

**Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «БАКАЛАВР»**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Спеціальність 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ПСЗ-41
Романюк Ольга Іванівна

(підпис)

Керівник:
к. соц. н., доцент
Піменова Ольга Олександрівна

(підпис)

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 2026 р.

к. психол. н., доцент

Гарант освітньо-професійної програми:
Савчук Надія Антонівна

(підпис)

Луцьк – 2026

АНОТАЦІЯ

Романюк О. І. Психологічні особливості педагогічного спілкування. Рукопис.

Кваліфікаційна робота бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія». Луцьк, 2026.

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми педагогічного спілкування у психологічній науці; розкрито сутність, зміст і структурні компоненти цього феномену, зокрема комунікативний, інтерактивний і перцептивний аспекти. Особливу увагу приділено визначенню психологічних чинників ефективності педагогічного спілкування, серед яких емоційна компетентність, емпатія, рефлексія, здатність до саморегуляції та конструктивного розв'язання педагогічних ситуацій. Розглянуто також труднощі педагогічної взаємодії та бар'єри спілкування, що можуть виникати у навчальному процесі.

У другому розділі представлено організацію та методика емпіричного дослідження психологічних особливостей педагогічного спілкування; обґрунтовано вибір психодіагностичних методик, проведено аналіз отриманих результатів. На основі узагальнення емпіричних даних розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації педагогічного спілкування. Окремо акцентовано увагу на особливостях педагогічної комунікації в умовах воєнного стану, що супроводжується підвищеним рівнем стресу та потребує від педагога підвищеної психологічної стійкості й гнучкості.

Ключові слова: педагогічне спілкування, комунікативна компетентність, емпатія, емоційна регуляція, стиль спілкування, психологічний клімат, педагогічна взаємодія.

ABSTRACT

Romaniuk O. I. Psychological Features of Pedagogical Communication.
Manuscript.

Qualifying thesis of the bachelor's degree program «Psychology» specialty 053 Psychology. Lutsk National Technical University. Lutsk, 2026.

The bachelor's qualification work consists of an introduction, two sections, conclusions and proposals, a list of used sources, and appendices.

The first chapter provides a theoretical and methodological analysis of the problem of pedagogical communication in psychological science. The essence, content, and structural components of this phenomenon are revealed, in particular communicative, interactive, and perceptual aspects. Special attention is paid to identifying the psychological factors of effective pedagogical communication, including emotional competence, empathy, reflection, the ability for self-regulation, and constructive resolution of pedagogical situations. The difficulties of pedagogical interaction and communication barriers that may arise in the educational process are also considered.

The second chapter presents the organization and methodology of the empirical study of the psychological features of pedagogical communication. The choice of psychodiagnostic methods is substantiated, and the results obtained are analyzed. Based on the generalization of empirical data, practical recommendations for optimizing pedagogical communication have been developed. Particular attention is also paid to the specifics of pedagogical communication under martial law conditions, which are accompanied by an increased level of stress and require greater psychological resilience and flexibility from teachers.

Keywords: pedagogical communication, communicative competence, empathy, emotional regulation, communication style, psychological climate, pedagogical interaction.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	10
1.1. Сутність та зміст педагогічного спілкування у психологічній науці	10
1.2. Стили педагогічного спілкування: психологічні характеристики	16
1.3. Психологічні чинники ефективності педагогічного спілкування.....	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	27
2.1. Методика та організація емпіричного дослідження.....	27
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей педагогічного спілкування	32
2.3. Практичні рекомендації щодо оптимізації педагогічного спілкування	38
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	45
ДОДАТКИ.....	51

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема педагогічного спілкування має важливе значення у сучасній психологічній науці, оскільки саме через спілкування реалізується навчально-виховний процес та формується особистість здобувача освіти. Особливості трансформації освітнього середовища, зростання ролі особистісно орієнтованого підходу, посилення вимог до професійної компетентності педагога актуалізують потребу в осмисленні психологічних особливостей педагогічного спілкування. Ефективність взаємодії між учителем і учнем значною мірою залежить від рівня розвитку комунікативних умінь педагога, його здатності до емпатії, рефлексії та конструктивного вирішення педагогічних ситуацій.

Педагогічне спілкування розглядається як складний багаторівневий процес, що поєднує інформаційний, емоційний і регулятивний компоненти. Такий вид професійної взаємодії забезпечує не лише передачу знань, а й формування мотивації до навчання, розвиток ціннісних орієнтацій і соціальних навичок учнів. Психологічний зміст педагогічного спілкування полягає у створенні сприятливого емоційного клімату, підтримці суб'єкт-суб'єктної взаємодії та розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах воєнного стану в Україні, за яких навчання здійснюється в ситуації підвищеної психологічної напруги, травматичного досвіду, а також нестабільності соціального середовища. За таких обставин педагогічне спілкування виконує не лише навчальну, а й підтримувальну та стабілізаційну функції, що зумовлює необхідність його наукового переосмислення з урахуванням сучасних суспільних викликів.

Таким чином, актуальність теми зумовлена потребою системного вивчення психологічних особливостей педагогічного спілкування як чинника професійної ефективності педагога та гармонійного розвитку особистості учня.

Об'єкт дослідження – педагогічне спілкування як психологічний феномен.

Предмет дослідження – психологічні особливості педагогічного спілкування в освітньому процесі.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження визначити психологічні особливості педагогічного спілкування та розробити практичні рекомендації щодо підвищення його ефективності.

Відповідно до мети було сформульовано такі **завдання дослідження**:

- проаналізувати теоретичні підходи до розуміння педагогічного спілкування у психологічній науці;
- визначити структуру та функції педагогічного спілкування;
- дослідити психологічні чинники ефективності педагогічної взаємодії;
- емпірично вивчити особливості комунікативних якостей педагогів.

Інформаційна основа дослідження. У наукових дослідженнях українських і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти педагогічного спілкування. Зокрема, структуру та функції аналізували В. Галузьяк, З. Ковальчук, С. Кость, Т. Липченко, О. Лисевич, J. Piaget, J. Bruner; психологічні умови ефективної взаємодії досліджували М. Дубінка, Ю. Калюжна, М. Козирєв, Л. Савенкова, А. Bandura, К. Lewin; роль комунікативної компетентності вчителя розглядали А. Волковська, Л. Єфименко, В. Зливков, З. Ковальчук, С. Лукомська, Н. Павлик, Н. Слободяник, Н. Токарева, Н. Ханецька, D. Hymes, M. Canale, M. Swain; значення емпатії та педагогічного такту у професійній діяльності висвітлювали О. Вознюк, І. Головська, С. Далакова, Т. Киреченко, М. Навроцька, Н. Олійник, Т. Слюсар, Є. Хоменко, С. Rogers, D. Goleman, J. Mayer.

Під час виконання кваліфікаційної роботи бакалавра було використано інструменти штучного інтелекту для редагування та форматування тексту виключно як допоміжний засіб для пошуку ідей, уточнення формулювань та опрацювання літератури. Усі твердження, висновки та результати дослідження належать автору та ґрунтуються на власному аналізі, а отримані результати від генеративного ШІ були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань використано такі методи: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел; емпіричні – спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики: 1) методика, спрямована на визначення власної стратегії педагогічного спілкування (С. Мартиненко, Н. Кипиченко); 2) методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн); 3) тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження, його основні положення та результати доповідалися й обговорювалися на VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» (16-17 квітня 2026 року, м. Луцьк).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

1.1. Сутність та зміст педагогічного спілкування у психологічній науці

У сучасному психологічному дискурсі значна увага приділяється вивченню комунікативних процесів у системі освіти, оскільки вони визначають характер взаємодії між її учасниками та впливають на результати навчальної діяльності. Для подальшого аналізу та дослідження важливо уточнити ключові поняття, що дозволяють розкрити сутність цього соціально-психологічного явища.

Спілкування – це процес взаємодії, у якому відбувається обмін інформацією, думками, емоціями та цінностями. Спілкування забезпечує формування соціальних та особистісних якостей індивіда, його здатність до саморегуляції, адаптації та соціальної взаємодії, а також слугує основою для ефективного навчання та виховання. У праці української дослідниці М. Горенко наводиться таке визначення: «У широкому розумінні спілкування – це аспект людської діяльності, що відображає зв'язки, взаємодії та взаємовпливи людей у процесі матеріального та нематеріального виробництва і є способом реалізації суспільних відносин через прямі та опосередковані контакти, які встановлюються індивідами та групами в процесі суспільного життя. Люди і групи встановлюють свої матеріальні, політичні, релігійні та інші відносини один з одним за допомогою комунікації. Це пов'язано з тим, що всі суспільні відносини завжди мають соціально-психологічний вимір, і цей вимір проявляється в прямих і непрямих контактах між людьми» [13, с. 7].

Поряд із поняттям спілкування в науковій літературі виділяють категорію комунікації. Комунікація – це цілеспрямований процес передавання і сприйняття смислової інформації між учасниками взаємодії, що включає вербальні та невербальні засоби; комунікація виступає механізмом забезпечення розуміння, узгодження дій і досягнення спільних цілей у міжособистісному та груповому

просторі. В енциклопедичному словнику з соціальної психології комунікація визначається таким чином: «Комунікація (від лат. communicatio – спілкуюсь із кимось) – спектр зв'язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприймання, відтворення, вплив групи на людину чи однієї людини на іншу» [15, с. 134].

У свою чергу, педагогічне спілкування трактується як професійно організована взаємодія педагога з учнями та іншими учасниками освітнього процесу, спрямована на забезпечення ефективності навчання, виховання та розвитку. Українська дослідниця І. Варє пропонує таке визначення: «це система прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів. Передбачає знання закономірностей психології діяльності співрозмовників і вміння застосовувати їх у певних професійних ситуаціях» [9, с. 15].

Таким чином, аналіз понять «спілкування», «комунікація» та «педагогічне спілкування» засвідчує їхню змістову спорідненість і водночас функціональну відмінність: якщо комунікація відображає переважно процес передавання інформації та забезпечення взаєморозуміння, то педагогічне спілкування постає як цілісна система професійної взаємодії, що охоплює не лише інформаційний, а й регулятивний, ціннісно-смысловий і особистісно-розвивальний аспекти. Спілкування ж виступає ширшою категорією, що інтегрує інформаційний обмін, взаємодію та взаємосприйняття суб'єктів, забезпечуючи цілісність міжособистісних відносин. Така багатовимірність феномену спілкування зумовлює різні способи його теоретичного осмислення в межах психологічної науки. Відповідно, у наукових дослідженнях сформувалися різні підходи до інтерпретації сутності спілкування, його структури та функцій.

У межах наукового дискурсу виокремлюють два основні підходи.

Перший – діяльнісний підхід, відповідно до якого спілкування інтерпретується як особливий вид діяльності, що характеризується наявністю мети, мотивів, структурної організації та орієнтації на результат. У зарубіжній психології ідеї активності суб'єкта та діяльнісної зумовленості розвитку особистості відображені у працях Ж. Піаже та Дж. Брунера, які обґрунтовували роль активного пізнання та конструктивної взаємодії з середовищем у процесі розвитку. У вітчизняній психологічній традиції розвиток цього підходу пов'язаний із працями Г. Костюка та С. Максименка, які акцентували увагу на провідній ролі активності суб'єкта у процесі особистісного становлення [30; 44].

Другий – інтеракціоністичний підхід, який акцентує увагу на спілкуванні як процесі взаємодії активних суб'єктів, у межах якого відбувається не лише обмін інформацією, а й формування смислів, установок і особистісних позицій учасників. У зарубіжній психології та соціології цей підхід представлений працями Дж. Міда та Г. Блумера, які обґрунтували основні положення символічного інтеракціонізму, підкреслюючи роль інтерпретації символів і значень у процесі міжособистісної взаємодії. Вагомий внесок у психологічне розуміння комунікації зробили також Е. Гофман і Ю. Габермас, які розглядали спілкування як механізм досягнення взаєморозуміння, узгодження дій та конструювання соціальної реальності [34; 41].

В українській науковій традиції проблематика суб'єкт-суб'єктної взаємодії відображена у працях І. Бега та В. Роменця, які акцентували увагу на активній, рефлексивній позиції особистості у процесі спілкування, її здатності до саморозвитку та саморегуляції. Як засвідчує аналіз сучасних наукових підходів, відбувається переорієнтація від моделі «суб'єкт–об'єкт» до більш складної системи «суб'єкт–предмет–суб'єкт», у якій учень виступає не пасивним реципієнтом інформації, а активним учасником взаємодії, що впливає на її зміст, емоційний контекст і результат.

Узагальнення теоретичних підходів до розуміння спілкування дає підстави перейти до аналізу його внутрішньої організації. З огляду на багатовимірний характер цього феномену, науковий інтерес закономірно зміщується від

визначення сутності спілкування до розкриття його структурних компонентів, що забезпечують цілісність і ефективність міжособистісної взаємодії.

Структура педагогічного спілкування традиційно розкривається через єдність трьох взаємопов'язаних компонентів.

Комунікативний компонент охоплює процес обміну інформацією між учасниками взаємодії, включаючи передачу знань, досвіду, ідей, навичок та емоційних станів. Цей аспект спілкування орієнтований на забезпечення ефективного інформаційного обміну, що відображає характер і зміст освітньої діяльності. Він сприяє активізації діяльності суб'єктів, взаємному впливу та взаємозбагаченню учасників, що, у свою чергу, формує смислове осмислення інформації, здатність надавати значення явищам і процесам, а також оперувати соціальними нормами, еталонами поведінки та прийомами міжособистісної взаємодії. Таким чином, комунікативний бік спілкування реалізує освітній результат у вигляді значеннєвої орієнтації, яка проявляється через оволодіння знаннями та формування здатності до їх цілеспрямованого використання [10; 45].

Інтерактивний компонент передбачає організацію спільної діяльності та координацію дій учасників освітнього процесу. Він відображає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де обмін інформацією доповнюється взаємними діями, спільним плануванням, розподілом ролей і узгодженням стратегій поведінки. Інтерактивна сторона спілкування відповідає діловому різновиду обміну, що визначає систему нормативних взаємодій та процедур у контексті спільної діяльності, включаючи роботу з інструкціями, проектами, планами чи алгоритмами дій. Це забезпечує досягнення узгодженої мети, формує відповідальність учасників за результати взаємодії, сприяє структурованості освітніх процесів та координує позиції педагогів і здобувачів освіти. В освітньому вимірі інтерактивний компонент реалізується через регулювання, яке включає організацію спільних рішень, взаємне планування та контроль виконання завдань, що сприяє одночасному внутрішньому збагаченню кожного учасника та консолідації групових зусиль [25].

Перцептивний компонент забезпечує процеси взаємного сприймання, розуміння та оцінки особистісних характеристик партнерів через механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії. Він тісно пов'язаний із психосмисловим типом обміну, який спрямований на досягнення внутрішніх мотивів, цінностей, поглядів і прагнень учасників освітньої взаємодії. Перцептивна складова спілкування стимулює формування здатності до взаєморозуміння, що проявляється у сприйнятті цілей, установок та мотивів партнерів і їх інтеграції у власну систему особистісних сенсів. Це забезпечує смислове самоствердження індивідуальності, розвиток самоусвідомлення та глибоке розуміння як себе, так і іншого в контексті навчально-виховного процесу [28].

Таким чином, педагогічне спілкування можна розглядати як цілісну систему, у якій комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти взаємодіють, забезпечуючи комплексне формування освітніх результатів: значення, регулювання, взаєморозуміння та саморозуміння. Кожен з цих компонентів є необхідним для ефективної взаємодії в навчальному середовищі та для розвитку особистості, спрямованої на свідоме оволодіння знаннями, соціальними нормами і культурними цінностями.

Розкриття структури педагогічного спілкування дозволяє зрозуміти його внутрішню організацію, проте для цілісного аналізу доцільно звернутися до його функціонального аспекту, який відображає практичне призначення цього феномену в освітньому процесі. Узагальнення наукових підходів до визначення функцій педагогічного спілкування, представлених у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників [1; 3; 5; 7; 23; 50], дає підстави розглядати його як поліфункціональну систему, що забезпечує реалізацію низки взаємопов'язаних завдань:

- пізнавальна функція: спрямована на вивчення індивідуально-психологічних особливостей учня, його потреб, мотивів і внутрішнього світу, що водночас пов'язано з інформаційним обміном і виховним впливом;

– функція емоційної підтримки (співпереживання): забезпечує створення сприятливого психологічного клімату, сприяє усвідомленню учнем власної значущості та формуванню адекватної самооцінки;

– функція самоствердження: реалізується через можливість учня проявляти себе у взаємодії, відчувати власну цінність і розвивати впевненість у власних силах;

– функція піднесення особистості: орієнтована на розвиток потенціалу учня, стимулювання його особистісного зростання та самореалізації;

– функція відкритої позиції у спілкуванні: передбачає формування готовності до діалогу, щирої взаємодії та рефлексивного ставлення до себе й інших;

– функція взаємообміну: полягає у включенні учасників освітнього процесу в активну взаємодію, що передбачає обмін досвідом, ролями та цінностями, а також взаємне збагачення особистісного досвіду.

У ході нашого дослідження для комплексного аналізу психологічних особливостей педагогічного спілкування важливо проаналізувати також і труднощі, які можуть виникати у процесі взаємодії між педагогом і учнями.

Такі перешкоди можуть бути зумовлені різними чинниками: соціальними, віковими, культурними, психологічними та професійними. Усвідомлення та аналіз цих бар'єрів є необхідною умовою підвищення ефективності педагогічної діяльності, оскільки вони прямо впливають на якість навчання, мотивацію учнів та психологічний клімат у навчальному середовищі.

Вітчизняні дослідження останніх років [2; 6; 8; 12; 14; 20] підкреслюють, що труднощі педагогічного спілкування зазвичай класифікують за кількома напрямками:

– статусно-рольові бар'єри, що виникають через асиметрію соціального статусу та розбіжності очікувань щодо ролі педагога і учня;

– вікові та субкультурні труднощі, пов'язані з нерозумінням цінностей молодіжної субкультури або відмінностей у способах сприйняття інформації та цінностей;

– етно-соціокультурні бар'єри, які проявляються у міжкультурному та соціальному контексті навчання;

– індивідуально-психологічні особливості учасників взаємодії, серед яких рівень емоційної стабільності, комунікативна компетентність, когнітивні стилі та локус контролю, що можуть як сприяти, так і ускладнювати процес взаєморозуміння;

– професійно-педагогічні труднощі, що пов'язані з недостатністю дидактичної компетентності, обмеженими методичними навичками або непродуманими способами організації навчального процесу.

Отже, педагогічне спілкування у психологічній науці розглядається як багатовимірний процес, що включає передачу інформації, організацію взаємодії та психологічні механізми, які визначають характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Педагогічне спілкування охоплює не лише комунікативний обмін, а й інтерактивні та перцептивні аспекти, що формують основу для професійної взаємодії, враховують індивідуальні особливості та забезпечують ефективність соціально-психологічних зв'язків у навчальному середовищі.

1.2. Стилi педагогічного спілкування: психологічні характеристики

Педагогічне спілкування реалізується не лише через структуру взаємодії, а й через певні стилі поведінки педагога, які визначають характер та ефективність міжособистісної взаємодії з учнями. Стил ь педагогічного спілкування відображає психологічні особливості викладача, його емоційне ставлення до учнів, способи мотивації та регулювання навчальної діяльності. У психологічній науці стил ь спілкування розглядається як системно організована модель поведінки, яка впливає на формування соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі та на результативність взаємодії. Дослідники С. Гарькавець та Л. Волченко визначають стил ь педагогічного спілкування таким чином: «Стил ь педагогічного спілкування – це система певних способів і прийомів взаємодії, що використовує педагог у стосунках з учнями, їхніми

батьками та колегами. Стиль спілкування також є відбиттям звичок, стереотипів індивіда, його особистісних особливостей» [11, с. 42].

Здійснений нами теоретичний аналіз показав, що існують різні підходи до визначення і класифікації стилів педагогічного спілкування. Найпоширенішим є поділ на три основні типи: авторитарний, демократичний та ліберальний. Важливо зауважити, що цю класифікацію вперше ввів у науковий обіг відомий німецько-американський психолог К. Левін у 30-х роках ХХ століття, досліджуючи ефективність різних моделей керівництва та лідерської поведінки. Надалі концепція отримала розвиток у педагогічних і психологічних дослідженнях і була адаптована для аналізу стилів спілкування вчителів із учнями [11; 16; 26; 47; 48].

Разом із тим у сучасних психологічних дослідженнях спостерігається тенденція до розширення традиційної трикомпонентної класифікації. Дослідники наголошують на необхідності врахування не лише форм поведінки педагога, а й його ціннісних орієнтацій, емоційного ставлення до учнів та особливостей міжособистісної взаємодії. У зв'язку з цим стиль педагогічного спілкування розглядається як багатовимірне явище, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти.

Зокрема, відомий вітчизняний дослідник І. Бех, який у межах особистісно орієнтованого підходу підкреслює, що стиль педагогічного спілкування визначається насамперед ціннісними орієнтаціями педагога. На його думку, взаємодія з учнями може набувати суб'єкт-об'єктного або суб'єкт-суб'єктного характеру, що фактично відображає різні стилістичні моделі спілкування. Перевага надається такій організації комунікації, яка сприяє розвитку внутрішньої активності, самостійності та відповідальності учнів [4].

У дослідженнях А. Коломієць та В. Ільчук стиль педагогічного спілкування розглядається як важлива складова професійної діяльності викладача, що визначає ефективність взаємодії зі студентами. Дослідники підкреслюють, що сучасний стиль педагогічного спілкування формується під впливом змін в освітньому середовищі та передбачає поєднання комунікативних умінь,

емоційної відкритості та здатності до партнерської взаємодії. Особлива увага приділяється переходу від директивних форм впливу до діалогічних і взаємодійних моделей спілкування, що сприяють активізації навчальної діяльності здобувачів освіти [20].

Отже, розглянемо основні стилі педагогічного спілкування, які визначають характер взаємодії вчителя та учнів.

Авторитарний стиль – характеризується високим рівнем контролю, прагненням вирішувати проблеми самостійно та обмеженою увагою до думки інших, що може призводити до конфліктів і зниження ефективності спілкування. З наукової точки зору цей стиль визначається як система педагогічної поведінки, що концентрує управлінську та регулятивну функції викладача, обмежує самостійність учнів і знижує рівень їхньої ініціативності: «Авторитарному стилю викладача властивий диктат, що перетворює студентів на пасивних виконавців, пригнічуючи їхню самостійність та ініціативу. Викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Основними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція та догана. Навіть подяка в таких обставинах може звучати як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не очікував від тебе такого». Реакцією на помилки студента часто стає висміювання або різкі слова. Авторитарний викладач нетерпимий до заперечень. Усе це породжує несприятливий психологічний клімат, пригнічує ініціативу та відповідальність, гальмує формування колективістських якостей і розвиває у майбутніх фахівців невпевненість у власних силах» [20, с. 322].

Демократичний стиль передбачає активне залучення учнів до процесу прийняття рішень, підтримку ініціативи та врахування інтересів кожного, що сприяє формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату. У науковій літературі він визначається як система педагогічної поведінки, яка забезпечує підтримку ініціативи та розвиток самостійності: «Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі, довірі та орієнтації на самоорганізацію й самоуправління особистості та колективу. Він базується на врахуванні думки колективу і спрямований на усвідомлення кожним студентом мети діяльності та

залучення всіх до активної участі у спільній роботі. Науково цей стиль визначається як система педагогічної поведінки, що передбачає підтримку ініціативи, координацію дій, надання порад та інформування, сприяючи формуванню впевненості у власних силах, розвитку відповідальності та самостійності, а також творчого підходу до виконання завдань. Така організація взаємодії забезпечує стабільні результати діяльності та створює надійний фундамент для розвитку особистості» [20, с. 322].

Ліберальний стиль відзначається униканням відповідальності та пасивністю у взаємодії, що обмежує вплив педагога на навчальний процес і знижує його авторитет серед учнів. Дослідники підкреслюють, що така поведінка вчителя зазвичай проявляється у мінімальній участі в організації навчальної діяльності та низькому рівні вимог до здобувачів освіти, що ускладнює формування колективної дисципліни та ефективної взаємодії. «Ліберальному стилю викладача властива відсутність стійкої педагогічної позиції. Він проявляється у невтручанні та низькому рівні вимог до виховання. Ліберальний викладач прагне не втручатися в життя колективу, легко підкоряючись суперечливим впливам. Формальні аспекти його роботи можуть нагадувати демократичні, але через пасивність, незацікавленість, нечіткість програми та брак відповідальності виховний процес стає некерованим» [20, с. 322].

Важливо відзначити, що стилі педагогічного спілкування відображають психологічні характеристики вчителя, його підхід до організації навчальної діяльності, а також способи взаємодії з учнями. Дослідження свідчать, що психологічні аспекти, такі як емоційна стабільність, здатність до емпатії, комунікативні вміння та гнучкість мислення, безпосередньо впливають на ефективність навчального процесу та рівень залученості учнів. Стиль спілкування виступає своєрідним маркером педагогічної компетентності, який демонструє, як педагог поєднує управлінські, мотиваційні та емоційні функції у щоденній практиці.

Узагальнення наведених характеристик зумовлює необхідність звернення до концепції Карла Роджерса, у межах якої педагогічне спілкування розглядається як важливий чинник особистісного зростання учнів.

Зокрема, у своїх працях відомий американський психолог наголошував, що якість педагогічної взаємодії безпосередньо пов'язана з особистісним розвитком учнів. На його думку, вирішальним чинником є здатність учителя будувати такі взаємини, які сприяють підтримці й розвитку особистості дитини. Такі взаємини він описував як допоміжні, тобто ті, що створюють умови для саморозкриття та зростання учня. Їх формування пов'язане з дотриманням трьох важливих засад: щирості у поведінці педагога, позитивного прийняття учня без оцінювання та здатності розуміти його внутрішні переживання.

Однією з ключових характеристик ефективного спілкування, як стверджує К. Роджерс, є узгодженість внутрішнього стану вчителя з його зовнішніми проявами. Це означає, що педагог поводить себе природно, не приховуючи власного ставлення, і не створює штучної дистанції у взаємодії. На противагу цьому виступає формалізоване спілкування, коли вчитель діє виключно в межах професійної ролі, залишаючи поза увагою емоційний компонент взаємодії. У такому разі контакт з учнями стає менш особистісним і більш відчуженим.

Важливим компонентом педагогічного спілкування є також безумовне прийняття учня. Йдеться про стабільно доброзичливе ставлення, яке не залежить від успішності чи поведінки дитини. Учитель у такому випадку демонструє повагу, підтримку та готовність допомогти, що сприяє формуванню довіри та психологічного комфорту. У поєднанні з емпатією – здатністю розуміти емоційний стан учня – це створює сприятливі умови для розвитку впевненості, внутрішньої мотивації та активної участі у навчальному процесі [49].

Таким чином, аналіз стилів педагогічного спілкування засвідчує, що ефективність взаємодії в освітньому процесі зумовлюється не лише зовнішніми проявами педагогічної поведінки, але й глибинними психологічними установками вчителя щодо учня. У цьому контексті гуманістичний підхід

К. Роджерса виступає теоретичним підґрунтям, яке пояснює значення довіри, прийняття та емпатії як базових умов конструктивної педагогічної взаємодії.

Разом із тим, зазначені характеристики знаходять своє практичне втілення у конкретних формах організації спілкування, що визначають характер участі учнів у комунікативному процесі. Відповідно, подальший аналіз доцільно спрямувати на розгляд монологічної та діалогічної форм педагогічного спілкування як таких, що відображають рівень суб'єктності учасників та специфіку їхньої взаємодії.

Монологічне спілкування характеризується одностороннім передаванням інформації та ігноруванням інтересів співрозмовника, що може проявлятися у директивних або маніпулятивних стратегіях. Дослідники С. Гарькавець, Л. Волченко стверджують: «Особливостями монологічного або антидіалогічного спілкування є ставлення до співрозмовника як до об'єкта впливу, що передбачає ігнорування його інтересів і цінностей. Це одностороння спрямованість інформаційного потоку, тобто тільки один учасник комунікативної взаємодії висловлює думки, ідеї, відчуття та повністю ігнорує зворотний зв'язок від свого співрозмовника. Таке спілкування ще називається суб'єкт-об'єктним і може спостерігатися там, де наявні жорсткі ієрархічні стосунки» [11, с. 44].

Важливо зауважити, що у сучасних психологічних дослідженнях виокремлюють два основні різновиди монологічного спілкування: імперативне та маніпулятивне [29; 31; 32; 33].

Імперативне спілкування, яке має суб'єкт-об'єктний характер, передбачає жорстко спрямований вплив на іншу людину з метою спонукання її до визначених дій або прийняття певних рішень, а також встановлення контролю над її поведінкою. Така форма взаємодії ґрунтується на домінуванні одного з учасників і обмеженні самостійності іншого, що проявляється через використання директивних засобів, зокрема наказів, вимог, заборон, інструкцій чи чітко регламентованих приписів. У подібній комунікації ініціатива належить виключно одному суб'єкту, тоді як інший виступає як об'єкт впливу. У зв'язку з цим дослідники підкреслюють, що в окремих сферах така форма комунікації

може бути виправданою: «Імперативне спілкування не завжди несе тільки негативне навантаження. Є сфери, у яких його використання виправдано, оскільки на то є певні цілі. Наприклад, серед військових, правоохоронців або державних службовців це загальноприйнята практика. Також імперативність себе часто виправдовує в екстремальних умовах» [11, с. 44].

Натомість у педагогічному процесі домінування імперативного спілкування втрачає свою ефективність. Це зумовлено тим, що цінності, норми та установки, які передаються в умовах жорсткого тиску, не стають частиною внутрішнього світу учня, а залишаються лише зовнішньо засвоєними моделями поведінки. Крім того, надмірна директивність з боку педагога може формувати відповідні поведінкові зразки у школярів, які відтворюються у взаємодії з однолітками. У результаті це іноді проявляється у формах домінування, тиску чи агресивної поведінки, зокрема у вигляді булінгу або мобінгу в учнівському середовищі.

Маніпулятивне спілкування характеризується прихованою спрямованістю на досягнення певних цілей і опосередкований контроль над поведінкою та мисленням іншого учасника комунікації. В освітньому процесі проявляється, коли педагог не відкрито формулює власні наміри, а створює умови, за яких в учня виникає ілюзія самостійного прийняття рішень або вибору певних дій. Дослідники Гарькавець С., Волченко Л. стверджують: «Це далеко не продуктивна взаємодія, оскільки учень може зрозуміти зміст маніпуляції і тоді сприйме таке ставлення як виправдане. Раз так спілкується вчитель, то чому так само не спілкуватися і мені з іншими. Зрозуміло, що маніпуляція – це не щирість, прихована брехня та приниження партнера взаємодії, що не варто використовувати в педагогічному процесі» [11, с. 45].

У свою чергу, діалогічне спілкування будується на рівності позицій учасників, взаємній повазі та врахуванні їхніх думок, що забезпечує більш продуктивну взаємодію та формування довіри. Можна стверджувати, що характерною рисою діалогічного або діадичного (суб'єкт–суб'єктного, рівний–рівному) спілкування є рівноправність позицій його учасників, що проявляється у взаємному визнанні активної ролі кожного та можливості взаємного впливу.

Рівність позицій передбачає насамперед взаємну повагу та відсутність нав'язування власних думок, оцінок або ставлень одному з учасників. Усвідомлення рівнозначності позиції іншого партнера є базовою умовою ефективного та продуктивного діалогу, де жоден із учасників не має переваг, і обидва функціонують як рівноправні партнери, що забезпечує гармонійний обмін інформацією та емоційними реакціями. Як зазначають дослідники: «Діалогічне спілкування є набагато продуктивнішим, ніж монологічне. Воно вимагає артикуляції соціально-перцептивних здібностей, що пов'язані з адекватним розумінням не тільки мовних, а й невербальних, експресивних проявів співрозмовника та їхньої відповідної інтерпретації» [11, с. 45].

Таким чином, стилі педагогічного спілкування відображають поєднання емоційних, ціннісних та поведінкових складових діяльності педагога, які знаходять своє конкретне втілення у формах взаємодії з учнями. Ця взаємопов'язана структура слугує основою для розуміння психологічних особливостей педагогічного спілкування, демонструючи, як особистісні установки, емоційна відкритість та комунікативна гнучкість учителя впливають на розвиток довіри, мотивації та суб'єктності здобувачів освіти.

1.3. Психологічні чинники ефективності педагогічного спілкування

Роль педагогічного спілкування значно актуалізується в умовах сучасної освіти, завданням якої є всебічний і гармонійний розвиток особистості учня. Сучасні здобувачі освіти демонструють високий рівень самосвідомості, критичного мислення та потребу у взаємній повазі, що визначає нові вимоги до педагогів у сфері комунікації. Відповідно, ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від психологічних характеристик викладача, його здатності до емпатії, емоційної гнучкості та адаптивності, які забезпечують продуктивну взаємодію та підтримку особистісного розвитку учнів. Можна стверджувати, що психологічні чинники, що впливають на якість

комунікації, стають критерієм успішності педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Таким чином, ефективність педагогічного спілкування значною мірою зумовлюється сукупністю психологічних чинників, що визначають особливості міжособистісної взаємодії у системі «учитель – учень». До таких чинників належать індивідуально-психологічні характеристики особистості педагога, рівень розвитку його емоційної сфери, здатність до розуміння внутрішнього стану інших людей, а також сформованість комунікативних умінь і навичок. У процесі педагогічної взаємодії ці психологічні особливості впливають на характер встановлення контакту, ступінь взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу та загальний емоційний клімат у класі. Врахування зазначених психологічних аспектів дозволяє краще зрозуміти механізми ефективної комунікації та визначити ті внутрішні ресурси особистості педагога, які сприяють конструктивному спілкуванню з учнями.

1. Здатність до рефлексії. Важливим психологічним чинником ефективності педагогічного спілкування є здатність учителя до рефлексії. Рефлексивність передбачає усвідомлення педагогом власних дій, емоційних реакцій та особливостей поведінки у процесі взаємодії з учнями. Завдяки рефлексії вчитель може оцінювати результати своєї комунікативної діяльності, аналізувати причини успіхів і труднощів у взаємодії, а також коригувати власну поведінку відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Рефлексивне ставлення до професійної діяльності сприяє більш глибокому розумінню потреб та переживань учнів, що, у свою чергу, підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

2. Емпатійність як психологічна умова взаєморозуміння. Емпатія розглядається як здатність людини розуміти емоційний стан іншого та співпереживати йому. У педагогічній діяльності емпатійність дозволяє вчителю краще усвідомлювати переживання учнів, помічати їхні труднощі та своєчасно реагувати на зміни у поведінці або настрої. Завдяки цьому створюється атмосфера довіри й психологічної безпеки, у якій учні почуваються впевненіше

та більш відкрито взаємодіють із педагогом. Емпатійне ставлення вчителя сприяє формуванню позитивного емоційного клімату в класному колективі та підвищує мотивацію школярів до навчання.

3. Комуникативна спрямованість особистості вчителя. Одним із важливих психологічних факторів ефективності педагогічного спілкування є комуникативна спрямованість особистості педагога. Вона проявляється у прагненні встановлювати контакт з учнями, підтримувати відкритий діалог і створювати умови для активної взаємодії у навчальному процесі. Учитель із вираженою комуникативною спрямованістю зазвичай демонструє відкритість, доброзичливість і готовність до співпраці, що сприяє встановленню довірливих стосунків між учителем та учнями.

4. Психологічна гнучкість у педагогічній взаємодії. Ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від здатності вчителя адаптувати свою поведінку до різних ситуацій та індивідуальних особливостей учнів. Психологічна гнучкість передбачає вміння змінювати стиль спілкування, обирати оптимальні способи впливу та враховувати вікові й особистісні характеристики школярів. Такий підхід дозволяє уникати конфліктних ситуацій, підтримувати позитивний психологічний клімат у класі та забезпечувати ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

5. Екологічність спілкування. Важливим чинником ефективності педагогічного спілкування є екологічність комуникативної взаємодії. У психологічному аспекті екологічне спілкування передбачає таку форму взаємодії, яка ґрунтується на повазі до особистості співрозмовника, доброзичливості, емоційній підтримці та відповідальному використанні мовлення. Подібний підхід спрямований на створення безпечного психологічного середовища, у якому учні відчують прийняття та можливість вільно висловлювати власні думки й переживання. У сучасних умовах розвитку освіти, орієнтованої на дитиноцентризм, партнерство та індивідуалізацію навчання, екологічність спілкування набуває особливого значення, оскільки сприяє формуванню атмосфери довіри та взаємоповаги між учителем і учнями.

Такий підхід передбачає відмову від домінування критики та жорстких уніфікованих вимог на користь підтримувального стилю взаємодії, який враховує індивідуальні можливості та інтереси кожної дитини. Психологічно екологічна комунікація також пов'язана з розвитком резилієнтності педагога – здатності зберігати емоційну стійкість, конструктивно реагувати на складні ситуації та підтримувати психологічну безпеку учнів навіть у стресових умовах.

Так, у дослідженні О. Білоножко зазначається, що: «Концепції екологічного педагогічного спілкування зародилися у західній освіті, передусім, у Великій Британії та США, де освітній простір передбачає індивідуальний підхід (кожен учень має право на індивідуальну освітню траєкторію), атмосферу довіри, яка надає максимальні можливості для самореалізації, психологічний комфорт, що створює сприятливі умови для навчання, демократизм, тобто рівноправне співробітництво педагога і учня. Освітній простір, що базується на екологічному підході, побудований на певному комплексі комунікативних норм, першою з яких є позитивне ставлення до учнів, тобто позитивне спілкування. Вчитель поважає особистість учня, ставиться до нього як до рівного, уникаючи категоричності, авторитарності та критики. Його головним завданням є не наблизити конкретного учня до певних стандартів, а зберегти його індивідуальність» [7, с. 48].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

2.1. Методика та організація емпіричного дослідження

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей педагогічного спілкування визначив необхідність проведення емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних особливостей педагогічної взаємодії вчителів із учнями, а також виявлення характерних стратегій педагогічного спілкування у професійній діяльності педагогів.

Емпіричне дослідження було організовано та реалізовано у три послідовні етапи:

- етап планування, який передбачав розроблення емпіричної моделі дослідження та підбір відповідного психодіагностичного інструментарію;
- діагностичний етап, у межах якого здійснювався збір емпіричних даних щодо особливостей педагогічного спілкування вчителів закладів загальної середньої освіти;
- аналітичний етап, що передбачав оброблення, систематизацію та інтерпретацію отриманих результатів.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2025–2026 навчального року. Для формування вибірки було використано метод «снігової кулі».

На початковому етапі дослідження випадковим чином було обрано першу групу респондентів. Після проходження опитування цих учасників просили рекомендувати інших педагогів, які могли б взяти участь у дослідженні. Надалі відбір респондентів здійснювався серед тих учителів, яких рекомендували попередні учасники дослідження.

У дослідженні взяли участь 60 вчителів закладів загальної середньої освіти міста Луцька, зокрема Луцький ліцей № 21 імені Михайла Кравчука Луцької міської ради та Луцький ліцей № 24 Луцької міської ради. Серед респондентів

були вчителі різних навчальних дисциплін із різним педагогічним стажем. Вік учасників дослідження становив від 23 до 58 років. До вибірки увійшли як педагоги з незначним досвідом професійної діяльності (до 5 років), так і вчителі з тривалим педагогічним стажем (понад 20 років). Така структура вибірки дала можливість отримати більш репрезентативні дані щодо особливостей педагогічного спілкування.

Збір емпіричних даних здійснювався у формі онлайн-опитування (CAWI) шляхом заповнення респондентами опитувальника, створеного за допомогою сервісу Google Forms.

Для визначення психологічних особливостей педагогічного спілкування було використано діагностичні методики:

- 1) методика, спрямована на визначення власної стратегії педагогічного спілкування (С. Мартиненко, Н. Кипиченко) [27];
- 2) методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн) [46];
- 3) тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер) [16].

Методика, спрямована на визначення власної стратегії педагогічного спілкування запропонована українськими дослідниками С. Мартиненко, Н. Кипиченко спрямована на виявлення домінуючої стратегії педагогічного спілкування, а також на визначення особливостей взаємодії педагога з учнями у процесі навчально-виховної діяльності (додаток А).

Опитувальник представлений 75 твердженнями, які відображають різні аспекти педагогічної взаємодії, зокрема особливості емоційної відкритості, здатність до встановлення контакту з учнями, уміння враховувати емоційний стан співрозмовника, готовність до відвертого обміну інформацією та використання зворотного зв'язку у процесі спілкування.

Досліджуваним пропонується інструкція: якщо вони погоджуються з твердженням, навпроти відповідного номера необхідно поставити знак «+» («так»), якщо не погоджуються – знак «-» («ні»). Учасникам дослідження рекомендується відповідати на запитання швидко, не витрачаючи багато часу на роздуми, оскільки правильних або неправильних відповідей у тесті не існує.

Опитувальник містить три основні шкали:

1. шкала «Правдивість» – дозволяє визначити щирість відповідей досліджуваного та надійність отриманих результатів;

2. шкала «Контакт» – відображає рівень відкритості педагога у спілкуванні, готовність до встановлення емоційного контакту з учнями, уміння виражати власне ставлення та підтримувати комунікативну взаємодію;

3. шкала «Зворотний зв'язок» – характеризує здатність педагога розуміти емоційний стан співрозмовника, враховувати індивідуальні особливості учнів та реагувати на їхні почуття, поведінку й очікування.

Оброблення результатів здійснюється за допомогою спеціального ключа до опитувальника. За кожну відповідь, що збігається з ключем, нараховується 1 бал, за відповідь, що не збігається з ключем, – 0 балів. Отримані бали підсумовуються окремо за кожною шкалою.

Спочатку аналізуються результати за шкалою «Правдивість», оскільки високі показники за цією шкалою (4–5 балів) можуть свідчити про нещирість відповідей досліджуваного. У такому випадку результати опитувальника вважаються недійсними.

Подальша інтерпретація результатів здійснюється на основі співвідношення показників за шкалами «Контакт» та «Зворотний зв'язок», що дозволяє визначити домінуючу стратегію педагогічного спілкування.

Виділяються чотири основні стратегії педагогічного спілкування:

«арена» – характеризується високим рівнем відкритості у спілкуванні та активним використанням зворотного зв'язку. Педагог прагне до взаєморозуміння з учнями, відкрито висловлює власні думки та враховує емоційний стан співрозмовників;

«фасад» – відзначається низьким рівнем відкритості, але достатньо розвиненою здатністю до розуміння інших. У цьому випадку педагог добре відчуває емоційний стан учнів, однак не завжди готовий до відвертого спілкування;

«сліпа зона» – характеризується високим рівнем відкритості у спілкуванні, але недостатнім урахуванням реакцій та почуттів інших людей;

«мертва зона» – відзначається низькими показниками як відкритості, так і використання зворотного зв'язку, що може ускладнювати ефективну педагогічну взаємодію.

Методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн) (додаток Б). У контексті психологічних особливостей педагогічного спілкування важливе значення має здатність педагога до емоційної емпатії. За визначенням А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співпереживати іншій людині, відчувати її емоції та переживати їх разом з нею, а також ідентифікувати себе з її емоційним станом. Рівень розвитку цієї якості тісно пов'язаний із загальним психологічним здоров'ям особистості, здатністю адаптуватися у соціумі та ефективністю міжособистісної взаємодії [46].

Методика «Шкала емоційного відгуку» складається з 25 тверджень закритого типу (прямих та зворотних), на які респондент обирає одну з чотирьох відповідей: «завжди», «часто», «рідко», «ніколи».

Дослідження показують, що високі показники емпатії корелюють із низьким рівнем агресивності та схильності до насильства, здатністю до конструктивного регулювання конфліктів, виконувати рутинні завдання та підтримувати конструктивні соціальні взаємодії. Педагоги з високим рівнем емоційної емпатії порівняно з тими, хто має низькі показники:

- проявляють більшу емоційність, частіше демонструють емоційні реакції;
- зазвичай виховувалися в родинях, де емоції відкрито проявлялися та обговорювалися;
- схильні до альтруїстичної поведінки та активної допомоги іншим;
- демонструють афіліативну поведінку, підтримуючи та зміцнюючи дружні стосунки;
- менш агресивні та більш орієнтовані на позитивні соціальні цінності;
- звертають увагу на моральні та етичні оцінки.

Водночас надмірно висока емпатія може призводити до емоційної залежності від оточення, підвищеної вразливості та ускладнювати соціальну адаптацію, а в окремих випадках спричиняти психосоматичні проблеми.

Педагоги з нормальним рівнем розвитку емпатії у міжособистісних стосунках здатні оцінювати інших за їхніми діями, контролювати власні емоції та підтримувати здорову дистанцію у взаємодії. Натомість особи з низьким рівнем емпатії часто відчують труднощі у встановленні контактів, не відчують себе комфортно у групі, не завжди розпізнають емоційні прояви та мотиви інших людей, але можуть більш продуктивно працювати індивідуально та орієнтуватися на раціональні рішення й ділові якості.

Застосування методики А. Меграбяна, Н. Епштейна дозволяє виявити психологічні особливості педагогічного спілкування, зокрема рівень емоційної емпатії та чутливості викладача, що слугує основою для формування ефективних міжособистісних взаємодій із учнями

Ще одним інструментом оцінки психологічних характеристик педагогічного спілкування є тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні (М. Снайдер) (додаток В). Ця методика дозволяє визначити рівень здатності педагога контролювати власні емоційні реакції під час взаємодії з учнями та колегами, що є важливим аспектом ефективного професійного спілкування. Самоконтроль у педагогічній діяльності забезпечує підтримання сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі, допомагає уникати конфліктних ситуацій та підвищує ефективність взаємодії з учнями різних вікових груп і психологічних особливостей.

Загальна характеристика методики. Опитувальник містить 10 тверджень, які описують можливі поведінкові та емоційні реакції людини у соціальних ситуаціях. Респондент оцінює кожне твердження як «вірне» або «невірне» стосовно себе, позначаючи відповідь знаком «+» або «-». Така структура дозволяє швидко і зручно отримати дані про здатність педагога регулювати власні емоції, адаптувати поведінку до потреб учнів та реагувати на непередбачувані соціальні ситуації.

Методика дозволяє не лише кількісно визначити рівень самоконтролю, але й виявити певні тенденції в поведінковому стилі педагога: гнучкість у міжособистісних взаємодіях, готовність до конструктивного вирішення конфліктів, рівень адаптивності в різних педагогічних ситуаціях. У ході нашого дослідження ця методика дозволила визначити індивідуальні рівні самоконтролю педагогів та зіставити їх із особливостями стилю педагогічного спілкування, що стало основою для подальшого аналізу ефективності міжособистісної взаємодії.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей педагогічного спілкування

Проведений нами емпіричний аналіз психологічних особливостей педагогічного спілкування за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик дозволив виявити різні рівні розвитку комунікативних навичок педагогів та особливості їх прояву у міжособистісній взаємодії.

За проведеною методикою «Визначення власної стратегії педагогічного спілкування» (С. Мартиненко, Н. Кипиченко) вивчали домінуючі стратегії педагогів у взаємодії з учнями та особливості використання відкритості і зворотного зв'язку. Отримані дані представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл педагогів за домінуючими стратегіями педагогічного спілкування

Стратегія педагогічного спілкування	Низький рівень використання	Середній рівень	Високий рівень
Арена	–	30%	35%
Фасад	12%	20%	–
Сліпа зона	–	3%	–
Мертва зона	–	–	–

Найбільша частка респондентів, 65 %, демонструє стратегію «Арена» (30 % – середній рівень, 35 % – високий рівень), що свідчить про достатній та високий

рівень відкритості у спілкуванні та активне використання зворотного зв'язку з учнями. Це означає, що більшість педагогів готові до ефективної взаємодії та здатні адаптувати свою поведінку до конкретних освітніх ситуацій.

Стратегію «Фасад» обрали 32 % педагогів (12 % – низький рівень, 20 % – середній рівень). Вона характеризується обмеженою відкритістю, проте достатньою здатністю розуміти емоційний стан учнів. Такі педагоги відчують емоції учнів, але не завжди готові до відкритого обміну інформацією.

Сліпа зона показала себе у невеликої частки респондентів – 3 % (середній рівень), що свідчить про відкритість у спілкуванні, але недостатнє врахування емоцій та реакцій учнів, що може знижувати ефективність педагогічної взаємодії.

Мертва зона у вибірці відсутня (0 %), що свідчить про відсутність педагогів із низьким рівнем відкритості та обмеженим використанням зворотного зв'язку.

Таким чином, результати дослідження показують, що більшість педагогів мають середній або високий рівень відкритості та здатність ефективно реагувати на емоційний стан учнів. Це підтверджує загалом високий рівень психологічної компетентності педагогів та їхню готовність до ефективного педагогічного спілкування. Отримані результати представлені на рисунку 2.1.

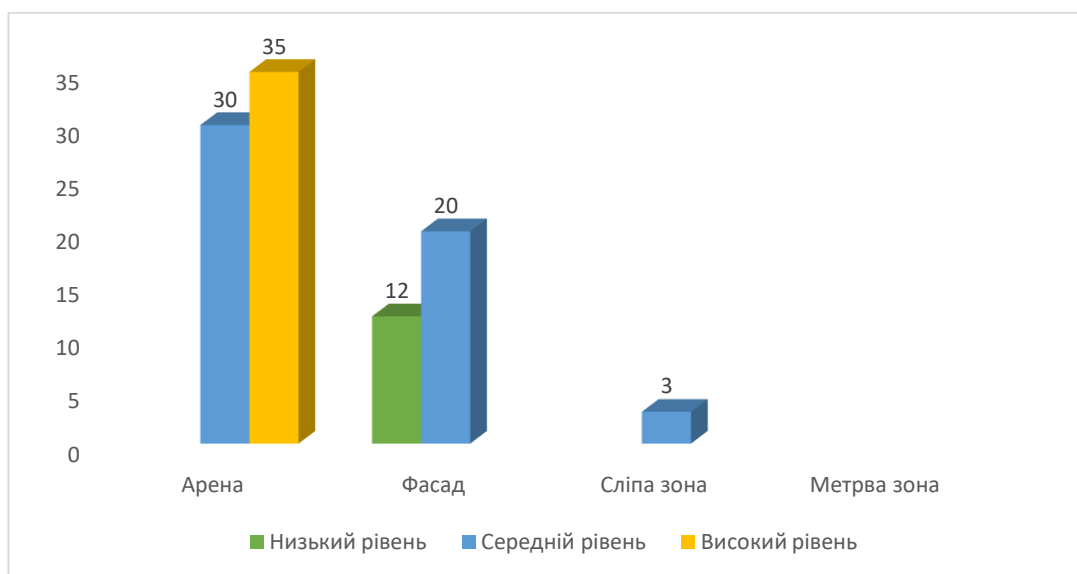


Рис. 2.1. Розподіл педагогів за стратегіями педагогічного спілкування

Однією з ключових методик, використаних у нашому дослідженні психологічних особливостей педагогічного спілкування, є «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн). Ця методика дозволяє оцінити загальні емпатичні схильності педагогів, зокрема рівень здатності до емоційного співпереживання, а також відповідність чи невідповідність емоційних реакцій педагога та учня. Методика складається з 25 тверджень закритого типу (прямих та зворотних), на які респондент обирає одну з чотирьох відповідей: «завжди», «часто», «рідко», «ніколи».

Результати дослідження, представлені у таблиці 2.2 дозволяють оцінити рівень розвитку емпатії серед педагогів.

Таблиця 2.2

Рівень розвитку емпатії за методикою «Шкала емоційного відгуку»

Рівень розвитку емпатії	Дуже високий	Високий	Середній (нормальний)	Низький	Дуже низький
	5%	75%	20%	-	-

Як показало дослідження, лише 5% педагогів мають дуже високий рівень емпатії, що свідчить про виняткову здатність до розуміння емоцій учнів та ефективного емоційного співпереживання. Більшість респондентів (75%) демонструють високий рівень емпатії, що підтверджує їхню здатність реагувати на емоційні стани учнів і підтримувати конструктивну взаємодію. Ще 20% опитаних мають середній (нормальний) рівень емпатії. Низького чи дуже низького рівня серед респондентів не виявлено. Отримані результати представлені на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Результати дослідження рівня розвитку емпатії педагогів

Наступна методика, яка була застосована нами у ході експериментального дослідження особливостей педагогічного спілкування, – «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні» (М. Снайдер). Методика спрямована на визначення рівня самоконтролю особистості у процесі міжособистісної взаємодії та здатності регулювати власну поведінку відповідно до вимог соціальної ситуації. Застосування методики дозволяє оцінити, наскільки педагог здатний контролювати емоційні прояви, адаптувати поведінку до умов спілкування та ефективно взаємодіяти з учнями і колегами.

Дослідження, проведене за допомогою методики М. Снайдера, дало можливість визначити рівень самоконтролю педагогів у процесі спілкування. Отримані результати дозволяють охарактеризувати особливості регуляції поведінки респондентів у професійній діяльності та оцінити їхню здатність до ефективної міжособистісної взаємодії. Результати проведеного дослідження представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Показники рівнів самоконтролю в спілкуванні серед педагогів

Рівень самоконтролю	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Кількість (%)	65 %	32 %	3 %

Отримані результати показують, що у більшості респондентів сформований достатній рівень самоконтролю, що позитивно впливає на ефективність педагогічного спілкування.

Найбільша частка педагогів (65 %) демонструє високий рівень самоконтролю, що свідчить про їхню здатність гнучко адаптувати власну поведінку відповідно до вимог конкретної ситуації спілкування. Такі педагоги добре контролюють емоційні прояви, здатні враховувати реакції співрозмовників та ефективно будувати комунікацію з учнями і колегами. Наявність високого рівня самоконтролю є позитивним показником професійної компетентності, оскільки сприяє підтриманню конструктивної атмосфери у педагогічній взаємодії.

Середній рівень самоконтролю виявлено у 32 % респондентів. Це свідчить про те, що дана група педагогів у більшості ситуацій здатна регулювати власну поведінку та емоції, проте іноді може відчувати труднощі у складних або конфліктних ситуаціях спілкування. Водночас такий рівень самоконтролю є достатнім для ефективного виконання професійних обов'язків і відображає певний баланс між емоційною відкритістю та саморегуляцією.

Низький рівень самоконтролю спостерігається у незначній частини респондентів (3 %). Це може свідчити про недостатню здатність до регуляції власних емоцій та поведінки у процесі взаємодії з іншими людьми. Педагоги з таким рівнем самоконтролю можуть проявляти імпульсивність у реакціях або відчувати труднощі під час адаптації до вимог комунікативної ситуації. Отримані результати представлені на рисунку 2.3.

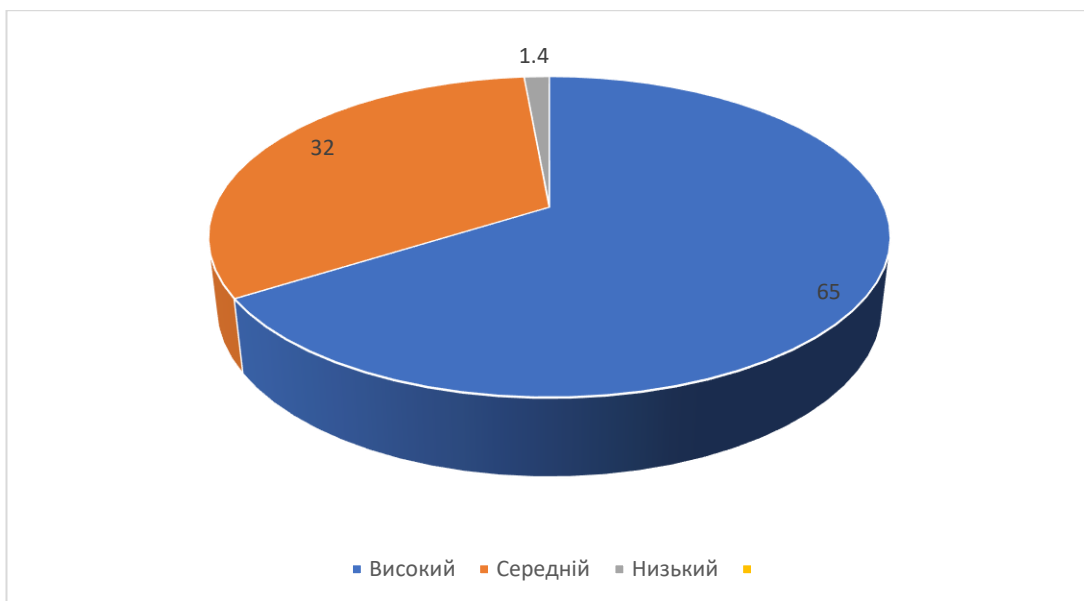


Рис. 2.3. Рівні самоконтролю в спілкуванні серед педагогів

Узагальнюючи результати проведеного емпіричного дослідження, можна зазначити, що отримані дані дозволяють сформулювати цілісне уявлення про психологічні особливості педагогічного спілкування досліджуваної групи педагогів. Використання комплексу психодіагностичних методик дало змогу проаналізувати ключові складові ефективної педагогічної взаємодії, зокрема стратегії спілкування, рівень розвитку емпатії та здатність до самоконтролю у комунікативних ситуаціях.

Результати дослідження свідчать про те, що у більшості педагогів переважають конструктивні стратегії педагогічного спілкування. Домінування стратегії «Арена» вказує на достатній рівень відкритості у взаємодії та активне використання зворотного зв'язку у процесі спілкування з учнями. Водночас наявність певної частки педагогів, для яких характерна стратегія «Фасад», свідчить про існування тенденції до часткової стриманості або обмеженої відкритості у комунікації.

Аналіз результатів дослідження рівня емпатії показав, що переважна більшість педагогів має високий рівень розвитку емпатійних здібностей. Це свідчить про сформовану здатність до емоційного співпереживання, розуміння емоційних станів учнів та готовність до підтримки у процесі педагогічної

взаємодії. Відсутність низького рівня емпатії серед респондентів є позитивним показником психологічної готовності педагогів до ефективного спілкування у освітньому середовищі.

Результати дослідження рівня самоконтролю у спілкуванні також підтверджують достатній рівень розвитку комунікативних якостей педагогів. Більшість респондентів демонструє високий або середній рівень самоконтролю, що свідчить про здатність регулювати власні емоції, адаптувати поведінку відповідно до вимог ситуації та підтримувати конструктивну взаємодію з учнями і колегами.

Таким чином, узагальнення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що для більшості досліджуваних педагогів характерний достатній рівень розвитку психологічних якостей, які забезпечують ефективність педагогічного спілкування. Разом з тим виявлені окремі особливості у структурі комунікативної поведінки педагогів свідчать про доцільність подальшого розвитку навичок емоційної регуляції, відкритості у взаємодії та вдосконалення комунікативної компетентності у професійній діяльності.

2.3. Практичні рекомендації щодо оптимізації педагогічного спілкування

Практичні рекомендації щодо оптимізації педагогічного спілкування спрямовані на підвищення ефективності взаємодії між педагогами та учнями, розвиток комунікативної компетентності педагогів, а також формування сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі. Головний акцент зроблено на розвитку емпатії, самоконтролю у спілкуванні та використанні конструктивних стратегій педагогічної взаємодії.

Метою розроблення практичних рекомендацій є підвищення ефективності педагогічного спілкування шляхом розвитку психологічних ресурсів педагогів, удосконалення їхніх комунікативних навичок та формування здатності до конструктивної взаємодії з учнями.

Основними завданнями реалізації рекомендацій є:

- розвиток здатності педагогів до усвідомлення власних емоцій та емоційних станів учнів;
- формування навичок ефективного використання зворотного зв'язку у педагогічному спілкуванні;
- підвищення рівня емпатії та здатності до емоційного співпереживання;
- розвиток навичок самоконтролю у процесі міжособистісної взаємодії;
- формування конструктивних стратегій педагогічного спілкування.

Очікуваними результатами впровадження рекомендацій є підвищення рівня комунікативної культури педагогів, розвиток навичок конструктивного спілкування, зниження рівня конфліктності у взаємодії з учнями та створення сприятливого психологічного клімату у навчальному середовищі. Практична реалізація рекомендацій може здійснюватися у формі соціально-психологічного тренінгу, який передбачає групову та індивідуальну роботу. Структура тренінгової програми може складатися з кількох етапів [21; 24; 37; 39].

Етап 1. Розвиток емоційної усвідомленості педагогів.

Завдання:

- формування навичок розпізнавання власних емоцій та емоцій учнів;
- усвідомлення впливу емоційних реакцій на процес педагогічного спілкування;
- розвиток здатності до емоційної рефлексії.

Етап 2. Формування емпатійної взаємодії.

Завдання:

- розвиток здатності до емоційного співпереживання;
- формування навичок активного слухання;
- розвиток здатності розуміти емоційні потреби учнів.

Етап 3. Розвиток самоконтролю у спілкуванні.

Завдання:

- формування навичок регуляції власних емоційних реакцій;
- розвиток здатності контролювати поведінку у складних комунікативних ситуаціях;

– опанування технік саморегуляції та управління емоційними станами.

Етап 4. Формування ефективних стратегій педагогічного спілкування.

Завдання:

– розвиток навичок використання конструктивних стратегій взаємодії;

– формування здатності до відкритого обміну інформацією та використання зворотного зв'язку;

– розвиток навичок вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному середовищі.

Для системної реалізації практичних рекомендацій доцільно впровадити спеціально розроблений тренінг «Оптимізація педагогічного спілкування», що поєднує теоретичні знання та практичні навички педагогів. Тренінг розрахований на 1–2 дні (6–8 годин) та включає інтерактивні форми роботи, що сприяють глибокому засвоєнню матеріалу та формуванню практичних умінь.

Мета тренінгу: підвищення ефективності педагогічного спілкування шляхом розвитку емоційної усвідомленості, емпатії, самоконтролю та конструктивних стратегій взаємодії з учнями.

Структура тренінгу:

Вступний блок (30–40 хвилин):

– ознайомлення з метою та завданнями тренінгу;

– формування правил групової роботи;

– інтерактивна вправа на «знайомство» та встановлення довірливого клімату.

Етап 1. Розвиток емоційної усвідомленості (1–1,5 години):

– вправи на розпізнавання власних емоцій і емоцій учнів («Емоційний щоденник», «Мапа емоцій»);

– обговорення впливу емоцій на педагогічну взаємодію;

– рефлексивна вправа «Моя емоційна реакція в класі».

Етап 2. Формування емпатії та активного слухання (1–1,5 години):

– рольові ігри «Складна ситуація» з відпрацюванням емпатійних відповідей;

– вправа «Активне слухання» в парах;

– групова дискусія щодо виявлення та задоволення емоційних потреб учнів.

Етап 3. Розвиток самоконтролю (1 година):

– техніки дихання та релаксації для зниження стресу;

– вправи на усвідомлене управління емоційними станами;

– симуляції педагогічних ситуацій з високим емоційним навантаженням та обговорення стратегій саморегуляції.

Етап 4. Формування конструктивних стратегій педагогічного спілкування (1–1,5 години):

– вправи на використання конструктивних стратегій взаємодії;

– групові кейси з надання та отримання зворотного зв'язку;

– відпрацювання прийомів вирішення конфліктних ситуацій.

Підсумковий блок (30 хвилин):

– рефлексія: що нового дізналися та що планують застосувати на практиці;

– оцінка власного рівня комунікативної компетентності до і після тренінгу;

– формування індивідуального плану застосування навичок у педагогічній діяльності.

Методи роботи: інтерактивні лекції, групові дискусії, рольові ігри, тренінгові вправи, кейс-методи, техніки саморегуляції, рефлексивні практики.

Застосування такого тренінгу сприяє не лише розвитку професійних компетентностей педагогів, а й створенню сприятливого психологічного клімату в колективі та підвищенню ефективності взаємодії з учнями. Регулярне проведення подібних тренінгів у межах внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації дозволяє закріплювати та систематизувати набуті навички, що забезпечує довготривалий ефект у професійній діяльності [18; 38; 42].

У процесі реалізації програми можуть застосовуватися різноманітні методи практичної психології, зокрема: тренінгові вправи, рольові ігри, групові дискусії, методи активного соціально-психологічного навчання, вправи на розвиток емпатії, техніки саморегуляції та рефлексивні практики.

Особливу увагу доцільно приділяти розвитку навичок активного слухання, що передбачає вміння уважно сприймати інформацію, уточнювати висловлювання співрозмовника, демонструвати зацікавленість та підтримку. Такі навички сприяють встановленню довірливих відносин між педагогом та учнями та підвищують ефективність педагогічної взаємодії.

Важливим напрямом оптимізації педагогічного спілкування є також розвиток здатності педагогів до саморегуляції. До ефективних технік саморегуляції належать вправи на релаксацію, дихальні техніки, а також прийоми переключення уваги та усвідомленого контролю емоційних реакцій. Застосування таких технік сприяє зниженню емоційного напруження та підвищенню стійкості педагогів до стресових ситуацій у професійній діяльності [35; 22; 43].

Для більш ефективної реалізації практичних рекомендацій доцільно включати конкретні вправи та методи, які дозволяють педагогам відпрацьовувати набуті знання та навички у безпечному навчальному середовищі. Зокрема, рекомендуються наступні практичні вправи:

Вправа «Емоційний щоденник» – щоденне фіксування власних емоційних станів та реакцій у взаємодії з учнями. Ця практика сприяє розвитку емоційної усвідомленості та здатності до саморефлексії.

Рольові ігри «Складна ситуація» – відтворення типових педагогічних ситуацій із конфліктами або емоційно напруженими моментами. Учасники тренінгу обирають різні стратегії реагування та обговорюють їх ефективність.

Вправа «Активне слухання» – робота в парах, де один учасник висловлює думку або проблему, а другий практикує техніку активного слухання, включаючи уточнювальні запитання, парафраз та невербальні сигнали підтримки.

Техніки саморегуляції – короткі практики дихання, релаксаційні вправи та методи усвідомленого переключення уваги, які застосовуються під час або після стресових педагогічних ситуацій.

Групова дискусія «Конструктивний зворотний зв'язок» – аналіз конкретних випадків педагогічної взаємодії, відпрацювання прийомів надання та отримання зворотного зв'язку, розвиток уміння коректно висловлювати критику та підтримку.

Таке поєднання теоретичних знань і практичних вправ забезпечує системний розвиток ключових компетентностей педагогів: емпатії, самоконтролю, активного слухання та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. Регулярне застосування цих методів у межах соціально-психологічного тренінгу або внутрішньошкільних програм підвищення кваліфікації сприяє формуванню стійких навичок ефективного педагогічного спілкування [17; 19; 40].

Отже, системне впровадження зазначених рекомендацій і практичних вправ сприятиме підвищенню психологічної компетентності педагогів, оптимізації міжособистісної взаємодії та створенню сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі, що є ключовою умовою успішної педагогічної діяльності та розвитку учнів.

ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження особливостей педагогічного спілкування дає змогу сформулювати такі науково обґрунтовані висновки.

Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити ключові аспекти концептуалізації феномену педагогічного спілкування. Зокрема, дослідження теоретичних підходів показало, що педагогічне спілкування є складним багатокomпонентним процесом взаємодії між педагогом та учнем, що включає емоційний, когнітивний та поведінковий аспекти, спрямовані на передачу знань, формування цінностей та розвиток особистості учня.

Виокремлено такі основні підходи до визначення педагогічного спілкування та його характеристик: функціональний і процесуальний. Представники першого

підходу розглядають спілкування як систему певних функцій (передача знань, виховання, мотиваційне підкріплення), інший – як динамічний процес взаємодії, що включає послідовні етапи: ініціювання контакту, обмін інформацією, рефлексію та оцінку результатів взаємодії.

Встановлено, що вивчення чинників педагогічного спілкування є важливою складовою у розумінні ефективності навчально-виховного процесу. Здійснене дослідження показало, що їх можна розділити на: особистісні, соціально-психологічні, організаційні та комунікативні. Зокрема, виявлено чинники, що сприяють ефективному спілкуванню, а саме: високий рівень емпатії та емоційна компетентність педагога, позитивна атмосфера в класі, чітка структура уроку та активна взаємодія з учнями. Чинниками, що перешкоджають ефективному спілкуванню, є надмірне навантаження, конфліктні ситуації, низький рівень мотивації учнів, відсутність підтримки та професійного розвитку педагога.

Дослідження показало, що сучасні педагоги стикаються з унікальними викликами, такими як: цифровізація освітнього процесу, індивідуалізація навчання, робота в умовах дистанційного навчання, потреба у забезпеченні психологічного комфорту учнів. Ці фактори підвищують вимоги до комунікативної компетентності педагога та можуть впливати на ефективність педагогічного спілкування.

До ресурсів оптимізації педагогічного спілкування належать: професійні знання та навички, розвиток емпатії та емоційної компетентності, моделі конструктивної взаємодії, використання активних методів навчання. Вони дають можливість педагогу бути більш адаптивним, ефективним та задоволеним результатами своєї професійної діяльності.

Психодіагностичне дослідження, проведене серед педагогів, дало змогу виявити особливості розвитку окремих складових комунікативної компетентності, зокрема рівня емпатії та самоконтролю у спілкуванні. Отримані результати засвідчили загалом достатній рівень розвитку психологічних якостей, необхідних для ефективної педагогічної взаємодії.

Зокрема, за результатами методики «Шкала емоційного відгуку» встановлено, що 75 % педагогів мають високий рівень емпатії, 20 % – середній (нормальний) та 5 % – дуже високий рівень. Водночас за методикою оцінки самоконтролю у спілкуванні визначено, що 65 % респондентів характеризуються високим рівнем самоконтролю, 32 % – середнім та 3 % – низьким рівнем, що свідчить про достатню здатність більшості педагогів регулювати власну поведінку та ефективно взаємодіяти у професійному спілкуванні.

На основі отриманих результатів було розроблено програму оптимізації педагогічного спілкування, яка включає тренінги з розвитку емоційної компетентності, ефективних комунікативних стратегій, технік саморегуляції та командоутворення. Програма також передбачає заходи щодо покращення робочого середовища, створення системи підтримки та регулярного моніторингу ефективності педагогічної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2022. № 3/201. С. 34–38. DOI:10.24919/2308-4634.2022.259914
2. Барчій М., Воронова О. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2. С. 5-8.
3. Басюк Н. Метод ненасильницького спілкування в розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 8. С. 13-19. DOI:10.31110/2616-650X-vol12i8-002.

4. Бех І. Особистість у сьайві духовності: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек». 2021. 244 с.
5. Біда О., Чичук А., Гуттерер Є. Формування у здобувачів вищої освіти культури професійного спілкування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 211. С. 16–22. DOI:10.36550/2415-7988-2023-1-211-16-22.
6. Башкір О., Золотухіна С., Юнь Бі. Роль емоційного інтелекту у спілкуванні учасників освітнього процесу закладу вищої освіти. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. 2023. № 104. С. 22-28. DOI:10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4.
7. Білоножко О. Екологічність спілкування як базова ознака професійної культури вчителів. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 25(54). С. 44–56. DOI:10.58442/2218-7650-2023-25(54)-44-56.
8. Буйняк М., Михальська С. Культура спілкування як складова професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. № 3. С. 7–13. DOI:10.31110/2616-650X-vol12i3-001.
9. Варє І. Особливості професійного педагогічного спілкування. *Наша школа: науково-практичні студії*. №1-2. 2023. С. 14–18.
10. Гагарін М., Бузін О. Педагогічне партнерство як засіб професійної адаптації молодих учителів. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 8 (36). С. 567–580.
11. Гарькавець С., Волченко Л. Спілкування в педагогічному процесі: навчальний посібник. Житомир, 2021. 100 с.
12. Гордійчук М., Мартіна О., Третяк Н. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога в освітньому просторі вищої школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 31. С. 238-248. DOI: 10.32626/2309-9763.2021-31-238-248.
13. Горенко М. Психологія спілкування: навч. посіб. Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2024. 109 с.
14. Дубасенюк О. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2022. № 1 (349). С. 15-23.

15. Енциклопедичний словник з соціальної психології / автори-укладачі Р. Хавула, І. Гриник. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2023. 246 с.
16. Карамушка Л., Креденцер О., Терещенко К., Лагодзінська В., Івкін В., Ковальчук О. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум / за ред. Л. М. Карамушки. – Київ: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
17. Кекош М., Кекош О. Невербальні засоби комунікації в професійній діяльності педагога. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6/237–238. С. 126–132. DOI: 10.24919/2308-4634.2025.332803.
18. Ковальчук В. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
19. Колодяжна А., Сорока А., Сорока М. Педагогічний такт: сутність і необхідність, його психологічні основи. *Science and technology: problems, prospects and innovations: proceedings of the IX International Scientific and Practical Conference, Osaka, Japan, 8–10 June 2023*. Osaka: CPN Publishing Group, 2023. С. 269–275.
20. Коломієць А., Ільчук В. Інноваційні підходи до стилю педагогічного спілкування викладача вищої школи. *Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в освіті дорослих*. 2021. № 38. С. 319–326.
21. Коркішко О., Коркішко А. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 1 (107). С. 33–42.
22. Корніяка О. Комунікативна компетентність як ефективний інструмент професійного самоздійснення викладача. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2021. Т. 5. Вип. 21. С. 3-15.
23. Кузнецова О. Сутність і характеристика поняття «Комунікативна компетентність майбутніх вихователів логопедичних груп». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 3. С. 108-117. DOI:10.31499/2307-4906.3.2021.241750.

24. Кулішов В., Чертов В. Професійна комунікація педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дистанційного навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4(211). С. 56-61.
25. Кучеренко І. Дискурсивна основа навчально-педагогічної комунікації. *Актуальні питання та перспективи інноваційного розвитку науки та освіти в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Рівне, 14 листопада 2024 року). Т. 2. 2024. С. 220-224.
26. Малик В. Спілкування та комунікація: співставлення понять. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Том 1. С. 178–179. DOI:10.32782/2663-6085/2023/55.1.35.
27. Мартиненко С., Кипиченко Н. Стратегії педагогічного спілкування: сутність та методика діагностування. *Рідна школа*. 2017. № 5–6. С. 16–19.
28. Малишевська І. А. Професійна співпраця педагогічних фахівців в умовах інклюзивної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 4(22). С. 174-185. DOI:10.52058/2786-4952-2023-4(22)-174-185.
29. Мафтин Л. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна риторика». *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 17. DOI: 10.5281/zenodo.15278764.
30. Моцюк Ю. Складові нової академічної культури науково-педагогічних працівників. *Академічна культура. Медична освіта*. 2021. № 3. С. 123-128. DOI: 10.11603/m.2414-5998.2021.3.12324.
31. Овчарук О. Інструменти ефективної комунікації учнів та вчителів у цифровому освітньому середовищі: результати онлайн-дослідження. *Нові технології навчання*. 2024. № 98. С. 148-156. DOI:10.52256/2710-3560.98.2024.98.18.
32. Павлик Н. Психологічна готовність особистості сучасного вчителя до творчої професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Психологія і особистість*. 2021. № 2. С. 200–227. DOI:10.33989/2226-4078.2021.2.239985

33. Паласевич І., Федорович А. Сутність мовно-комунікативної компетентності сучасного вчителя. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 18 (50). С. 32–37. DOI:10.24919/2413-2039.18 50.4
34. Піменова О., Жук О., Майборода О. Особливості комунікації в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові перспективи*. 2025. № 5(59). С. 2078-2089. DOI:10.52058/2708-7530-2025-5(59)-2078-2088.
35. Піменова О., Савчук Н. Особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів: виклики сучасності. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. № 1 (2025). С.100-104. DOI:10.32782/psyspu/2025.1.18.
36. Подолук С., Стрельбіцька О. «Мова життя» в професійній діяльності майбутніх педагогів та вихователів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 143–148. DOI:10.52726/as.pedagogy/2022.1.20.
37. Починок Є. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 1. С. 95-102. DOI:10.52726/as.pedagogy/2023.1.14.
38. Прищепа С. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму викладача закладу вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 3 (21). С. 887–893. DOI:10.52058/2786-6165-2024-3(21)-887-893.
39. Семеній Н. Комунікативні вміння як основа успішної партнерської взаємодії майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 3 (204). С. 78–81.
40. Семенов О., Вовк М. Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. № 3(2). С. 1-7.
41. Сіра Л. Комунікативно-діяльнісний підхід у компетентнісно орієнтованому освітньому процесі вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 2(51). С. 140-144. DOI:10.24144/2524-0609.2022.51.140-144.
42. Третяк О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць*

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2023. № 61(3). С. 155-161.

43. Федіна О., Богатирьова Т. Вибір вербальних та невербальних засобів комунікації як спосіб уникнення конфліктів між учасниками освітнього процесу. *Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*. 2022. № 3(6). С. 155-161. DOI: 10.15804/PPUSN.2022.03.17.

44. Dooly M., Darvin R. Intercultural communicative competence in the digital age: Critical digital literacy and inquiry-based pedagogy. *Language and Intercultural Communication*. 2022. Vol. 22, № 3. P. 354-366. DOI: 10.1080/14708477.2022.2063304.

45. Frey T., Tatum N. Applying the Pressure: Exploring How Instructor Strictness Impacts Students' Individual Classroom Experiences. *College Teaching*. 2026. Vol. 74, № 2. P. 106-113. DOI:10.1080/87567555.2024.2327070.

46. Mehrabian A, Epstein N. A measure of emotional empathy. *J Pers.* URL: <https://surl.li/fhsnlr> (дата звернення: 06.01.2026).

47. Meluch A., LeBlanc S., Hannah M., Starcher S. Student-instructor communication during a crisis: College students' disclosures about academic struggles and perceived instructor supportiveness and flexibility during the COVID-19 pandemic. *Atlantic Journal of Communication*. 2023. Vol. 31, № 4. P. 325-341. DOI: 10.1080/15456870.2022.2063865.

48. Miller A., Sellnow D., Strawser M. Pandemic pedagogy challenges and opportunities: Instruction communication in remote, HyFlex, and BlendFlex courses. *Communication Education*. 2021. Vol. 70, № 2. P. 202-204. DOI: 10.1080/03634523.2020.1857418.

49. Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. URL: <https://surl.li/nbkcts> (дата звернення: 06.01.2026).

50. Xie F., Derakhshan A. A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.708490.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностична методика, спрямована на визначення власної стратегії педагогічного спілкування (Мартиненко С., Кипиченко Н.).

Інструкція

Якщо Ви погоджуєтесь із твердженням, навпроти відповідного номера поставте знак «+» («так»), якщо ні знак «-» («ні»).

Твердження

1. Я не намагаюся приховувати емоції, які постають під час спілкування.
2. Вважаю, що вміло налагоджую контакт із усіма учнями.
3. Завжди намагаюся приховати від оточуючих своє роздратування.
4. Погоджуюся з твердженням, що про людей, з якими спілкуєшся, варто «знати все», але це неможливо, і я цього не прагну.
5. Мені завжди цікаво, що думають про мене інші.
6. Вважаю, що людина, з якою я спілкуюся, має перейматися моїм ставленням до неї.
7. Мені видається, що є педагоги, які перебільшують значення внутрішнього стану учня в організації навчально-пізнавальної діяльності.
8. Коли я заходжу до класу, то не приховую свого емоційного стану.

9. Завжди намагаюся зрозуміти почуття інших людей.
10. Вважаю, що моє життя стосується безпосередньо лише мене і тому не прагну бути відвертим з іншими людьми.
11. Часто відчуваю, чого саме чекає від мене співрозмовник і намагаюся виправдати його очікування.
12. Вважаю, що в класі має переважати оптимістичний настрій, тому завжди намагаюся демонструвати радість і натхнення навіть тоді, коли їх не відчуваю.
13. Іноді я так захоплююся поясненням нового матеріалу, що навіть не помічаю, чим займаються в цей час учні.
14. Можу видавати себе перед співрозмовником за іншу людину.
15. Намагаюся уникати відвертих розмов із учнями.
16. Якщо під час розмови мені щось не подобається, я відразу повідомляю про це співрозмовнику.
17. Я цікавлюся життям інших людей, зокрема, їхнім внутрішнім світом і переживаннями.
18. Вважаю, що свої труднощі, проблеми і неприємності варто обговорювати з іншими людьми.
19. На мою думку, необхідно змінювати характер розмови відповідно до емоційного стану співрозмовника.
20. Якщо учні мене дратують, то я намагаюся це приховати.
21. Вважаю, що педагогові не варто займатися діагностуванням індивідуальних особливостей учнів.
22. Я ставлюсь до всіх учнів однаково доброзичливої прихильно.
23. Вважаю, що люди, з якими я спілкуюсь, мають знати про моє ставлення до них.
24. Завжди намагаюся знайти індивідуальний підхід до кожного учня.
25. Відверто інформую учнів про їхні позитивні та негативні риси характеру, особливості поведінки.
26. Я завжди прагну знати про ставлення учнів до мене і використовувати це задля користі справи.
27. Мої стосунки з учнями ніколи не впливають на об'єктивність оцінювання їхніх навчальних досягнень.
28. Я ніколи не приховую незадоволення.
29. Намагаюся не захочувати інших людей до відвертої розмови.
30. Вважаю, що моє особисте життя нікого не стосується, тим паче учнів.
31. Я більше переймаюся власними почуттями, аніж почуттями учнів.
32. Я ніколи не приховую свого ставлення до інших людей.
33. На початку розмови і під час неї я намагаюся враховувати настрої співрозмовника.
34. Я ніколи не запізнююся.
35. Вважаю, що педагог має право «не розкриватися» перед учнями.
36. Мені важко знаходити спільну мову з новими людьми.
37. Я прагну видаватися оточуючим спокійним, навіть коли буваю збудженим.
38. Погоджуюся з твердженням, що про учнів варто «знати все», але вважаю, що це неможливо і не прагну цього.
39. Іноді вдаю, що зацікавлений життям іншої людини, хоча насправді мені байдуже.
40. Я завжди охоче виконую обіцянки, які даю учням.
41. На початку уроку та під час нього намагаюся враховувати настрої учнів класу.
42. Мені подобається здаватися кращим, ніж я є насправді.
43. Часто заздалегідь передбачаю, якою може бути поведінка людини в тій чи іншій ситуації.
44. Я завжди висловлюю власну думку щодо соціальних і політичних явищ.
45. Вважаю, що відразу ж відчуваю зміни у ставленні інших людей до себе.
46. Я ніколи нікого не обманював.
47. Вважаю, що учням не треба знати про особисті проблеми вчителя.

48. Я намагаюсь налагодити стосунки з кожним учнем.
49. Навіть тоді, коли я збуджений, намагаюся з учнями бути спокійним.
50. Я завжди можу уникнути конфлікту, тому що відразу відчуваю, коли людина починає гніватися.
51. Мені складно розповідати учням про власні життєві негаразди, невдачі, а також успіхи.
52. Іноді я занадто пізно помічаю зміни у ставленні інших до себе.
53. У мене не буває таких ситуацій, коли я пові домляю дітям факти, сутність яких сам не розумію.
54. Я ніколи не дорікаю своїм учням.
55. Відчуваю, якщо людина виявляє інтерес до мене.
56. Думаю, що між учителем і учнем завжди має бути дистанція, і не розумію тих педагогів, які намагаються встановити неформальні стосунки з вихованцями.
57. Намагаюся вибудовувати стосунки з учнями так, аби вони були відвертими зі мною.
58. Вважаю, що учні мають бути ознайомлені з подіями, які відбуваються у педагогічному колективі.
59. Мені подобається, коли я видаюся учням кращим, ніж є насправді.
60. Завжди з нетерпінням очікую наступного дня, щоб зустрітися з учнями.
61. Мене не цікавить життя інших людей.
62. Вважаю, що діти мають знати життєву позицію вчителя і відверто розмовляю з ними на відповідні теми.
63. Вважаю, що вчитель має цікавитися ставленням учнів до нього.
64. Я не вірю в жодні забобони.
65. Ніколи не виявляю свого справжнього ставлення до людей, особливо якщо воно негативне.
66. Я часто розповідаю іншим про власні життєві негаразди.
67. Іноді роблю вигляд, що не чую, коли до мене звертаються.
68. Я завжди намагаюся зрозуміти, що відбувається з учнями в тій чи іншій ситуації.
69. У спілкуванні я завжди намагаюся відчути, як до мене ставиться співрозмовник.
70. Вважаю, що для ефективної взаємодії з учнями вчитель має знати і враховувати їхні індивідуальні особливості.
71. Я часто вдаю, що орієнтуюся в багатьох питаннях, про які не маю жодного уявлення.
72. Я завжди намагаюся дізнатися щось нове про учнів.
73. Я не люблю виділятися серед інших.
74. Якщо учень дратує мене, то я не приховую цього.
75. Я можу змінити хід розмови з учнем, якщо відчуваю, що його емоційний стан суттєво змінився.

Додаток Б

Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Ерштейн).

Інструкція. Прочитайте наведені нижче твердження і оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них (поставте позначку у відповідній графі бланка для відповідей – «завжди», «часто», «рідко», «ніколи»), орієнтуючись на те, як ви поведетеся в подібних ситуаціях.

1. Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо.
2. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.
3. Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати.
4. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
5. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
6. Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів.
7. Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для неї звістку.
8. На мій настрій сильно впливають навколишні люди.

9. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми.
10. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
11. Коли я бачу, як плаче людина, то й сам (сама) засмучуюсь.
12. Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим).
13. Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді.
14. Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся.
15. Я можу залишатися спокійним (спокійного), навіть якщо всі навколо хвилюються.
16. Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть.
17. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не грає.
18. Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені.
19. Я переживаю, коли бачу людей, що засмучуються із-за дрібниць.
20. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
21. Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці.
22. Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей.
23. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
24. Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо.
25. Маленькі діти плачуть без причини.

Додаток В

ТЕСТ НА ОЦІНКУ САМОКОНТРОЛЮ В СПІЛКУВАННІ (М. СНАЙДЕР)

Загальна характеристика методики:

Методика містить 10 тверджень та дозволяє визначити рівень самоконтролю у спілкуванні.

Інструкція для учасників опитування:

Уважно прочитайте десять тверджень, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо твердження здається вам вірним або переважно вірним, поставте поруч з порядковим номером «+», якщо невірним або переважно невірним, то «-».

Текст опитувальника:

Твердження	«+» чи «-»
1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей	
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих	
3. З мене міг би вийти непоганий актор	

4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді	
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги	
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поводжуся абсолютно по-різному	
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний	
8. Щоб досягти успіху в справах і в стосунках з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити	
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу	
10. Я не завжди такий, яким здаюся	

Обробка та інтерпретація результатів:

1 бал – нараховується за відповідь «-» на 1, 5 і 7 питань і за відповідь «+» на всі інші.

Підраховується сума балів.

0–3 бала – низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійка, і ви не вважаєте за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають вас «незручним» у спілкуванні внаслідок вашої прямотинності.

4–6 балів – середній комунікативний контроль, ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах, зважаєте в своїй поведінці на оточуючих.

7–10 балів – високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре її відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке ви справите на оточуючих.