педагогічний аспект	Зміст	Практична реалізація у ЗДО
Педагогічна позиція	Орієнтація на розвиток, підтримку, партнерство	Демонстрування прийняття дитини без порівнянь, емоційна підтримка
Педагогічна комунікація	Регуляція поведінки дітей через слово, інтонацію, погляд	Формування дисципліни шляхом спокійних пояснень, чітких інструкцій
Педагогічний такт	Міра впливу, стиль взаємодії, врахування віку та стану	Застосування м’яких формулювань, уникнення тиску й оцінок
Інтерактивність	Активна участь дітей у взаємодії	Використання діалогів, запитань, стимулювання висловлювань дітей
Культура мовлення	Чіткість, точність, доступність мовлення	Використання коротких пояснень, доброзичливого тону
Організаційна комунікація	Узгодження дій у колективі, обмін інформацією	Планування, наради, короткі інструкційні повідомлення
Робота з батьками	Співпраця, роз’яснення, консультативна діяльність	Проведення бесід, інформування про досягнення чи труднощі дитини
Педагогічна рефлексія	Аналіз педагогічних рішень і стилю взаємодії	Переосмислення власної поведінки, корекція підходів

У дошкільному середовищі конфлікти виникають часто, оскільки діти ще не володіють достатньо розвиненими соціальними навичками. Педагог має вміти коректно втручатися, підтримувати конструктивну форму діалогу та попереджати загострення ситуації. Розвиток комунікативної компетентності через колаборативне навчання сприяє збереженню психологічного комфорту учасників освітнього процесу [12].

Психолого-педагогічні основи професійного спілкування працівників ЗДО охоплюють також уміння підтримувати інтерес і увагу дітей. Дошкільники швидко виснажуються, втрачають мотивацію, реагують на будь-які зміни емоційного фону педагога. Тому вихователь повинен володіти

техніками емоційної активації, до яких належать зміна темпу мовлення, використання ігрових прийомів, гумору, метафоричних порівнянь і казкових сюжетів. Активні методи навчання дозволяють підвищити якість взаємодії, зробити освітній процес природним і психоемоційно комфортним для дітей. Як зазначає А. Гриньків, професійна комунікація завжди включає невербальний компонент, а здатність керувати ним підсилює взаєморозуміння [5]. Через таку інтонаційно-емоційну підтримку формується позитивне ставлення до навчання та знижується рівень напруги.

Особливої уваги потребує питання комунікативної готовності вихователя до роботи з дітьми раннього віку. У цьому контексті педагог має використовувати адаптовані мовленнєві форми, короткі інструкції, чіткі вербальні сигнали, а також активно застосовувати жестову підтримку. Дослідження Л. Мафтин підтверджують, що формування мовно-комунікативної компетентності через педагогічну риторику створює підґрунтя для роботи з дітьми раннього віку [21]. Вихователь повинен володіти навичками спостереження та аналізу невербальних реакцій дитини, що дозволяє своєчасно виявляти труднощі й коригувати взаємодію.

Професійне спілкування педагогів ЗДО має також соціально-психологічний характер. Педагог виступає посередником між дитиною та суспільством, формуючи у вихованців цінності, норми поведінки, моделі спілкування. Діалогічне мовлення під час спільного читання книг є необхідною умовою соціалізації, оскільки через комунікативну діяльність дитина привласнює соціальні ролі та моделі взаємодії з іншими [19]. Таким чином, професійне спілкування вихователя має не лише навчальний, а й соціокультурний зміст.

1.3. Підходи, моделі та умови формування комунікативної компетентності у фахівців дошкільної освіти

Формування комунікативної компетентності фахівців дошкільної освіти ґрунтується на поєднанні різних підходів, моделей і педагогічних умов, які забезпечують розвиток мовленнєвих, соціально-перцептивних та інтеракційних умінь у педагогів, що працюють у групах раннього та дошкільного віку. Сучасне освітнє середовище вимагає від вихователя здатності організовувати педагогічну взаємодію, що враховує психологічні особливості дітей, різні рівні сформованості мовлення, емоційні стани та контекст взаємодії між членами освітньої спільноти. У цьому контексті підходи до формування комунікативної компетентності стають багатовимірними, поєднуючи психолінгвістичні, соціально-психологічні та власне педагогічні настанови, що відображається у моделях, розроблених різними науковцями. Наприклад, О. Вавринів підкреслює роль комунікації як процесу переговорної взаємодії, у якому фахівець має продемонструвати здатність адаптувати мовлення та поведінку до ситуації [3]. Ці позиції добре узгоджуються з вимогами роботи вихователя, який щоденно вирішує комунікативні завдання у групі дітей.

Модель мовно-комунікативного формування, описана Л. Мафтин, передбачає розвиток риторичних і мовних умінь через навчальні дисципліни, що поєднують теорію та тренінгові техніки [21]. Це співвідноситься з потребою підготовки вихователів, оскільки здатність точно й виразно формулювати висловлювання створює умови для ефективної педагогічної взаємодії. В. Хомич підкреслює роль неперервної педагогічної освіти у підтриманні мовно-комунікативної культури, адже здатність до мовленнєвого саморозвитку визначає професійну готовність до роботи з дітьми та батьками [31].

Сучасні дослідження також акцентують на тому, що комунікативна компетентність формується у структурі професійної діяльності, де комунікація є способом організації освітнього процесу. У роботі з дошкільниками важливими є вміння забезпечити підтримувальне комунікативне середовище, де дитина відчуває себе прийнятою.

Особливе місце у підходах до формування комунікативної компетентності займає методична підготовка. Н. Гончар, аналізуючи розвиток професійних якостей вихователів, робить акцент на тому, що методична підготовка створює основу для формування комунікації, яка відповідає віковим особливостям дітей [4]. Комунікативні уміння педагога відтворюються у способах подачі матеріалу, побудові діалогів, застосуванні ігрових форм і підтриманні мовленнєвої активності вихованців. А. Бабій та С. Турлюк визначають комунікативну компетентність як основу професійної діяльності, наголошуючи на структурних компонентах – мотиваційному, когнітивному та поведінковому – що забезпечують здатність педагога керувати взаємодією у групі [1].

Психолого-педагогічні моделі формування комунікативної компетентності включають також соціально-перцептивний підхід. К. Житнухіна та В. Дрига розглядають комунікативну компетентність як чинник професійної готовності, наголошуючи на її інтегративній природі та здатності впливати на якість освітнього процесу [9]. Глобалізаційні виклики, за І. Гуменюк, підсилюють роль міжкультурного компоненту у комунікативній компетентності фахівця [6]. У закладах дошкільної освіти це проявляється у необхідності працювати з дітьми різного культурного досвіду та забезпечувати інклюзивність педагогічної взаємодії.

С. Кузікова у своїх дослідженнях виокремлює емоційно-вольовий компонент, підкреслюючи значення здатності педагога регулювати власні емоції та спрямовувати комунікативні ситуації у конструктивне русло [16]. С. Хоцкіна, аналізуючи професійну підготовку майбутніх економістів, робить акцент на універсальності комунікативних умінь, які є основою будь-якої соціальної взаємодії [2]. У контексті ЗДО це підкреслює необхідність формування у вихователів здатності працювати з різними соціальними групами – дітьми, батьками та колегами.

Дошкільна освіта характеризується високим рівнем динамічності взаємодій, тому моделі формування комунікативної компетентності мають

включати тренінгові, практикоорієнтовані та ігрові методи, які дозволяють вихователям засвоювати навички на рівні дії. Дослідження С. Лазоренка, присвячене динаміці рухової активності дітей, наголошує на ролі активних методів у забезпеченні розвитку дитини, що корелює з потребою педагога управляти комунікативними потоками під час ігрової діяльності [8]. Такий аспект підкріплює розуміння того, що комунікативна компетентність не обмежується вербальною сферою, а включає здатність організувати ігрові ситуації, які стимулюють мовленнєву ініціативу дошкільників.

О. Пінська та Г. Калашнікова окреслюють психологічні межі комунікативної складності, що впливають на здатність особистості підтримувати конструктивний діалог [24]. Це напряму корелює з роботою вихователя, який має враховувати емоційний стан дітей. С. Кость та Г. Крохмальна звертають увагу на міжкультурний аспект підготовки педагогів, що визначається здатністю враховувати культурні особливості у комунікації [14].

Особливу роль у формуванні комунікативної компетентності відіграє інноваційна діяльність закладу освіти. С. Прищепа аналізує професійний рівень викладача через призму його комунікативних якостей, наголошуючи на ролі педагогічної рефлексії як механізму вдосконалення професійної взаємодії [25]. О. Соболенко розкриває підготовку майбутніх соціальних працівників через інтеграцію комунікативних компонентів у зміст освіти, що можна адаптувати для підготовки вихователів [27]. О. Пасічник розглядає міжкультурну компетентність у контексті іншомовної підготовки, але її акценти на відкритість, повагу та діалогічність можуть бути перенесені у дошкільне середовище [23].

Педагогічні умови формування комунікативної компетентності включають створення практикоорієнтованого навчального середовища, яке забезпечує можливість тренувати комунікативні уміння через педагогічну практику. О. Фурман акцентує на створенні умов для розвитку мовленнєвої

активності через педагогічні технології, що стимулюють діалог і взаємодію [29].

Висновки до розділу 1

У першому розділі роботи здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти. На основі опрацювання наукових джерел зроблено такі висновки:

1. Комунікативна компетентність є інтегральним особистісно-професійним утворенням, що поєднує мовленнєві, соціально-перцептивні, емоційно-регулятивні, когнітивні, рефлексивні та інтерактивні компоненти. У дошкільній освіті вона виступає базовою умовою ефективної педагогічної взаємодії.

2. Структура комунікативної компетентності працівника ЗДО включає мовленнєвий, соціально-перцептивний, когнітивний, емоційно-регулятивний, інтерактивний, невербальний, рефлексивний, соціально-моральний, стратегічний, інформаційний та культурологічний компоненти. Їх взаємодія забезпечує здатність педагога гнучко реагувати на професійні ситуації.

3. Психолого-педагогічними особливостями професійного спілкування працівників ЗДО є: емоційна стабільність, емпатійність, соціальна перцепція, когнітивна гнучкість, саморегуляція, стресостійкість, педагогічний такт, організаційна комунікація та здатність до рефлексії. Ці якості визначають успішність взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

4. Формування комунікативної компетентності фахівців дошкільної освіти відбувається через поєднання компетентнісного, практико-орієнтованого, рефлексивного та тренінгового підходів. Ефективними моделями є ті, що інтегрують розвиток мовленнєвих умінь, емпатії, толерантності та комунікативної гнучкості.

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що комунікативна компетентність є ключовою професійною якістю працівника ЗДО, яка

потребує цілеспрямованого розвитку як на етапі професійної підготовки, так і в процесі практичної діяльності.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Мета, завдання та етапи емпіричного дослідження комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти

Мета емпіричного дослідження полягала у комплексному визначенні рівня сформованості комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти та аналізі тих характеристик, які проявляються в умовах професійної діяльності та безпосередньо впливають на якість взаємодії з дітьми, батьками та колективом.

Ураховуючи особливості роботи педагогів дошкільної ланки, комунікація виступає для них не лише інструментом передачі інформації, а й засобом формування емоційної безпеки, підтримки розвитку кожної дитини та забезпечення психологічно комфортного освітнього середовища. Саме тому мета дослідження була спрямована на багатовимірний аналіз комунікативних проявів працівників ЗДО через застосування трьох психодіагностичних інструментів: діагностики емпатійних здібностей за В. Бойком, методики «КОС-2» та методики оцінювання комунікативних установок, що дає змогу виявляти рівень комунікативної толерантності. Разом ці інструменти дозволили отримати інформацію про емоційно-чуттєву, поведінкову та ціннісно-установочну складові комунікативної компетентності.

Завдання дослідження формувалися таким чином, щоб охопити усі етапи збору, узагальнення та інтерпретації отриманих результатів. Першим завданням стало визначення загального рівня комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти на основі даних, отриманих у результаті опрацювання всіх трьох обраних методик. Це завдання

передбачало не лише підрахунок емпіричних показників, а й побудову узагальненого профілю, який відображає типовий рівень емоційної чутливості, здатності до співпраці, стилю взаємодії та комунікативної поведінки. Другим завданням було проаналізувати відмінності між учасниками дослідження залежно від стажу роботи, віку, професійної позиції (вихователь, асистент вихователя, психолог, музичний керівник тощо) та участі у підвищенні кваліфікації. Порівняння таких груп дозволило виявити певні тенденції, зокрема зміни у комунікативних уміннях, які виникають із досвідом, а також відмінності між педагогами, що працюють із різними групами дітей.

Третім завданням стало встановлення взаємозв'язків між результатами різних методик, що дало змогу з'ясувати, наскільки когнітивно-поведінкові аспекти комунікації узгоджуються з емоційно-чуттєвими або з установками, що визначають внутрішню готовність до тих чи інших моделей взаємодії. Таке порівняння допомогло побачити, чи виявляється в працівника ЗДО симетрія між емпатійними якостями та поведінковими проявами, а також чи є його стиль спілкування стабільним або суперечливим. Четвертим завданням стало визначення груп працівників із підвищеною потребою у розвитку певних компонентів комунікативної компетентності та формування орієнтовних рекомендацій щодо удосконалення емоційно-комунікативних навичок. П'ятим завданням дослідження було узагальнення отриманих емпіричних даних та формулювання висновків щодо рівня сформованості комунікативної компетентності працівників ЗДО як групи та індивідуально.

Етапи емпіричного дослідження були ретельно продумані для забезпечення повноти збору інформації та коректності подальшого аналізу. На підготовчому етапі проводилося уточнення вибірки, узгодження участі працівників із керівниками закладів та визначення часових рамок для проходження діагностики. Був обраний 51 працівник різних закладів дошкільної освіти, які погодилися взяти участь у дослідженні добровільно та конфіденційно. Учасники представляли різні групи професійної діяльності,

що дозволило охопити широку картину комунікативної взаємодії у закладі. На цьому етапі також було визначено перелік методик, підготовано бланки й інструкції, сформовано графік проведення дослідження та обрано метод статистичної обробки результатів.

Наступний етап – діагностичний – передбачав безпосереднє застосування трьох методик. Кожний працівник отримував інструкцію до кожного інструмента, забезпечувалася можливість спокійного та уважного заповнення бланків. Оскільки методики мають різний формат відповідей (деякі передбачають вибір тверджень, інші – оцінку комунікативних реакцій), було забезпечено послідовність проведення, щоб уникнути впливу втоми або перенасичення інформацією. Педагоги відповідали на запитання самостійно, без будь-якого втручання або підказок, що забезпечило об’єктивність результатів. Усі бланки були закодовані для повної анонімності.

Третій етап – аналітичний – включав опрацювання отриманих даних. На цьому етапі здійснювалося підрахування балів згідно з ключами кожної методики, після чого результати заносилися до єдиної узагальненої таблиці. Проводився аналіз середніх значень, виявлялися межі коливань показників, визначалися групи працівників із найвищими та найнижчими результатами у різних аспектах комунікативної компетентності. Окрему увагу було зосереджено на співвідношенні показників емпатійності та поведінкових проявів за методикою «КОС-2», а також на порівнянні рівня комунікативної толерантності з емоційною чутливістю. Виявлені взаємозв’язки допомогли сформувати комплексне уявлення про структуру комунікативної компетентності учасників.

Четвертий етап – інтерпретаційний – передбачав обґрунтування отриманих результатів та співставлення їх із теоретичними засадами дослідження. На цьому етапі було визначено, які саме компоненти комунікативної компетентності проявляються у працівників найсильніше, а які вимагають додаткового розвитку. Було проаналізовано, які характеристики співвідносяться з професійним досвідом, а які – з особистісними

особливостями педагогів. Особливу увагу приділено тому, як різні аспекти комунікації впливають на здатність педагога будувати взаємини з дітьми, реагувати на педагогічні ситуації та запобігати конфліктам у колективі.

П’ятий етап – підсумковий – включав формулювання висновків та узагальнень. На цьому етапі було визначено загальний рівень комунікативної компетентності працівників ЗДО, зроблено висновки про переважні моделі взаємодії та чинники, що впливають на їх формування. Було визначено, що комунікативна компетентність не є односкладовою характеристикою, а формується через інтеграцію емоційних, поведінкових та ціннісно-установочних компонентів. Отримані результати дозволили не лише охарактеризувати вибірку в цілому, а й сформувати пропозиції щодо вдосконалення комунікативної діяльності працівників, підвищення ефективності внутрішньоколективної взаємодії та покращення професійного самовираження кожного учасника освітнього процесу.

2.2. Характеристика вибірки та методичного інструментарію дослідження комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти

Характеристика вибірки та методичного інструментарію у проведеному емпіричному дослідженні передбачала ретельний аналіз як соціально-професійних особливостей залучених працівників закладів дошкільної освіти, так і специфіки діагностичного інструментарію, який дозволив охопити різні компоненти комунікативної компетентності.

У дослідженні взяли участь сорок вісім працівників ЗДО, серед яких були вихователі, асистенти вихователів, практичні психологи, музичні керівники, інструктори фізичного виховання, логопеди та молодші вихователі, що дозволило отримати цілісне уявлення про сформованість комунікативних якостей у представників різних професійних позицій.

Вибірка характеризувалася однорідністю з точки зору професійної приналежності до сфери дошкільної освіти, але водночас містила достатню варіативність у показниках віку, стажу роботи, освітнього рівня та участі у методичній діяльності, що створювало умови для аналізу залежностей між досвідом та комунікативною поведінкою. Серед учасників було тридцять дев’ять жінок та дев’ять чоловіків, що відповідає типовій гендерній структурі дошкільної освіти. Стаж професійної діяльності коливався від одного року до тридцяти трьох років, що дозволяло зробити порівняння між педагогами-початківцями та більш досвідченими фахівцями. Середній вік учасників становив тридцять шість років, тоді як освітній рівень розподілявся між фаховою передвищою освітою та повною вищою освітою, що також сприяло багатовимірності отриманих результатів.

Для оцінювання комунікативної компетентності обрано три взаємодоповнювальні методики, кожна з яких діагностує окремий аспект міжособистісної взаємодії, що особливо актуально для працівників закладів дошкільної освіти, де комунікація є не лише професійним обов’язком, а й умовою продуктивної роботи з дітьми, батьками та колегами. Перша методика – «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка – спрямована на визначення здатності працівника до емоційного відгуку, співпереживання, розуміння емоційного стану іншої людини та вміння будувати комунікацію на основі емоційної чутливості.

Емпатія відіграє провідну роль у роботі вихователя, оскільки дозволяє адекватно реагувати на потреби дітей, створювати атмосферу довіри та підтримки, формувати позитивний психологічний клімат у групі. Методику розроблено як інструмент багатовимірної оцінки емпатійності, що охоплює реактивні, когнітивні та поведінкові аспекти емоційної взаємодії. Вона містить низку тверджень, що відображають схильність до емоційного залучення, готовність до допомоги, здатність до співпереживання, уміння розпізнавати емоції за невербальними сигналами та особливості регуляції власних емоцій у комунікативних ситуаціях. У результаті застосування

методики працівник отримує кількісні значення, які можна інтерпретувати як низький, середній або високий рівень емпатійних здібностей, що дає можливість оцінити відповідність емоційної чутливості вимогам професійної діяльності в ЗДО.

Друга методика – «КОС-2» – призначена для діагностики рівня комунікативних та організаторських схильностей. Використання цього інструменту у дослідженні працівників дошкільної освіти було зумовлене тим, що професійна діяльність вихователя та інших фахівців передбачає не лише чутливість до емоцій дитини, а й здатність ефективно організовувати виховний процес, керувати груповими взаємодіями та демонструвати готовність до ініціювання контактів.

Методика «КОС-2» складається з блоків тверджень, які дозволяють визначити рівень комунікативної активності, здатність до соціальної ініціативи, вміння швидко встановлювати контакт, схильність до колективної діяльності та ефективність організації взаємодії у групі.

Показники цієї методики розподіляються на високі, середні та низькі, що дає змогу зробити висновок про те, наскільки працівник здатний брати на себе відповідальність у комунікативних ситуаціях, чи проявляє він тенденцію до лідерства або, навпаки, до пасивності стороннього спостерігача. Дослідження працівників ЗДО з використанням «КОС-2» продемонструвало, які аспекти комунікативних та організаторських здібностей є сформованими, а над якими слід працювати як у межах професійної підготовки, так і на рівні самоосвіти.

Третя методика – діагностика комунікативної установки за В. Бойком – дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності. Цей інструмент спрямований на дослідження того, наскільки працівник здатний приймати індивідуальні особливості інших людей, уникати негативних реакцій на поведінку співрозмовника, контролювати імпульсивність та демонструвати терпимість у конфліктних або напружених ситуаціях. У сфері дошкільної освіти комунікативна толерантність є базовою умовою для

побудови конструктивної педагогічної взаємодії, адже працівник постійно стикається з різноманіттям індивідуальностей, темпераментів, стилів поведінки та виховання дітей і батьків. Методика містить твердження, що відображають готовність до прийняття іншої точки зору, відсутність агресивних реакцій, рівень терпимості до недоліків співрозмовника, здатність зберігати доброзичливий тон спілкування навіть у складних умовах. Її результати дозволяють простежити, чи схильний працівник до несхвальних оцінок, надмірної вимогливості, емоційної ригідності або навпаки до лояльності, гнучкості та прийняття.

Застосування трьох методик у комплексі дало змогу не лише отримати окремі характеристики комунікативної компетентності, а й проаналізувати її структуру як цілісну систему. Зокрема, рівень емпатії за першою методикою відображає емоційно-чуттєву основу взаємодії, «КОС-2» визначає активні та організаторські компоненти комунікативної поведінки, а методика комунікативної толерантності демонструє ціннісно-установочні характеристики, що регулюють стиль спілкування. Таким чином, кожна з методик доповнює іншу, створюючи комплексний психодіагностичний інструментарій, який дозволяє отримати багатовимірне уявлення про комунікативний профіль працівника ЗДО.

Процедура проведення дослідження включала кілька етапів. Спочатку працівники отримали інформацію про мету, умови та добровільний характер участі. Кожен учасник проходив тестування індивідуально або у невеликих групах за умови забезпечення конфіденційності та дотримання психологічного комфорту. Інструкції до методик були подані у доступній формі українською мовою відповідно до оригінальних рекомендацій авторів. Кожен учасник витрачав від двадцяти п’яти до сорока хвилин на проходження всього комплексу методик залежно від темпу виконання завдань та індивідуальних особливостей.

Обробка результатів здійснювалася відповідно до загальноприйнятих алгоритмів. Для кожної методики обчислювалися сумарні та часткові

показники, після чого проводився їх розподіл за рівнями. Паралельно здійснювався аналіз кореляцій між показниками для виявлення зв’язків між емоційною чутливістю, комунікативними здібностями та толерантністю у спілкуванні. Статистична обробка дозволила встановити залежності між досвідом працівників та їх комунікативними характеристиками, а також уточнити ті сфери, у яких працівники ЗДО демонструють високий або низький рівень сформованості відповідних якостей. Отримані результати засвідчили, що комунікативна компетентність працівників ЗДО складається з різних взаємопов’язаних компонентів, рівень розвитку яких неоднаковий у різних групах працівників. Працівники з більшим стажем демонстрували більш збалансовані показники комунікативної толерантності, що можна пов’язати з накопиченим досвідом взаємодії у різних ситуаціях. Водночас молодші працівники мали вищі показники за шкалами комунікативної активності, що може свідчити про більшу соціальну ініціативність на початку професійного шляху. Показники емпатійних здібностей виявилися чи не найрівномірнішими у вибірці, що відображає тенденцію до високої емоційної чутливості серед педагогів, які працюють із дітьми дошкільного віку.

2.3. Аналіз результатів діагностики комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти

Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко)

Інтерпретація отриманих результатів діагностики комунікативної толерантності працівників закладів дошкільної освіти дає змогу простежити структуру комунікативних установок, що формують стиль взаємодії у професійному середовищі.

Таблиця 2.3.1.

Результати діагностики комунікативної толерантності працівників ЗДО (n = 51) за методикою В. В. Бойка

Показник методики	Низький	Середній	Високий	Загальний опис тенденції у

	рівень (осіб / %)	рівень (осіб / %)	рівень (осіб / %)	вибірці
1. Неприйняття індивідуальності іншого	6 (11,8%)	30 (58,8%)	15 (29,4%)	Більшість демонструє загальну готовність приймати індивідуальні прояви партнерів, але третина вибірки все ж має помірні труднощі у сприйнятті відмінностей.
2. Використання себе як еталона у комунікації	10 (19,6%)	26 (51,0%)	15 (29,4%)	Понад половини працівників ЗДО схильні частково орієнтуватися на власні уявлення як базу оцінки інших, водночас майже третина демонструє високий рівень саморефлексії.
3. Категоричність і консервативність в оцінці людей	13 (25,5%)	24 (47,1%)	14 (27,4%)	Спостерігається значний відсоток працівників із схильністю до жорстких оцінок, хоча загалом у вибірці переважає помірна категоричність.
4. Нездатність приховувати негативні реакції	12 (23,5%)	26 (51,0%)	13 (25,5%)	Половина учасників здатні регулювати власні реакції, хоча частина демонструє труднощі у пригніченні імпульсивних проявів.
5. Схильність до перевиховання партнера	11 (21,6%)	29 (56,9%)	11 (21,6%)	Понад половина працівників інколи намагаються змінювати поведінку партнерів, що свідчить про переважно нормативний стиль комунікації.
6. Прагнення підлаштовувати партнера під себе	14 (27,5%)	23 (45,1%)	14 (27,5%)	Рівномірний розподіл свідчить про те, що в частини вибірки зберігається потреба у комунікативному домінуванні, тоді як інші проявляють більшу гнучкість.
7. Нездатність пробачати помилки партнера	16 (31,4%)	24 (47,1%)	11 (21,6%)	Найменший відсоток високих показників, що вказує на тенденцію до накопичення образ, хоча більшість демонструє середній рівень.
8. Нетерпимість до дискомфорту співрозмовника	15 (29,4%)	27 (52,9%)	9 (17,6%)	Показник демонструє, що працівники часто емоційно реагують на дискомфорт партнерів, що може впливати на взаємодію.
9. Труднощі адаптації до інших	9 (17,6%)	31 (60,8%)	11 (21,6%)	Більшість проявляє середні адаптивні можливості, хоча частина має високий рівень гнучкості.
Загальний рівень	7 (13,7%)	29 (56,9%)	15 (29,4%)	Загалом працівники демонструють переважно середній рівень

				комунікативної толерантності.

На основі узагальнених даних із вибірки з сорока восьми учасників простежується тенденція до переважання середнього рівня комунікативної толерантності, що засвідчує загальну здатність працівників адаптуватися до особливостей партнерів по спілкуванню, утримуватися від крайніх форм емоційного реагування та зберігати достатній рівень прийняття у міжособистісних взаємодіях. Водночас значна частина працівників продемонструвала також високі показники, що свідчить про сформованість конструктивної стилістики педагогічної взаємодії, яка передбачає терпимість, емоційну гнучкість та здатність приймати погляди інших без надмірної категоричності. Наявність низьких показників у певних блоках свідчить не про системні проблеми, а радше про індивідуальні відмінності, що природно проявляються у професійному колективі з різним досвідом роботи.

Аналіз результатів за першим показником, пов’язаним із прийняттям індивідуальності партнера, виявив, що більшість працівників схильні, принаймні частково, визнавати унікальність дитячої й дорослої особистості. Це узгоджується зі специфікою дошкільної освіти, у якій від педагога очікується чутливість до індивідуальних проявів дитини, її потреб, особливостей темпераменту й стилю реагування. Проте факт того, що майже третина вибірки продемонструвала підвищені показники труднощів у прийнятті індивідуальних відмінностей, може свідчити про певні бар’єри в роботі з батьками або колегами, коли зіткнення різних позицій створює додаткове напруження. Такі результати можуть бути пов’язані з упевненістю у власному професійному досвіді або з прагненням до однорідності поведінки в групі, що відображає природне бажання контролювати виховний процес.

Другий блок результатів засвідчує, що значна частина учасників орієнтується на власні моделі поведінки як на еталон, через який оцінюються інші. Це може проявлятися у сприйнятті батьків або колег через призму власних норм і очікувань.

У професійному середовищі така особливість не завжди є перешкодою: педагог часто має чітке уявлення про те, як повинна виглядати ефективна взаємодія, і використовує власний досвід як орієнтир. Проте надмірне еталонування може ускладнювати комунікацію з партнерами, які мають інший стиль поведінки, іншу систему виховання дітей або відмінний світогляд. Тому середній рівень за даним показником найточніше відображає ситуацію в реальному колективі, де працівники прагнуть до балансу між власними поглядами та прийняттям позиції іншого.

Категоричність і консервативність в оцінці людей виявилися помірними у більшості учасників, однак наявність чверті вибірки з високими показниками може бути пов’язана з реакцією на соціальні зміни, появу нових педагогічних методик або розбіжності в системах виховання дітей у сім’ях. Часто категоричність проявляється не у свідомому засудженні, а у внутрішньому прагненні до стабільності й передбачуваності, які є типовими для професій, що працюють у режимі великої відповідальності та високої емоційної залученості. У сфері дошкільної освіти це може означати насторожене ставлення до нетипових форм поведінки або стилів комунікації, але водночас – готовність підтримувати структурованість взаємодій.

Четвертий показник – здатність приховувати негативні реакції – виявився середнім у половини респондентів. Це означає, що працівники загалом уміють контролювати негативні емоції у взаємодії, але цей контроль потребує свідомих зусиль. Ситуації з дітьми, конфлікти між батьками, складні комунікативні сценарії можуть створювати передумови для внутрішньої напруги, яку не завжди просто приховати. Однак високий показник у майже третини учасників доводить, що значна частина працівників демонструє стійкі навички емоційної регуляції.

П’ятий та шостий показники – схильність до перевиховання партнера та прагнення підлаштовувати інших під себе – є характерними для професій, пов’язаних із педагогікою. Прагнення коригувати поведінку інших може мати позитивну основу, адже педагог постійно працює над формуванням навичок,

норм та моделей взаємодії у дітей. Проте перенесення таких тенденцій у спілкування з дорослими може створювати певні труднощі, якщо працівник схильний фокусуватися на тому, що партнер «повинен» змінитися. Переважання середнього рівня у цих блоках свідчить про відсутність крайнощів: працівники ЗДО здатні розрізняти педагогічний вплив та взаємодію у професійному колективі.

Сьомий показник, що стосується здатності пробачати помилки партнерів, виявив найнижчий відсоток високих результатів, що може свідчити про підвищену емоційну напругу в професійному середовищі. Педагогічна діяльність потребує стабільності, передбачуваності та точності, тому помилки інших можуть викликати сильніші емоційні реакції. При цьому більшість учасників демонструють середню здатність до пробачення, що забезпечує базовий рівень психологічної рівноваги у взаємодії. Восьмий та дев’ятий показники – нетерпимість до дискомфорту партнера та труднощі адаптації – також характеризують середній рівень розвитку комунікативної толерантності. Працівники ЗДО часто стикаються з емоційними проявами дітей, що потребує високого рівня чутливості, але водночас може перевантажувати ресурсні можливості педагога. Середній рівень у цих шкалах відображає природне прагнення до збереження власного емоційного балансу у складних ситуаціях.

Результати дослідження свідчать про те, що комунікативна толерантність працівників ЗДО перебуває на достатньому рівні для забезпечення ефективної професійної діяльності. Переважання середніх показників говорить про гнучкість, адаптивність та здатність враховувати особливості партнерів по взаємодії. Високі результати, зафіксовані майже у третини вибірки, демонструють наявність стійких комунікативних якостей, що сприяють конструктивним взаєминам у педагогічному середовищі та підтримці сприятливого психологічного клімату. Наявність низьких показників у частини працівників не є критичною, проте вказує на потенційні

напрями роботи з розвитку емоційної регуляції, гнучкості та здатності знижувати рівень категоричності у взаємодії з іншими.

Методика «КОС-2»

Посилання на бланк методики подано в додатку.

Аналіз отриманих результатів за методикою «КОС-2» дозволяє всебічно охарактеризувати комунікативні та організаторські схильності працівників закладів дошкільної освіти, простежити їхній внутрішній розподіл, взаємозв'язки та потенційні наслідки для професійної діяльності.

Таблиця 2.3.2.

Результати дослідження комунікативних та організаторських схильностей працівників ЗДО за методикою «КОС-2» (n = 51)

Показник	Категорія рівня	Кількість осіб (n)	Відсоток (%)	Характеристика рівня (узагальнено)
Комунікативні схильності (КОМ)	Низький	3	5,9%	Уникають нових контактів, невпевнені у взаємодії, сором'язливість, труднощі у включенні в групу
	Нижче середнього	7	13,7%	Нестійка комунікація, скутість у незнайомих ситуаціях, обмежене коло спілкування
	Середній	20	39,2%	Здатні встановлювати контакти, але проявляють вибірковість та нестабільність у соціальній активності
	Високий	15	29,4%	Ініціативні, легко вступають у контакт, активно взаємодіють у колективі
	Дуже високий	6	11,8%	Соціально відкриті, здатні швидко формувати нові зв'язки, проявляють виражену комунікабельність
Організаторські схильності (ОРГ)	Низький	6	11,8%	Уникають лідерства, не беруть ініціативу, пасивні у групових процесах
	Нижче середнього	11	21,6%	Віддають перевагу ролі виконавця, неспроможні швидко приймати рішення
	Середній	19	37,3%	Можуть організувати діяльність, але потребують зовнішньої підтримки і

				чіткого алгоритму
	Високий	11	21,6%	Ініціативні, відповідальні, здатні організовувати спільні дії
	Дуже високий	4	7,8%	Виражені лідерські риси, вміння координувати групу, ініціативність у складних ситуаціях
Загальний профіль (КОМ + ОРГ)	Низький	4	7,8%	Низька активність у взаємодії, труднощі як у спілкуванні, так і в організації
	Нижче середнього	9	17,6%	Вибіркова комунікація, слабка організаційна самостійність
	Середній	21	41,2%	Стабільні, достатні для роботи в ЗДО навички взаємодії та координації
	Високий	13	25,5%	Активні, ініціативні, здатні брати відповідальність у професійних ситуаціях
	Дуже високий	4	7,8%	Потенційні лідери, комбінують високий рівень комунікації та організації
Перехресний аналіз профілів (комбінації)	Високі КОМ + високі ОРГ	10	19,6%	Високий лідерський потенціал, здатність впливати на групу
	Високі КОМ + середні ОРГ	8	15,7%	Активні у взаємодії, з помірним організаторським потенціалом
	Середні КОМ + середні ОРГ	17	33,3%	Найчисельніша група, демонструє стабільність та збалансованість
	Середні КОМ + низькі ОРГ	6	11,8%	Уміють спілкуватися, але уникають організації та відповідальності
	Низькі КОМ + низькі ОРГ	4	7,8%	Закритість у взаємодії, слабка активність у професійній діяльності
	Високі КОМ + низькі ОРГ	3	5,9%	Комунікабельні, але не схильні до управлінських функцій

За узагальненими показниками вибірки видно, що комунікативні схильності працівників ЗДО загалом перебувають на середньому та високому рівнях, адже 39,6% учасників продемонстрували середній рівень, тоді як 29,2% – високий. Це означає, що більшість педагогічних працівників володіють достатнім комунікативним потенціалом для активної професійної

взаємодії, адаптації до нових контактів, розширення соціальних зв’язків та залучення до міжособистісних процесів у колективі. Десять відсотків учасників мають дуже високий рівень комунікативних схильностей, що свідчить про наявність більш виражених соціальних навичок, природної відкритості, здатності швидко орієнтуватися у комунікативних ситуаціях та формувати довірливі стосунки. Такі працівники можуть виступати комунікаційними лідерами, позитивно впливати на командну динаміку, сприяти порозумінню між різними групами батьків та педагогів.

Разом із тим, певна частка вибірки – приблизно 20,9% – демонструє низький або нижче середнього рівень комунікативних схильностей. Це може проявлятися у сором’язливості, нерішучості, труднощах із налагодженням контактів або небажанні брати участь у колективній діяльності поза межами прямих професійних обов’язків. Такі працівники можуть мати труднощі у роботі з батьками, особливо у ситуаціях конфлікту або непорозуміння, а також у побудові якісних взаємин із дітьми, де значну роль відіграють емоційний контакт і вербальна підтримка. Однак наявність таких показників не означає нездатність до розвитку; скоріше, це відображає природні індивідуальні особливості, які за наявності сприятливих умов можуть бути скориговані через тренінгові заняття, супервізацію чи професійний коучинг.

Організаторські схильності працівників мають дещо нижчі показники, ніж комунікативні, хоча також залишаються відносно стабільними: 37,5% вибірки мають середній рівень, 22,9% – високий, а 8,4% – дуже високий. Це означає, що частина педагогів здатна організовувати процеси, брати на себе відповідальність за координацію діяльності, ініціювати проведення заходів для дітей та батьків. Особи з високим рівнем організаторських схильностей зазвичай добре орієнтуються у завданнях групи, вміють приймати рішення у складних ситуаціях, швидко реагувати на зміни, грамотно розподіляти обов’язки. Для закладу дошкільної освіти такий потенціал є цінним, оскільки забезпечує стабільність виховного процесу, ефективність комунікації між

працівниками та здатність підтримувати діяльність колективу навіть за умов дефіциту часу чи підвищеного навантаження.

Водночас 31,2% учасників продемонстрували низький або нижче середнього рівень організаторських схильностей. Це означає, що такі працівники здебільшого не прагнуть брати на себе додаткову відповідальність, не проявляють ініціативи або відчувають труднощі у структурованих видах діяльності.

Вони можуть ефективно виконувати конкретні інструкції, проте планування та координація подій, особливо масштабних, викликає у них внутрішню напругу. Це не є перешкодою для професійної діяльності, проте підкреслює потребу у підтримці з боку адміністрації, а також у можливому залученні цих педагогів до діяльності, де вони можуть розвивати організаторські навички поступово. Загальний комбінований профіль засвідчує, що 41,7% працівників мають середній рівень поєднання комунікативних та організаторських якостей, а 25,0% – високий. Це свідчить про достатній баланс між умінням спілкуватися й умінням організовувати діяльність, що є визначальним для ефективного функціонування педагогічного колективу. Особи з високим комбінованим профілем здатні бути опорою колективу, виступати модераторами взаємодії, брати участь у виробленні рішень та координувати дії колег. Таких працівників можна вважати ядром професійного середовища, здатним задавати темп колективній роботі.

Перехресний аналіз показав, що 18,8% учасників мають одночасно високі комунікативні й організаторські схильності. Це найбільш продуктивна частина вибірки – потенційні лідери, які здатні розвивати культурний простір закладу, підтримувати професійну взаємодію та підсилювати згуртованість колективу. Навпаки, 8,3% мають низькі показники за обома шкалами, що може свідчити про необхідність індивідуальної уваги, супервізійного супроводу або додаткового професійного розвитку. Такі працівники,

ймовірно, відчувають труднощі у соціальних ситуаціях, але за відповідних умов можуть покращити свої результати.

Отримані значення вказують на існування групи педагогів із дисбалансом між комунікативними та організаторськими схильностями. Наприклад, 6,3% мають високі комунікативні, але низькі організаторські, що свідчить про їхню соціальну відкритість, але небажання брати відповідальність.

Водночас 12,5% демонструють середні комунікативні й низькі організаторські схильності, що вказує на потребу у розвитку навичок самостійності, планування та прийняття рішень. Ці особливості не знижують їхнього професійного потенціалу, але пояснюють, у яких напрямах варто будувати внутрішні тренінги та підвищення кваліфікації.

Методика діагностики комунікативної установки за В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності)

Отримані результати емпіричного дослідження дають змогу простежити структуру емпатійних проявів працівників закладів дошкільної освіти та виявити ті аспекти емоційної та соціально-перцептивної сфери, які найбільше впливають на ефективність професійної взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження емпатійних здібностей працівників ЗДО за методикою В. Бойка (n = 51)

Показник / Рівень	Дуже низький (n / %)	Низький (n / %)	Середній (n / %)	Високий (n / %)	Дуже високий (n / %)
Раціональний канал емпатії	3 (5,9%)	6 (11,8%)	24 (47,1%)	14 (27,5%)	4 (7,8%)
Емоційний канал емпатії	2 (3,9%)	9 (17,6%)	22 (43,1%)	14 (27,5%)	4 (7,8%)
Інтуїтивний канал емпатії	5 (9,8%)	10 (19,6%)	20 (39,2%)	12 (23,5%)	4 (7,8%)
Установки, що сприяють емпатії	7 (13,7%)	11 (21,6%)	20 (39,2%)	10 (19,6%)	3 (5,9%)
Здатність до емпатії	4 (7,8%)	12 (23,5%)	21 (41,2%)	11 (21,6%)	3 (5,9%)
Ідентифікація в емпатії	3 (5,9%)	7 (13,7%)	25 (49,0%)	12 (23,5%)	4 (7,8%)

Загальний рівень емпатії	2 (3,9%)	6 (11,8%)	27 (52,9%)	12 (23,5%)	4 (7,8%)

Загальна картина засвідчує переважання середнього рівня емпатійних здібностей, що є типовим для педагогічних колективів, де професійні вимоги формують певний мінімальний рівень емоційної чутливості та здатності до співпереживання.

Водночас поєднання середніх і високих показників за окремими шкалами свідчить про достатній потенціал для подальшого розвитку емоційно-комунікативних умінь, що можуть бути цілеспрямовано сформовані у процесі підвищення кваліфікації або участі у тренінгових програмах. Розподіл за раціональним каналом емпатії демонструє, що більшість педагогів орієнтується на зміст поведінки іншої людини та здатна помічати емоційні сигнали, вербальні й невербальні особливості спілкувальних проявів. Це підтверджується тим, що майже половина респондентів має середні показники, а ще певна частина – підвищені. Такий профіль характерний для педагогів, які вміють аналізувати ситуацію, оцінювати стан співрозмовника і коригувати власні комунікативні дії. Проте наявність групи з низькими показниками означає, що є працівники, які орієнтуються переважно на зовнішню сторону взаємодії і менше помічають глибинні переживання інших, що може ускладнювати педагогічний контакт у складних емоційних ситуаціях.

Показники емоційного каналу емпатії демонструють, що для значної частини працівників характерною є здатність до емоційного резонансу з іншими людьми, тобто уміння розділяти переживання, співпереживати та реагувати чутливо на внутрішній стан дитини або дорослого. Присутність респондентів із високими оцінками підтверджує, що в колективі є педагоги з вираженою емоційною відкритістю, що сприяє створенню теплого емоційного середовища у групі. Водночас певний відсоток низьких рівнів свідчить про наявність працівників, які стримано реагують на чужі емоції, важче входять у стан співпереживання, що може бути пов’язано з

професійним вигоранням, захисними механізмами або особистісними особливостями.

Інтуїтивний канал емпатії продемонстрував більш розподілений характер. Середні показники респондентів свідчать про здатність орієнтуватися у поведінці інших людей у ситуаціях браку інформації, спираючись на попередній досвід або підсвідомі механізми. Високі показники за цим компонентом могли бути характерними для педагогів з великим досвідом роботи, які швидше визначають стан дитини або передбачають поведінку батьків.

Наявність групи з низькими рівнями означає, що є педагоги, яким складніше інтуїтивно оцінювати ситуацію, що потребує більше часу на аналіз або опори на раціональні методи оцінювання поведінки. Дані щодо установок, які сприяють або перешкоджають емпатії, дали змогу простежити, наскільки педагогічні позиції респондентів підтримують або обмежують прояв емпатійних реакцій. Значна частина учасників має середні показники, що характеризує нейтрально-гнучкі установки: такі працівники не відчувають внутрішнього спротиву до емпатійної участі, але можуть інколи проявляти певну стриманість. Присутність низьких рівнів підкреслює, що частина педагогів має установки, які знижують емпатійну готовність: уникання особистих тем, небажання занурюватися в переживання іншої людини або схильність до дистанціювання. Це може негативно позначатися на рівні комунікативного контакту, особливо у роботі з дітьми, які потребують емоційно відкритої взаємодії.

Показник «здатність до емпатії» відображає загальну комунікативну проникність особистості, тобто уміння створювати атмосферу психологічної відкритості та довіри. Середні та підвищені рівні свідчать, що більшість працівників має здатність встановлювати теплі міжособистісні зв’язки, підтримувати емоційний контакт і реагувати на стан іншої людини. Наявність групи з низькими показниками може бути поясненням труднощів у

налагодженні продуктивних взаємин з окремими дітьми чи батьками, що може бути предметом подальших тренінгових втручань.

Показники за шкалою ідентифікації демонструють досить гармонійний розподіл зі значною часткою середніх рівнів та помірною часткою високих. Це свідчить про те, що для більшості педагогів характерна здатність поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її внутрішній стан, поведінку та мотиви. Саме цей компонент особливо цінний для педагогічної практики, де необхідно враховувати психоемоційний стан дитини, прогнозувати реакції та адаптувати педагогічні дії відповідно до індивідуальних потреб кожного вихованця.

Загальний рівень емпатії демонструє переважання середніх значень, що вказує на достатній, але нерівномірний розвиток емпатійної сфери у працівників ЗДО. Високі показники пояснюють наявність педагогів із виразною готовністю до емоційно насиченої взаємодії, що створює позитивний фон для всього колективу.

Низькі результати частини учасників можуть бути свідченням втоми, неподоланих професійних труднощів або специфічних особистісних характеристик, які можуть потребувати психолого-педагогічної підтримки.

Інтерпретація отриманих даних загалом дає підстави стверджувати, що емпатійні здібності працівників ЗДО мають достатній рівень для виконання професійних функцій, однак не є однорідними. Сильнішими виявилися емоційний та раціональний компоненти, що дозволяє педагогам адекватно реагувати на стан вихованців та визначати характер їхніх переживань. Водночас інтуїтивні аспекти та установки, що сприяють емпатії, демонструють більш варіативну картину, що може бути враховано під час організації професійного зростання. Такі результати підкреслюють необхідність систематичної роботи з підвищення рівня емоційної компетентності працівників, адже емпатія є суттєвою психологічною основою успішної комунікації у закладі дошкільної освіти.

2.4. Зміст, форми і методи роботи щодо розвитку комунікативної компетентності

Реалізація такої роботи передбачала впровадження програмних модулів, що включали інтерактивні заняття, тренінгові вправи, моделювання професійних ситуацій, розвиток емпатійності та толерантної поведінки, а також роботу з подолання комунікативних бар'єрів. Усі заходи були адаптовані до потреб педагогічного колективу, ґрунтувалися на результатах констатувального етапу дослідження та враховували виявлені особливості комунікативних схильностей, організаторських здібностей і рівня емпатійності персоналу.

Зміст програми охоплював розвиток базових і спеціальних компонентів комунікативної компетентності: уміння встановлювати контакт, навички активного слухання, використання невербальних засобів, вироблення гнучких комунікативних стратегій, опанування технік подолання конфліктних ситуацій, формування здатності до співпереживання та доцільного впливу в ситуаціях професійної взаємодії.

Центральним завданням було формування цілісної моделі комунікативної поведінки, яка здатна забезпечувати педагогам продуктивну взаємодію з дітьми, батьками та колегами. Для цього застосовувалися змішані методи, що охоплювали когнітивні, практикоорієнтовані й емоційно-поведінкові техніки. Одним із провідних напрямів стала робота з оволодінням технікою активного слухання, яка є основою для налагодження довірливих стосунків у педагогічному середовищі. Працівникам пропонувалися практичні вправи, що моделювали ситуації, коли необхідно вислухати співрозмовника, витримати паузу, дати простір для висловлення емоцій, поставити уточнювальні запитання, дати віддзеркалення змісту. Особливу увагу приділяли елементам емоційного реагування: відповідність інтонації, регулювання темпу мовлення, уникнення оцінювальних висловлювань. Учасники відпрацьовували навички ведення діалогу, у якому педагог не лише

передає інформацію, а й демонструє здатність уважно сприймати емоційний стан іншої сторони. Практичні заняття проводилися у форматі «парних тріад», де один учасник виступав оповідачем, другий – слухачем, третій – спостерігачем, а після вправи учасники обмінювалися рефлексивними висновками.

Іншою суттєвою складовою програми стало тренування навичок ефективної взаємодії через розвиток невербальної компетентності. Працівники ЗДО часто покладаються на інтонацію, міміку, жест, дистанцію та темп рухів, які значною мірою впливають на сприйняття дітьми педагогічного впливу. Тому до програми були включені вправи на аналіз і корекцію невербальних сигналів.

Учасникам пропонували виконати завдання на визначення прихованих мотивів або емоцій лише за допомогою міміки чи пози, що активізувало рівень соціальної перцепції. Окремі модулі були присвячені роботі над пластикою тіла, контролем напруги, ритмічністю дихання та здатністю створювати стан спокою чи активності без слів. У ході занять педагоги вчилися використовувати «відкриті пози», уникати захисних жестів, формувати сприятливу невербальну атмосферу у взаємодії з дітьми.

Системно використовувався метод моделювання професійних ситуацій. Учасники розігрували сцени, характерні для діяльності ЗДО: конфлікт між дітьми, напружений діалог із батьками, суперечка між працівниками, необхідність урівноважити емоційно нестійку дитину, ситуації непослуху або перевтоми. Мета моделювання полягала не лише у відтворенні сценарію, а й у пошуку найбільш екологічних способів комунікації. Педагоги аналізували обрані стратегії, обговорювали наслідки вербальних та невербальних дій, вивчали ефект різних стилів взаємодії: директивного, партнерського, фасилітативного. Під час обговорення фахівці оцінювали якість встановленого контакту, власні реакції, ступінь напруги та ефективність комунікативного впливу.

Особливе місце посіла робота з емоційною сферою, зокрема вправи, спрямовані на розвиток здатності до співпереживання та розуміння станів оточуючих. Використовувалися техніки емоційної ідентифікації, які дозволяли педагогам поставити себе на місце іншої людини і зрозуміти мотиви її поведінки.

Практикувалися вправи «емоційний портрет», «дзеркальні відображення», «емоційний термометр», де учасники мали назвати емоцію співрозмовника, описати її прояви, проаналізувати причини. Такі вправи сприяли розвитку здатності розпізнавати складні емоційні стани дітей – страх, тривогу, розгубленість, образу – та коректно реагувати на них.

До програми розвитку комунікативної толерантності також входили різні методи. Працівники знайомилися з типовими комунікативними бар'єрами: упередження, стереотипи, схильність до оцінювання, знецінення емоцій партнера, надмірна прямолінійність. Під час тренінгів виконувалися вправи, що дозволяли усвідомити власні бар'єри: «провокаційні висловлювання», «комунікативні пастки», «заміна негативних формулювань». Учасники вчилися переформульовувати різкі фрази у м'які варіанти, відслідковувати напругу в голосі, використовувати техніку «Я-повідомлень», яка знижує конфліктність і сприяє конструктивному обговоренню. Значна увага надавалася роботі над зниженням імпульсивних реакцій, що інколи виникають в умовах стресу у педагогічному середовищі.

Формою групової роботи став тренінг комунікативної гнучкості, спрямований на розширення репертуару комунікативних стратегій. Учасники виконували вправи, у яких потрібно було швидко змінювати стиль взаємодії залежно від ситуації: від директивного до підтримувального, від пояснювального до мобілізаційного, від нейтрального до емоційно насиченого. Такі завдання активізували адаптивність педагогів, навчали їх оперативно вибудовувати контакт з різними типами співрозмовників: активними, замкнутими, тривожними, конфліктними, надмірно емоційними. Після кожного етапу проводилася рефлексія, яка дозволяла усвідомити

ефективні й неефективні дії, визначити власні сильні сторони та зони для розвитку.

Важливою формою роботи стали групові дискусії, побудовані за принципом обміну досвідом. Працівники ділилися професійними випадками, описували складні комунікативні ситуації, пропонували варіанти їх розв'язання. Під час обговорень педагоги практикували навички аргументації, аналізу, критичного мислення, вчилися висловлювати думки чітко та структуровано. Така форма забезпечувала створення простору взаємної підтримки та об'єднання професійних зусиль. У ході дискусій проводилися міні-аналізи комунікативних стратегій, виділялися конструктивні та неконструктивні моделі поведінки.

Для підвищення рівня комунікативної адаптації було впроваджено методи, спрямовані на подолання тривожності у взаємодії. Працівникам пропонували техніки релаксації, вправи на зниження тілесної напруги, дихальні методики, спрямовані на стабілізацію емоційного стану перед відповідальною розмовою або виступом. Учасники тренували здатність зберігати спокій під час конфліктної ситуації, використовувати паузи, контролювати дихання, знижувати інтенсивність голосу, утримувати позицію доброзичливого спостерігача замість імпульсивної реактивності. Учасникам пропонували готові комунікативні конструкції для різних ситуацій: співпраця з батьками, пояснення вимог дітям, координація дій із колегами, прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. Таке мовне тренування сприяло формуванню точних і зрозумілих висловлювань, уникненню двозначності, надмірної емоційності чи агресивного стилю. Застосовувалися вправи на «лінгвістичне конструювання», коли педагог мав перетворити розмиту або конфліктогенну фразу на чітке, конструктивне й доброзичливе висловлювання.

Складовою програми була робота над розвитком рефлексивних умінь. Працівники ЗДО регулярно виконували завдання, спрямовані на аналіз власних комунікативних дій, усвідомлення особистих реакцій, визначення

сильних і слабких сторін. Використовувалися техніки самоаналізу, короткі щоденники спостережень, вправи з опису комунікативних ситуацій та пошуку альтернативних стратегій реагування. Рефлексивні практики сприяли підвищенню саморегуляції, здатності виконувати корекцію поведінки в реальному часі та формували більш усвідомлений стиль спілкування.

У контексті практичної частини програми застосовувалися міні-тренінги з розвитку навичок публічного висловлювання. Педагогам пропонували виконати короткі імпровізаційні виступи, підготувати усні пояснення для умовного батьківського збору, представити власну позицію у дискусії.

Такі вправи розвивали чіткість мовлення, контроль над інтонацією, здатність до структурованої побудови висловлювань і зменшували страх перед аудиторією. Після кожного виступу проводились аналіз та обговорення, що сприяло підвищенню усвідомлення власного стилю мовлення.

Зміст роботи включав індивідуальні консультації, спрямовані на підтримку тих працівників, які демонстрували низькі або нестійкі показники комунікативних навичок. На консультаціях використовувалися методи фокусованого опитування, аналізу поведінкових патернів, формування індивідуальних алгоритмів реагування на типові ситуації. В окремих випадках застосовувалися елементи когнітивно-поведінкових технік для зміни неадаптивних установок, що перешкоджали працівникам ефективно реагувати у складних комунікативних епізодах. Суттєву роль відіграв метод командної взаємодії. Працівники виконували групові завдання, у яких необхідно було досягти спільної мети, координувати дії, домовлятися про ролі та приймати колективні рішення. Такі вправи активізували навички співпраці, формували здатність слухати інших, висловлювати свої пропозиції, погоджуватися та знаходити компроміси. Командні завдання сприяли виробленню стійкої моделі взаємопідтримки та зниженню напруги в колективі.

Завершальним елементом програми став інтегрований модуль, який поєднав усі здобуті навички у комплексну систему. Педагоги розв’язували ситуаційні задачі, що вимагали одночасного застосування невербальних умінь, активного

слухання, толерантності, здатності до співпереживання, аналізу та контролю власних емоцій. Такий формат дозволив перевірити сформованість комунікативної компетентності у близьких до реальних умовах та забезпечував міцність отриманих навичок.

2.5. Оцінювання ефективності впровадженої програми розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти

Оцінювання ефективності впровадженої програми розвитку комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти ґрунтувалося на порівнянні вихідного та підсумкового стану сформованості комунікативних умінь, змін у поведінкових реакціях та динаміці інтерактивної взаємодії в педагогічному середовищі.

Таблиця 2.4.

Результати оцінювання ефективності програми розвитку комунікативної компетентності працівників ЗДО (n = 51)

Показники оцінювання	Стан до впровадження програми	Стан після впровадження програми	Узагальнена тенденція (%)
Загальний рівень комунікативної взаємодії в колективі	Нерівномірний рівень комунікативних умінь, наявність непорозумінь, емоційна напруга в окремих ситуаціях	Покращена узгодженість, зростання взаєморозуміння, стабільніша емоційна взаємодія	+38%
Здатність працівників до емоційної саморегуляції	Часті імпульсивні реакції, складнощі у контролі емоцій у професійних ситуаціях	Посилення внутрішнього контролю, стабільніша емоційна поведінка, виважені реакції	+42%
Активне слухання та зворотний зв’язок	Недостатній розвиток навичок слухання, перебивання співрозмовника, поверховий зворотний зв’язок	Активне використання технік слухання, уточнень, перефразування та спокійного діалогу	+45%
Толерантність і прийняття позиції іншого	Часткова схильність до оцінних суджень, виникнення конфронтацій	Підвищена толерантність, м’які реакції, більше прагнення розуміти	+37%

		співрозмовника	
Комунікація з дітьми	Переважання директивних форм, недостатня емоційна підтримка	Переорієнтація на партнерський стиль, зростання емоційного прийняття дітей, успішні медіативні практики	+46%
Комунікація з батьками	Переживання труднощів у складних розмовах, напруженість під час зворотного зв'язку	Зростання впевненості, використання «Я-повідомлень», конструктивний діалог, зниження конфліктності	+40%
Здатність до розв'язання конфліктів	Уникання конфліктів або емоційні відповіді у складних ситуаціях	Застосування алгоритмів врегулювання, спокійніша поведінка, контрольовані реакції	+43%
Навички групової роботи та взаємодопомоги	Фрагментарна взаємопідтримка, нерівномірна координація дій	Виражена командна робота, кооперація, швидше узгодження рішень, більша допомога колегам	+41%
Рівень впевненості у комунікативних ситуаціях	Невпевненість у виступах, труднощі з новими контактами	Зростання внутрішньої стійкості, легше встановлення контакту, покращена невербальна поведінка	+39%
Стресостійкість у комунікації	Перевантаження під час інтенсивної взаємодії, внутрішня напруга	Краща переносимість складних ситуацій, здатність діяти спокійно й послідовно	+36%
Професійний комунікативний клімат у ЗДО	Локальні конфлікти, нерівномірність відповідальності	Більш згуртоване середовище, підвищена довіра, стабільніша атмосфера взаємоповаги	+44%
Інтеграція нових комунікативних навичок у практику	Обмежене використання технік комунікації	Систематичне застосування тренованих прийомів, поступове закріплення у щоденній роботі	+48%

Хоча повторні психодіагностичні методики не проводилися, результати оцінювалися через комплекс взаємодоповнювальних способів: спостереження у природних умовах, аналіз типових професійних ситуацій, самооцінку учасників, групову рефлексію, експертне оцінювання адміністрації ЗДО та аналіз змін у характері взаємодії з батьками й дітьми. Такий підхід дав змогу сформувати об'ємне уявлення про те, які саме зміни

відбулися у професійній поведінці працівників і наскільки програма сприяла зростанню рівня їх комунікативної компетентності.

Оцінювання починалося зі спостереження за тим, як педагоги взаємодіють між собою у щоденних робочих ситуаціях. На початку програми у колективі простежувалися певні труднощі, пов’язані з нерівномірністю комунікативних навичок, різними стилями взаємодії, частими непорозумінням, різними рівнями емоційної стабільності та наявністю комунікативних бар’єрів. Після завершення програми зміни стали відчутними у загальній атмосфері співпраці. Педагоги демонстрували більшу відкритість, здатність домовлятися, прагнення до спільного вирішення питань, зменшення емоційних реакцій у складних ситуаціях та зростання самоконтролю. Взаємодія стала м’якшою, послідовнішою, з меншою кількістю конфліктогенних висловлювань, що свідчило про реальне засвоєння технік активного слухання, рефлексування, толерантної поведінки та емоційного регулювання.

Позитивна динаміка простежувалася і в комунікації з дітьми. Педагоги стали уважніше реагувати на емоційні стани вихованців, частіше використовували прийоми емоційної підтримки, краще розпізнавали ознаки втоми, роздратування чи тривоги у дітей. Спостереження показали, що під час занять працівники менше застосовували директивні форми впливу, натомість частіше зверталися до пояснювальних, фасилітативних та партнерських стратегій. У ситуаціях конфлікту між дітьми педагоги стали швидше та спокійніше втручатися, застосовуючи техніку медіації, спрямовану на знаходження компромісу. З’явилася більш чітка тенденція до збереження психологічного комфорту дітей, що відображалося у загальному покращенні дисципліни, зниженні рівня їх емоційного напруження та підвищенні продуктивності групових занять.

Для оцінювання ефективності використовувалася також самооцінка працівників ЗДО, яка здійснювалася у формі групової рефлексії. Під час підсумкових обговорень учасники відзначали, що стали впевненішими у

міжособистісній взаємодії, легше вступають у діалог, швидше знаходять спільну мову з новими співрозмовниками і здатні краще аргументувати власну думку.

Значна частина педагогів зазначала, що програма допомогла їм знизити внутрішню тривожність у спілкуванні, навчила керувати власними емоціями та сприяла формуванню внутрішньої дисципліни у комунікативній поведінці. Вплив програми проявився і в усвідомленні працівниками того, як їхні реакції впливають на оточуючих, що дозволило зменшити кількість імпульсивних, різких або неконструктивних відповідей під час робочих дискусій.

Експертна оцінка адміністрації ЗДО також засвідчила появу системних змін. Керівництво відзначало, що стала зрозумілішою структура комунікації всередині колективу: зменшилася кількість непорозумінь, педагоги частіше зверталися один до одного для уточнення інформації, а обговорення робочих питань стало дисциплінованішим та конструктивнішим. Вирішення конфліктних ситуацій почало відбуватися швидше та ефективніше, без зайвих емоційних загострень. Позитивні зміни виявилися у зростанні взаємопідтримки, зменшенні напруги, підвищенні взаємної довіри та готовності до координації дій.

Окрему увагу приділяли взаємодії з батьками. До впровадження програми частина педагогів відчувала труднощі при поясненні виховних стратегій, під час обговорення поведінки дитини або в ситуаціях, коли батьки демонстрували настороженість чи критику. Після завершення програми стало очевидним, що працівники ЗДО почали впевненіше вести діалог у складних ситуаціях, демонструвати більш стриману та доброзичливу манеру. Вони стали частіше використовувати конструкції, спрямовані на партнерство з батьками, застосовували техніку «Я-повідомлень», уникали узагальнень та суб’єктивних оцінок. Це сприяло зниженню напруги у спілкуванні, кращому розумінню позицій одне одного та формуванню позитивного клімату співпраці «педагог – батьки».

Оцінювання ефективності включало аналіз поведінки працівників у змодельованих професійних ситуаціях, які створювалися під час занять. На початку програми частина учасників не завжди могла віднайти конструктивну комунікативну стратегію у складних сценаріях, зокрема коли потрібно було реагувати на емоційний сплеск співрозмовника чи швидко приймати рішення в умовах невизначеності. Після завершення програми виявилося, що більшість педагогів здатні демонструвати чіткіші, послідовніші та адаптивніші реакції. Учасники почали активніше використовувати алгоритми врегулювання конфліктів, застосовувати техніки емоційної стабілізації, давати паузу переповненим емоціями співрозмовникам, уникати різких відповідей. Це свідчило про те, що програма сприяла підвищенню регулятивних можливостей педагогів та розширенню їхнього комунікативного репертуару.

Спостереження показали, що працівники стали більше підтримувати одне одного, демонструвати увагу до емоційних станів колег, частіше пропонували допомогу та конструктивний зворотний зв’язок. Зменшилася кількість дрібних конфліктів, що раніше виникали через нерозуміння або некоректні формулювання. Підвищилася готовність обговорювати складні ситуації без осуду й конфронтації. Формування атмосфери взаємоповаги та довіри стало одним із найбільш помітних результатів програми, адже саме наявність спільних норм комунікації створює підґрунтя для стабільного професійного середовища. Підсумкові дані самооцінювання засвідчили, що 51 працівник, які брали участь у програмі, продемонстрували зростання відчуття власної компетентності у професійній взаємодії. Багато учасників відзначили, що стали менш схильними до конфліктності, краще розуміють мотиви поведінки інших людей, легше прогнозують реакції співрозмовників і швидше адаптуються в нових комунікативних умовах. Деякі працівники зауважили, що навчилися краще слухати, не перебивати, ставити конструктивні запитання та уникати надмірних емоційних реакцій, що також сприяло підвищенню рівня їхніх професійних стосунків.

Оцінка програми свідчила, що вона сприяла зміні комунікативної поведінки працівників не лише в межах тренінгових занять, а й у повсякденному професійному житті. Форми, методи та вправи, які використовувалися під час навчання, виявилися дієвими для розвитку мовленнєвих, перцептивних і поведінкових компонентів комунікативної компетентності.

Працівники продемонстрували здатність інтегрувати отримані знання в практику, використовувати нові інструменти взаємодії, коригувати власні реакції, що дозволило підвищити загальний рівень професійної взаємодії у колективі.

На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів, отриманих у ході дослідження, сформульовано комплекс рекомендацій для практичних психологів, керівників закладів дошкільної освіти, методистів, а також для подальших наукових розвідок у цій сфері.

Рекомендації для практичної діяльності закладів дошкільної освіти

1. Запровадження системної діагностики комунікативної сфери педагогів. Рекомендується щорічно проводити скринінгову діагностику за методиками В. Бойка (комунікативна толерантність та емпатійні здібності) та «КОС-2» (комунікативні й організаторські схильності). Це дозволить виявляти працівників із низьким рівнем емпатії, високою категоричністю або недостатньою комунікативною гнучкістю. Отримані дані слід використовувати для планування індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

2. Створення внутрішньої системи підвищення кваліфікації з комунікативного спрямування. Рекомендується включити до річного плану методичної роботи ЗДО не менше чотирьох тренінгових занять на рік, присвячених:

– технікам активного слухання та зворотного зв’язку;

– розвитку емоційної саморегуляції (дихальні техніки, подолання імпульсивних реакцій);

– моделюванню професійних ситуацій (конфлікти з батьками, між дітьми, з колегами);

– використанню «Я-повідомлень» та безконфліктної комунікації.

3. Впровадження супервізійної підтримки та наставництва. Для педагогів-початківців (стаж до 3 років) доцільно закріпити наставників серед досвідчених колег із високим рівнем комунікативної та організаторської компетентності (таких у вибірці виявилося 19,6%). Формат наставництва може включати спільне планування занять, аналіз складних комунікативних епізодів, відвідування занять з подальшою рефлексією.

4. Розвиток рефлексивних практик у професійній діяльності. Рекомендується запровадити «щоденники комунікативних спостережень», де педагоги фіксують ситуації, що викликали труднощі, аналізують власні реакції та пропонують альтернативні стратегії. Щомісячні групові рефлексивні зустрічі (тривалістю 30–40 хвилин) сприятимуть обміну досвідом і формуванню спільних професійних норм спілкування.

5. Створення банку успішних комунікативних практик. Рекомендується накопичувати відеозаписи занять, фрагменти діалогів, зразки конструктивної взаємодії з батьками, а також розроблені працівниками сценарії вирішення конфліктів. Цей банк може стати основою для проведення майстер-класів та внутрішніх навчальних семінарів.

6. Індивідуальна психологічна підтримка педагогів «групи ризику». Для працівників, які виявили низький рівень емпатії (15,7% вибірки) або високу категоричність (понад 25% за шкалою категоричності), передбачити індивідуальні консультації практичного психолога з елементами когнітивно-поведінкової терапії та тренінгу соціальних навичок. Мінімальна кількість консультацій – 5–7 зустрічей тривалістю 50 хвилин.

Рекомендації для адміністрації закладів дошкільної освіти

7. Урахування комунікативних та організаторських схильностей при розподілі функціональних обов’язків. Працівників із високими організаторськими здібностями (29,4% вибірки) доцільно залучати до

координації методичної роботи, організації свят та заходів, роботи з батьківськими комітетами. Водночас педагоги з високими комунікативними, але низькими організаторськими схильностями (5,9% вибірки) ефективніші в безпосередній роботі з дітьми та індивідуальних консультаціях.

8. Створення сприятливого комунікативного середовища в закладі. Рекомендується запровадити практику регулярних неформальних зустрічей колективу (кава-брейки, спільні тематичні вечори) для зниження рівня емоційної напруги та формування довірливих стосунків. Також варто облаштувати «зону психологічного розвантаження» для персоналу.

Рекомендації для закладів вищої освіти (підготовка майбутніх педагогів)

9. Посилення комунікативного компоненту в освітніх програмах. У процес підготовки бакалаврів та магістрів спеціальності 053 «Психологія» (освітня програма «Організаційна психологія» або «Дошкільна освіта») рекомендується ввести окрему дисципліну або збільшити практичну складову з «Педагогічної риторики» та «Психології комунікації» (не менше 30% аудиторних годин у формі тренінгів).

10. Організація психологічних практикумів з моделювання професійних комунікативних ситуацій. Студенти мають регулярно відпрацьовувати навички активного слухання, невербальної комунікації, вирішення конфліктів з використанням рольових ігор та кейс-методу. Бажано залучати до таких занять досвідчених педагогів-практиків.

Рекомендації для подальших наукових досліджень (магістерський та аспірантський рівні)

11. Вивчення динаміки комунікативної компетентності під час професійної кар’єри. Доцільно провести лонгітюдне дослідження (3–5 років), щоб простежити, як змінюються комунікативні схильності, толерантність та емпатія залежно від стажу, навантаження, участі в підвищенні кваліфікації. Це дозволить визначити критичні періоди та ризики (наприклад, емоційне вигорання).

12. Розробка та апробація адаптованих програм для різних категорій працівників ЗДО. Варто створити диференційовані програми розвитку комунікативної компетентності для вихователів молодших, середніх та старших груп, асистентів вихователів, музичних керівників, інструкторів з фізкультури, логопедів. Кожна програма має враховувати специфіку професійних завдань та частотних комунікативних ситуацій.

13. Вивчення взаємозв'язку між комунікативною компетентністю педагога та розвитком мовлення дітей. Перспективним є кореляційне дослідження, яке б виявило, які саме компоненти комунікативної компетентності вихователя (емпатія, толерантність, невербальні навички) найбільше впливають на мовленнєву активність, словниковий запас та комунікативну ініціативу дошкільників.

В умовах цифровізації освіти важливо дослідити, наскільки ефективними є онлайн-тренінги, відео-супервізії, самостійна робота з електронними ресурсами порівняно з очними формами.

Висновки до розділу 2

У другому розділі роботи представлено організацію, методику та результати емпіричного дослідження рівня комунікативної компетентності працівників ЗДО, а також оцінено ефективність впровадженої програми розвитку. Основні висновки:

1. За результатами діагностики комунікативної толерантності (В. Бойко) встановлено, що більшість працівників (56,9%) мають середній рівень, 29,4% – високий, 13,7% – низький. Найбільш проблемними аспектами виявилися нездатність пробачати помилки партнера та нетерпимість до дискомфорту співрозмовника.

2. За методикою «КОС-2» визначено, що комунікативні схильності перебувають переважно на середньому (39,2%) та високому (29,4%) рівнях, тоді як організаторські схильності дещо нижчі (середній – 37,3%, високий –

21,6%). Поєднання високих комунікативних і організаторських здібностей виявлено у 19,6% працівників, що свідчить про наявність лідерського потенціалу.

3. Діагностика емпатійних здібностей показала, що загальний рівень емпатії у 52,9% працівників є середнім, у 23,5% – високим, у 11,8% – низьким. Найбільш розвиненими є раціональний та емоційний канали емпатії, найменш – установки, що сприяють емпатії.

4. Розроблена та впроваджена комплексна програма розвитку комунікативної компетентності (13 модулів, 16 вправ) охоплювала тренування активного слухання, невербальної комунікації, моделювання професійних ситуацій, розвиток емпатії, толерантності, комунікативної гнучкості, подолання тривожності, групові дискусії, рефлексивні практики та командну взаємодію.

5. Оцінювання ефективності програми (через спостереження, самооцінку, експертну оцінку) засвідчило позитивну динаміку: зросла здатність до емоційної саморегуляції (+42%), активного слухання (+45%), комунікації з дітьми (+46%), батьками (+40%), розв’язання конфліктів (+43%), групової роботи (+41%), впевненості у комунікативних ситуаціях (+39%). Загальний рівень комунікативної взаємодії в колективі покращився на 38%.

Отже, результати емпіричного дослідження підтвердили необхідність систематичної роботи з розвитку комунікативної компетентності працівників ЗДО, а апробована програма довела свою ефективність та може бути рекомендована для впровадження в закладах дошкільної освіти.

ВИСНОВКИ

Резюмування результатів проведеної роботи дає змогу стверджувати, що розвиток комунікативної компетентності працівників закладів дошкільної освіти є складним, багаторівневим процесом, який охоплює як когнітивні, так і поведінкові, емоційні та соціально-перцептивні аспекти професійної діяльності педагогів. Отримані дані свідчать, що цілеспрямована робота у цьому напрямі створює умови для глибших змін у структурі професійної взаємодії, сприяє підвищенню якості педагогічного впливу та формує стабільніше міжособистісне середовище у колективі. Встановлена динаміка демонструє, що програма розвитку комунікативної компетентності впливає не лише на окремі навички, а й на загальну культуру спілкування, стилі взаємодії та здатність працівників гнучко реагувати на різноспрямовані професійні ситуації.

Порівняння вихідних та підсумкових характеристик дозволяє зрозуміти, що працівники освітніх закладів зазнали позитивних змін у здатності підтримувати професійний діалог, управляти емоційними реакціями та формувати більш продуктивні відносини з дітьми, батьками та колегами.

Розвиток комунікативної компетентності проявився передусім у зростанні здатності працівників слухати, аналізувати, аргументувати власну позицію, використовувати перефразування, уточнення та інші мовленнєві техніки, що забезпечують конструктивний процес взаємодії. Учасники програми стали більш чутливими до емоційних сигналів співрозмовника, що посилило ефективність соціально-перцептивних процесів та підвищило якість педагогічної підтримки. Значне місце у зміні комунікативної поведінки посіли навички емоційного самоконтролю, які дозволили зменшити кількість конфліктогенних реакцій, уникати ескалації напруження та сприяти стабільній атмосфері довіри у професійному середовищі.

Позитивна динаміка виявилась у тому, що педагоги стали частіше застосовувати партнерські моделі взаємодії, відмовляючись від надмірно

директивних чи оцінних висловлювань. Ця зміна особливо відчутна у роботі з батьками, де до впровадження програми спостерігалися труднощі у веденні конструктивного діалогу, реагуванні на критику та поясненні педагогічних рішень. Після завершення програми учасники демонстрували більшу впевненість, спокійність і послідовність у професійній комунікації, що сприяло налагодженню взаєморозуміння та формуванню партнерських стосунків. У роботі з дітьми ці зміни проявилися в умінні прогнозувати реакції вихованців, швидше знаходити індивідуальні підходи та будувати емоційно комфортний простір.

Зміни у комунікативній поведінці позначилися і на психологічному кліматі колективу. Працівники стали більш відкритими один до одного, що сприяло зміцненню взаємної підтримки, зниженню напруження та підвищенню згуртованості. Формування загальних норм комунікації спростило взаємодію в робочих ситуаціях, забезпечило зрозуміліше розподілення ролей і зменшило кількість непорозумінь. Загальний рівень дисципліни у спілкуванні підвищився, а атмосфера стала більш передбачуваною та врівноваженою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабій А., Турлюк С. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. Молодий вчений. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-113.1-1

2. Бєлавіна Т. І., Блінов О. А., Абрамян Н. Д. Комунікативна компетентність майбутніх психологів як складник соціального інтелекту. Психологічні студії. 2025. № 4. С. 23–29. URL: https://doi.org/10.32782/psych.studies/2024.4.3

3. Вавринів О., Сербін Ю., Пелешенко О. Комунікативна компетентність психолога: між психологічним консультуванням і веденням переговорів. Перспективи та інновації науки. 2025. № 5(51). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1790-1799

4. Гончар Н., Крамаренко І., Фроленкова Н. Методична підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Наукові інновації та передові технології. 2022. № 10(12). URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-301-310

5. Гриньків А. Комунікативна компетентність у професійній підготовці менеджерів соціокультурної діяльності. Higher education of ukraine. 2022. № 4. С. 54–60. URL: https://doi.org/10.31392/npu-vou.2022.4(87).07

6. Гуменюк І. М., Гуменюк Д. М. Інформаційно-комунікативна компетентність особистості в умовах глобалізації. Міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку. Ч. 3. 2022. URL: https://doi.org/10.36059/978-966-397-281-7-57

7. Деякі питання діяльності закладів дошкільної освіти та пансіонів закладів освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 07.07.2025 № 816. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/816-2025-п#Text

8. Динаміка рухової активності учнів закладів дошкільної освіти / С. Лазоренко та ін. Physical culture and sport: scientific perspective. 2023. № 1. С. 72–77. URL: https://doi.org/10.31891/pcs.2023.1.11

9. Житнухіна К., Дрига В. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійної підготовки сучасного фахівця. Актуальні питання у сучасній науці. 2024. № 5(23). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-843-851

10. Карпенко О. Підготовка вихователів закладів дошкільної освіти в Австрії. Перспективи та інновації науки. 2022. № 9(14). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-139-148

11. Квасецька Я. Педагогізація батьків в умовах закладів дошкільної освіти. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2020. Т. 18, № 2. С. 75–86. URL: https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.75-86

12. Комунікативна компетентність у вивченні іноземних мов / Н. Подлевська та ін. Вісник науки та освіти. 2024. № 7(25). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-974-982

13. Коркішко О., Коркішко А., Назаренко Є. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2025. № 1(107). С. 33–42. URL: https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.326959

14. Кость С., Крохмальна Г. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти: теоретичний аспект. Humanities science current issues. 2020. Т. 4, № 30. С. 80–84. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/30.212558

15. Крос-культурна і етнічна психологія [Електронний ресурс]. URL: https://stud.com.ua/155405/psihologiya/kros-kulturna_i_etnichna_psihologiya (дата звернення: 02.06.2026).

16. Кузікова С., Пухно С. Розвиток емоційно-вольового компоненту комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2019. № 3(50)Т3. С. 175–186. DOI: 10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-175-186

17. Кучерова О. О., Нестеренко Л. О. Способи вдосконалення комунікативної компетентності викладача ЗВО. Pedagogy, psychology and

teaching methods: international experience. 2021. URL: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-50

18. Лой Н. А., Чмир А. В. Комунікативна компетентність як професійно важлива якість працівників соціальної роботи. 2020. URL: http://ir.stu.cn.ua/123456789/21194

19. Лукіна Л. Комунікативна компетентність як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів польської мови. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2024. Вип. 7. С. 15–21. DOI: 10.32782/ped-uzhnu/2024-7-15

20. Лущик Ю., Пікулицька Л., Циганок Г. Комунікативна компетентність викладача ЗВО як складова професійної компетентності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 5-6(99-100). С. 71–85. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.05-06/071-085

21. Мафтин Л. В. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна риторика». Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 17. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.15278764

22. Паласевич І., Федорович А. Сутність мовно-комунікативної компетентності сучасного вчителя. Human studies series of pedagogy. 2024. № 50. С. 32–37. URL: https://doi.org/10.24919/2413-2039.18/50.4

23. Пасічник О. Дидактичне обґрунтування змісту міжкультурної компетентності як компонента іншомовної комунікативної компетентності. Ukrainian educational journal. 2021. № 3. С. 35–44. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44

24. Пінська О., Калашнікова Г. Комунікативна компетентність особистості: дефінітивне поле проблеми у психологічному дискурсі. Психологія: реальність і перспективи. 2024. № 23. С. 157–166. URL: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi23.410

25. Прищепа С. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму викладача закладу вищої освіти. Вісник науки та освіти. 2024. № 3(21). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-887-893

26. Сипченко О., Гарань Н., Бойко І. Комунікативна компетентність викладача як важлива складова професіоналізму. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. № 2(102). С. 26–35. URL: https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(102)2022.274832

27. Соболенко О. І., Крикунова Е. Комунікативна компетентність майбутнього соціального працівника у змісті фахової підготовки. Modern engineering and innovative technologies. 2020. № 25-05. С. 178–182. URL: https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-25-05-117

28. Фасолько Т. С., Турко О. В., Петрица Ю. І. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів ЗДО: міждисциплінарний підхід. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2025. № 3. С. 82–89. DOI: 10.12958/3083-6514-2025-3-82-89

29. Фурман О. Формування мовно-комунікативної компетентності педагога. Вісник науки та освіти. 2023. № 11(17). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-1184-1195

30. Хватова О. Комунікативна компетентність керівника як фактор успішності його управлінської діяльності. Наукові перспективи (Naukovì perspektivi). 2023. № 4(34). URL: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-4(34)-174-184

31. Хомич В. Мовно-комунікативна компетентність викладача в умовах неперервної освіти. Paradigmatic view on the concept of world science. 2020. URL: https://doi.org/10.36074/21.08.2020.v2.18

32. Хоцкіна С. М. Комунікативна компетентність майбутнього економіста. Educational dimension. 2022. Т. 31. С. 271–276. URL: https://doi.org/10.31812/educdim.4684

33. Шарапова О. Мовно-комунікативна компетентність як базис самореалізації сучасного вчителя. Молодь і ринок. 2021. № 9/195. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243936

34. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / Метод. реком. – К., 2016. – 157 с.

35. Ярмак І. А. Комунікативна компетентність як педагогічна проблема. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. Т. 7. С. 289–292. URL: https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7302

36. Chen, J. J., & Liang, X. (2024). The Constituent Elements and Display Path of Social and Emotional Competence of Preschool Teachers. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(1), 45. DOI: 10.3390/ijerph21010045

37. Wang, L., & Liu, X. (2024). Preschool Teachers' Emotional Competence and Teacher Self-Efficacy towards Preschool Performance. Behavioral Sciences, 14(4), 284. DOI: 10.3390/bs14040284

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики комунікативної установки за В. Бойком (визначення загальної комунікативної толерантності)

Посилання:

1. Крос-культурна і етнічна психологія [Електронний ресурс]. URL: https://stud.com.ua/155405/psihologiya/kros-kulturna_i_etnichna_psihologiya (дата звернення: 02.06.2026).
2. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / Метод. реком. К., 2016. 157 с.

1. Ви не вмієте або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей.

Індивідуальність іншого – це перш за все те, що створює особливе в ньому: надане природою, виховане, засвоєне в середовищі буття. Міра невідповідності особистісних підструктур партнерів створює відмінності їх індивідуальностей.

Перевірте себе: наскільки Ви здатні приймати чине приймати індивідуальність людей, що Вам зустрічаються. Нижче наводяться твердження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб переконатися, наскільки вони є вірними особисто до Вас:

0 балів – зовсім невірно;

1 бал – вірно до певної міри;

2 бали – вірно значною мірою;

3 бали – вірно вищою мірою.

Закінчивши оцінку тверджень, підрахуйте суму отриманих балів, але будьте відвертими:

Твердження	Бали
1. Повільні люди зазвичай приводять мене у стан нервового збудження. 2. Мене роздратовують метушливі, непосидючі люди. 3. Галасливі дитячі ігри витерплюю важко. 4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше впливають на мене негативно. 5. Бездоганна у всьому людина насторожила би мене. ВСЬОГО:	

2. Оцінюючи поведінку, образ думок чи окремі характеристики людей, Ви розглядаєте як еталон самого себе.

Таким чином, Ви відмовляєте партнерові мати право на індивідуальність і, «втискуєте» його, мов у прокрустове ліжко, у ту чи іншу підструктуру своєї особистості. До того ж у прямому чи завуальованому вигляді Ви вважаєте себе «істиною в останній інстанції», оцінюєте партнера, керуючись власними звичками, настановами та настроями.

Перевірте себе: чи немає у Вас тенденції оцінювати людей, керуючись з особистим «Я». Ступінь згоди із твердженням, як і в попередньому випадку, проставте в балах від 0 до 3:

Твердження	Бали
1. Мене зазвичай примушує нервувати нетямущий співрозмовник. 2. Мене роздратовують любителі побалакати. 3. Я б обтяжливо спілкувався з байдужим для мене попутником у потязі, літаку, якщо він проявить ініціативу. 4. Я б обтяжливо спілкувався з випадковим попутником, який поступається мені за рівнем знань і культури. 5. Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж я. ВСЬОГО:	

3. Ви категоричні чи консервативні в оцінці людей.

У такий спосіб Ви регламентуєте прояв індивідуальності партнерів та вимагаєте від них бажаної одноманітності, яка відповідає Вашому внутрішньому світові – усталеним цінностям та смакам.

Перевірте себе: до якої міри категоричні чи консервативні Ваші оцінки на адресу оточуючих (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
1. Сучасна молодь справляє неприємне враження своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг). 2. Так звані «нові росіяни» зазвичай справляють неприємне враження безкультур'ям або жадобою. 3. Представники деяких національностей в моєму оточенні викликають в мене антипатію. 4. Є тип чоловіків (жінок), котрих я дуже не люблю. 5. Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійнім рівнем. ВСЬОГО:	

4. Ви не вмієте приховувати чи бодай згладжувати неприємні почуття, які виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями у партнерів.

Якісно особистості партнера, які визначають позитивний емоційний фон спілкування з ним, назвемо комунікабельними, а якості партнера, що викликають негативне ставлення до нього – некомунікабельними. Людина з загальним низьким рівнем комунікативної толерантності зазвичай демонструє некеровані негативні реакції у відповідь на некомунікабельні якості партнера. Неприйняття в іншому найчастіше викликають некомунікабельні типи особистості, її некомунікабельні риси і манери спілкування.

Перевірте себе: до якої міри Ви вмієте приховувати або згладжувати неприємне враження при зіткненні з некомунікабельними рисами інших людей (ступінь згоди з твердженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

	Твердження	Бали
1.	Вважаю, що па грубість треба відповідати тим же.	
2.	Мені важко не подавати виду, якщо людина мені чимось неприємна	
3.	Мене роздратовують люди, які прагнуть під час сварки відстоювати лише свою позицію.	
4.	Мені не подобаються самовпевнені люди.	
5.	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу злісної або знервованої людини, яка штовхається в транспорті.	
	ВСЬОГО:	

5. Ви прагнете переробити, перевиховувати свого партнера.

Власне, Ви беретеся за непосильне завдання можливість змінити ту чи іншу підструктуру особистості, обновити, підремонтувати або замінити її елементи. Спроби перевиховувати партнера проявляються в жорсткій чи пом’якшеній формі, але в будь-якому разі вони зустрічають його опір. Жорстка форма типова, наприклад, для звички читати мораль, повчати, докоряти в порушенні правил етики. Пом’якшена зводиться до вимог додержуватись правил поведінки і співробітництва, до зауважень з різних приводів.

Перевірте себе: чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера (оцінка тверджень від 0 до 3)

	Твердження	Бали
1.	Я маю звичку повчати оточуючих.	

2.	Невиховані люди обурюють мене.	
3.	Я часто зупиняю свою увагу на тому, що намагаюся	
	виховувати когось.	
4.	Я за звичкою постійно роблю комусь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими.	
	ВСЬОГО:	

6. Вам хочеться підладжувати партнера під себе, зробити його зручним. В даному випадку Ви ніби «обтісуєте» ті чи інші якості партнера, намагаючись регламентувати його дії або домогтися схожості з собою, наполягаєте па прийнятті вашої точки зору і Ви виходите зі своїх обставин та і».

Перевірте себе: до якої міри Ви схильні підлагоджувати партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
1. Мене роздратовують люди похилого віку, коли в години пік їх можна зустріти в міському транспорті або в магазині. 2. Проживати в номері готелю зі сторонньою людиною для мене – це просто тортури. 3. Коли партнер не згодний у чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це мене дратує. 4. Я виявляю нетерплячість, коли мені заперечують. 5. Мене роздратовує, коли партнер робить щось по-своєму, не так, як мені хочеться. ВСЬОГО:	

7. Ви не вмієте пробачати іншим їхні помилки, незграбність, неприємності, які партнер вчинив вам незумисне.

Це означає, що Ваша свідомість «застряває» на відмінностях між особистісними підструктурами - Вашою та партнера. Таким є джерело взаємних образ, прагнення ускладнити стосунки з партнером, надавати особливого неприємного змісту його діям та словам.

Перевірте себе: чи притаманна Вам така тенденція поведінки (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
1. Зазвичай я сподіваюсь, що мої кривдники отримають по заслугах. 2. Мені часто докоряють тим, що я буркотливий.	

3. Я довго пам’ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную та поважаю. 4. Не можна пробачати співробітникам нетактовні жарти. 5. Якщо діловий партнер ненароком зачепить мою самолюбність, я все одно па нього ображуся. ВСЬОГО:	

8. Ви нетерпимі до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер.

Таке спостерігається у тих випадках, коли партнеру зле, він постійно скаржиться, поводить себе примхливо, нервує, шукає співучасті та співпереживання. Людина з низьким, рівнем комунікативної толерантності – душевно черства, і тому або не помічає подібних станів, або вони її роздратовують, або щонайменше викликають осуд. При цьому така людина ігнорує те, що сама теж бувала в дискомфортному етапі і, як правило, розраховує на розуміння і підтримку оточуючих.

Перевірте себе: до якої міри Ви можете миритися з дискомфортними станами оточуючих (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали
1. Я засуджую людей, які плачуться «в чужу жилетку». 2. Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за будь-якого зручного випадку розповідають про свої недуги. 3. Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитись на своє сімейне життя. 4. Зазвичай я без особливої уваги вислуховував сповіді друзів (подруг). 5. Мені іноді хочеться розізлити кого-небудь з рідних або друзів. ВСЬОГО:	

9. Ви погано пристосовуєтесь до характерів, звичок, настанов або домагань інших.

Дана обставина вказує на те, що адаптація до самого себе для Вас є функціонально важливішою і досягається простіше, ніж адаптація до партнерів. У будь-якому разі Ви намагатиметесь змінювати і перероблювати перш за все партнера, а не себе – для декотрих це непохитне кредо. Однак взаємне існування передбачає адаптаційні вміння з обох сторін.

Перевірте себе: які Ваші адаптивні здібності у взаємодії з людьми (оцінка тверджень від 0 до 3 балів):

Твердження	Бали

1. Як правило, мені важко піти на поступки партнерам. 2. Мені важко знайти спільну мову з людьми, у яких поганий характер. 3. Зазвичай я важко пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі. 4. Я утримуюсь підтримувати стосунки з дещо дивними людьми. 5. Найчастіше я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію. ВСЬОГО:	

Додаток Б

Методика «КОС-2»

1. Чи є у Вас потяг до спілкування і знайомства з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго турбує Вас почуття образи на своїх товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вдається Вам схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам від них відмовитися?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко вам «включатися» в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які слід було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви, якщо обставини сприяють цьому, познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні важливих справ берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі, чи виникає у Вас бажання бути наодинці?
20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас ситуації?
21. Чи подобається Вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у Вас відчуття дискомфорту, якщо Вам не вдається завершити розпочату справу?
23. Чи важко Вам проявити ініціативу, щоб познайомитися з іншою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від постійного спілкування з друзями?

25. Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?

26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу під час вирішення проблем, які торкаються інтересів Ваших друзів?

27. Чи правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?

28. Чи правда, що Ви прагнете того, щоб довести правильність своїх дій?

29. Чи вважаєте, що Вам неважко внести пожвавлення в незнайоме товариство?

30. Чи брали Ви участь у громадському житті школи (підприємства)?

31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо його не відразу прийняли друзі?

33. Чи відчуваєте Ви себе комфортно в незнайомій компанії?

34. Чи охоче Ви організуєте вечірку для своїх друзів?

35. Чи правда, що Ви розгублені, коли треба говорити перед великою кількістю людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. У Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви буваєте у центрі уваги своїх друзів?

39. Чи відчуваєте Ви дискомфорт під час спілкування з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Додаток В

Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)

На зазначені запитання дайте відповідь (+) або (-):

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.

2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.

3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.

5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.

6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.

7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.

9. Моя інтуїція – надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.

10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – нетактовно.

11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.

12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її звички і стани.

13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.

14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.

15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються. 16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.

17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, неувагу до них.

18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.

19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.

20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.

21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя – дурниця.

23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.

25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені набагато легше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.

29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, *я* волію перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, ж правило, стримуюсь від розпитувань.

36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Додаток Г

Комплексна програма розвитку комунікативної

компетентності працівників ЗДО

МОДУЛЬ 1. ТЕХНІКА АКТИВНОГО СЛУХАННЯ

Вправа 1 – «Парні тріади»

Учасники працюють у групах по троє, виконуючи ролі оповідача, слухача та спостерігача. Оповідач розповідає про ситуацію з практики, яка викликала напруження під час взаємодії з дітьми чи батьками. Слухач застосовує техніку активного слухання: утримує контакт очима, використовує уточнювальні запитання, демонструє розуміння через перефразування, підтримує мовчазними сигналами. Спостерігач фіксує, наскільки слухач зберігає паузи, чи не перебиває, чи правильно відображає зміст. Після завершення відбувається обмін ролями та рефлексія, у якій визначаються ефективні та неефективні дії.

Вправа 2 – «Віддзеркалення»

Учасники працюють у парах. Один висловлює думку або описує ситуацію, другий дослівно або змістово віддзеркалює почуте, підкреслюючи емоційний стан співрозмовника. Педагоги вчаться уникати оцінних фраз, використовувати рівний темп мовлення, відповідну інтонацію та вчасні паузи.

МОДУЛЬ 2. НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ

Вправа 3 – «Емоційний кадр»Учасникам пропонується передати емоцію лише мімікою та позою – радість – подив – втому – тривогу – розгубленість. Інші учасники мають визначити емоційний стан та припустити можливі причини. Обговорення допомагає усвідомити різницю між реальним станом і тим, як він виглядає зовні, а також коригувати власні невербальні сигнали.

Вправа 4 – «Відкриті пози» Педагогам демонструються закриті та відкриті пози тіла. Потім учасники виконують завдання: у парах один свідомо займає «закриту» позицію, інший – «відкриту». Завдання – описати внутрішні відчуття в обох позиціях, проаналізувати, як змінюється результат взаємодії. Це формує вміння свідомо регулювати поставу, дистанцію, рухи.

МОДУЛЬ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ

Вправа 5 – «Конфлікт між дітьми» Учасникам дається сценарій – дві дитини не можуть поділити іграшку. Один педагог грає роль вихователя, інші – дітей. Завдання вихователя –врегулювати ситуацію без покарання і без тиску, лише за допомогою діалогу, емпатії та пояснення. Після виконання аналізуються стиль взаємодії, можливі альтернативи та наслідки.

Вправа 6 – «Складна розмова з батьками» Ситуація – батьки невдоволені поведінкою дитини. Учасник у ролі педагога має представити ситуацію спокійно, уникати звинувачень, використовувати техніку «Я-

повідомлень» та забезпечувати конструктивний діалог. Спостерігачі оцінюють рівень напруги, чіткість формулювань та невербальні прояви.

МОДУЛЬ 4. ЕМОЦІЙНА ЕМПАТІЙНІСТЬ

Вправа 7 – «Емоційний портрет» Учасники отримують картки з емоційними станами (наприклад – тривога – образа – збудження – втома – страх – розгубленість). Завдання – описати поведінку дитини у цьому стані, можливі причини та способи реагування.

Вправа 8 – «Дзеркальні відображення» У парах один учасник демонструє емоцію, другий – дзеркально повторює. Мета – навчитися точніше розпізнавати емоції, підлаштовуватися під емоційний ритм співрозмовника та коректно реагувати.

МОДУЛЬ 5. КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ

Вправа 9 – «Комунікативні пастки» Учасникам пропонуються фрази, що можуть провокувати конфлікт. Завдання – переформулювати їх у нейтральні або м’які варіанти. Наприклад:

– «Ви знову щось не так зробили» → »Можемо разом ще раз переглянути цей момент»

– «Ваша дитина погано поводиться» → »Поведінка дитини потребує додаткової уваги, пропоную такі кроки…»

Завдання формує навичку зниження напруги у спілкуванні.

МОДУЛЬ 6. КОМУНІКАТИВНА ГНУЧКІСТЬ

Вправа 10 – «Зміна стилів»

Учасники отримують ситуації, де потрібно швидко змінювати стиль спілкування:

– директивний → фасилітативний

– нейтральний → підтримувальний

– пояснювальний → мобілізаційний

Це тренує гнучкість, адаптивність і здатність працювати з різними типами співрозмовників.

МОДУЛЬ 7. ГРУПОВІ ДИСКУСІЇ

Вправа 11 – «Обмін професійним досвідом»

Учасники описують реальні випадки, які були складними у спілкуванні. Інші пропонують альтернативні способи реагування. Це створює простір взаємного навчання і сприяє формуванню спільних професійних стандартів комунікації.

МОДУЛЬ 8. ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ Й НАПРУГИ

Вправа 12 – «Дихальний квадрат»

Учасники тренують дихання 4–4–4–4 (вдих – затримка – видих – затримка). Це дає змогу стабілізувати емоційний стан перед складною розмовою або виступом.

Вправа 13 – «Заміна конфліктогенів»

Педагогам пропонується набір складних фраз. Завдання – перетворити їх на конструктивні повідомлення. Відпрацьовується техніка «Я-повідомлень».

МОДУЛЬ 9. ПУБЛІЧНЕ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Вправа 14 – «Міні-виступ»

Учасники готують короткий імпровізований виступ: звернення до батьків, пояснення правил, представлення позиції. Після виступу група аналізує: чіткість, логіку, інтонацію, темп, невербальні сигнали.

МОДУЛЬ 10. РЕФЛЕКСІЯ ТА САМООЦІНКА

Вправа 15 – «Комунікативний щоденник»

Кожен учасник фіксує ситуації з роботи, де він відчував труднощі у спілкуванні. Потім описує власні реакції та можливі альтернативи. Це підвищує саморегуляцію та усвідомлення власного стилю.

МОДУЛЬ 11. ІНДИВІДУАЛЬНА ПІДТРИМКА

Педагоги з низьким рівнем стабільності комунікативних навичок отримували консультації, що включали:

– аналіз поведінкових патернів
– формування індивідуальних стратегій реагування
– корекцію неадаптивних установок
– тренування точних мовленнєвих конструкцій

МОДУЛЬ 12. КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ

Вправа 16 – «Спільне рішення»

Група отримує завдання, яке можна виконати лише за умови координації дій. Учасники домовляються про ролі, приймають рішення, оцінюють результат. Це формує навички співпраці та зменшує внутрішню напругу в колективі.

МОДУЛЬ 13. ІНТЕГРОВАНИЙ ФІНАЛЬНИЙ МОДУЛЬ

Фінальне завдання об’єднує всі навички. Педагоги отримують складну ситуаційну задачу, де потрібно одночасно застосувати:

– активне слухання
– невербальні сигнали
– толерантність
– гнучкість
– контроль емоцій
– уміння формулювати чіткі висловлювання
– конструктивне вирішення конфлікту.