

Міністерство освіти і науки України  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
Медичний інститут

Кафедра психології

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

завідувачка кафедри психології

\_\_\_\_\_ Ірина ЛИСЕНКОВА

«01» червня 2022 року

УДК 373.2.015.31-051:316.77

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ ЗДО**

Кваліфікаційна робота бакалавра  
за освітньою програмою «Психологія»  
першого (бакалаврського) рівня вищої освіти  
галузь знань 05 - Соціальні та поведінкові науки  
спеціальність 053 «Психологія»

**Виконала:**

студентка 4663 групи  
Тихонова Наталя Станіславівна

**Науковий керівник:**

кандидат психологічних наук, доцент  
**АСТРЕМСЬКА Ірина Володимирівна**

Миколаїв – 2022

Міністерство освіти і науки України  
Чорноморський національний університет імені Петра Могили  
Медичний інститут

Кафедра психології

Освітній рівень – бакалавр  
Галузь знань: 05 – Соціальні та поведінкові науки  
Спеціальність: 053 «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»  
завідувачка кафедри психології  
\_\_\_\_\_ Ірина ЛИСЕНКОВА  
« 03 » червня 2022 року

ЗАВДАННЯ  
НА ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ БАКАЛАВРА

Студентці **ТИХОНОВІЙ Наталі Станіславівні**

1. Тема роботи: **«Розвиток комунікативної сфери педагогічних працівників ЗДО»** затверджена наказом ЧНУ імені Петра Могили № 307 від «17» листопада 2021 року.
2. Об'єкт дослідження – комунікативна сфера.
3. Предмет дослідження – психологічні особливості спілкування педагогічного працівника з дітьми у закладах дошкільної освіти.
4. Завдання дослідження:
  - 1) на основі теоретико-методологічного аналізу визначити основні напрямки вивчення комунікативної сфери, структуру та стилі педагогічного спілкування вихователя;
  - 2) виокремити індивідуально-психологічні властивості педагога;
  - 3) розробити модель оптимального спілкування педагога з дитиною;
  - 4) дослідити особливості стилю педагогічного спілкування працівників ЗДО з дітьми та визначити причини їх деформації;
  - 5) розробити рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей педагогів.

## 5. Науковий керівник роботи.

ППП та посада керівника	Завдання видано (дата, підпис)	Завдання виконано (дата, підпис)
<b>АСТРЕМСЬКА Ірина Володимирівна</b> доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук	25 вересня 2021 року _____	25 травня 2022 року _____

## 6. КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи бакалавра (КРБ)	Строк виконання етапів роботи
1	Погодження керівником змісту КРБ	11 жовтня 2021 р.
2	Пошук, добір та опрацювання літературних джерел з проблематики дослідження	30 листопада 2021 р.
3	Робота над підготовкою тексту КРБ	
3.1	Розділ 1. Теоретичні засади вивчення соціально-психологічних аспектів спілкування педагога	20 грудня 2021 р.
3.2	Розділ 2. Специфіка комунікації вихователя з дитиною дошкільного віку	21 лютого 2022 р.
3.3	Розділ 3. Дослідження особливостей педагогічного спілкування с дошкільниками	25 квітня 2022 р.
4	Висновки	16 травня 2022 р.
5	Захист КРБ на кафедрі (попередній захист)	01 червня 2022 р.
6	Захист КРБ перед Екзаменаційною комісією	23 червня 2022 р.

Студент

\_\_\_\_\_

Наталя ТИХОНОВА

Науковий керівник

\_\_\_\_\_

Ірина АСТРЕМСЬКА

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА.....	8
1.1. Індивідуально-психологічні властивості педагога.....	8
1.2. Стилi та структура педагогічного спілкування.....	15
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ 2 СПЕЦИФІКА КОМУНІКАЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З ДИТИНОЮ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	29
2.1. Спілкування як провідний фактор психічного розвитку дошкільника.....	29
2.2. Особливості педагогічного спілкування з дитиною.....	33
Висновки до другого розділу.....	43
РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ДОШКІЛЬНИКАМИ.....	45
3.1. Організація та методи дослідження.....	45
3.2. Аналіз результатів дослідження стилю педагогічного спілкування працівників ЗДО.....	53
3.3. Рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей педагогів.....	70
Висновки до третього розділу.....	73
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	86

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В результаті історичного ускладнення життя – збільшення невизначеності та різноманітності соціально-економічних умов, поява нових можливостей реалізації себе стає даністю нашої епохи. Ці перетворення різко змінили ціннісні орієнтири українського суспільства, що не могло не позначитися на сфері освіти. Тепер продуктом системи освіти має стати особистість, яка має індивідуальність, здатна до гнучкої зміни своєї освітньої, професійної та соціальної діяльності з урахуванням змінних умов та вимог. Очевидно постала проблема переосмислення та зміни традиційних методів у навчанні та вихованні. Іншими словами, в Українській освіті намітився перехід до розвиваючих та особистісно-орієнтованих підходів у навчанні та вихованні.

Необхідною умовою для розкриття та розвитку творчого потенціалу дітей є наявність розвиваючого освітнього середовища. Ефективність організації такого середовища залежатиме від особистості педагога, від його здатності бути суб'єктом свого пізнавального та особистісного розвитку, від особливостей його самореалізації та стилю педагогічного спілкування (С.П.Братченко, А.Г. Ісмагілова, А.Б. Орлов, В. І. Панов, В. А. Петровський).

Однак, незважаючи на декларовану офіційною позицією важливість та необхідність особистісно-орієнтованої взаємодії вихователя з дітьми, вибір педагогів-практиків показує іншу позицію.

Внаслідок таких змін відбувається підвищення вимог до підготовки педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО). Вихователь керує діяльністю дітей такого віку, у якому психіка особливо інтенсивно розвивається. Значимість перших років життя у формуванні його особистості сприяє стрімкому зростанню потреби суспільства на послугах професійних педагогів, здатних грамотно керувати складним процесом виховання підростаючого покоління.

У сучасному світі, який весь час змінюється, змінюються й діти.

Дошкільники сьогодення дуже відрізняються від своїх однолітків минулих років. І навіть не тому, що змінилася природа самої дитини: принципово змінилося життя, очікування дорослих і дітей, виховні моделі у сім'ї і у закладі дошкільної освіти.

Освіта може бути продуктивною лише за умови, якщо до її змісту закласти потреби сучасних дітей, що, в свою чергу, висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогічних працівників, які мають володіти повним арсеналом педагогічного впливу на дошкільників.

Сучасний педагог має вміти створювати і підтримувати сприятливий мікроклімат у дитячому колективі, забезпечувати психологічний комфорт і емоційне благополуччя дітей. Для досягнення цих та інших виховних завдань майбутній дошкільний працівник на момент початку професійної діяльності повинен мати сформований власний позитивний стиль спілкування.

Спілкування – це своєрідний простір, у якому педагог і дитина виявляють свою індивідуальність і у якому відбувається особистісний розвиток усіх учасників процесу. Відомо, що під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та дітей.

Стиль педагогічного спілкування майбутнього дошкільного працівника формується ще на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності у педагогічному освітньому закладі. Важливо мати на увазі, що за стихійного характеру цього процесу можуть закріплюватися як позитивні, так і негативні способи спілкування з дітьми.

Таким чином, задля уникнення закріплення негативних способів спілкування, особливості стилю спілкування педагогів дошкільних навчальних закладів підлягають вивченню, що визначає актуальність нашого дослідження.

**Мета** – теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити психологічні аспекти спілкування педагогічного працівника у закладах дошкільної освіти.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження**:

б) на основі теоретико-методологічного аналізу визначити основні напрямки вивчення комунікативної сфери, структуру та стилі педагогічного спілкування вихователя;

7) виокремити індивідуально-психологічні властивості педагога;

8) розробити модель оптимального спілкування педагога з дитиною;

9) дослідити особливості стилю педагогічного спілкування працівників ЗДО з дітьми та визначити причини їх деформації;

10) розробити рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей педагогів.

**Об'єкт дослідження** – комунікативна сфера особистості.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості стилю педагогічного спілкування працівників закладів дошкільної освіти (ЗДО) з дітьми.

**Теоретико-методологічною основою роботи виступили:** принцип системності (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов), принцип детермінізму (С.Л.Рубінштейн), принцип активності суб'єкта (К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, Л. Я. Дорфман, А. В. Петровський), принцип єдності свідомості та діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. Н. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, С.Л.Рубінштейн).

**Теоретичною основою роботи** стали концепція інтегрального дослідження індивідуальності (Б.А. Вяткін з співр., В.С. Мерлін), концепція індивідуального стилю діяльності та спілкування (Б.А. Вяткін, А.Г.Ісмагілова, В.С. Мерлін, М.Р. Щукін), гуманістичні теорії самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), психолого-педагогічні концепції професійної діяльності педагога (Н.С. Глуханюк, Е.Ф.Зеєр, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.).

**Методи дослідження.** У роботі, для розв'язання поставлених завдань та забезпечення об'єктивності дослідження, були застосовані теоретичні методи: системно-структурний метод; метод теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; метод порівняльного аналізу та узагальнення даних; емпіричні методи: метод

наукового спостереження; метод психодіагностичного обстеження; метод констатувального експерименту; методи інтерв'ю та консультаційної бесіди.

Для досягнення цілей дослідження застосовувався комплекс тестових методик: «Стилі педагогічного спілкування» І.І. Риданової, «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності» А.К. Маркової, «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування» Ю.К. В'юнкова, методика «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» В.В.Бойко, методика К.Маслач і С.Джексон «Діагностика професійного «вигорання».

*Надійність та достовірність результатів* дослідження забезпечувалася репрезентативністю вибірки, використанням надійних, апробованих психодіагностичних методик, співвідношенням отриманих результатів із даними інших авторів.

**Експериментальна база:** ДНЗ №48 м. Миколаєва. Вибірка досліджуваних – 20 педагогів закладу дошкільної освіти, віком від 24 до 58 років, жіночої статі.

**Апробація результатів дослідження.** Основні ідеї та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на III Міжнародній науковій студентській конференції «Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства» (м. Кам'янець-Подільський, 11-12 листопада 2021р.); XXIV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Могилянські читання-2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» Секція «Теоретико-методологічні основи розвитку когнітивної та емоційної сфер як фактор психічного здоров'я особистості (м. Миколаїв, 8-12 листопада 2021 р).

**Публікації.** Основний зміст і результати роботи висвітлено у 2 публікаціях:

1. Тихонова Н.С. Комунікативна сфера педагогічних працівників ЗДО/ тези XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Могилянські



читання-2021: Досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти» Секція «Теоретико-методологічні основи розвитку когнітивної та емоційної сфер як фактор психічного здоров'я особистості. Миколаїв, 8-12 листопада 2021 р. С.108-110.

2. Тихонова Н.С. Психологічні особливості педагогічного спілкування працівників закладів дошкільної освіти / тези III Міжнародної наукової студентської конференції «Молодь і науковий прогрес у соціально-економічному та освітньому просторі суспільства». Кам'янець-Подільський, 2021. С. 343-344.

**Структура роботи.** Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний текст дослідження викладено на 80 сторінках комп'ютерного тексту та містить 6 таблиць, 6 рисунків. Список використаних джерел включає 60 найменування українських та зарубіжних авторів.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА

#### 1.1. Індивідуально-психологічні властивості педагога

При дослідженні особистості педагога постає важливе питання: які саме індивідуально-психологічні властивості сприяють проникненню до внутрішнього світу дитини.

Високий рівень інтелекту, емоційної стійкості та збудливості, а також інтроверсія пов'язані із здібностями педагога до повного і адекватного розуміння учнів, але переважно у перший момент зустрічі. Згодом починають діяти інші фактори. Це, насамперед, мотиви пізнання (інтерес до дітей, характер відношення до них). Тому у процесі такого спілкування вихователя з дітьми, у яких індивідуально-психологічні властивості недостатньо виражені, діти «доганяють вчителів», у яких ці властивості проявляються яскравіше [20].

Увага дослідників спрямована на виявлення цілісної структури особистості педагога, що позитивно впливає на пізнання психічних якостей дітей. Провідним елементом цієї структури є система мотивів, які привели до педагогічної праці.

Педагогічна професія – особлива за своєю сутністю, значимістю та суперечливістю. Діяльність педагога з суспільних функцій, вимог до творчих сторін особистості, за складністю психічної напруги, близька до діяльності вченого, письменника, артиста [18].

Є.А. Клімов виділяє такі чотири стадії, які проходить педагог у своєму професійному розвитку:

Перша стадія характеризується виникненням та формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку, первісною орієнтуванням та залученням до різних сфер праці в освіті.

Друга стадія – власне професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка до вибраної професійної діяльності.

Третю стадію автор характеризував так: процес входження у професію, що характеризується активним оволодінням професією та знаходженням свого особливого місця у системі виробничого колективу.

I, нарешті, остання стадія – повна чи часткова реалізація особистості у самостійній професійній роботі [22],[23].

Під словом «особистість» розуміють цілісну, зрілу людину, яка досягла високого рівня розвитку, в якому нерозривно сплетені біологічні (тобто дані людині від народження) та соціальні (придбані ним за життя, під час навчання, виховання та самостійного розвитку) якості. Крім загальних вимог, що висуваються всім, хто займається педагогічною діяльністю, для вихователя існують особливі вимоги, які стосуються розвитку його особистості, спілкуванню, вмінню взаємодіяти з іншими людьми [7].

Серед психологічних показників А.К.Маркова виділяла педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічна самосвідомість, педагогічна уява, педагогічна самооцінка, педагогічна спостережливість, педагогічне прогнозування, толерантність, емпатія та ін. Чим більш розвинені педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, здатності керувати своїми діями, поступками, відносинами та ін., тим більше продуктивною, цікавою, результативною є педагогічна діяльність [37],[38].

Особистість педагога розвивається і формується у системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна із сфер праці пред'являє особливі вимоги до її особистісних якостей.

Для того щоб зробити учня особистістю сам педагог, на думку А.Г.Маклакова, повинен володіти незалежністю, грамотністю, індивідуальністю, самостійністю і багатьма іншими якостями, систематично, що розвиває їх у себе [53].

На думку І.А.Зимнеї «... психологічний портрет будь-якого вчителя включає наступні структурні компоненти: індивідуальні якості людини, тобто її особливості, як індивіда - темперамент, задатки і т.д.; особистісні якості, тобто його особливості, як особистості - соціальної сутності людини; комунікативні (та інтерактивні) якості; статусно-позиційні особливості, тобто особливості його становища, ролі, відношення в колективі; діяльні (професійно-предметні), зовнішньо-поведінкові показники» [14, с. 34].

П.Ф. Каптерев виділяв спеціальні та особистісні властивості педагога. До спеціальних властивостей автор відніс об'єктивні спеціальні властивості: (наукова підготовка педагога) та суб'єктивні спеціальні властивості: викладацьке мистецтво, особистий педагогічний талант, творчість. До особистісних властивостей були віднесені неупередженість, уважність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, справедливість, справжня любов до дітей [21].

І.А. Зимня зазначає, що характеристику педагогічних властивостей по Каптереву можна вважати однією з перших спроб структурного уявлення суб'єктних властивостей педагога [14].

Суб'єктність, зокрема суб'єктність педагога, - це інтегральна якість особистості професіонала, що відображає його особистісні та психологічні особливості, що виявляється в найбільш високих і значних результатах його діяльності.

За В.А. Петровським суб'єктність людини - це властивість детермінації її буття у світі: «Бути особистістю... означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості» [45, с. 15].

О.М. Волков зазначає, що специфіка суб'єктності педагога у тому, що він відноситься до себе, як до суб'єкта своєї діяльності, а до дітей, як до суб'єктів своєї діяльності [12].

О.К. Маркова відносила це поняття до галузі психології: «Так званий педагогічний такт, без якого вихователь, хоч би як він вивчив теорію

педагогіки, ніколи не буде хорошим вихователем-практиком, є, по суті, не більше як такт психологічний...» [37],[38].

Самосвідомість людини передбачає розуміння складності та різноманіття свого внутрішнього світу, що відображаються в Я-концепції індивіда. Складність та ясність Я-концепції забезпечує велику гнучкість поведінки (Є.Т.Соколова, І.І.Чеснокова, В.В.Столін), а значить, ширші можливості пізнання світу, порівняння себе з ним, і, як наслідок, зміна світу і себе [29],[33],[31].

З погляду вивчення суб'єктності те, що людина про себе знає, є передумовою необхідною умовою здійснення зміни у собі та світі.

О.М. Волков вважає, що важливою характеристикою самосвідомості є «цілісність Я-концепції, обумовленої узгодженням когнітивного, афективного і поведінкового компонентів самосвідомості, і адекватністю самооцінки людини та оцінок його іншими людьми» [12, з. 49].

Здатність до рефлексії (по Є.Н.Волкову), як факт усвідомлення того, що відбувається з самим собою, входить у структуру суб'єктності педагога і проявляється у самовладанні, самоконтролі в процесі діяльності. Суб'єктність психічного починається з розрізнення людиною у собі деякої внутрішньої інстанції, що розпоряджається всім потенціалом мислення, почуттів, пам'яті та ін. Здатність до рефлексії постає як засіб самопізнання[11].

Особистість педагога розвивається і формується у системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед – у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна із сфер праці вихователя пред'являє особливі вимоги для його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою, що дозволяє структурувати їх певним чином.

Так, особистість педагога розвивається і формується в системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування.

Отже, гармонія у структурі особистості вчителя досягається не на основі рівномірного та пропорційного розвитку всіх якостей, а насамперед за рахунок максимального розвитку тих здібностей, які створюють переважну спрямованість його особистості, що надає сенсу всього життя та діяльності педагога. Саме педагогічна спрямованість як стійка система мотивів визначає поведінку педагога, його ставлення до професії, до своєї праці, але насамперед до дитини (спрямованість на неї, прийняття особи дитини).

В розпізнанні характеру і здібностей дітей активується і функціонує особистість педагога в цілому. З цією обставиною пов'язані розходження в думках педагогів про наявність в дітей певних якостей особистості і про рівень їх розвитку. Виникає запитання про напрацювання колективної думки щодо дитини з метою визначення єдності вимог до неї. Вивчення цього питання показало, що на ступінь єдності і узгодженості розуміння дитини у педагогічному колективі впливає рівень педагогічної майстерності педагогів та рівень успішності дітей. Так, вихователь, особливо з високим рівнем педагогічної майстерності, прагне до інтеграції окремих думок колег про дітей [41].

Єдина думка педагогів стосовно дітей можлива лише у згуртованому педагогічному колективі. Як відомо, взаємостосунки між членами колективу визначаються ступенем їхнього функціонального взаємозв'язку в процесі виконання загальної справи, тобто організаційною структурою спільної діяльності, характером об'єктивних взаємозв'язків між окремими сторонами загальної справи. Члени педагогічного колективу об'єднані об'єктивно існуючими зв'язками власне навчально-виховного процесу (міжпредметні зв'язки), але ці зв'язки, в порівнянні з існуючими у виробничому або ж спортивному колективі, внутрішні, приховані. Вихователь, спілкуючись з

групою, діє відносно самостійно, незалежно від інших педагогів. Тому однією з умов згуртування колективу, який забезпечує в свою чергу узгодження думок педагогів про одного й того ж учня та єдності педагогічних вимог до нього, є реалізація у навчальному процесі тих об'єктивних зв'язків, що існують між окремими навчальними дисциплінами.

У характеристиці дитини, вважав В.О.Сухомлинський, має бути враховано все: здоров'я, фізичний розвиток, середовище, обставини, у яких проходить формування інтелекту та моральності учня. У процесі обговорення характеристики дитини висловлюються рекомендації, плани активного виховного впливу на особистість, «що потрібно робити для розумового, морального, естетичного розвитку дитини з тим, щоб завтра вона не була такою, як сьогодні, щоб у неї зароджувалося та розвивалося нове» [49, с.13].

Для формування об'єктивної думки про дітей слід враховувати не лише думки колег, але і її ровесників. Це допомагає педагогу контролювати свої оцінки поведінки та діяльності дітей, ставлення до них, збільшує силу педагогічних впливів, а також дозволяє впливати на розвиток правильного розуміння дітьми особливостей ровесників. Врахування думок колег та дітей є умовою управління формуванням громадської думки та трансформацією педагогічної дії педагога у педагогічну дію до дитини, яка стає предметом виховання. Зв'язане з цим, опосередковане знання дітей про себе, перехід до розвитку освітніх впливів, спрямованих на вдосконалення власної особистості.

Діалектику цього переходу зазначає у своїх роботах Т.П.Котко, який писав: «Дитина сприймає вашу душу та ваші думки не тому, що вона знає, що у вас в душі, а тому, що бачить вас, слухає вас» [28, с.163].

Важливими рисами особистості вихователя є професійні знання, педагогічні здібності, техніка. Педагог виховує своєю думкою, своїм мисленням. А педагогічна діяльність – це, насамперед, робота думки,

спрямована на натхнення дітей бажанням пізнавати, думати, мати правильні погляди на світ [42].

Значущою, для вихователя дитячого садка якістю, є тактовність. Слово такт (від лат. *tactus*) означає дотик, почуття міри, дотримання правил пристойності. Педагогічний такт – це дотик педагога до внутрішнього світу виховуваного, який засновано на адекватному його сприйнятті та внутрішній близькості з ним, на вмінні передбачати реакцію у відповідь, зробити необхідні кроки і дотримуватися при цьому почуття міри.

Як психологічна основа педагогічного такту виступає сукупність стереотипів (стійких уявлень), соціальних установок (внутрішнього стану готовності певним чином сприймати, оцінювати та діяти по відношенню до будь-кого) та особистісних якостей, які визначають поведінку педагога у сфері спілкування з людьми. Вони не є вродженими, незмінними, а формуються в процесі життя та педагогічної діяльності. Тактовний вихователь не допустить грубих, образливих зауважень ні на адресу дитини, ні стосовно батьків або колег. Своїм дотиком до дітей він намагається зміцнити віру, сприяти зміцненню нових цінних якостей малюка, розкриття його внутрішнього світу, задатків, йому дарованих. Він прагне співвіднести своє звернення до дитини з її можливостями, конкретною ситуацією та у випадках, коли поведінка вихованця засмучує.

У кожного педагога є духовна потреба виражати себе як особистість, розкривати людям свій внутрішній світ. В особі педагога діти знаходять путівник до верху моралі. Адже дитина пізнає світ, дивується, підліток – сумнівається, молода людина – стверджує. Справжній вихователь – це той, що хоче, щоб діти, підлітки та молодь отримали правильні відповіді на питання, які їх хвилюють, щоб на початку їхнього життя не було перехрестя та розчарувань. Для того, щоб вплив особистості педагога став справжньою силою, його особистого таланту, енергії та творчої праці недостатньо. Талант вчителя зростає в десятки разів, якщо його творчість надихається



цінностями: поглядами, переконаннями, ідеями, традиціями, які живуть у закладі освіти.

Таким чином, формування позитивних оцінок, поглядів, ідеалів дітей значною мірою залежить від того, наскільки яскраво виражений вихователь.

Так, особистість педагога розвивається і формується в системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування.

Науковці виокремлюють спеціальні та особистісні властивості педагога. До особистісних властивостей були віднесені неупередженість, уважність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, справедливість, справжня любов до дітей. До спеціальних властивостей відносять об'єктивні спеціальні властивості (наукова підготовка педагога) та суб'єктивні спеціальні властивості (викладацьке мистецтво, особистий педагогічний такт та талант, творчість).

Особистість педагога розвивається і формується у системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед – у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна із сфер праці вихователя пред'являє особливі вимоги для його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою, що дозволяє структурувати їх певним чином.

## **1.2 Стилi та структура педагогічного спілкування**

Педагогічна комунікація, зокрема проблема взаємин вихователя та дитини, була вивчена ще у минулому столітті, як зазначає В. А. Толочок. Питання про створення кооперативного стилю взаємодії вчителя та учня було порушено у 60-ті роки XIX століття. Найбільш плідним періодом

розвитку альтернативного авторитарно-адміністративного стилю спілкування, за уявленнями ХХ століття, були 20-ті рр., кінець 50-х-початок 60-х рр. (Л. І. Божович, Б. П. Єсіпов, Ф. Н. Гоноболін, Н. Кузьміна та ін.). Друга половина 80-х років (Ш. І. Амонашвілі, Є. Н. Ільїн, І. П. Волков, С. Н. Лисенкова) [12, с.110 - 114].

У зарубіжній психології проблема стилю взаємодії виникає у роботах К. Левіна в 30 роки ХХ століття, в яких було запропоновано поняття «стиль керівництва».

Однією з причин непродуктивності стилю взаємодії у зарубіжній педагогічній психології є почуття неповноцінності педагога, відсутність самооцінки, самолюбства та самоповаги (Р. Бернс, Дж. Коулман, Р. Морріс, А. Глассер).

Крім того, зарубіжна психологія досліджує наслідки ліберально-поблажливого та авторитарного стилів лідерства, що представляє безперечний інтерес для вітчизняної психології (С. Куперсміт, Д. Баумрінд).

У вітчизняній психології систематичне, цілеспрямоване вивчення стилю почалося пізніше, у 50-60-ті роки ХХ ст. В. С. Мерліним та Є.О.Клімовим у рамках матеріалістичного підходу, заснованого на психологічній теорії діяльності. Невипадково перша стильова характеристика поняття індивідуального стилю діяльності вважалася предметом дослідження у нашій країні в 60-ті роки.

Є.О.Клімов дає таке визначення цього терміна: «це індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до якої свідомо чи спонтанно вдаються для найкращого співвідношення якостей індивідуальності із зовнішніми умовами діяльності» [23].

В останніх роботах В. С. Мерліна стиль спілкування характеризується як окреме явище, навіть якщо він виявляється окремим випадком індивідуального стилю діяльності та успадковує від нього всі свої складові[39].

Поступово поняття стилю набуває міждисциплінарного змісту, оскільки воно вивчається різними науками у різних аспектах. Дослідники виділяють: емоційні стилі, стилі взаємодії, стилі управління та інші стилі.

В. А. Толочок класифікував виявлені авторами стилі за 4 напрямками: «когнітивні стилі», стилі «індивідуальної діяльності», «стилі лідерства», «стилі життя (поведінка, спілкування, діяльність, саморегуляція)» [51].

У той же час дослідники стилю зосереджують основну увагу на описі вербальних форм впливу, структурних компонентів та проявів комунікативного стилю. У вітчизняній психології поняття стилю розробляється у рамках діяльнісного підходу, де стиль розуміється як цілісне явище взаємодії вимог діяльності та особистості [5, с.110 - 120].

У подальшому розвитку уявлень про стиль деякі автори бачать тенденцію до узагальнення: від типологічно детермінованого індивідуального стилю діяльності (В. С. Мерлін) до індивідуального способу життя в цілому (Д. А. Леонт'єв). За одностайним визнанням дослідників комунікативних стилів, актуальним завданням сьогодні є пошук концептуальної основи для поєднання всього спектра виділених нині стилістичних проявів особистості цілісну структуру.

Такий підхід до виявлення та опису одного стилю особистості можна назвати визначенням: «стиль має два основних прояви у структурі особистості, у процесі діяльності, з одного боку, як механізм доступу, опосередкування різного рівня параметрів різних психологічних новоутворень (темперамент, характер, інтелект тощо), а з іншого боку, сформувати стійку інтегральну модель індивідуального самовираження, що виражається на перевагу індивідом певної форми (методу) взаємодії з фізичним та соціальним середовищем».

Деякі дослідники бачать спорідненість стилю педагогічного спілкування зі стилем діяльності. Так, І. А. Зимня вважає, що стиль педагогічного спілкування є частиною стилю педагогічної діяльності, який включає стиль управління, саморегуляції і когнітивний стиль педагога [14].

Сьогодні прийнято розуміти стиль педагогічного спілкування як стиль ставлення педагога до дітей. Автори, що вживають термін «стиль взаємодії» або «стиль міжособистісних відносин», підкреслюють інший акцент при описі стилістичних характеристик спілкування. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, також сприймається як тип комунікативного стилю більшою мірою, ніж інші теоретичні орієнтації. Наприклад, це явище багатьма дослідниками представлене як системне дослідження (багаторівневе та багатокомпонентне), яке має врівноважуючий механізм і визначається властивостями в цілому, етапи аналізу для вивчення індивідуального стилю спілкування можна розділити на два напрямки: діяльнісне та інтерактивне. Напрямки дослідницької діяльності характеризуються розглянутим стилем спілкування як елементом, підсистемою, особливо у випадку стилю дії, жорсткого детермінізму, стилю спілкування у контексті діяльності, що включає комунікативні та особистісні характеристики. Характерно також, що значну увагу приділяють вивченню його інструментальної (експлуатаційно-технічної) сторони. В рамках інтерактивного підходу розглядаються стилі міжособистісної взаємодії чи стилі міжособистісних відносин із партнером.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування, згідно з цим підходом, розглядається як результат взаємодії, взаємного впливу та відносин учасників педагогічного спілкування. Звісно ж необхідно розрізняти поняття «стиль педагогічного спілкування» і «індивідуальний стиль педагогічного спілкування», які сьогодні виділяються і часто змішуються. Перший відбиває, з погляду, типові стилі взаємодії викладача і слухачів для педагогічного спілкування.

Ми спиралися на позицію Б. Ф. Ломова у тому, що спілкування постає як самостійна специфічна форма діяльності суб'єкта... і поняття структури спілкування [53].

У. М. Мясіщев вважає, що людина – це відбиток себе, ставлення людини до людини, ставлення людини до людини людини. Стиль

педагогічного спілкування педагога виражається через поведінковий компонент ставлення до дитини, через ставлення вихователя до дітей та через ставлення вихователя до них [41].

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування – це, з погляду, внутрішня функція педагога, що задається конкретного комплексу такими індивідуальними характеристиками педагога, як самооцінка, тривожність, рівень домагань, жорсткість, емоційна стійкість, імпульсивність.

У нашому дослідженні стиль спілкування розумітиметься як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вихователя та дітей. У стилі спілкування знаходять вираз:

- особливості комунікативних навичок вихователя;
- встановлений характер взаємовідносин між вихователями та дітьми;
- творча особистість вихователя.

Крім того, необхідно підкреслити, що стиль спілкування вихователя з дітьми є соціально та морально насиченою категорією. Він втілює у собі соціальні та етичні настанови суспільства та педагога як його представника.

У психолого-педагогічній літературі найчастіше виділяють 3 основні стилі: авторитарний, демократичний та ліберальний.

Для вихователів, яким властивий авторитарний стиль, характерно придушувати своїх учнів. Такі вчителі люблять командувати, нав'язувати свою думку, свою волю як дітям, так й батькам, колегам. Йому все одно на думку оточуючих, тому краще вирішувати самому, а також пред'являти термінові вимоги щодо реалізації чи організувати чисто формальну участь колективу для підтримки власних рішень. Прихильники цього стилю вважають, що одна з найважливіших цінностей, яка має формуватися у дитини, у підпорядкуванні авторитету вихователя (а також батька, начальника чи представника влади). Кожна дитина повинна поважати кожного вихователя, і кожен вихователь має всіляко підтримувати авторитет колег. Дитина має бути винагороджена за чітке виконання вимог та покарана за непослух [6, с.352].

Для педагогів, якими керує дух демократичного стилю управління, характерне прагнення спиратися на думку своїх підопічних, враховувати їх інтереси, бажання та особливості, що тактовно та правильно вирішує всі проблеми та протиріччя, що з ними виникають. На відміну від авторитетних вимог, вони представлені в тактовній, коректній формі, що не применшує цінності дітей.

Слід зазначити, що поняття «демократичний стиль» не є даниною сучасної моди, оскільки поняття демократичного стилю було знайдено у психолого-педагогічній літературі задовго до початку 90-х років минулого століття, коли демократичні процеси почали розвиватися дуже швидкими темпами.

Для представників ліберального стилю характерне прагнення уникнути конфліктних ситуацій, від конфліктів з оточуючими, так й зокрема зі своїми учнями. Замість прохань вони віддають перевагу переконанням і умовлянням своїх вихованців, і іноді вони виконують за них певну частину завдань. Цей стиль може виявлятися у злагоді чи бездіяльності вихователя, у його виключенні із життя колективу, з відповідальності за все, що у ньому відбувається.

В. А. Кан-Калік обґрунтував найпоширеніші стилі педагогічного спілкування. Мабуть, найпліднішим, на його думку, є спілкування, що ґрунтується на пристрасті до спільної творчої діяльності: цей стиль заснований на єдності високого професіоналізму педагога та його етичних установок. Адже інтерес до загального творчого пошуку з учнями є результатом як комунікативної діяльності вихователя, так й переважно його ставлення до педагогічної діяльності загалом [20].

Цей стиль спілкування вирізняв діяльність В. А. Сухомлинського [49, с.560]. На цій основі В. Ф. Шаталов, І. П. Волков та ін. формують власну систему відносин з дітьми.

Стиль педагогічного спілкування, заснований на дружелюбності, також досить продуктивний. Такий стиль спілкування запроваджують, як

необхідну умову успішної спільної освітньої діяльності. Певною мірою він готує стиль спілкування, вказаний вище. Адже доброзичливість – це найважливіший регулятор спілкування взагалі та ділового педагогічного спілкування зокрема. Це є стимулом для розвитку та плідності стосунків між викладачами та учнями. Доброзичливість та інтерес до спільної роботи – це стилі спілкування, які тісно пов'язані один з одним. Пристрасть до спільної справи є джерелом дружнього характеру, помноженого на інтерес до роботи, що призводить до загального пошуку.

Говорячи про систему взаємовідносин вихователя та дітей, А.С.Макаренко [41, с.103 - 107] стверджував, що вчитель, з одного боку, має бути дорослим товаришем та наставником, а з іншого - партнером у спільній діяльності. Потрібно створити дружню атмосферу у відносинах педагога з колективом.

Розмірковуючи про можливість взаємовідносин вихователя та дітей, А. С. Макаренко зазначав, що вихователі та керівництво ніколи не допустять легковажного тону, піддражнення, розповідання анекдотів, всієї свободи в мові, наслідування, витівок тощо. З іншого боку, абсолютно неприпустимо, щоб вихователі та керівництво у присутності дітей були похмурі, дратівливі, неприємні.

Доброзичливість має бути педагогічно доцільною і не суперечити загальній системі відносин між вихователями та дітьми.

Доцільним є спілкування – дистанція. Цей стиль спілкування використовується досвідченими вихователями і новачками. Суть його полягає в тому, що в системі відносин між вихователем та дітьми дистанція виступає як обмежувач. Але і тут необхідно знати міру. Гіпертрофія дистанції призводить до формалізації всієї системи соціально-психологічного взаємодії дітей і вихователів та не сприяє створенню справді творчої атмосфери. Дистанція повинна існувати в системі відносин між вихователями та дітьми, вона необхідна. Однак вона повинна ґрунтуватися на загальній логіці взаємин між дітьми та вихователями і не повинна

диктуватись вихователем як основа цих стосунків. Дистанція виступає показником провідної ролі педагога, що базується на його авторитеті. Трансформація «індикаторної дистанції» до домінуючої педагогічної комунікації значно знижує загальний творчий рівень взаємодії вихователя та дитини. Це призводить до створення авторитетного принципу в системі відносин педагог – дитина, що зрештою негативно позначається на результатах діяльності. У групах, де вихователі викладають з величезним переважанням авторитарних методів керівництва, зазвичай спостерігається хороша дисципліна і успішність, але зовнішнє благополуччя може приховувати істотні недоліки у роботі вихователя з боку морального формування особистості дитини.

Педагоги-початківці часто вважають, що спілкування – дистанція допомагає їм відразу ж утвердитися як вихователь і тому використовують цей стиль певною мірою як засіб самоствердження для дітей та освітнього середовища. Але в більшості випадків використання цього стилю спілкування у чистому вигляді призводить до педагогічних невдач.

Авторитет, на думку М. Д. Нікандрова, перемиг би не механічним шляхом створення дистанції, а шляхом порозуміння у процесі спільної творчої діяльності. І тут дуже важливо знайти загальний стиль спілкування та ситуативний підхід до дитини [42].

Авторитет вихователя можна розглянути як результат його творчого сходження.

У освітній системі стиль спілкування впливає як на ставлення учнів до предмета, так й на загальний настрій дітей, атмосферу їх емоційного благополуччя.

Тобто, на думку А. А. Бодальова [6, с.76], стан спокою, задоволеності та радості відносно частіше зустрічається у дітей із тих груп, які очолює викладач, котрий дотримується демократичних принципів у спілкуванні з дітьми.



Демократичні форми спілкування між вихователями та дітьми мають позитивний вплив на ефективність навчально-виховного процесу, головним чином тому, що вони мобільні, гнучкі, дозволяють постійно встановлювати необхідну систему спілкування, методику впливу та, найголовніше, створювати соціально-психологічну єдність вихователів та дітей, необхідне продуктивної спільної діяльності.

Спілкування-дистанція є певною мірою перехідним етапом до негативних форм спілкування.

Спілкування-домагання. Такий стиль спілкування, який іноді використовують педагоги, здебільшого обумовлений нездатністю організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю. Адже таке спілкування важко сформувати, і молодий педагог часто йде по лінії найменшого опору, вибору способу спілкування-залякування або дистанціювання в його крайніх проявах [13, с.13].

Різко засудив А.Макаренко такі «прагнення любові». Він сказав: «Я поважав своїх помічників і мав лише геніїв у виховній роботі, але я переконав їх, що найменше треба бути улюбленим вчителем. Я особисто ніколи не прагнув любові дітей і вважаю, що це кохання, організоване вчителем для власного задоволення, є злочином... Це кокетство, це прагнення любові, яке може похвалитися любов'ю, завдає великої шкоди вихователю та вихованню. Я переконав себе і своїх товаришів, що цього недостатньо... цього не повинно бути в нашому житті... Нехай любов залишиться непоміченою, без ваших зусиль» [42].

При особистісно-груповому спілкуванні з одного боку виступає вихователь, а з іншого – навчальна група. В такому спілкуванні наявні такі **етапи:**

1) Підготовка до спілкування вихователя. Має бути спланований педагогом процес та зміст спілкування, визначено його цілі. Вихователь обирає емоційний настрій на майбутнє заняття. При цьому він має виходити зі складу, чисельності дітей, їх індивідуальних особливостей, особистого

досвіду спілкування. Обмірковуються «відступи», як можливе заповнення пауз, способи реагування на очікувану поведінку.

2) Початок педагогічного контакту, момент взаємодії з групою. В цієї ситуації прораховується можливість втілення складеного плану спілкування. При встановленні контакту в спілкуванні важливу роль відіграє унікальність особистості вихователя.

3) Спілкування, управління ним та організація у ході проведення занять. На цьому етапі вихователь реалізує задуману систему комунікацій, представляє матеріальні дії, підбирає та реалізує адекватні ситуації, методи спілкування, подачі інформації, контактує з дітьми. Отже здійснюється комунікативна взаємодія учасників виховного процесу на трьох рівнях: емоційному, пізнавальному та соціально-психологічному [19].

Емоційний, поверхневий рівень визначає зручність ситуації спілкування, але не характеризує її змістовних аспектів.

Пізнавальний рівень пов'язаний з предметною стороною спілкування. На цьому рівні вирішується пояснювальний процес – основний елемент особистісно-групового педагогічного спілкування.

Спілкування на соціально-психологічному рівні визначає міжособистісні та групові відносини вихователя з дітьми та дітьми між собою. Тут мистецтво спілкування тісно переплетене з технологією навчання, організацією роботи дітей. Однак не слід забувати, що в будь-якій педагогічній технології головне - дитина - учень. Тому, впроваджуючи технологію, підпорядковуючи її поведінці дітей, ми не повинні забувати про культуру спілкування, педагогічний такт та можливість коригування будь-якої технології залежно від ситуації спілкування [14].

Існує ряд умов, за яких досягається взаєморозуміння. Перше, це зустріч, взаємодія позицій їх свідомості, можливостей, формування міжособистісного середовища. Щоб познайомитися, потрібно зрозуміти, що між сторонами відбувається. Вже на початковому етапі може початися

процес зміни стереотипів щодо іншої людини, починається прийняття іншого.

Друга умова взаєморозуміння – рівень самосвідомості. Самопізнання включає у собі різні оцінки, отримані на свою адресу від інших, що внутрішньо переживається як почуття себе. Проте «Я» народжується в процесі взаємодії з іншими людьми. Є люди з різним (адекватним та неадекватним) ставленням до себе. Чим точніше людина оцінює власну особистість, тим адекватніше він розуміє свого партнера [19].

По-третє, взаєморозуміння досягається тоді, коли є: а) розуміння іншої людини; б) розуміння свого ставлення до себе як до партнера по спілкуванню; в) розуміння стосунків між людьми, які розвиваються. Розуміння іншої людини передбачає тлумачення психологічної сутності людини – розвиток процесу психологічної діяльності з метою вироблення адекватного уявлення про особистість партнера.

По-четверте, взаєморозуміння залежить від спрямованості спілкування на взаєморозуміння особистих позицій партнерів по спілкуванню [14].

Взаєморозуміння базується на ряді механізмів, кожен з яких по-своєму допомагає досягти взаєморозуміння. У разі порушення певних механізмів виникають різні труднощі спілкування та взаєморозуміння.

Міжособистісний конфлікт між викладачем (вихователем) та дитиною (учнем) можна визначити як ситуацію протистояння суперечливих поглядів, інтересів, поведінки, що виникають у спілкуванні та взаємодії учнів та викладачів у навчальному процесі, у бажанні кожної сторони досягти мети.

Усі конфлікти, що виникають між людьми, пов'язані з порушенням основних взаємовідносин між ними в процесі їх спільної діяльності. На основі аналізу існуючої системи взаємин вчитель-учень у сучасній школі ми можемо виділити три провідні типи стосунків, що характеризують стосунки між вихователями та дітьми [20].

По-перше, це зв'язки ділового характеру, що виникають між вихователями та дітьми з приводу навчальної діяльності.

По-друге, це зв'язки рольового характеру, що виникають із необхідності вихователів та дітей дотримуватися правил та способів поведінки, які відповідають «ролі» вчителя і «ролі» учня.

По-третє, це зв'язок особистого характеру, що встановлюються між вихователями та дітьми в процесі їх взаємодії і визначаються особистісними особливостями [20].

Отже, спілкування – це своєрідний простір, у якому педагог (вихователь) і дитина виявляють свою індивідуальність і у якому відбувається особистісний розвиток усіх учасників процесу. Відомо, що під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та дітей.

У нашому дослідженні стиль спілкування розумітиметься як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вихователя та дітей. У стилі спілкування знаходять вираз:

- особливості комунікативних навичок вихователя;
- встановлений характер взаємовідносин між вихователями та дітьми;
- творча особистість вихователя.

Найбільш розповсюджені такі стилі спілкування як авторитарний, демократичний, ліберальний, діловий. В стилі спілкування виокремлюються емоційний та пізнавальний рівні.

Виокремлено основні етапи спілкування:

- 1) Підготовка до спілкування педагога.
- 2) Початок педагогічного контакту, момент взаємодії з групою. При встановленні контакту в спілкуванні важливу роль відіграє унікальність особистості педагога.
- 3) Спілкування, управління ним та організація у ході проведення занять.

## Висновки до першого розділу

У розділі наголошено, що особистість педагога (вихователя) розвивається і формується в системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування.

Виокремлено спеціальні та особистісні властивості вихователя. До особистісних властивостей були віднесені неупередженість, уважність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, справедливість, справжня любов до дітей. До спеціальних властивостей відносять об'єктивні спеціальні властивості (наукова підготовка педагога) та суб'єктивні спеціальні властивості (викладацьке мистецтво, особистий педагогічний такт та талант, творчість).

Зазначено, що особистість вихователя розвивається і формується у системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед – у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна із сфер праці вихователя пред'являє особливі вимоги для його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою, що дозволяє структурувати їх певним чином.

*Стиль спілкування* розумітиметься як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вихователя та дітей. У стилі спілкування знаходять вираз:

- особливості комунікативних навичок вихователя;
- встановлений характер взаємовідносин між вихователями та дітьми;
- творча особистість вихователя.

Найбільш розповсюджені такі стилі спілкування як авторитарний, демократичний, ліберальний, діловий. В стилі спілкування виокремлюються емоційний та пізнавальний рівні.

Виокремлено основні етапи спілкування:

- 1) Підготовка до спілкування вихователя.
- 2) Початок педагогічного контакту, момент взаємодії з групою. При встановленні контакту в спілкуванні важливу роль відіграє унікальність особистості вихователя.
- 3) Спілкування, управління ним та організація у ході проведення занять.

## РОЗДІЛ 2

### СПЕЦИФІКА КОМУНІКАЦІЇ ВИХОВАТЕЛЯ З ДИТИНОЮ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### 2.1 Спілкування як провідний фактор психічного розвитку дошкільника

Дитинство до школи – це досить важливий етап розвитку психіки дитини, початок утворення особистості, за словами О. М. Леонт'єва. В цей час починають формуватись функції психіки, складні види діяльності (гра, спілкування), виникає розуміння мотивів, потреб, самооцінка, вольові і моральні форми поведінки. Найважливішим у психічного розвитку дитини у цьому віці є його спілкування із дорослим оточенням. Без цього неможливе становлення специфічних людських психічних функцій, розвиток особистості. За словами Л. С. Виготського: «Будь яка вища психічна функція проходить два етапи: вперше, як соціальна або колективна діяльність, тобто інтерпсихічна функція, вдруге, як індивідуальна діяльність, внутрішній спосіб мислення дитини, тобто інтрапсихічна функція» [34, с. 196].

Психічний розвиток дошкільника пов'язаний із певними труднощами, зазвичай, через невірно обраний спосіб спілкування між дитиною і дорослим оточенням.

Виникнення проблем психологічного характеру у дошкільному віці поділяється на 2 групи:

1. Неприйнятна поведінка дитини, яка ще не є порушенням норми, але веде до того.

2. Необізнаність батьків, або інших дорослих з оточення дитини, норм розвитку. Внаслідок чого у дорослих виникає зайва опіка або стурбованість стосовно дитини [18].

До труднощів психічного розвитку у дошкільному віці зазвичай відносять:

- 1) несприятливі тенденції прихованого характеру;
- 2) деякі небажані прояви зникають в подальшому, але інколи переходять у стійкі утворення та становлять фундамент особистості;
- 3) подальша корекція недорозвинених у дошкільному віці психічних якостей є складною, а інколи й неможливою;
- 4) встановлення вчителем, вихователем або психологом існування та суті труднощів у розвитку дитини та їх корекція відбувається як порівняння результатів діагностики з нормами розвитку [12].

Отже, після аналізу психологічної літератури, було визначено наступні аспекти важливості спілкування для психічного розвитку дітей дошкільного віку:

- дошкільний вік є початком формування особистості;
- спілкування є провідною діяльністю для повноцінного психічного та особистісного розвитку дитини;
- труднощі у психічному розвитку зазвичай пов'язані із невірно побудованим спілкуванням між дошкільником та дорослими;
- характер психологічних проблем у дошкільників виглядає як відхилення у поведінці, або необґрунтована тривожність батьків чи інших дорослих з оточення, стосовно дитини, через необізнаність щодо норм розвитку дитини.

*Модель оптимального спілкування педагога з дитиною.* Для гармонійного розвитку дитини, навчання її спілкуванню, важливе значення має вплив дорослого, ініціатива якого підіймає діяльність дитини на інший, вищий, рівень. Розвиток спілкування дошкільника без постійної підтримки дорослого уповільнюється, можливе виникнення психологічних проблем або труднощів. При нормальному розвитку спілкування дитини вбачається прискорення загального розвитку.

Якщо щодня, по декілька хвилин, дорослий пестить, гладить, посміхається, говорить ласкаві слова малюкам віком від 2 до 4 міс., то ці діти, порівняно з іншими, демонструватимуть краще розвинуту увагу та



інтерес до оточуючого середовища. Про це йдеться у одному з досліджень.

Щільне спілкування дитини дошкільного віку усуває причини труднощів психічного розвитку у таких сферах:

- а) мовлення;
- б) розвиток особистості;
- в) різноманіття видів діяльності.

Спілкування означає активність усіх учасників, їх взаємодію. Під умовами ефективного педагогічного спілкування розуміють: особистісні взаємовідносини [20]; виразне, навіть інтимне ставлення вихователя до дитини [23], позитивне, емоційне відношення [24]; домінуючий на дитину діалог [26]. Тобто це відносини рівності, що повинні складатись між співбесідниками.

Постає питання чи може дитина виступати партнером для педагога або іншого дорослого? Про це можливо говорити лише в певному сенсі. Таке спілкування полягає у прийнятті один одного, як безумовних цінностей, у відносинах доброзичливих, при взаєморозумінні. Але цей аспект проявляє відмінності у позиціях вихователя та вихованця, що приводить до зниження самостійності, ініціативності, креативності дитини. Вплив вихователя, орієнтований на діалогове спілкування, має стимулювати розвиток творчості дитини.

Також необхідно зазначити, що доброзичливий стан, відвертий, емоційно-піднесений та радісний, у спілкуванні дитини з дорослим, насамперед залежить від змісту контактів, рівня комунікативного розвитку даної дитини.

С.О.Сисоева запропонувала три програми для взаємодії дитини із дорослим, з урахуванням віку першої. Спостерігається як дитина приймає програму, кількість відволікань, проявів небажання до контактування, активної взаємодії [47].

I програма це: доброзичлива увага дорослого, виражена ласкою, посмішкою, дотиком, гойданням, поглажування. Дорослий візьме дитину

собі на руки, при цьому промовляє ласкаві, ніжні слова, схвалює дитину. Ця програма найбільш розрахована для немовлят.

II програма це: спілкування через іграшку або набором різних іграшок. Ця активна спільна діяльність для дітей раннього віку із забезпеченням ініціативності малюка.

III програма це: вербальне спілкування, коли доросла людина починає розмовляти з дитиною, промовляє вірші, промову, при цьому уважно дивиться на дитину. Веде бесіди на різні теми із підтримкою ініціативи дитини. Для дітей дошкільного віку [47].

Якщо дитина погано сприймає відповідну віковій програму, то комунікативна потреба знаходиться за межами вікових показників спілкування. У такому разі необхідно встановити наявність випередження чи відставання розвитку комунікативних потреб і підібрати адекватну програму спілкування.

Отже, оптимальне спілкування дитини дошкільного віку з дорослим має таку модель:

- у виникненні, розвитку у дітей спілкування важливе значення має вплив дорослого, ініціатива якого повинна випереджати та підносити діяльність дитини на вищий рівень;
- загальний розвиток дитини дошкільного віку прискорюється при наявності нормального розвитку спілкування;
- усунення труднощів психічного розвитку можливе за рахунок оптимізації дорослим спілкування дитини дошкільного віку;
- необхідною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, піднесеності, радості;
- доросла людина повинна контролювати хід розвитку спілкування дитини дошкільного віку, визначати наявність випередження або відставання розвитку комунікативних потреб дитини та, у разі необхідності, підбирати адекватну програму спілкування.

## 2.2 Особливості педагогічного спілкування з дитиною

Сучасна реформа освіти включає в собі завдання стосовно переорієнтації питань виховання на особистісний розвиток вихованців. Через що, як ніколи, доречна ідея С.Л. Рубінштейна про необхідність такої організації шкільного життя та підбору методів його роботи, які забезпечували б необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та талентів кожного учня. Це ставить певні вимоги до вчителя, його професійних якостей, зокрема, до рівня його комунікативної готовності [52].

Теоретичний аналіз проблем професійно-педагогічної діяльності та педагогічного спілкування дозволяє виділити ряд теоретичних положень та методичних вимог, на основі яких необхідно розвивати комунікативну компетентність вихователів, викладачів, організовуючи постійне вдосконалення їх професійної майстерності.

Педагогічна діяльність належить до соціономічного типу професійної діяльності, у якій реалізуються відносини «людина – людина». Спілкування розглядається як одна з базових категорій, що використовуються для опису та аналізу педагогічного процесу (А.А. Бодальов, І.А. Зимова, В.А. Кан-Калік, Г.А. Ковальов, А.К. Маркова, ЯЛ. Коломинський та ін).

У численних роботах наголошується на ролі спілкування з дорослими у розвитку дошкільника та становленні його особистості (Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, А.Н. Леонт'єв, М.І. Лісіна, Д.Б. Ельконін та ін.).

Далі у розділі розглядаються дослідження стилю педагогічного спілкування. Аналіз літератури з проблеми індивідуального стилю показав, що у сучасній психології виконано велику роботу з вивчення різних стилів. Зокрема, у рамках Пермської психологічної школи вивчаються індивідуальні стилі педагогічної, організаторської, спортивної, навчальної та інших видів діяльності. В галузі педагогічної діяльності проводяться дослідження, присвячені вивченню індивідуального стилю педагогічної діяльності

(Ю.С.Шведчикова) та стилю педагогічного спілкування (А.А. Коротаєв, Т.С.Тамбовцева, А.Г. Ісмагілова).

Проблема особливостей стилів спілкування педагога з дітьми була вперше поставлена за кордоном у 30-х роках К. Левінім та його послідовниками (Р. Ліппіг, Р. Уайт, Г. Андерсон). Проблема стилю педагогічного спілкування знаходить досить широке відображення у роботах психологів. Велика кількість досліджень (А.А. Андрєєв, А.А. Бодальов, С.Л.Братченко, В.А. Кан-Калік, Г.А.Ковальов, О.М. Коротаєв, Т.С.Тамбовцева, С.А. Рябченко, С.А. Шеїнта ін.) присвячена вивченню стилів педагогічного спілкування вчителів та вихователів.

Більшість авторів зупиняються на описі стилів, індивідуальних особливостей педагогів, що зумовлюють ті чи інші стильові прояви та оцінки їхнього виховного впливу. Необхідно відзначити, що питома вага наукових досліджень праці вчителя безсумнівно вища, ніж досліджень, присвячених вивченню особистості вихователя ДНЗ.

В.А. Петровський свідчить, що «з поля зору дослідників випала одна з центральних постатей педагогічного процесу в дитячому садку – вихователя».

А.Г. Ісмагілова вперше застосувала полісистемний підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування вихователів та розробила їх узагальнюючу концепцію у руслі теорії та мети індивідуального світу. Такий підхід дозволив автору цілісно розглянути спілкування як психологічну реальність та дати його характеристику через виділення структури стилю, форми активності, функцій стилю, детермінант та особливостей його розвитку [42].

Після А.Г. Ісмагілової, під стилем педагогічного спілкування ми розуміємо стійку, складну багаторівневу систему цілей, дій та операцій педагогічного спілкування, що здійснюється у найрізноманітніших ситуаціях реалізації вихователем своєї професійної діяльності у конкретній соціальній спільності.

Розробка проблеми самореалізації особистості зарубіжної психології пов'язані з такими авторами, як А. Анг'ял, Ш. Бюлер, Д. Гольдштейн, А. Маслоу, К.Д. Роджерс, Э.Фромм та інших. Проте найповніше оформлення концепція самоактуалізації отримала у гуманістичних теоріях А. Маслоу та К. Роджерса.

У радянській психології проблема самоактуалізації (самореалізації), як цілісного феномену, фактично не розроблялася, але постійно перебувала в полі зору дослідників, розглядалися окремі її аспекти (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, І.Ф. Ведін, Л.А. Н. Коган, І. С. Кон, А. В. Петровський, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн).

Сьогодні активно проявляється інтерес до феномену самореалізації, осмислюються ідеї зарубіжних психологів (Л.І. Анциферова, Є.Є. Вахромов, Д.А. Леонт'єв, Р.К. Марамкулова, А.Б. Орлов, А.А. Піскопель, А.А. Реан), робляться спроби всебічного вивчення та описи цього явища (Є.Н.Городилова, Л.А. Коростильова). Під самореалізацією нами розуміється процес здійснення постійного розвитку потенціалу людини, реалізація його індивідуальності у вигляді власних зусиль і діяльності.

Одним із важливих аспектів вивчення самореалізації є виділення її структурних компонентів. Так, Г.К. Чернявська говорить про три «блоки» внутрішнього руху особистості до самореалізації: когнітивний, поведінковий, регулятивний. На підставі активності Н.І. Полубабкіна виділяє зовнішню та внутрішню сторони процесу самореалізації. Л.А. Коростильовою розроблено структурно-функціональну модель самореалізації особистості, яку складають блоки «хочу», «можу», «треба», «ухвалення рішення» та «реалізація». Як підкреслює автор, модель самореалізації пронизана особистісними характеристиками, обумовлена ціннісними орієнтаціями, сенсожиттєвими установками людини, її мотиваційно-потребовою сферою.

У професійній діяльності полягають реальні можливості досягнення вершин людських устремлінь, розкриття творчих потенцій (К.А.Абульханова-Славська, А. Bandura, Н.С. Глуханюк, О.Г. Карпенко,

А.К.Маркова, А. Maslow, А.М. Mitchel, О. В. Онщенко, Ю. П. Поваренков, В.А.Толочок та ін.).

Щодо суспільної важливості самореалізації особистості у професійній сфері є актуальним питання про критерії цього процесу. Ю.П. Поваренков виділяє три провідні критерії: професійна продуктивність, професійна ідентичність та професійна зрілість.

Однією з найважливіших умов професійного зростання особистості є формування свого стилю діяльності. У низці досліджень підкреслюється роль індивідуального стилю у становленні та вдосконаленні професійної майстерності (Н.А. Амінов, Е.Ф. Зеєр, А.Г. Ісмагілова, Є.І. Клімов, Г.М.Логутенко, А.К. Маркова). Індивідуальний стиль діяльності служить способом реалізації творчого потенціалу педагога та істотно впливає на продуктивність його професійної праці (А.Г. Ісмагілова, Л.В. Колушова, А.К.Маркова, Л.М. Мітіна, Т.С. Рожок та ін. ).

Стиль педагогічного спілкування може бути спрямований на здійснення як розвиваючої моделі саморозвитку, так і адаптивної. Розвиваючій моделі властива спрямованість на розвиток педагогом самого себе та інших, соціуму. Під впливом адаптивних тенденцій самореалізація спотворюється, набуває неконструктивного характеру. Це положення знаходить своє підтвердження у побудові моделей професійної праці Л.М.Мітіної (модель адаптивної поведінки та модель професійного розвитку) та моделей розвитку стилів педагогічного спілкування А.Г.Ісмагілової (адаптивна модель та розвиваюча модель).

Отже, самореалізація педагогів нерозривно пов'язані з формуванням того чи іншого стилю педагогічного спілкування. Процес самореалізації ми розглядаємо через розвиток СПС, розвиток індивідуума.

У мотиваційно-смісловий компонент ми включаємо професійну мотивацію, ціннісні орієнтації, цілі та сенс життя педагогів. Когнітивний компонент самореалізації педагогів має кілька складових. Сюди відносяться система знань і уявлень про педагогічну діяльність (її цілі, завдання, дії,

способи і результати). Уявлення про навколишній світ (картина світу), про взаємини між людьми, про власне життя, про себе в цілому і як про професіонала, зокрема. Тобто це система знань та уявлень про власну індивідуальність. Крім цього, до когнітивного компонента ми включаємо і рівень інтелектуального розвитку. Емоційно-ціннісний компонент представлений ставленням педагогів до себе в цілому, до самореалізації, до професійної діяльності та емоціями, що виникають у процесі виконання педагогічної діяльності. Емоційні стани та переживання є не тільки регуляторами процесу самореалізації, але саме через них може здійснюватись розвиток індивідуальності, творчого потенціалу педагога. Поведінковий компонент характеризують зовнішні прояви, певні події. У нашому випадку – це стиль педагогічного спілкування.

У цілому дана структура пронизана особистісними особливостями, зумовлюють процес самореалізації. Розвиваючи та реалізуючи себе, педагог керується певними особистісними конструктами.

Зміна індивідуальних особливостей педагогів, розвиток притаманних їм стилів педагогічного спілкування залежить від їхньої самореалізації. У той же час, самореалізація педагогів визначається їх індивідуальними особливостями, які знаходять своє вираження в стилях педагогічного спілкування. Крім того, на наш погляд, СПС можна розглядати як процес та як результат самореалізації. Тобто СПС постає як спосіб самореалізації, як безпосередній процес здійснення педагогом своїх індивідуальних особливостей. Поряд із цим, стиль спілкування виступає і як показник успішності та адекватності самореалізації педагогів. Це дозволяє говорити про СПС як поведінкову (зовнішню) сторону процесу самореалізації вихователів у професійній діяльності.

У педагогічній діяльності спілкування постає як засіб вирішення навчальних завдань, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, як метод організації взаємовідносин вихователя і дітей, забезпечуючи ефективність навчання та виховання [11, с.304].

Педагогічне спілкування – це система обмеженої соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів, до змісту якої входить: обмін інформацією з учнями, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Ініціатором цієї діяльності виступає вихователь.

Педагогічне спілкування має бути емоційним та особистісно-розвиваючим. Професіоналізм вихователя полягає в тому, щоб долати природні труднощі спілкування через відмінності на рівні підготовки, здатність допомагати дітям, знайти впевненість у спілкуванні. Вихователю важливо розуміти, що вміння спілкуватися – це тримати дисципліну у групі, обмінюватися з учнями духовними цінностями. Спільна мова з дітьми – це не мова команд, а мова довіри.

Головним засобом педагогічного спілкування є усне мовлення. Слово вихователя має впливати на почуття та свідомість учнів, має провокувати мислення та уяву, створювати потребу пошукової діяльності [3, с. 202 - 208].

Сутність та особливості педагогічного спілкування розкриваються в працях педагогів та психологів: А. А. Бодалева, А. А. Леонтьєва, Н.В.Кузьмний, В. А. Кан-Каліка, Я. Л. Коломінського, І. А. Зимній, А.А.Реан.

Педагогічне спілкування – основа педагогічної діяльності.

Вирізняють особливості професійного педагогічного спілкування:

- педагогічне спілкування, що завжди навчає, розвиває та виховує;
- педагогічне спілкування спрямоване на розвиток особистості, спілкування сторін, їх взаємовідносин;
- педагогічне спілкування – це динамічний процес, у ньому визначаються як позиція педагога та дітей у спілкуванні, так й методи і засоби спілкування;
- педагогічне спілкування – це важливий засіб вирішення навчально-виховних завдань;
- у процесі педагогічного спілкування відбувається процес взаємного пізнання вихователя та дітей.



Велику увагу вмінню вчителя приділяв А.С.Макаренка. Він говорив про необхідність опановувати техніку педагогічної майстерності, а саме техніку педагогічного спілкування: «Потрібно вміти читати по обличчю дитини, дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів. Педагог не може не грати. Не буває педагога, який не міг би грати. Але не можна грати оцінно, зовні. Є приводний ремінь, який має з'єднувати з цією грою вашу чудову особистість. Я став майстром тільки тоді, коли навчився говорити «йди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці особи, фігури, голосу» [41, с.256].

Чимало уваги педагогічному спілкуванню приділяв С. Т. Шацький. Він зауважував, що педагог повинен дбати не лише про форму, а ще й про тон пред'явлень своїх вимог.

В.А Сухомлинський різко критикував «пустослів'я» у школі. «Кожне слово, що звучить у стінах школи, має бути продуманим, мудрим, цілеспрямованим, повноважним і – це особливо важливо, зверненим до совісті живої, конкретної людини, з якою ми маємо справу... щоб не було знецінення слів, і навпаки – щоб ціна слова постійно зростала» [49, с. 16].

На думку В. А. Сухомлинського слово вчителя, насамперед, знаряддя чуйності, людяності, терпимості. «Будьте обережні, щоб слово не стало батоном, який, торкаючись ніжного тіла, обпалює, залишаючи на все життя грубі рубці. Саме від цих дотиків юність і здається пустелею... Слово щадить і оберігає душу підлітка тільки тоді, коли воно правдиве і йде від душі вихователя, коли в ньому немає фальші, упередженості, бажання «розпекти», «пробрати»... Слово має заспокоювати» [49, с.21].

В.А Сухомлинський, як і А.С. Макаренко, закликав педагогів керувати тоном свого спілкування стосовно школярів. Він радив звертатися до них не лекційним тоном, який швидко викликає у дітей втому, а тоном звичайної розмови. Також В.А. Сухомлинський виступав проти зайвого порушення психіки школярів напруженою, підвищеним тоном, проти навантаження, проти непотрібних повторень, питань.

Відомо, що нові технології навчально-виховного процесу працюють лише за умови продуманого педагогічного спілкування, що зумовлює його ефективність. Умови ефективності педагогічного спілкування сформулював А.А. Бодальов:

- має здійснюватися відповідно до єдиного гуманістичного принципу у всіх сферах життя дитини – у сім'ї, школі, у позашкільних закладах;
- супроводжується вихованням відносин до найвищої цінності;
- забезпечується засвоєння необхідних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок пізнання інших людей та поводження з ними [7, с.96 - 98].

Слід зазначити, що ефективність педагогічного спілкування залежить ще й від ступеня готовності педагога до професійно-педагогічного спілкування, але це передбачає:

- знання засад педагогічного спілкування;
- вміння організувати спілкування, а також керувати ним та власним психічним станом;
- вміння педагога встановлювати позитивні взаємини із учнями;
- сформованість морально-особистісних якостей педагога;
- самопізнання та самооцінку, тобто. рефлексію педагога.

Педагогічне спілкування вчителя з молодшими школярами у процесі навчання створює найкращі умови для розвитку їх мотивації та творчого характеру навчання. Для правильного формування особистості дитини, вихователь забезпечує сприятливий емоційний настрій навчання та управління соціально-психологічними процесами в групі. Це дозволяє максимально реалізувати особистісні особливості вихователя у навчальному процесі.

В. А. Кан-Калік, Н. Д. Нікандров під професійно-педагогічним спілкуванням розуміють «систему взаємодії педагога та виховуваних,

змістом якого є обмін інформацією, пізнання особистості, надання виховного впливу» [19, с.83].

У висновку про педагогічне спілкування, варто виділити основні компоненти професійно-педагогічного спілкування: комунікативний, інтерактивний, перцептивний.

Для вчителів (вихователів) основним видом діяльності є професійно-педагогічна, а навчання у всіх його різних формах – лише допоміжний вид діяльності, необхідний для успішного здійснення основного. Пізнавальні інтереси дорослих, що цілком справедливо для вчителів, зосереджені навколо необхідності розуміння різних явищ життєвої та професійної діяльності, осмислення власного життєвого та професійного досвіду, вироблення позиції щодо різних подій та явищ, задля використання знання у своїй практиці. Відповідно, ефективність процесу професійної підготовки вихователів загалом, а також розвиток їх комунікативної компетенції, зокрема, залежатиме від того, наскільки вони незалежні у визначенні цілей, виборі форм і методів, регулюванні процесу та оцінці результатів [11].

Вивчення психологічних особливостей педагогічного спілкування є однією з центральних проблем педагогіки та психології. Якщо раніше вважалося, що це низка питань, пов'язаних з пояснювальним процесом, передачею знань та вмінь старшого (вихователя, вчителя,) молодшому, останнім часом педагогічна теорія та практика все більше цікавиться особистими аспектами педагогічного спілкування.

Педагогічне спілкування є основною формою навчального процесу. Продуктивність її визначається цілями та цінностями спілкування, які повинні сприймати всі суб'єкти педагогічного процесу.

Метою педагогічного спілкування є передача соціального та професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від педагога дітям, та обмін особистими розуміннями, пов'язаними з предметами навчання та життям загалом. У спілкуванні відбувається формування (тобто поява нових властивостей та якостей) особистості як дитини, так і вихователя.

У зв'язку з цим провідний принцип педагогічного спілкування можна сприймати як імператив І. Канта: завжди ставитесь до себе та учнів як до мети спілкування, внаслідок чого це впливає на індивіда. Імператив – це незаперечна вимога. Саме цей вплив на індивіда в процесі спілкування і є вираженням честі та гідності суб'єктів спілкування. У зв'язку з цим може бути корисна одна практична рекомендація для вихователів: завжди діяти так, щоб ви та діти мали відчуття важливості і щоб ви могли спостерігати не лише підхід до особистості своїх учнів, а й своє особисте зростання. Важливо використовувати одне з основних правил педагогічного спілкування: потрібно оцінювати діяльність, знання, дії дитини, а також її особистість, індивідуальність. Крім того, оцінюючи знання та поведінку людини, слід виходити з того, що, по-перше, ви знаєте гідність окремого учня, по-друге, ви можете вказати, як реалізувати ці чесноти в педагогічному процесі, в тому числі для підвищення оцінок за знання та поведінку. Щоб не пригнічувати гідності дитини в оцінці її знань та поведінки, важливо пам'ятати, що будь-яка педагогічна ситуація є результатом учнів та вчителів, тому вчитель несе відповідальність за вирішення проблеми, навіть якщо проблема виникла без його безпосередньої участі.

Повноцінне педагогічне спілкування включає обидві сторони, спираючись на схему «суб'єкт-об'єкт», в якій партнеру по комунікації відводиться роль об'єкта впливу і маніпулювання за схемою «суб'єкт-предмет», яка визнає принципову рівність партнерів по спілкуванню.

Існує тісний взаємозв'язок між продуктивністю та типом спілкування, що супроводжує цю діяльність. Численні експериментальні дослідження переконливо показали, що схема «суб'єкт-об'єкт» педагогічної взаємодії визначає репродуктивну форму навчання дітей, характерну для традиційного навчання, тоді як формування продуктивних, творчих утворень є наслідком «суб'єкта-суб'єкта» схема педагогічної взаємодії. Наприклад, передача та засвоєння готових алгоритмів для розв'язання задач не потребує діалогічного

спілкування, адекватною формою комунікативної підтримки тут є інструкція [18].

У соціальній психології досить поширеною є традиція розмежування перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування. Перцептивний компонент є визначальним у структурі комунікативної компетентності особистості [16].

Таким чином, розвиток комунікативної компетентності вихователя обов'язково вимагає формування як «суб'єкта-об'єкта», репродуктивної, оперативної складової, так і «суб'єкта-суб'єкта», продуктивного, пов'язаного з особистісним смисловим ставленням. У цьому випадку визначальним, провідним, що визначає напрям і характер педагогічної взаємодії, є компонент «суб'єкт-предмет».

Метою педагогічного спілкування є передача соціального та професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від педагога дітям, та обмін особистими розуміннями, пов'язаними з предметами навчання та життям загалом. У спілкуванні відбувається формування (тобто поява нових властивостей та якостей) особистості як дитини, так і вихователя.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі визначено педагогічні умови формування онтогенезу спілкування, як найважливішого фактору розвитку психіки дитини дошкільного віку. Визначено роль спілкування у психічному розвитку дошкільника.

Проаналізовано умови оптимального спілкування вихователя з дитиною та опрацьовано три програми взаємодії дорослої людини із дитиною, відповідно до її віку.

Визначено модель оптимального спілкування дошкільника з педагогом в залежності від виявленого випередження або відставання розвитку комунікативних потреб дитини:

- у виникненні, розвитку у дітей спілкування важливе значення має вплив дорослого, ініціатива якого повинна випереджати та підносити діяльність дитини на вищий рівень;

- загальний розвиток дитини дошкільного віку прискорюється при наявності нормального розвитку спілкування;

- усунення труднощів психічного розвитку можливе за рахунок оптимізації дорослим спілкування дитини дошкільного віку;

- необхідною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, піднесеності, радості;

- доросла людина повинна контролювати хід розвитку спілкування дитини дошкільного віку, визначати наявність випередження або відставання розвитку комунікативних потреб дитини та, у разі необхідності, підбирати адекватну програму спілкування.

## РОЗДІЛ 3

### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

#### 3.1 Організація та методи дослідження

Дослідження проводилося на базі дошкільного виховного закладу №48 міста Миколаєва. У процесі дослідження була проведена робота з 20 педагогами закладу. Вік досліджуваних – від 24 до 58 років. Стать досліджуваних – жіноча.

На першому етапі проводилося вивчення стилів педагогічного спілкування вихователів (методика «Стили педагогічного спілкування» І.І. Риданової), особливостей індивідуального стилю педагогічного спілкування (методика А.К. Маркової «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності»), ефективності стилю педагогічного спілкування (методика Ю.К. В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»), домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (методика В.В.Бойко «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні»).

*Методика І.І. Риданової «Стили педагогічного спілкування» є опитувальник, що містить 18 питань та оцінку дій:*

А. Дії 1, 5, 9, 13, 17 - вказують на відданість директивному, авторитарному стилю педагогічного керівництва.

В. Дії 3, 7, 11, 15, 19 - прихильність до колегіального, демократичного стилю.

С. Дії 4, 8, 12, 16, 20 - індикатори невторчання у дії дітей, показник ліберального, стилю потурання.

D. Дії 2, 6, 10, 14, 18 - дають підстави судити про прихильність до ділового, функціонального стилю педагогічного керівництва.

20 і більше балів з однієї з позицій свідчать, що дії педагога відповідають даному стилю керівництва.

12-14 - педагог іноді схильний виявляти цей стиль.

7-8 балів по всьому тесту свідчать про спрямованість взаємодії з людьми.

3-4 бали показують пасивність педагога в основній діяльності.

**Аналіз індивідуального стилю** проведення занять та формулювання рекомендацій щодо вдосконалення цього стилю заснований на підході, розробленому *А. М. Марковою* спільно з *А. І. Ніконом*. Випробуванням пропонується низка питань, відповіді на які інтерпретуються відповідно до ключа:

ЕІС (ЕІС15 питань): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЕМС: 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33 (ЕМС 25).

РІС (МІС17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (ММС 16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За кожний збіг із ключем нараховується 1 бал. Для визначення домінуючого стилю педагогічної діяльності рекомендується використовувати виразність того чи іншого стилю у відсотках. Для цього кількість балів, набраний респондентом, за даним стилем, необхідно розділити на загальну кількість питань, що входять до цієї шкали.

**Методика Ю.К. В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»** побудована на опитуванні. Досліджуванням пропонують твердження, які необхідно співвіднести із власним досвідом роботи. Кожне твердження оцінюється відповідно до градації відповідей:

- абсолютно вірно - 2 бали
- так, вірно - 1 бал
- ні так ні - 0 балів



- загалом, ні – 1 бал ні, невірно – 2 бали

Потім підраховується сума балів, відповідно до якої надається рівень ефективності стилю спілкування.

Рівень 1. Кількість балів від 2 до 1,1 – демократичний педагог, який знає умови для організації тренінгів, спрямованих на загальний розвиток дітей. Успішно вдається враховувати індивідуальні особливості дитини на своїй роботі, стимулювати розвиток команди.

Рівень 2. Кількість балів від 1 до 0,1 – відомі основні умови організації навчання та безпосереднього спілкування з дітьми.

Рівень 3. Кількість балів від 0 до -0,9 - для деяких стиль спілкування підходить, але інші можуть почуватися непевнено при спілкуванні.

Рівень 4. Кількість балів від -1 до -2 - або авторитарна, або, навпаки, надмірно опікуються дітьми.

Домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні визначалася за **методикою В.В.Бойко «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні»**.

Відповідаючи на запитання, треба вибрати відповідь, яка найбільше підходить з трьох варіантів 24 питань.

Для визначення притаманної стратегії психологічного захисту в спілкуванні з партнерами треба полічити суму відповідей кожного типу: «а»-миролюбство; «б»-уникнення; «в»-агресія. Чим більше представлено відповідей того чи іншого типу, тим чіткіше виражена відповідна стратегія; якщо їх кількість приблизно однакова, то в контакті з партнерами Ви активно вживаєте різні захисти своєї суб`єктивної реальності.

Зміст і принцип дії кожної стратегії полягає у такому.

Миролюбство – психологічна стратегія захисту суб`єктивної реальності особистості, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер.

Інтелект пригнічує чи нейтралізує енергію емоцій в тих випадках, коли виникає загроза для «Я» особистості. Миролюбство – це партнерство та співробітництво, вміння йти на компроміси, поступатися та бути

піддатливим, готовність жертвувати декотрими своїми інтересами задля головного – збереження гідності. У деяких випадках це означає пристосування, прагнення поступатися настійності партнера, не загострювати стосунків і не вступати в конфлікт, щоб не випробувати своє «Я».

Однак одного інтелекту буває недостатньо, аби миролюбство стало домінуючою стратегією захисту. Важливо ще мати відповідний характер – м'який, врівноважений, комунікабельний. Інтелект в ансамблі з «хорошим» характером створюють психологічне підґрунтя для миролюбства. Звісно, буває й так, що людина з не дуже гарним характером також повинна демонструвати миролюбство.

Скоріш за все, її «зламало життя», і вона зробила мудрий висновок: треба жити в мирі і злагоді. В такому разі її стратегія захисту обумовлена досвідом та обставинами, тобто вона є соціогенною. Зрештою, не так вже й важливо, що керує людиною – природа чи досвід, чи те й інше разом.

Головний результат: чи виступає миролюбство провідною стратегією психологічного захисту, чи проявляється лише епізодично поряд з іншими стратегіями.

Не треба вважати, що миролюбство – бездоганна стратегія захисту «Я», яка згодиться у всіх випадках. Цілковите миролюбство – доказ безхребетності, втрати почуття власної гідності, котре якраз повинна зберігати ця стратегія.

Переможець не повинен ставати трофеєм. Найкраще, коли миролюбство домінує і співвідноситься з іншими стратегіями (м'якими їх формами).

Уникнення – психологічна стратегія захисту суб'єктивної реальності, що базується на економії інтелектуальних або емоційних ресурсів.

Індивід зазвичай без бою уникає чи залишає зони конфліктів та напружень, коли його «Я» підпадає під «атаки». При цьому він відкрито не витрачає енергію емоцій і мінімально напружує інтелект.

Причини бувають різними. Уникнення має психогенний характер, якщо воно обумовлено природними особливостями. У індивіда може бути слабка уроджена енергія: бідні, ригідні емоції, посередній розум, в'ялий темперамент.

Можливий також інший варіант: людина має від народження потужний інтелект, щоб уникати напруження контактів, не спілкуватися з тими, хто зазіхає на її «Я». Щоправда, спостереження показують, що одного розуму для домінуючої стратегії уникнення недостатньо. Розумні люди часто активно долучаються до захисту своєї суб'єктивної реальності, і це природньо: інтелект покликаний стояти на сторожі наших потреб, інтересів, цінностей і завоювань. Очевидно, потрібна ще й воля.

Нарешті, можливий такий варіант, коли людина примушує себе обминати гострі кути в спілкуванні і конфліктні ситуації, вміє своєчасно сказати собі: «Не вилазь зі своїм «Я». Для цього треба мати міцну нервову систему, волю та життєвий досвід за плечима, котрий в потрібну мить каже: «не тягни на себе ковдру», «не плюй проти вітру», «не сідай не в свій тролейбус», «зроби пас убік».

Отже, стратегія миролюбства будується на основі якісного інтелекту і гарного характеру – доволі високі запити до особистості. Уникнення дещо простіше, не потребує особливих розумових та емоційних затрат, але зумовлене підвищеними запитами до нервової системи та волі.

Інша річ – агресія, використовувати її як захист свого «Я» найпростіше над усе.

Агресія – стратегія психологічного захисту суб'єктивної реальності особистості, яка діє на основі інстинкту.

Інстинкт агресії – один з «великої четвірки» інстинктів, притаманних усім тваринам – голод, секс, страх та агресія. Це одразу пояснює той факт, що агресія не виходить за межі репертуару емоційного реагування. Достатньо окинути уявним поглядом типові ситуації спілкування, аби переконатися, що агресія часто зустрічається, легко відтворюється та є звичною, жорсткої чи

м'якої форми. Її міцна енергетика захищає «Я» особистості на вулиці, в міському натовпі, в громадському транспорті, в черзі, на підприємстві, вдома, у взаємостосунках зі сторонніми та дуже близькими людьми, з друзями та коханими. Агресивних видно здалеку.

Зі збільшенням загрози для суб'єктивної реальності особистості її агресія зростає.

Особистість та інстинкт агресії, як виявляється, є вельми сумісними об'єктами, а інтелект виконує при цьому роль «передавальної ланки» – за його допомогою агресія нагнітається, «розкручується на повну катушку». Інтелект працює в режимі трансформатора, посилюючи агресію за рахунок змісту, що їй надається.

Також було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ступеню професійного «вигорання» вихователів ДНЗ за *методикою «Діагностика професійного «вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової)*.

Опитувальник має три шкали: «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) і «редукція особистих досягнень» (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так: «Ніколи» - 0 балів; «Дуже рідко» – 1 бал; «Інколи» - 3 бали; «Часто» – 4 бали; «Дуже часто» – 5 балів; «Кожний день» – 6 балів.

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

«Емоційне виснаження» – відповіді «так» на запитання 1,2,3,6,8,13,14,16,20 (максимальна сума балів – 54).

«Деперсоналізація» – відповіді «так» на запитання 5,10,11,15,22 (максимальна сума балів – 30).

«Редукція особистих досягнень» – відповіді «так» на запитання 4,7,9,12,17,18,19,21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони «вигорання». Про важкість «вигорання»

свідчить сума балів усіх шкал. Відповідно до «ключа» підраховуються суми балів за субшкалами.

Рівень «професійного вигорання» визначається за таблицею рівнів «вигорання» (табл. 3.1.).

*Таблиця 3.1*

Рівні професійного вигорання за методикою «Діагностика професійного вигорання» К.Маслач і С.Джексон

<i>Субшкала</i>	<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>
Емоційне виснаження	0-16	17-26	27 і більше
Деперсоналізація	0-6	7-12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38-32	31-0

Згідно з моделлю синдрому «вигорання», запропонованою американськими дослідниками К.Маслач і С.Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

*Емоційне виснаження* розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

*Деперсоналізація* проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (учнів, колег, підлеглих тощо).

*Редукція особистих досягнень* полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізму щодо

службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо.

Отже, діагностичний інструментарій дослідження стилів педагогічного спілкування можна репрезентувати таким чином в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Діагностичний інструментарій дослідження стилів  
педагогічного спілкування

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методика</i>
Стиль педагогічного спілкування.	Авторитарний, колегіальний, демократичний, ліберальний, потуральний, діловий, функціональний стиль педагогічного керівництва	Методика І.І. Риданової "Стилі педагогічного спілкування".
Особливості індивідуального стилю педагогічного спілкування.	змістовні характеристики стилю (первинна орієнтація викладача на процес чи результат своєї роботи)	Методика А.К. Маркової «Аналіз особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності».
Ефективність стилю педагогічного спілкування.	Зацікавленість учнів у предметі та уроці; активність дітей; психоемоційний настрій під час уроку.	Методика Ю.К.В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»
Домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні	Миролубство; уникання; агресія	методика В.В.Бойко «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні»
Рівень та якісні показники професійного «вигорання» педагогів	Емоційне виснаження Деперсоналізація Редукція особистих досягнень	методика «Діагностика професійного «вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в ад. Н.Є. Водоп'янової),

### 3.2 Аналіз результатів дослідження стилю педагогічного спілкування працівників ЗДО

Аналіз проведеного дослідження щодо виявлення стилів педагогічного спілкування за допомогою *методики І.І. Риданової «Стилі педагогічного спілкування»* показав такі загальні результати (Рис.3.1):

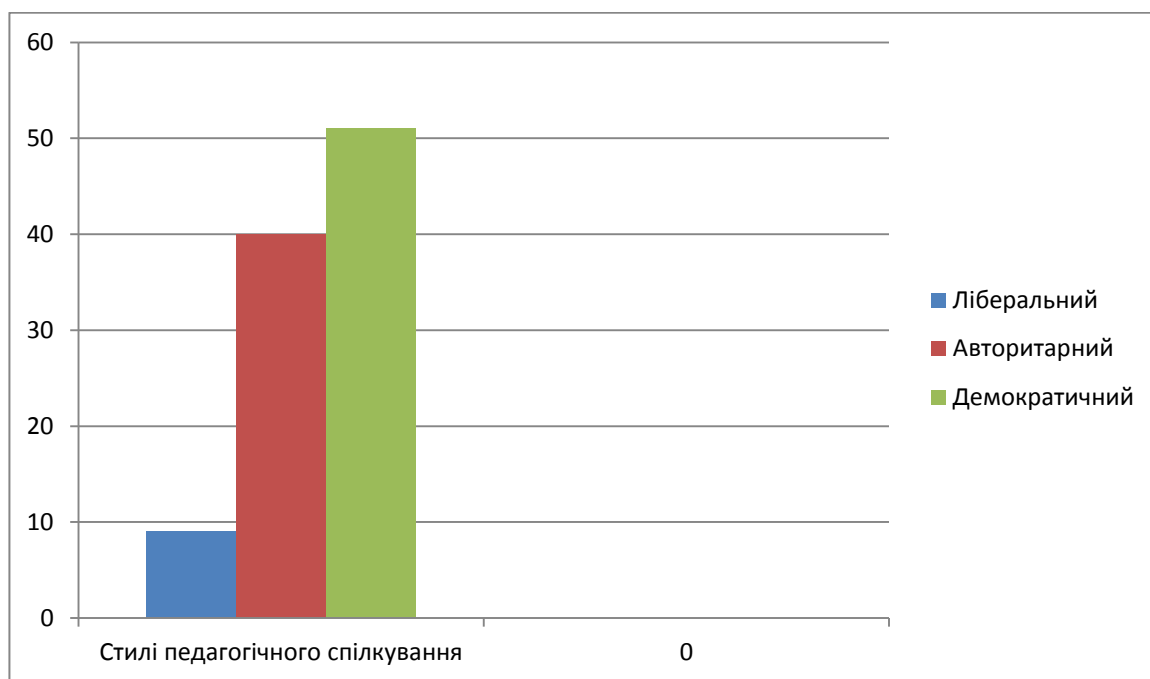


Рис. 3.1. Стилі педагогічного спілкування

Як видно з діаграми 3.1., превалує демократичний стиль, тоді як авторитарний стиль має достатньо високі показники та мінімальні у ліберального стилю.

Більш докладно результати діагностики стилів педагогічного спілкування за допомогою методики І.І. Риданової «Стилі педагогічного спілкування» подано у таблиці 3.3.:

Таблиця 3.3.

Стилі педагогічного спілкування (%)

Авторитарний стиль	Ліберальний стиль	Демократичний стиль
40	9	51

Як видно з результатів, наведених у таблиці 3.3., для половини вихователів характерний демократичний стиль спілкування, авторитарний стиль зустрічається в 40% вихователів, а ліберальний - в 9 %, демократичний в 51% опитаних.

Спостереження показують, що вихователі з авторитарним стилем керівництва характеризуються педагогічним спілкуванням, владною, зарозумілою чи поблажливою демонстрацією своєї ролі на заняттях, перевагою у знаннях та навичках, надмірно суворою оцінкою дітей, недоречним використанням обмежень та заборон.

А для вихователів із демократичним стилем керівництва характерні протилежні прийоми: прагнення позбавити дітей від збентеження; а також заохочення, підтримка, допомога у підборі слів; позитивна критика дитини, прояв інтересу до діалогу з дітьми тощо. Вони мають загальний огляд і добре розуміння мотивів поведінки інших людей. Вони безконфліктні, уважні до оточуючих, мають високий рівень самоконтролю, емоційно стійкі, врівноважені.

Проте не слід розуміти, що вихователі з авторитарним стилем спілкування використовують лише інструкції, команди тощо, а вихователі з демократичним стилем використовують лише пропозиції, поради та дискусії. Всі ці форми спілкування можуть використовуватися вихователями з різними стилями спілкування, але частота їхнього використання серед них різна. Тому в стресових умовах кількість авторитетних форм збільшується незалежно від стилю керівництва. Вони найчастіше використовуються вихователями при спілкуванні з дітьми, які мають низький та середній статус у групі. Ці форми частіше використовуються чоловіками, ніж жінками.

Водночас було виявлено цікаву залежність стилю педагогічного спілкування від тривалості роботи вихователя. Проведене дослідження показало, що молоді педагоги без винятку (із стажем роботи від одного до трьох років) є представниками авторитарного стилю педагогічного



спілкування. Водночас, представники демократичного стилю опинилися в групі вихователів із стажем роботи від трьох років і більше.

Можна припустити, що це пов'язано з тим, що молоді педагоги через відсутність досвіду роботи та низький рівень професійної компетентності почуваються невпевнено у своїй діяльності, а тому вдаються до авторитарного стилю педагогічного спілкування як до захисного механізму.

Зібрані внаслідок застосування методики тест «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування» за методикою Ю.К. В'юнкова дані відображені у діаграмі (Рис.3.2).

По вертикалі – бали, по горизонталі – кількість учасників опитування.

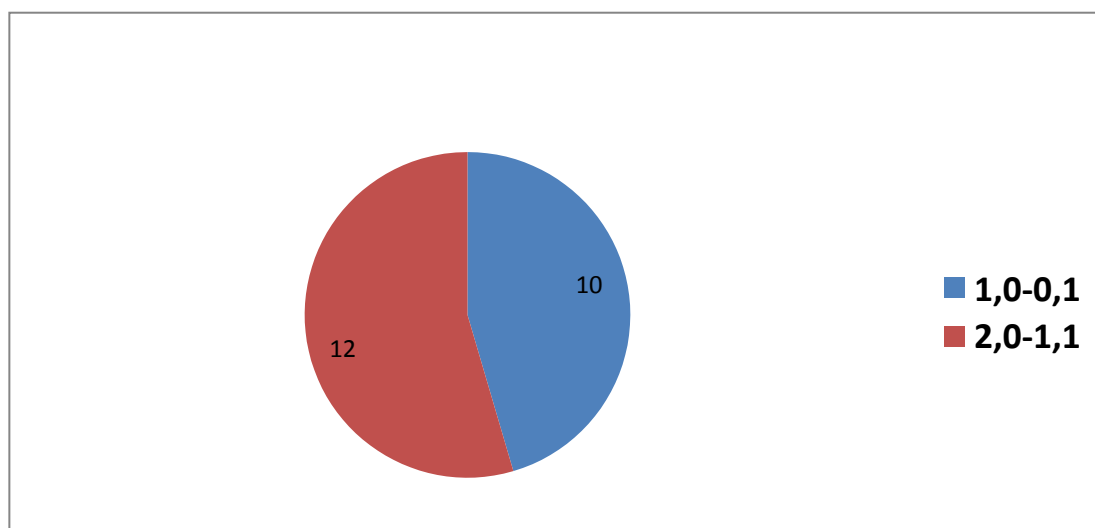


Рис. 3.2 Співвідношення набраних балів під час проведення діагностики за методикою Ю.К. В'юнкова

Це співвідношення представлено у діаграмі (Рис. 3.3). Червона зона – рівень 1, синя зона – рівень 2.

На основі отриманих даних можна зробити висновок про співвідношення рівнів кількості набраних балів.

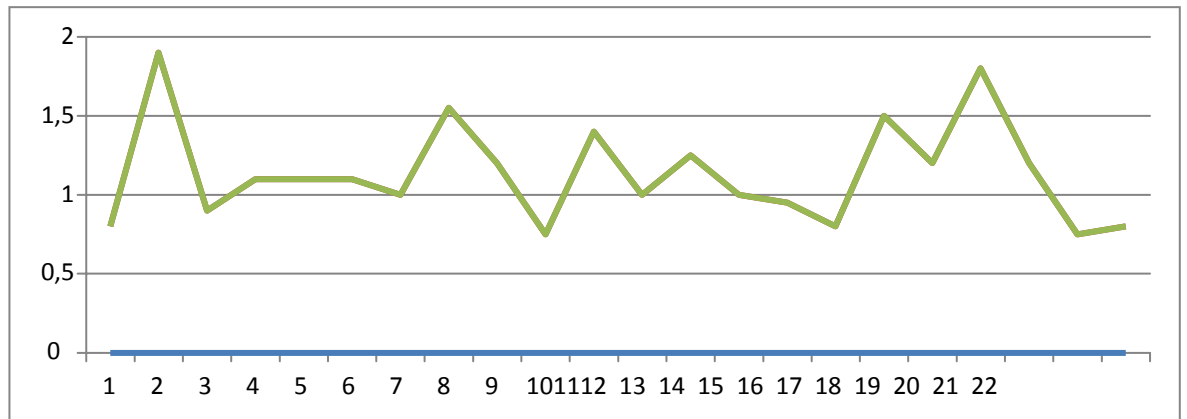


Рис.3.3 – Результати діагностики за методикою Ю.К. В'юнкова

В результаті аналізу отриманих результатів тесту вдалося виявити такі особливості:

1. Більшість відповідей (55%) відповідають рівню 1 за кількістю балів. Це свідчить у тому, що вихователі, які входять у цю групу, є демократичними педагогами, знають умови організації навчання, спрямованого загальний розвиток дітей. Успішно їм вдається враховувати у своїй роботі індивідуальні особливості дитини. Такі вихователі здатні стимулювати розвиток колективу. Їхні підопічні зацікавлені у спілкуванні з ними. Однак після виконання рекомендацій тесту авторам слід замислитися, чи не є їхня думка про себе результатом завищеної самооцінки, яка виявляється у відповідях на ці запитання.

1. Найменша частина відповідей (45%) відповідає рівню 2 за кількістю балів. Представники педагогічних працівників із цієї групи знають основні умови організації навчання та спілкування безпосередньо з дітьми. В інтересах підвищення ефективності переведення у повсякденну практику вони повинні створювати ситуації для розвитку самостійності, індивідуальної творчості та сприяти іншим ініціативам, спрямованим на розвиток знань та досвіду дітей.

Проведене дослідження показало, що найбільш конструктивний стиль педагогічного спілкування та взаємодії (демократичний) пов'язаний з найбільшою кількістю психологічних факторів, тоді як особистісні фактори,

що характеризують індивідуальні особливості педагогів, віддають перевагу особистісним характеристикам та психологічним ресурсам.

Результати опитування наочно показують, що ставлення вихователів до дітей є поважним.

Тест для аналізу особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності (за *методикою А.К. Маркової*) допоміг виявити свій **індивідуальний стиль роботи**.

Результати дослідження представлені на діаграмі (рис. 3.4). По вертикалі – кількість учасників групи представників певного стилю. По горизонталі – індивідуальні стилі роботи.

Аналіз графічних даних дозволяє зробити такі висновки. Серед педагогів п'ять представників визначили свій індивідуальний стиль роботи як емоційно-імпровізаційний стиль.

Їх сильні сторони: глибокі та різнобічні знання, мистецтво та вміння залучати дітей до занять. Заняття проходять у невимушеній, емоційно приємній атмосфері, діти активні та розслаблені.

Їх слабкі сторони: вони самі залучаються і тягнуть у себе групу, оскільки вихователі не приділяють достатньої уваги слабкішим дітям і тих, хто з якихось причин мало цікавиться темою заняття. Через війну, «слабка» дитина повністю випадає з процесу, а сильний не виробляє достатньо навичок для систематичної, методичної роботи над матеріалом.

Семеро вихователів обрали у своїй роботі емоційно – методичний стиль.

Їхні сильні сторони: висока методичність, вимогливість та вміння засвоювати цікавий матеріал, що змушує дітей цікавитися змістом предмета.

Їхні слабкі сторони: підвищена чутливість, залежність від ситуації на занятті, настрої та готовності дітей.

При відмінному методичному опрацюванні заняття його успіх часто залежить від емоційних реакцій групи – за умов невідомості – стиль дуже ефективний. Переваги: відмінна організація роботи групи, високий рівень

знань та розвинена пізнавальна активність дітей.

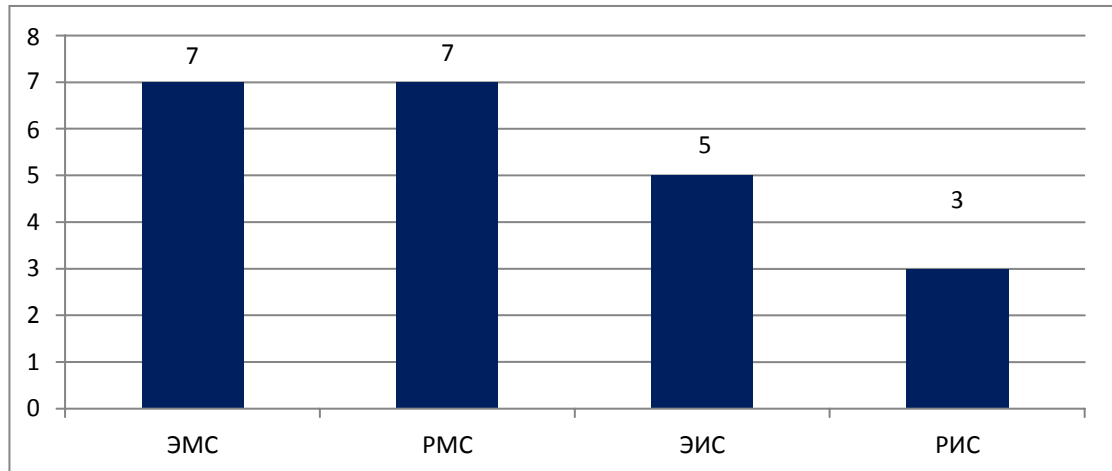


Рис.3.4 Результати діагностики за методикою А.К. Маркової (умовні позначення: EMC (ЭМС) – емоційно-методичний стиль, PMC (РМС) – міркувально-методичний стиль, EIC (ЭИС) – емоційно-імпровізаційний стиль, PIC (РИС) – міркувально-імпровізаційний стиль.

Міркувально-імпровізаційний стиль. Цим стилем роботи володіють три педагоги. Їх сильні сторони - об'єктивність, стриманість, виклик та вміння чітко та ясно викласти матеріал. Вони старанно стежать за засвоєнням знань як сильними, і слабкими дітьми, намагаючись не виділяти лідерів групи. Вони багато часу приділяють індивідуальним реакціям, намагаючись максимально об'єктивно оцінити рівень знань кожної дитини.

Їх слабкі сторони: недостатньо великі відмінності у формах та методах викладення матеріалу на заняттях, можливі проблеми з дисципліною через недостатню емоційну замученість дітей до заняття, повільний хід заняття.

Міркувально-методичний стиль використовується у роботі 7-ми вихователів.

Їхні сильні сторони: високий методичний рівень, високі вимоги, підвищена увага до успішності, високий рівень рефлексії. Колеги цінують їх як чудового спеціаліста та методиста.

Їх слабкі сторони: невміння підтримувати у дітей інтерес на заняттях, використання стандартного набору форм і методів навчання, надмірна увага до контролю знань за рахунок творчих форм. Цінуючи інтелектуальні здібності дітей понад усе, можуть орієнтуватися на розумних переможців і відмовлятися від некомпетентних. В результаті, маючи знання, діти не виявляють інтересу на заняттях, і під час занять може скластися напружена емоційна атмосфера.

Тобто, результати методики у % можна репрезентувати таким чином в таблиці 3.4:

Таблиця 3.4

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності, (%)

<i>Емоційно-імпровізаційний</i>	<i>Емоційно-методичний</i>	<i>Міркувально-імпровізаційний</i>	<i>Міркувально-методичний</i>
20	30	20	30

Як видно з результатів таблиці, домінують емоційно-методичний та міркувально-методичний індивідуальні стилі педагогічної діяльності у вихователів.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволило виявити низку закономірностей та тенденцій, що характеризують стилі педагогічного спілкування. Стилi спілкування, що базуються на дружелюбності, створюють відчуття психологічного комфорту, що підтримує активність. Кожен вихователь має свій власний почерк та стиль. Але далеко не кожен стиль може бути ознакою його професіоналізму, майстерності. Також можливе створення педагогічно неадекватного стилю, що перешкоджає розвитку плідних стосунків між вихователем та дитиною. Найчастіше стиль розвивається спонтанно. Тому знання психології стилю педагогічного спілкування, його структури, функцій, закономірностей розвитку дозволить вихователю здійснити змістовний підхід розвитку свого стилю спілкування.

Отримані за методикою В.В.Бойка «Діагностика домінуючої стратегії

психологічного захисту в спілкуванні» загальні результати наочно відображені на рисунку 3.5:

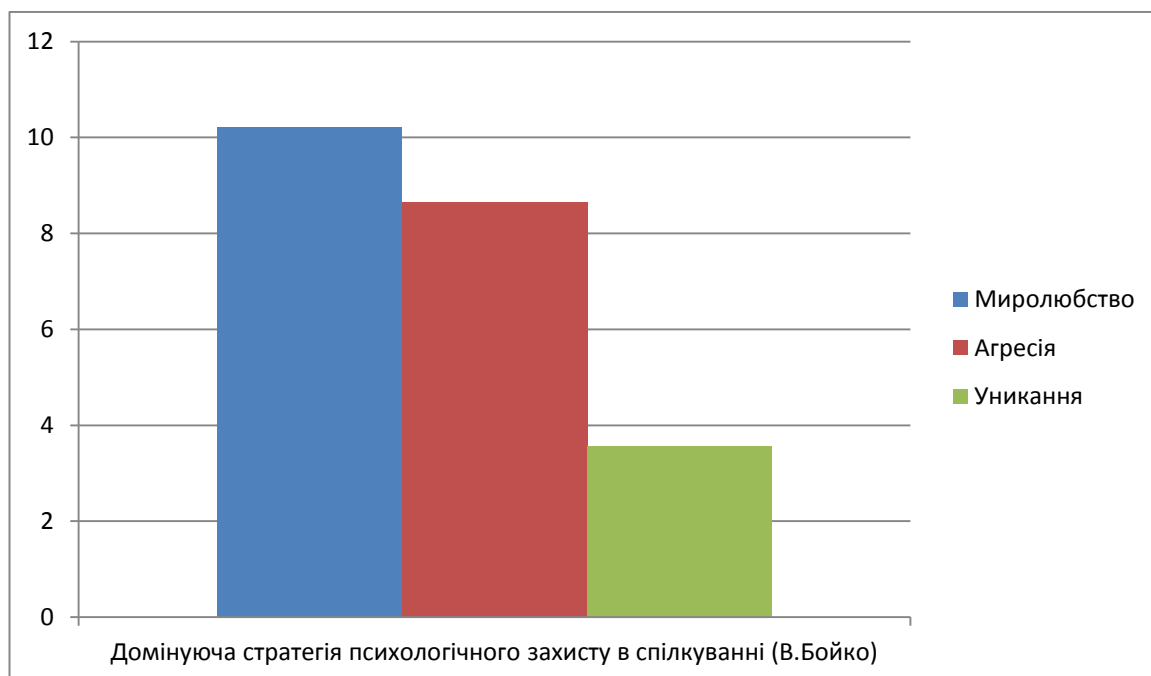


Рис. 3.5. Стратегії психологічного захисту в спілкуванні

Як бачимо з результатів, відображених на рис.3.5., у педагогічному колективі дошкільного навчального закладу превалюють стратегії миролюбства та агресії.

В таблиці 3.5. представлені конкретні дані за результатами дослідження стратегій психологічного захисту в спілкуванні:

*Таблиця 3.5*  
Стратегії психологічного захисту в спілкуванні

Миролюбство	Агресія	Уникання
10,2	8,65	3,55
%		
50	40	10

В таблиці 3.5. представлені отримані результати, відповідно до яких, домінуюча стратегія миролюбство має середній показник 10,2 балів (50%), агресія 8,65 балів (40%) та уникання 3,55 балів (10%).

Так, ми бачимо високі показники агресивного стилю спілкування та використання домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні, що викликало серйозне занепокоєння та прагнення обов'язково знайти пояснення.

Загальновідомо, що агресія є захисним механізмом. Важливо в даному контексті зрозуміти її *причину*.

В результаті проведення індивідуальних бесід, спостереження за поведінкою вихователів на протязі робочого дня, сформувався гіпотеза про високу інтенсивність психоемоційного навантаження на робочому місці як провідний фактор та як наслідок – розвиток *емоційного вигорання*.

Вихователь – центральна постать навчально-виховного процесу, та її психологічне благополуччя є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної психології. В цьому зв'язку виникла потреба у вивченні феномену вигорання (згорання) – процесу, що надає негативний вплив на психофізичне здоров'я та ефективність діяльності фахівців, зайнятих у соціальній сфері. Це захворювання було відкрито на початку 1950-х рр., і тривалий час вважалося, що воно викликається невідомою формою вірусної інфекції.

У 1970-х медики звернули увагу, що новий «вірус» вражає переважно фахівців «хелперських» (пов'язаних з обслуговуванням клієнтів). Було встановлено прямий зв'язок між стресами на роботі, спілкуванням з величезною кількістю людей, професійними перевантаженнями та зростанням числа хворих. Хворобу назвали «синдромом втоми».

Термін «*burnout*» (вигорання) вперше ввів у 1974 році американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер. Він спостерігав групу людей, з повною віддачею та великою наснагою працювали у громадських організаціях. Після кількох місяців такої добровільної діяльності у більшості волонтерів

спостерігалися дратівливість, цинізм, душевне виснаження.

Початковий ентузіазм Х.Фрейденбергер назвав «емоційним горінням», а стан душевної втоми – за контрастом – «емоційним вигоранням».

Найвідоміше визначення синдрому емоційного вигорання дала Христина Маслач: «Емоційне вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, який може виникати серед фахівців, що займаються різними видами професій, що допомагають» [18, с. 67].

Ірина Астремська вказувала на те, що «емоційне вигорання» притаманне тим, чия професійна діяльність так чи інакше вимагає залучення до безперервного прямого контакту з різними реципієнтами – здоровими людьми, пацієнтами, дітьми, ув'язненими та іншими. Діяльність цих професіоналів дуже різна, але всіх їх поєднує близький контакт з людьми, який, з емоційної точки зору, часто дуже важко підтримувати тривалий час. Спілкування між професіоналом та клієнтом часто насичено емоційно. Це складна ситуація для обох сторін [2].

Протягом останніх десятиліть проблема збереження психічного здоров'я в освітньому закладі стала особливо гострою.

Підвищуються вимоги з боку суспільства до особи педагога, його ролі в освітньому процесі. Така ситуація потенційно містить у собі збільшення нервово-психічного напруження людини, що призводить до виникнення невротичних розладів, психосоматичних через хвороби.

Професійну працю педагога відрізняє висока емоційна завантаженість, і, як наслідок, зі збільшенням стажу представники цієї професії відчувають «педагогічний криза», «виснаження», «вигорання» [10].

Дослідники виділяють об'єктивні (соціальні, організаційні) та суб'єктивні (особистісні) фактори, що зумовлюють виникнення та розвиток синдрому емоційного вигорання. Об'єктивні (соціальні) фактори:

– модернізація освіти, перехід до нових освітніх стандартів, нові вимоги до професійної компетенції педагога;



- впровадження інноваційних технологій (наприклад, майже у всіх школах педагогів зобов'язують проводити інтерактивні заняття та заходи, писати навчальні плани та звіти на комп'ютері, тоді як зарплата педагога не завжди дозволяє придбати комп'ютер або курси; і т.д.);

- соціальна розшарування як серед вчителів, так і серед учнів; жорстка конкуренція, культ сили та багатства і, як наслідок, втрата сенсу виконуваної роботи;

- ненормований робочий день, величезна кількість документації, яку потрібно правильно заповнити;

- психологічний клімат у колективі, наявність або відсутність підтримки та справедливого відношення з боку адміністрації.

Проте, поруч із об'єктивними (організаційними, соціальними) чинниками виникнення синдрому емоційного вигорання є ще особистісні чинники – такі особистісні, є, як висловлюються медики, схильністю до захворювання. Але водночас ці особистісні чинники лежать у сфері вивчення не психіатрії (медицини), а психології.

На жаль, поки багато фахівців не приділяють належної уваги таким формам порушення соціалізації особистості, як неадекватна самооцінка, рівень домагань. Одні люди зазнають труднощів у комунікації, інші – у самопізнанні та саморозвитку, у третіх домінують деструктивні якості особистості (агресія, заздрість, диссинхронія) та форми поведінки (суїцидальна, асоціальна, з різними психологічними залежностями). Таких прикладів можна навести безліч. Але все це властиво не хворий, а нормальної особистості, і подолати такі труднощі людині може допомогти не психіатр, а професійний психолог [14].

Т.В.Форманюк описує «вигораючих» педагогів наступним чином: вони співчуваючі, гуманні, м'які, захоплені, ідеалісти, орієнтовані на людей, і, одночасно, нестійкі, інтровертовані, одержимі нав'язливою ідеєю (фанатичні), «полум'яні» і легко солідаризуються. Саме «ідеалістичний ентузіазм» часто призводить до розриву між очікуваннями та реальністю, до

розчарування, втрати сенсу роботи та до емоційного виснаження.

Найчастіше емоційний шок при зіткненні з реальною насправді відчують молоді фахівці, які йдуть у професію за покликанням. Такі «ідеалісти» вже через 2-4 роки після початку роботи відчують симптоми вигорання.

Важливим фактором є також особистісна витривалість - здатність здійснювати контроль над життєвими ситуаціями та гнучко реагувати на них.

Найважливішим фактором можна назвати знижене почуття власної гідності.

Наступна особливість – це схильність до інтроверсії.

Один із факторів ризику – переважання жінок у педагогічній професії. Необхідність встигнути все – і вдома, і в школі – сильно тисне на людини. Невлаштоване особисте життя також призводить до стресового станом. Тривожність серед інших характеристик особистісних особливостей має тісні зв'язки України з вигоранням. Залежність думки інших, емоційність, схильність до підпорядкування - також небезпечні чинники [7].

Чинником, який ініціює утворення деформацій, є вікові зміни. Фахівці в галузі психогеронтології відзначають такі види та ознаки психологічного старіння людини:

- соціально-психологічне старіння, що виражається в ослаблення інтелектуальних процесів, розбудову мотивації, зміну емоційної сфери, виникнення дезадаптивних форм поведінки, зростання потреби в схваленні та ін.;

- морально-етичне старіння, що виявляється у нав'язливому моралізуванні, скептичному ставленні до молодіжної субкультури, протиставленні сьогодення, перебільшенні заслуг свого покоління та ін.;

- професійне старіння, що характеризується несприйнятливостю до нововведень, канонізацією індивідуального досвіду та досвіду свого покоління, труднощами освоєння нових засобів праці та виробничих технологій, зниженням темпу виконання соціальних функцій та ін.

Отже, ми дійшли висновку, що соціальні та організаційні аспекти життєдіяльності більшою мірою впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання, ніж індивідуально-особистісні фактори. У сприятливому соціально-психологічному кліматі особистість, схильна до емоційного вигорання, відчувається затишніше та впевненіше, легше «розкривається», охочіше приймає допомогу з боку.

Щодо залежності емоційного вигорання та статі, то, як пише Т.В.Форманюк – фемінізованість професії педагога має низку негативних моментів. Серед них підвищена в порівнянні з чоловіками - втричі, за даними Єгорової Т.Н.: «...захворюваність на психічні хвороби, висока «стресованість», що викликається побутовими негараздами через не меншу завантаженість роботою, недостатність уваги, що приділяється домашнім і т.д. п.» [12, с. 48].

*Особистісні особливості.* Найбільш ризику виникнення РЕВ піддаються особи, які пред'являють непомірно високі вимоги до себе.

У їхньому представленні справжній педагог – це зразок професійної невразливості та досконалості. Люди, що входять у цю категорію, асоціюють свою працю з призначенням, місією, тому в них стирається грань між роботою та приватним життям.

А ось як описує людей мотивованих на вибір педагогічної спеціальності Н.А.Амінов: «...ці люди виявилися володарями слабкої, лабільної та активованої нервової системи, крім того, із соціальною спрямованістю інтелекту, спрямованістю на групу та соціальною орієнтацією на спільну діяльність» [3, с.29].

На наш погляд, дані особистісні характеристики можуть сприяти розвитку вигорання.

Отже, бачимо, що особистісні характеристики людей що у професії, як і характер професійної діяльності, грають не останню роль у формуванні синдрому емоційного вигорання. Тож основна причина розвитку емоційного вигорання – особистісні риси чи характеристики професійної діяльності?

Певною спробою відповіді на це питання стала поява кількох нових підходів до поняття вигорання, серед яких слід зазначити підхід К. Маслач і М.Лейтер.

Основна ідея підходу, запропонованого даними авторами, у тому, що вигорання – результат невідповідності між особистістю та роботою. Збільшення цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення вигорання. Автори виходять за рамки інтерперсонального підходу та розглядають вигорання як прояв ерозії людської душі загалом, незалежно від типу професійної діяльності.

Соціальні та організаційні аспекти життєдіяльності більшою мірою впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання, ніж індивідуально-особистісні фактори. У сприятливому соціально-психологічному кліматі особистість, схильна до емоційного вигорання, відчувається затишніше і впевненіше, легше «розкривається», охочіше приймає допомогу.

Особистісні характеристики людей, що приходять у професію, так само як характер професійної діяльності, відіграють не останню роль у формуванні синдрому емоційного вигорання.

Основна ідея підходу К. Маслач і М. Лейтер полягає в тому, що вигорання – результат невідповідності між особистістю та роботою, а збільшення цієї невідповідності підвищує ймовірність виникнення емоційного вигорання.

*У зв'язку з тим, що в результаті проведеного дослідження з'ясувалося, що педагоги дитячого садочка мають достатньо високі показники за **авторитарним** стилем спілкування (40%), **агресією** (8,65 середній показник) як домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні тощо, виникла гіпотеза про можливу причину таких показників як **емоційне вигорання**.*

Тому було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ступеню професійного «вигорання» вихователів ДНЗ за *методикою «Діагностика професійного «вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації*

*Н.Є. Водоп'янової).*

Візуально результати діагностики К.Маслач і С.Джексон «Діагностика професійного «вигорання» репрезентовано на рис. 3.6.

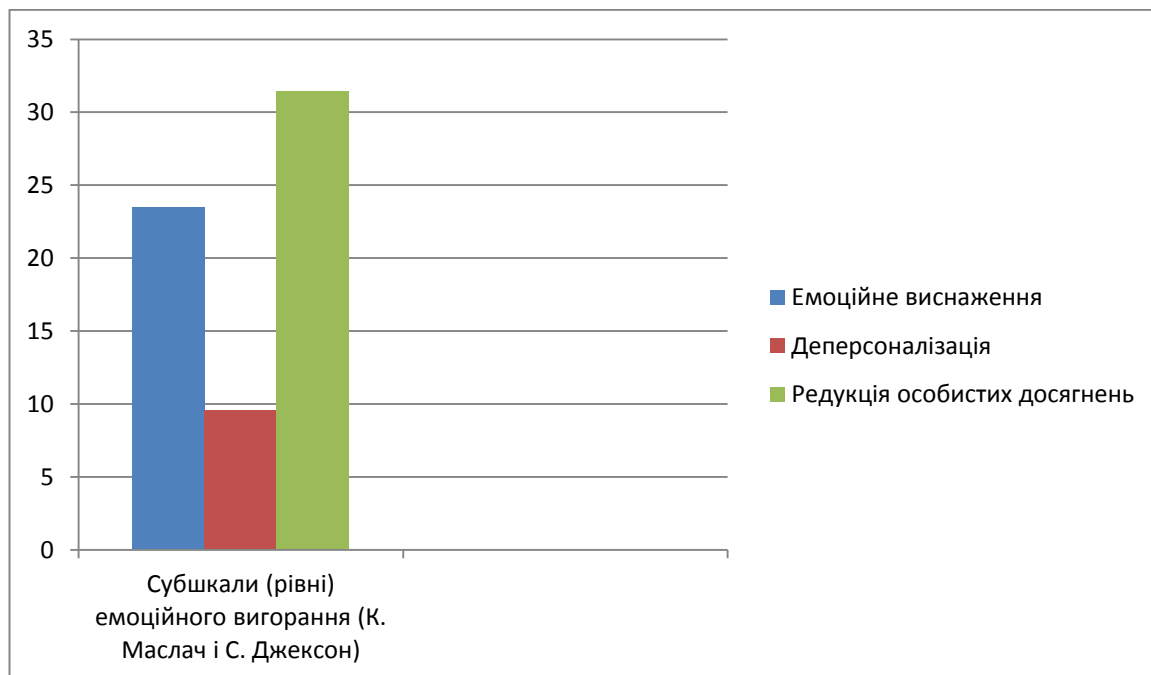


Рис. 3.6. Результат діагностики К.Маслач і С.Джексон «Діагностика професійного «вигорання»

Як бачимо з рис. 3.6., найвищі показники, які заслуговують на увагу, це редукція особистих досягнень в першу чергу та психоемоційне виснаження.

У таблиці 3.6. представлені конкретні отримані результати:

*Таблиці 3.6.*

Структурні елементи моделі «професійного вигорання»

К. Маслач і С. Джексон

Психоемоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
середній показник		
23,45	9,55	31,45

Результати психодіагностичного дослідження свідчать про наявність професійного вигорання на досить високому рівні, що свідчить про наявність серйозної проблеми та необхідності її негайного вирішення.

Так, як вбачається з результатів узагальненої таблиці, в цілому педагогічний колектив дошкільного навчального закладу відчуває психоемоційне виснаження (середній рівень) та тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізму щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо (тобто редукцію особистих досягнень) на високому рівні.

Отже, було вивчено стилі педагогічного спілкування педагогів ЗДО.

Результати дослідження показали, що більшість вихователів схильні до авторитарного стилю спілкування (40%), ліберального – 9%, вихователі з демократичним стилем 51% (методика І.І. Риданової «Стилi педагогічного спілкування»); 20% властивий емоційно-імпровізаційний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, 20% - міркувально-імпровізаційний, тоді як 30% вихователів мають емоційно-методичний та міркувально-методичний стилі (методика А.М.Маркової «Індивідуальні стилі педагогічної діяльності»).

Визначено оцінку ефективності стилю педагогічного спілкування (методика Ю.К.В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»), згідно з якою більшість відповідей (55%) відповідають рівню 1 за кількістю балів. Це свідчить у тому, що вчителі, які входять у цю групу, є демократичними педагогами, знають умови організації навчання, спрямованого загальний розвиток учнів. Успішно їм вдається враховувати у своїй роботі індивідуальні особливості учня. Такі педагоги здатні стимулювати розвиток колективу. Їхні підопічні зацікавлені у спілкуванні з ними. Однак після виконання рекомендацій тесту авторам слід замислитися, чи не є їхня думка про себе результатом завищеної самооцінки, яка виявляється у відповідях на ці запитання.

Найменша частина відповідей (45%) відповідає рівню 2 за кількістю балів. Представники педагогічних працівників із цієї групи знають основні умови організації навчання та спілкування безпосередньо з дітьми. В інтересах підвищення ефективності переведення у повсякденну практику вони повинні створювати ситуації для розвитку самостійності, індивідуальної творчості та сприяти іншим ініціативам, спрямованим на розвиток знань та досвіду дітей.

«Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» (В.В. Бойко) дозволила з'ясувати, що стратегія миролюбства властива 50% (середній бал 10,2) вихователів, агресія – 40% (8,65 середній бал), уникання – 10% (3,55 середній бал). Проведене дослідження показало, що найбільш конструктивний стиль педагогічного спілкування та взаємодії (демократичний) пов'язаний з найбільшою кількістю психологічних факторів, тоді як особистісні фактори, що характеризують індивідуальні особливості педагогів, віддають перевагу особистісним характеристикам та психологічним ресурсам.

*У зв'язку з тим, що в результаті проведеного дослідження з'ясувалося, що педагоги дитячого садочка мають достатньо високі показники за авторитарним стилем спілкування (40%), агресією (8,65 середній показник) як домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні тощо, виникла гіпотеза про можливу причину таких показників як емоційне вигорання. Тому було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ступеню професійного «вигорання» вихователів ДНЗ за **методикою «Діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової)**, результати якої свідчать про наявність професійного вигорання.*

Найбільш високі показники має редукція особистих досягнень (високий рівень, 31,45 балів), на середньому рівні – психоемоційне виснаження та деперсоналізація. Це свідчить про потужні тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізму щодо

службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших, наявність емоційного виснаження (занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення) та деформації стосунків з іншими людьми (може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо дітей, колег, підлеглих тощо).

### **3.3 Рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей педагогів**

Професійна діяльність вихователя включає, як обов'язковий елемент, спілкування з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі та керівництвом. Процес педагогічного спілкування має певну структуру. Його основний компонент – позиційна взаємодія.

Іншими словами, залежно від ситуації, педагог (вихователь) займає певну комунікативну позицію: домінує у спілкуванні (позиція «вище»), повинен розглядатися в тих же умовах, що і з партнером зі спілкування (позиція «на основі рівності»), вихователь займає підлеглу позицію (позиція «нижче»).

Для успішної педагогічної діяльності вихователь повинен бути здатним набувати комунікативної позиції залежно від того, хто і коли вступає в комунікативний контакт. Але у реальному житті позиції зміщуються, а правила спілкування порушуються.

Так, у групах, де провідним стилем взаємодії педагога є демократичний стиль, відносини між дітьми у дошкільному віці розвиваються гармонійніше (це відображається, зокрема, у меншій кількості знедолених у колективі).

З проведеного нами дослідження було встановлено, що найвигіднішою групою з погляду характеру взаємодії між її членами, вважатимуться групу, у якій перебуває і педагог.



Одним із завдань психології є розробка засобів коректування і оптимізації спілкування, засобів розвитку здібностей і навичок спілкування, особливо це необхідно тим, хто професійно пов'язаний з процесами спілкування.

Для того, щоб навчити вихователів намагатися займати комунікативні позиції в залежності від того, хто спілкується, пропонується ряд вправ, що становлять тренінг.

У пропонованій формі навчання основна увага буде приділена спеціальним ігровим вправам, спрямованим на розвиток внутрішніх засобів, що допомагають вихователю правильно орієнтуватися у ситуації та обирати найефективнішу комунікативну позицію.

Тому, враховуючи все сказане вище, ми можемо запропонувати наступний блок вправ на тренінг з вихователями:

*Вправа «Щирість проти маніпуляцій».*

Ведучий: «Ви запитали дитину, яка не змогла відповісти на домашнє завдання. - Що ви на таке кажете?»

А ви кажете приблизно так: «Ну, Іванов, ти знову не вивчив, сідай-погано!»

Тепер ми думаємо про те, що слід сказати педагогу в цій ситуації, якщо він намагається бути щирою та відкритою людиною і хоче уникнути педагогічного звернення. У цьому випадку він, наприклад, каже: «Ти знаєш, Сергію, я впевнений, що ти можеш добре зробити. Ти ж здібна людина! Коли ви не уважні і погано відповідаєте, я завжди турбуюся про це. Мені б дуже хотілося, щоб ти краще вивчив!».

Давайте порівняємо ці дві фрази.

Перша виражає вплив маніпулятивного характеру: слухання-оцінка. Вихователь особисто закритий, слабкий як особистість. Слова вихователя не розкривають його ставлення до дитини та ситуації, в яку він потрапив.

Друга фраза висловлює одкровення вихователя: «я боюсь...», «Я був би щасливий...». Психологічний механізм другого твердження полягає в тому,

щоб довести вихователю ту саму позицію: його відкритість орієнтована на дитину як особистість, як рівноправного партнера в комунікативній взаємодії.

Ведучий продовжує практикувати: «Як вихователь вибудовує своє реальне спілкування з дітьми? Після уроку вихователь просить Сергія залишитися і поговорити з ним».

Давайте розіграємо ситуацію взаємодії вихователя та дитини. Спробуйте розпочати це інтерв'ю з опису своїх почуттів та переживань, а також, наприклад, з опису того, як ви переживали подібні ситуації у дитячі роки.

Згадайте, які ще проблемні ситуації можна вирішити у відвертій розмові з дитиною? Намагайтеся подолати звичку педагогічного маніпулювання на практиці.

*Вправа «Іванов, Петров, Сидорів».*

Вихователь, використовуючи засоби педагогічної маніпуляції, зазвичай називає дітей на їхні прізвище. Цей формальний підхід «згори донизу» підкреслює діловий, адміністративний стиль впливу. Навпаки, вихователі, які хочуть спілкуватися з дітьми у реальному житті, зазвичай називають їх за іменами. Більше того, чим частіше він вимовляє ім'я дитини в розмові, тим сильніший психологічний контакт між ними.

Учасникам тренінгу пропонується діяти у ситуації, в якій вони звертатимуться до дітей на ім'я. Крім того, учасники самі пропонують ситуації з особистого досвіду, а потім їх розігрують.

*Вправа «Поколювання м'язів».*

Щоб змінити позицію «вище» на позицію «нарівні», вам потрібно випустити свої власні емоції.

Відомо, що фізично існують м'язові механізми, що блокують емоційну активність людини. Тут психолог описує сім кіл «м'язової броні», які проходять через тіло і пригнічують вираз прямих емоцій: на рівні очей, рота, шиї, грудей, діафрагми, живота та тазу.

Модератор пропонує учасникам тренінгу наступну вправу: зробіть глибокий вдих. При видиху, з різким рухом уяви, як би зірвіть тимчасову маску з обличчя, розслабте губи, відпускаючи шию та груди.

Перейшовши кордон, ви опинялися в тому ж положенні і починали виконувати інше завдання. Відбулася реінкарнація завдання: замість дидактичної позиції ви станете партнером розмови з дитиною.

Серед різних засобів навчання мистецтву спілкування значне місце займає психологічний тренінг – оволодіння різними формами спілкування за допомогою спеціальних завдань, програм. Розвиток комунікативної компетентності вихователів доцільно здійснювати у рамках загальної роботи по формуванню їх професійної компетентності.

Наголошено, що з трьох форм організації занять, таких як:

- вільна практика,
- програмований контроль,
- компромісний варіант, який органічно поєднує елементи першої та другої форм.

Найбільш ефективною є компромісна форма, оскільки вона поєднує імпровізацію з елементами програмування, аналізом заздалегідь визначених конкретних педагогічних ситуацій та тих, що раптово виникають під час роботи членів групи.

Обрана форма роботи з членами групи висуває досить жорсткі вимоги до професіоналізму, рівня кваліфікації, позиції та цінностей ведучого, оскільки відсутність жорсткої програми вимагає від нього можливості швидко оцінити та налагодити роботу членів групи, впливати на їх цінності та професійний світогляд.

### **Висновки до третього розділу**

Так, у рамках нашого дослідження було вивчено стилі педагогічного

спілкування. Результати дослідження показали, що більшість педагогів схильні до авторитарного стилю спілкування (40%), ліберального – 9%, педагоги з демократичним стилем 51% (методика І.І.Риданової «Стилі педагогічного спілкування»); 20% властивий емоційно-імпровізаційний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, 20% - міркувально-імпровізаційний, тоді як по 30% педагогів мають емоційно-методичний та міркувально-методичний стилі (методика А.М.Маркової «Індивідуальні стилі педагогічної діяльності»).

Визначено оцінку ефективності стилю педагогічного спілкування (методика Ю.К.В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»), згідно з якою більшість відповідей (55%) відповідають рівню 1 за кількістю балів. Це свідчить про те, що вихователі, які входять у цю групу, є демократичними педагогами, знають умови організації навчання, спрямованого на загальний розвиток дітей. Успішно їм вдається враховувати у своїй роботі індивідуальні особливості дитини. Такі вихователі здатні стимулювати розвиток колективу. Їхні підопічні зацікавлені у спілкуванні з ними. Однак після виконання рекомендацій тесту авторам слід замислитися, чи не є їхня думка про себе результатом завищеної самооцінки, яка виявляється у відповідях на ці запитання.

Найменша частина відповідей (45%) відповідає рівню 2 за кількістю балів. Представники педагогічних працівників із цієї групи знають основні умови організації навчання та спілкування безпосередньо з дітьми. В інтересах підвищення ефективності переведення у повсякденну практику вони повинні створювати ситуації для розвитку самостійності, індивідуальної творчості та сприяти іншим ініціативам, спрямованим на розвиток знань та досвіду дітей.

«Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» (В.В. Бойко) дозволила з'ясувати, що стратегія миролюбства властива 50% (середній бал 10,2) педагогів, агресія – 40% (8,65 середній бал) уникання – 10% (3,55 середній бал). Проведене дослідження показало, що

найбільш конструктивний стиль педагогічного спілкування та взаємодії (демократичний) пов'язаний з найбільшою кількістю психологічних факторів, тоді як особистісні фактори, що характеризують індивідуальні особливості вихователів, віддають перевагу особистісним характеристикам та психологічним ресурсам.

*У зв'язку з тим, що в результаті проведеного дослідження з'ясувалося, що вихователі дитячого садочка мають достатньо високі показники за авторитарним стилем спілкування (40%), агресією (8,65 середній показник), як домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні тощо, виникла гіпотеза про можливу причину таких показників як емоційне вигорання. Тому було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ступеню професійного «вигорання» вихователів ДНЗ за **методикою «Діагностика професійного «вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової)**, результати якої свідчать про наявність професійного вигорання. Найбільш високі показники має редукція особистих досягнень (високий рівень, 31,45 бал), на середньому рівні – психоемоційне виснаження та деперсоналізація.*

Це свідчить про потужні тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізму щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших, наявність емоційного виснаження (занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення) та деформації стосунків з іншими людьми (може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо дітей, колег, підлеглих тощо).

Розроблено рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей у педагогів.

## ВИСНОВКИ

1. На основі теоретико-методологічного аналізу визначено основні напрямки вивчення комунікативної сфери. Комунікабельність не є вродженою рисою особистості, а формується у процесі життя та діяльності людини у колективі, зростаючи зі збагаченням досвіду спілкування. Спілкування – це своєрідний простір, у якому педагог і дитина виявляють свою індивідуальність і у якому відбувається особистісний розвиток усіх учасників процесу. Одними з перших у дослідженні педагогічного спілкування почали вивчатися процеси сприймання й розуміння в системі «педагог-дитина» О. Бодальовим, В. Куніциною, С. Кондратьєвим, В.Роздобудько та ін. Важливим джерелом цікавих ідей і методів дослідження, фактів та матеріалів стали роботи з проблем педагогічного такту М. Страхова, І. Синиці та ін. Розпочалося вивчення О. Леонтьєвим, В.Кан-Каликом, Н. Кузьміною, А. Добровичем та іншими закономірностей формування в учителя комунікативних навичок та умінь. Суттєве значення для теоретичного й практичного розвитку поняття професійно-педагогічної комунікації мали науково-практичні дослідження й розробки в галузі педагогічної майстерності Н. Тарасевич, І. Кривоноса, І. Зязюна, В. Моргуна та ін.

2. Виокремлено етапи та стилі педагогічного спілкування вихователя. **Стиль спілкування** розумітиметься як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вихователя та дітей. У стилі спілкування знаходять вираз: особливості комунікативних навичок вихователя; встановлений характер взаємовідносин між вихователями та дітьми; творча особистість вихователя; особливості роботи колективу. Найбільш розповсюджені такі стилі спілкування як авторитарний, демократичний, ліберальний, діловий. В стилі спілкування виокремлюються емоційний та пізнавальний рівні. Описано основні етапи спілкування: 1) підготовка до спілкування педагога; 2) початок педагогічного контакту,

момент взаємодії з групою (при встановленні контакту в спілкуванні важливу роль відіграє унікальність особистості педагога); 3) спілкування, управління ним та організація у ході проведення занять.

3. З'ясовано індивідуально-психологічні властивості педагога. Виокремлено спеціальні та особистісні властивості педагога. До особистісних властивостей були віднесені неупередженість, уважність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, справедливість, справжня любов до дітей тощо. До спеціальних властивостей відносять об'єктивні спеціальні властивості: (наукова підготовка педагога) та суб'єктивні спеціальні властивості: викладацьке мистецтво, особистий педагогічний такт та талант, творчість тощо. Зазначено, що особистість педагога розвивається і формується у системі суспільних відносин, залежно від духовних та матеріальних умов його життя та діяльності, але насамперед – у процесі педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Кожна із сфер праці вихователя пред'являє особливі вимоги для його особистісних якостей; успішність педагогічної діяльності багато в чому обумовлена рівнем розвитку певних особистісних якостей, взаємопов'язаних між собою, що дозволяє структурувати їх певним чином.

4. Запропоновано модель оптимального спілкування педагога з дитиною; визначено педагогічні умови формування онтогенезу спілкування, як найважливішого фактору розвитку психіки дитини дошкільного віку. Визначено роль спілкування у психічному розвитку дошкільника. Проаналізовано умови оптимального спілкування педагога з дитиною та опрацьовано три програми взаємодії дорослої людини із дитиною, відповідно до її віку. Визначено модель оптимального спілкування дошкільника з педагогом в залежності від виявленого випередження або відставання розвитку комунікативних потреб дитини:

- у виникненні, розвитку у дітей спілкування важливе значення має вплив дорослого, ініціатива якого повинна випереджати та підносити діяльність дитини на вищий рівень;

- загальний розвиток дитини дошкільного віку прискорюється при наявності нормального розвитку спілкування;
- усунення труднощів психічного розвитку можливе за рахунок оптимізації дорослим спілкування дитини дошкільного віку;
- необхідною умовою оптимізації спілкування з дошкільником є створення дорослим атмосфери доброзичливості, відвертості, піднесеності, радості;
- доросла людина повинна контролювати хід розвитку спілкування дитини дошкільного віку, визначати наявність випередження або відставання розвитку комунікативних потреб дитини та, у разі необхідності, підбирати адекватну програму спілкування.

5. Досліджено особливості стилю педагогічного спілкування працівників ЗДО з дітьми та визначено причини їх деформації. Результати дослідження показали, що більшість педагогів схильні до авторитарного стилю спілкування (40%), ліберального – 9%, педагоги з демократичним стилем 51% (методика І.І.Риданової «Стилі педагогічного спілкування»); 20% властивий емоційно-імпровізаційний індивідуальний стиль педагогічної діяльності, 20% - міркувально-імпровізаційний, тоді як по 30% педагогів мають емоційно-методичний та міркувально-методичний стилі (методика А.М.Маркової «Індивідуальні стилі педагогічної діяльності»).

Визначено оцінку ефективності стилю педагогічного спілкування (методика Ю.К.В'юнкова «Оцінка ефективності стилю педагогічного спілкування»), згідно з якою більшість відповідей (55%) відповідають рівню 1 за кількістю балів. Це свідчить у тому, що вчителі, які входять у цю групу, є демократичними педагогами, знають умови організації навчання, спрямованого загальний розвиток учнів. Успішно їм вдається враховувати у своїй роботі індивідуальні особливості учня. Такі педагоги здатні стимулювати розвиток колективу. Їхні підопічні зацікавлені у спілкуванні з ними. Однак після виконання рекомендацій тесту авторам слід замислитися, чи не є їхня думка про себе результатом завищеної самооцінки, яка



виявляється у відповідях на ці запитання.

Найменша частина відповідей (45%) відповідає рівню 2 за кількістю балів. Представники педагогічних працівників із цієї групи знають основні умови організації навчання та спілкування безпосередньо з дітьми. В інтересах підвищення ефективності переведення у повсякденну практику вони повинні створювати ситуації для розвитку самостійності, індивідуальної творчості та сприяти іншим ініціативам, спрямованим на розвиток знань та досвіду дітей.

«Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» (В.В. Бойко) дозволила з'ясувати, що стратегія миролюбства властива 50% (середній бал 10,2) педагогів, агресія – 40% (8,65 середній бал) уникання – 10% (3,55 середній бал). Проведене дослідження показало, що найбільш конструктивний стиль педагогічного спілкування та взаємодії (демократичний) пов'язаний з найбільшою кількістю психологічних факторів, тоді як особистісні фактори, що характеризують індивідуальні особливості педагогів, віддають перевагу особистісним характеристикам та психологічним ресурсам.

*У зв'язку з тим, що в результаті проведеного дослідження з'ясувалося, що педагоги дитячого садочка мають достатньо високі показники за авторитарним стилем спілкування (40%), агресією (8,65 середній показник) як домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні тощо, виникла гіпотеза про можливу причину таких показників як емоційне вигорання. Тому було проведено дослідження, спрямоване на вивчення ступеню професійного «вигорання» вихователів ДНЗ за **методикою «Діагностика професійного «вигорання» (К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової)**, результати якої свідчать про наявність професійного вигорання. Найбільш високі показники має редукція особистих досягнень (високий рівень, 31,45 бал), на середньому рівні – психоемоційне виснаження деперсоналізація.*

Це свідчить про потужні тенденції до негативного оцінювання себе,

своїх професійних досягнень та успіхів, негативізму щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших, наявність емоційного виснаження (занижений емоційний фон, байдужість або емоційне перенасичення) та деформації стосунків з іншими людьми (може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо дітей, колег, підлеглих тощо).

6. Розроблено рекомендації щодо розвитку комунікативних здібностей педагогів, які можуть бути використані в практичній діяльності психологом ЗДО при проведенні як корекційно-розвивальної роботи, так і консультативної, просвітницької роботи з вихователями.

7. Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку комунікативної сфери педагогічних працівників ЗДО. Виконана дипломна робота дозволяє визначити низку актуальних питань. На наш погляд, перспективними можуть бути такі напрями роботи: вивчення комунікативних особливостей педагогів навчальних закладів різних освітніх рівнів, виявлення характеру впливу емоційних станів на продуктивність самореалізації особистості вихователя, висвітлення ролі стійких емоційних переживань особистості в конкретних стилях педагогічного спілкування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. URL: <https://sadiк.ua/nikolaev/zavodskiy/detskiy-sad-48>
2. Астремська І.В. Професійне вигорання у жінок допомагаючих професій /І.В.Астремська// Психологія та соціальна робота \.- 2019.- Том 24 №1(49)
3. Березовин Н.А., Цырельчук Н.А. Психология педагогического общения: Учеб-метод. пособие для студентов пед. специальностей и педагогов. Москва, 2018. 464 с.
4. Бех І. Д. Технологія інтимно-особистісного спілкування. *Педагогічний часопис Волині*. 2003. № 1. С. 17-29.
5. Бодалев А.А. О качествах личности, нужных для успешного общения // Бодалев А.А. «Психология общения». М., 1996.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. - М., 2011. 272 с.
7. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. Київ, 1996. 232 с.
8. Бойко, В.В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении / В.В. Бойко – СПб.: Питер, 2009. 178 с.
9. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Наука, 2013. 158 с.
10. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Практическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2003. С. 240.
11. Волков Е. Н. Критическое мышление и социальная грамотность / Е.Н. Волков. – М.: Владос, 2016. 596 с.
12. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н.Проколиенко. Київ, 1990. 368 с.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. –М.: Издательская корпорация «Логос», 2014. 384 с.
14. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів.

Київ, 1997. 302 с.

15. Ивашнева Л.А. К вопросу о личности педагога с позиции интегральной индивидуальности / Л.А. Ивашнева // Педагогика. – 2016. – № 2. – С.65-72.

16. Идеи гуманизма как основа современной педагогики: Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов [и др.] ; [под ред. С.А.Смирнова].– 4-е изд.испр.– М.: Academia, 2003. 508 с.

17. Ильин Е.Н. Искусство общения. -М.: Педагогика, 2011. 110 с.

18. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

19. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. С. 190.

20. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф.Каптерев – М.: Психология, 2014. 336 с.

21. Климов Е.А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М., Воронеж: МОДЭК, 1996. С. 400.

22. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения/ Е.А. Климов. - Ростов н/Д: Феникс, 2016. 512 с.

23. Князева Ю.Н., Гаус Т.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности музыкального руководителя в условиях ДООУ [Текст] / Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск. *Два комсомольца*. 2013. С. 52-54.

24. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Москва: АСТ, 2017. 448 с.

25. Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А. Обучение старших дошкольников. Киев: Рад. школа, 1986. 152 с.

26. Кононко Е. Л. Чтобы личность состоялась. Київ: Рад школа, 1991. 221 с.

27. Котко Т.П. Психокорекційна діяльність психолога з формування

психологічного клімату в колективі. *Педагогіка і психологія*. 2019. №1-2. С.163-169.

28. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 152 с.

29. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Проблеми підготовки майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів до корекційно-виховної роботи з дошкільниками нетрадиційними засобами. Дошкільна освіта у сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації: Статті II Всеукраїнської науково-практичної конференції (8-9 квітня 2016 р.). Частина II. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. С. 63-72.

30. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Застосування інтеграційного підходу у викладанні професійно орієнтованих дисциплін в процесі підготовки дошкільних працівників. Традиційна культура в умовах глобалізації: народна музика та декоративне мистецтво в світовому цивілізаційному просторі: Матеріали науково-практичної конференції (22-23 серпня 2018). Харків: ООМЦКМ, 2018. С. 172-174.

31. Ларіна І.О., Доля Ю.В. До проблеми формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх дошкільних працівників в процесі їх підготовки. Традиційна культура в умовах глобалізації: сучасний дискурс щодо збереження та популяризації нематеріальної культурної спадщини: Матеріали науково-практичної конференції (23-24 червня 2017 року). Харків: ООМЦКМ, 2017. С. 150-153.

32. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., Нальчик: ИЦ «Эль-Фа», 1996. С. 96.

33. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. -М.; Нальчик, 2012. 367 с.

34. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1986. 144 с.

35. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури,

2015. 168 с.

36. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.

37. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Альфа, 2013. 438 с.

38. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. 1982. №4. С. 26-36.

39. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. — М.: Академия, 2014. 147 с.

40. Модели педагогического общения / Акимова М.Н., Илькухин А.А. Самопознание - путь профессионального становления учителя. - Самара, 2011. С.36-41.

41. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / под ред. А. А. Бодалев. Москва, 1987. 164с.

42. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование / В.Е. Орел. – М.: Наука, 2011. 132 с.

43. Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. Москва: Просвещение, 1990. 160 с.

44. Петровский В.А., Виноградова А.М. и др. Воспитателю о личностном общении. М.: Новая школа, 1994. С. 77.

45. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) Дніпропетровськ, 2016. 418 с.

46. Сисоєва С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17.05.2000 р. / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. Харків: ХДПУ, 2000. С. 84-90.

47. Собкин В.С., Марич Е.М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации (по материалам социологического исследования): Тр. по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. Т. V. Вып. VIII. С. 165.

48. Сухомлинский В.А. Отдаю сердце детям. Рождение гражданина. Кишинев: Лумина, 1979. С. 624.
49. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування)/за ред. С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. Київ: Плавник, 2015. 112 с.
50. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 96-103.
51. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. Москва: Центр «Академия», 1997. С. 98–107.
52. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / сост. М. Пануш. М., 1995.
53. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 304 с.
54. Шогорева Е.Ю. Стратегии педагогического общения и их зависимость от личностных особенностей учителя: Автореф. дис.канд. психол. наук. Иркутск, 2003. С.18.
55. Шурова Н.В. Профессионально значимые качества личности воспитателя детского сада: Дис.канд. психол. наук. М., 1996. С. 196.
56. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования. *Воспитание*.1996. № 3. С. 28-43.
57. Frankl V.E. Psychotherapy and existentialism. N.Y.: Simon and Schuster, 1967. X. P. 246.
58. Fromm E. The Sane Society. New York, 1955.
59. Maslow A.H. Motivation and personality. 2-nd ed. N.Y.: Harper and Row, 1970. XXX.P. 369.
60. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // Psychology: A Study of a Science. / Ed. By S. Koch. Vol, 3. New York, 1973. P. 200.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Стратегії психологічного захисту спілкування

№	Миролобство	Уникнення	Агресія
1.	13	9	2
2.	12	8	4
3.	7	11	6
4.	2	11	11
5.	11	11	2
6.	15	6	3
7.	4	13	7
8.	17	5	2
9.	13	10	7
10.	12	8	3
11.	7	7	2
12.	3	6	3
13.	12	8	4
14.	14	5	5
15.	5	11	1
16.	16	10	2
17.	13	12	3
18.	12	9	1
19.	11	5	3
20.	5	8	1
Середній показник	10,2	8,65	3,55



## Додаток Б

## Структурні елементи моделі «професійного вигорання»

К. Маслач і С. Джексон

№	Психоемоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
1.	9	1	34
2.	13	5	36
3.	12	11	30
4.	36	16	31
5.	22	5	36
6.	39	10	27
7.	46	19	25
8.	10	0	39
9.	12	11	30
10.	9	1	34
11.	36	16	31
12.	13	5	36
13.	45	19	25
14.	12	10	30
15.	36	13	27
16.	11	3	34
17.	40	15	25
18.	22	8	36
19.	28	11	31
20.	18	12	32
Середній показник	23,45	9,55	31,45