МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

На правах рукопису

ЛИТВИНЧУК Олександра Миколаївна

УДК 37.015.3 – 049.2 (043.3)

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЗАПОБІГАННЯ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник –
Чернобровкін Володимир Миколайович,
доктор психологічних наук, доцент

Луганськ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ 12

1.1. Підходи до дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні 12

1.2. Види психологічного впливу в педагогічному спілкуванні 24

1.3. Маніпуляція як засіб психологічного впливу на людину 34

1.4. Основні передумови та технології маніпуляцій у педагогічному спілкуванні 43

Висновки до розділу 1 62

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ 67

2.1. Організація й методичне забезпечення емпіричного дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні 67

2.2. Дослідження смислових установок учителів щодо використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні 74

2.3. Аналіз маніпулятивних педагогічних прийомів 83

2.4. Особистісні властивості вчителів, схильних до маніпулятивного спілкування з учнями 87

2.4.1. Зв’язок схильності вчителів до маніпулятивного спілкування з особливостями їхньої ціннісно-смислової сфери особистості 87

2.4.2. Стратегії его-захисту в учителів, схильних до маніпулятивного спілкування з учнями 92

2.4.3. Зв’язок схильності до маніпулятивного спілкування з характерологічними особливостями вчителів 97

2.5. Вплив схильності до маніпулятивного спілкування на вирішення вчителями проблемних педагогічних ситуацій 100

Висновки до розділу 2 118
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЗАПОБІГАННЯ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ 123
3.1. Теоретичні засади запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні 123
3.2. Організація й проведення тренінгу „Педагогічний вплив та запобігання маніпуляціям” 130
3.3. Розвивальні ефекти тренінгу „Педагогічний вплив та запобігання маніпуляціям” 139
3.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні 152
Висновки до розділу 3 164
ВИСНОВКИ 168
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 174
ДОДАТКИ 196

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасній психології приділяється багато уваги вивченню різних аспектів проблеми психологічного впливу людини на людину. Маніпуляція як засіб психологічного впливу стала звичайною, повсякденною частиною сучасного життя. Маніпулятивні технології використовуються в політичній сфері, рекламному бізнесі, засобах масової інформації, діловому та міжособистісному спілкуванні. Поширеність у сучасному суспільстві засобів маніпуляції свідомістю зумовила підвищення уваги до питань, пов'язаних з допустимістю використання маніпулятивного впливу на людину, а також з пошуком прийомів протистояння й захисту від маніпуляцій.

Професія педагога пов'язана з необхідністю впливати на внутрішній світ дитини. Крім того, якщо педагог, виконуючи свою діяльність, не досягає необхідного рівня професійної майстерності й не впливає на учнів, він не реалізує себе як професіонал. Через це педагогічна професія містить можливість використання таких засобів впливу, які „підвищують" результативність діяльності, особливо в умовах, коли досягнення педагогічних цілей на основі допустимих і нормативних засобів ускладнюється. Тому професія вчителя, як указують багато авторів, є однією з найбільш схильних до маніпулятивної деформації (М. Бітянова, Н. Волинець, В. Чернобровкін, Е. Шостром, В. Шейнов).

Основні проблеми сучасної школи зосереджено навколо труднощів, з якими стикаються багато вчителів у міжособистісному спілкуванні з учнями. У певних ситуаціях педагоги для вирішення проблемних педагогічних ситуацій удаються до маніпуляцій. У свою чергу вчителі також піддаються впливу маніпуляцій з боку інших суб'єктів педагогічного процесу.

На думку багатьох психологів, учителі досить часто застосовують неконструктивні засоби впливу на учнів у педагогічному процесі (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, М. Бургін, Л. Долинська, С. Максименко, Л. Мітіна, І. Риданова, В. Чернобровкін, В. Шейнов, Е. Шостром), як-от: ігнорування,

пригнічування, маніпуляції, які призводять до руйнування або деформації особистості учнів. Тому питання вибору й використання педагогічно доцільних, конструктивних засобів впливу є актуальним і важливим.

Проблема маніпуляції була предметом дослідження російських (Б. Бессонов, Д. Волкогонов, Г. Грачов, Є. Доценко, О. Жданова, В. Знаков, О. Марголіна, І. Мельник, А. Осипова, В. Панкратов, Л. Рюмшина, В. Сагатовський, О. Сидоренко, А. Хараш, В. Шейнов), українських (Г. Балл, М. Бургін, Н. Волинець, О. Гуменюк, С. Кара-Мурза, О. Мерзлякова, В. Пєтухов, О. Прокоф'єва) та зарубіжних учених (Е. Берн, Р. Гудін, О. Йокояма, Д. Карнегі, М. Ляйппе, Л. Прото, У. Рікер, Дж. Рудінов, П. Робінсон, Р. Чалдіні, Г. Шиллер, Е. Шостром).

На сьогодні виявлено передумови, механізми, технології, критерії маніпуляції (Г. Грачов, Є. Доценко, А. Осипова, В. Панкратов, О. Сидоренко, В. Шейнов, Е. Шостром), вивчено місце маніпуляції серед інших видів впливу (Г. Балл, М. Бургін, А. Добрович, Є. Доценко, С. Макаренко, О. Сидоренко) та стратегій поведінки (Г. Ложкін, Н. Пов'якель), розглянуто подібності й відмінності феноменів маніпуляції та макіавеллізму (В. Знаков, О. Жданова), розкрито типи маніпуляторів та актуалізаторів (Е. Шостром), досліджено способи протистояння маніпуляціям у міжособистісному спілкуванні (І. Бех, Н. Волинець, Є. Доценко, В. Панкратов, О. Прокоф'єва, О. Сидоренко).

Щодо педагогічної діяльності проблему маніпулятивного впливу вивчали у вигляді спроб опису класифікації прийомів маніпулятивного впливу вчителів на учнів у педагогічному спілкуванні (Е. Шостром), дослідження ціннісно-смислової сфери вчителів з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні (Л. Рюмшина, О. Марголіна), з'ясування психологічних механізмів виявлення та протистояння маніпулятивним намірам у студентів (Н. Волинець).

Не вивченим залишається питання поширеності маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, недостатньо досліджено передумови й прийоми, через які педагоги вдаються до маніпуляцій у спілкуванні з учнями,

не описано психологічний портрет особистості вчителя, схильного до маніпулятивного впливу. Водночас, знання закономірностей маніпулятивного впливу дозволить учителям своєчасно розпізнавати маніпуляції, протистояти їм та обирати педагогічно доцільні впливи на учнів у своїй практиці.

Актуальність і недостатня вивченість означеної проблеми визначили вибір теми дисертаційного дослідження: **„Психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні”.**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка „Становлення суб’єкта життєвого шляху в сучасному соціально-психологічному просторі” (державний реєстраційний номер 0110U000388 від 16 лютого 2010 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 4 від 26 грудня 2004 р.) і Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки й психології в НАПН України (протокол № 3 від 29 квітня 2005 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, а також у визначенні психологічних умов запобігання використанню маніпуляцій учителями в навчально-виховному процесі.

Відповідно до поставленої мети було окреслено такі **завдання дослідження:**

1. Визначити загальні теоретико-методологічні засади дослідження маніпуляції як виду психологічного впливу.
2. Розкрити види психологічного впливу в педагогічному спілкуванні та визначити критерії маніпуляції як засобу психологічного впливу.
3. Емпірично дослідити маніпулятивні прийоми, смислові установки

вчителів щодо використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, а також виявити особистісні властивості педагогів, схильних до маніпуляцій.

4. Визначити й науково обґрунтувати психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні та на цій основі розробити та апробувати тренінг педагогічного впливу й запобігання маніпуляціям.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що вчителі застосовують маніпуляції з метою впливу на учнів у складних, проблемних ситуаціях педагогічного процесу; вибір учителем маніпуляції як засобу впливу на учнів у педагогічному процесі пов'язаний з їхніми смисловими установками, особистісними властивостями, з напруженістю его-захистів. Умовами запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні є прийняття вчителем суб'єктної позиції щодо своєї діяльності, мотивація до самозміни, яка базується на незадоволеності вчителя стереотипами власної діяльності, когнітивна компетентність у сфері психології маніпуляції та сформованість конструктивних смислових установок на доцільність їх застосування в спілкуванні з учнями, а також розширення репертуару засобів впливу на учнів у педагогічному процесі.

Об'єкт дослідження: психологічний вплив учителя на учня в педагогічному спілкуванні.

Предмет дослідження: психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні.

Методи дослідження: у процесі дослідження було використано такі *теоретичні методи*: аналіз наукових джерел, порівняння, систематизація та узагальнення наукових положень різних концептуальних підходів у психології. *Емпіричні методи*: спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики вивчення особистості, метод експертної оцінки, метод моделювання й вирішення проблемних педагогічних ситуацій, метод контент-аналізу, констатувальний та формувальний експерименти. У формувальній частині дослідження використано метод активного соціально-

психологічного навчання.

Для дослідження схильності вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні нами було розроблено й стандартизовано „Анкету виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні", „Питальник схильності до використання маніпуляції", а також методику „Педагогічні ситуації", яка є модифікацією методики ПСПД („Проблемні ситуації педагогічної діяльності") В. Чернобровкіна. Крім того, для досягнення мети дослідження було застосовано такі психодіагностичні методики: проективний тест СФСП („Ситуації фрустрації у спілкуванні педагога") В. Чернобровкіна та В. Чернобровкіної; питальник професійної спрямованості особистості вчителя; методику САТ („Самоактуалізаційний тест") в адаптації Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загіка та М. Кроз; методику „Ціннісних орієнтацій" М. Рокіча в адаптації Д. Леонтьєва; тест СЖО („Смисложиттєві орієнтації") Д. Леонтьєва; 16-факторний особистісний питальник Кеттелла, форма С; питальник діагностики типологій психологічного захисту Р. Плутчика в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової; питальник рівня суб'єктивного контролю С. Пантелєєва, В. Століна.

Отримані результати оброблялися відповідно до вимог статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. У роботі використано дескриптивні показники розподілу змінних, кореляційний та дисперсійний аналіз, статистичні критерії Манна-Уїтні і t-критерій Стьюдента. Розрахунки було проведено за допомогою пакета статистичних програм Statistics 6.0, Microsoft Office Excel 2003.

Наукова новизна й теоретичне значення отриманих результатів полягають у тому, що:

- *уперше* теоретично та емпірично обґрунтовано поняття „маніпуляція в педагогічному спілкуванні"; установлено ступінь поширеності маніпуляції як засобу впливу в педагогічному спілкуванні; розроблено й валідизовано методичні процедури емпіричного вивчення

схильності до використання маніпуляції в спілкуванні; виявлено смислові установки вчителів щодо використання маніпуляцій у педагогічному процесі; визначено психологічні умови (суб'єктні, особистісні, когнітивні, операційно-комунікативні чинники) запобігання маніпулятивному впливу вчителів на учнів у навчально-виховному процесі;

- *розширено й доповнено* зміст положень про критерії, передумови, технології, прийоми використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні; розширено опис психологічного портрета особистості вчителя, схильного до маніпуляції; виявлено педагогічні ситуації, у яких учителі найчастіше використовують маніпуляції;

- *отримала подальший розвиток* систематизація способів психологічного впливу в педагогічному процесі, положення про деструктивність маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені автором питальник схильності до використання маніпуляції, методика „Педагогічні ситуації", анкета, яка виявляє ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні, а також апробований тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям, запропоновані рекомендації для вчителів стосовно запобігання маніпулятивних засобів впливу в педагогічному спілкуванні можуть застосовуватися в системі професійної підготовки майбутніх учителів, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також у роботі шкільних психологів при наданні психологічної допомоги вчителям у вирішенні проблем спілкування з учнями.

Теоретичні та експериментальні результати дослідження можуть доповнити зміст навчальних дисциплін у процесі підготовки практичних психологів та майбутніх учителів, а саме: „Соціальна психологія", „Педагогічна психологія", „Психологія управління".

Особистий внесок автора. Отримані теоретичні та емпіричні результати, а також визначені психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні є самостійним

внеском автора в розвиток досліджень психологічних особливостей маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні. У спільній статті з В. Чернобровкіною „Маніпуляція як засіб психологічного впливу у педагогічному спілкуванні" авторським є аналіз літератури щодо місця маніпуляції серед інших видів впливу й репрезентація результатів дослідження (50%).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні й експериментальні положення дисертаційної роботи доповідалися та отримали схвалення на: II Міжнародній конференції „Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика" (Луганськ, 2005), I Міжнародній науково-практичній конференції „Наукова молодь: досягнення і перспективи" (Луганськ – Москва – Мінськ, 2006), IV Науково-практичній конференції з міжнародною участю „Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства" (Луганськ, 2009); всеукраїнських наукових і науково-практичних конференціях: Першому Всеукраїнському конгресі психологів (IV з'їзд товариства психологів України) (Київ, 2005), „Теорія і практика розвивального навчання" (Луганськ, 2006), „Перший крок у науку" (Луганськ, 2008, 2009), „Сучасні проблеми психології творчості" (Луганськ – Житомир, 2008), „Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми" (Київ, 2010); на семінарах, засіданнях кафедри психології та звітних науково-практичних конференціях Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Результати дослідження апробовано в навчальних курсах „Соціальна психологія", „Психологія управління", „Педагогічна психологія" й у спецкурсі „Тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям".

Результати дисертаційної роботи *впроваджено* в навчально-виховний процес Комунального закладу „Луганська середня загальноосвітня школа I – III ступенів № 49" (довідка № 53 від 10.06.2009), Комунального закладу „Луганська середня загальноосвітня школи I – III ступенів № 17" (довідка

№ 67 від 06.07.2010), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/2315 від 07.07.2010).

Публікації. Зміст і результати теоретичного та експериментального дослідження відображено в 9 публікаціях автора: 6 статей у науково-фахових виданнях, затверджених ВАК України; 1 стаття в науковому журналі; 1 стаття у співавторстві – у матеріалах науково-практичної конференції; 1 тези – у матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, семи додатків, списку використаних джерел, який налічує 229 найменувань (з них 12 – іноземною мовою). Загальний обсяг становить 224 сторінки друкованого тексту, з них 173 сторінки основного тексту. Робота містить 6 рисунків і 10 таблиць на 15 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

1.1. Підходи до дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні

Діяльність педагога пов’язана з наданням розвивального (виховного, навчального) впливу на своїх учнів з метою формування або зміни психологічних характеристик вихованців (потреб, установок, взаємин, станів, моделей поведінки). Таким чином, педагогічна діяльність – це діяльність з організації та здійснення психологічного впливу вчителя на учня з метою розвитку й удосконалення його особистісних властивостей, інтелекту, здібностей.

У широкому значенні психологічний вплив визначається як процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок під час взаємодії з ним [139, с. 53; 164, с. 89]. Подібне визначення висловлює О. Сидоренко, яка під психологічним впливом розуміє вплив на стан, думки, почуття та дії іншої людини за допомогою виняткових психологічних засобів [159, с. 11].

Ряд авторів у своїх працях розглядають термін „психологічна дія” [13; 58; 69; 78; 165; 187], під яким у найзагальнішому значенні розуміють „процес, який реалізується в ході взаємодії двох або більш рівновпорядкованих систем, результатом якого є зміна в структурі (просторово-часових характеристиках), стані хоча б однієї з цих систем” [78, с. 4 – 5].

На наш погляд, терміни „психологічний вплив” та „психологічна дія” мають подібні значення, і в нашій роботі ми розглядаємо їх як синоніми [13; 57].

Інтерес становить розроблена Г. Ковальовим парадигма психологічного впливу, на основі якої виділено три стратегії впливу: імперативна, маніпулятивна й розвивальна [79]. Г. Балл виділяє ті ж типи стратегій психологічного впливу, проте, імперативну й маніпулятивну розглядає як види монологічної стратегії [13, с. 58; 17, с. 6]; С. Макаренко розрізняє два основні типи стратегій взаємодії учасників педагогічної діяльності: монологічний і діалогічний [107, с. 6]; С. Шеїн описує монологічний і діалогічний стилі педагогічного спілкування [203, с. 51]; О. Галян розглядає співвідношення імперативності й діалогічності в стильовій характеристиці діяльності вчителя [46].

При імперативній стратегії бажаний результат впливу прямо вказується суб'єктом дії, а виконання розпоряджень лежить на об'єкті дії. Відзначимо, що при використанні цієї стратегії від реципієнта може вимагатися не тільки фізична та вольова, але й інтелектуальна напруга, вирішення складного завдання. Однак, це повинно бути завдання, поставлене суб'єктом дії [15]. Основні функції цієї стратегії полягають у контролі поведінки, у змушенні, у спрямуванні людини в потрібне русло.

Розвивальна (діалогічна) стратегія походить від визнання суб'єктивної повноцінності й принципового рівноправ'я взаємодіючих партнерів. У такій взаємодії кожен із суб'єктів реалізує свою індивідуальну особистісну позицію, творчий внесок у зміст результатів роботи. При цьому „духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, залучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісності й незалежності" [75, с. 4].

Наша увага спрямована на вивчення маніпулятивної стратегії впливу, при якій мета впливу прямо не проголошується, але при цьому досягається за допомогою активності об'єкта дії [13, с. 58].

Маніпуляція в психологічній літературі часто розглядається як спірний вид психологічного впливу [131; 159]. При такому способі дії відбувається

опредмечування іншої людини, тому маніпуляція не є конструктивним видом впливу.

На цьому рівні аналізу ми розглядаємо маніпуляцію в широкому значенні й розуміємо як акт впливу на людей або управління ними чи речами із вправністю, особливо із зневажливим підтекстом, як приховане управління або обробка [59, с. 40].

У психологічному тлумачному словнику сучасних термінів маніпуляція визначається як вид психологічного впливу, вправне застосування якого призводить до таємного збудження в іншої людини намірів, які розходяться з її актуально існуючими бажаннями [140, с. 223].

Імовірно, що вчителі частіше вдаються до використання маніпуляції в складних проблемних ситуаціях педагогічного процесу. Проблемна ситуація розуміється як первинна взаємодія суб'єкта діяльності з об'єктом, у якій містяться суперечності, що не мають однозначного рішення [199, с. 24].

Важливим питанням для нас є вибір методологічної основи дослідження.

За *методологічними підґрунтям* підходи до вивчення маніпулятивного впливу можна представити таким чином.

З позиції *системного підходу*, психологічні механізми маніпулятивного впливу розглядаються як єдине складне системне утворення [4; 9; 18; 105]. У рамках цього підходу маніпуляція може бути представлена як один з видів психологічного впливу. Усі маніпулятивні прийоми мають єдину структуру, як це показано в дослідженнях багатьох учених (Є. Доценко, В. Знаков, В. Панкратов, О. Сидоренко, Е. Шостром), але відрізняються за складністю та рівнем усвідомленості. На більш низькому рівні – людина може застосовувати маніпуляції щодо інших людей, але не усвідомлювати цього. Такі маніпуляції за виконанням достатньо грубі, прості й не вишукані [66]. На більш високому рівні маніпуляції здійснюються усвідомлено, це більш хитрі, вишукані маніпуляції, які не так легко розпізнати. Таким чином, доходимо висновку, що механізми маніпулятивного впливу мають єдину

структуру, рівні якої взаємопов’язані.

Процес маніпулятивного впливу може бути розглянуто в *контексті вчинкового* підходу, що склався в українській психології [172] та містить окремі положення теорії вчинку М. Бахтіна [19]. У межах цього підходу вибір маніпуляції як способу дії на іншу особистість визначається як вчинок людини. Ситуація, у якій людина ухвалює рішення про спосіб поведінки, розуміється як своєрідний комплекс зовнішніх і внутрішніх умов прояву активності, який складається під впливом і зовнішніх чинників, і внутрішнього світу людини [110, с. 494 – 495].

В указаному підході розділяються види ситуацій залежно від здатності ініціювати вчинок. Ситуація, яка не спонукає людину до вчинку, є поведінково нейтральною. Ситуація, яка активізує вчинок, певну поведінку людини, може бути конфліктною, кризовою, ситуацією протистояння. Усвідомлення змісту ситуації визначає мотивацію майбутнього поведінкового акту [110].

Таким чином, з погляду *вчинкового* підходу, маніпуляція розглядається як вчинок учителя, як його свідомий вибір, оскільки він повинен утримувати у свідомості основні цілі й завдання своєї професійної діяльності, і всі його дії повинні бути спрямовані на сприяння розвитку особистості учнів. Тому тут ми можемо говорити і про відповідальність учителя за вибір маніпуляції як засобу впливу на учнів.

Маніпулятивний вплив в педагогічному спілкуванні може бути розглянуто також з точки зору *задачного підходу*, розробленого Г. Баллом [15]. У психології задача розуміється як співвідношення мети й умов, як мета, задана в певних умовах, як ситуація, що вимагає від суб’єкта деякої дії (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, С. Тихомиров) [160]. Процес розв’язання задач у загальному вигляді складається з виявлення проблемної ситуації, перетворення її в задачу або формулювання мети подальших дій, продумування різних варіантів розв’язання ситуації (гіпотез), оцінки й порівняння висунутих варіантів рішень, вибір способу дії, який забезпечить

досягнення необхідного результату [139, с. 119].

Г. Балл під рішенням задачі розуміє „вплив на предмет задачі, який зумовлює її перехід з початкового стану в потрібний” [15, с. 34 – 35].

Отже, складна або проблемна педагогічна ситуація, усвідомлена й поставлена педагогом як задача, у результаті його діяльності надалі трансформується в систему конкретних підзадач педагогічного процесу. Саме виникнення педагогічної задачі зумовлено необхідністю переведення вихованця з одного стану в інший. Учитель при цьому може ставитися до задачі по-різному, і саме це ставлення визначає спосіб його включення в рішення задачі, і від цього залежить вибір засобів впливу й технологій здійснення діяльності [14, с. 98]. Педагоги використовують маніпуляцію як засіб впливу на учнів з метою вирішення складної, проблемної ситуації.

Основним методологічним підходом, який лежить в основі нашої роботи, є *суб'єктний підхід.*

У російській психологічній науці виникнення суб'єктного підходу пов'язують з іменем С. Рубінштейна, а також його послідовниками – К. Абульханової-Славської, А. Брушлинського, В. Слободчикова, І. Якиманської, в українській психології – В. Татенко, О. Киричука та ін. [1; 2; 27; 37; 77; 141; 144; 162; 170; 171; 212].

С. Рубінштейн визначає суб'єкт як „свідомо дійову особу”, як „центр перебудови буття”, роль якого полягає в тому, що він „своїм пізнанням і дією конструює буття” [144, с. 67]. Категорія суб'єкта визначається автором через ставлення до іншого як вільного, який має право на самовизначення, а також розуміється як вищий рівень активності, ініціативності й відповідальності [27]. На думку С. Рубінштейна, людина несе відповідальність „не тільки за те, що робить, але й за те, чим вона буде, стане, за себе саму, за те, що вона є” [Там само, с. 86].

А. Брушлинський, який приділив особливу увагу аналізу категорії суб'єкта в психологічній науці, підкреслював, що важлива якість людини – „бути суб'єктом: ініціювати та здійснювати спочатку практичну діяльність,

спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічно людської активності – творчої й моральної" [38].

Суб'єкт – це якісно певний спосіб самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі, центр координації всіх психічних процесів, станів, якостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості по відношенню до об'єктивних і суб'єктивних цілей, домагань і завдань діяльності. Цілісність, єдність, інтегративність суб'єкта є основою системності його психічних якостей [36].

Таким чином, суб'єктне начало людини пов'язується з її здатністю ініціювати активність на основі внутрішньої мотивації, породжувати рух і дію. К. Абульханова-Славська підкреслює, що індивід „є не тільки суб'єктом, який довільно керує психікою та своїми діями, але й суб'єктом, який свідомо організує своє життя" [1], тобто суб'єктом своєї життєдіяльності. На думку О. Осницького, суб'єктність є цілісною характеристикою особливої активності людини, що виявляється в діяльності та в поведінці [128, с. 5]. Характерно, що суб'єктність – це унікальна властивість суто людської психіки. Дослідження свідчать про її відсутність у тварин і навіть у „дітей-мауглі", тому що суб'єктність полягає в здатності рефлексувати свою психічну активність, саморегулювати й усвідомлювати себе як джерело та як виконавця власних дій [167].

У західній психології, зокрема, у теоріях особистості А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, К. Юнга, К. Хорні, поняттям „суб'єкт" позначають здатність людини бути ініціюючим початком, першопричиною своїх взаємодій зі світом, із суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості [11, с. 29].

На сучасному етапі проблема суб'єкта розробляється в різних аспектах. Так, В. Знаков, досліджуючи процес розуміння людьми один одного, уводить свій критерій суб'єктності. Він припускає, що не можна назвати суб'єктом людину, яка займає у спілкуванні монологічну позицію, не слухає іншого, не

визнає його як рівноправного комунікативного партнера [65, с. 144 – 145].

Ряд авторів як головний критерій суб'єктного підходу виділяє ціннісне ставлення до іншої людини як до вільного суб'єкта, здатного до самовираження й самовизначення [34; 65; 143; 163].

Людина як суб'єкт установлює міру своєї активності й погоджує її із соціальними структурами, нормами й формами діяльності [3]. Відповідно до цього педагог як суб'єкт освітнього процесу є проектувальником, конструктором, організатором, носієм певної особистісної позиції, що припускає вільне і свідоме самовизначення в педагогічній практиці, у вибиранні засобів впливу й способів поведінки, а також прийняття на себе відповідальності за результати навчання й виховання молодого покоління. „Цінності освіти у свідомості педагога повинні бути актуалізовані й трансформовані в цілі, що реалізуються адекватними засобами" [68, с. 61].

З точки зору суб'єктного підходу, ефективний учитель будує суб'єкт-суб'єктні взаємини, використовує конструктивні способи впливу на учнів у педагогічному процесі, що в цілому відповідає сучасним уявленням про перспективу розвитку діяльності педагога в сучасній школі. Використання вчителем маніпуляції як засобу впливу на вихованців означає те, що педагог сприймає себе суб'єктом, але не визнає суб'єктності учнів, використовує їх зі своєю корисливою метою, а також позбавляє їх свободи вибору, оскільки „для маніпулятора інші люди – це знаряддя, перешкода або здобич" [159, с. 49].

Важливим положенням, яке лежить в основі нашого дослідження, є також положення про суб'єкт-суб'єктні взаємини. У психології суб'єкт-суб'єктні ставлення людини до предметного світу і до інших людей вивчали К. Абульханова-Славська , Б. Ломов, Н. Сарджвеладзе [4; 105; 155]. В аналізі таких відносин, за Б. Ломовим, розкривається „не просто дія того або іншого суб'єкта або дія одного суб'єкта на іншого, але процес їх взаємодії, у якій виявляються сприяння (або протидія), згода (або суперечність), співпереживання тощо" [106]. Людина може ставитися до іншої людини так

само, як вона ставиться до речей або, навпаки, вона може дивитися на певні речі персоналізованим способом, наче вона спілкується з людьми. До речей, як і до людей, людина може мати й суб'єкт-об'єктне, і суб'єкт-суб'єктне ставлення [155]. При суб'єкт-суб'єктних взаєминах (іншими словами, міжсуб'єктних, за Б. Ломовим, або інтерсуб'єктних, за Н. Сарджвеладзе) інша людина розглядається не як об'єкт і не як засіб, необхідний для досягнення певної особистої мети, а як собі подібна істота – людина, наділена суб'єктними якостями [Там само]. Якщо при суб'єкт-об'єктному типі відносин основною метою суб'єкта є вплив на іншу людину, „асиміляція" й „підгонка" його вчинків і поглядів у межі власних намірів і картини світу, то при суб'єкт-суб'єктному типі визнається індивідуальність іншого, його автономність і право на власний саморозвиток і самовизначення [Там само]. Таким чином, використання маніпуляцій учителями як засобу впливу на учнів характеризує прагнення вчителів будувати суб'єкт-об'єктні відносини з дітьми, які не сприяють розвитку в них самостійності, здібності до самовизначення. Тому одним із завдань нашого дослідження є вивчення умов переходу вчителів з суб'єкт-об'єктного типу відносин з учнями на суб'єкт-суб'єктний.

Проблема маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні також може бути розглянута на основі *принципу детермінізму*. Згідно з цим принципом психічна активність людини організовується й регулюється сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників різного рівня, змісту й спрямованості [122, с. 132].

Узявши за основу підхід В. Чернобровкіна до виділення рівнів активності педагога, що ґрунтується на різних детермінуючих механізмах, ми розглядаємо процес маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні в контексті таких видів детермінізму – причинного, цільового й ціннісного [194, с. 22].

З точки зору *причинної детермінації,* активність людини зумовлена дією зовнішніх або внутрішніх чинників, що склалися в минулому та

впливають на прийняття рішень у теперішньому. Перш за все, це може бути колишній глибинний емоційний досвід суб'єкта, який актуалізується в цій конкретній ситуації. У такому разі поведінка будується під впливом внутрішніх неусвідомлюваних сил, що спонукають його діяти певним чином. Це означає, що в подібних ситуаціях, які виникли в ході здійснення вчителем професійних функцій, його активність спрямована не на досягнення педагогічних цілей, а на реалізацію інших, більш енергетично заражених, не цілком усвідомлюваних мотивів. Така поведінка може виникнути лише за умови впливу значущого стресогенного чинника, тобто в ситуації фрустрації або в напруженій ситуації. Якщо фруструючий чинник виявляється суб'єктивно значущим, таким, що переживається як загрозливий, то він може актуалізувати захисну активність у вчителя [194, с. 38]. У такому випадку педагог може використовувати маніпуляцію в педагогічному процесі як засіб захисту власної особистості. Цей рівень активності вчителя називається поведінковим [196].

На поведінковому рівні активності вчитель у напружених ситуаціях демонструє індивідуально-психологічні, поведінкові й комунікативні якості, які він проявляє не тільки в професійній діяльності, але й у різних життєвих ситуаціях. Таку поведінку вчителя можна вважати скоріше реактивною, ніж активною, оскільки вибір дій у складних ситуаціях здійснюється під впливом зовнішніх і внутрішніх сил, якими він не керує та які не усвідомлює. На цьому рівні суб'єктні характеристики педагога залишаються не задіяними, оскільки його активність здійснюється під впливом емоцій та афективних структур минулого досвіду, функціонування яких підпорядковано певним механізмам динаміки внутрішнього психічного життя, і які регулюють поведінку відповідно до актуальних у цій ситуації потреб. Як показали дослідження В. Чернобровкіна, поведінка вчителя в напружених педагогічних ситуаціях може будуватися як захисна, яка формується під тиском ситуативних мотивів-стимулів [Там само].

Цей тип детермінації обґрунтований у психоаналітичному підході, який описує класичні механізми формування вказаних внутрішніх сил, – витіснення, фіксації, формування комплексів [181; 210], компенсації [5]. Ще одним концептуальним варіантом позиції причинного детермінізму, згідно з В. Чернобровкіним, є рефлексологічний підхід у психології (І. Сєченов, І. Павлов, В. Бехтерев, Дж. Уотсон). У руслі цього підходу як детермінуючі чинники слугують зовнішні стимули, у відповідь на які здійснюється психологічний акт. Активність формується за принципом „стимул – реакція" або „подразник – відповідь" [194, с. 23].

Аналіз причинної детермінації активності педагога свідчить про те, що поки вчитель залишається під впливом зовнішніх або інтрапсихічних сил, він не є суб'єктом процесу ухвалення професійно конструктивних, педагогічних рішень, і його поведінка не відповідає ознакам цілеспрямованої діяльності. Ухвалення рішення на цьому рівні є результатом внутрішніх психодинамічних процесів, що розгортаються під впливом актуальної проблемної ситуації, яка торкається суб'єктивно значущих неусвідомлених емоційно-вчинкових патернів педагога [Там само, с. 41].

На наш погляд, саме на рівні причинного детермінізму педагоги використовують маніпуляцію як спосіб впливу на учнів у ситуації напруги. При цьому вони не замислюються про вплив маніпуляції на особистість учнів, навпаки, їхня поведінкова активність спрямована на підтримку цілісності власного „Я-образу", досягнення відчуття безпеки, на захист свого іміджу й авторитету.

Більш високий рівень активності людини, що базується на принципі цільової детермінації, називають діяльнісним [197]. Діючий індивід на цьому рівні активності набуває ознак суб'єктності, яка виявляється в здатності рефлексувати свою психічну активність, регулювати її й усвідомлювати себе як джерело регуляції власних дій [84; 128; 162; 167; 169].

Принцип цільового детермінізму є основним у гуманітарній психології. Так, С. Рубінштейн, аналізуючи проблему детермінізму, указав на

непридатність для гуманітарного знання типу детермінації, властивого природознавству, і висунув ідею суб'єкта як ключову. „Тільки суб'єктність повинна розкрити специфіку гуманітарної методології, яка має справу зі своїм типом детермінації", а саме – із „самодетермінацією" [3, с. 13].

З переходом на рівень цільової детермінації вчитель спрямовує свої зусилля на досягнення цілей педагогічної діяльності. Будучи активним суб'єктом, учитель діє в напрямі свідомо прийнятої, професійно значущої мети – розвитку й становлення особистості учня.

Таким чином, цільова детермінація, на відміну від причинної, допускає реалізацію такої психічної активності, яка спрямована на досягнення поставлених цілей педагогічної діяльності.

На діяльнісному рівні психічної активності вчитель є суб'єктом педагогічної діяльності. Передумовою суб'єктної дії є здатність репрезентувати більш широкий спектр варіантів можливого майбутнього, здатність здійснити будь-яку з них, а також припинити будь-яку розпочату дію [220]. Важливою характеристикою ухвалення діяльнісних рішень є також сформованість рефлексивних процесів.

Ми вважаємо, що на цільовому рівні детермінації педагоги знаходитимуть більш конструктивні способи впливу, ніж маніпуляція. Проте, допускаємо, що в певних ситуаціях учителі можуть свідомо використовувати маніпулятивні прийоми як спосіб досягнення педагогічної мети.

Виділяють ще один вид детермінації – ціннісний [162; 194], з позиції якого діяльність є не професійним обов'язком, сферою самоактуалізації, пошуку смислу й реалізації цінностей. Ціннісний рівень детермінації пов'язаний з ціннісно-смисловою активністю вчителя. Така активність розглядається в сучасній психології як показник високого рівня розвитку особистості й суб'єкта [40] і властива тим учителям, які відносять свою професійну діяльність до найбільш значущих цінностей існування [109].

Результати сучасних досліджень показали, що для таких учителів характерний більш високий рівень професійної майстерності. Виявлений

також взаємозв’язок між творчим ставленням до педагогічної діяльності й усвідомленістю власного життя, його задоволеністю [Там само].

Учитель як суб’єкт освітнього процесу репрезентує суспільні цінності, здійснює збереження й подальший розвиток суспільного досвіду, і тому повинен відповідати соціальним нормам, вимогам, які висуває суспільство до професії педагога. До змісту цих вимог входить свідоме регулювання діяльності, управління емоційними станами для успішного виконання своєї професійної діяльності, конструктивний вплив на учнів з метою досягнення педагогічних цілей. Почуття вчителя, поєднуючись з особистісними механізмами, соціальними й моральними орієнтирами, стають джерелом його активності.

Перехід на нові ціннісно-смислові орієнтири життя визначає нові змістовні характеристики цілеспрямованої активності вчителя як суб’єкта власної життєдіяльності у світі, що змінюється. Ми вважаємо, що вказаний рівень є бажаним для педагога, але в той же час – наднормативним. Неможливо ввести його досягнення до змісту тих вимог, які висуває суспільство до вчителів. Разом з тим, кожний педагог зобов’язаний діяти на соціально-нормативному рівні.

Перебуваючи на ціннісно-смисловому рівні активності, учитель цінує, поважає особистість учня, його індивідуальність, сприймає його як суб’єкта навчального процесу й будує суб’єкт-суб’єктні взаємини, у яких немає місця маніпуляціям.

Таким чином, ми розглядаємо вибір маніпулятивного впливу на учнів як процес, функціонування якого здійснюється по-різному залежно від переважання причинних або цільових чинників, які детермінують активність учителя.

Зауважимо, що різні рівні детермінації не виключають один одного. Функціонування психіки людини, з одного боку, відбувається під впливом причинних детермінант, з іншого, – визначається її цілями й свідомо обраними цінностями та принципами [194, с. 43]. Людина може

переключатися як з вищих на низькі, так і з більш низьких на вищі рівні активності [93].

Таким чином, у цьому підрозділі було розглянуто методологічні засади дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, а також розкрито основні поняття проблеми, що вивчається. Проблему маніпуляції в педагогічному спілкуванні ми розглядаємо з погляду системного, вчинкового, задачного й суб'єктного підходів, принципу детермінізму. Основними положеннями, на яких ґрунтується наше дослідження, є суб'єктний підхід і положення про суб'єкт-суб'єктні взаємини.

1.2. Види психологічного впливу в педагогічному спілкуванні

Педагогічне спілкування є процесом, у якому педагог реалізовує свої педагогічні цілі. Поза спілкуванням реалізувати ці цілі неможливо. Тому педагогічна діяльність за своєю природою є діалогічною [16, с. 34]. На думку С. Шеїна, діалогічний стиль педагогічного спілкування пов'язаний з особистісною рівністю, конвергенцією потреб учнів та вчителя, їхньою співпрацею, прагненням педагога до творчості (імпровізації й експериментування), особистісного й професійного зростання [203, с. 51]. Як показали дослідження М. Боришевського, гуманне ставлення вчителя до кожного учня в педагогічному спілкуванні забезпечує високий рівень його творчої активності й самоактивності, сприяє розвитку потенційних можливостей, і успадкованих, і тих, яких вихованець набуває в процесі творчої діяльності та в процесі оволодіння суспільними цінностями [30].

У психологічній літературі педагогічне спілкування визначається як суттєва, глибинна характеристика педагогічного процесу, різновид професійного спілкування, за допомогою якого відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії є обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів,

створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їхньої навчальної діяльності [28; 31; 70; 76; 81; 90; 108; 161; 190; 201; 215].

До проблеми вивчення педагогічного спілкування зверталися багато дослідників (Г. Балл, О. Бодальов, М. Боришевський, С. Братченко, Л. Долинська, В. Кан-Калик, Я. Коломенський, О. Киричук, О. Леонтьєв, С. Максименко, Л. Мітіна, І. Риданова, В. Сластьонін, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, В. Чернобровкін, Т. Яценко). Так, О. Леонтьєв розкрив саму сутність поняття педагогічного спілкування [90]; В. Кан-Калик описав психологічні закономірності педагогічного спілкування, його психологічний зміст, структуру, стадії [70]; Л. Долинська визначила стилі педагогічного спілкування [55]; Л. Мітіна виділила структуру й основні функції педагогічного спілкування [119, с. 26 – 31]; В. Чернобровкін і В. Чернобровкіна звернули увагу на психотехніки, засоби, які використовують учителі в педагогічному спілкуванні з учнями. У своєму дослідженні автори виділяють і порівнюють ефективні (похвала, вибачення, вираження співчуття, особиста й пряма вказівка до дії, звернення до учнів на ім’я) і неефективні (засудження, погроза, докір, насмішка, звернення до учня за прізвищем, безособова й непряма вказівка до дії, конфліктне й примусове ставлення до дітей, орієнтування на „середнього” учня) засоби педагогічного спілкування [193].

Важливою характеристикою педагогічного спілкування є його структура [147, с. 24]. У якості структури педагогічного спілкування дослідники розглядають три взаємозв’язані сторони: комунікативну, інтерактивну, перцептивну [10, с. 82; 133, с. 26]. Комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між учителем та учнями. За допомогою мовленнєвого спілкування вчитель впливає на учнів, передає основний обсяг знань. У свою чергу, мовлення й поведінка учня дають педагогу уявлення про засвоєння знань, а також можливість контролювати процес розвитку. Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між

учителем та учнями. Взаємоспрямована активність суб'єктів навчання може носити характер, і співпраці, і протистояння. Типи взаємодії, запропоновані Г. Андреєвою, – кооперація й конкуренція – мають місце і в педагогічному процесі [10]. Для пізнання механізму взаємодії необхідно з'ясувати мотиви, установки, наміри іншого, які представлені в образі партнера по спілкуванню. Тому перцептивна сторона спілкування означає процес міжособистісного пізнання, взаємосприйняття учасників педагогічного процесу.

На думку В. Чернобровкіна, саме досягнення вчителем суб'єктної позиції в професійній діяльності сприяє формуванню особистісного спілкування з учнями, що повністю відповідає сучасним уявленням про перспективи розвитку діяльності педагога в сучасній школі [194, с. 162]. Розвивальна стратегія дії повинна переважати в педагогічному спілкуванні, оскільки саме вона сприяє розвитку суб'єктності дитини [13; 166; 194; 203]. Разом з тим, у педагогічній діяльності може використовуватися й монологічна стратегія, тому що саме при такому типі впливу забезпечується формування чітко окреслених знань, умінь, навичок, способів дій, ціннісних орієнтацій [13, с. 63].

Незважаючи на те, що наш інтерес зосереджено на вивченні інтерактивної сторони спілкування в педагогічному процесі, при маніпуляції зачіпаються інформаційна й перцептивна сторони спілкування.

Таким чином, ми вивчаємо процеси, які організовуються вчителями й адресуються учням. Саме ці процеси ми пов'язуємо з впливом або дією. Вплив буде ефективним, якщо вчитель користується повагою й довірою з боку учнів, уміє розуміти дітей і може впливати на зміни їхньої поведінки, мотивації тощо [146, с. 14].

У психології розрізняють спрямований і неспрямований вплив. Механізмом першого є переконання й навіювання. У цьому випадку суб'єкт ставить перед собою завдання добитися певного результату від об'єкта впливу. Неспрямований вплив подібного спеціального завдання не має, хоча

ефект впливу виникає, виявляючись нерідко в дії механізмів зараження й наслідування [164, с. 89].

Розрізняють прямий і непрямий види впливу. При прямому впливові суб'єкт відкрито висуває об'єкту дії свої домагання й вимоги. Непрямий вплив, зазвичай, спрямовано не на об'єкт, а на навколишнє середовище [139, с. 53].

До теперішнього часу в психологічній літературі немає єдиного підходу до класифікації різних видів впливу, особливо в педагогічному процесі.

І. Бех описує різні педагогічні прийоми впливу вчителя на учня з метою розвитку морально-духовних цінностей у процесі виховання та навчання [24, с. 32, 49, 102]. Ю. Орлов поділяє всі виховні технології на ненасильство й насильство [126, с. 25]; І. Риданова розглядає конструктивні та деструктивні реакції педагога у взаєминах з учнями в кризові моменти [148, с. 155 – 156]; О. Сидоренко класифікує види впливу на цивілізовані й варварські [159]; Е. Натанзон виділяє прийоми педагогічної дії [123], які створюють і гальмують; Л. Мітіна виокремлює конструктивні та неконструктивні способи подолання труднощів у педагогічному спілкуванні [118].

Узявши за основу класифікації І. Риданової, О. Сидоренко, Е. Натанзон, можна розділити все різноманіття психологічного впливу, до якого вдається сучасний учитель, на дві групи – конструктивні й деструктивні способи впливу на учнів. Підставою для класифікації стала ознака конструктивного й деструктивного впливу однієї людини на іншу з етичної точки зору.

Отже, при конструктивному способі впливу вчитель націлює свої зусилля на мобілізацію природних сил і здібностей дитини, на розвиток її особистісного потенціалу, саморегуляції, на формування внутрішньої мотивації [147, с. 79]. При такому впливові вчитель будує „суб'єкт-суб'єктні" взаємини з учнями. До конструктивних способів впливу в педагогічному

спілкуванні належать: переконання, наслідування, заохочення, схвалення, похвала, попередження, прохання.

Деструктивні способи впливу спрямовані на зовнішню дію, жорстке структурування поведінки дитини, на пригнічення її внутрішньої свободи, на реалізацію вчителем своїх потреб [Там само]. При такому способі дії вчитель прагне домінувати над учнем і будує „суб'єкт-об'єктні" взаємини. Вони можуть бути відкритими (психологічний напад, примушення, засудження, покарання, приниження, образа, пригнічення, обман, залякування) і прихованими (маніпуляція).

Розглянемо *деструктивні* способи психологічного впливу.

Психологічний напад примушує партнера страждати, викликає порушення емоційної рівноваги на певний період часу. Чим триваліший цей період, тим більше руйнівним він є для душевного стану людини в цілому, а особливо для несформованої особистості учня [159, с. 37 – 38]. При психологічному нападі інша людина сприймається як річ або об'єкт, який допомагає або заважає досягти мети. Існує три види нападу: цілеспрямований, імпульсний і тотальний.

Примушення виступає як примітивне використання інших людей для реалізації власних цілей за допомогою погроз і позбавлень. Воно можливе тільки в тому випадку, якщо ініціатор впливу володіє повноваженнями в позбавленні адресата будь-яких благ або в зміні умов його життя й роботи, іншими словами, володіє важелями тиску на адресата. Формами примушення є: оголошення жорстко визначених строків або способів виконання роботи без будь-яких пояснень; накладання заборон і обмежень, які не підлягають обговоренню; залякування можливими наслідками; загроза покаранням у найбільш грубих формах [159, с. 46]. На наш погляд, такі методи можуть використовувати вчителі з метою утримання контролю над учнями в складних ситуаціях або конфліктах.

Засудження як спосіб впливу виражається в негативній характеристиці вчителем дій учня, який порушив норми поведінки. Деякі педагоги прагнуть

здійснити свої санкції через колектив, щоб колектив засудив учинок учня. Дуже часте застосування його стосовно будь-якого учня може підірвати в нього віру в можливість виправлення, він змириться зі своєю роллю порушника громадського спокою та своє самоствердження будуватиме на цій основі. Тому вчителеві необхідно використовувати більш конструктивні методи впливу [153, с. 252 – 253].

Покарання застосовується до вихованця в разі порушення дисципліни, невиконання ним своїх навчальних або громадських обов'язків. У сучасній школі вчителі дуже часто вдаються до покарань школярів (від зауваження на уроці до виклику батьків до школи) і прагнуть викликати страх у вихованців з метою підвищення успішності, зразкової поведінки. Проте, страх відгороджує дитину від дорослого, робить учня „непроникним" для виховання й навчання, для засвоєння цінностей суспільства, суспільної моралі. Страх покарання розвиває в учня потайливість, брехливість [119, с. 55].

На думку Дж. О'Ніла більш довготривалою й деструктивною дією володіє вербальне покарання порівняно з фізичним, викликаючи в учня гостре переживання сорому, власної непотрібності, образи, безсилля, депресії [147, с. 81].

До деструктивних способів впливу також належать: приниження й пригнічення, використання учня як „козла відбувайла", відкидання, бойкотування, обман, демонстрація влади, приховане залякування, відкриті погрози, зневага, ігнорування. Наслідком таких способів впливу є ворожість, підрив самооцінки, тривожність, бездушність, негативізм, комплекс неповноцінності, асоціальні форми поведінки, невротичні прояви та психосоматичні захворювання учнів [119, с. 44 – 45; 142, с. 81].

Учителі можуть використовувати приховані дії на особистість учнів з метою досягнення поставлених педагогічних цілей. Нерідко таким методом впливу є *маніпуляція* (Г. Балл, С. Макаренко, Л. Мітіна, Л. Рюмшина, В. Чернобровкін, Е. Шостром). „Прагнення школи маніпулювати дитячою

особистістю простежується з очевидністю. Про це свідчать не тільки авторитарні, репресивні дії багатьох учителів, але й низький рівень мотивації більшості учнів, приховане й відкрите небажання навчатися, безвідповідальність поведінки" [147, с. 80] (Детальніше маніпуляція як вид психологічного впливу буде розглянуто нами в наступному підрозділі дисертації).

Таким чином, перераховані методи на короткий період можуть підвищити ефективність роботи педагога, однак, вони неминучо порушують і руйнують міжособистісні взаємини вчителя з учнями й не сприяють гармонійному розвитку особистості вихованців.

Сама професія вчителя, як було зазначено раніше, припускає надання психологічного впливу на учня [13, с. 62; 96, с. 178; 119, с. 22; 194, с. 311], проте цей вплив повинен бути не руйнівним, а конструктивним. Тоді це сприяє самоствердженню зростаючої дитячої особистості й реалізації її творчого потенціалу.

Розглянемо *конструктивні* способи впливу вчителя на учнів. Одним з таких методів є *переконання*. За допомогою логічних аргументацій учитель роз'яснює або доводить правильність чи неправильність певної поведінки, вчинку учня, прагне сформувати певні погляди, установки, цінності. За допомогою переконань учитель доводить до усвідомлення учнів сенс їхніх дій і вчинків, а також їх наслідки.

Другим видом впливу є *наслідування*, при якому учні не тільки приймають зовнішні риси поведінки авторитетного вчителя, а також прагнуть відтворити вивчені образи поведінки на практиці. Механізм наслідування багато в чому допомагає вчителям сформувати у вихованців моральні, естетичні норми поведінки.

Третім способом конструктивного психологічного впливу в педагогічному процесі є *заохочення.* Цей прийом сприяє закріпленню позитивних якостей у вихованців. Заохочуючи учня, учитель ураховує характер вчинку й ступінь докладених зусиль, а також зіставляє досягнутий

вихованцем результат з його потенційними можливостями [153, с. 232]. До основних видів заохочення належать: схвалення, похвала, вираження позитивного ставлення [123, с. 50; 147, с. 24].

Ще один прийом, до якого часто звертаються вчителі, – *попередження.* Цей прийом полягає в роз'ясненні учню тих неприємних наслідків, які можуть бути викликані його поведінкою або наміром зробити будь-який вчинок. Попередження містить загрозу про можливе покарання за здійснений вчинок [153, с. 254].

П'ятим способом конструктивного впливу вчителя на учня є *прохання*. Звертання з проханням до учня створює доброзичливу атмосферу, завдяки якій вірогідність негативної поведінки знижується [123]. Навіть незначне прохання – сходити за журналом, передати записку іншому викладачеві, принести з дому книгу або іншу річ для використання на уроці – надає хорошу дисциплінуючу дію. Такий метод, на відміну від деструктивних способів впливу, дозволяє учню відчути свою значущість, може підвищити його самооцінку й покращити взаємини між учителем та учнем.

У літературі виділено способи впливу в педагогічному спілкуванні, які в одних ситуаціях можуть позитивно впливати на особистість учня, а в інших – мають негативні наслідки [123; 159]. Такі види впливу можна назвати невизначеними. О. Сидоренко називає їх спірними [154, с. 32]. До невизначених, або спірних, видів впливу в педагогічному процесі ми відносимо: навіювання, зараження, ігнорування, іронію, прояв обурення.

Навіювання – це свідомий неаргументований вплив на людину з метою зміни його стану, ставлення до чого-небудь, поведінки або дій [127, с. 51; 159, с. 30]. Розрізняють позитивні й негативні навіювання залежно від того, які психологічні властивості за змістом з погляду моралі вселяються педагогами. Свідомо вчителі вселяють, як правило, установки позитивного змісту. Проте на несвідомому рівні вони можуть вселити й негативні установки. Доцільність використання навіювання в педагогічній практиці пояснюється тим, що воно результативне тоді, коли апеляція до свідомості

даремна, наприклад, при роботі з негативно налаштованими підлітками [87; 132, с. 133]. У шкільній практиці використовують два різновиди навіювання: наказ (команда) і навіювальне наставлення [87, с. 34; 202].

Зараження – це несвідома форма включення особистості в певний психічний стан [127, с. 51]. Передаватися стан може і довільно, і мимоволі. Взаємини, у які вступає вчитель з учнями, характеризуються взаємозараженням. Будучи лідером педагогічної взаємодії, учитель заражає учнів не тільки інтересом до науки, настроєм цікавого пошуку істини, але й радістю спілкування, доброзичливістю. Як позитивне підкріплення вчителями використовуються різні позитивні стимули, здатні викликати у вихованців позитивні емоції. Проте при зараженні учням можуть передаватися й негативні переживання вчителя та навпаки.

Ігнорування частіше за все сприймається як навмисна неувага, неуважність стосовно партнера, його висловів та дій; як ознака неповаги й зневаги, проте в деяких випадках виступає як тактовна форма „прощення" нетактовності або незручності, якої припустився партнер [159, с. 30]. Учні на уроці іноді спеціально затівають яку-небудь витівку, щоб вивести вчителя із себе, а ігнорування вчителем усього, що відбувається, дозволяє вирішити ситуацію [153, с. 247].

Іронія – полягає в добродушному висміюванні того, хто провинився, без образи його особистості. Іронія може бути повчальна і для всього колективу учнів, застерігаючи багатьох від здійснення негідних вчинків. Іронія може виступати у формі імітування, коли негативні дії або риси характеру партнера утрируються, перебільшуються [Там само, с. 250]. Однак такий прийом вимагає обережного застосування, оскільки жарти бувають різними й можуть призвести до негативних наслідків.

Учитель може впливати на учня, який здійснив негативний вчинок, через *вираження обурення* або гніву. При такому прийомі впливу в педагога можуть мимоволі вирватися образливі вислови щодо учнів. Тому вчитель повинен зберігати витримку, уміло використовувати вербальні й невербальні

засоби: тональність голосу, міміку, жести. Так, І. Сергєєва наголошує, що вчитель, який володіє прийомами вербального й невербального прояву почуттів і вміє цілеспрямовано застосовувати їх у спілкуванні з учнями, може зробити урок більш емоційним, експресивним і відповідним природному спілкуванню. У результаті стає цікавим навчальний предмет, підвищується ефективність навчання, покращуються взаємини з учнями [157].

Описані вище види психологічного впливу в педагогічному процесі можна представити у вигляді таблиці.

Таблиця 1. 1

Види психологічного впливу в педагогічному процесі

Деструктивні способи впливу	**Невизначені способи впливу**	**Конструктивні способи впливу**
1. Психологічний напад 2. Примушення 3. Засудження 4. Покарання 5. Приниження 6. Образа 7. Пригнічення 8. Обман 9. Залякування 10. Маніпуляція	1. Навіювання 2. Зараження 3. Прояв обурення або гніву 4. Ігнорування 5. Іронія	1. Переконання 2. Наслідування 3. Заохочення 4. Схвалення 5. Похвала 6. Попередження 7. Прохання

Таким чином, у цьому підрозділі розглянуто поняття „педагогічне спілкування”, а також види психологічного впливу в педагогічному спілкуванні.

Успішне педагогічне спілкування є основою ефективної професійної діяльності вчителя. Саме в процесі педагогічного спілкування вчитель впливає на учнів. У зміст цілей педагогічного впливу входить не тільки зміна поведінки дитини, але й зміни її взаємин. Якщо змінюється поведінка учня, а

справжнє ставлення залишається без зміни, то учень зупиняється у своєму розвитку, отже, цілі не досягаються. „Призначення педагогічного впливу не в маніпулюванні дитиною („щоб любила вчителя”), не в корекції її дій („щоб добре поводилася”) і не в пригніченні її „безрозсудної” волі („щоб слухалася старших”), а в наданні їй можливості самостійно та усвідомлено робити вибір, стаючи суб’єктом власного життя” [135, с. 41].

Далі розглянемо маніпуляцію як вид психологічного впливу.

1.3. Маніпуляція як засіб психологічного впливу на людину

Термін „маніпуляція” входить до понятійного апарату філософії, психології, медицини, педагогіки, соціології. Проте, найчастіше він використовується в психології. Само слово „маніпуляція” латинського походження (від слова *manipulus),* має два значення: а) пригорща, жменя, маленька група, купка, жменька; б) невеликий загін воїнів (близько 120 осіб) у римському війську [59, с. 39].

У медицині термін „маніпуляція” розуміється як огляд якоїсь частини тіла за допомогою рук або лікувальні процедури. Спеціально наголошується наявність спритності, вправність при виконанні дій – маніпуляцій [Там само].

Соціокультурні аспекти здійснення маніпулятивного впливу, а також особливості дослідження маніпулятивного впливу в соціології вивчав український науковець Б. Матузенко [121].

Для соціологічної науки виділення маніпуляції як окремого предмета дослідження є достатньо новим [121, с. 45]. Соціологічних досліджень проблематики маніпулятивного впливу надзвичайно мало. Термін „маніпуляція” як параметр соціологічного аналізу був виділений і обґрунтований Ю. Хабермасом у рамках його теорії комунікативної дії [185]. Хоча Ю. Хабермас не проводив прямих досліджень феномену маніпуляції, але в тлумаченні багатьох комунікативних процесів дослідник звертав увагу на проблему маніпуляції як різновиду соціального впливу.

Маніпуляції як тип соціального впливу розглядав також американський соціолог Е. Гоффман у руслі соціології повсякденного життя – як доцільні дії в системах соціальних нормативів для отримання вигоди від взаємодії [20, с. 91].

У філософській науці значний внесок у розробку теорії маніпуляції зробили давньогрецькі мислителі Аристотель, Сократ, Протогор, німецький філософ А. Шопенгауер, італійський письменник Н. Макіавеллі, російський логік С. Поварнін та ін. Так, Сократ використовував риторичні прийоми переконання, засновані на своєму словесному мистецтві й способах аргументації. Він взаємодіяв з учнями на вербальному рівні, залучав їх до діалогу і тим самим приховано намагався викликати пізнавальний інтерес до знань. Створював у них ілюзію самостійного руху до істини й усіляко маскував свою роль ведучого в педагогічному спілкуванні. Такий метод виявився ефективним способом управління інтелектуальним пошуком, формуванням пізнавального інтересу [86, с. 82].

У Давній Греції з середини 5 до 1-ої половини 4 ст. до н. е. існувала філософська течія – софістика. Софісти одні з перших почали розробляти логічні, лінгвістичні й психологічні прийоми переконання та протистояння переконливому впливу. Таким учителем, наприклад, був філософ Протогор, який стверджував, що завдання софіста, – представити найгірший аргумент як найкращий шляхом хитромудрих прийомів мовлення, піклуючись не про істину, а про практичну вигоду, про успіх у спорі або судовій тяжбі. Його учення побудовано на оволодінні технікою розмірковування, які містять приховані логічні помилки, навмисний обман, який допомагав увести людину в оману [176, с. 628].

У XVI столітті Н. Макіавеллі створив трактат „Государ”, у якому проголосив як норму політичної дії принцип „мета виправдовує будь-які засоби” [Там само, с. 334]. Його послідовники, макіавеллісти, уважали, що маніпулювання іншими людьми відповідає природі людини й тому вони не бачать у цьому нічого поганого, а, навпаки, вважають маніпуляцію нормальним, ефективним способом спілкування з людьми. Вони також

стверджували, що для ефективного досягнення своїх цілей необхідно використовувати інших людей [66, с. 50]. Макіавеллізм зазвичай визначається як схильність людини в ситуаціях міжособистісного спілкування маніпулювати іншими тонкими, ледве вловимими або нефізичними агресивними способами, такими, як лестощі, обман, підкуп або залякування.

Зауважимо, що часто в зарубіжній літературі поняття „макіавеллізм" розглядається як синонім поняття „маніпуляція".

Ж.-Ж. Руссо зробив фундаментальну спробу теоретичного осмислення маніпулятивної моделі освіти [86]. На його думку, наставник повинен усіляко прагнути приховати свою роль ведучого в освітньому процесі. Якщо дитина вважатиме себе самостійною в ухваленні рішень, хоча насправді управляти її поведінкою й розвитком буде вчитель, то тоді вдасться зберегти видимість свободи, при цьому сама воля вихованця буде поневолена. Автор уважав, що не словесні уроки, а уроки, здобуті із власного досвіду, будуть значущими й корисними для учнів. Ж.-Ж. Руссо пропонував організовувати виховання так, щоб дитина не здогадувалася, що нею управляють.

На наш погляд, описані прийоми Сократа, Протогора, Руссо є явно маніпулятивними, оскільки вони закликали приховано впливати на особистість учнів, майстерно пригнічувати волю вихованців, створювати ілюзію самостійності навчання, а також самих учнів навчали прийомів інтелектуального шахрайства, способів навмисного обману й прихованого впливу на людей.

У філософський науці, зокрема в мета антропології, маніпулювання розглядається безпосередньо з поняттям волі. Воля до маніпулювання розуміється як форма влади над світом, коли в людини виникає прагнення перетворити людей з найближчого оточення в живі предмети, керовані її волею. На думку Н. Хамітова, воля до маніпулювання є прагнення до морального спустошення й знеособлення людей, абстрагування від їхнього особистісного начала. „Людина достатньо послідовно рухається від маніпулювання речами й тваринами до

маніпулювання людьми. На цьому шляху вона бажає втратити самотність – тугу. Але вона лише втрачає себе, а туга стає безмежною" [186, с. 58 – 59].

У психологічній літературі термін „маніпуляція" має три значення. У першому значенні цей термін використовується з 20-х років минулого століття переважно при роботі з технікою в інженерній психології та психології праці. Це майстерні дії, вироблювані руками: управління важелями, довільне поводження з предметами, які вимагають майстерності й вправності при виконанні. По мірі ускладнення механізмів маніпуляторами почали називати імітатори або штучні замінники рук: спеціальні пристосування для складного переміщення предметів з дистанційним управлінням [59, с. 39].

У другому значенні цей термін застосовується в зоопсихології, де під маніпуляцією розуміється „активне переміщення тваринами компонентів середовища в просторі" [175, с. 145].

З 60-х років XX століття термін „маніпуляція" почав використовуватися в третьому значенні, запозиченому з політологічних праць. Тут маніпуляція розглядається стосовно засобів масової інформації та політичних заходів, спрямованих на програмування свідомості, вивчення способів впливу на маси. Поступово слово „маніпуляція" ввійшло до контексту міжособистісних взаємин.

Перехідним ступенем використання терміна „маніпуляція" в переносному значенні – як метафори – стало застосування його до демонстрації фокусів і карткових ігор, у яких цінується майстерність у проведенні оманливих відволікаючих прийомів, приховування справжніх дій або намірів, створення кривдного враження або ілюзії. Основні психологічні ефекти „фокусник – маніпулятор" створює на основі управління увагою (відвернення, переміщення, зосередження), широкого використання механізмів психологічної установки, стереотипних уявлень та ілюзій сприйняття. Усі ці елементи зберігаються в міжособистісній маніпуляції [59, с. 41].

До проблеми маніпуляції в міжособистісному спілкуванні зверталися як зарубіжні (Е. Берн, Р. Гудін, О. Йокояма, Д. Карнегі, М. Ляйппе, Л. Прото, У. Рікер, Дж. Рудінов, П. Робінсон, Р. Чалдіні, Г. Шиллер, Е. Шостром), так

вітчизняні дослідники (Б. Безсонов, Д. Волкогонов, Н. Волинець, Г. Грачов, О. Гуменюк, Є. Доценко, О. Жданова, В. Знаков, С. Кара-Мурза, О. Марголіна, І. Мельник, О. Мерзлякова, В. Панкратов, В. Пєтухов, О.Прокоф'єва, А. Осипова, Л. Рюмшина, В. Сагатовський, О. Сидоренко, А. Хараш, В. Шейнов та ін.).

Однак відсутній єдиний підхід до розуміння маніпуляції, не виділено критерії, за якими маніпуляція відрізняється від інших видів психологічного впливу. У визначенні маніпуляції різні автори розставляють різні акценти. Тому для робочого визначення маніпуляції в нашому дослідженні ми проаналізували й систематизували описані в науковій літературі уявлення про цей спосіб впливу.

У російській психології феномен маніпуляції став вивчатися тільки в останні 10 – 15 років. Так, Є. Доценко виявив передумови, механізми, технології, критерії маніпуляції, а також описав основні способи захисту від маніпулятивного впливу [58]. Автор визначив маніпуляцію як „вид психологічного впливу, при якій майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, взаємин або установок, що не збігаються з тими, які має адресат у цей момент" [59, с. 52]. Подібне визначення маніпуляції запропонували й інші автори [47; 66; 159].

Проблему психологічного впливу й протистояння впливу розглядає також О. Сидоренко. Вона вивчає місце маніпуляції серед інших видів впливу й обговорює питання, пов'язані з допустимістю використання маніпуляції з етичної точки зору [159]. За О. Сидоренко, „маніпулятор перемагає не силою, а хитрістю й витримкою. Його завдання – примусити людину зробити щось потрібне, але так, щоб людині здавалося, що вона сама вирішила це зробити, причому, ухвалила це рішення не під загрозою покарання, а з власної добрій волі. Насправді вона діє під впливом тих думок і почуттів, які зміг викликати в ній маніпулятор, торкнувшись значущих для адресата „струн душі" [Там само, с. 49]. Автор уважає, що маніпулятор – це

майстер гри на чужих мотиваційних структурах, або струнах чужої душі. Для маніпулятора інші люди – це *знаряддя, перешкоди або здобич* [Там само].

В. Знаков та О. Жданова описують схожість і відмінності феноменів маніпуляції та макіавеллізму, здійснюють їх зіставний аналіз [62; 66]. Вони також визначають маніпуляцію як психологічний вплив на іншу людину, який не завжди нею усвідомлюється й примушує її діяти відповідно до цілей маніпулятора. При вдалому маніпулюванні, указує В. Знаков, суб'єкт, приховуючи свої справжні наміри, за допомогою помилкових відволікаючих маневрів добивається того, щоб партнер, сам того не усвідомлюючи, змінив свої початкові цілі [66, с. 48].

Важливим аспектом цієї проблеми є маніпуляція громадською свідомістю, яка аналізується в працях Г. Грачова, С. Кара-Мурзи, Т. Науменко [47; 71; 72; 124]. Автори описують маніпулятивні технології, які використовуються в політичній сфері, у засобах масової інформації, у рекламі. Так, С. Кара-Мурза розуміє маніпуляцію як „спосіб панування шляхом духовного впливу на людей через програмування їхньої поведінки. Цей вплив спрямований на психічні структури людини, здійснюється приховано й ставить за мету зміну думок, спонук і цілей у потрібному напрямі" [71, с. 31].

В. Панкратов розглядає психологічні прийоми-маніпуляції в міжособистісному спілкуванні. З одного боку, він навчає психотехнологіям маніпулятивного управління людьми в ділових контактах [130], з іншого, – описує способи ефективної нейтралізації маніпуляцій [129].

Технології, прийоми прихованого управління людьми розглядає також В. Шейнов [204]. На думку автора, маніпуляція відрізняється від прихованого управління тим, що вона завжди має негативний характер.

Л. Рюмшина та О. Марголіна вивчають маніпуляцію як психологічний феномен [112; 149], а також описують індивідуально-особистісні характеристики вчителів з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні [150; 151].

Проблему маніпуляції розглядають також українські дослідники І. Бех,

Н. Волинець, О. Гуменюк, Г. Ложкін, Б. Мотузенко, Н. Пов'якель, О. Прокоф'єва, В. Юрченко. Так, І. Бех досліджує проблему захисту від маніпуляції, оскільки застосування маніпулятивного впливу в педагогічному процесі деформує суб'єт-суб'єктні взаємини вчителя з учнями [23]. Н. Волинець вивчає психологічні механізми виявлення й протистояння маніпулятивним намірам у студентів [44]. О. Гуменюк досліджує механізми психологічного впливу, а також маніпуляцію як вид впливу [51]. Г. Ложкін, Н. Пов'якель розглядають маніпуляцію як одну із стратегій та тактик поведінки в конфлікті [104]. О.Прокоф'єва досліджує проблему включення юнацтва у маніпулятивні міжособистісні стосунки, визначає психологічні умови їх формування, а також пропонує засоби запобігання маніпулятивним міжособистісним взаєминам між юнаками і дівчатами [136]. В. Юрченко вивчає можливості застосування маніпулятивних прийомів у педагогічному процесі з метою встановлення позитивних відносин між учителем та учнями [211]. Соціокультурні аспекти маніпулятивного впливу аналізує Б. Матузенко, який розглядає маніпуляції на різних рівнях соціальної комунікації [121].

Останнім часом було проведено кілька цікавих теоретичних та експериментальних досліджень маніпуляції російськими авторами. Вивчено й механізми маніпулятивного впливу, причини використання маніпуляції в міжособистісному спілкуванні, й індивідуально-особистісні характеристики людини, схильної до маніпуляції [59; 66; 129; 151; 159].

Проблему маніпуляції детально й ґрунтовно аналізували зарубіжні автори. Так, Е. Шостром розглядає причини маніпуляції, типи маніпуляторів та актуалізаторів у різних сферах діяльності, а також описує деякі рекомендації з приводу переходу від маніпуляції до актуалізації [85; 207]. Автор під маніпуляцією має на увазі серію ігор (у розумінні Е. Берна), сценаріїв, які характеризують систему взаємин людини з іншими людьми, що склалася протягом прожитого життя. Маніпуляція, як наголошує Е. Шостром, – це псевдофілософія життя, а не просто трюки [207, с. 30].

Автор указує також, що маніпуляція – це управління й контроль, експлуатація іншого, використання його як об'єкт, річ. Подібну думку висловлює В. Сагатовський, який під маніпуляцією розуміє такий вплив, при якому до іншого ставляться як засобу, об'єкта, знаряддя [152, с. 84 – 85].

О. Йокояма вважає, що маніпуляція – це обманний непрямий вплив на користь маніпулятора. Автор висловлює думку, що характерною рисою маніпуляції є наявність подвійного (явного й прихованого) впливу. Явний рівень маскує справжні наміри маніпулятора й виконує функцію „легенди" або „міфу". Прихованим рівнем є той, на якому факт впливу, як і її мета ретельно приховується від адресата. Подібні визначення висловлюють У. Рікер, В. Куніцина, В. Панкратов, М. Бітянова, В. Шейнов. Так, У. Рікер стверджує, що маніпуляція – це таке структурування світу, яке дозволяє виграти [225].

Р. Гудін указує, що часто маніпуляція є „влада, застосована приховано й врозріз із пропонованою волею іншого" [219, с. 8]. Разом з тим, автор висловлює думку про те, що при маніпуляції людина вводиться в оману, від неї приховується деяка інформація [Там само, с. 25]. Подібні визначення пропонують також Б. Безсонов (маніпуляція – це форма духовного впливу прихованого панування, який здійснюється насильницьким шляхом); Д. Волкогонов (маніпуляція – це панування над духовним станом, управління зміною внутрішнього світу); Г. Шиллер (маніпуляція – приховане примушення, програмування думок, намірів, почуттів, взаємин, установок, поведінки); Л. Прото (маніпуляція – це прихований вплив на здійснення вибору) [22; 45; 205; 224].

Д. Карнегі у своїх працях описує прийоми ефективного спілкування, а також пропонує замінити примушення на нові, більш хитромудрі (маніпулятивні), прийоми спілкування для того, щоб досягти успіху в міжособистісному спілкуванні [73].

На вивченні механізмів зміни установки особистості в процесі спілкування зосередили увагу також Ф. Зімбардо та М. Ляйппе [64].

Р. Чалдіні розкрив принципи психологічного впливу, „пусковим

механізмом" яких є поступливість. На думку автора, механізми поступливості дають можливість маніпулятору впливати на мотиваційну сферу людини, на прийняття нею рішень; знаючи їх, людина може не піддаватися на прийоми маніпулятора [189].

Е. Берн у рамках теорії транзактного аналізу розглянув і описав психологічні ігри [21, с. 37]. На його думку, при маніпуляції використовуються кутові транзакції, які містять будь-яку каверзу, знущання або іронію. Такі транзакції, як правило, виводять людину з рівноваги й дозволяють партнеру впливати на її актуальний стан.

С. Хассен та І. Пронін вивчають деструктивний вплив релігійних культів, описують технології маніпуляції свідомістю, а також культове психологічне насильство, здійснюване щодо людини [137; 188].

На наш погляд, концепції Д. Карнегі, Ф. Зімбардо та М. Ляйппе, Р. Чалдіні, Е. Берна, С. Хассена можна назвати маніпулятивними, оскільки в пропонованих ними видах впливу ховаються цілі, засоби, змінюється мотивація іншої людини.

На підставі викладених підходів ми формулюємо робоче визначення поняття „маніпуляції":

Маніпуляція – це психологічний вплив, при якому приховуються цілі, засоби, використовується психологічний тиск, „гра на слабкостях", вносяться зміни в мотиваційну структуру іншої людини для досягнення маніпулятором власної вигоди.

Іншими словами, маніпуляція розглядається як прихований вплив в інтересах маніпулятора, що передбачає програмування думок, поведінки, спонукання адресата до здійснення певних дій за посередністю психологічного тиску, обману або «гри на слабкостях».

Маніпуляцію в педагогічному спілкуванні ми розглядаємо як психологічний вплив учителя на учнів, при якому приховуються справжні цілі, використовується психологічний тиск, „гра на слабкостях", обман, вносяться зміни в мотиваційну структуру особистості учня для розв'язання

складних педагогічних ситуацій.

Проаналізувавши загальні критерії маніпуляції, запропоновані різними авторами [47; 60; 71; 130; 159] й узявши за основу класифікацію Є. Доценка, ми виділяємо такі критерії, за якими маніпуляція відрізняється від інших видів впливу: по-перше, маніпуляція – це прихований психологічний вплив (приховуються і цілі, і засоби впливу); по-друге, моральна позиція маніпулятора – ставлення до іншого як засобу, об'єкта, необхідного для досягнення власних цілей; по-третє, маніпуляція застосовується з метою здобуття одностороннього виграшу або переваги; по-четверте, маніпуляція передбачає зміну внутрішніх процесів іншої людини, її станів, переконань, установок, цінностей; по-п'яте, використання маніпулятором психологічної сили, „гри на слабкостях"; по-шосте, спонука адресата до здійснення тих або інших дій, внесення змін до мотиваційних структур адресата; по-сьоме, прийняття адресатом на себе відповідальності за те, що відбувається; по-восьме, майстерність і вправність у здійсненні маніпулятивних дій. Необхідність виділення восьмого критерію пояснюється тим, що ефективність маніпулятивного впливу залежить від майстерності маніпулятора у використанні засобів комунікації – і вербальних, і невербальних. Саме майстерність і вправність у здійсненні маніпулятивних дій дозволяє приховати корисні наміри маніпулятора [59, с. 51 – 52].

Таким чином, у цьому підрозділі було розглянуто різні підходи до визначення поняття „маніпуляція" як виду психологічного впливу, виділено критерії, за якими маніпуляція відрізняється від інших видів впливу.

1.4. Основні передумови та технології маніпуляцій у педагогічному спілкуванні

Одним із завдань нашого дослідження є вивчення передумов виникнення маніпуляцій у міжособистісному спілкуванні. У психологічній літературі немає єдиного підходу до розгляду передумов виникнення

маніпуляцій. Більшість авторів описують передумови, виходячи з власних уявлень. Зокрема, недостатньо вивчено передумови використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні.

На основі аналізу літературних джерел можна виділити такі передумови виникнення маніпуляції: культурно-історичні, суспільні (соціальні), міжособистісні, мотиваційно-внутрішньоособистісні [59; 127; 159; 207].

Розглядаючи *культурно-історичні передумови* маніпуляції, учені звертають увагу на те, що ще з дитинства дитина вчиться маніпулювати іншими. „Так, немовля, яке тільки починає ходити скоро навчається за сигналом лопотіти або ставати плаксивим, щоб отримати те, що йому хочеться. З того часу оточуючі забезпечують йому постійні уроки мистецтва маніпулювання й сповна його в цьому підтримують” [207, с. 12].

У багатьох казках, міфах, пригодах, історичних розповідях демонструється й заохочується хитрість, витівки, інтриги, брехня, пастки. Людина, перебуваючи в складній ситуації, може використовувати подібні методи для досягнення власного результату [59; 159].

Розглядаючи *суспільні (соціальні) передумови* маніпуляції, зауважимо, що суспільство створює необхідні й достатні підстави для маніпуляції. Кожна людина хоче входити до будь-якої соціальної групи, виконуючи її норми та інтереси. При цьому вона втрачає свою свободу й індивідуальність, прагне виправдати надії та очікування оточуючих, завоювати авторитет. Часто одним з методів впливу на інших обирається маніпуляція [59, с. 61 – 62].

Відчуття абсолютної безпорадності, побоювання тісних міжособистісних контактів (Дж. Хейлі, Е. Берн, В. Глассер) і некритичне прагнення отримати схвалення всіх і кожного (Е. Елліс) призводить до маніпуляцій [208]. Так, Е. Берн уважає, що люди починають грати в ігри для того, щоб краще управляти своїми емоціями й уникати інтимності [21]. В. Глассер запропонував, що одним з основних людських страхів є страх

залученості, а А. Елліс писав, що кожна людина в процесі дорослішання потребує постійного схвалення оточуючих, тому відмовляється бути чесною й відкритою в стосунках з іншими людьми, прагне догодити, сподобатися [218]. На основі цього Е. Шостром робить висновок, що маніпулятор – це людина, яка взаємодіє з іншими людьми в межах ритуалів, бажаючи уникнути за допомогою цього близькості й включеності [85, с. 163].

Міжособистісні передумови маніпуляції виникають через те, що в спілкуванні не завжди спостерігаються відкриті довірливі взаємини. Дуже часто одна людина приховано намагається використовувати іншу заради власної вигоди [57]. Е. Фромм стверджує, що нездатність до любові є однією з причин маніпуляції. У взаєминах між людьми первинним є кохання, і саме воно розкриває достеменну сутність людини. Багато людей не можуть любити інших, тому що не люблять себе. Заслужити любов не так уже й просто, тому деякі з них вдаються до маніпуляцій: вони намагаються добитися влади над іншими, яка примусила б іншу людину робити те, що подобається маніпулятору, думати так, як йому треба, відчувати те, що хоче він, – одним словом, перетворити іншого на річ [183; 184].

До *мотиваційно-внутрішньоособистісних* підстав маніпуляції належать дві: невротичні потреби та інерційні процеси. До невротичних потреб належать: прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самоствердж уватися за рахунок іншого. Інерційні процеси становлять характерологічні особливості людини, звички [59]. „Люди маніпулюють тому, що вони до цього звикли, а всі останні способи їм незвичні або навіть незнайомі” [159, с. 68]. Е. Шостром стверджує, що призводить до маніпуляцій конфлікт людини із самою собою [207, с. 26]. Подібні думки висловлює Є. Доценко: „Особистість людини містить безліч „Я”, відсутність єднання або заперечення якоїсь частини робить людину уразливою й сприяє використанню маніпуляції” [59, с. 82 – 85]. О. Сидоренко вважає, що люди маніпулюють через власну людську слабкість. „Багато людей виробляють у себе схильність до маніпуляції тому, що втратили надію досягти чого-небудь

прямими методами” [159, с. 65].

У ході аналізу літературних джерел і проведеного власного дослідження нами виділено такі передумови використання вчителями маніпуляцій у педагогічному спілкуванні [100, с. 334 – 337]. *Однією з головних передумов* використання маніпуляцій учителями в педагогічній діяльності є прагнення втримати контроль над учнями [207, с. 126]. *Другою передумовою* є егоцентрична позиція вчителя, яка розглядається як отримання вигоди й успіху для себе, ставлення до іншого як засобу досягнення своїх цілей. Домінування цієї позиції в структурі особистості педагога призводить до маніпулювання учнями [194, с. 259]. *Третьою передумовою* є переважання поведінкового рівня активності педагога. Учитель, перебуваючи на цьому рівні активності, усі сили спрямовує на підтримку цілісності «Я-образу», досягнення почуття безпеки, тому з метою захисту власної особистості, підтримки свого престижу й авторитету може використовувати маніпуляцію. *Четвертою передумовою* використання маніпуляцій є певні внутрішньоособистісні властивості вчителів: недовіра до себе та інших, напруженість его-захистів, незадоволеність своєю професійною діяльністю, наявність невротичних потреб (прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самоствердитися за рахунок іншого) [103; 117; 151; 217].

Проте цей перелік не вичерпує всіх можливих передумов використання маніпуляцій, особливо в педагогічному спілкуванні. Тому в експериментальній частині нашої роботи ми продовжимо вивчення цієї проблеми.

Важливим питанням нашого дослідження також є вивчення основних технологій маніпулятивного впливу, виділення маніпулятивних прийомів, які найчастіше трапляються, у педагогічному спілкуванні.

Маніпулятивні технології визначаються як сукупність прийомів, методів і засобів, використовуваних для досягнення конкретних цілей [47, с. 105].

І. Риданова стверджує, що успіх спілкування зумовлено професійним володінням психологічними та педагогічними засобами впливу на учнів. Так, прояв явних симпатій, схвалення, радощі натхнення з боку учнів переконують учителя в правильності обраної тактики, способів і стилю спілкування. І, навпаки, байдужість або очевидний негативізм з боку учнів змушують замислитися про допущені комунікативні прорахунки, і тоді вчителеві необхідно шукати інший шлях до взаєморозуміння [147, с. 24].

Зауважимо, що в педагогічному процесі часто виникають складні педагогічні ситуації, які вчителю необхідно вирішити, щоб процес спілкування протікав оптимально [101, с. 97]. Нерідко педагоги для вирішення складних педагогічних ситуацій удаються до маніпуляцій. Ступінь успішності маніпуляції залежить від того, наскільки широкий арсенал маніпулятивних засобів і наскільки маніпулятор гнучкий у їх використанні [58; 127].

Аналіз робіт з цієї проблеми дає численні приклади різноманітних способів маніпулятивного впливу на людей з метою їх примушення [47; 59; 71; 130; 159]. Дослідники виділяють різні класифікації, описують різні прийоми маніпуляцій. Не вивченими, зокрема, залишаються маніпулятивні технології в педагогічному процесі. Тільки в кількох роботах ми знаходимо опис деяких прийомів маніпуляції, які вчителі використовують при дії на учнів [120; 151; 204; 207].

Одні автори до технологій маніпуляції відносять цілеспрямоване перетворення інформації, здійснення психологічного тиску (використання засобів примушення – психологічної сили або слабкості), вибір мішеней дії, організацію умов дії (підбір ситуації спілкування, умов взаємодії) [56; 127; 159]. Інші психологи чітко розділяють маніпулятивні технології на організаційно-процедурні, психологічні (особистісні) і логічні прийоми (хитрощі) [47; 129].

Проаналізувавши літературні джерела з цієї проблеми, ми спробували систематизувати технології маніпуляції та виділили чотири основні групи:

інформаційні, пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації, *психологічні* (коли використовується засоби примушення – психологічна сила або слабкість, обираються мішені дії), *організаційні* й *логічні* прийоми маніпуляції [101, с. 99].

Розглянемо *інформаційні* технології маніпуляції, пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації. Дослідники розділяють їх на вербальні й невербальні прийоми. На цьому рівні відбувається отримання маніпулятором доступу до мішеней впливу з метою чинення психологічного тиску, програмування. Ефективність маніпулятивного впливу залежить від майстерності маніпулятора у використанні засобів комунікації – і вербальних, і невербальних [59, с. 123].

Цілеспрямоване перетворення інформації може здійснюватися таким чином: а) *спотворення інформації,* яка варіюється від відвертої брехні до часткової деформацій фактів [59; 125; 127; 219]; б) *приховування інформації,* яка виявляється в замовчанні-приховуванні будь-якого факту, події або інформації [59; 74; 127; 219]; в) *подання інформації в сирому або несистематизованому вигляді* [59; 205]; г) *подання інформації дрібними порціями* [219]; *д) особлива компоновка тем* [47; 58; 130; 189; 223; 225].

До вербальних інформаційних маніпулятивних прийомів належать: свідоме використання незрозумілих слів і термінів для опонента, двозначність сказаного. Хитрощі вдаються, якщо співбесідник соромиться перепитати про щось або вдає, що зрозумів, про що йде мова, і прийняв наведені доводи [131; 156].

До невербальних прийомів маніпуляції належать різке прискорення темпу (бесіди, рухів, зборів тощо), раптове скорочення або збільшення дистанції, обмеження простору або нерегламентовані дотики [134; 159, с. 71]. Так, при використанні швидкого темпу мовлення при обговоренні або подачі матеріалу опонент не в змозі їх „обробити". У цьому випадку потік думок, що швидко змінюється, просто приголомшує співбесідника та вводить його в стан дискомфорту [129, с. 11].

Таким чином, перераховані прийоми дозволяють маніпулятору відійти від обговорення суті проблеми та ввести людину в негативний психічний стан. На наш погляд, педагоги можуть використовувати такі засоби з метою вирішення педагогічно складних ситуацій.

Психологічні (особистісні) прийоми маніпуляції засновані на використанні маніпулятором засобів психологічного тиску на адресата, а також пошуком мішеней дії [47; 58; 127; 131]. Маніпулятор за допомогою таких прийомів прагне вивести людину з рівноваги, використовує психологічну силу або слабкість для досягнення власного результату.

До психологічних прийомів (хитрощів) маніпуляції належать: використання *лестощів, підлабузництва, підкупу* або *приниження, висміювання особистісних властивостей, гри на жалості, виклику відчуття провини, сорому* [47, с. 232; 131, с. 10]; *зриву обговорення (провокування конфлікту)* за допомогою перебивання, підвищення голосу, демонстративних актів поведінки, що показують небажання слухати й неповагу до опонента [47, с. 235; 131, с. 13 – 14]; *переведення суперечки у сферу домислів,* примусити опонента або виправдовуватися, або пояснювати те, що не має ніякого відношення до суті обговорюваної проблеми [129, с. 11]; *власного піднесення* або *самовихваляння, демонстрації образи з метою зриву* або *відходу від обговорення* [47, с. 233].

Інакше кажучи, маніпулятор шукає в опонента слабкі сторони, на яких можна зіграти. Так, лестощі по силі своєї дії на психіку людини не поступаються жодним іншим хитрощам. Це пов’язано в першу чергу з тим, що вони, впливаючи на підсвідомість людини, здатні привернути до себе опонента, послабити критику на свою адресу, створити необхідну атмосферу визнання людських достоїнств [47, с. 234]. У педагогічному спілкуванні вчителі часто використовують такі прийоми з метою активізації учнів до навчальної діяльності.

Е. Шостром описав класифікацію прийомів маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, де вчителі використовують психологічні засоби

маніпуляції при дії на учнів. Він виділяє такі прийоми: використання *системи доносів, використання системи улюбленців, створення атмосфери невідомості для* „важких" учнів, приниження*, використання оцінки як покарання, невтішні порівняння* [207, с. 132 – 133].

Потужним інструментом маніпулювання є шкільні оцінки, коли вони виставляються або незаслужено, або не за призначенням [101, с. 103]. Як показує дослідження, нерідкі випадки, коли вчителі виставляють погані оцінки з предмета за порушення дисципліни або за забуте навчальне приладдя. Части випадки, коли вчитель дає зрозуміти учневі, що рівень його оцінок буде залежати від того, як той поводитиметься або виконуватиме доручення вчителя.

На наш погляд, використання оцінки як інструмента маніпуляції ще зумовлено тим, що суспільство цінує успішну навчальну діяльність і, як наслідок цього, оцінки, що відображають високий рівень знань, самі по собі стають цінністю.

Часто вчителі в педагогічному спілкуванні вдаються до таких психологічних хитрощів, як лестощі, підлабузництво, неуважність щодо „важких" учнів з метою зацікавлення їх навчальною діяльністю або виправлення поведінки [101, с. 103]. Нерідко вчителі утримують контроль у педагогічному процесі за допомогою приниження, висміювання особистісних властивостей гіперактивних, невихованих учнів. Також деякі вчителі стосовно неуспішних школярів використовують обман, залякування авторитетними особами з метою покращення їх результатів [Там само]. Як метод маніпуляції педагоги використовують психологічний тиск власним авторитетом на учня, «гру на почуттях» дитини, прагнуть викликати відчуття провини або сорому для того, щоб досягти поставлених цілей [101, с. 105].

О. Сидоренко стверджує, що при маніпуляції часто використовуються прийоми, які зачіпають слабкі сторони людини, можуть призвести до певного емоційного стану, вигідного маніпулятору. Автор називає такі прийоми „щипками" й розділяє їх на „універсальні щипки", „щипки зверху" та „щипки

знизу”. „Універсальні щипки” містять внутрішню суперечність; у людини виникає нерозуміння, чи то їй зробили комплімент, чи то дорікнули в чомусь. „Щипки знизу” та „щипки зверху” будуються на піддражнюючих і підбурюючих висловах, за допомогою яких маніпулятор прагне зачепити в іншої людини відчуття власної значущості, гордості тощо [159, с. 69].

О. Сидоренко виділяє три види маніпуляції: *гедоністичну, прагматичну* й *зустрічну.* Розглянемо детальніше кожен вид маніпуляції.

Гедоністична маніпуляція полягає в тому, щоб викликати в адресата певний психічний стан або емоційну реакцію, наприклад, стан емоційного збудження, переляку, збентеження та ін.

На думку автора, при гедоністичній маніпуляції маніпулятор насолоджується викликаною реакцією, оскільки вона є безперечним доказом його могутності. Як правило, маніпулятор-гедоніст застосовує разові „щипки”, й не вдається до складної гри на струнах адресата. Щипок, за О. Сидоренко, – це зачіпання чутливої струни людини, яка може призвести до певної емоційної реакції, необхідної маніпулятору. Маніпулятор може впливати на такі слабкі сторони людини, як цікавість, заздрість, прагнення до незалежності, владність, бажання бути привабливою для протилежної статі тощо. „Маніпулятор у кожній людині вловлює індивідуальні струни й прицільно на них грає” [Там само, с. 51].

Прагматична маніпуляція, на відміну від гедоністичної, спрямована не тільки на те, щоб викликати певну емоційну реакцію в адресата, але й використання цієї реакції для досягнення маніпулятором певної мети [159, с. 70]. Як правило, метою такої маніпуляції є примусити адресата прийняти яку-небудь інформацію, від чого-небудь відмовитися, дати інформацію тощо.

Зустрічна маніпуляція, на думку О. Сидоренко, є маніпулятивною взаємодією, коли один партнер по спілкуванню починає маніпулювати іншим, інший, у свою чергу, таємно викриває це, проте зовні не показує та продовжує гру тому, що бачить у цьому свою вигоду [Там само, с. 73].

Розглядаючи *засоби примушення* як одну зі складових психологічних

прийомів маніпуляції, багато авторів вивчають способи психологічного тиску, використання маніпулятором сильної або слабкої позиції в міжособистісному спілкуванні [47; 56; 61; 129]. Так, Є. Доценко визначає силу як перевагу одного партнера над іншим за будь-яким параметром впливу (кваліфікація, посада, володіння інформацією, контроль над ситуацією та ін.) і виділяє такі види:

1. *Власні сили* – маніпулятор виходить з того, чим володіє сам на момент дії. За словами Є. Доценка, набір деяких переваг майже завжди знаходиться при маніпуляторі, наприклад, статусних (рольова позиція, посада, вік), ділових (кваліфікація, аргументи, здібності, знання) тощо.

2. *Залучені* (або *позиковий*) *сили* – ті переваги, у створенні яких важливу роль відіграють інші особи. До них належать, наприклад, представницька підтримка – опора на силу конкретних або достатньо певних третіх осіб, цілком відомих „інших”, конвенціональні переваги – опора на силу узагальнених „інших”, на загальні вимоги: норми поведінки, традиції, цінності, мораль тощо.

3. *Процесуальні сили* – переваги, які видобуваються з самого процесу взаємодії з партнером. Це здійснюється завдяки таким засобам: динамічним силам (темп, паузи, ініціатива); позиційним перевагам (експлуатація емоційного тону колишніх або теперішніх взаємин: опора на гарні стосунки, обігравання ворожнечі, недовіри, захоплення тощо) [59, с. 120 – 122].

Таким чином, маніпулятор, починаючи свої дії, прагне створити потрібну перевагу сил над партнером для досягнення власного успіху.

Слабкості людини розуміються як будь-які недоліки, певні психологічні особливості партнера, на яких теж можна „грати”. Це чутливість до похвал, сильна любов до дітей, запальність, мовчазність та ін. [Там само, с. 122].

Розглядаючи психологічні прийоми маніпуляції, необхідно сказати про *мішені дії*. Під мішенями психологічної дії розуміються ті психологічні структури, на які чиниться вплив з боку ініціатора дії.

Дослідники вказують, що маніпулятивний вплив будується з розрахунку на низькі потяги людини або її агресивні прагнення [219; 222; 228]. Це може бути, наприклад, відчуття власної гідності, відчуття власності, вороже ставлення до несхожих на нас, нестійкість перед спокусою влади, грошей, слави, розкоші тощо. Наголошується, що маніпулятори, як правило, експлуатують потяги, які повинні діяти безвідмовно: потреба в безпеці, у їжі, у почутті спільності та ін. [41; 205]. При цьому, чим ширше аудиторія, на яку потрібно вплинути, тим універсальнішими повинні бути використовувані мішені, відповідно, чим вужча передбачувана аудиторія, тим точніше повинне бути підладжування під її особливості. У випадках, коли таке підладжування з якихось причин не проводиться (дорого, ніколи), у ходу знову опиняються універсальні спонукачі: гордість, прагнення до задоволення, комфорту, бажання мати родинний затишок, просування по службі, популярність – цілком доступні й зрозумілі більшості людей цінності [59, с. 101].

Таким чином, при доборі мішеней впливу маніпулятор прагне знайти такі „слабкі струни”, впливаючи на які він зможе отримати запланований результат.

Організація умов впливу є складовою частиною технологій маніпуляції. Для маніпулятора велике значення має контекст дії. Спілкування завжди відбувається десь за якихось обставин. Маніпулятор, як правило, прагне організувати умови взаємодії або ж підібрати відповідний випадок [Там само], наприклад, підібрати (або створити) ситуацію з таким співвідношенням ролей, яке більше влаштує маніпулятора, ніж адресата.

Сукупність указаних змінних, що складають умови спілкування, надають маніпулятору широкі можливості збільшити шанси на успіх. Негативною стороною зазначених обставин є те, що всі вони накладають значні обмеження на поведінку, почуття й навіть бажання учасників, знижують ступінь свободи активності адресата.

До *логічних прийомів маніпуляції* належать хитрощі, які побудовані на

свідомих порушеннях законів і правил формальної логіки або ж, навпаки, на їх умілому використанні з метою маніпуляції недостатньо обізнаним опонентом. Основні прийоми цієї групи зводяться до таких: *невизначеність тези, що висувається,* недотримання *закону достатньої підстави, причинно-наслідковий силогізм*, *неправомірні аналогії, неповне спростування, постулювання істини* [47, с. 238 – 239; 129, с. 9].

У цьому підрозділі ми також розглянемо деструктивний характер маніпулятивного впливу.

Більшість дослідників уважають, що маніпуляція негативно впливає і на розвиток особистості, і на міжособистісні взаємини [26; 59; 71; 80; 159; 205; 206; 209]. Проте в деяких ситуаціях маніпуляція розглядається як виправданий засіб впливу [26; 56; 127; 159; 208]. „Маніпуляція все ж таки найкраще, ніж фізична розправа або пряме примушення. Іноді маніпуляція в нашому житті виконує роль засобу м'якого захисту від самодурства правителів, перегинів керівників, поганого характеру колег або родичів, недружніх випадів з боку тих, з ким випадково довелося спілкуватися" [59, с. 11].

Е. Шостром допускає маніпуляції, необхідні людині в боротьбі за існування [207, с. 9]. На думку О. Сидоренко, маніпуляції бувають благородними. Проте кожного разу необхідно аналізувати конкретну ситуацію для того, щоб визначити характер впливу. Застосовувати маніпуляцію чи ні – це питання індивідуального етичного вибору кожної людини. Усякий раз людина сама ухвалює рішення, маніпулювати чи ні в конкретній ситуації, і несе всю повноту відповідальності за це [159, с. 59].

Ми згодні з твердженням О. Сидоренко, що ніхто не може зняти з людини її індивідуальної відповідальності за участь у маніпуляції. „Людина сама вирішує – благородно це або неблагородно, причому всякий раз наново" [Там само].

Нагадаємо, що деструктивні способи впливу (насильство) в літературі розглядаються як домінування однієї людини над іншою, як грубе, жорстоке

й нечемне ставлення до іншої людини [147].

При маніпулятивному спілкуванні інша людина сприймається як об’єкт, як засіб, підпорядкований зовнішній меті, як річ, нехай навіть особлива, унікальна, але річ серед інших речей [34; 59]. Розгляд людини як самоцінності, як істоти, здатної до вільного волевиявлення, проектування майбутнього, яка несе внутрішню відповідальність перед собою та іншими, прагне до набуття загального сенсу свого життя – основна умова нормального розвитку людини [33, с. 50]. При маніпулятивному впливу людина позбавляється цих властивостей, і в цьому полягає деструктивний, знецінювальний характер маніпуляції.

Маніпулятивне ставлення до іншого руйнує близькі, довірчі стосунки, будь то кохані, батьки та їх діти, педагоги та їх вихованці [26, с. 76]. М. Бітянова описує наслідки маніпуляцій для самого маніпулятора. Вона стверджує, що в моральному аспекті формується ставлення до людини як до об’єкта досягнення особистих цілей; у мотиваційному – оформляється у звичку, бажання розпоряджатися партнером, прагнення отримати одностороннюю перевагу; у когнітивному – виникає егоцентризм, фрагментарне бачення партнера й самого себе [26, с. 76]. Звертаючись до низьких мотивів, маніпулятор мимоволі підвищує їх значущість у власних очах (наприклад, як щось дуже корисне або ефективне), що призводить до деформації його особистісного зростання. З часом маніпулятор заради успішної маніпуляції звужує свій арсенал засобів досягнення цілей, і йому все важче відмовитися від таких звичних прийомів дії. Проте деструктивний характер маніпуляції кілька знижується, якщо вона не перетворюється на єдиний спосіб життя, оскільки в такому разі не відбувається повного ототожнення людини з маніпулятивними діями, завдяки чому зберігається стан дисоційованості [59, с. 156].

Людина, яка обирає маніпуляцію як засіб впливу, утрачає свою спонтанність, здатність відчувати й щиро виражати себе, перетворюється на автомат, який витрачає час на те, щоб повторити минуле або застрахувати

майбутнє [208, с. 8]. „Така людина говорить про почуття, але рідко їх випробовує. Вона вельми балакуча, розмірковуючи про свої проблеми, з якими, загалом, абсолютно не вміє справлятися, зводячи життя до низки вербальних та інтелектуальних вправ і утопаючи в морі слів. Маніпулятор ховає й пригнічує власні реальні відчуття за найрізноманітнішими типами поведінки, – починаючи від зарозумілої ворожості, закінчуючи підлесливими лестощами, – у безперервній гонитві за задоволенням власних бажань. Маніпулятор часто добирає слова й маски, випускаючи з уваги реальне багатство буття” [207, с. 8 – 9].

Регулярне використання одних і тих самих механізмів маніпуляції призводить до стереотипізації поведінкових реакцій адресата, перетворює його на слухняне знаряддя. Образно кажучи, це означає внесення до внутрішнього світу людини змін, у результаті яких створюється психологічна установка або ж, при відповідних обставинах (раннє дитинство, глибоке емоційне відображення), формується риса характеру. Проте, Є. Доценко звертає увагу на те, що таку ж динаміку змін передбачає переважна більшість виховних систем, метою яких є „сформувати”, „прищепити”, „виховати”, „навчити” тощо [59, с. 154].

У процесі педагогічного спілкування вчитель здійснює виховну (навчальну) дію на своїх учнів. Порівнюючи маніпулятивний вплив з виховною дією, можна сказати, що початковий етап цих процесів збігається, і на ньому виникає конкуренція мотивів адресата. Проте виховна дія припускає підтримку вихованця в його особистісному зростанні, щоб виникла суперечність була ним використана як додатковий ресурс розвитку. Навпаки, людина, яка піддалася маніпуляції, опиняється в становищі, коли вчинок уже здійснений, але вибір нею оцінюється як неправильний. У результаті, він випробовує розчарування, відчуття провини, неможливість що-небудь змінити, і це руйнує її особистість [Там само, с. 154 – 155]. Деструктивний характер маніпуляції полягає в розщеплюванні особистості учня, її невротизації, у підвищенні податливості до зовнішнього впливу [95].

„Прагнення школи маніпулювати дитячою особистістю простежується з очевидністю. Про це свідчать не тільки авторитарні, репресивні дії багатьох учителів, але й низький рівень мотивації більшості учнів” [147, с. 80].

У дослідженнях В. Чернобровкіна виявлено, що в проблемних педагогічних ситуаціях учителі часто концентруються на собі, прагнучи зберегти свій авторитет та імідж. У таких напружених ситуаціях дії вчителя не керуються свідомою педагогічною метою. Це відбувається за рахунок зростання енергетичного навантаження мотивів, пов’язаних з неусвідомлюваними глибинними комплексами, які відповідають певним минулим фрустрованим потребам, – у любові, позитивній увазі, самоствердженні, досягненні успіху тощо. „Актуалізація цих потреб відбувається внаслідок виникнення почуття загрози власному Я-образу” [194, с. 167].

На думку Л. Мітіної, загроза Я-образу особистості зумовлена невідповідністю Я-діючого та Я-відображеного педагога. Тобто розбіжністю між його уявленнями про те, ким він є та як його сприймають учні, колеги, керівники та ін. [118]. Указана розбіжність розглядається як внутрішньоособистісна суперечність, яка може стати поштовхом до деструктивних дій учителя [119].

Почуття загрози Я-образу в учителя викликає захисну активність, і його дії спрямовано на посилення почуття власної гідності та впевненості в собі. В. Чернобровкін стверджує, що найчастіше це досягається за рахунок агресивних дій, у яких демонструється позиція домінування вчителя над учнями, а також за рахунок маніпуляції над учнями [194, с. 170].

Ми згодні з авторами, які вказують на те, що механізми психологічного захисту можуть негативно впливати на педагогічне спілкування, оскільки неусвідомлювані аспекти функціонування психологічного захисту знижують рівень контролю й свободи вибору дій, у педагога розвивається одностороння підвищена чутливість до інформації, що стосується достоїнств власного „Я” [151, с. 142; 194, с. 320; 215, с. 52 – 53]. Суб’єкт при цьому

обмежений у використанні особистісного потенціалу, професійних знань, що знижує його соціальну й психологічну „захищеність”. Остання виражається, перш за все, у тому, що порушується контакт з учнями, виникають психологічні бар’єри в спілкуванні, стає неможливою свідома, вольова зміна негативних якостей, які через „захист” педагог заперечує. Усе це зумовлено неможливістю критичного аналізу власних негативних якостей і гіперболізацією подібних якостей в інших, егоїстичне прагнення до утвердження достоїнств свого „Я” [215, с. 52].

Особливо деструктивною для виховної взаємодії є тенденція знецінення якостей учня, дискредитація його достоїнств, а також прагнення до маніпулювання його поведінкою [Там само].

Розглядаючи маніпуляції вчителів у педагогічному процесі, Е. Шостром указує на те, що всі вони мають негативний характер і спрямовані на збереження або посилення контролю над учнями. Автор вважає, що такий вплив учителів не тільки не розвиває винахідливість, продуктивність учнів, а, навпаки, робить руйнівний вплив на їхню особистість [207, с. 126 – 127].

Ми вважаємо, що маніпуляції над дитиною, спрямовані на досягнення педагогом особистої „вигоди” у вигляді почуття переваги, переживання влади й панування, безумовно, недопустимі. Такі маніпуляції особливо небезпечні, оскільки виходять від авторитетного, значущого дорослого, і, крім того, зазвичай здійснюються через „гру на струнах” почуттів дитини [102].

Нерідко вчителі при маніпулятивному впливі на учнів використовують маніпулятивні „щипки”, тобто зачіпання чутливих струн, коли слова вчителя на адресу дитини мають підтекст, іронію, які прочитуються останніми й викликають складні негативні переживання – образу, протест, страх відкидання, сором та ін., – і, урешті-решт, включають внутрішню захисну активність [99].

В. Шейнов стверджує, що „будь-яка школа несе в собі елемент

насильства вчителя над учнями. Часто психологічне насильство здійснюється у вигляді маніпулювання" [204, с. 683]. На думку В. Чернобровкіна, психологічні засоби впливу, які включають психологічний напад і примус, не повинні мати місця в педагогічному спілкуванні. Проте практика й дослідження педагогічної діяльності свідчать про те, що вони використовуються вчителями, і це вказує на прагнення педагогів до владної позиції над дітьми внаслідок сформованих у них агресивно-домінантних патернів взаємодії з іншими людьми [194, с. 167].

Маніпулятивне спілкування виключає встановлення партнерських взаємин між учителем і учнями, робить неможливим діалогічне спілкування між ними [16; 31; 151; 203; 204].

Особистісні властивості вчителів, схильних до маніпуляції, відрізняються від учителів з діалогічною спрямованістю. Л. Рюмшина провела дослідження, у якому виявила відмінності в ціннісно-смисловій сфері вчителя-фасилітатора (актуалізатор) і вчителя-маніпулятора [151, с. 144]. Педагоги з діалогічною спрямованістю в спілкуванні більш гармонійні, спокійні, упевнені в собі та своєму житті, задоволені справжнім, планують майбутнє. Вони активні, орієнтовані на повне використання своїх сил, можливостей, здібностей. За наявності маніпулятивних схильностей педагоги зовні впевнені в собі, у своїй здатності викликати симпатію та схвалення інших, проте не вірять у себе та у свої можливості контролювати власне життя. Вони дуже активні, але при цьому їх мало цікавить ефективність, продуктивність такої активності; спрямовані в майбутнє, у ньому бачать сенс власного життя, але їхні плани не мають реальної основи в сьогоденні. Такі педагоги мало зацікавлені у своєму розвитку, у пізнанні, творчості, оскільки свобода, незалежність для них не важлива.

У педагогів з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні спостерігається несформованість ієрархії інструментальних цінностей. Вони є достатньо широкими. За словами Л. Рюмшиної, це не випадково, оскільки для успішного маніпулювання потрібно мати різноманітні засоби. Якщо

проаналізувати термінальні цінності, то для вчителів, схильних до маніпуляції, найбільш значущі конкретні цінності (здоров'я, цікава робота, щасливе сімейне життя), що стосуються особисто їх, а для вчителів з діалогічною спрямованістю – активні цінності (продуктивне життя, активне діяльне життя, щастя інших, цікава робота) [151, с. 147].

Таким чином, головною відмітною особливістю вчителів, схильних до маніпуляції, є дисгармонійність і суперечність особистості [Там само]. Подібні думки висловлюють В. Чернобровкін, Л. Мітіна, П. Хофер. Також, при маніпулятивному спілкуванні партнер сприймається не як цілісна унікальна особистість, а як носій певних, потрібних маніпулятору властивостей і якостей. Проте, людина, яка обрала як основний саме цей тип ставлення до інших, у результаті сама часто стає жертвою власних маніпуляцій: починає саму себе сприймати фрагментарно, переходить на стереотипні форми поведінки, керується помилковими мотивами й цілями.

При маніпулятивному впливі вчителеві вдається змінити поведінку дитини, а дійсне ставлення залишається без зміни, отже, учень зупиняється у своєму розвитку й цілі педагогічної дії не досягаються [132, с. 123]. Маніпулятивний вплив актуалізує в учнів негативні відчуття – образу, напруженість, протест, тривогу, тому подібні засоби впливу не є педагогічними й вони не сприяють досягненню мети діяльності вчителя [194, с. 170]. „Примусові, агресивні та маніпулятивні засоби впливу не відповідають характеристикам діяльнісного рівня активності педагога, зокрема, критеріям цілевідповідності й педагогічній доцільності. Їх використання, мотивовано інтропсихічними чинниками, пов'язаними з прихованими захисними імпульсами деформованого Я-образу педагога, що призводить до руйнівного впливу на особистість дитини, учня" [Там само, с. 171].

Оскільки маніпуляція частіше розглядається як етично неприйнятний засіб впливу, та присутність маніпулятивної дії в арсеналі використовуваних педагогом засобів впливу на особистість учнів і вихованців суперечить

принципам особистісно – орієнтованої освіти [23].

Проте теоретичний аналіз проблеми й наше емпіричне дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні показало, що маніпуляція є часто використовуваним засобом впливу педагога на учнів. На рівні буденних і навіть педагогічних установок існує лояльне ставлення до застосування маніпуляцій у практиці роботи вчителів.

Ми вважаємо, що в педагогічному спілкуванні перевага повинна бути віддана розвивальній стратегії впливу, яка сприяє розвитку суб'єктності дитини. Саме суб'єктність є ознакою, що відрізняє повноцінний педагогічний вплив від псевдовпливу [132, с. 123]. При суб'єкт-суб'єктному, розвивальному педагогічному впливі дії вчителя спрямовані на розвиток особистості дитини, її психологічне благополуччя, а не на реалізацію власних інтересів і потреб (зручність, легкість досягнення результатів, відсутність неприємностей з адміністрацією).

Таким чином, у цьому підрозділі було розглянуто основні передумови, технології маніпуляцій. Серед маніпулятивних прийомів, які найчастіше використовують учителі стосовно учнів можна виділити такі: маніпуляція оцінкою, лестощі, підлабузництво, обман, залякування, тиск авторитетом, гра на почуттях [99, с. 191; 101, с. 105].

Маніпулятивний вплив частіше психологи – дослідники розглядають як етично неприйнятний засіб, оскільки нівелює суб'єктність іншої людини, через що вона, не віддаючи собі звіту, виконує дії, що йдуть врозріз з її інтересами, волею, потребами. Тому маніпулятивний вплив учителів позбавляє учнів можливості самостійно здійснювати вчинок, не сприяє духовному розвитку, а, навпаки, руйнує їхню особистісну цілісність. На наш погляд, педагогічне спілкування повинне створювати такі умови, які сприяли б самоствердженню зростаючої дитячої особистості й реалізації її творчого потенціалу.

Висновки до розділу 1

Успішне педагогічне спілкування є основою ефективної професійної діяльності вчителя. У процесі педагогічного спілкування вчитель здійснює психологічний (виховний) вплив на своїх учнів з метою формування або зміни потреб, установок, цілей, станів, способів поведінки вихованців. Якщо педагог, виконуючи свою діяльність, не досягає необхідного рівня професійної майстерності й не впливає на учнів, він не реалізує себе як професіонал. Через це саме ця професія містить можливість використання таких засобів впливу, які наче підвищують результативність діяльності, особливо в умовах, коли неможливо досягти педагогічних цілей на основі допустимих і нормативних засобів. Нерідко таким способом впливу виявляється маніпуляція.

Вивчення праць І. Беха, Л. Мітіної, Е. Натанзон, Ю. Орлова, І. Риданової, О. Сидоренко та інших показало, що засоби психологічного впливу в педагогічному процесі можна розділити на дві групи – конструктивні й деструктивні. Конструктивні способи впливу будуються на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин і спрямовані на розвиток особистісного потенціалу учня. Деструктивні ж, навпаки, спрямовані на зовнішні зміни поведінки учнів, жорстку структуризацію їхньої активності й будуються на основі суб'єкт-об'єктних взаємин. До першої групи засобів впливу належать переконання, наслідування, заохочення, схвалення, похвала, попередження, прохання, до другої – психологічний напад, примушення, засудження, покарання, приниження, образа, пригнічення, обман, залякування й маніпуляція. У роботі виділено також деякі способи впливу, які можуть бути й конструктивними, і деструктивними залежно від цілей, на досягнення яких вони спрямовані. До них належать: навіювання, зараження, ігнорування, іронія, прояв обурення й гніву.

Термін „маніпуляція" в контексті проблем міжособистісного спілкування означає вид психологічного впливу, при якому майстерність

маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, відносин або установок, що не збігаються з тими, які є в нього на цей момент.

На основі викладених підходів до проблеми маніпуляції ми сформулювали робоче визначення. *Маніпуляція в педагогічному спілкуванні – це психологічний вплив учителя на учнів, при якому приховуються справжні цілі, використовується психологічний тиск, „гра на слабостях", обман, вносяться зміни в мотиваційну структуру особистості учня для розв'язання складних педагогічних ситуацій.*

Нами виділено такі *критерії*, за якими *маніпуляція відрізняється від інших видів впливу:* по-перше, маніпуляція – це прихований психологічний вплив (приховуються й цілі, і засоби впливу); по-друге, моральна позиція маніпулятора – ставлення до іншого як засобу, об'єкта, необхідного для досягнення власних цілей; по-третє, маніпуляція застосовується з метою отримання одностороннього виграшу або переваги; по-четверте, маніпуляція припускає зміну внутрішніх процесів іншої людини, її станів, переконань, установок, цінностей; по-п'яте, використання маніпулятором психологічної сили, „гри на слабостях"; по-шосте, спонука адресата до здійснення тих або інших дій, внесення змін до мотиваційних структур адресата; по-сьоме, прийняття адресатом на себе відповідальності за те, що відбувається; по-восьме, майстерність і вправність у здійсненні маніпулятивних дій.

Проблему маніпуляції в педагогічному спілкуванні ми розглядаємо з погляду системного, вчинкового, задачного, суб'єктного підходів, принципу детермінізму. Велике значення ми відводимо суб'єктному підходу, оскільки побудова вчителем суб'єкт-суб'єктних взаємин у професійній діяльності сприяє формуванню конструктивного міжособистісного спілкування з учнями. Виходячи з позицій суб'єктного підходу, кожен педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний обирати цілі й способи їх досягнення. Прийняття вчителем суб'єктної позиції означає, що педагог сприймає себе як суб'єкта

власної діяльності; до учня він також ставиться як до суб'єкта педагогічного процесу. Таким чином, суб'єктне ставлення до діяльності припускає активність, усвідомленість, здібність до співпраці й відмову від використання маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні.

Важливим положенням, яке лежить в основі нашого дослідження, є положення про суб'єкт-суб'єктні взаємини, при яких учень розглядається вчителем не як об'єкт і не як засіб, необхідний для досягнення певної особистої мети, а як собі подібний суб'єкт. Учитель при такому типі взаємин визнає індивідуальність учня, його автономність і право на власний саморозвиток. На основі цього положення використання маніпуляцій учителями як засобу впливу на учнів характеризує прагнення вчителів будувати суб'єкт-об'єктні взаємини з дітьми, які не сприяють розвитку в них самостійності, здібності до самовизначення. Тому одним із завдань нашого дослідження є вивчення умов переходу вчителів з суб'єкт-об'єктного типу взаємин з учнями на суб'єкт-суб'єктний.

Основні технології маніпуляції поділяються на *інформаційні, психологічні, організаційно-процедурні* і *логічні прийоми*. *Інформаційні прийоми* маніпуляції пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації. *Психологічні прийоми* маніпуляції полягають у використанні вчителем психологічного тиску, психологічної сили або слабкості стосовно учнів, а також лестощів, підлабузництва, приниження, висміювання особистісних властивостей учнів, обману, залякування авторитетними особами, „гри на почуттях", викликання почуття провини, сорому, страху. Потужним інструментом маніпулювання є шкільні оцінки, коли вони виставляються незаслужено або не за призначенням. *Організаційно-процедурні прийоми* маніпуляції передбачають організацію умов взаємодії або ж підбір відповідного випадку для здійснення впливу на вихованця. *Логічні прийоми* побудовані на свідомому порушенні законів і правил формальної логіки.

Маніпуляції у педагогічному спілкуванні чинять деструктивний вплив на розвиток особистості вихованців, оскільки нівелюють суб'єктність учнів,

через що вони несвідомо виконують дії, які йдуть урозріз з їхніми інтересами, волею, потребами. При маніпулятивному впливі вчителеві вдається змінити поведінку учня, при цьому дійсне ставлення дитини до своєї діяльності залишається без зміни, отже, учень зупиняється у своєму розвитку, і цілі педагогічної дії, таким чином, не досягаються. Також маніпулятивний вплив виключає встановлення партнерських стосунків між учителем і учнями, робить неможливим діалогічне спілкування між ними. При маніпуляціях знецінюються суб'єктні якості учнів, відбувається дескридитация та ігнорування справжніх ресурсів їхнього розвитку. Таким чином, маніпулятивний вплив учителів не розвиває винахідливість, продуктивність учнів, позбавляє їх можливості самостійно здійснювати вчинок, перешкоджає духовному розвитку.

Маніпуляції над учнями, спрямовані на досягнення педагогом особистої „вигоди" у вигляді відчуття переваги, переживання влади й панування, особливо небезпечні, оскільки виходять від авторитетного, значущого дорослого, і, крім того, зазвичай здійснюються через „гру на струнах" почуттів дитини.

Результати теоретичного аналізу літератури, які наведено в розділі, репрезентовано в таких опублікованих роботах автора:

1. Литвинчук О. М. Причини виникнення маніпуляції у педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Наук. зап. Ін - психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26 : в 4-х т. – Т. 2. – С. 479 – 487.
2. Литвинчук А. Н. Манипуляция как средство психологического влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук, В. А. Чернобровкина // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. : Г. П. Шевченко. – Вип. 5(11). – Луганськ : Вид-во Східноукр.

нац. ун-ту, 2005. – С. 103 – 114.

3. Литвинчук А. Н. Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 16(111). – С. 129 – 135.
4. Литвинчук А. Н. Изучение манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Наукова молодь: досягнення та перспективи : матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. – Луганськ : Знання, 2006. – Т. 1. Психолого-педагогічні науки. Філологічні науки. – С. 178 – 180.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

2.1. Організація й методичне забезпечення емпіричного дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні

При плануванні й реалізації процедурної сторони дослідження ми виходили з мети – експериментально досліджувати особливості маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, а також виділити психологічні умови запобігання деструктивним маніпуляціям учителів у навчально-виховному процесі.

Дослідження проводилося в чотири етапи:

І етап (2005 – 2006) *вивчення* стану розробленості досліджуваної проблеми в її теоретичному й прикладному аспектах. Було затверджено тему дисертації, сформульовано гіпотезу, об'єкт, предмет, мету, завдання, програму й методичну базу дослідження.

ІІ етап (2006 – 2007) *підготовки й проведення пілотажного дослідження*, який полягав у доборі методик і проведенні дослідження на вчителях з метою вивчення особливостей маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, а також виявлення передумов використання маніпуляцій учителями в педагогічному процесі. На цьому етапі були створені й апробовані методики, спрямовані на діагностику схильності до використання маніпуляції.

ІІІ етап (2007 – 2008) *підготовки й проведення констатувального експерименту,* який полягав у вивченні уявлень учителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, у виявленні педагогічних ситуацій, у яких учителі маніпулюють учнями з метою досягнення поставлених завдань. На цьому етапі було виділено особистісні

властивості вчителів, схильних до використання маніпуляцій.

IV етап (2008 – 2009) *реалізації формувального експерименту*, який передбачав розробку й організацію психолого-педагогічного тренінгу з учителями з метою запобігання деструктивних маніпуляцій у педагогічному спілкуванні. На цьому етапі також було узагальнено й систематизовано результати дослідження констатувального й формувального експериментів, розроблено методичні рекомендації, оформлено текст дисертаційної роботи.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання:

1. Розробити методики виявлення схильності до маніпуляції в педагогічному спілкуванні. Провести діагностичне дослідження з метою визначення смислових установок учителів про доцільність застосування маніпуляцій у педагогічному спілкуванні.
2. Виділити педагогічні ситуації, у яких учителі найчастіше використовують маніпуляції.
3. Описати особистісні властивості вчителів, схильних до використання маніпуляцій.
4. Виділити психологічні умови запобігання деструктивним маніпуляціям учителів у педагогічному спілкуванні.

На основі аналізу й систематизації сучасної психолого-педагогічної літератури ми встановили, що маніпуляція є одним з видів психологічного впливу. Педагоги використовують маніпуляції як спосіб впливу на учнів з метою утримання контролю над ними, покращення дисципліни й вирішення проблемних педагогічних ситуацій [100, с. 337]. З позиції суб’єктного підходу при маніпулятивному впливі порушуються суб’єкт-суб’єктні взаємини, учитель сприймає учня як річ, предмет, об’єкт, ігнорує або знецінює його особистісні якості, потреби, інтереси, здібності. Тому ми вважаємо, що маніпуляція деструктивно впливає на особистість учнів, не сприяє їхньому розвитку.

Як уже наголошувалося, існує проблема вимірювання схильності до маніпуляції в педагогічному спілкуванні. Одне з головних завдань нашого

констатувального експерименту полягало в розробці методик вимірювання смислових установок учителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, у виділенні педагогічних ситуацій, у яких учителі найчастіше маніпулюють учнями, а також у виявленні особистісних властивостей учителів, схильних до маніпуляції.

Дослідження проводилося на базі середніх шкіл міста Луганська (середні школи №№ 17, 38, 49) та Луганської області (м. Сватове, Алчевськ, Сєвєродонецьк, Лисичанськ). Усього в дослідженні взяли участь 138 учителів-предметників. Вік випробовуваних учителів – від 23 до 59 років, стаж педагогічної роботи – від 1 року до 30 років.

З метою дослідження особливостей маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні ми використовували такі методи:

1. *Спостереження* за вчителями під час проведення уроків. Спостереження проводилося з метою виявлення способів впливу вчителів на учнів у навчально-виховному процесі, визначення педагогічних ситуацій, у яких учителі використовують маніпуляції, а також спостереження за тим, як маніпуляції впливають на взаємини педагогів з вихованцями.

2. *Бесіда.* Бесіда з учителями проводилася з метою виявлення уявлень про маніпуляцію як про спосіб впливу на учнів, а також вивчення ставлення педагогів до використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні.

3. *Метод експертної оцінки.* Ми використовували експертну оцінку при стандартизації розроблених методик, спрямованих на вивчення схильності до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні й смислових установок, які лежать в основі застосування маніпуляцій. Експерти також оцінювали вчителів за особистісними характеристиками для участі їх у психолого-педагогічному тренінгу.

Для реалізації поставленої мети ми застосовували такі психодіагностичні методики:

1. *Анкета виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні* (див. *додаток* А). Ця анкета була

розроблена нами з метою вивчення уявлень учителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, виявлення причин застосування маніпуляцій учителями у навчально-виховному процесі, а також дослідження уявлень учителів про пріоритетні системи відносин у педагогічній сфері, де більше були б застосовані маніпуляції як засіб впливу. Крім того, в анкеті ми просили респондентів описати конкретні ситуації, у яких вони піддавалися маніпуляціям з боку суб'єктів педагогічного процесу або самі використовували маніпуляції. Це дозволило нам виділити педагогічні ситуації, у яких учителі найчастіше використовують маніпуляції щодо учнів.

2. *Питальник схильності до використання маніпуляції (див. додаток Б)* Розроблений нами з метою виявлення схильності педагогів до використання маніпуляції в міжособистісному спілкуванні. В основі питальника лежать критерії маніпуляції, розроблені Є. Доценком, а також описові характеристики психологічного портрета маніпулятора за Е. Шостромом та О. Сидоренко [58; 159; 208]. Питальник складається з 20 питань і має закриті варіанти відповідей (1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден). Стандартизація методики проходила під час проведення пілотажного дослідження. Норми тесту були виведені на основі обстеження 234 педагогів, які працюють.

3. *Методика „Педагогічні ситуації"* (див. д*одаток В*), розроблена нами та є модифікацією методики ПСПД („Проблемні ситуації педагогічної діяльності", серія 4) В. Чернобровкіна [199, с. 290]. Цю методику застосовано з метою вивчення схильності вчителів до використання маніпуляцій у вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, а також з метою виявлення вмінь педагогів розпізнавати маніпуляції. Стимульним матеріалом були 12 проблемних педагогічних ситуацій, до кожної з яких додавалися варіанти рішень, які включали маніпулятивні прийоми впливу. Вчителі повинні були при ознайомленні із ситуаціями оцінити їх за критерієм «згодні - не згодні» з рішенням й аргументувати свій вибір. Використання такої інструкції дозволило отримати відомості про зміст аргументації, на основі

якої педагоги ухвалювали те або інше рішення щодо описаної проблемної ситуації.

Добір педагогічних ситуацій для дослідження здійснювався на основі проведеного пілотажного дослідження. Спочатку необхідно було відібрати педагогічні ситуації, у яких учителі використовували маніпуляції як засіб впливу на учнів. Для цього проводилося анкетування вчителів, де їх просили описати ситуацію зі своєї педагогічної діяльності, у якій вони або їх колеги використовували маніпуляцію як спосіб впливу на учнів. На підставі цього за допомогою психологів-експертів було відібрано й проранжовано типи педагогічних ситуацій, у яких найчастіше вчителі використовували маніпулятивні способи впливу на учнів у педагогічному спілкуванні.

При обробці даних для кожного учасника дослідження визначалися такі показники: 1) кількість відповідей, у яких учителі допускають маніпулятивний вплив у педагогічному спілкуванні; 2) кількість відповідей, у яких учителі не допускають маніпулятивний вплив; 3) якісний склад аргументів.

Для аналізу якісного складу аргументів було взято за основу класифікацію груп аргументів, запропоновану В. Чернобровкіним для обробки методики ПСПД [194, с. 254]. Ця класифікація нами була доповнена на основі контент-аналізу, проведеного під час пілотажного дослідження. Ця класифікація містить такі види аргументів:

1. *Смислові аргументи*. Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що вибраний варіант рішення розглядається як такий, за допомогою якого можна досягти певної педагогічної мети, реалізувати цінності, професійні установки або уявлення педагога про власний авторитет, імідж. Смислові аргументи діляться за егоцентричною, діловою, особистісною, міжособистісною й ціннісною спрямованістю [Там само, с. 314].

2. *Аргументи „від свого Я”,* пов’язані з оцінкою ситуації з погляду своїх здібностей, властивостей, компетентності.

3. *Особливості самої ситуації й учасників ситуації*. Це аргументи „від об'єкта" та його складових.

4. Аргументи, пов'язані із загальною, часто *недиференційованою оцінкою ефективності або неефективності пропонованого варіанта рішення.*

5. Аргументи, пов'язані *з розпізнаванням або нерозпізнаванням учителями маніпулятивного впливу в запропонованих педагогічних ситуаціях.*

4. *Проектний тест СФСП („Ситуації фрустрації в спілкуванні педагога"),* створений В. Чернобровкіним, В. Чернобровкіною, що є модифікованим варіантом тесту фрустраційних реакцій С. Розенцвейга [191]. Цей тест застосовувався з метою виявлення домінантного напряму й типу реакції педагогів, схильних до використання маніпуляцій у педагогічній діяльності, у стані фрустрації. За напрямком фрустраційні реакції діляться на: екстрапунітивні, інтропунітивні, імпунітивні. Виділяються такі типи фрустраційних реакцій: перешкоджально-домінантний („з фіксацією на перешкоді"), самозахисний („з фіксацією на самозахисті"), розв'язувальний („з фіксацією на задоволенні потреби"). З поєднання цих шести чинників виводиться 9 основних видів фрустраційних реакцій і 2 додаткових [Там само, с. 4 – 5].

5. *Питальник професійної спрямованості особистості вчителя* [142, с. 125 – 131] ми застосовували з метою виявлення професійної спрямованості педагогів. Питальник містить 50 питань і 5 діагностичних шкал: товариськість, організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність, мотивація схвалення. У питальнику закладено ідею про те, що вчителі через свої особистісні властивості виявляються більш пристосованими для реалізації одних професійних функцій, тоді як реалізація інших функцій виявляється для них складною [Там само, с. 125].

6. *Методику САТ („Самоактуалізационний тест") в* адаптації Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загіки та М. Кроза. В основі методики полягає питальник особистісних орієнтацій Е. Шострома. Тест ми застосовували

нами з метою вимірювання рівня самоактуалізації педагогів. САТ вимірює самоактуализацію за двома базовими й низкою додаткових шкал. Базовими є шкали „Компетентності в часі" і „Підтримки". Така структура була запропонована Е. Шостромом і збережена в цьому тесті.

7. *Методика „Ціннісні орієнтації" М. Рокіча* в адаптації Д. Леонтьєва. Цю методику ми використовували з метою виявлення пріоритетних ціннісних орієнтацій у вчителів. Методика включає два списки цінностей по 18 у кожному. Спочатку респонденту пред'являються термінальні цінності, потім – інструментальні цінності. Аналізуючи індивідуальну ієрархію ціннісних орієнтацій респондентів, ми скористалися групуванням ціннісних орієнтацій, запропонованих Д. Леонтьєвим [91].

8. *Тест СЖО („Смисложиттєві орієнтації") Д. Леонтьєва.* Тест СЖО є адаптованою версією тесту „Мета в житті" Джеймса Крамбо і Леонарда Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до сенсу й логотерапії Віктора Франкла. У нашому дослідженні цей тест використано з метою виявлення смисложиттєвих орієнтацій учителів. Методика СЖО складається з 20 шкал, у кожній з яких запропоновано два протилежні твердження, і містить 5 субшкал: цілі в житті, процес життя, результативність життя, локус контролю – Я (Я – господар життя), локус контролю – життя або керованість життя [94].

9. *16-факторний особистісний питальник Кеттелла, форма С (16 PF – Form C).* Цей питальник ми використовували з метою вивчення особистісних рис учителів. Питальник містить 16 факторів особистості.

10. *Питальник діагностики типологій психологічного захисту Р. Плутчика, в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, О. Клубової.* У нашому дослідженні цей питальник використовувався з метою вивчення напруженості его-захистів у вчителів. Питальник містить 97 тверджень і 8 шкал: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення.

11. *Питальник рівня суб'єктивного контролю С. Пантелєєва,*

В. Століна. Розроблений на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера. За допомогою цього питальника ми вивчали локус контроль у педагогів. Питальник складається з 32 парних висловів і містить 2 шкали: інтернальності, екстернальності.

Добір різноманітних взаємодоповнюючих методик дозволив комплексно досліджувати маніпулятивний вплив учителів у педагогічному спілкуванні. У результаті кількісної та якісної обробки результатів, отриманих у ході констатувального експерименту, їх аналізу й узагальнення, ми виявили уявлення вчителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, причини застосування маніпулятивного впливу, виділили педагогічні ситуації, у яких частіше за все вчителі використовують маніпуляції щодо учнів. Нами також було зроблено спробу визначити психологічний портрет особистості вчителя, схильного до маніпуляції.

У зв'язку з тим, що багато змінних, отриманих у дослідженні, мали розподіл, не відповідний нормальному закону, ми використовували коефіцієнт кореляції Спірмена, критерій Манна-Уїтні, дисперсійний аналіз, які належать до непараметричної статистики.

2.2. Дослідження смислових установок учителів щодо використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні

Уявлення вчителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, на наш погляд, пов'язано з ціннісно-смисловою сферою особистості педагогів, а саме, із смисловими установками вчителів.

Смислова установка актуалізується мотивом діяльності і є формою вираження особистісного сенсу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності [12, с. 76].

Смислові установки містять інформаційний компонент (погляди людини на світ і образ того, до чого людина прагне), емоційно-оцінний компонент (антипатія і симпатія по відношенню до значущих об'єктів),

поведінковий компонент (готовність діяти по відношенню до об’єкта, що має особистісний сенс) [139, с. 420].

За допомогою смислових установок індивід залучається до системи норм і цінностей цього соціального середовища, вони допомагають зберегти цілісність особистості в напружених ситуаціях, сприяють самоутвердженню особистості, виражаються в прагненні особистості привести в систему особистісні сенси знань, норм, цінностей, що містяться в них [Там само].

Вибір педагогом маніпуляції як засобу впливу на учнів, на наш погляд, пов’язаний саме із смисловими установками особистості вчителя. Якщо у свідомості педагога є лояльне ставлення до маніпуляції, більше того, є уявлення про те, що за допомогою маніпулятивного впливу можна добитися бажаного результату, тоді в учителя є й готовність до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні [100, с. 331].

Тому одним з наших завдань було вивчення смислових установок учителів про доцільність використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, а також дослідження пріоритетних систем взаємин у педагогічній сфері, де, на думку вчителів, були б більш застосовні маніпуляції. З цією метою нами була розроблена „Анкета виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні”.

Анкетування дало такі результати. Переважна більшість опитаних учителів (73,9%) уважають за доцільне застосування маніпуляції в педагогічному спілкуванні. Неприйнятною маніпуляцію вважають 23,9% від усіх опитаних педагогів. Тільки 2,2% опитаних учителів допускають маніпуляцію іноді, у яких-небудь проблемних або нестандартних педагогічних ситуаціях. Результати анкети представлено графічно на рис 2.1.

Як ми бачимо, більшість опитаних учителів на рівні смислових установок мають достатньо лояльне ставлення до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні, і лише одна третина вчителів уважає неприпустимим маніпулятивний вплив у практиці роботи педагога.

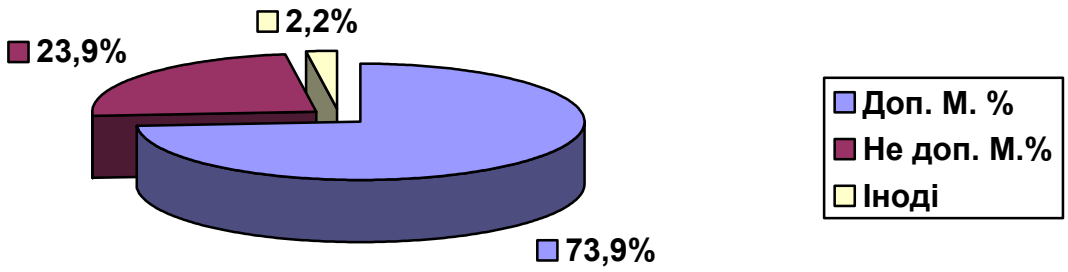


Рис. 2. 1. *Розподіл учителів за їхнім ставленням до допустимості маніпуляції в педагогічному спілкуванні*

В анкеті ми також попросили вчителів оцінити, у якій системі взаємин, на їх погляд, частіше використовуються маніпуляції в педагогічному спілкуванні (з боку вчителя – „учитель – учень”, з боку учня – „учень – учитель”, з боку адміністрації школи – „адміністрація – учитель”, маніпуляції в системі „вчитель – учитель”, „учитель – батьки”) і проранжувати відповіді, тобто розставити їх залежно від частоти вживання по місцях 1, 2, 3, 4, 5 від таких, що вживаються більше, до таких, що вживаються менше.

Дані, отримані за допомогою анкети, після процедури ранжирування були об’єднані в групи відповідно до частоти вибору респондентами (див. табл. 2.1). Розподіл частоти вживання маніпулятивного впливу в системах відносин у педагогічному спілкуванні за уявленням учителів проілюстровано на рис. 2. 2.

На першому місці за частотою вживання маніпуляції в педагогічному спілкуванні опинилася система „*вчитель – учень”* (указали 60,9% опитаних педагогів). На думку Е. Шострома, маніпулятивні прийоми вчителі використовують з метою утримання контролю над „важкими” учнями [207, с. 126].

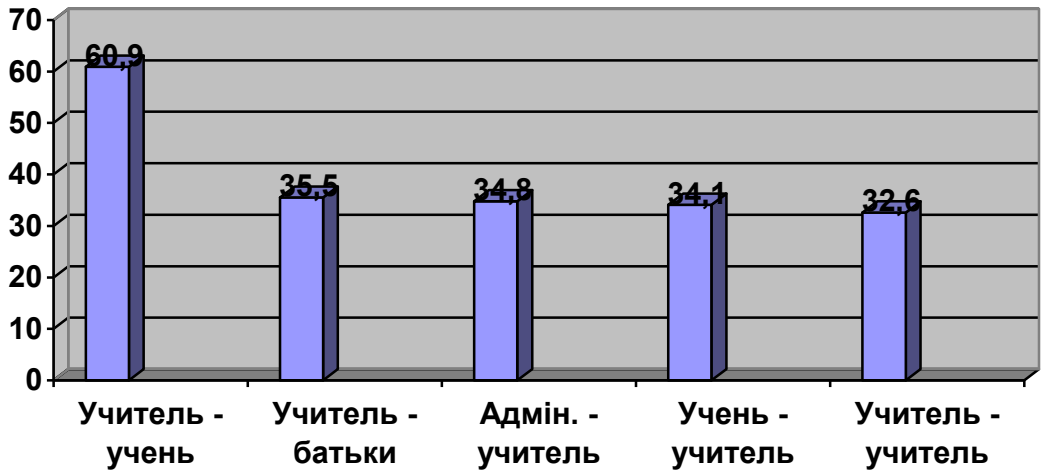


Рис. 2.2. Розподіл частоти вживання маніпулятивного впливу в системах відносин у педагогічному спілкуванні (%)

У дослідженнях В. Чернобровкіна виявлено, що в проблемних педагогічних ситуаціях учителя часто центруються на собі, прагнуть зберегти свій авторитет і імідж. Тому, на думку автора, такі педагоги намагаються вирішити проблемну педагогічну ситуацію з позиції власних інтересів і цілей, нерідко використовують інших як засіб для досягнення власної вигоди, замість того, щоб подивитися на ситуацію з позицій різних учасників процесу і знайти конструктивне рішення. Автор також указує, що до маніпуляції учнями призводить домінування егоцентричної позиції в структурі особистості педагога [194, с. 259].

На другому місці, за частотними показниками, знаходиться система „*вчитель – батьки”* (указали 35,5% опитаних учителів). Часто на тлі невирішених проблем учителя з дітьми в динаміку їх розвитку втручаються батьки й тим самим ускладнюють проблемну ситуацію, що сталася. Як указує В. Чернобровкін, ці проблеми пов’язані з різним сприйняттям одних і тих же подій учителями й батьками або ж з недостатньою (помилковою) інформованістю однією з цих сторін (наприклад, учень перекрутив події, розповідаючи про них батькам), підвищеними амбіціями батьків щодо успішності дитини [Там само, с. 257]. Тому вчителі можуть використовувати

маніпулятивні прийоми, хитрощі щодо батьків, щоб вирішити протиріччя або досягти поставлених цілей.

На третьому місці за кількісними показниками знаходиться система відносин „*адміністрація – учитель”* (34,8% опитаних учителів). Часто вчителі наводять ситуації, у яких керівники школи здійснюють маніпулятивну дію на них. Труднощі в педагогів виникають у зв’язку з відсутністю підтримки з боку керівництва школи у важливих питаннях навчально-виховного процесу, недовіри до них, частими й несподіваними перевірками [Там само, с. 257].

На четвертому місці за частотою знаходиться система *„учень – учитель”* (34,1% опитаних педагогів). На думку вчителів, вони рідко піддаються маніпуляціям з боку учнів.

На п’ятому місці на основі кількісних показників знаходиться система „*вчитель – учитель”* (32,6% опитаних педагогів розмістили на останню позицію).

Таблиця 2. 1

Частотний розподіл уявлень учителів про системи взаємин, у яких найчастіше використовуються маніпуляції

№	Система відносин	Абсолютний частотний показник	%	Рангове місце
1	„Учитель – учень”	84	60,9	1
2	„Учитель – батьки”	49	35,5	2
3	„Адміністрація – учитель”	48	34,8	3
4	„Учень – учитель”	47	34,1	4
5	„Учитель – учитель”	45	32,6	5

Таким чином, значна частина педагогів розглядають маніпуляцію як допустимий і етично обґрунтований засіб впливу на дітей. Найчастіше маніпуляції вчителі використовують як засіб впливу на учнів, і менше всього вчителі вдаються до маніпуляцій у спілкуванні між собою.

За допомогою анкети нами також було проаналізовано й класифіковано смислові установки вчителів, на основі яких вони допускають або не допускають маніпулятивний вплив у педагогічному спілкуванні. У результаті було отримано шість груп смислових установок.

Треба сказати, що в цілому, за наслідками анкети, 84,8% учителів від загального числа вибірки описали позитивне ставлення до застосування маніпуляції в педагогічному процесі, тобто мають позитивні смислові установки щодо маніпуляції. І тільки 15,2% педагогів висловили несхвалення, негативне ставлення до використання маніпулятивного впливу в педагогічній діяльності, тобто мали смислові установки, засновані на негативному ставленні до маніпуляції.

Класифікацію й кількісну представленість смислових установок учителів щодо застосування маніпуляцій у педагогічному спілкуванні в загальному вигляді проілюстровано в таблиці 2. 2.

Таблиця 2. 2

Класифікація смислових установок учителів щодо застосування маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, %

Частотний розподіл	**Смислові установки**	**%**
1	установки, пов’язані з прагненням впливати на конкретні аспекти поведінки, діяльності й особистості учнів за допомогою маніпуляції	39,8
2	установки, пов’язані з прагнення досягти мети педагогічної діяльності за допомогою маніпуляції, при цьому змістовне наповнення цих цілей педагоги не визначають	35,5
3	смислові установки, пов’язані з використанням маніпуляції в крайніх випадках, у яких-небудь непередбачених ситуаціях	8,6
4	установки, пов’язані з досягнення за допомогою маніпуляції власної вигоди	6,5
5	установки, в основі яких лежить відмова від використання маніпуляцій у педагогічній діяльності	7,9
6	установки, засновані на визнанні цінностей не маніпулятивних, а чесних взаємин	1,4

Першу найбільшу групу склали *установки, пов'язані з прагненням впливати на конкретні аспекти поведінки, діяльності й особистості учнів.* Тут педагоги вказують конкретні завдання, які можуть бути реалізовані, на їх погляд, за допомогою маніпулятивних засобів („За допомогою маніпуляції можна зацікавити учнів своїм предметом", „Підвищити пізнавальну активність", „Викликати бажання вчитися", „Змінити ставлення до навчання", „Покращити поведінку учнів", „Розкрити особистість учня", „Сформувати позитивні якості особистості дитини"). 39,8% опитаних педагогів мають подібні установки.

Як видно, педагоги, які дотримуються цих смислових установок, націлені не на досягнення якоїсь недиференційованої й формальної мети, а прагнуть впливати на учнів позитивно, змінювати їхню поведінку, ставлення до предмета, успішність, прагнуть розвинути в них позитивні властивості особистості. Мета дій учителя при цьому спрямована на учнів. Частіше вчителі говорять тут про поведінку й діяльність учнів у навчальному процесі (90,9% від числа установок цієї групи) і рідше про розвиток їхніх особистісних властивостей (9,1%).

Другу групу склали *установки вчителів, пов'язані з їхнім прагненням досягти мети педагогічної діяльності, при цьому змістовне наповнення цих цілей педагоги не визначають (35,5% опитаних учителів).* Сама згадка в їхніх відповідях таких зворотів, як „прагнення досягти бажаних результатів", „добитися поставлених цілей у навчанні", „покращити результати в педагогічній діяльності", „досягнення цілей у навчанні й вихованні окремих учнів" тощо вказує на значущість для них самого факту досягнення конкретних результатів, які, за їхнім уявленням, повинні бути обов'язково досягнуті за будь-яких умов. При цьому використання маніпуляцій цими педагогами свідчить про те, що вони менше замислюються про засоби досягнення цих результатів і більше – про обов'язковість реалізації мети. Подібні установки, як бачимо, відповідають відомому принципу Макіавеллі – „Мета виправдовує засоби". Таким чином, досягнення мети тут важливе для

самого вчителя.

Третю групу склали *смислові установки, пов'язані з використанням маніпуляції в крайніх випадках, у яких-небудь непередбачених ситуаціях*, коли інші способи впливу випробувані вчителями, а результату немає. Тут педагоги дають подібні відповіді: „Маніпуляцію можна використовувати тільки в якійсь непередбаченій ситуації", „Маніпуляція допустима в безвихідній ситуації педагогічного процесу, коли всі способи випробувані, а результату немає", „Як пошук виходу із складної ситуації". Вони склали – 8,6% від загального числа установок, описаних учителями. За змістом ці установки схожі на другу групу тим, що тут учителі теж прагнуть за будь-яку ціну досягти певного результату. Проте їх відмінність полягає в тому, що вони звужують сферу застосування маніпуляції в спілкуванні. Учитель тільки в крайньому випадку вдається до маніпуляцій у педагогічному процесі.

Четверту групу склали *установки вчителів, пов'язані з досягнення ними за допомогою маніпуляції власної вигоди* („Вчитель умовляє учня брати участь в олімпіаді, щоб потім самому брати участь у конкурсі „Вчитель року", „Учитель вдається до маніпуляції для того, щоб добитися від учня виконання особистого прохання", „Бажання вчителя, щоб учень зробив для нього яку-небудь послугу" та ін.). Такі установки описали 6,5% опитаних учителів. Тут учителі ставляться до учнів як засобу, об'єкта й за допомогою маніпулятивних засобів добиваються своїх корисливих цілей. Ці установки ми пов'язуємо з егоцентричним рівнем розвитку особистісно-смислової сфери вчителя, виділені Б. Братусем [33, с. 3]. Саме для егоцентричного рівня смислової сфери особистості початковим моментом є зручність, особиста вигода, престижність, й інші люди тут розглядаються як такі, що допомагають (зручні, „хороші"), або як такі, що перешкоджають („погані", „вороги"). На наш погляд, учителі з такою установкою мають егоцентричну спрямованість і використовують маніпуляції в педагогічному спілкуванні для досягнення власних цілей.

П'яту групу склали *установки, в основі яких лежить відмова вчителів*

від використання маніпуляцій у педагогічній діяльності. Такі установки складають близько 7,9% від загального числа установок. Треба сказати, що ці установки практично не диференціюються й виглядають одноманітно, наприклад: „Маніпуляція не допустима, – тільки вчитель з низьким рівнем професіоналізму допускає такі засоби впливу", „Недолік педагогічної майстерності", „Безсилля вчителя", „Професійна слабкість", „Безкультурність і безпринципність педагога", „Невпевненість у собі, бажання перехитрити" та ін. Якщо проаналізувати їх, то можна зауважити, що тут учителі висловлюються категорично, негативно оцінюють особистісні й професійні якості педагогів, які використовують маніпуляцію. При цьому вони не обґрунтовують недоцільність застосування маніпуляцій прагненням до відкритого, суб'єкт-суб'єктного, автентичного спілкування з учнями. Це дає нам право розглядати ці установки як якісь інтроекти, що виконують швидше роль мотивів-обмежувачів („Не можна"), ніж продуманих і глибоко усвідомлених особистісних і педагогічних позицій.

Шосту групу склали *установки, засновані на визнанні цінностей неманіпулятивних, чесних взаємин*. Вони складають 1,4% від загального числа установок. Треба сказати, що цих установок виявилося вкрай мало. Саме чесні, відкриті, суб'єкт-суб'єктні взаємини сприяють налагодженню гарного міжособистісного спілкування між учителем та учнями. Маленький відсоток подібних установок учителів указує на те, що вчителі не націлені на встановлення відкритих міжособистісних взаємин з учнями, їх більше цікавить досягнення результату, і для цього вони готові використовувати будь-які засоби.

Таким чином, маніпуляція є достатньо часто використовуваним засобом впливу педагога на учнів. На рівні смислових установок у вчителів присутнє лояльне ставлення до застосування маніпуляції в практиці роботи педагога. За допомогою маніпулятивних засобів учителі прагнуть досягти педагогічних і виховних цілей, бажаного результату, покращити успішність і поведінку учнів на уроках, розвинути позитивні сторони особистості

„важких” учнів. Таким чином, педагоги у своїй діяльності більше націлені на результат і готові для його досягнення використовувати будь-які засоби впливу, зокрема й маніпуляцію.

2.3. Аналіз маніпулятивних педагогічних прийомів

В анкеті ми просили вчителів-респондентів описати конкретні педагогічні ситуації, у яких вони піддавалися маніпуляціям з боку суб’єктів педагогічного процесу або самі використовували маніпуляцію. Особливу увагу ми приділили аналізу тих педагогічних ситуацій, у яких педагоги застосовували маніпуляцію. Нас, перш за все, цікавили прийоми маніпулятивного впливу вчителів на учнів. Описані вчителями прийоми маніпуляцій у педагогічних ситуаціях були проранжовані на основі частотного розподілу й розставлені по місцях. Нами було виділено шість основних прийомів (див. табл. 2. 3). Графічно маніпулятивні прийоми, використовувані вчителями в педагогічному спілкуванні, зображено на рис. 2.3.

На першому місці знаходяться *лестощі*, *підлабузництво* (такі прийоми виявлені у 25% описаних педагогічних ситуаціях). Учителі застосовують їх з метою позитивного впливу на поведінку або навчальну активність слабкої, недисциплінованої або важкої дитини, де їй видається „аванс” у вигляді похвали, заохочення, позитивного ставлення, яких вона, можливо, і не заслужила, але у відповідь на які проявляє себе дійсно позитивно. Прикладом подібних маніпуляцій можуть бути такі вислови вчителів, описані в педагогічних ситуаціях: „Будеш добре поводитися, не порушувати дисципліну, зроблю тебе своїм помічником, головним заступником”, „Учень не хоче виконувати навчальне завдання, учитель починає його вмовляти, навіть обіцяє подарувати книгу, хоча, на думку педагога, він заслуговує строгого попередження”, „Дозволю пограти більше дозволеного” (див. додаток Д, ситуація 1).

На другому місці знаходиться *залякування*. У 20,6% описаних педагогічних ситуаціях педагоги вдаються до залякування учнів батьками, адміністрацією школи, міліцією, штрафами, неатестацією, загрозою публічного викриття. Як правило, такий прийом учителі застосовують у таких ситуаціях, у яких учень зробив яку-небудь провину (наприклад, узяв чужу річ, украв гроші в класі, написав образливу анонімну записку про одну учницю з класу) або порушив правила поведінки на уроці, перестав учитися й ходити на заняття. Дії вчителя в цих випадках спрямовані на те, щоб учень „самостійно" зізнався в здійсненні провини або усвідомив свої неправильні дії й виправив би їх. Деструктивність залякування й загрози публічного викриття ми бачимо в тому, що вчителі за допомогою таких засобів впливу у вихованців викликають негативні емоційні реакції, а саме: відчуття страху, сорому, провини, боязнь покарання за провину, тривогу з приводу неатестації в школі або загрозу публічного викриття. Це маніпуляції „Зізнайся сам або виправся сам, а то буде гірше" [97]. На наш погляд, цей прийом може бути дієвий на короткий період часу, але він не вирішує самої суті проблеми (див. додаток Д, педагогічні ситуації 2 – 5).

На третьому місці знаходиться такий прийом, як *обман.* У 19,1% педагогічних ситуаціях (від загальної кількості) учителі за допомогою обману прагнуть впливати на учнів. При цьому в 10,3% випадках педагоги за допомогою обману запобігають порушення учнями яких-небудь норм, правил (учитель повідомляє дітям, що він дізнається, хто списував, кричав, бігав, украв) й у 8,8% випадках учителі використовують обман з метою активізації інтересу учнів до навчальної діяльності й підвищення успішності (учитель повідомляє учнів, що на наступному уроці буде завуч, директор, інші вчителі, буде контрольна робота). Хоча і там, і там обман, але ми розводимо цей прийом впливу залежно від мети й залежно від того, які відчуття культивуються у вихованців. У першому випадку педагоги за допомогою обману прагнуть залякати учнів, викликати загрозу публічного викриття, відчуття страху й сорому за погану поведінку. Це маніпуляції „Я

знаю, хто це зробив, але…”. Навпаки, у другому випадку вчитель удається до обману з метою підвищення навчальної мотивації й активності дітей на уроках, викликаючи відчуття відповідальності, бажання проявити себе. Це маніпуляції „Відкритий урок”, „Контрольна робота” (див. додаток Д, педагогічні ситуації 5 – 7).

Таблиця 2. 3

Маніпулятивні прийоми, використовувані вчителями в педагогічному спілкуванні, %

Рангове місце	Маніпулятивні прийоми	Частота %
1.	*Лестощі, підлабузництво*	25%
2.	*Залякування, загроза публічного викриття*	20,6%
3.	*Обман*	19,1%
4.	*Гра на почуттях*	17,7%
5.	*Маніпуляція оцінкою*	10,3%
6.	*Тиск авторитетом*	7,3%

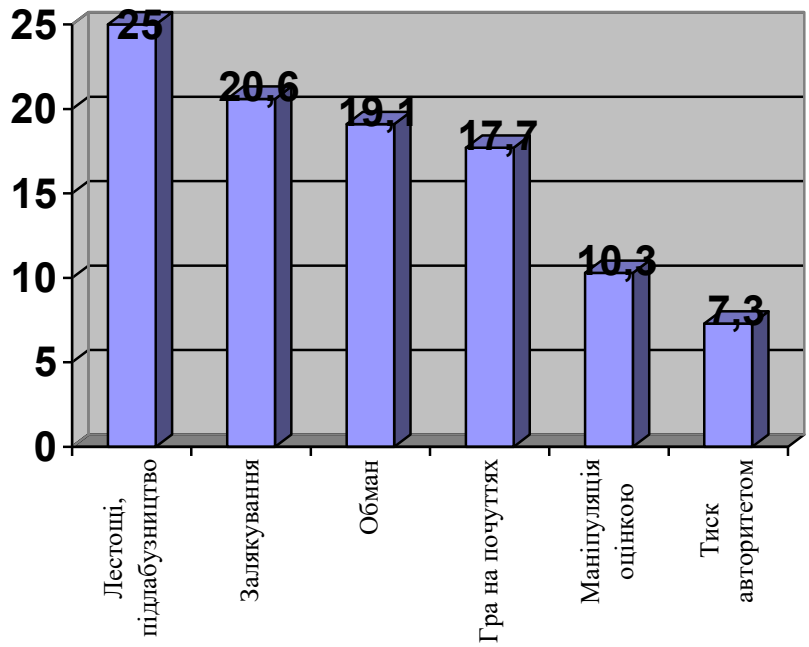


Рис 2.3. Маніпулятивні прийоми, що використовують учителі в педагогічному спілкуванні (%)

На четвертому місці знаходиться маніпулятивний прийом, який можна позначити як *„гру на почуттях”*. У 17,7% педагогічних ситуацій учителі використовують такий прийом з метою активізації інтересу до навчальної діяльності в учнів або ж з метою виправлення поганої поведінки. Для цього педагоги прагнуть розпізнати слабкі сторони „важких” учнів і потім грають на них, з метою досягнення поставлених результатів. Нерідко з метою „гри на почуттях*”* учителі дозволяють собі принижувати вихованців, викликають у них почуття страху, сорому, провини, тривоги, жалості, невпевненості в собі або ж, навпаки, відчуття самодостатності. На наш погляд, такий прийом деструктивно впливає на учнів, оскільки він часто викликає негативні відчуття й не сприяє розвитку особистості дитини. Це маніпуляції: „Ти що гірше за всіх, доведи мені, що це не так”, „Від того, як ти виконаєш творче завдання залежатиме моє ставлення до тебе” (див. додаток Д, ситуації 8 – 10).

На п’ятому місці знаходиться прийом, який ми позначили як *маніпуляція оцінкою.* У 10,3% описаних ситуаціях учителі впливають на учнів за допомогою маніпуляції оцінкою. Як було зауважено раніше, дійсно шкільна оцінка є могутнім інструментом маніпулювання. Нерідко вчителі виставляються оцінку незаслужено або не за призначенням. Частими є випадки, коли вчитель дає зрозуміти учневі, що рівень його оцінок залежатиме від того, як той поводитиметься або виконуватиме доручення вчителя. Це маніпуляції: „Поставлю високий бал з предмета, якщо братимеш участь в олімпіаді”, „Низька оцінка в журнал за поведінку”, „Висока оцінка ставиться авансом за виконання доручення” (див. додаток Д, ситуації 11 – 13).

На шостому місці знаходиться прийом, який ми назвали *психологічний тиск авторитетом* (у 7,3% випадках учителя описують ситуації, у яких використовували цей прийом). Це маніпуляція: „Не хочеш виконувати, я так само вчиню щодо тебе”. На наш погляд, такі маніпуляції деструктивні для особистості учнів, оскільки вони не дають свободи вибору учням в ухваленні

рішень, примушують діяти певним чином і викликають негативні відчуття у вихованців (див. Додаток 5, ситуації 14 – 15).

Таким чином, нами було розглянуто основні маніпулятивні прийоми, які вчителі використовують у педагогічному спілкуванні з метою вирішення проблемних педагогічних ситуацій. На наш погляд, описані прийоми мають лише тимчасовий характер вирішення виниклих протиріч і не сприяють вирішенню самої суті проблеми. Деструктивність цих прийомів полягає в тому, що вчитель, який допускає маніпуляції в педагогічному спілкуванні, ставиться до учня як до засобу, об'єкта досягнення своїх цілей, діє всупереч волі вихованців, ігнорує їхні потреби.

2. 4. Особистісні властивості вчителів, схильних до маніпулятивного спілкування з учнями

2.4.1. Зв'язок схильності вчителів до маніпулятивного спілкування з особливостями їх ціннісно-смислової сфери особистості. Вибір маніпуляції як способу впливу на учнів у педагогічному спілкуванні пов'язаний з ціннісно-смисловою сферою особистості вчителя. Оскільки саме ціннісно-смислова сфера особистості визначає цілісність особистості та істотно впливає на підхід до світу, до себе й інших людей [149; 151].

Ціннісно-смислова сфера є базовим ядром особистості й включає два компоненти – особистісні цінності й систему особистісних сенсів [154; 158]. Саме ціннісно-смислова сфера особистості визначає форми й умови реалізації спонук людини.

Під цінністю ми розумітимемо будь-який матеріальний або ідеальний об'єкт, що має для особистості життєво важливе значення. Тобто як цінність можуть виступати і ідеї, виражені в поняттях, що мають високий ступінь узагальнення, переконання людини, і стабільно значущі конкретні матеріальні блага та стани.

Цінності особистості утворюють складну багаторівневу ієрархічну систему, займаючи прикордонне положення між мотиваційно-потребісною сферою й світоглядною структурою свідомості (системою особистісних сенсів). Відповідно, особистісні цінності виконують подвійні функції. З одного боку, система цінностей постає як найвищий контрольний орган регуляції всіх спонукачів активності людини, визначаючи прийнятні способи їх реалізації. З іншого – як внутрішнє джерело життєвих цілей людини, виражаючи те, що є для неї найбільш важливим і володіє особистісним сенсом [214].

Таким чином, особистісні цінності складають базисний компонент особистості, визначають її спрямованість, яка втілюється в переконаннях, моральних позиціях і виявляється в соціальних відносинах, діяльності, спілкуванні [154, с. 7].

Сенс розуміється як вираз ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, змін навколишнього світу, власної діяльності й вчинків інших [Там само, с. 9]. Ключовим показником наявності особистісного сенсу є свідомість життя. Свідомість життя визначається як свідомість минулого, теперішнього й майбутнього, як наявність мети в житті, як переживання індивідом онтологічної значущості життя [Там само, с. 12].

Особистісний сенс ми розглядаємо як ширше поняття, що включає цінності людини. Подібної точки зору дотримуються В. Франкл, Ф. Василюк, А. Сєрий [42; 158; 180]. Так, за В. Франклом, людина знаходить сенс життя, переживаючи певні цінності [180].

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що в учителів, схильних до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні, серед *термінальних цінностей* частіше виходять на перші позиції конкретні життєві цінності (здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, друзі, цікава робота), а також пасивні цінності (упевненість у собі, життєва мудрість). На це вказують кореляції між методикою „Ціннісних орієнтацій" М. Рокіча (мод. Д. Леонтьєва) з показниками „Анкети виявлення ставлення

вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні", методики „Педагогічні ситуації", а також „Питальника схильності до маніпуляції" (коефіцієнти кореляції Спірмена коливаються від r=0,18 до r=0,20, при p≤0,01). Подібні результати отримано в дослідженнях О. Марголіної [151, с. 147].

Невисокі значення коефіцієнтів кореляції (незважаючи на статистичну значущість при p≤0,01 і p≤0,05) указують на існування зв'язку, що характеризує скоріше деяку закономірність, тенденцію, а не тісну й високу взаємозалежність. Ми пояснюємо це тим, що схильність учителів до використання маніпуляцій пов'язана із смисловими установками їх особистості, які співвідносяться з функціонуванням психічних процесів дуже високого рівня, де психологічна диференціація людей заснована на надзвичайно глибоких і тонких нюансах відмінностей. Сенси й цінності – це психологічні утворення, у сфері яких уніфікація або чітка класифікація випробовуваних, доступна математичному способу опису, найменш можливі. Саме цей момент, як ми вважаємо, відображено в отриманих нами показниках кореляційних залежностей. Тому набуті значення коефіцієнтів кореляції ми розглядаємо як достатні для констатації деяких закономірностей і тенденцій.

Таким чином, педагоги, схильні до маніпуляції, мають звичайні людські цінності. Вони хочуть бути здоровими, мати роботу, родину, друзів. Проте при цьому такі вчителі більше орієнтовані на себе, на власні досягнення успіху й менш орієнтовані на благополуччя інших. Сказане підтверджує зворотний зв'язок між шкалою „Питальника схильності до маніпуляції" і шкалою термінальних цінностей „щастя інших" методики М. Рокіча (r= -0,19 при p≤0,01).

В інструментальних цінностях у вчителів, які допускають маніпуляції в педагогічному спілкуванні, частіше виходять на перші позиції цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) (кореляції коливаються від r=0,16 до r=0,18, при p≤0,05) і недостатньо

сформовані моральні цінності (чесність, непримиренність до недоліків) (кореляції коливаються від r=-0,16 до r=-0,17 p≤0,05). Тобто вчителі, схильні до маніпуляції, готові проявляти будь-які якості з метою досягнення поставлених завдань. З одного боку, вони можуть бути чуйними до інших людей, ставитися з повагою, з іншого – можуть бути нечесними, непримиренними до недоліків інших. Одним словом, такі педагоги достатньо суперечливі в спілкуванні з суб'єктами педагогічного процесу. Л. Рюмшина у своїх дослідженнях також указує на суперечність особистості педагогів, схильних до маніпуляції. Більш того, вона стверджує, що педагог з маніпулятивною спрямованістю в спілкуванні – особистість негармонійна, невротична, яка не прагне до розвитку [Там само, с. 147].

У проведеному дослідженні нас також цікавило питання про те, чи пов'язана схильність педагогів до маніпуляції із смисложиттєвими орієнтаціями. Проведений кореляційний аналіз показав, що вчителі, які допускають маніпуляцію в педагогічному спілкуванні з учнями, мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій, випробовують незадоволеність самореалізацією в житті, а також не вірять у власні сили, мають екстернальний локус контролю. На це вказують зворотні кореляції між шкалою „Позитивне ставлення до маніпуляції" методики „Педагогічні ситуації" і шкалами СЖО Д. Леонтьєва „Загальний рівень СЖО", „Результативність життя", „Локус контролю – Я" (кореляції коливаються від r=-0,18 до r=-0,19 при p≤ 0,05). Таким чином, учителі, схильні до маніпуляції, не вірять у себе, мають екстернальний локус контролю, незадоволені прожитим життям, мають низький рівень смисложиттєвих орієнтацій. Ми повністю згодні з твердженням Л. Рюмшиної, яка висловлює, що „маніпулятор – особистість нецілісна, залежить від інших людей і обставин, не бере на себе відповідальність за свої вчинки, помилки, а звинувачує в них інших" [Там само, с. 142].

Кореляційний аналіз показників методики „Педагогічні ситуації" й методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана дав показові результати. Так,

шкала „позитивне ставлення до використання маніпуляції” методики „Педагогічні ситуації” має цілу низку зворотних зв’язків зі шкалами САТ – з базовою шкалою „Орієнтації в часі” (r=-0,17 при p≤0,05), зі шкалою „Самосприйняття” (r=-0,16 при p≤ 0,05), „Самоповаги” (r=-0,18 при p≤0,05), „Контактності” (r=-0,20 при p≤ 0,01), „Гнучкості поведінки” (r=-0,20 при p≤ 0,01), „Ухвалення агресії” (r=-0,17 при p≤ 0,05). Отже, педагоги, схильні до маніпуляції, не відчувають повноти життя й не живуть теперішнім, вони більше занурені в аналіз минулого або ж спрямовують усі свої зусилля на підготовку до майбутнього. Більше того, вони не сприймають своє життя цілісно, не відчувають нерозривності минулого, теперішнього й майбутнього.

Наше припущення про те, що вчителі, схильні до маніпуляції, не приймають себе такими, які вони є, не можуть гідно оцінити свої позитивні властивості характеру, не поважають себе, підтвердилося. Дійсно, учителі незадоволеність собою й неповагу до себе можуть компенсувати за рахунок влади, маніпуляції над учнями. Більше того, такі вчителі не здатні встановлювати суб’єкт-суб’єктні взаємини з учнями, тому вдаються до маніпуляцій з метою утримання контролю над вихованцями. Вони не гнучкі в поведінці з суб’єктами педагогічного процесу, не здатні швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.

У ході дослідження нами отримано, що вчителі, схильні до маніпуляції, не чутливі до себе й до своїх потреб, погано усвідомлюють їх, а також мають низький рівень креативності. На це вказують зворотні кореляції між шкалою „Розпізнають і позитивно ставляться до маніпуляцій” методики „Педагогічні ситуації” зі шкалами „Сенситивність” (r=-0,23 при p≤ 0,05) і „Креативність” (r=-0,23 при p≤ 0,05) методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана.

Проведений нами дисперсійний аналіз також показав значущі відмінності між учителями, схильними й не схильними до маніпуляції, за самоактуалізаційними показниками – прийняття агресії та контактності методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана (λ=0, 71 при p≤ 0,05). Так, учителі, схильні до маніпуляції, менш контактні, не приймають і не вміють

конструктивно виражати свій гнів і роздратування, на відміну від учителів, не схильних до маніпуляцій. Подібні результати нами отримані за допомогою критерію Манні-Уїтні при $p \leq 0,01$.

Отже, у цьому підрозділі (пункті) нами розглянуто деякі ціннісно-смислові характеристики вчителів, схильних до маніпуляції.

2.4.2. Стратегії его-захисту в учителів, схильних до маніпулятивного спілкування з учнями. Механізми психологічного захисту, як було відмічено раніше, можуть негативно впливати на педагогічне спілкування. За наявності надмірно сформованого „психологічного захисту" в педагогів розвивається одностороння підвищена чутливість до інформації, що стосується достоїнств власного „Я", і нечутливість і навіть жорсткість щодо учнів, якщо вчинки останніх не узгоджуються із „захисними" бажаннями та цілями вчителів [215, с. 53]. Більш того, неусвідомлювані аспекти функціонування „психологічного захисту" знижують рівень контролю й свободи дій з вибору. Такі вчителі обмежені у використанні особистісного потенціалу, професійних знань, що знижує їхню соціальну й психологічну „захищеність". Остання виражається, перш за все, у тому, що порушується контакт з учнями, виникають психологічні бар'єри в спілкуванні, стає неможливою свідома, вольова зміна негативних якостей, які через „захист" педагог заперечує, уважаючи їх такими, що не існують.

Так, на переконання Т. Яценко, провідну роль у формуванні „механізму психологічного захисту" відіграє „ідеалізоване Я" в структурі самосвідомості вчителя. „Ідеалізоване Я" (яким приємно бачити себе; цей образ включає компоненти „сьогодення", „ідеального", „майбутнього Я") зумовлює систему очікувань відносно власного віддзеркалення в очах інших [83, с. 65]. Чим більше „ідеалізоване Я" не збігатиметься з „нормативним образом Я" (уявлення людини про те, якою вона повинна бути в певному оточенні, щоб її дії та вчинки були схвалені), тим більше вірогідність

використання особливих суб'єктивних засобів для підтвердження свого бажаного віддзеркалення в очах навколишніх людей. Суб'єктивні засоби підтвердження „Я" належать до засобів „психологічного захисту" [215, с. 44].

Подібні погляди висловлює Л. Мітіна. На її думку, загроза „Я-образу" особистості вчителя виникає через невідповідність „Я-діючого" та „Я-відображеного" [118, с. 6]. Іншими словами, це розбіжність між уявленнями вчителя про те, яким він є і яким його сприймають учні, колеги, керівники, яке може призвести до деструктивних способів впливу вчителя на учнів.

На думку В. Чернобровкіна, почуття загрози цілісності „Я-образу" в учителів викликає захисну активність, і свої дії вони спрямовують на посилення відчуття власної гідності й упевненості в собі. Автор стверджує, що найчастіше це досягається за рахунок агресивних дій, у яких демонструється позиція домінування вчителя над учнями, а також за рахунок маніпуляцій над дітьми [194, с. 170].

Ще одним аспектом педагогічного спілкування при „захисті" є пошук винного в невдачі в зовнішніх обставинах або в партнерові по спілкуванню. Тому, якщо педагоги мають великий асортимент психологічних захистів, то причину своїх невдач вони, швидше за все, шукатимуть лише у виправдувальному для себе варіанті: у недосконалості університетської підготовки, шкільної системи, у негативному впливі на учнів з боку батьків, колег, у недорозвиненості дітей тощо. Але при цьому вони абсолютно ігнорують власну відповідальність у виникненні ситуації. Таким чином, складається небезпека ігнорування таких сторін своєї поведінки, зміни яких могло б призвести до успіху педагогічної взаємодії з учнями. Навпаки, педагогам із „захисними" тенденціями характерна величезна перевитрата енергії, а це виснажує їх сили, виснажує нервову систему, утягує школярів, які спілкуються з ними, у круговорот міжособистісних маніпуляцій [215, с. 55].

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення зв'язку між

схильністю вчителів до маніпуляції з механізмами психологічного захисту. Для вирішення цього завдання був використаний метод кореляційного аналізу, результати якого наведено в таблиці 2. 4.

Як видно з таблиці, у вчителів, схильних до маніпуляції в педагогічному процесі, домінують такі захисні стратегії, як витіснення (r=0,21 при p≤0,01), компенсація (r=0,26 при p≤0,001), інтелектуалізація (r=0,21 при p≤0,009), регресія (r=0,20 при p≤0,01), проекція (r=0,20 при p≤0,01), реактивне утворення (r=0,21 при p≤0,01).

Нами також установлено, що педагоги, які допускають маніпуляцію, більш схильні до витіснення й до компенсації, ніж учителі, які не допускають маніпулятивний вплив у педагогічному спілкуванні (значущі відмінності за критерієм Манні-Уїтні при p≤0,01).

Зв'язок схильності до маніпуляції з *витісненням* може пояснюватися тим, що вчитель виключає зі свідомості думку, відчуття, спогад або бажання, які загрожують цілісності структури його „Я", проте, ці „витиснені" відчуття й думки продовжують діяти на нього у вигляді несвідомих визначальних чинників поведінки. Витиснені потяги можуть також виявлятися в невротичних і психофізіологічних симптомах. Як показують дослідження та клінічний досвід, найчастіше витісняються багато властивостей, особистісні якості і вчинки, що не роблять особистість учителя привабливою у власних очах і в очах інших. Дійсно, учитель може усвідомлювати, що не зовсім етично маніпулювати учнями, але при цьому все одно так діє.

Для вчителів, схильних до маніпуляцій, характерний такий механізм захисту, як *компенсація,* який виявляється в спробі знайти відповідну заміну реальному або уявному недоліку, дефекту іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Іншими словами, компенсація виявляється в приховувані власних слабкостей за рахунок підкреслення бажаних рис, запозичених у інших.

Таблиця 2. 4

Фрагмент кореляційної матриці (коефіцієнт кореляції Спірмена)

Змінні	Его-захисти							
	запе-речення	витіснення	регресія	компен-сація	проекція	заміщення	інтелектуалізація	реактивні утворення
Схильність до маніпуляції	0,11	**0,20****	**0,20****	**0,26****	0,11	0,14	0,10	**0,21****
Допустимість маніпуляції	0,15	**0,21****	**0,19***	0,11	**0,20****	0,10	**0,21****	0,12

Примітка: * – коефіцієнти кореляції Спірмена, значущі на рівні $p \leq 0,05$; ** – коефіцієнти кореляції Спірмена, значущі на рівні $p \leq 0,01$

Іншим проявом компенсаторних захисних механізмів може бути ситуація подолання фруструючих обставин (за допомогою маніпуляції) або надзадоволення в інших сферах, наприклад, учитель, не здатний виразити гнів прямим способом, удається до прихованих способів впливу, до маніпуляції.

Регресія як механізм его-захисту є повернення на нижчий рівень розвитку, що припускає використання вчителем примітивних реакцій (крик, сльози, нецензурні слова) і способів впливу (маніпуляції, приниження, покарання та інші) [215, с. 40]. Таким чином, при цій формі захисної реакції вчитель, схильний до маніпуляції, використовує більш прості та звичні поведінкові стереотипи, відповідні незрілій, часто „дитячій" логіці, що істотно збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал подолання проблемних ситуацій і часто не призводить до позитивного результату.

Зв'язок маніпуляції та *проекції* як его-захисту може пояснюватися тим, що педагоги, які допускають маніпулятивний вплив у педагогічному процесі,

схильні приписувати іншим суб’єктам діяльності властивості, відчуття, бажання, які характерні для них. При цьому вчитель може заперечувати або проектувати не тільки негативні аспекти свого реального „Я”, але й проектувати на інших свої позитивні потенційні можливості. На наш погляд, такі вчителі можуть використовувати маніпуляції з метою захисту свого „Я” й підвищення самооцінки за рахунок іншого.

Як показали наші результати, педагоги, які використовують маніпуляцію в спілкуванні з учнями, схильні до такого механізму захисту, як *інтелектуалізація.* Вона виявляється в спробах учителів довести з метою самоствердження, що їхня поведінка є раціональною й виправданою, а тому соціально схвалюваною та гідною наслідування. Примітне те, що коли б такого вчителя не запитали, чому він зробив те-то й те-то, його мотиви зазвичай виявляються зразковими. Так, дія інтелектуалізації виявляється частіше в надмірно когнітивному способі подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Інакше кажучи, педагог пригнічує переживання, викликані неприємною або суб’єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій, навіть не дивлячись на наявність переконливих доказів на користь протилежного.

Часто педагоги, схильні до маніпуляцій, запобігають вираженню неприємних або неприйнятних для них думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень (реактивні утворення).

Отже, наше дослідження підтвердило гіпотезу про те, що вчителі, схильні до маніпуляції, мають більш напружену систему его-захистів, ніж учителі, не схильні до маніпуляції. Ми вважаємо, що велика кількість механізмів его-захистів негативно впливає на особистість, сприяє спотворенню сприйняття реальності, через них можуть виникати внутрішньоособистісні суперечності, які часто призводять до внутрішньоособистісних або міжособистісних конфліктів, з’являється напруженість в організмі.

За рахунок напруженості его-захистів учителі причину своїх невдач

шукають у зовнішніх чинниках або в партнерові по спілкуванню й не схильні брати на себе відповідальність за ситуацію, що виникла. Отже, учителі з надмірно сформованою захисною активністю не бачать таких сторін своєї поведінки, зміна яких могла б призвести до успіху педагогічної взаємодії з учнями.

2.4.3. Зв'язок схильності до маніпулятивного спілкування з характерологічними особливостями вчителів. Предметом вивчення в цій частині дослідження стали характерологічні особливості вчителів, схильних до маніпулятивного спілкування. На основі кореляційного аналізу ми отримали такі результати.

Характерологічною особливістю вчителів, які допускають маніпулятивний вплив у педагогічному процесі, є *безпечність (r=0,21 при p≤0,01),* яка виявляється в легковажності щодо життя й подій, які відбуваються. Як правило, такі вчителі мають оптимістичний характер, вони не замислюються серйозно над подіями, вірять в успіх і в них більш безтурботне ставлення до життя за рахунок зменшення прагнень. На наш погляд, такі педагоги використовують маніпуляції щодо учнів з метою досягнення певних результатів і серйозно не замислюються про наслідки такого впливу для вихованців.

За даними кореляційного аналізу, педагоги, схильні до маніпулятивного спілкування, більш *залежні від інших,* ніж учителі, не схильні до маніпуляцій (r=-0,20 при p≤0,01). Це свідчить про несамостійність, залежність, прихильність до інших, тобто про психологічну незрілість таких учителів [114, с. 225]. Подібну точку зору висловлює Л. Рюмшина [151, с. 143]. Такі педагоги у своїй поведінці часто орієнтуються на групову думку, потребують постійної опори, підтримки тих, хто оточує, у пораді й схваленні. Вони вважають за краще жити й працювати разом з іншими людьми, оскільки в них відсутня ініціатива й сміливість у виборі власної лінії поведінки. Можливо, через свою несміливість і несамостійність

вони вибирають приховані способи впливу на учнів, зокрема, маніпуляцію або ж за допомогою маніпуляції вони намагаються отримати визнання й схвалення. Так, Е. Шостром описує маніпулятора як особистість нецілісну, залежну від інших людей і обставин, яка не довіряє ні собі й ні іншим, тому прагне управляти й контролювати собою та іншими [208].

Відзначимо, що в учителів, схильних до маніпулятивного спілкування, виявляється *низький самоконтроль* (r=-0,17 при p≤0,05), у них слабше розвинена воля, вони гірше контролюють свої бажання. Діяльність таких учителів неврегульована, хаотична. Вони часто розгублюються, діють нерівномірно, не вміють організувати свій час і порядок виконання справ, при цьому часто розпочаті справи залишають незавершеними й беруться за нові. На наш погляд, за допомогою маніпуляцій такі вчителі можуть досягти поставлених цілей за рахунок інших, наприклад, учнів, колег або батьків учнів.

Характерно, що педагоги, схильні до маніпуляцій, мають достатньо високий рівень *напруженості*, яка виявляється в емоційній нестійкості, дратівливості, нетерплячості. Цей факт підтверджує отримана нами кореляція між шкалою опитувальника схильності до маніпуляції й чинника „Напруженості – розслаблення” питальника Кеттелла (r=0,19 при p≤0,05). Таким чином, учителі, які допускають маніпулятивне спілкування з учнями, схильні до неспокою, дратівливості, непосидючості, вони не задоволені своїми прагненнями, відчувають себе частіше втомленими, але не можуть залишитися без діла навіть у сприятливій обстановці для відпочинку.

Учителі, які допускають маніпуляції в педагогічному спілкуванні, достатньо *підозрілі* (коефіцієнт кореляції за Спірменом дорівнює 0,28 при p≤0,01). Вони до всього ставляться насторожено, у всьому шукають каверзу, нікому не довіряють, уважають, що ті, хто оточує, здатні на нечесність, ні з ким не говорять відверто. У цілому, у колективі такі педагоги тримаються відособлено, уважають, що їх недооцінюють. Проте у взаєминах з іншими проявляють себе як наполегливі, дратівливі, такі, що не терплять

конкуренцію, скептично ставляться до моральних мотивів поведінки тих, хто оточує.

У процесі дослідження нами також установлено, що для вчителів, схильних до маніпуляції, характерна деяка *проникливість* (на це вказує коефіцієнт кореляції r=0,16 при p≤0,05), яка виражається в штучності, обачності, умінні поводитися холодно й раціонально, не піддаватися емоційним поривам, бачити за афектом логіку. Такі вчителі тримаються завжди коректно, ввічливо й відчужено, до всього підходять розумно й несентиментально, перш ніж зробити що-небудь, з холодною аналітичністю оцінюють можливі шанси, хитро й уміло будують свою поведінку, схильні до інтриг і витонченої підступності. У спілкуванні м'які, ввічливі, стежать за своєю мовою й манерами.

Результати кореляційного аналізу, що відображають зв'язок схильності до маніпуляції й визнанням маніпуляції як допустимого засобу впливу з характерологічними особливостями вчителів, наведено в таблиці 2. 5.

За наслідками дисперсійного аналізу нами виявлено, що педагоги, схильні до маніпуляції в педагогічному спілкуванні, меншою мірою *спрямовані на предмет* своєї діяльності, а також у них недостатньо розвинена *інтелігентність (λ=0,86 при p≤0,05).* Тобто таким учителям достатньо складно реалізовувати конструктивну, методичну, навчальну, виховну й розвивальну функції в педагогічному процесі.

Таким чином, учителі, схильні до маніпулятивного спілкування, мають такі характерологічні особливості (значущі відмінності за критерієм Манна-Уїтні при p≤0,05). З одного боку, для них характерна безпечність, що виявляється в легковажності щодо життя й до подій, які відбуваються, напруженість, емоційна нестійкість, дратівливість, нетерплячість, залежність від інших, несамостійність, низький самоконтроль. З іншого, – проникливість, яка виражається в штучності, обачності, умінні поводитися холодно й раціонально.

Таблиця 2. 5

Фрагмент кореляційної матриці, що відображає зв'язок схильності до маніпуляції з характерологічними особливостями вчителів (коефіцієнт кореляції Спірмена)

Змінні	Афектотимія – сизотимія	Вис. інтелект – низький інтелект	Емоц. стійкість – емоц. нестійкість	Домінантність – конформність	Безпечність – заклопотаність	Вис. совісність – недобросовісність	Сміливість – боязкість	М'якосердість – суворість	Підозрілість – довірливість	Мрійливість – практичність	Проникливість – наївність	Схил. до відчуття провини – самовпевненість	Гнучкість-ригідність	Самостійність – залежність від групи	Вис. самоконтроль – низький самоконтроль	Напруженість – розслабленість
Допус. маніпуляц.	0,10	0,19	-0,14	0,11	**0,16***	0,12	-0,10	0,9	**0,28****	0,13	**0,16***	0,15	-0,11	**-0,20****	**-0,17***	**0,16***
Схил. до манипул.	0,9	0,10	-0,9	0,15	**0,21****	0,9	-0,9	0,10	0,15	0,10	0,13	0,9	-0,10	-0,13	-0,10	**0,19***

Примітка: * – коефіцієнти кореляції Спірмена, значущі на рівні $p \leq 0,05$; ** – коефіцієнти кореляції Спірмена, значущі на рівні $p \leq 0,01$

Такі вчителі меншою мірою орієнтовані на предмет у своїй діяльності, а більшою – на досягнення бажаного результату, заради якого вони готові використовувати будь-які засоби, зокрема й маніпуляцію.

2.5. Вплив схильності до маніпулятивного спілкування на вирішення вчителями проблемних педагогічних ситуацій

Ми припускали, що вчителі частіше вдаються до використання маніпуляції в складних проблемних ситуаціях педагогічного процесу. З цією метою нами було розроблено методику „Педагогічні ситуації". Вона є модифікацією методики ПСПД („Проблемні ситуації педагогічної діяльності") В. Чернобровкіна [199, с. 290]. У нашому варіанті цієї методики

вчителям пропонувалися 12 проблемних педагогічних ситуацій, до кожної з яких додавалися варіанти рішень, які включали маніпулятивні прийоми впливу. Учителі повинні були при ознайомленні з ситуаціями оцінити їх за критерієм „згоден – не згоден” з поведінкою вчителя й аргументувати своє рішення. Оскільки педагоги повинні були пояснити свій вибір, їх відповіді містили певні твердження, переконання, установки, позиції, цінності, цілі. На основі описаних аргументів ми визначали ставлення вчителів до маніпуляцій, а також виявили, який відсоток педагогів розпізнає маніпулятивні прийоми. Представлені аргументи (вони ж є змістом смислових установок педагогів), на наш погляд, виконують роль чинників, що впливають на процес вибору вчителем варіанта вирішення проблемної педагогічної ситуації.

Нас цікавили кількісні та якісні особливості аргументів, на яких базується вибір педагогами певного способу вирішення стимульних ситуацій. Для аналізу якісного складу аргументів, як уже указувалося, була взята за основу класифікація видів аргументації В. Чернобровкіна [194, с. 254].

Нами були виділені такі показники для обробки даних по кожному учаснику дослідження: 1) кількість відповідей, у яких учителі допускають маніпулятивний вплив у педагогічному спілкуванні; 2) кількість відповідей, у яких учителі не допускають маніпулятивний вплив; 3) якісний склад аргументів: смислові аргументи; аргументи „від свого Я”; аргументи „від об’єкта”; аргументи, пов’язані з недиференційованою оцінкою ефективності або неефективності пропонованого варіанта рішення; аргументи, пов’язані з розпізнаванням або нерозпізнаванням учителями маніпулятивного впливу в запропонованих педагогічних ситуаціях.

У результаті пілотажного дослідження були отримані деякі психометричні властивості цієї методики – середнє арифметичне, стандартне відхилення, розмах і частотний розподіл. Ці показники наведено в Додатку Г.

Кількісний аналіз частотного розподілу аргументів свідчить про те, що 65,2% учителів з нормативної вибірки допускають (з різною частотою) і позитивно ставляться до маніпулятивного впливу на учнів з метою

вирішення проблемних педагогічних ситуацій, 34,8% – негативно ставляться до маніпуляцій. При цьому педагоги в основному не усвідомлюють, що це маніпулятивні прийоми. Тільки 13,8% педагогів розпізнають, а отже, усвідомлюють, що в стимульных ситуаціях описано *маніпулятивні* способи впливу вчителів на учнів. З них 9,4% учителів (від усієї вибірки) позитивно ставляться до використання маніпуляцій для вирішення проблемних ситуацій, усвідомлюючи, що це маніпуляції, і 4,4% (від усієї вибірки) – розпізнають маніпуляції й негативно ставляться до їх використання в педагогічному процесі. Таким чином, значна кількість учителів допускає маніпуляції для вирішення проблемних педагогічних ситуацій, але при цьому не прогнозують наслідку застосування такого способу впливу.

Якісний аналіз аргументів, що містить твердження педагогів, сформульовані ними під час оцінки варіантів вирішення проблемних педагогічних ситуацій, представлено в наступній класифікації.

1. Смислові аргументи (від загальної кількості аргументів вони складають 23,8%). Загальною характеристикою аргументів цієї групи є те, що вибраний варіант рішення розглядається як такий, за допомогою якого можна досягти певної педагогічної мети, реалізувати цінності, професійні установки або уявлення педагога про власний авторитет, імідж. Смислові аргументи діляться за егоцентричною, діловою, особистісною, міжособистісною та ціннісною спрямованістю [Там само, с. 314].

Смислові аргументи *егоцентричного характеру* пов’язані із захистом Я або підтвердженням авторитету вчителя. Ці аргументи стосуються проблем домінування – підпорядкування („Необхідно дітей ставити на місце, якщо цього вимагає ситуація”, „На уроці господар – учитель, а не учні”), самозахисту власного авторитету („Педагог, таким чином, підриває свій авторитет. Не можна обіцяти, а потім не виконувати”, „Така поведінка вчителя може негативно відобразитися на його авторитеті”). Треба сказати, що в цілому спрямованість педагогів на самозахист виявляється дуже рідко – в 1,2% випадків від загальної кількості аргументів і 4, 9% – від аргументів

цієї групи. Ми згодні з В. Чернобровкіним, який уважає, що самозахисні дії педагога є індикатором його поведінкової активності, до яких учитель удається, коли його активність відбувається в режимі „подразник – відповідь" („стимул – реакція") [Там само]. Ми вважаємо, що кількісні показники подібних відповідей невеликі, оскільки вчителям надавався час для обдумування варіантів вирішення проблемних ситуацій, тобто давалася „пауза" між проблемною ситуацією й відповіддю на неї. Таким чином, виявляється, що така зупинка дозволяла вчителям обдумувати у свідомості варіанти рішення й значно скоротила появу поведінкових схем реагування на складні педагогічні ситуації.

Смислові аргументи *ділової спрямованості* пов'язані з орієнтацією вчителя на цілі професійної діяльності. Оцінюючи той або інший варіант пропонованого рішення, педагоги обґрунтовують свою згоду або незгоду залежно від того, як це, на їх погляд, сприяє зміні ситуації, як вплине на процес навчання, на навчальну мотивацію учня, на дисципліну, або вчитель починає сам пропонувати варіанти, щоб вирішити ефективніше проблемну ситуацію на уроці. Таких аргументів виявилося – 11,2% від загальної кількості аргументів і 47% – від смислових аргументів. Аргументи ділової спрямованості часто виглядають так: „Тому що на уроці важливо привернути увагу учнів", „Потрібно зацікавити учнів предметом, темою", „Якщо учень, таким чином, почав добре працювати на уроках, означає, що правильно вибрано рішення", „Учитель це зробив для того, щоб активізувати творче мислення учнів", „Це дисциплінує учнів", „Потрібно краще готуватися до уроків".

У цілому, на аргументи ділової спрямованості більше посилаються педагоги, які мають розв'язувальний тип екстрапунітивного напряму реакцій у фруструючих ситуаціях педагогічної діяльності (коефіцієнт кореляції Спірмена $r=0,20$ при $p\leq0,01$). Тобто вирішити проблемну ситуацію вони прагнуть за рахунок організації учнів, колег, батьків.

Смислові аргументи *особистісної спрямованості* (6,4% і 26,7%

відповідно) указують на те, що вчитель обдумує вирішення з погляду досягнення складної мети – здійснити внутрішні зміни в особистості учнів, актуалізувати їх позитивні якості, вплинути на їх самосвідомість, цілі, цінності, мотивацію. Приклади таких аргументів: „Така поведінка вчителя сприяла підвищенню самооцінки учня", „Учневі необхідна підтримка вчителя для розвитку його позитивних якостей", „Учитель знайшов підхід до учня, раз він так змінився", „Учень сам зрозумів, що вчинив не правильно".

За даними статистичної обробки даних, частота звернення педагогів до аргументів особистісної спрямованості прямо корелює зі схильністю реагувати на фруструючу ситуацію в розв'язувальній манері за рахунок інших ($r=-0,16$ $p\leq0,05$) і назад корелює з механізмами психологічних захистів (зокрема – з витісненням ($r=-0,21$ при $p\leq0,01$), реактивним утворенням ($r=-0,20$ при $p\leq0,01$). Отримані результати підтверджують наше припущення про те, що педагоги, які формулюють аргументи особистісної спрямованості, у проблемних педагогічних ситуація демонструють діяльністні схеми активності.

Нами виділено також смислові аргументи, пов'язані з орієнтацією педагогів на підтримку позитивних *міжособистісних взаємин з учнями й учнів між собою.* Таких аргументів виявилося – 2,2% від загальної кількості аргументів і 9,4% – від смислових аргументів. З них 1,2% (від загальної кількості) і 5,1% (від аргументів цієї групи) відповідей учителів містять аргументи, спрямовані на розвиток міжособистісних взаємин у *системі „Вчитель – учень"*. Наприклад: „Така поведінка вчителя озлоблює учнів і погіршує відносини з вихованцями", „Учитель назавжди втратить довіру учнів", „Міжособистісні взаємини вчителя з учнями не повинні впливати на успішність", „Учитель не правильно вчинив, так стосунки з дітьми не встановлюють!", „Це ще більше ускладнить взаємини", „Це не кращий спосіб налагодження взаємин". Треба відзначити, що в цих аргументах педагогами робився акцент на важливості побудови хороших міжособистісних стосунків з учнями.

Аргументи, пов'язані *з розвитком міжособистісних взаємин у системі „Учень – учень",* склали 1% і 4,2% відповідно. Приклади таких аргументів: „Такий спосіб впливу вчителя налаштовує проти цього учня весь клас", „Учитель не має права висміювати учня в присутності інших учнів", „Його ж не поважатимуть інші діти".

Частотні показники аргументів, пов'язаних з орієнтацією педагогів на підтримку позитивних *міжособистісних взаємин з учнями,* корелюють зі шкалами питальника *професійної спрямованості особистості вчителя* (зокрема – з „Товариськістю" ($r=0,16$ при $p\leq0,05$), „Організованістю" ($r=0,19$ при $p\leq0,01$)). Таким чином, педагоги, які велику увагу приділяють установленню хороших взаємин з учнями, мають достатньо розвинені комунікативні навички й організаторські здібності.

Проте відзначимо, що смислових аргументів, пов'язаних з розвитком *міжособистісних взаємин* учителів з учнями й учнів між собою, у відповідях педагогів виявилося вкрай мало. На наш погляд, це пов'язано з тим, що вчителі більшою мірою спрямовують свої зусилля на досягнення поставлених цілей у педагогічному процесі й мало приділяють уваги встановленню хороших довірчих стосунків з учнями.

Смислові аргументи, які базуються на *ціннісних позиціях учителів (ціннісних установках),* складають 2,9% від загальної кількості аргументів і 12% – від смислових аргументів. Ці відповіді будуються на основі особистісних світоглядних переконань, які виходять за межі запропонованих проблемних ситуацій і навіть за межі педагогічної діяльності взагалі. Аргументи цієї групи пов'язані з поважним ставленням учителів до учнів, як самоцінності (1,2% і 4,9% відповідно). Приклади таких аргументів: „Брехати дітям не можна", „Грати на почуттях інших, а особливо дітей, – не припустимо", „Не можна шантажувати дітей", „Залякування учнів призводить до неврозів". Сюди також належать аргументи вчителів, пов'язані із самоповагою, з довірою до себе, вони складають 0,2% та 0,7% відповідно („Я не зможу поважати себе після цього"). До цієї групи ми

можемо віднести аргументи, побудовані на ціннісних ідеалах (1,5% і 6,5% відповідно). Приклад: „Обман не призводить до хорошого”, „В очах учнів учитель залишиться нечесним”, „Кожен повинен сам відповідати за свої вчинки”, „Добро перемагає зло”, „Брехня призводить до недовіри”.

Педагоги, які формулюють аргументи, засновані на ціннісних позиціях, схильні до спонтанності ($r= 0,18$ при $p\leq0,05$) та до контактності ($r= 0,18$ при $p\leq0,05$). На це вказують кореляції за Спірменом між частотою аргументів цієї групи та шкалами методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана.

Зіставлення частотних показників усіх груп смислових аргументацій свідчить про те, що на вибір варіанта рішення впливають інтереси вчителів, пов’язані з досягненням поставлених педагогічних цілей, з підвищенням мотивації учнів до навчальної діяльності, з покращенням їхньої поведінки на уроках. Дещо рідше педагоги пов’язують той або інший варіант рішення з інтересами розвитку особистості учнів. Дуже рідко педагоги співвідносять рішення зі своїми ціннісними установками, з потребою встановити гарні міжособистісні взаємини з учнями або ж із захистом власної особистості та свого іміджу.

2. *Аргументи „від свого Я”* (44,4% від загальної кількості аргументів), пов’язані з оцінкою вчителем ситуації з погляду своїх здібностей, властивостей, компетентності, педагогічного досвіду. Це аргументи „від суб’єкта”, причому не того суб’єкта, яким він мріє стати в перспективі, а того, яким він є вже зараз [194, с. 318]. Відзначимо, що таких аргументів від загальної кількості відповідей учителів у нашому дослідженні виявилося більше всього. Таким чином, учителі, оцінюючи проблемні ситуації й обираючи варіант рішення, часто орієнтуються на себе, на власні педагогічні переконання, свій досвід або ж свої психологічні особливості.

Вони класифікується таким чином.

До цієї групи, перш за все, належать аргументи, що містять *особистісні переконання вчителів* професійно-педагогічної спрямованості (31,6% від загальної кількості аргументів і 71,3% – від аргументів цієї групи).

Характерною рисою цих аргументів є використання в їх формулюваннях займенників від першої особи або стилістичних і пунктуаційних засобів, які підсилюють їх емоційний резонанс. Наприклад: „Я вважаю, що це метод не правильний", „Один урок – це ще не все", „Якщо учні люблять предмет, вони його не прогулюють", „У журнал оцінка ставитися за знання", „Обман породжує недовіру до вчителя", „У кожному учневі є щось позитивне". Ці твердження вчителів можна також розглядати як аргументи, пов'язані з системою цінностей педагогів, проте, це цінності професійного характеру, на відміну від тих, які були виділені в групі смислових аргументів, пов'язаних зі світоглядними позиціями вчителів.

У цілому, на аргументи, що містять особистісні переконання вчителів професійної спрямованості, посилаються педагоги, які в проблемних ситуаціях схильні фокусуватися на труднощах ситуації, емоційно переживати все, що відбувається, дещо перебільшувати труднощі, можуть „застрявати" на з'ясуванні причин, не переходячи при цьому до активних дій (коефіцієнт кореляції Спірмена дорівнює 0,22 при $p \leq 0,01$). Тобто складні ситуації ними переживаються, а не вирішуються.

У цій групі виділяються також аргументи, пов'язані із знаннями педагогів своїх особистісних *властивостей, можливостей або опора на власний досвід,* який використовується вчителями при оцінці того або іншого рішення. Таких аргументів виявлено 3,9% від загальної кількості аргументів і 9% – від „Я-аргументів". У цьому випадку запропонований у методиці варіант рішення вчителем наче „примірюється" на себе, оцінюється з погляду того, чи може саме він зі своїми психологічними особливостями виконати таке рішення, наскільки воно реальне для цього педагога. Приклади таких аргументацій: „Використовувала цей метод, допомагає", „За поведінку ніколи погані оцінки не ставила", „Цей приклад маніпуляції досить часто використовую у своїй практиці", „Згодна з учителем, оскільки сама таким дітям приділяю більше уваги", „У мене так не вийде", „Я по натурі не пристосованець", „Я вчинила б так само". Наявність таких аргументів

говорить про розвиненість у педагогів саморефлексії, усвідомлення власних індивідуальних особливостей і здібностей. Наголосимо, що таких аргументів виявилося достатньо мало.

На наш погляд, дійсно важливо, щоб учитель усвідомлював свої психологічні особливості, здібності, знав сильні й слабкі сторони своєї особистості, більше того, приймав себе таким, яким він є. Проте, кореляційний аналіз показав, що педагоги, які формулюють аргументи, виходячи із знань власних психологічних властивостей або власного досвіду, часто не задоволені собою й не приймають себе ($r= -0,16$ при $p\leq0,05$).

Контент-аналіз дозволив нам виділити ще одну підгрупу аргументів, які теж належать до категорії „Я-аргументів" (8,8% і 19,7% відповідно). Вони містяться у твердженнях педагогів, які мають характер *аксіоматичних суджень,* що є своєрідними фіксованими знаннями, переконаннями, смисловими установки, як деякі „інтроекти", які не піддаються сумніву й спростуванню. Такі аргументи часто містять слова „потрібно", „повинні", „не можна", „не слід", „завжди" та ін., наприклад: „Учень повинен розуміти, що він знаходиться в класі, а не в зоопарку", „Батьки повинні знати, що їх дитина пропускає заняття", „Потрібно знайти такий підхід до учня, щоб він зрозумів, що зробив неправильно", „Про прогули повинен знати директор", „Оцінювати потрібно якість роботи, а не кількість виконаних завдань", „Оцінювання повинно бути об'єктивним". Ці аргументи говорять про те, що педагоги достатньо часто в проблемних педагогічних ситуаціях діють стереотипно, неконструктивно й схильні до висловлення безапеляційних думок, завчених „інтроектів", для яких характерний поведінковий рівень активності. На це вказує й зворотна кореляція між частотними показниками аргументів, що містять аксіоматичні судження, і розв'язувальним типом екстрапунітивного напряму в ситуації фрустрації ($r=-0,29$ при $p\leq0,01$).

Порівнюючи кількісні показники всіх груп аргументів „від суб'єкта", наголосимо на тому, що найчастіше педагоги у виборі варіанта рішення посилаються на власні педагогічні переконання професійної спрямованості,

трохи рідше – на переконання, які за своїм змістом мають характер аксіоматичних суджень. Менше всього виявлено аргументів, пов'язаних з урахуванням педагогом своїх індивідуальних особливостей, що свідчить про недостатньо розвинену саморефлексії в учителів.

3. Аргументи „від ситуації та її учасників" (23,1% від загальної кількості аргументів). Це аргументи „від об'єкта" та його складових, які базуються на аналізі обставин, що створюють проблемну педагогічну ситуацію та особливостей її дійових осіб.

До цієї групи, перш за все, входять аргументи „*від умов ситуації"*, до яких ми відносимо оцінку ситуації, апеляцію до конкретних особливостей ситуації, посилання на „поворот подій", указівку на об'єктивність причин виникнення проблемної ситуації. Вони складають 15% від загальної кількості аргументів і 65,1% – від аргументів цієї групи. Приклади: „Гарний метод впливу, хоча ситуація може повторитися", „Такий метод працює, але не довго", „Невдала маніпуляція, перестануть вірити вчителеві", „Це не вирішення такої проблеми", „У цій ситуації необхідно поступити по-іншому", „Якщо немає іншого варіанта, можна діяти й так", „Тут результат виправдав усі цілі й засоби".

У цій групі виділяються аргументи, *пов'язані з оцінкою педагогами особливостей поведінки вчителів у стимульних ситуаціях* (вони складають 4,3% та 18,4% відповідно). До цієї категорії аргументів увійшли твердження, часто негативного характеру, що містять оцінку поведінки вчителя, його професійної компетентності, наприклад: „Абсурдна поведінка вчителя", „Учитель не використав індивідуального підходу до учня", „Учителеві необхідно подумати про якість свого уроку й про те, чому діти до нього не прийшли", „Причина в самому вчителеві", „Учитель через свою некомпетентність, налаштувала клас проти учня", „Неконструктивно, учитель, напевно, діяв на емоціях", „Учитель знає індивідуальні особливості учня й тому знаходить потрібний підхід", „Учителеві необхідно переглянути свої методи викладання".

Ми виділяємо також групу аргументів, *пов'язаних з оцінкою педагогами індивідуально-психологічних особливостей учнів у ситуації.* Вони складають 3,8% від загальної кількості аргументів і 16,5% – від аргументів цієї групи. До цієї категорії аргументів належать твердження, у яких педагоги наділяють або „приписують" учням і формальні (вік, клас, соціальний статус), й індивідуально-психологічні особливості. При цьому часто педагоги, аналізуючи педагогічні ситуації, виходять з припущення про наявність в учнів негативних особливостей і мотивів, дуже рідко – позитивних, наприклад: „Так можна впливати на дітей у першому класі або в дитячому садочку", „У цьому віці ще соромно бути гірше за інших", „Учень злякався, що про його провину дізнаються, і віддав гроші", „Учень перестав пропускати уроки через страх перед батьками", „Учень боявся бути не атестованим і тому виправився".

Проводячи порівняльний кількісний аналіз аргументів „від об'єкта", можна відзначити, що частіше всього вчителі при доборі того або іншого варіанта рішення більше орієнтуються на саму проблемну ситуацію педагогічного процесу, на умови її виникнення, прагнуть спрогнозувати розвиток подій. Меншою мірою педагоги схильні аналізувати особливості учасників ситуації (учнів і вчителів) при виборі способу рішення.

4. Аргументи, пов'язані із загальною, часто *недиференційованою оцінкою* ефективності пропонованого варіанта рішення. Аргументи цієї групи не є аргументами як такими, оскільки вони пов'язані з упевненістю випробовуваних у доцільності або не доцільності прийнятого рішення, яке ними не пояснюється, тобто не аргументується. Таких відповідей було не - багато – 7,3% від загальної кількості всіх отриманих у ході дослідження аргументів, наприклад: „Так буває", „Правильно", „Очікування покарання іноді страшніше за саме покарання", „Потрібно пробувати всі методи, а цей гарний", „Такий спосіб впливу проблеми не вирішить", „Це не принесе ніякої користі".

5. *Аргументи,* у яких *учителі вказують на те, що вони розпізнають*

маніпуляції в проблемних ситуаціях. Таких відповідей нами було виявлено 1,4% від загальної кількості всіх аргументів. При цьому в 0,9% аргументах (від загальної кількості аргументів) учителі вказують на те, що в описаних ситуаціях використовуються маніпуляції й позитивно до цього ставляться та 0,5% (від загальної кількості аргументів) – учителі розпізнають маніпуляції й негативно ставляться до їх використання в педагогічному процесі. Приклади: „Це своєрідна маніпуляція, неприпустима й шкідлива", „Цей приклад маніпуляції досить часто використовується вчителями, оскільки приносить позитивний результат", „Учитель сказав неправду дітям. Це – маніпуляція", „Правильна маніпуляція, діти бояться розголосу", „Дітьми цього віку ще можна маніпулювати", „Учитель маніпулював дітьми, грав на їхніх почуттях", „Не приймаю маніпуляцію дітьми за допомогою подарунків", „Невдала маніпуляція, перестануть вірити вчителю". Як бачимо, аргументів цієї групи виявилося дуже мало. Це говорить про те, що більшість учителів з вибірки мало проінформовані про способи впливу, зокрема про маніпуляцію. У педагогічному процесі їх більше цікавить результат, для досягнення якого вони готові використовувати будь-які засоби впливу на учнів, у тому числі й маніпуляцію.

Характерно, що частота звернення педагогів до аргументів, у яких вони розпізнають маніпуляцію й позитивно до неї ставляться, зворотньо корелює із здатністю усвідомлювати свої потреби й відчуття (сензитивність до себе, $r=-0,17$ при $p\leq0,05$) і креативністю ($r=-0, 16$ при $p\leq0,05$)). Отже, учителі, схильні до маніпуляції, часто не чутливі до себе, до своїх потреб, а відповідно й до потреб учнів, також у них погано розвинені творчі здібності.

Кількісні показники всіх груп аргументів, які було проаналізовано вище, графічно зображено на рис. 2. 4.

Як видно, домінуючими в процесі вибору варіантів вирішення педагогічних ситуацій є аргументи „від суб'єкта", достатньо менше представлені смислові аргументи й аргументи „від ситуації та її учасників", четверту позицію посідають аргументи, пов'язані із загальною

недиференційованою оцінкою. Аргументи, у яких учителі розпізнають маніпулятивний вплив і вказують на це, представлено найменшими показниками.

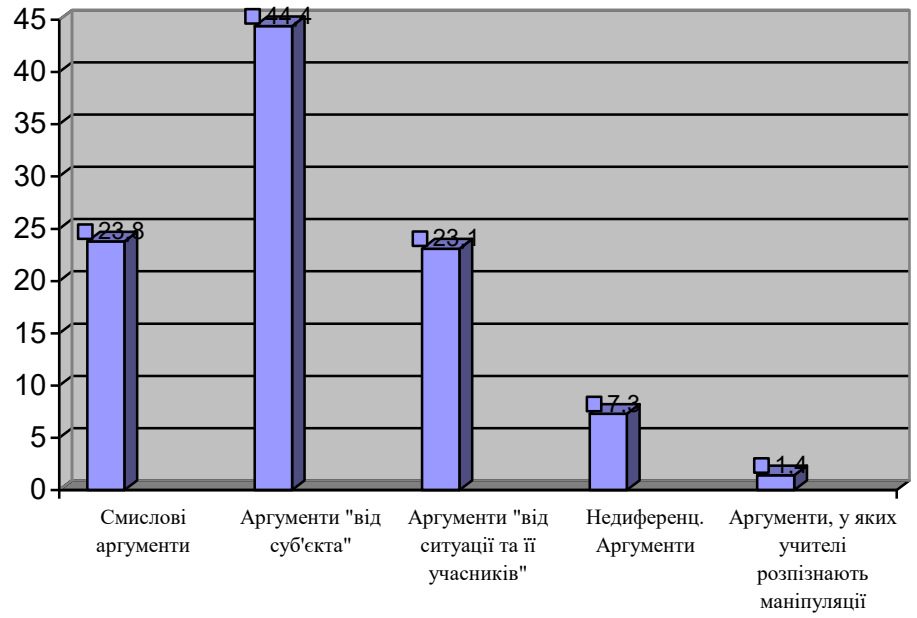


Рис. 2.4. Кількісні показники розподілу категорій аргументів (%)

Більш наочний кількісний аналіз показників розподілу категорій аргументів представлено у вигляді таблиці 2. 6.

У процесі дослідження нами виявлено, що вчителі, схильні до маніпуляції, частіше, ніж учителі, не схильні до маніпулятивного спілкування, у вирішенні проблемних ситуацій використовують аргументи, які мають характер *аксіоматичних суджень, аргументи „від умов ситуації”* (оцінку ситуації, апеляцію до конкретних особливостей ситуації), а також *аргументи, пов’язані з приписуванням педагогами індивідуально-психологічних особливостей учням у ситуації* (значущі відмінності за критерієм Манна-Уїтні при $p \leq 0,05$). На наш погляд, такі типи аргументів характеризують поведінковий рівень активності вчителів. Таким чином, наше припущення про те, що для вчителів, схильних до маніпуляції, більш характерний поведінковий рівень активності, підтвердилося.

Таблиця 2. 6

Кількісні показники розподілу категорій аргументів (%)

№	Групи аргументів	Аргументи	Від загальної кількості аргументів	Від аргументів цієї групи	„За” маніпул. рішення (від цієї групи)	„Проти” маніпул. рішення (від цієї групи)
1.	Смислові аргументи		23,8	-	63,3	36,7
		Егоцентричні	1,2	4,9	2,9	2
		Ділові	11,2	47	29	18
		Особистісні	6,4	26,7	23,4	3,3
		Міжособистісних взаємин	2,2	9,4	3,8	5,6
		Ціннісні	2,9	12	4,2	7,8
2.	Аргументи „від свого Я”		44,4	-	31,9	68,1
		Професійні переконання	31,6	71,3	25,5	45,8
		Інд. особистісні властивості, досвід	3,9	9	4,4	4,6
		Аксіоматичні судження	8,8	19,7	2	17,7
3.	Аргументи „від ситуації та її учасників”		23,1	-	67,4	32,6
		Посилання на події, обставини	15	65,1	42,3	22,8
		Оцінка поведінки вчителів	4,3	18,4	11,5	6,9
		Оцінка особистісних властивостей учнів	3,8	16,5	13,6	2,9

Продовж. табл. 2. 6

4.	Недиференційована аргументація	7,3	-	-	-
5.	Аргументи, у яких учителі розпізнають маніпуляції	1,4	-	-	-

При вивченні змістовних аспектів аргументації в процесі вибору варіантів рішення вчителями ми вивчили розподіл аргументів „за й проти" маніпулятивних рішень за виділеними вище категоріями. Інакше кажучи, ми хотіли з'ясувати, чи існують відмінності в тому, які категорії аргументів частіше стають основою для схвалення маніпулятивного варіанта вирішення педагогічних ситуацій, а які – основою їх відхилення.

У цілому, порівняльний аналіз показав, що кількість аргументів „за" переважає над кількістю аргументів „проти" (65,2% і 34,8% відповідно). Отже, в експериментальній групі значна частина вчителів погоджуються з маніпулятивним варіантом рішення проблемної педагогічної ситуації. У той же час третина випробовуваних не згодні з маніпулятивним варіантом рішення проблемної педагогічної ситуації. Ми пояснюємо це тим, що порівняння й оцінка варіантів рішення здійснюється за допомогою механізмів критичного мислення. Тобто сам процес розгляду й зіставлення варіантів вирішення проблемних ситуацій, сформульованих іншими вчителями (у процесі пілотажного дослідження), ставить випробовуваних у критичну для рефлексії позицію, на основі якої виносити оцінки (і позитивні, і негативні) логічно та природно.

На наш погляд, відмова від того або іншого варіанта рішення є дуже важливим моментом. По-перше, він свідчить про оцінне ставлення до педагогічного змісту рішення, яке заперечується, а отже, про сформованість критичного мислення. По-друге, аргументація відмови, висунення своєї зустрічної позиції пов'язане з певними смисловими установками, які регулюють зміст і напрям активності педагогів. По-третє, оскільки обрано

варіант рішення, що аргументується вчителями на основі власних смислових установок, він є усвідомленим, тобто відрефлексованим.

Таким чином, кількість аргументів „проти", які надаються вчителями при оцінці різних варіантів вирішення проблемних педагогічних ситуацій, виступають як показники сформованості в них критичного мислення, функціонування якого забезпечується процесами рефлексій і відбувається на діяльнісному й ціннісному рівнях регуляції їхньої активності. Отже, наше припущення про те, що на діяльнісному й ціннісному рівнях активності вчителі знаходитимуть більш конструктивні способи впливу на учнів, ніж маніпуляція, підтвердилося.

Аналіз аргументів „за й проти" залежно від категорій надав цікаві результати. За кількома категоріями встановлено виражені відмінності (рис. 2.5). Так, частіше схвалюють маніпуляційні рішення (дають відповідь „за") ті вчителі, які спираються на смислові аргументи ділової й особистісної спрямованості, тобто орієнтовані на досягнення конкретних результатів у навчальній та виховній діяльності (провести урок, поставити оцінку, покращити дисципліну, підвищити мотивацію до навчальної діяльності). Навпаки, незгода із застосуванням маніпуляцій у педагогічному спілкуванні („проти") проявляють учителі, які спираються на ціннісні аргументи й аргументи, спрямовані на підтримку конструктивних міжособистісних взаємин з учнями.

Ми встановили, що вчителі частіше не погоджуються з маніпулятивними рішеннями, коли вони суперечать їхнім професійно-педагогічним переконанням або стереотипним та безапеляційним позиціям, які є якимось інтроектами, що виконують швидше роль мотивів-обмежувачів („Не можна"), ніж продуманих і глибоко усвідомлених особистісних та педагогічних позицій. Значно рідше такі аргументи лежать в основі згоди із запропонованими варіантами рішення.

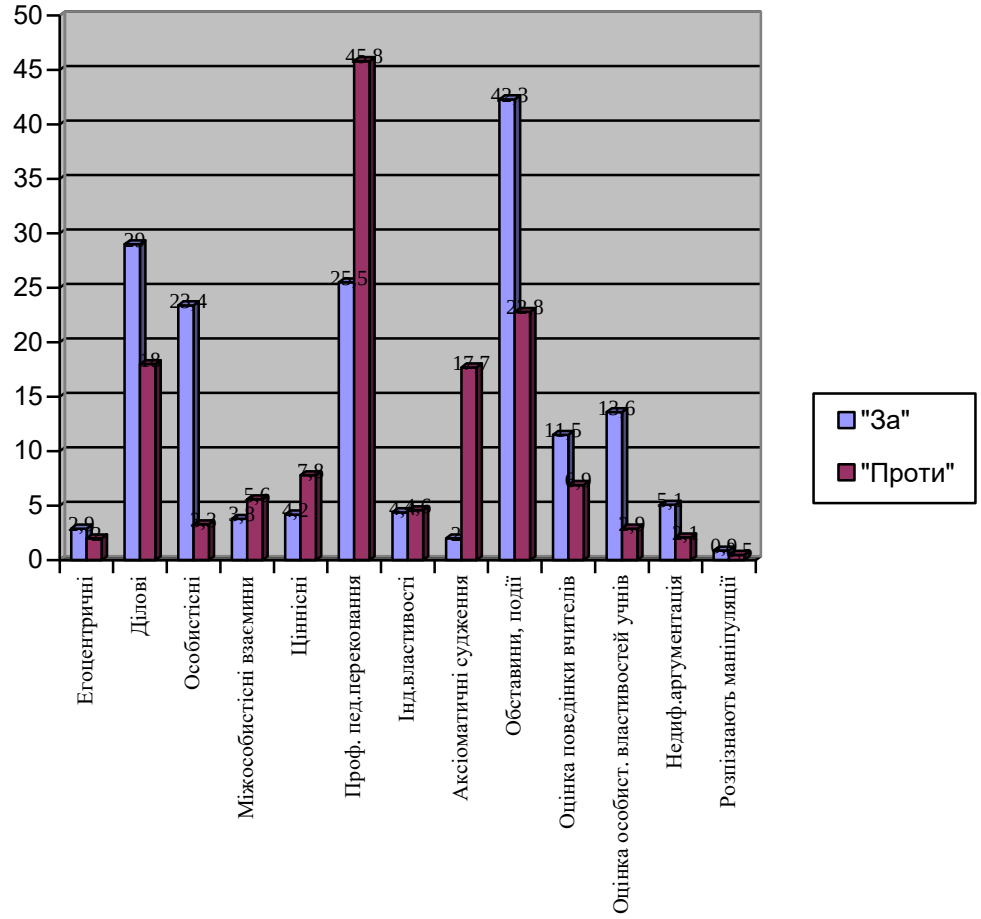


Рис. 2.5. Розподіл аргументів „за й проти" використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні залежно від категорій (%)

Відсоткові показники визначалися окремо від загальної кількості аргументів у кожній групі „за й проти".

Аргументи „від ситуації та її учасників" мають істотні розбіжності в кількості аргументів „за й проти". Учителі, оцінюючи складність педагогічних ситуацій та особистісні властивості їх учасників, частіше вдаються до використання маніпуляцій, ніж до відмови від них. Це дозволяє припускати, що посилання на складність ситуації є якимось „виправданням" використання такого способу впливу, як маніпуляція, або спробою зняти з себе відповідальність за це.

Відзначимо, що недиференційованих аргументів, а також аргументів, у яких учителі розпізнають маніпуляції, виявилося достатньо мало й вони не мають істотних відмінностей.

Нас також цікавило питання про те, який тип поведінки домінує в

педагогів, які допускають маніпуляції у фруструючих ситуаціях педагогічного процесу. Кореляційний аналіз показав, що вчителі, схильні до маніпуляції, у фруструючих ситуаціях демонструють або розв'язувальний тип екстрапунітивного напряму реакцій (e; r=0,18 при p≤0,05), або самозахисний тип інтропунітивного напряму реакцій (I; r=0,17 при p≤0,05). Таким чином, педагоги, схильні до маніпулятивного спілкування, частіше вирішують складні ситуації педагогічного процесу за допомогу інших (учнів, батьків, колег) або ж демонструють визнання своєї провини в ситуації, що сталася, але виправдовуються, закликають на допомогу пом'якшувальні обставини.

У цілому, можна говорити про те, що більшою мірою на вибір варіанта рішення проблемної ситуацій, а також способу впливу на учнів впливають педагогічні переконання вчителів, їхній професійний досвід та особистісні властивості. Наші дані також свідчать про те, що при виборі вчителями варіанта рішення істотно впливають смислові чинники, пов'язані з установкою на обов'язкове досягнення поставлених педагогічних цілей (підвищення мотивації учнів до навчальної діяльності, покращення їхньої поведінки на уроках, розвиток їхньої особистості). Для досягнення поставлених цілей педагоги готові використовувати будь-які засоби впливу, зокрема й маніпуляцію. Дещо рідше педагоги пов'язують той або інший варіант рішення проблемної ситуації з оцінкою умов ситуації та особливостей її учасників. Дуже рідко педагоги співвідносять рішення зі своїми ціннісними установками, з потребою встановити гарні міжособистісні взаємини з учнями або із захистом власної особистості та свого іміджу.

У процесі дослідження також установлено, що педагоги достатньо часто допускають маніпуляції в педагогічному процесі з метою вирішення проблемних педагогічних ситуацій, проте не усвідомлюють цього.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження показало, що маніпуляція є досить часто використовуваним засобом впливу педагога на учнів. На рівні смислових установок у вчителів присутнє лояльне ставлення до застосування маніпуляції у спілкуванні з учнями. За допомогою маніпулятивних засобів учителі прагнуть досягти навчальних і виховних цілей, покращити успішність і поведінку учнів на уроках, розвинути позитивні сторони особистості „важких" учнів. Таким чином, педагоги у своїй діяльності більше націлені на результат і здатні для його досягнення використовувати будь-які засоби впливу, зокрема й маніпуляцію.

Нами виділено шість груп смислових установок, на основі яких педагоги вважають за можливе/неможливе використання маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні. Першу, найбільш вагому групу складають установки, пов'язані з лояльним ставленням до маніпуляцій, якщо вони сприяють результативному впливу на конкретні аспекти поведінки, діяльності й особистості учнів з метою покращення їхньої успішності та поведінки. До другої групи входять установки вчителів, також пов'язані з їхнім прагненням досягти мети педагогічної діяльності, при цьому змістовне наповнення цих цілей педагоги не визначають. Третю групу склали установки, пов'язані з використанням учителями маніпуляцій у крайніх випадках, у будь-яких непередбачених, проблемних ситуаціях, коли випробувані способи впливу виявляються неефективними. Четвертую групу склали установки вчителів, пов'язані з досягненням ними за допомогою маніпуляцій власної вигоди. Нами також виділено установки вчителів, в основі яких лежить категорична відмова (у вигляді мотивів-обмежувачів „не можна") від використання маніпуляцій у педагогічній діяльності, й установки, засновані на визнанні цінностей не маніпулятивних, а чесних взаємин.

У процесі дослідження виявлено основні маніпулятивні прийоми, використовувані вчителями в педагогічному спілкуванні з метою вирішення проблемних педагогічних ситуацій. До них належать: лестощі, підлабузництво, залякування, обман, „гра на почуттях", маніпуляція оцінкою, психологічний тиск авторитетом. Описані прийоми допомагають отримати лише тимчасовий ефект, але не сприяють вирішенню самої педагогічної проблеми. Деструктівність цих прийомів полягає в тому, що вчитель, який допускає маніпуляції в педагогічному спілкуванні, ставиться до учня як засобу, об'єкта досягнення своїх цілей, діє всупереч волі вихованців, ігнорує їхні потреби.

На основі проведеного дослідження складено психологічний портрет особливостей учителів, схильних до маніпуляції. Так, у їхній ціннісно-смисловій сфері серед *термінальних цінностей* частіше виходять на перші позиції конкретні життєві цінності (здоров'я, любов, щасливе родинне життя, друзі, цікава робота), а також пасивні цінності (упевненість у собі, життєва мудрість). Таким чином, педагоги схильні до маніпуляції, мають звичайні людські цінності. Вони хочуть бути здоровими, мати роботу, родину, друзів. Проте при цьому вони більше орієнтовані на себе, на власні досягнення й менш орієнтовані на благополуччя інших. Серед *інструментальних цінностей* у них домінують цінності, пов'язані зі сферою міжособистісних взаємин (вихованість, життєрадісність, чуйність) і недостатньо виражені моральні цінності (чесність, непримиренність до недоліків).

Учителі, які допускають маніпуляцію в педагогічному спілкуванні, мають недостатньо розвинені сенсожиттєві орієнтації, вони незадоволені самореалізацією в житті, а також не вірять у власні сили, мають екстернальний локус контролю. Вони не відчувають повноти життя й не живуть теперішнім, занурені більше в аналіз минулого або ж спрямовують усі свої зусилля на підготовку до майбутнього. Більше того, такі вчителі не сприймають своє життя цілісно, не відчувають нерозривності минулого, сьогодення й майбутнього. Відзначимо, що педагоги, схильні до маніпуляції,

не приймають себе такими, які вони є, не можуть гідно оцінити свої позитивні властивості, недостатньо поважають себе. Тому незадоволеність собою й неповагу до себе вони компенсують за рахунок влади над учнями й маніпуляції ними. Крім того, такі вчителі не здатні встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями, тому вдаються до маніпуляцій з метою утримання контролю над ними. Вони не гнучкі в поведінці з іншими суб'єктами педагогічного процесу, не здатні швидко й адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.

Педагоги, схильні до маніпуляції, мають напружену систему его-захисту. У них домінують такі захисні стратегії, як витіснення, компенсація, інтелектуалізація, регресія, проекція, реактивне утворення. Надмірна вираженість механізмів захисту негативно впливає на особистість учителя, сприяє спотвореному сприйняттю реальності, що часто призводить до внутрішньоособистісних або міжособистісних конфліктів. Більше того, за рахунок напруженості его-захистів учителі причину своїх невдач шукають у зовнішніх чинниках або в партнерові по спілкуванню й не усвідомлюють своєї відповідальності за ситуацію, що виникла.

Встановлено, що педагоги, які допускають маніпуляції в педагогічному спілкуванні, більше схильні до витіснення й до компенсації, ніж учителі, які не допускають маніпулятивних дій.

Педагоги, схильні до маніпуляції, мають такі характерологічні особливості. Для них характерна безпечність, що виявляється в легковажності по відношенню до життя й до подій, які відбуваються, напруженість, емоційна нестійкість, дратівливість, нетерплячість, залежність від інших, несамостійність, низький самоконтроль. Такі вчителі проявляють проникливість, яка виражається в штучності, обачності, умінні поводитися холодно й раціонально.

Вони меншою мірою орієнтовані на предмет у своїй діяльності, а більшою – на досягнення бажаного результату, заради якого готові використовувати будь-які засоби, зокрема й маніпуляцію.

У фруструючих ситуаціях, вчителі, схильні до маніпуляції, демонструють розв'язувальні екстрапунітивні або самозахисні інтропунітивні реакції. Таким чином, у фруструючих ситуаціях педагогічного процесу вони частіше шукають способи вирішення ситуації за рахунок залучення до дій інших (учнів, батьків, колег) або ж, визнаючи свою провину в ситуації, що виникла, виправдовуються, закликають на допомогу пом'якшувальні обставини.

У процесі дослідження виявлено, що схильні до маніпуляції вчителі частіше, ніж учителі, які не маніпулюють учнями, вирішуючи проблемні ситуації, використовують аргументи, які мають характер *аксіоматичних суджень* (виступають як своєрідні фіксовані знання, „інтроекти"), *аргументи „від умов ситуації"* (оцінку ситуації, апеляцію до конкретних особливостей ситуації), *а також аргументи, пов'язані з приписуванням педагогами індивідуально-психологічних особливостей учням у ситуації.* Такі типи аргументів характеризують поведінковий рівень активності вчителів. Тому, наше припущення про те, що для вчителів, схильних до маніпуляції, більше характерний поведінковий рівень активності, підтвердилося.

Таким чином, експериментальне дослідження довело, що вчителі часто використовують маніпулятивний вплив на учнів з метою вирішення складних педагогічних ситуацій. Це обумовило необхідність пошуку умов запобігання маніпуляціям та проведення формувального експерименту.

Зміст другого розділу представлено в таких публікаціях автора:

1. Литвинчук О. М. Деструктивні аспекти маніпулятивного впливу вчителя на особистість учнів / О. М. Литвинчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. IX. – Ч. 3. – К., 2007 – С. 187 – 192.

2. Литвинчук О. М. Маніпуляції в педагогічному спілкуванні: технологічний аспект / О. М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. ІІ. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. – С. 96 – 105.
3. Литвинчук О. М. Дослідження маніпуляції в педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Наукові праці МАУП / за ред. В. Б. Захожай. – К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. – Вип. 4 (23). – С. 222 – 226.
4. Литвинчук О. М. Дослідження смислових установок учителів, які використовують маніпуляції у педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII. – Ч. 1. – К., 2010. – С. 328 – 338.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЗАПОБІГАННЯ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ

3.1. Теоретичні засади запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні

Теоретичною основою запобігання маніпуляцій у педагогічному процесі є розроблена нами модель психологічних умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні (див. рис. 3.1).

У психологічній літературі часто використовують поняття „психологічні умови", проте в жодному словнику не подано його визначення. У педагогіці під *умовами* розуміють сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування педагогічної системи [182]. У своєму аналізі ми візьмемо за основу саме це визначення. При цьому *психологічними* ми вважатимемо ті умови, які пов'язані з дією чинників, які визначаються психологічними явищами, процесами й властивостями.

Виходячи з цього, у якості психологічних умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному процесі ми розглядаємо дії (актуалізацію) таких чинників: суб'єктних, особистісних, когнітивних і операційно-комунікативних.

Суб'єктні чинники запобігання маніпулятивному впливу, як ми вважаємо, включають прийняття вчителем суб'єктної позиції, переважання в нього інтернального локусу контролю, наявність навичок саморегуляції й рефлексії.

Суб'єкт, як було зазначено вище, ми визначаємо як здатність людини ініціювати активність на основі внутрішньої мотивації, породжувати рухи й дії, а також нести відповідальність за це. З точки зору С. Рубінштейна та А. Брушлинського поняття „суб'єкт" розглядається як якісно певний спосіб

самоорганізації, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості по відношенню до об'єктивних і суб'єктивних цілей, домагань і завдань діяльності [27; 37].

Таким чином, поняття „суб'єкт" включає здатність людини ставати в активну позицію і по відношенню до зовнішнього, і до внутрішнього світу, тобто до самої себе [194, с. 234].



Рис 3.1. *Теоретична модель психологічних умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні*

Виходячи з позицій суб'єктного підходу, кожен педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й способи їх досягнення [170]. Тому, прийняття вчителем суб'єктної позиції означає, що педагог сприймає себе як суб'єкта власної діяльності; до учня він так само ставиться як до суб'єкта педагогічного процесу.

Суб'єктне ставлення вчителя до педагогічної діяльності реалізується в його спрямованості до своїх внутрішніх резервів, можливостей вибору засобів здійснення діяльності, що, урешті-решт, визначається взаємодією сформованих умінь саморегуляції й компонентів суб'єктивного досвіду [128, с. 16]. Ми припускаємо, що вчитель як активний суб'єкт діє в напрямі свідомо прийнятої, професійно значущої мети – розвитку й становлення особистості учня й знаходитиме більш конструктивні способи впливу, у сукупність яких маніпуляція, безумовно, не входить.

До суб'єктних чинників запобігання маніпулятивному впливу, на нашу думку, належить переважання в учителя інтернального локус-контролю. Переважання інтернальності прийнято розглядати як корелят здатності вчителів до конструктивного вирішення психологічних труднощів [194, с. 31]. Учителі з інтернальним локусом контролю усвідомлюють особисту відповідальність за здійснювані дії й за вибір засобів впливу на особистість учнів.

Ще одним суб'єктним чинником запобігання маніпуляціям є саморегуляція. Завдяки саморегуляції вчитель може контролювати свої дії, вчинки, управляти своїми емоційними станами в процесі взаємодії з учнями, вибирати конструктивніші способи поведінки в складних педагогічних ситуаціях [128, с. 16]. Педагоги, які можуть емоційно грамотно виражати свої думки, володіють прийомами саморегуляції в напружених педагогічних ситуаціях, використовуватимуть розв'язувальний тип реакцій у вирішенні проблем, які виникають [157].

До цієї ж групи чинників запобігання маніпулятивному впливу ми відносимо рефлексію. Рефлексія дозволяє вчителеві аналізувати, оцінювати власну поведінку, думки, почуття, а також у думках відтворювати внутрішній світ учня, його психологічний стан, проникати в його мотиваційно-потребнісну сферу, „дивитися" на себе „його очима", усвідомлювати його ставлення до себе [147, с. 40]. Саме рефлексія забезпечує прогнозування й передбачення навчально-виховної взаємодії та її своєчасну корекцію.

Особистісні чинники запобігання маніпулятивному впливу ми пов'язуємо з ціннісно-смисловою сферою особистості вчителя. Вони містять смислові установки вчителів, пов'язані з усвідомленням неприпустимості використання маніпуляцій як засобу впливу на учнів, ціннісне ставлення до особистості учня, а також ненапружену систему его-захисту.

Ціннісно-смислова сфера, на думку ряду авторів, є базовим ядром особи й включає два компоненти – особистісні цінності й систему особистісних сенсів, що відображає особистісні властивості смислового розуміння [154; 158]. Д. Леонтьєва зазначає, що цінності є джерелом стійких сенсів значущих об'єктів і явищ, які концентруються в зовнішній надособистісній реальності й виражають приналежність індивіда до зовнішнього буття, забезпечують стійкість поведінки людини в дійсності, що змінюється, і визначають її вчинки. Асимілюючись у структуру особистості, вони практично не залежать від ситуативних чинників, є стабільними, ненасичуваними, а тільки такими, що задають вектори життєдіяльності суб'єкта [92].

Під цінністю ми розумітимемо будь-який матеріальний або ідеальний об'єкт, що має для особистості життєво важливе значення. Таким чином, як цінність можуть виступати й ідеї, виражені в поняттях, що мають високий ступінь узагальнення, переконання людини, і стабільно значущі конкретні матеріальні блага та стани.

Людина реагує на події зовнішнього світу лише після того, як вона відбила їх у своїй свідомості, осмислила їх, визначила цінності того, що відбувається, для самої себе [174]. Це осмислення відбувається при зіставленні подій, власних бажань і мотивів із системою особистісних цінностей. Цінності особистості утворюють складну багаторівневу ієрархічну систему, займаючи суміжне положення між мотиваційно-потребнісною сферою й світоглядною структурою свідомості (системою особистісних сенсів) [214].

Залежно від спрямованості на особистісний розвиток або на

збереження гомеостазу цінності можуть бути розділені на вищі (цінності розвитку, буттєві цінності) і регресійні (цінності збереження, дефіцитарні) [113]. Таким чином, внутрішній стан власної сили й влади, що досягаються через маніпуляцію, ми можемо розглядати як таке, що має цінність для людини. Проте, у такому вигляді це – цінність, яка належить не до вищих, а до нижчих, регресійних цінностей, за А. Маслоу.

У вітчизняній психології поняття „особистісний сенс" прийнято визначати як „індивідуалізоване віддзеркалення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як „значення-для-мене" засвоюваних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, уміння, дії і вчинки, які здійснюють люди, соціальні норми, ролі, цінності й ідеали" [139, с. 192].

Сенс – це вираження ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, змін навколишнього світу, власної діяльності та вчинків інших [154, с. 9].

Загальні смислові утворення, що є, на думку Б. Братуся, основними „конституювальними", утворювальними одиницями свідомості особистості, визначають головні й відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе [33, с. 107]. Він виділяє дві функції смислових утворень [35]. По-перше, це створення образу, ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку, яка не випливає прямо з наявної ситуації. Ця життєва перспектива є головною опосередкованою ланкою руху особистості. По-друге, це функція моральної оцінки дій. Моральна оцінка, на відміну від ситуативної, має на увазі іншу надситуативну опору, особливий психологічний план. Цією опорою й стає для кожної людини система смислових утворень та її усвідомлення.

Серед смислових утворень у свідомості особистості ми виділяємо смислові установки. Д. Узнадзе розробив теорію установки [174], у якій розвинув уявлення про установку як „цілісну модифікацію суб'єкта", його готовності до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямі дій, що є основою його доцільної виборчої активності. Установка виникає

при „зустрічі” двох чинників – потреби й ситуації її задоволення, визначаючи спрямованість будь-яких проявів психіки та поведінки суб’єкта [139, с. 420].

А. Асмолов уводить поняття „смислової установки”. Смислова установка актуалізується мотивом діяльності і є формою вираження особистісного сенсу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності [12, с. 76].

Смислові установки містять інформаційний (когнітивний) компонент (погляди людини на світ і образ того, до чого людина прагне), емоційно-оцінний компонент (антипатія й симпатія по відношенню до значущих об’єктів), поведінковий компонент (готовність діяти по відношенню до об’єкта, який має особистісний сенс) [139, с. 420].

За допомогою смислових установок індивід залучається до системи норм і цінностей певного соціального середовища, вони допомагають зберегти цілісність особистості в напружених ситуаціях, сприяють самоствердженню особистості, виражаються в прагненні особистості привести в систему особистісні сенси знань, норм, цінностей, що містяться в них [Там само].

Вибір педагогом маніпуляції як засобу впливу на учнів, на наш погляд, пов’язаний саме із смисловими установками вчителя. Якщо у свідомості педагога є лояльне ставлення до маніпуляції, більше того, є уявлення про те, що за допомогою маніпулятивного впливу можна добитися бажаного результату, тоді в учителя є і готовність до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні. Якщо ж педагог на рівні смислових установок сприймає маніпуляцію як неприпустимий засіб впливу на особистість іншої людини, тоді він, швидше за все, не використовуватиме їх у педагогічній діяльності.

Когнітивні чинники запобігання маніпулятивному впливу включають знання вчителів про педагогічні види впливу, про конструктивні способи дії в педагогічному спілкуванні, знання про маніпуляцію як вид психологічного впливу, а також уміння розпізнавати маніпуляції в педагогічному процесі.

Дія цього чинника припускає оволодіння вчителем специфічними психологічними знаннями з цієї проблеми. Отримані знання актуалізують у вчителів бажання переглянути звичні способи впливу на учнів, усвідомити неконструктивні види впливу, спробувати нові (конструктивні) способи впливу. Отримані знання також сприяють перегляду вчителями власних переконань з використання маніпуляцій у педагогічному процесі, що приводить до трансформації їхніх смислових установок, унаслідок чого спостерігається професійне й особистісне зростання педагогів.

Операційно-комунікативні чинники припускають наявність у педагогів розвинених комунікативних навичок спілкування, умінь установлювати контакт з учнями, вести діалог, практичних навичок виходу з проблемних ситуацій, умінь протистояти маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні.

Педагог, який володіє навичками спілкування, володіє поведінковою й комунікативною гнучкістю, має широкий репертуар різних комунікативних прийомів; він вільний, і відкритий у спілкуванні. Ми припускаємо, що вчителі, які мають розвинені комунікативні навички, здатні знаходити конструктивні способи впливу на учнів, а також готові (і здатні) на практиці використовувати прийоми, що запобігають „нецивілізованим” формам взаємодії в педагогічному процесі.

Таким чином, у цьому підрозділі було розглянуто теоретичну модель психологічних умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні. У якості цих умов ми розглядаємо дію (актуалізацію) суб’єктного, особистісного, когнітивного й операціонально-комунікативного чинників, які охоплюють усю систему внутрішньо-психологічних і міжособистісних аспектів готовності вчителів до конструктивної взаємодії.

3.2. Організація й проведення тренінгу „Педагогічний вплив та запобігання маніпуляціям”

Проведене нами дослідження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні лягло в основу розробки системи прийомів формування в педагогів способів конструктивного впливу на учнів та запобігання маніпуляціям в педагогічному процесі методами активного соціально-психологічного навчання.

Ми підтримуємо думку таких учених, як А. Анцупов, Я. Будников, Ю. Ємельянов, А. Овчаренко, М. Пірен, Н. Пов’якель, А. Шипілов стосовно того, що тільки використання комплексу таких методів, як-от: соціально-психологічний тренінг, індивідуальне психологічне консультування, аутогенне тренування, самоаналіз поведінки, посередницька діяльність психолога забезпечить ефективний результат запобігання деструктивних впливів учителів на учнів у педагогічному спілкуванні. Тому наш тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям являє собою систему психокорекційних заходів, спрямованих на запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні. Ця психокорекційна програма тренінгу складалася з двох частин: теоретичної та практичної. Теоретична частина програми була спрямована на поглиблення знань учителів щодо конструктивних і деструктивних видів педагогічного впливу та мала просвітницький характер. Практична частина будувалася на основі тренінгових занять, що спрямовані на запобігання маніпуляціям та актуалізацію конструктивних засобів впливу на учнів. У межах тренінгу було проведено бесіди, дискусії, рольові ігри, індивідуальне консультування, аналіз проблемних ситуацій педагогічного процесу.

У реальному процесі педагогічної діяльності педагоги часто діють стереотипно. Більшість з них, стикаючись з проблемними ситуаціями, недостатньо усвідомлюють внутрішні процеси, які лежать в основі формування власних дій, недостатньо рефлексують уже реалізовані дії – свої

та інших учасників ситуації, а також вибирають такі способи впливу на учнів, які не завжди виявляються педагогічно доцільними. Тому на тренінгових заняттях ми пропонували вчителям розповідати про проблемні ситуації, які виникали в них у педагогічному процесі, програвати їх за ролями з метою знаходження конструктивних варіантів рішення. У разі утруднення знаходження конструктивного варіанта рішення вчителеві допомагала решта учасників тренінгу за допомогою аналізу ситуації, висловлення думок з приводу розв'язання проблеми, яка виникла, власного досвіду. Це значно розширило й поглибило межі їх свідомої організації власних дій, сприяло пошуку конструктивних способів впливу на учнів у педагогічному процесі.

В основу формувального експерименту було покладено *суб'єктний підхід* (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, В. Слободчиков, І. Якиманська, В. Татенко), сутність якого полягає у тому, що вчитель розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний обирати цілі й способи їх досягнення [170]. З точки зору цього підходу, педагог будує суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями, діалогічне спілкування, відмовляється від застосування маніпуляцій, використовує конструктивні способи впливу на вихованців в педагогічному процесі. Застосування вчителем маніпуляції як засобу впливу на вихованців означає, що педагог не визнає суб'єктності учня, ставиться до нього як до об'єкта, „використовує" свої стосунки з дітьми для досягнення власних цілей або „відіграшу" власних психологічних комплексів.

Важливе завдання тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям полягало в тому, щоб педагоги усвідомили свою позицію щодо учнів і прагнули не протистояти їм, а будувати суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями, тобто взаємини, побудовані на взаємоприйнятті, рівності, пошані тощо.

В основу структури занять тренінгу покладено *психологічні умови запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні*. До перерахованих у

п. 3.1. чинників, які є умовами запобігання маніпуляціям, – суб'єктивного, особистісного, когнітивного й операціонально-комунікативного – стосовно системи тренінгової роботи ми додали ще один – *мотиваційний.*

Як відомо, будь-яка психологічна дія стає можливою, якщо в суб'єкта існує мотив, який енергетизує й наповнює змістом цю дію. У зв'язку з цим, говорячи про мотиваційні умови (чинники), які бралися до уваги в процесі тренінгу, ми маємо на увазі сукупність потреб і переживань педагогів, пов'язаних з їхньою діяльністю, і служать підставою для їхнього свідомого – мотивуючого – включення до тренінгового процесу.

Таким чином, до *мотиваційних підстав* ми відносимо: незадоволеність учителя собою і своєю професійною діяльністю, недостатнє прийняття себе у своєму досвіді взаємин з учнями, наявність досвіду невдач у педагогічній діяльності, фрустрованість у певних ситуаціях педагогічного спілкування.

Наше дослідження показало, що багато педагогів при зовнішній професійній успішності випробовують внутрішні суперечності між звичними способами впливу на учнів і усвідомленням їх недоцільності в професійній діяльності. Нерідко вчителі потрапляють у складні педагогічні ситуації, коли не знають, як поводитися, як впливати на учнів, щоб добитися поставлених цілей. Вони використовують маніпуляції та інші неконструктивні способи впливу, але це не призводить до розв'язання ситуації й до розвитку взаємин з учнями. Унаслідок цього педагоги відчувають незадоволеність собою та своєю професійною діяльністю. При цьому ступінь переживання такої незадоволеності може бути різним, починаючи від смутних відчуттів і закінчуючи чіткішим усвідомленням проблеми.

На думку Л. Мітіної, під задоволеністю розуміється співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя й можливістю успіху діяльності з реалізації провідних мотивів [118, с. 59]. Задоволеність учителя своєю професійною діяльністю необхідна для успішного розвитку емоційної стійкості, для підтримки необхідного емоційного тонусу, відчуття власної гідності [Там само].

На наш погляд, саме незадоволеність учителя своєю професійною діяльністю становить основу мотивації для пошуку більш конструктивних способів впливу, зміни поведінки й способів спілкування з учнями.

У тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям *мотиваційний чинник* реалізовувався через активізацію процесу самопізнання вчителями власного внутрішнього світу, усвідомлення своїх професійно значущих якостей, підтримку бажання придбати почуття задоволеності собою та своєю професійною діяльністю. Низка вправ була спрямована на розкриття особистісних властивостей учителів, їхнього особистісного потенціалу й прийняття себе.

Оскільки однією з умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні є актуалізація *суб'єктних чинників*, то в розробленому нами тренінгу велика увага приділялася формуванню суб'єктної позиції. Спочатку вчителям пропонувалося досліджувати власну позицію щодо учнів, а потім у процесі тренінгових вправ і в процесі програвання різних педагогічних ситуацій у вчителів формували навички суб'єкт-суб'єктних взаємин.

Крім того, у процесі тренінгу вчителі навчалися усвідомлювати й брати на себе відповідальність за здійснювані дії, за вибір засобів впливу на учнів, тобто формувався інтернальний локус контроль.

У тренінгу велика увага приділялася розвитку навичок саморегуляції педагогів. Завдяки саморегуляції педагоги можуть контролювати свої дії, вчинки, управляти своїми емоційними станами в процесі взаємодії з учнями, вибирати більш конструктивні способи поведінки в складних педагогічних ситуаціях. Учителі навчалися прийомів емоційної саморегуляції, прийомів аутогенного тренування, емоційної грамотності.

Розвиток рефлексії в процесі проведення тренінгу здійснювався за допомогою спеціальних вправ, програвання складних ситуацій педагогічного спілкування і за допомогою розвитку здібності до дисоціації (погляду „з боку" на ситуацію, яка виникла). Учителі вчилися аналізувати власні вчинки

та вчинки інших суб'єктів педагогічного процесу, оцінювати власну поведінку, думки, почуття, а також інших людей.

Як ми зазначали в п. 3.1, *особистісні чинники* запобігання маніпулятивному впливу виявляються в смислових установках учителів, у ціннісному ставленні до особистості учня, а також у ненапруженості системи его-захисту. У процесі тренінгових занять учителі, орієнтуючись на власні смислові установки, висловлювали своє ставлення до маніпуляцій, ділилися своїм досвідом розв'язання складних педагогічних ситуацій, демонстрували певні реакції й дії, програючи складні ситуації педагогічного процесу. Часто учасники тренінгу у зворотних зв'язках висловлювали змістовні висновки, переконання, робили відкриття для себе й випробовували інсайти, які призводили до трансформацій їхніх смислових установок.

Когнітивні чинники запобігання маніпулятивному впливу реалізовувалися в тренінгу у вигляді проведення лекційних занять, бесід, дискусій, рольових ігор, аналізу проблемних ситуацій педагогічного процесу. У межах тренінгу вчителям пропонувалися лекційні заняття з тем: „Види педагогічного впливу", „Конструктивні й деструктивні види впливу в педагогічному спілкуванні", „Маніпуляція в педагогічному спілкуванні", „Деструктивність маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні", „Способи протистояння маніпуляціям". Ці лекційні заняття були спрямовані на отримання вчителями знань з педагогічних видів впливу, конструктивних і деструктивних видів впливу, маніпуляції як виду впливу, способів розпізнавання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні.

Операціонально-комунікативні чинники в тренінгу реалізовувалися через розвиток практичної комунікативної компетентності вчителів.

Принципи, які були покладені в основу тренінгових занять, відповідають класичному набору правил і норм. Це *принцип щирості й відвертості*, який припускає відвертість, відсутність нещирості між учасниками групи, пред'явлення один одному справжніх почуттів [43, с. 28 – 30]. *Принцип активності,* який говорить про те, що в групі відсутня

можливість пасивно „відсидітися”. Більшість вправ має на увазі включення всіх учасників. Украй небажана відсутність навіть на одному тренінговому занятті, забороняється вихід з групи (окрім виняткових випадків).

Одним з найбільш важливих принципів нашого тренінгу є *принцип конфіденційності*. Згідно з цим принципом, усе, про що йдеться мова в групі щодо конкретних учасників, повинно залишатися всередині групи. Принцип конфіденційності дозволяє створити атмосферу психологічної безпеки й саморозкриття. Само собою зрозуміло, що психологічні знання й конкретні прийоми, ігри, психотехніки можуть і повинні використовуватися вчителями поза групою – у педагогічній діяльності, у повсякденному житті, з метою саморозвитку.

Не менш важливим принципом тренінгу психологічного впливу та запобігання маніпуляціям був *принцип „тут і тепер”*. Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їхнього аналізу постійно були процеси, що відбуваються в групі в цей момент, почуття, які переживаються в цей конкретний момент, думки, що з’являються в цей момент. Окрім спеціально зумовлених випадків, забороняються проекції в минуле і в майбутнє.

Велике значення на тренінгу приділялося *принципу „Я”,* згідно з яким учасники зосереджують свою увагу на процесах самопізнання, самоаналізу й рефлексії, усі вислови будуються з використанням особових займенників однини: „я відчуваю…”, „я думаю…”. Навіть оцінка поведінки іншого члена групи повинна здійснюватися через висловлювання власних відчуттів і переживань, які виникають [43, с. 28 – 30]. Цей принцип дозволяв долати поведінкові стереотипи вчителів, в основі яких лежать мотиви підтримки й захисту ураженого Я. Їх усвідомлення є важливим етапом просування вчителів у напрямі до повноцінної суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

У тренінгу також використовувалися принципи *добровільної участі*, *постійного складу* і *психологічної рівності*. У той же час цей тренінг містить низку специфічних принципів, виділених В. Чернобровкіним [195, с. 256].

Так, принцип *співтворчості* полягає у взаємообміні педагогів способами розв'язання складних ситуацій, у формуванні такої позиції взаємодії, яка забезпечує актуалізацію критичного ставлення до свого й до чужого педагогічного досвіду. Така взаємодія суб'єктів співтворчості сприяє зміні та розвитку особистості педагога [198, с. 39].

Принцип *інноваційної спрямованості* полягає в пошуках нових підходів до здійснення педагогічних дій у ситуаціях педагогічного спілкування, пов'язаного з досвідом невдалих рішень і з вибором неконструктивних способів впливу.

Принцип відповідальності передбачає, що можливі зміни й придбання, які педагоги можуть отримати в результаті тренінгу, головним чином залежать від них самих і визначаються ступенем включеності їх механізмів внутрішньої й зовнішньої активності [Там само, с. 41].

За структурою тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям умовно проходив через три етапи – *діагностичний, аналітичний і трансформаційний*. Межі цих етапів досить гнучкі. Проте структурна будова тренінгу передбачала, що на першому етапі відбувалося формування в педагогів основних теоретичних уявлень про конструктивні й деструктивні види впливу в педагогічному процесі, маніпуляції як виду психологічного впливу, а також усвідомлення педагогами власних професійних проблем, які виникають у сфері взаємодії з учнями.

На аналітичному етапі велику увагу приділено пошуку способів конструктивного педагогічного впливу в складних ситуаціях педагогічного спілкування й усвідомленню вчителями внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій. Цей етап супроводжувався інсайтами, під час яких учасники групи досягали розуміння природи власних професійних помилок, у них виникала мотивація до зміни свого підходу до професійної діяльності. Таким чином, здійснювався перехід до третього – трансформаційного – етапу тренінгу. Він включає усвідомлення отриманих знань, набуття нових навичок

конструктивної взаємодії й уміння застосувати їх у складних ситуаціях педагогічної діяльності.

В організаційному плані тренінг включає кілька фаз: *комунікативно-інтеграційну фазу,* на якій відбувався вхід учасників до групи й початок групової динаміки, *робочу фазу*, де відпрацьовувалися основні навички конструктивного впливу та запобігання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, і *завершальну фазу*, де відбувалося закріплення набутих навичок і вмінь, підводилися підсумки роботи.

Серед практичних методів у тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям використовувалися елементи гештальттерапії, транзактного аналізу, методи НЛП (нейролінгвістичного програмування), техніка психодрами, а також психомалюнок [145; 168; 213; 215].

З гештальттерапії використовувалася техніка порожнього стільця з метою знаходження виходу зі складної ситуації взаємодії з учнем, а також пошуків конструктивного способу впливу. Для цього вчитель спочатку взаємодіє з учнем, образ якого в думках проектується на порожній стілець. Потім він сам пересідає на цей стілець і говорить уже від імені учня самому собі. У процесі такого діалогу відбувається усвідомлення багатьох непомічених раніше сторін своєї поведінки, розвивається емпатія й розуміння способу більш конструктивного впливу на учнів у подібних ситуаціях.

У рамках гештальттерапії в процесі тренінгових занять педагоги вчилися усвідомлювати свої відчуття й емоційно грамотно їх виражати через „Я-висловлювання”. Оскільки невиражені почуття (наприклад, невисловлений гнів щодо важкого учня або почуття провини перед батьками учня) роблять деструктивний вплив на психічні процеси вчителя й у цілому на процес взаємодії.

Прийоми транзактного аналізу, застосовані нами в процесі проведення тренінгу, допомогли педагогам яскравіше усвідомити неконструктивні способи педагогічного спілкування. Учителі в процесі групової дискусії були

ознайомлені з теорією транзактного аналізу, з его-станами Родителя, Дитини, Дорослого, з видами трансакцій [168, с. 20 – 30]. На думку Л. Мітіної, усвідомлення різних его-станів дає можливість учителям використовувати ці его-стани й у внутрішньому діалозі, і в зовнішніх комунікаціях, що призводить до розширення сфери педагогічної самосвідомості й зрештою оптимізує процес педагогічної праці [119, с. 143].

Як показує наш досвід, аналіз конкретних ситуацій педагогічної взаємодії на основі програвання его-станів Родителя, Дорослого, Дитини, використовуваний у тренінгу, виявився дуже корисним для розв'язання складних ситуацій і пошуку більш конструктивних видів впливу на учнів.

У рамках транзактного аналізу педагоги познайомилися з поняттям життєвих позицій. Е. Берн виділяв чотири життєві позиції: „Я – ок, Ти – не ок; Я – не ок, Ти – ок; Я – не ок, Ти – не ок; Я – ок, Ти – ок". На заняттях педагогам було запропоновано дослідити власні позиції щодо учнів. Одне із завдань тренінгу полягало в стимулюванні вчителів до переходу з позицій „Я – ок, Ти – не ок" або „Я – не ок, Ти – ок" у позицію „Я – ок, учні – ок", характерною для суб'єкт-суб'єктних взаємин [103, с. 129].

У тренінгу використовувалися прийоми психодрами, рольові ігри, імітаційне моделювання поведінки [89]. Учителі розкривали складні ситуації, у яких вони використовували маніпуляцію при взаємодії з учнями, а потім ми пропонували їм ці ситуації програти, розподіливши ролі. Ці рольові ігри дозволяли вчителям більше зрозуміти себе, інших суб'єктів взаємодії, знайти більш конструктивні способи впливу з метою досягнення поставлених педагогічних цілей [Там само].

З техніки НЛП використовували техніку „Трипозиційного сприйняття ситуації" в тих випадках, коли вчителі не знаходили в складній педагогічній ситуації конструктивного способу впливу. Тоді ми їм пропонували розглянути ситуацію з трьох позицій: зі своєї позиції, з позиції учня й подивитися на ситуацію з боку (дисоціюватися) [213, с. 291 – 297]. Часто це виявлялося продуктивним способом розв'язання ситуації.

У тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям використовувався також метод психомалюнка. Учителям пропонувалося намалювати свої взаємини з учнями до й після тренінгу [215; 217]. У цьому випадку психомалюнок використовувався з метою виявлення ефективності проведеного тренінгу (див. додаток Ж).

Таким чином, тренінг є системою психокорекційних заходів, спрямованих на розвиток і набуття навичок конструктивного педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні. Його головні цільові орієнтири пов'язані з актуалізацією суб'єктності, процесів рефлексії, вибору педагогічно доцільних способів впливу на учнів з метою досягнення поставлених результатів.

3.3. Розвивальні ефекти тренінгу „Педагогічний вплив та запобігання маніпуляціям"

Тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям проходив на базі середньої школи № 49 міста Луганська. У формувальному експерименті брали участь 15 учителів-предметників, з разною мірою схильних до маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні. Вік учителів – від 24 до 44 років, педагогічний стаж – від 2 до 25 років.

Тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям складався з 9 занять обсягом 54 години групової роботи. Тренінгові заняття проходили раз на тиждень.

Для ілюстрації тих процесів, які відбувалися під час тренінгу, подамо огляд основних прийомів і вправ, на підставі яких здійснювалася актуалізація й опрацьовування змістовних аспектів самосвідомості й діяльності педагогів, їхніх життєвих цінностей, а також феноменів, пов'язаних з попередженням маніпуляцій і вибором конструктивних способів впливу на учнів у складних ситуаціях педагогічного спілкування.

Так, у рамках *діагностичного етапу* тренінгу найбільш

інформативними й цінними в дослідницькому сенсі були такі прийоми. Перш за все, було запропоновано вправу, у якій кожен учитель повинен був подумати й назвати особистісні якості, які допомагають йому впливати на учнів, і якості, які заважають. Цікаво, що деякі педагоги не змогли назвати жодної якості і стверджували, що не здатні ефективно впливати на учнів. Невелика частина вчителів, говорячи про якості, що дозволяють їм адекватно впливати на учнів, називали властивості, які традиційно вважаються позитивними: доброту, відвертість, підвищену чутливість. Були вчителі, які називали тільки негативні якості (запальність, агресивність, імпульсивність, дратівливість). У цілому, вправа показала, що багато учасників тренінгової групи погано знають або не приймають себе.

Показовою також була вправа, у якій учителям пропонувалося довільно розділитися на дві підгрупи. Перша підгрупа повинна була знайти й записати причини, через які вчителеві при взаємодії з дітьми буває вигідно перебільшувати свою силу, а друга – причини, через які вчителеві вигідно демонструвати свою слабкість. Перераховані причини повинні бути проілюстровані випадками з практики [49, с. 134]. Відзначимо, що педагоги достатньо легко справилися з цією вправою. Проте учасникам групи неважко було сформулювати причини, через які педагоги можуть перебільшувати свої сили, ніж зменшувати їх і демонструвати слабкість. Вони обґрунтовували це тим, що перебільшення сили дозволяє вчителеві утримати контроль над учнями, добитися поставлених педагогічних цілей і навіть самоствердуватися. Зменшення сили вчителі бачать у разі перекладання відповідальності на інших, а також для досягнення якої-небудь своєї корисливої мети.

Вправа „Маніпулятивна розминка” полягала в тому, що учасники об’єднуються в підгрупи по 2 особи й дають назви своїм командам. Після цього учасник однієї команди повинен викликати певну емоцію або емоційну реакцію (указану в картці) в учасника з іншої команди. При цьому учасник, на якого впливають, повинен здогадатися й назвати емоцію або емоційну

реакцію, яку в нього викликали (див. додаток Е). У цій вправі пропонувалося викликати такі емоції або емоційні реакції: жалість, цікавість, бажання розпитувати, нудьгу, реакцію самовдоволення, радість, відчуття несправедливості [159, с. 154 – 155]. Цікаво, що вчителі із задоволенням включилися у виконання цієї вправи. Причому, свої команди вони назвали по-дитячому: „Бджілки", „Намистинки", „Розумнички", „Квіточки", „Вишні", „Зірочки" тощо. Ці назви команд зробили вчителів більш розкутими. У педагогів не завжди виходило викликати ті емоції, які були потрібні в завданні. Часто вчителі не могли описати емоції, які виникають у них на певний вплив. При цьому, коли вони знаходилися в ролі спостерігачів, то правильно визначали емоції або емоційні реакції. У зворотних зв'язках учителі говорили про те, що досвід впливу й визначення емоцій, які викликалися, був цінним і цікавим.

Низка вправ була спрямована на розкриття особистісних властивостей учителів, їхнього особистісного потенціалу й прийняття себе, наприклад: „Історія імені", „Ніхто з Вас не знає, що я…", „Мені в тобі подобається…", „Яка Я у взаєминах з колегами, з учнями й у дома…", „Представ партнера…", „Дзеркало, що мовчить і говорить", „Чутка", „Дерево" [43, с. 155; 138, с. 144; 177, с. 62; 179, с. 14].

У вправі „Чотири квадрати" (див. додаток Е) учителям пропонувалася педагогічна ситуація й чотири варіанти її вирішення. Учителям необхідно було подумати й вибрати один найбільш прийнятний, з їхню думку, варіант рішення, потім об'єднатися в мікрогрупи, на основі вибраного варіанта рішення й обговорити причини такого вибору. Педагогічна ситуація була взята з набору завдань для пілотажного експерименту.

У ході цієї вправи 60% учасників вибрали явно маніпулятивний варіант рішення. Вони аргументували вибір психологічними особливостями дитини, описаної в проблемній ситуації. На питання „про конструктивність впливу", вони відповідали, що усвідомлюють його деструктивність, але на перших порах таке рішення може виправити ситуацію, а далі необхідно думати, що

робити. 26,6% учасників вибрали рішення, що містить покарання як метод впливу, і пояснювали свій вибір тим, що діти повинні відчувати силу вчителя. Вони висловлювали такі думки, що якщо вчитель не дозволить себе принизити, його поважатимуть учні. Варіант рішення, у якому вчитель переконує учня й допомагає йому, вибрали 20% учителів. Свій вибір вони аргументували тим, що важливо зрозуміти учня, переконати, знайти до нього підхід, попрацювати індивідуально з предмета, хоч це й не просто.

Жоден учитель не вибрав варіант рішення, пов'язаний з видаленням учня з уроку й проявом іронічного або саркастичного ставлення до нього. Проте в обговоренні дві учасниці тренінгу зізналися, що іноді виганяють учнів з уроку, але потім себе звинувачують за такий спосіб впливу.

Таким чином, у цій вправі більшість учителів продемонстрували неконструктивний спосіб впливу на учнів. Вони більше орієнтувалися на досягнення результату й не прогнозували наслідку тієї або іншої дії для особистості учнів. У зворотному ж зв'язку багато хто відзначив, що останній варіант рішення, безумовно, є ідеальним, але не завжди так виходить.

На тому ж – *діагностичному – етапі* учасникам тренінгу було запропоновано вправу, у якій їм необхідно було розповісти, як вони впливають на своїх учнів у складній ситуації, яким чином їм удається добитися поставленої мети, якщо продумана стратегія впливу не спрацьовує й учні відмовляються виконувати завдання або не виконують вимоги. Учителям пропонувалося об'єднатися в мікрогрупи й обговорити варіанти рішення, після чого вони ділилися своїм досвідом (див. додаток Е). Одні вчителі в подібних ситуаціях прагнуть переключити увагу дітей, використовують хитрощі, „тиснуть" на жалість. Інші розповідали, що їм допомагає справитися з ситуацією знання індивідуальних особливостей учнів: до одного досить підійти, і він перестане балуватися, іншому необхідно дати додаткове завдання, а третього пересадити за першу парту. Треті відзначали, що їм іноді досить подивитися з певним виразом обличчя або сказати що-небудь з іронією, і це допомагає виправити ситуацію. Проте в

тренінговій групі були й такі вчителі, які розповідали про свої невирішені педагогічні ситуації, у яких вони не знали, як вчинити. Подібні ситуації ми їм пропонували програти за ролями. Якщо й після програвання в учителів не знаходилося варіанта рішення, тоді ми просили решту учасників тренінгу запропонувати свої варіанти рішення.

Ці вправи дозволили вчителям, з одного боку, усвідомити сильні сторони своєї особистості, які допомагають їм справитися зі складними ситуаціями педагогічного спілкування, з іншого, – усвідомити власні професійні проблеми, які виникають у сфері взаємодії з учнями.

Саме на цьому етапі відбувалася активізація процесу самопізнання вчителями власного професійного досвіду, результатом чого було усвідомлення відчуття власної незадоволеності собою й своєю професійною діяльністю, яке складає основу *мотиваційного чинника* запобігання маніпуляціям у педагогічному процесі.

Аналітичний етап тренінгу базувався на процедурах, виконання яких вимагало від учителів не стільки самопроявления й самоаналізу, скільки процесів творчого пошуку й активних свідомих дій, спрямованих на формування більш конструктивних способів впливу на учнів, навчання нових способів поведінки й накопичення нових умінь взаємодії.

На цьому етапі, головним чином, відбувалося опрацьовування вчителями складних ситуацій з їхньої педагогічної практики. Використовуючи елементи психодрами, ми пропонували учасникам розподілитися за ролями й програти ці ситуації. Часто вчителі вибирали собі ролі тих учнів, у взаємодії з якими вони зазнавали труднощів. У процесі програвання ролі вони приходили до глибшого розуміння причин поведінки цих учнів, їхніх потреб, у них з’являлися варіанти конструктивних рішень суперечностей, які виникли та які вони могли реалізувати на тренінгу в психодраматичних діях. Якщо ж вони не знаходили таких варіантів рішення, ми їм пропонували побути в ролі спостерігача, подивитися на ситуацію з боку й описати, що відбувається. Треба сказати, що багато вчителів

достатньо легко описували поведінку інших суб'єктів взаємодії, але в них виникали труднощі з описом власної поведінки й дій. Часто, говорячи про себе, вони сміялися або соромилися своєї поведінки.

Якщо ж і в цьому випадку вони не знаходили способу рішення, тоді ми їм пропонували, залишаючись у ролі спостерігача, вибрати собі мета-позицію, де вони б змогли залишатися в спокійному стані (іноді добре „працюючою" мета-позицією було місце, що знаходиться „над" ситуацією, наприклад, на стільці) і рефлексивно подивитися на складну ситуацію. У деяких випадках тільки так учителі знаходили конструктивні варіанти впливу на учнів та обдумані рішення.

Учителі в процесі групової дискусії були ознайомлені з теорією транзактного аналізу, з его-станами Родителя, Дитини, Дорослого, з видами трансакцій [168]. Їм були запропоновані вправи, у яких вони вчилися розпізнавати его-стани в себе та інших у різних ситуаціях педагогічного процесу, будувати его-грами. У процесі обговорення багато вчителів дійшли висновку, що часто при взаємодії з учнями вони перебувають в его-стані Контролючого Родителя, а учні – Адаптивної Дитини, а труднощі в них виникають у взаємодії з учнями, які знаходяться в его-стані Вільної Дитини.

Як показує наш досвід, аналіз конкретних ситуацій педагогічної взаємодії на основі програвання его-станів Родителя, Дорослого, Дитини, здійснений у тренінгу, виявився корисним для розв'язання складних ситуацій і виявлення більш конструктивних видів впливу на учнів. У тренінгу ми навчали вчителів взаємодіяти з учнями в трансакціях „Дорослий – Дорослий", оскільки тільки так можна конструктивно вирішувати протиріччя, які виникли.

Учителі також були ознайомлені з видами трансакцій – паралельними, пересічними й прихованими. Особливу увагу ми приділили аналізу прихованих транзакцій, тому що саме приховані трансакції є вербальними „провідниками" маніпуляції. Педагоги з цікавістю наводили приклади прихованих транзакцій зі своєї педагогічної практики.

У процесі наших тренінгових занять учителі познайомилися також з різними життєвими позиціями, виділеними Е. Берном: „Я – ок, Ти – не ок; Я – не ок, Ти – ок; Я – не ок, Ти – не ок; Я – ок, Ти – ок”. На цій основі педагогам було запропоновано дослідити власні позиції щодо учнів. Більшість учителів усвідомили, що звичною позицією для них є „Я – ок, учні – не ок”. При цьому деякі вчителі відзначили, що часто в проблемній ситуації вони зовні демонструють позицію „Я – ок, учні – не ок”, а внутрішньо відчувають „Я – не ок, учні – ок” або й відчувають, і зовні демонструють цю позицію. У цілому, ця вправа справила велике враження на учасників групи. Вони висловлювали думки про те, що до тренінгу вони прагнули протистояти учням і вважали такий спосіб взаємодії найбільш ефективним, а після цього завдання виявилося, що з учнями можна будувати взаємини, засновані на рівності.

Тому одне із завдань нашого тренінгу полягало в стимулюванні вчителів до переходу з позиції „Я – ок, учні – не ок” або „Я – не ок, учні – ок” у позицію „Я – ок, учні – ок”, характерну для суб’єкт-суб’єктних взаємин.

Таким чином, у тренінгу ми реалізовували *суб’єктні чинники* запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні. У процесі різноманітних вправ ми формували в учасників навички суб’єкт-суб’єктного взаємодії й уміння знаходитися в его-стані Дорослого в складній ситуації педагогічного процесу, наприклад, тілесно орієнтована вправа „Тиск” проводилася з метою актуалізації відносин співпраці [49, с. 158]. У зворотному зв’язку вчителі говорили про позитивний досвід, отриманий при взаємодії „на рівних”. Проте були й ті, які відзначали, що їм подобається домінувати над іншими, і якщо раніше це не усвідомлювалося, то тепер вони це усвідомлюють.

У тренінгу педагогічного впливу та запобігання манипуляціям ми використовували також техніку порожнього стільця з гештальтпсихології [6, с. 326]. З цією метою педагог-протагоніст спочатку взаємодіяв з важким учнем, образ якого в думках проектував на порожній стілець. Потім він сам

пересідав на цей стілець і вступав у діалог від імені учня. У процесі такої розмови відбувалося усвідомлення вчителем багатьох непомічених раніше сторін своєї поведінки, розвивалася емпатія й розуміння способу більш конструктивного впливу на учня в подібній ситуації.

У процесі тренінгу вчителі також навчалися аналізувати проблемні педагогічні ситуації з різних боків, використовуючи техніку трипозиційного сприйняття ситуації в НЛП [213, с. 291 – 297]. Суть її полягає в тому, що на педагогічну ситуацію вчитель дивиться з трьох сторін: зі своєї позиції, з позиції учня і з боку спостерігача (дисоційовано). Часто це дозволяло знаходити конструктивний варіант виходу з ситуації, що склалася.

Під час програвання й розбору педагогічних ситуацій у багатьох вчителів виникали інсайти; вони виявляли нові способи поведінки й впливу на учнів, наприклад, після чергового програвання ситуації учасники говорили про те, що тільки на тренінгу усвідомили, яка відповідальність лежить на вчителях, і як важливо конструктивно впливати на учнів, „вирощувати" їх; що часто „з боку видніше, як краще вчинити в тій або іншій ситуації"; що „бувають такі ситуації, які можна вирішити тільки разом".

У рамках *аналітичного етапу* тренінгу реалізовувалися *когнітивні чинники запобігання маніпулятивному впливу*. Учителям були прочитані міні-лекції на теми: „Види педагогічного впливу", „Конструктивні й деструктивні способи впливу", „Маніпуляція як вид психологічного впливу в педагогічному спілкуванні", „Деструктивність маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні" [59; 114; 115; 116; 120; 153; 159; 208]. Були проведені бесіди на тему: „Що таке маніпуляція?", „Чи допустимі маніпуляції в педагогічному спілкуванні?", „Як розпізнавати маніпуляції?". Проводилися також ділові ігри, наприклад, у грі „Вгадай вид впливу" учасники групи були розділені на п'ять підгруп. Кожна підгрупа повинна була придумати педагогічну ситуацію й впливати на решту учасників групи у такий спосіб, який був указаний у картці завдання. Після цього решта учасників повинна була відгадати, який вид впливу використовувався. Їм

пропонувалося зобразити такі види впливу: переконання, навіювання, залякування, примус, маніпуляція. У зворотному зв'язку обговорювалися конструктивні й деструктивні види впливу. Більшість учителів висловлювалися про те, що їм було неприємно відчувати маніпуляцію, примушення й залякування.

Проведені лекції, бесіди, ділові ігри були спрямовані на отримання вчителями знань з педагогічних видів впливу, конструктивних і деструктивних видів впливу, на придбання вмінь розпізнавати маніпуляції в педагогічному спілкуванні й запобігати їм.

Особистісні чинники запобігання маніпулятивному впливу в тренінгу реалізовувалися через бесіду, обговорення доцільності використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, з'ясування ставлення вчителів до учнів. На тренінгу ми культивували в учителів шанобливе ставлення до особистості учня як цінності. Саме ціннісне ставлення до особистості є умовою запобігання маніпулятивному впливу, оскільки при маніпуляції інша людина „опредмечується", розглядається як об'єкт, річ.

Проведення різних вправ, ігор, програвання педагогічних ситуацій сприяло розвитку системи професійних, особистісних, світоглядних позицій учасників тренінгу, а також сприяло розвитку рефлексії. Учителі на тренінгових заняттях училися аналізувати свої способи впливу на учнів, свої вчинки, дії, усвідомлювати власну поведінку, думки, відчуття, а також інших суб'єктів педагогічного процесу, розвивали здатність до дисоціювання (погляду з боку на ситуацію, що виникла). Вони навчалися також усвідомлено вибирати спосіб впливу на учнів у тій або іншій ситуації педагогічного процесу, що програвалася, і брати на себе відповідальність за здійснювані дії. Тим самим у них розвивався інтернальний локус контроль.

У тренінгу велика увага приділялася розвитку навичок саморегуляції педагогів. Вони отримували знання про те, які існують емоції й відчуття, училися розпізнавати їх, а також навчалися прийомів управління емоційними станами. Зокрема, учасники знайомилися з поняттям емоційної грамотності

К. Стайнера [229]. Крім того, педагоги були ознайомлені з деякою дихальною технікою та з прийомами аутогенного тренування. Таким чином, ми навчали вчителів прийомів емоційної саморегуляції й емоційної грамотності. Це робилося для того, щоб вони могли управляти своїми емоціями, контролювати свої дії в процесі взаємодії з учнями, вибирати більш конструктивні способи поведінки в складних педагогічних ситуаціях.

Програючи різні педагогічні ситуації, виконуючи вправи, учителі розвивали комунікативні навички, уміння встановлювати й підтримувати контакт, набували більш конструктивних способів взаємодії з учнями. Отже, реалізовувалися *операціонально-комунікативні чинники* запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні.

На *трансформаційному етапі тренінгу* відбувалася систематизація отриманих знань, умінь і навичок учителями. На цьому етапі вчителі, пред'являючи проблемну педагогічну ситуацію, самі добирали техніку, за допомогою якої вони б могли розв'язати протиріччя. На цьому етапі вчителі також пробували реалізовувати отримані знання, уміння й навички конструктивного впливу на практиці.

Проте, трансформаційний етап тренінгу був спрямований не тільки на опрацьовування проблемних ситуацій педагогічного процесу, а й на набуття й накопичення змістовного (професійно-педагогічного, особистісного й навіть ціннісно-смислового) арсеналу, на основі якого відбувається трансформація смислових установок, у межах яких здійснюється процес пошуку нових рішень і більш конструктивних способів впливу.

Перевірка ефективності тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям відбувалася на основі порівняння показників контрольного й констатувального зрізів у контрольній і експериментальній групах.

Контрольний зріз базувався на проведенні таких методик: анкети виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні, питальника схильності до використання маніпуляції, методики „Педагогічні ситуації", питальника рівня суб'єктивного контролю

С. Пантелєєва, В. Століна, питальника діагностики типологій психологічного захисту Р. Плутчика, в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, О. Клубової.

Порівняння результатів констатувального й контрольного експериментів показало, що відбулися достовірні зміни практично за всіма властивостями, що діагностувалися.

Насамперед, ми встановили, що тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям здійснив суттєвий вплив на смислові установки вчителів щодо доцільності використання маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні. Так, за результатами анкети виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні (див. табл. 3.1), до тренінгу 100% учителів експериментальної групи допускали маніпуляцію в педагогічному спілкуванні, але після тренінгу більше половини вчителів (54,2%) почала негативно ставитися до використання маніпуляції. У контрольній же групі все залишилося практично без зміни.

Таблиця 3.1

Ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні %

Змінні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу
Допускають маніпуляції	100	45,8	100	95,8
Не допускають маніпуляції	-	54,2	-	4,2

Нами зафіксовано зміни з методик, проведених у контрольному зрізі на основі t-критерію Стьюдента (див. табл. 3.2). З таблиці видно, що в експериментальній групі порівняно з контрольною, після тренінгу вчителі значно рідше стали вдаватись до маніпулювання під час вирішення педагогічних ситуацій, вони навчились розпізнавати маніпуляції, у них підвищився рівень інтернального локусу контролю. Таким чином, у педагогів

в процесі тренінгу були актуалізовані суб'єктні та когнітивні чинники запобігання маніпулятивному впливу.

Таблиця 3. 2

Середні показники порівнюваних змінних до й після тренінгу (t-критерій Стьюдента)

Змінні	Експериментальна група			Контрольна група		
	Середні показники		Значущість t-критерію	Середні показники		Значущість t-критерію
	До тренінгу	Після тренінгу		До тренінгу	Після тренінгу	
Допускають маніпуляції у пед. спілкуванні	8,42	5,83	$p \leq 0,01$*	6, 83	6,91	$p \leq 0, 77$
Розпізнають маніпуляції	0,25	4,91	$p \leq 0,01$*	0,83	0,95	$p \leq 0,33$
Інтернальний локус контроль	5,91	7,25	$p \leq 0,01$*	6,16	6,25	$p \leq 0,33$
Схильність до використання маніпуляції	59,75	54,58	$p \leq 0,01$*	52,16	51,91	$p \leq 0,89$

Якщо порівняти показники механізмів психологічних захистів в експериментальній і контрольній групах, то можна відзначити, що в учителів експериментальної групи після тренінгу спостерігається тенденція зниження практично всіх его-захистів (див. табл. 3.3). Особливо в них знижуються такі механізми захисту, як *компенсація*, *регресія*, *проекція*, *інтелектуалізація*. Таким чином, тренінг сприяє актуалізації особистісних чинників.

Нагадаємо, що *компенсація* виявляється в спробах знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, дефекту іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Таким чином, це означає, що в учителів експериментальної групи спостерігається тенденція зниження комплексу неповноцінності й прийняття себе та своїх недоліків.

Зниження показників *регресії* говорить про те, що вчителі в результаті тренінгу у виборі варіанта рішення й способу впливу в складних педагогічних ситуаціях більше керуються обдуманими діями, чим простими й звичними поведінковими стереотипами.

Спостережуване зниження показників з *проекції* говорить про те, що вчителі почали краще усвідомлювати й приймати свої позитивні та негативні якості й не приписувати їх іншим. На наш погляд, це відбулося завдяки розвитку в них рефлексії.

Зниження показників з *інтелектуалізації* говорить про те, що вчителі експериментальної групи у вирішенні складних ситуацій стали більше орієнтуватися на об'єктивні факти й на власні переживання. На наш погляд, цьому сприяло навчання вчителів способів саморегуляції й конструктивного вираження емоцій.

Як показує таблиця 3.3, не відбулися зміни в его-захистах учителів з контрольної групи.

Методика психомалюнка з учителями на тему: „Я, який взаємодіє з учнями до тренінгу" та „Я, який взаємодіє з учнями після тренінгу" також підтвердила суттєві зміни (див. додаток Ж). Аналізуючи малюнки учасників тренінгу, зауважимо, що до тренінгу у вчителів домінували установки на протистояння учням, проте після тренінгу вони виявили схильність встановлювати рівні й позитивні взаємини, що говорить про актуалізацію в них суб'єктних, особистісних та операціонально-комунікативних чинників запобігання маніпулятивному впливу.

Таким чином, тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям являє собою систему психокорекційних заходів, що сприяють розвитку суб'єктних якостей учителів, рефлексії, саморегуляції, унаслідок чого вони набувають характеристик свідомої, відповідальної особистості, здатної вибирати конструктивні засоби впливу, відмовляючись від маніпуляцій.

Таблиця 3.3

Порівняння механізмів психологічного захисту до й після тренінгу на основі t-критерію Стьюдента

Механізми его-захистів	**Експериментальна група**			**Контрольна група**		
	Середні показники		Значущість t-критерію	Середні показники		Значущість t-критерію
	До тренінгу	Після тренінгу		До тренінгу	Після тренінгу	
A – заперечення	84,58	82,66	p≤0,59	68,91	67,83	p≤0,63
B – витіснення	41,75	36,16	p≤0,43	41,00	40,00	p≤0,93
C – регресія	**74,41**	**70,25**	p≤0,11**	63,58	64,16	p≤0,71
D – компенсація	**73,75**	**62,25**	p≤0,06**	46,75	48,16	p≤0,75
E – проекція	**65,50**	**58,41**	p≤0,12**	51,83	53,83	p≤0,33
F – заміщення	51,66	52,75	p≤0,86	51,58	52,50	p≤0,73
G – інтелектуалізація	**64,08**	**60,25**	p≤0,14**	42,00	44,58	p≤0,22
H – реактивне утворення	86,91	91,41	p≤0,21	77,83	76,08	p≤0,33

Примітка: ** – відмінності значущі на рівні тенденції

Саме становлення вчителя як суб'єкта в процесі тренінгу дозволило здійснити перехід учителів із „суб'єкт-об'єктних" на „суб'єкт-суб'єктні" взаємини з учнями. Результати тренінгу свідчать також про можливість запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні за рахунок ухвалення вчителем себе як особистості та як професіонала, розвитку рефлексії, набуття навичок конструктивного впливу, усвідомлення деструктивності маніпулятивного впливу на особистості учнів.

3.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні

1. *Активізація суб'єктної позиції вчителя щодо учнів у педагогічному процесі.* Виходячи з позицій суб'єктного підходу, кожен

педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й способи їх досягнення.

При суб'єкт-суб'єктних взаєминах учень розглядається вчителем не як об'єкт і не як засіб, необхідний для досягнення певної особистої мети, а як суб'єкт. Учитель при такому типі взаємин визнає індивідуальність учня, його автономність, право на власний саморозвиток і будує з ним партнерські стосунки.

Активізувати суб'єктну позицію вчителя можна шляхом самопізнання й усвідомлення власної позиції щодо учнів, формування навичок суб'єкт-суб'єктних взаємин з учнями в процесі тренінгових вправ і в процесі програвання різних педагогічних ситуацій.

Як теоретична основа усвідомлення вчителями власної позиції щодо учнів у педагогічному процесі можуть виступати життєві позиції, виділені Е. Берном [168, с. 125 – 127].

Е. Берн уважав, що людина будує взаємини з іншими людьми на основі однієї з чотирьох життєвих позицій: „Я – ок, Ти – не ок; Я – не ок, Ти – ок; Я – не ок, Ти – не ок; Я – ок, Ти – ок".

Позиція „Я – ок, Ти – ок" – це позиція *співпраці*. Людина, знаходячись на цій позиції, переконана, що „вона хороша" і з нею „усе гаразд", і з іншими людьми теж „усе гаразд". Вона готова співпрацювати з людьми з метою досягнення бажаного результату.

Позиція „Я – ок, Ти – не ок" – це позиція *позбавлення*. Людина, знаходячись на цій позиції, уважає, що з нею „усе гаразд", а з іншими людьми – „не все гаразд". Така людина прагне піднестися над іншими людьми, й оточуючі її сприйматимуть як таку, що пригнічує, нечутливу й агресивну.

Позиція „Я – не ок, Ти – ок" – це позиція *відходу*. Людина з такою установкою вважає, що „вона погана", з нею „не все гаразд", а інші – „хороші" і з ними „все гаразд". Людина, знаходячись на цій позиції, відчуватиме себе нижче й гірше за інших людей.

Позиція „Я – не ок, Ти – не ок” – це позиція *вичікування*. У цьому випадку людина вважає, що весь світ і всі люди в ньому погані, як, утім, і вона сама. При такій позиції людина не вірить, що може сама досягти поставлених цілей, і переконана, що інші теж не можуть їй допомогти в цьому [168, с. 127 – 130].

Активізувати суб’єктну позицію вчителів можна за допомогою таких вправ:

Вправа 1. Учителеві пропонується чотири картки з життєвими позиціями: Я – ок, Ти – не ок; Я – не ок, Ти – ок; Я – не ок, Ти – не ок; Я – ок, Ти – ок. Ці картки необхідно розкласти в просторі на деякій відстані (на підлозі). Далі вчителеві пропонується підійти до кожної картки й представити позицію взаємин з учнями (указану в картці), відчути її, підкріпити прикладом зі свого педагогічного досвіду. Так необхідно досліджувати чотири позиції взаємодії. У кінці вправи вчителеві пропонується проаналізувати й визначити свою домінуючу позицію щодо учнів і позицію, яка менше всього розвинена.

Вправа 2. Учителеві пропонується пригадати яку-небудь складну педагогічну ситуацію зі своєї практики й розповісти про неї. Далі необхідно проаналізувати свою позицію щодо учнів у цій ситуації. Після цього вчителеві пропонується подумати й описати цю ж ситуацію з позиції суб’єкт-суб’єктних взаємин. Як би вона тоді виглядала і вирішилася?

Тілесно орієнтована вправа „Тиск”. Вправа проводиться парами.

Інструкція: Станьте один проти одного, підніміть руки на рівні грудей і злегка торкніться долонями. Домовтеся про те, хто буде ведучим. Його завданням є злегка натиснути на долоні свого партнера. Потім поміняйтеся ролями й повторіть рух тиску на долоні партнера по грі.

Висловіть один одному свої враження. У якій ситуації вам було емоційно комфортніше – коли ви тиснули або коли ваш партнер тиснув на ваші долоні? Можливо, ви не випробовували приємних хвилин ні в першому, ні в другому випадку, тоді спробуйте не тиснути один на одного, а

реалізувати спільні рухи, зверненими одна до одної долонями рук так, щоб між вами виникло взаємне відчуття тепла.

Чи відчули ви, наскільки приємно взаємодіяти на рівних, не добиватися переваги. Здійснення спільної діяльності в спілкуванні з колегою дає більше позитивних емоцій, ніж протистояння й боротьба за те, хто першим захопить комунікативне лідерство й реалізує позицію „над". Крім того, не забувайте, що, прагнучи до психологічного тиску на партнера по спілкуванню, ви ризикуєте викликати в нього реакцію не підпорядкування, а обурення, і замість допомоги він просто відмовиться від контакту з вами. Подумайте, що краще? [49, с.158].

2. *Розвиток навичок саморегуляції педагогів*. Завдяки саморегуляції педагоги можуть контролювати свої дії, вчинки, управляти своїми емоційними станами в процесі взаємодії з учнями, вибирати більш конструктивні способи поведінки в складних педагогічних ситуаціях. Для цього необхідно навчитися регулювати свої емоції й відчуття.

К. Стайнер розробив теорію емоційної грамотності, у якій розкрив способи конструктивного вираження емоцій [229]. Згідно з цією теорією, управління емоціями починається з уміння людини розуміти свої емоції, називати їх, усвідомлювати причини виникнення, а також конструктивно їх виражати. Основна формула конструктивного пред'явлення емоцій, на думку К. Стайнера: „Коли Ти робиш «X», я зазнаю «Y»" [Там само]. Під «X» мається на увазі певна поведінка або дія партнера по спілкуванню, під «Y» мається на увазі емоція, яку зазнає й пред'являє інший партнер по спілкуванню.

У цілому, системи прийомів регуляції емоційних станів будуються на основі принципів аутогенного тренування, активної саморегуляції, психорегулюючого тренування, емоційно-вольового тренування, релаксації [157].

На думку О. Гребенюка, перший крок на шляху управління негативними емоціями полягає в тому, щоб дізнатися й відчути, коли, за яких

обставин неадекватні емоційні реакції виникають і як вони розвиваються, виходячи за межі розумного. У зв'язку з цим необхідно відповісти на такі питання:

1. Чи є у Вас неадекватні емоційні реакції?

2. За яких обставин вони виникають?

3. У чому ці реакції виявляються?

4. Як можна практично впливати на ці реакції?

Відповісти на ці питання можна, проаналізувавши свою поведінку в різних життєвих ситуаціях, поговоривши з близькими. Зібравши необхідні відомості, людина може ухвалити конкретне рішення про те, як діяти в емоціогенних ситуаціях для того, щоб попередити, заблокувати або послабити силу емоції, яка вже виникла [48].

При виникненні негативної емоції також можна намагатися відвернутися від причин, що її викликають, і зосередити свою увагу на самій емоції, поставивши перед собою мету стримати її, не дати розростися й виявитися зовні. Хорошим відволікаючим прийомом може служити перемикання уваги на який-небудь об'єкт або справу, пов'язану з іншою, не менш актуальною потребою.

З метою регуляції емоцій можна використовувати методи аутогенного тренування, побудовані на внутрішньому розслабленні й самонавіянні заспокійливого характеру. Це спеціальні вправи, спрямовані на розслаблення окремих груп м'язів і тіла в цілому, повторення фраз самозаспокійливого типу: „Я спокійний", „Я стримую свої емоції", „Я розслаблений", „Мені стає краще" та деяких інших [Там само].

К. Ізард відзначає три способи усунення небажаного емоційного стану: за допомогою іншої емоції, когнітивна регуляція, моторна регуляція.

Перший спосіб регуляції припускає свідомі зусилля, спрямовані на активацію іншої емоції, протилежної тій, яку людина переживала, хоче усунути.

Другий спосіб пов'язаний з використанням уваги й мислення для

придушення небажаної емоції або встановлення контролю над нею. Це перемикання свідомості на події й діяльність, що викликають у людини інтерес, позитивні емоційні переживання.

Третій спосіб припускає використання фізичної активності як каналу розрядки емоційної напруги, яка виникла [67, с. 277].

Наведемо приклади вправ, які сприяють розвитку саморегуляції вчителів:

Вправа „Внутрішній промінь”. Інструкція: „Прийміть зручну позу. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який поволі й послідовно рухається зверху вниз і поволі, поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслабляючим світлом. По мірі руху променя розгладжуються зморшки, зникає напруга в області потилиці, ослабляється складка на лобі, обпадають брови, „охолоджуються” очі, ослабляються затиски в кутах губ, опускаються плечі, звільняються шия й груди. Внутрішній промінь ніби формує нову зовнішність спокійної, звільненої людини, задоволеної собою й своїм життям, професією та учнями.

Пропустіть промінь по всіх деталях свого зовнішнього вигляду зверху вниз кілька разів. Закінчуйте вправу словами: „Я став новою людиною! Я став молодим і сильним, спокійним і стабільним! У моїй душі не залишилися більше відчуттів, які турбували мене! Я все робитиму добре!”

Ця вправа стимулює оволодіння методами самоаналізу, допомагає зняти стомлення, знайти внутрішню стабільність.

Вправа „Прес”. Інструкція: „Пропонована вправа нейтралізує й пригнічує негативні емоції гніву, роздратування, підвищеної тривожності, агресії. Вправу рекомендується робити перед роботою у „важкому” класі, розмовою з „важким” учнем або його батьками, перед будь-якою психологічно напруженою ситуацією, що вимагає внутрішнього самовладання й упевненості в собі. Вправу краще всього виконувати відразу ж після того, як ви відчули психологічну напруженість. Якщо ж з тих або інших причин цей момент пропущений, то емоційна „стихія”, що

розбушувалася, може все змести на своєму шляху, не дати можливості контролювати себе. У результаті відбувається те, що ми бачимо так часто: „скидається" негативно заражена енергія на вихованця або колегу по роботі. Найчастіше „заземлення" негативної енергії, на жаль, відбувається в сім'ї вчителя, де він ослабляє внутрішній контроль після роботи.

Суть вправи полягає в такому. Уявіть усередині себе, на рівні грудей, могутній прес, який рухається зверху вниз, пригнічуючи негативні емоції, що виникають, і пов'язану з ними напругу. Важливо добитися виразного відчуття фізичної тяжкості внутрішнього преса, що пригнічує і ніби виштовхує вниз негативні емоції й енергію, яку вони з собою несуть".

Після завершення вправи задаються питання: „Чи вдалося вам представити, відчути тяжкість преса, його рух? Як ви себе відчуваєте?"

Інші приклади вправ, які сприяють розвитку саморегуляції вчителів, наведено в додатку З.

3. Розвиток рефлексії педагогів. Рефлексія вчителя, з одного боку, постає як здібність до аналізу, осмислення й конструювання смислоутворювальної ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на віддзеркаленні себе як суб'єкта діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин. З іншого – це здатність відображати „внутрішню картину світу" учня [25, с. 59]. При цьому важливо підкреслити, що у свідомості вчителя рефлексивно відображається не тільки учень, але й дії, які вчитель здійснює щодо нього.

Розвиток рефлексії може здійснюватися за допомогою спеціальних вправ, програвання складних ситуацій педагогічного спілкування й за допомогою розвитку здібності до дисоціації (погляду „з боку" на ситуацію, що виникла).

Здібність учителя до дисоціації можна розвивати за допомогою техніки трипозиційного сприйняття ситуації в НЛП [213, с. 291 – 297]. Суть її полягає в тому, що на проблемну педагогічну ситуацію вчитель дивиться з трьох боків: зі своєї позиції, з позиції учня й з боку спостерігача (дисоційовано).

Часто це дозволяє знайти конструктивний варіант виходу з ситуації, що склалася.

З метою вирішення протиріч, які виникли між учителем і учнем, можна використовувати техніку порожнього стільця з гештальтпсихології, яка також сприяє розвитку рефлексії [6, с. 326]. Для цього педагога-протагоніста просять спочатку взаємодіяти з важким учнем, образ якого вчитель проектує на порожній стілець. Потім він сам пересідає на цей стілець і вступає в діалог від імені учня. У процесі такої розмови відбувається усвідомлення вчителем багатьох непомічених раніше сторін своєї поведінки, розвивається рефлексія, розуміння способу більш конструктивного впливу на учня в подібній ситуації.

Для того, щоб розвинути рефлексію, педагогам необхідно тренувати в собі спостережливість, сприйнятливість, здатність з різних боків (об'єктивно) бачити ситуацію, що виникла, аналізувати власні вчинки й вчинки інших суб'єктів педагогічного процесу, оцінювати власну поведінку, думки, відчуття, а також інших людей.

Пропонуємо деякі вправи для розвитку рефлексії педагогів:

Вправу „Постав себе на місце іншого". Пригадайте свій недавній конфлікт з колегою по роботі, у якому ви поводилися зарозуміло або, як говорять психологи, з позиції „над".

А зараз розслабтеся, закрийте очі й уявіть себе на місці того вчителя, з яким ви розмовляли. Уявили? Тепер внутрішньо, про себе запитаєте в нього, яке враження він отримав від спілкування з вами? Подумайте, щоб міг би сказати про вас ваш співбесідник. Потім програйте у своїй уяві вашу бесіду так, щоб залишити у вашого партнера приємне враження про себе. Що змінилося? Ви зрозуміли, що змінилася, перш за все, ваша внутрішня позиція? Ви усвідомили, яка це позиція? Якщо раніше усвідомлено або неусвідомлено в спілкуванні з цим колегою з якоїсь причини ви прагнули довести йому свій авторитет, то зараз ви підходите до цієї людини, внутрішньо налаштовуючись на діалог з позиції рівноправності.

Задумайтеся, яка позиція найбільш оптимальна для вас для підтримки повноцінного спілкування з колегами по роботі. Проаналізуйте також вашу внутрішню позицію в спілкуванні з вашими учнями [25, с.74].

Вправа „Колір стану”. Інструкція: „Необхідно подумати й сказати, якого кольору ваш емоційний стан. При цьому мова йде не про колір вашого одягу, а про віддзеркалення в кольорі вашого стану.

Тепер розкажіть, будь ласка, про те, як змінювався ваш стан, настрій протягом ранкових годин з моменту, як ви прокинулися, і до того, як ви прийшли сюди, – і з чим пов’язані ці зміни. На закінчення своєї розповіді охарактеризуйте той стан, у якому ви перебуваєте зараз, і поясніть, чому ви обрали для його позначення саме той колір, який ви назвали”.

Ця вправа спрямована на розвиток здатності усвідомлювати й вербалізувати свій стан, знаходити слова для його позначення. Розширюючи словниковий запас, який ми використовуємо для позначення почуттів, станів, можна розширити й свої можливості ідентифікації цих станів.

Інші приклади вправ, які сприяють розвитку рефлексії вчителів, наведено в додатку З.

4. Оволодіння прийомами розпізнавання маніпулятивного впливу й протистояння маніпуляціям. Навчитися розпізнавати маніпуляції в спілкуванні можна на основі вивчення критеріїв маніпуляції. До основних критеріїв маніпуляції належать такі: по-перше, манипуляція – це прихований психологічний вплив (приховуються і цілі, і засоби впливу); по-друге, моральна позиція маніпулятора – ставлення до іншого як засобу, об’єкта, необхідного для досягнення власних цілей; по-третє, при маніпуляції змінюється мотивація іншої людини, її стан, переконання, установки, цінності [59, с. 46].

Розпізнати маніпуляцію можна на основі моніторингу емоцій. Моніторинг необхідний для того, щоб виявити ранні ознаки маніпуляції, яка починається. До таких ознак належать: *дисбаланс* емоцій – суперечність, амбівалентність емоцій; *повторюваність емоцій*, наприклад, систематичне

виникнення одних і тих самих емоцій при зустрічі з певною людиною, почуття провини, професійної некомпетентності, приниження, протесту та ін.; *різкий сплеск емоцій*, який не здається виправданим об'єктивними характеристиками ситуації [159, с. 104 – 105].

У якості прийому протистояння маніпуляціям ми розглядаємо *техніку психологічного самбо* [Там само, с. 162]. Ця техніка вимагає: а) використання чітких мовних формулювань; б) правильної інтонації – спокійної, холодної, задумливої, веселої, сумної; в) ґрунтовності у відповіді: витримка паузи перед відповіддю, неквапливість. До технік психологічного самбо належать: техніка нескінченного уточнення, техніка зовнішньої згоди або наведення туману, техніка зіпсованої платівки й техніка англійського професора. Розглянемо їх більш докладно.

Техніка нескінченного уточнення. Ця техніка має на увазі якомога докладніше й точніше прояснити позицію нападаючого за допомогою уточнюючих питань, не вступаючи в сперечання, пояснення або виправдання. Ваш партнер може підсилювати тиск, викликаючи вас до опору. Але ви повинні стійко утримуватися на позиціях людини, охочої з'ясувати думку іншого [Там само, с. 163]:

- *Що потрібно змінити;*
- *Що б ти порадив?*

Техніка зовнішньої згоди або наведення туману. Ця техніка припускає вираження згоди з якою-небудь частиною вислову партнера або з тим, що дійсно важливе, становить інтерес, примушує задуматися, містить у собі цінне раціональне зерно, збагачує наше бачення проблеми або навіть відповідає істині [Там само, с. 165]:

- *Яка несподівана думка! Треба буде її обдумати.*
- *І дійсно!...*
- *Правильно! А мені й невтямки!*
- *Я подумаю над тим, як мені врахувати це у своїй роботі!*
- *Знаєш, я змушена з тобою погодитися, хоча мені й важко це зробити*

відразу.

- *Я сама про це часто думаю, але поки не дійшла до певних висновків.*
- *Я подумаю, чи це стосується мене.*

Техніка зіпсованої платівки. Ця техніка має на увазі багатократне повторення однієї й тієї ж ємної фрази, що містить у собі важливе повідомлення маніпулятору, усякий раз з однією й тією ж інтонацією. Ця фраза повинна бути такою, щоб її можна було повторювати кілька разів, не порушуючи усвідомлення розмови [Там само, с. 167]:

- *Це більше не повториться.*
- *Добре.*

Техніка англійського професора. Ця техніка полягає в коректному вираженні того, що виконання чиїх-небудь вимог порушує особисті права адресата [Там само, с. 167 – 168].

Приклад: – Ви не могли б говорити повільніше і коротшими фразами, щоб я могла перекладати точніше?

– Боюся, що ні. Говорити швидко й довгими фразами – це властивість моєї особистості.

5. Оволодіння технікою конструктивної дії.

Техніка „Інформаційний діалог”. Ця техніка полягає в проясненні позиції партнера і власній позиції шляхом обміну питаннями й відповідями, повідомленнями й пропозиціями [Там само, с. 179]. Тут емоційні підтексти ігноруються. У кожному зверненні партнера відшукується та суть, яка має відношення до обговорюваної справи, усе останнє опускається.

Питання спрямовано на прояснення суть справи

- *„Що ви маєте на увазі, коли говорите про…”;*
- *„Які факти, умови, обмеження, переваги ви маєте на увазі”*
- *„Що слід зробити, щоб змінити ситуацію”;*
- *„Що саме ви вважаєте неконструктивним”;*
- *„Про що насправді хочеш мене попросити”;*
- *„Що ти хочеш цим сказати”.*

Відповіді й повідомлення:

- *Так, ця робота не була закінчена в строк";*
- *„Це було моє рішення";*
- *„Нарада була створена для вирішення цієї проблеми";*
- *„Результати будуть відомі за два тижні";*
- *„Ні, я відмовився підтримати цей проект".*

Пропозиція по суті справи:

- *„Пропоную обговорити факти";*
- *„Пропоную окреслити план дій";*
- *„Не могли б ви ще раз сформулювати своє питання".*

Техніка „Конструктивної критики". Конструктивна критика – це підкріплене фактами обговорення цілей, засобів або дій ініціатора впливу та обґрунтування їх невідповідності цілям, умовам і вимогам адресата [130, с. 82; 159, с. 121]. Прийоми конструктивної критики: вираження сумніву в доцільності; цитування минулого випадку; посилання на аналогічні події, ситуації й рішення з описом тих несприятливих наслідків, до яких вони призвели.

Техніка „Цивілізованої конфронтації". Ця техніка складається з п'яти фаз.

Перша фаза конфронтації. Я – послання про почуття, які викликає ця поведінка ініціатора впливу. Якщо ініціатор впливу приймає Я-послання адресата, приносить свої вибачення, мета досягнута й конфронтація завершена. Тільки в тому випадку, якщо він цього не робить, необхідно перейти до другої фази.

Друга фаза конфронтації. Посилення Я-послання. Якщо ініціатор впливу приймає це Я-послання й припиняє свої дії, конфронтація може вважатися успішно завершеною. Тільки в тому випадку, якщо цього не відбувається, адресатові необхідно перейти до наступної фази.

Третя фаза конфронтації. Вираз побажання або прохання. Якщо прохання не виконується, необхідно перейти до четвертої фази.

Четверта фаза конфронтації. Призначення санкцій. Якщо конфронтація дійшла до цієї фази, необхідно зізнатися собі, що ми примушуємо ініціатора

впливу зробити вибір: або підкорятися нашим вимогам, або відмовитися від можливості взаємодіяти з нами. Маніпулятор може протистояти примушенню у формі відповідної конфронтації. Ми можемо піти на переговори й обговорити його вимоги. Тільки в тому випадку, якщо він продовжує свої дії або нам не вдалося добитися угоди, необхідно перейти до п'ятої фази.

П'ята фаза конфронтації. Реалізація санкцій. Адресат впливу повинен відмовитися від усякої взаємодії з ініціатором. Розірвати взаємини з ним, якщо немає іншого виходу [Там само, с. 123 – 125].

Висновки до розділу 3

Теоретичною основою формувального етапу дослідницької роботи є розроблена модель психологічних умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні, яка складається з таких компонентів: суб'єктних, особистісних, когнітивних і операціонально-комунікативних Згідно з розробленою моделлю, *суб'єктні чинники* запобігання маніпулятивному впливу включають прийняття вчителем суб'єктної позиції, переважання в нього інтернального локусу контролю, наявність навичок саморегуляції й рефлексії. *Особистісні чинники* запобігання маніпулятивному впливу включають смислові установки вчителів, пов'язані з усвідомленням неприпустимості використання маніпуляції як засобу впливу на учнів, ціннісне ставлення до особистості учня, а також ненапружену систему его-захисту. *Когнітивні чинники* запобігання маніпулятивному впливу включають знання вчителів про педагогічні види впливу, про конструктивні способи дії в педагогічному спілкуванні, знання про маніпуляцію як вид психологічного впливу, а також уміння розпізнавати маніпуляції в педагогічному процесі. *Операціонально-комунікативні чинники* припускають наявність у педагогів розвинених навичок спілкування, умінь установлювати контакт з учнями, вести діалог, практичних навичок виходу з проблемних ситуацій, умінь протистояти маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні.

Формувальний експеримент заснован на проведенні програми психокорекційних заходів, спрямованих на запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні. У межах цієї програми було розроблено та апробовано тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям, який дозволяє розширити знання вчителів про педагогічні види впливу, сприяє розвитку навичок конструктивного впливу на учнів.

В основу структури занять тренінгу покладено суб'єктний підхід і виділені нами психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні. Становлення вчителя як суб'єкта в процесі тренінгу забезпечило перехід педагогів із „суб'єкт-об'єктних" на „суб'єкт-суб'єктні" взаємини з учнями. Саме визнання вчителями суб'єктності учнів є однією з важливих умов запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні.

У тренінгу велика увага приділялася розвитку рефлексії й активізації процесу самопізнання вчителями свого професійного досвіду. За рахунок набуття навичок поглибленого рефлексивного бачення проблемної ситуації з різних позицій – й особистісної, і професіональної – педагоги вчилися знаходити конструктивні способи впливу на учнів у педагогічному спілкуванні.

Значну увагу в проведеному нами тренінгу приділено розвитку навичок саморегуляції педагогів, оскільки завдяки саморегуляції педагоги можуть контролювати свої дії, вчинки, управляти своїми емоційними станами, вибирати більш конструктивні способи поведінки в складних педагогічних ситуаціях.

В умовах тренінгу вчителі вчилися усвідомлювати й брати на себе відповідальність за здійснювані дії та за вибір засобів впливу на учнів, у них підвищилися показники інтернального локусу контролю.

За структурою тренінг педагогічного впливу та запобігання маніпуляціям умовно проходив через три етапи – *діагностичний, аналітичний і трансформаційний*. Структурна будова тренінгу передбачала,

що на першому етапі відбувалося формування в педагогів основних теоретичних уявлень про конструктивні й деструктивні види впливу педагогічного процесу, маніпуляцію як вид психологічного впливу, а також усвідомлення педагогами власних професійних проблем, які виникають у сфері взаємодії з учнями. На *аналітичному етапі* увагу приділено аналізу й пошуку способів конструктивного педагогічного впливу в проблемних ситуаціях педагогічного спілкування й усвідомленню вчителями внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій. Цей етап супроводжувався інсайтами, під час яких учасники групи досягали розуміння природи власних професійних помилок, у них виникала мотивація до зміни свого підходу до професійної діяльності. Таким чином, здійснювався перехід до третього – трансформаційного – етапу тренінгу. Він включає усвідомлення отриманих знань, набуття нових навичок конструктивного впливу й уміння застосувати їх у складних ситуаціях педагогічної діяльності.

В організаційному плані тренінг включає кілька фаз: *комунікативно-інтеграційну фазу,* на якій відбувався вхід учасників до групи й початок групової динаміки, *робочу фазу*, де відпрацьовувалися основні навички конструктивного впливу та запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні, і *завершальну фазу*, де відбувалося закріплення набуття навичок і вмінь, підводилися підсумки роботи.

Серед практичних методів у тренінгу використовувалися елементи гештальттерапії, транзактного аналізу, методи НЛП, техніка психодрами, а також психомалюнок.

Таким чином, проведений нами тренінг дозволив розширити знання вчителів про педагогічні види впливу, сприяв розвитку навичок конструктивного педагогічного впливу, умінь розпізнавати маніпуляції в педагогічному процесі та запобігати їм.

Наведені психолого-педагогічні рекомендації щодо запобігання маніпулятивному впливу у педагогічному спілкуванні направлені на активізацію суб’єктної позиції вчителів, розвиток навичок саморегуляції і

рефлексії педагогів, оволодіння прийомами розпізнавання маніпулятивного впливу й протистояння маніпуляціям, а також оволодіння техніками конструктивного впливу.

Зміст третього розділу представлено в таких публікаціях автора:

1. Литвинчук О. М. Теоретічні основи тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляцій / О. М. Литвинчук // Теоретічні і прикладні проблеми психології. – Луганськ : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2009. – № 2(22). – С. 123 – 129.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження проблеми маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, що виявилося у вивченні смислових установок учителів стосовно доцільності використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, пріоритетних систем маніпулятивних взаємин, основних прийомів маніпуляції в педагогічному спілкуванні та усвідомлення їх застосування, побудові психологічного портрету вчителів, схильних до маніпуляції, виявленні основних чинників (суб'єктні, особистісні, когнітивні, операціонально-комунікативні), які служать психологічними умовами запобігання маніпулятивному впливу вчителів на учнів, розробці та апробації програми психокорекційних заходів, спрямованих на запобігання маніпуляціям у педагогічному спілкуванні.

1. У результаті теоретичного аналізу літератури було визначено, що діяльність педагога пов'язана із здійсненням психологічного впливу на учнів з метою формування або зміни їх потреб, установок, взаємин, станів, моделей поведінки. Маніпуляція в педагогічному спілкуванні – це психологічний вплив учителя на учнів, при якому приховуються справжні цілі, використовується психологічний тиск, „гра на слабкостях", обман, вносяться зміни в мотиваційну структуру особистості учня для розв'язання складних педагогічних ситуацій.

Проблема маніпуляції в педагогічному спілкуванні розглядається з погляду системного, вчинкового, задачного, суб'єктного підходів, принципу детермінізму. Велике значення ми відводимо суб'єктному підходу, оскільки побудова вчителем суб'єкт-суб'єктних взаємин у професійній діяльності сприяє формуванню конструктивного міжособистісного спілкування з учнями. Виходячи з позицій цього підходу, кожен педагог розглядається як вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й способи їх досягнення. Таким чином, суб'єктне ставлення вчителя до діяльності припускає активність, усвідомленість, здатність до

співпраці й відмову від використання маніпуляцій в педагогічному спілкуванні.

В основу роботи також покладено положення про причинну, цільову та ціннісну детермінацію поведінки й діяльності людини, положення про суб'єкт – суб'єктні взаємини, принципи гуманістичної та екзистенційної психології особистості, положення транзактного аналізу, глибинної психології відносно співвідношення свідомих і несвідомих аспектів мотивації поведінки та вибору способу поведінки, принципи психодрами та НЛП.

2. Аналіз наукових досліджень показав, що все різноманіття способів психологічного впливу, до яких удається сучасний учитель, можна розділити на дві групи – конструктивні й деструктивні. Конструктивні способи впливу будуються на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин і спрямовані на розвиток особистісного потенціалу учня, його здібностей, на формування внутрішньої мотивації й саморегуляції вихованця. Деструктивні способи впливу, навпаки, спрямовані на зовнішні зміни поведінки учнів, через домінування вчителя над дитиною та будуються на основі „суб'єкт-об'єктних" взаємин. До конструктивних засобів впливу належать переконання, наслідування, заохочення, схвалення, попередження, прохання, до деструктивних – психологічний напад, примушення, засудження, покарання, приниження, образа, пригнічення, обман, залякування й маніпуляція. Деякі способи впливу можуть бути як конструктивними, так і деструктивними залежно від цілей, на досягнення яких вони спрямовані. До них належать: навіювання, зараження, ігнорування, іронія, прояв обурення й гніву.

Маніпуляція відрізняється від інших видів впливу тим, що: вона є прихованим психологічним впливом (приховуються й цілі, і засоби впливу); моральна позиція маніпулятора – ставлення до іншого як засобу, об'єкта, необхідного для досягнення власних цілей; маніпуляція застосовується з метою отримання одностороннього виграшу або переваги; вона припускає

зміну внутрішніх процесів іншої людини, її станів, переконань, установок, цінностей; маніпулятор використовує психологічну силу, „гру на слабкостях”; він спонукає адресата до здійснення тих або інших дій, вносить зміни у мотиваційні структури адресата; маніпулятор сприяє прийняттю адресатом відповідальності за те, що відбувається і виявляє майстерність і вправність у здійсненні маніпулятивних дій.

Маніпуляції в педагогічному спілкуванні чинять несприятливий вплив на розвиток особистості вихованців, оскільки нівелюють суб’єктність учнів, через що вони несвідомо виконують дії, які йдуть урозріз з їхніми інтересами, волею, потребами. При маніпулятивному впливу вчителю вдається змінити поведінку учня, при цьому дійсне ставлення дитини до своєї діяльності залишається без зміни, отже, цілі педагогічного впливу не досягаються. Маніпулятивний вплив виключає встановлення партнерських взаємин між учителем і учнями, робить неможливим діалогічне спілкування між ними, а також не розвиває винахідливість, продуктивність учнів, позбавляє їх можливості самостійно здійснювати вчинок, перешкоджає духовному розвитку.

Питання про допустимість використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні – це питання індивідуального морального вибору кожного вчителя. Усякий раз педагог сам ухвалює рішення, маніпулювати чи ні в конкретній ситуації педагогічного процесу, і несе за це відповідальність.

3. Установлено, що передумовами використання маніпуляцій учителями в педагогічній діяльності є прагнення утримати контроль над учнями, егоцентрична позиція вчителя, переважання поведінкового рівня активності педагога, певні внутрішньоособистісні властивості вчителів: недовіра до себе й інших, напруженість механізмів его-захисту, незадоволеність своєю професійною діяльністю, наявність невротичних потреб (прагнення домінувати, бажання таємно контролювати, самоствердж уватися за рахунок іншого).

Основні технології маніпуляції поділяються на *інформаційні,*

психологічні, організаційно-процедурні й логічні прийоми. Інформаційні прийоми маніпуляції пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації. *Психологічні прийоми* маніпуляції полягають у використанні вчителем психологічного тиску, лестощів, підлабузництва, приниження, висміювання особистісних властивостей учнів, обману, залякування авторитетними особами, „гри на почуттях", викликання почуття провини, сорому, страху, маніпулювання оцінкою. *Організаційно-процедурні прийоми* маніпуляції припускають організацію умов взаємодії або ж добір відповідного випадку для впливу на вихованця. *Логічні прийоми* побудовані на свідомому порушенні законів і правил формальної логіки.

4. Визначено, що маніпуляція є поширеним засобом впливу педагога на учнів. На рівні смислових установок у вчителів присутнє лояльне ставлення до застосування маніпуляцій у спілкуванні з учнями. За допомогою маніпулятивних засобів учителі прагнуть досягати педагогічних і виховних цілей, покращити успішність і поведінку учнів на уроках, розвинути позитивні сторони особистості „важких" учнів. Таким чином, педагоги у своїй діяльності більше націлені на результат і здатні для його досягнення використовувати будь-які засоби впливу, зокрема й маніпуляцію.

Основними маніпулятивними прийомами, які використовують вчителі в педагогічному спілкуванні з метою розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, є *лестощі, підлабузництво, залякування, обман, „гра на почуттях", маніпуляція оцінкою, тиск авторитетом.* Ці прийоми допомагають отримати лише тимчасовий ефект, але не сприяють вирішенню самої педагогічної проблеми. Деструктивність цих прийомів полягає в тому, що вчитель, який допускає маніпуляції в педагогічному спілкуванні, ставиться до учня як засобу, об'єкта досягнення власних цілей, діє всупереч волі вихованців, ігнорує їхні потреби.

5. Аналіз психологічного портрету вчителів, схильних до маніпуляції показав, що в їх ціннісно-смисловій сфері серед *термінальних цінностей* частіше виходять на перші позиції конкретні життєві цінності (здоров'я,

любов, щасливе родинне життя, друзі, цікава робота), а також пасивні цінності (упевненість у собі, життєва мудрість). Серед *інструментальних* цінностей у них частіше виходять на перші позиції цінності, пов'язані зі сферою міжособистісних взаємин (вихованість, життєрадісність, чуйність) і недостатньо виражені моральні цінності (чесність, непримиренність до недоліків). Учителі, які допускають маніпуляцію в педагогічному спілкуванні, мають недостатньо розвинені сенсожиттєві орієнтації, вони незадоволені своєю самореалізацією в житті, а також мало вірять у власні сили, мають екстернальний локус контролю. Вони рідше відчувають повноту життя й не живуть теперішнім, занурені більше в аналіз минулого або ж спрямовують свої зусилля на підготовку до майбутнього. Педагоги, схильні до маніпуляції, не приймають себе такими, якими вони є, не можуть гідно оцінити свої позитивні властивості, недостатньо поважають себе. Крім того, такі вчителі не схильні встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями, не гнучкі в поведінці. Вони мають напружену систему его-захисту. У них домінують такі захисні стратегії, як витіснення, компенсація, інтелектуалізація, регресія, проекція, реактивне утворення. Їм притаманні такі характерологічні особливості: напруженість, залежність від інших, несамостійність, низький самоконтроль, підозрілість, проникливість. У фруструючих ситуаціях учителі, схильні до маніпуляції, демонструють розв'язувальні екстрапунітивні або самозахисні інтропунітивні реакції.

6. Установлено, що психологічні умови запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному процесі полягають в актуалізації суб'єктних, особистісних, когнітивних і операціонально-комунікативних чинників. Суб'єктні чинники запобігання маніпулятивному впливу включають прийняття вчителем суб'єктної позиції, переважання в нього інтернального локусу контролю, наявність навичок саморегуляції й рефлексії. Особистісні чинники включають смислові установки вчителів, пов'язані з усвідомленням неприпустимості використання маніпуляції як засобу впливу на учнів, ціннісне ставлення до особистості учня, а також ненапружену систему его-

захисту. Когнітивні чинники включають знання вчителів про педагогічні види впливу, про конструктивні способи дії в педагогічному спілкуванні, знання про маніпуляцію як вид психологічного впливу, а також уміння розпізнавати маніпуляції в педагогічному процесі. Операціонально-комунікативні чинники припускають наявність у педагогів розвинених навичок спілкування, умінь установлювати контакт з учнями, вести діалог, практичних навичок виходу з проблемних ситуацій, умінь протистояти маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні.

7. Експериментально підтверджено, що вміння вчителів конструктивно впливати на учнів та запобігати маніпуляціям у педагогічному спілкуванні можуть розвиватися в умовах спеціально організованої психокорекційної роботи, спрямованої на запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні. У межах запропонованої програми було обґрунтовано, розроблено та апробовано психологічний тренінг, який дозволяє розширити знання вчителів про педагогічні види впливу, сприяє розвитку навичок конструктивного педагогічного впливу, умінь розпізнавати маніпуляції в педагогічному процесі та запобігати їм. Розроблені психолого-педагогічні рекомендації щодо запобігання маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні спрямовані на активізацію суб'єктної позиції вчителів, розвиток навичок саморегуляції та рефлексії педагогів, оволодіння прийомами розпізнавання маніпуляцій і протистояння маніпулятивному впливу, а також оволодіння техніками конструктивної взаємодії.

Перспективи подальшого вивчення цієї проблеми ми вбачаємо в більш глибокому дослідженні тих проблем, які були тільки окреслені в нашій роботі. Це, зокрема, проблема деструктивного впливу вчителів на учнів у педагогічному процесі, дослідження впливу маніпуляцій на міжособистісні взаємини між суб'єктами педагогічного процесу й на розвиток особистості учнів у цілому, вивчення особливостей педагогічного впливу в контексті проблеми індивідуального стилю діяльності вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
2. Абульханова К. А. Рубинштейн С. Л. – Ретроспектива и перспектива [Електронний ресурс] / К. А. Абульханова // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. Брушлинский А. В., Воловикова М. И., Дружинин В. Н. – М. : Академ. проект, 2000. – С. 14 – 26. – Режим доступу :

   http://www.myword.ru
3. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская // Сергей Леонтьевич Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1989. – С. 10 – 61.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 214 с.
6. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники : практ. рук. / А. Е. Айви, М. Б. Айви, Л. Саймэк-Даунинг. – М. : ВИНИТИ, 2000. – 487 с.
7. Амонашвили Ш. А. Как живете дети? : пособие для учителей / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети! : пособие для учителей / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980 – . –

   Т. 2. – 1980. – 288 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб.

заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.

11. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода [Електронний ресурс] / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М. : Академ. проект, 2000. – С. 26 – 42. – Режим доступу : http://www.myword.ru
12. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
13. Балл Г. А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопр. психологии. – 1994. – № 4. – С. 56 – 66.
14. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 92 – 99.
15. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
16. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 134 – 157.
17. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практ. психологія та соц. робота. – 2003. – № 9. – С. 1 – 7.
18. Барабанщиков В. А. Б. Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики / В. А. Барабанщиков // Психол. журн. – 1995. – № 4. – Т. 23. – С. 27 – 38.
19. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Наука, 1986. – С. 92 – 116.
20. Бергер Л. П. Приглашение в социологию: гуманистическая перспектива / Л. П. Бергер ; пер. О. А. Оберемко. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 168 с.

21. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 300 с.
22. Бессонов Б. Н. Идеология духовного подавления / Б. Н. Бессонов. – М. : 1971. – 295 с.
23. Бех І. Д. Особистісно – зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
24. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. (Серія «Альма-матер»).
25. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Електронний ресурс] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с. – Режим доступу : http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=5327
26. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей : учеб. пособие / М. Р. Битянова. – М. : ЭКСПО-Пресс, 2001. – 576 с.
27. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Богданович Наталья Викторовна. – М., 2004. – 170 с.
28. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
29. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 74 – 81.
30. Боришевський М. Й. Соціально-психологічні проблеми гуманізації виховного процесу / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність : в трьох томах. – К., 1993 – . – Т. 1. – 1993. – С. 104 – 111.
31. Боришевський М. Й. Гуманізація міжособистісних взаємин в навчально-виховних закладах нового типу / М. Й. Боришевський // Тези доп. та виступів. – К., 1994. – С. 287.

32. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 67 – 91.
33. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
34. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии [Електронний ресурс] / Б. С. Братусь // Вопр. психологии. – 1997. – № 5. – Режим доступу : http://www.ipk.alien.ru
35. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б. С. Братусь // Вопр. философии. – 1999. – № 1. – С. 81 – 89.
36. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. – М. : ИП РАН; СПб. : Алетейя, 2003. – 272 с.
37. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : ИП РАН, 1994. – 109 с.
38. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – № 6. – С. 3 – 10.
39. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Современная психология ; под. ред. В. Н. Дружинина. – М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 330 – 346.
40. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопр. психологии. – 1993. – № 5. – С. 99 – 105.
41. Вайткунене Л. Психотехнические средства буржуазной пропаганды / Л. Вайткунене // Коммунист. – Вильнюс. – 1984. – № 10. – С. 67 – 68.
42. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
43. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие) / И. В. Вачков – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2001. – 224 с.

44. Волинець Н. В. Психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія, психологія соціальної роботи” / Н. В. Волинець. – К., 2008. – 20 с.
45. Волкогонов Д. А. Психологическая война / Д. А. Волкогонов. – М., 1983. – 352 с.
46. Галян О. І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. І. Галян. – К., 1999. – 17 с.
47. Грачев Г. В. Манипулирование личностью : организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г. В. Грачев, И. К. Мельник. – М. : Ин-т философии РАН, 1999. – 230 [5] с.
48. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 2000. – 572 с.
49. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения : метод. пособие для педагогов-психологов / Т. Г. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск : Новосиб. ун-т, 1999. – 173 с.
50. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : монографія / О. Є. Гуменюк. – Т. : Економ. думка, 2003. – 304 с.
51. Гуменюк О. Є. Маніпуляція як різновид психологічного впливу / О. Є. Гуменюк // Практ. психологія та соц. робота. – 2003. – № 5. – С. 23 – 26.
52. Добрович А. Б. Анатомия диалога / А. Б. Добрович // Психология влияния : хрестоматия. – СПб. : Питер, 2001. – С. 138 – 182.
53. Добрович А. Б. Учителю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
54. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – 2-е изд.

– М. : Знание, 1980. – 159 с.

55. Долинська Л. В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія: зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К. : НПУ, 1999. – С. 64 - 69
56. Доценко Е. Л. Механизмы межличностной манипуляции / Е. Л. Доценко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. – 1993. – № 4. – С. 3 – 13.
57. Доценко Е. Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко. – М. : ТОО „ЧеРо” : Изд-во МГУ, 1996. – 342 [1] с.
58. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко – М. : ЧеРо, 1997. – 344 с.
59. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
60. Доценко Е.Л. Манипуляция: психологическое определение понятия / Е. Л. Доценко // Психол. журн. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 132 – 138.
61. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. (Взаимодействие людей в жизни и на сцене) / П. М. Ершов. – М. : Искусство, 1972. – 352 с.
62. Жданова О. О. Сранительный анализ понятий „манипулирование” и „макиавеллизм” и их использования в психологической литературе / О. О. Жданова // В. М. Бехтерев и современная психология, психотерапия : сб. ст. к конф. – Казань : Центр инновац. технологий, 2001. – С. 26 – 31.
63. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ : монография / М. Р. Желтухина. – М. : Ин-т языкознания РАН; Волгоград : ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
64. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
65. Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания

высказывания в межличностном общении / В. В. Знаков // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С. 144 – 160.

66. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В. В. Знаков // Вопр. психологии. – 2002 – № 6. – С. 45 – 54.
67. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с. – (Сер. „Мастера психологии”).
68. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопр. психологи. – 2000. – № 3. – С. 57 – 66.
69. Кабаченко Т. С. Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко // Психол. журнал. – 1986. – № 4. – С. 11 – 22.
70. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
71. Кара-Мурза С. Г. Власть манипуляции / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Академ. Проект, 2007. – 384 с. – (Социально-политические технологии).
72. Кара-Мурза С. Г. Маніпуляція свідомістю : навч. посіб. / С. Г. Кара-Мурза. – К. : Оріяни, 2003. – 500 с.
73. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей : пер. с англ. / Д. Карнеги. – Киев : Наук. думка, 1990. – 224 с.
74. Кассирер Э. Техника современных политических мифов / Э. Кассирер // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1990. – № 2. – С. 58 – 69.
75. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія. – К., 1991. – Вип. 37. – С. 3 – 13.
76. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчителя ; за ред. В. В. Андрієвської, Г. О. Балла, А. Г. Волинця та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 31 – 46.

77. Киричук О. В. Психологія суб’єктної активності особистості / О. В. Киричук. – К., 1993. – 227 с.
78. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия (К определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : сб. науч. тр. / АПН СССР НИИ общей и пед. психологии ; ред. Бодалев А. А. – М., 1989. – 153 с.
79. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С. 41 – 49.
80. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность / Т. И. Колесникова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 176 с. – (Психология безопасности и успеха).
81. Коломенский Я. Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений / Я. Л. Коломенский // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 33 – 35.
82. Кон И. С. В поисках себя: личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
83. Кон И. С. Открытие „Я” / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
84. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопр. психологии. – 1995. – № 1. – С. 5 – 12.
85. Контроль сознанием и методы подавления личности : хрестоматия / сост. Н. В. Сельченок. – Минск. : Харвест, 2004. – 624 с.
86. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 256 с.
87. Куликов В. Н. Психология внушения : учеб. пособие / В. Н. Куликов. – Иваново : Пед. ин-т, 1978. – 172 с.
88. Куницина В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер,

2002. – 544. – (Сер. „Учебник нового века”).

89. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено : пер. с нем. / Г. Лейтц. – М. : Прогресс; Универс, 1994. – 352 с.
90. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
91. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : СМЫСЛ, 1992. – 17 с.
92. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
93. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция. Выбор личности в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцупы. – Кемерово : ИПК „Графика”, 2002. – С. 3 – 34.
94. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : СМЫСЛ, 1992 – 16 с.
95. Литвинчук А. Н. Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 16(111). – С. 129 – 135.
96. Литвинчук А. Н. Изучение манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Наукова молодь: досягнення та перспективи : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. – Луганськ : Знання, 2006. – Т. 1. Психолого-педагогічні науки. Філологічні науки. – С. 178 – 180.
97. Литвинчук А. Н. Манипуляция как средство психологического влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук, В. А. Чернобровкина // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред.: Г. П. Шевченко. – Вип. 5 (11). – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т, 2005. – С. 103–114.

98. Литвинчук О. М. Дослідження маніпуляції в педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Наук. пр. МАУП / редкол. : В. Б. Захожай (голов. ред.) та ін. – К. : МАУП, 2001. – Вип. 1. – С. 222 – 226.
99. Литвинчук О. М. Деструктивні аспекти маніпулятивного впливу вчителя на особистість учнів / О. М. Литвинчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. IX, част. 3. – К., 2007. – С. 187 – 192.
100. Литвинчук О. М. Дослідження смислових установок учителів, які використовують маніпуляції у педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XII, част. 1. – К., 2010. – С. 328 – 338.
101. Литвинчук О. М. Маніпуляції в педагогічному спілкуванні: технологічний аспект / О. М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. II. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 96 – 105.
102. Литвинчук О. М. Причини виникнення маніпуляції у педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Наук. зап. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26 : в 4-х томах. – Т. 2. – С. 479 – 487.
103. Литвинчук О. М. Теоретичні основи тренінгу педагогічного впливу та запобігання маніпуляцій / О. М. Литвинчук // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля. – 2009. – № 2(22). – С. 123 – 129.
104. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта: учеб. пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – 2-е изд., стереотип. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
105. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии /

Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

106. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Прогресс, 1994. – 270 с.
107. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. С. Макаренко. – К., 2001. – 15 с.
108. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДПІ, 1990. – 240 с.
109. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) / Е. А. Максимова // Мир психологи. – 2001. – № 2. – С. 149 – 154.
110. Маноха І. П. Подолання конфліктної ситуації в процесі прийняття рішення. Вибір у критичній ситуації. Розв’язання ситуації у колі вчинкових моральних дій / І. П. Маноха // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 493 – 498.
111. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.
112. Марголина Е. Л. Манипуляция как психологический феномен / Е. Л. Марголина, Л. И. Рюмшина // Прикладная психология. – 1999. – № 4. – С. 65 – 74.
113. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
114. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухов // Практ. психологія та соц. робота. – 2008. – № 9. – С. 59 – 62.
115. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-

развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухова // Практ. психологія та соц. робота. – 2008. – № 8. – С. 63 – 71.

116. Мерзлякова Е. Л. Профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова // Прак. психологія та соц. робота. – 2009. – № 9. – С. 19 – 27.
117. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопр. психологии. – 1990. – № 3. – С. 58 – 64.
118. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменко // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 3 – 16.
119. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
120. Михайлюк Е. Б. Психология влияния / Е. Б. Михайлюк. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2003. – 160 с. – (Сер. „Психологический практикум”).
121. Мотузенко Б. І. Соціокультурні аспекти маніпулятивного впливу : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Мотузенко Богдан Ігорович. – К., 2002. – 229 с.
122. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400с.: ил. – (Сер. „Учебное пособие”).
123. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия : учеб. пособие для пед. ин-тов / Э. Ш. Натанзон. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1972. – 215 с.
124. Науменко Т. В. Психологические методы воздействия на массовую аудиторию / Т. В. Науменко // Вопр. психологии. – 2003. – № 6. – С. 63 – 71.
125. Николаева Т. М. Лингвистическая демагогия / Т. М. Николаева // Прагматика и проблемы интенсиональности. – М. : ИВАН СССР, 1988. – С. 154 – 165.

126. Орлов Ю. М. Проблемы ненасилия в педагогике / Ю. М. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 21 – 26.
127. Осипова А. А. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать „нет!” / А. А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2006. – 220, [1] с. – (Психологический практикум).
128. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5 – 19.
129. Панкратов В. Н. Защита от психологического манипулирования : практ. рук. / В. Н. Панкратов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 208 с. – (Сер. : Психология успеха и эффективного управления).
130. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми : практ. рук. / В. Н. Панкратов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 336 с. – (Сер. : Психология успеха и эффективного управления).
131. Панкратов В. Н. Манипуляция в общении и их нейтрализация : практ. рук. / В. Н. Панкратов – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 208 с. – (Сер. : Психология успеха и эффективного управления).
132. Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Клюевой. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
133. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
134. Пиз А. Язык жестов : пер. с англ. / А. Пиз. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1992. – 218 с.
135. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков. – М. : Роспедагенство : Гном-пресс, 1999. – 173 [1] с.
136. Прокоф’єва О. О. Психологічні умови запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О. О. Прокоф’єва. – К., 2010. – 20 с.

137. Пронин И. П. Психологические аспекты влияния деструктивных культов на личность / И. П. Пронин // Вопр. психологии. – 2003. – № 6. – С. 81 – 93.
138. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Ювента, И.Т., 1999. – 256 с.
139. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
140. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець та ін. ; ред. А. М. Нєвєжина. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
141. Психологія суб'єктної активності особистості / відп. ред. В. О. Татенко. – К., 1993. – 228 с.
142. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и пед. коллективом / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
143. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989 – . –
Т. 2. – 1989. – 328 с.
144. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 190 с.
145. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика : пер. с англ. / К. Рудестам ; общ. ред. и вступ. ст. Л. П. Петровской. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
146. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с. – (Психологическая наука – школе).
147. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск : Беларус. навука, 1998. – 319 с.

148. Рыданова И. И. Педагогические конфликты: пути преодоления / И. И. Рыданова. – Минск : ДизайнПРО, 1998. – 80 с.
149. Рюмшина Л. И. Изучение индивидуально-личностных характеристик учителей с манипулятивной направленностью в общении / Л. И. Рюмшина, Е. Л. Марголина // Психол. вестн. РГУ. – Вып. 3. – Ростов-н/Д. : Ростов. ун-т, 1998. – С. 199 – 207.
150. Рюмшина Л. И. Игры и манипуляции в межличностном общении / Л. И. Рюмшина. – Ростов-н/Д. : РГУ, 1997. – 48 с.
151. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л. И. Рюмшина // Вопр. психологии. – 2000. – № 1. – С. 142 – 149.
152. Сагатовский В. Н. Социальное проектирование (к основам теории) / В. Н. Сагатовский // Прикладная этика и управление нравственным воспитанием. – Томск, 1980. – С. 83 – 89.
153. Самоненко Ю. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Самоненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 277 с.
154. Самыкина Н. Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации : монография / Н. Ю. Самыкина, М. Е. Серебрякова. – Самара : Универс групп, 2007. – 148 с.
155. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Електронний ресурс] / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – Режим доступу : http://psylib.org.ua/books/ sarjv01/index.htm
156. Сентенберг И. В. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций / И. В. Сентенберг, В. И. Карасик // Речевое общение и аргументация. – СПб. : Экополис и культура, 1993. – Вып. 1. – С. 30 – 38.
157. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / И. В. Сергеева. – Киев, 2003. – 17 с.
158. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учеб. пособие /

А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемер. гос. ун-т, 1999. – 92 с.

159. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояние влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с. – (Психологический тренинг).
160. Сластенин В. А. Педагогика : [Електронна адреса] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Е. Н. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с. – Режим доступу : // http:www.krotov.info/lib see/shso/71slas1.html
161. Сластенин В. А. Формирование личности советского учителя в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
162. Слободчиков В. И. Реальность субъективного духа / В. И. Слободчиков // Человек. – 1994. – № 5. – С. 21 – 38.
163. Слободчиков В. И. О соотношении категорий „субъект” и „личность” в учении В. В. Давыдова о развивающем обучении / В. И. Слободчиков // Развивающее образование. – Т. 1. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 196 – 206.
164. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 976 с. – (Б-ка практ. психологии).
165. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе / Е. О. Смирнова // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 5 – 15.
166. Старовойтенко Е. Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности / Е. Б. Старовойтенко // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 4. – С. 95 – 98.
167. Степанский В. И. Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопр. психологии. – 1991. – № 5. – С. 98 – 103.
168. Стюарт Я. Современный транзактный анализ / Ян Стюард, Вэнн

Джойнс ; пер. с англ. Д. Косьянова. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 330с. – (Б-ка практ. психологии).

169. Татенко В. А. Від психіки суб'єкта до суб'єкта психіки: предметна парадигма / В. А. Татенко // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 38 – 44.
170. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
171. Татенко В. А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23 – 35.
172. Татенко В. О. Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В. О. Татенко, В. А. Роменець // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 161 – 194.
173. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
174. Узнадзе Д. Н. Установка у человека. Проблема объективации / Д. Н. Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 87 – 91.
175. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии / К. Э. Фабри. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 288 с.
176. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л. Ф. Ильчев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
177. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Личность. Способность и сильные стороны. Отношение к телу : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2008. – 216 с.
178. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие : пер. с нем. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2004. – 122 с. – (Сер. „Бизнес-психология").

179. Фопель К. Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе : сб. упражнений : пер. с нем. / К. Фопель. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 160 с. – (Все о психологической группе).
180. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
181. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы : пер. с англ. / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
182. Фриш А. С. Книжка для тех, кто хочет знать о правах и обязанностях учеников и родителей в школе / А. С. Фриш. – М. : Перспектива, 2005. – 238 с.
183. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : пер. с англ. / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 446 с.
184. Фромм Э. Бегство от свободы : пер. с англ. / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
185. Хабермас Ю. Комунікативна дія і дискурс / Ю. Хабермас // Л. А. Ситниченко Першоджерела комунікативної філософії : навч. посіб. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закл. – К. : Либідь, 1997. – С. 27 – 50.
186. Хамитов Н. В. Философия человека: поиск пределов: пределы мужского и женского: введение в метаантропологию : курс лекций по философии для вузов / Н. В. Хамитов ; НАН Украины. Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1997. – 171 с.
187. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Социальная психология, психология социальной работы” / А. У. Хараш. – М., 1983. – 35 с.
188. Хассен С. Освобождение от психологического насилия / С. Хассен. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 400 с. – (Проект „Психология – BEST”).
189. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Сер. „Мастера психологии”).

190. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелєва. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
191. Чернобровкин В. Н. Диагностика фрустрационных реакций педагогов / В. Н. Чернобровкин, В. А. Чернобровкина. – Киев : НПЦ, 2000. – 73 с. – (Сер. „В помощь школьному психологу”).
192. Чернобровкина В. А. Субъектное и объектное в психике человека / В. А. Чернобровкина // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 16(111). – С. 234 – 242.
193. Чернобровкін В. М. Порівняльний аналіз засобів ефективного і неефективного педагогічного спілкування / В. М. Чернобровкін, В. А. Чернобровкіна // Психологія : зб. наук. пр. – Вип. 4(7). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – С. 50 – 55.
194. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / В. М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
195. Чернобровкін В. М. Рефлексивно-цільовий тренінг прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків : тези доп. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. – К. – Житомир : Держ. фонд фундамент. досліджень МОН України, 2005. – С. 115 – 116.
196. Чернобровкін В. М. Прийняття педагогічних рішень в контексті поведінкової активності вчителя / В. М. Чернобровкін // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – Вип. 12. – С. 348 – 354.
197. Чернобровкін В. М. Причинна і цільова детермінація процесу прийняття педагогічніх рішень / В. М. Чернобровкін // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2001. – Т. 3. – Ч. 1. – С. 194 – 199.
198. Чернобровкін В. М. Тренінг розвитку в педагогів умінь прийняття

ефективних педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 39 – 45.

199. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Чернобровкін Володимир Миколайович. – К., 2007. – 423 с.
200. Чернобровкін В. М. Теоретичні засади рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Наук. часоп. НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6(30). – Ч. 2. – С. 253 – 260.
201. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – Киев : Стилос, 1997. – 240 с.
202. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе : учеб. пособие для спецкурса / И. Е. Шварц. – Пермь, 1971. – 304 с.
203. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин // Вопр. психологии. – 1991. – № 1. – С. 44 – 52.
204. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком / В. П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2004. – 816 с. – (Психология манипулирования).
205. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием : пер. с англ. / Г. Шиллер ; науч. ред. Я. Н. Засурский. – М. : Мысль, 1980. – 326 с.
206. Шостром Э. Человек-манипулятор / Э. Шостром : пер. с англ. – Минск : ТГЩ „Полифакт”, 1992. – 128 с.
207. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром ; пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римский. – М. : Апрель-Пресс, изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 192 с.
208. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром ; пер. с англ. А. Малышевой. – Львов : СВІТ, 2002. – 112 с.
209. Эванс П. Люди, которые стремятся манипулировать вами: Возможно ли их перевоспитать или бороться с ними? / П. Эванс ; пер. с англ. О. Е. Жуйковой. – М. : ООО „Изд-во Астрель” : ООО „Изд-во АСТ”,

2004. – 266, [6] с. – (Сам себе психолог).

210. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное : сборник : пер. с англ. / К. Г. Юнг. – СПб. : Универ. кн., 1997. – 544 с.
211. Юрченко В. І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії / В. І. Юрченко // Освіта і управління. - № 4, т. 2. – 1998. – С. 91 - 99
212. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 76.
213. Янг П. Эффективные методики влияния / Питер Янг ; пер. с англ. С. Степанова. – М. : Эксмо, 2007. – 384 с. – (Психология общения).
214. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
215. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : кн. для вчителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
216. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 1987. – 109 с.
217. Яценко Т. С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т. С. Яценко, Я. М. Кмит, Л. В. Мошенская. – М. : СИП РИА, 2000. – 193 с.
218. Ellis A. „New Approaches to Psychotherapy” / A. Ellis // Journal of Clinical Psychology, Monograph Supplement, 1955, p. 11.
219. Goodin R. E. Manipulatory politics / R. E. Goodin. – Yale U. Pr. N. Haven; L. – 1980. – 250 p.
220. Harre R. Personal being / R. Harre. – Oxford : Blackwell, 1983.
221. Hofer P. The role of manipulation in the antisocial personality / P. Hofer // International journal of offender therapy and comparative criminology, 1989, 33, P. 91 – 101.
222. Key W. B. The age of manipulation: The con in confidence, the sin in sincere

/ W. B. Key. – N.Y. : Holt, Cop. 1989. – 296 p.

223. Lentz J. D. Effective handling of manipulative persons / J. D. Lentz. – Thomas, C. 1989. – 100 p.
224. Proto L. Who's pulling your strings? How to stop being manipulated by your own personalities / L. Proto. – Wellingborough. Thorsons, 1989. – 144 p.
225. Riker W. H. The art of Political Manipulation / W. H. Riker // Yale U. Pr. – New Haven, L.1986. – 156 p.
226. Robinson P. W. Manipulating parents; tactics used by children of all ages and ways parents can turn the tables / P. W. Robinson. – Prentice-Hall, 1981. – 276 p.
227. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rogers. – Columbus, 1983.
228. Sheldon B. Behaviour modification: Theory, practice and philosophy / B. Sheldon. – L.; N. Y. : Tavistock, 1982. XII. – 274 p.
229. Steiner C. Emotional Literacy Training: The application of Transactional Analysis to the study of emotions / C. Steiner // Transactional Analysis Journal. – Vol. 26. – № 1, January 1996. – P. 31 – 39.

Додаток А

Анкета виявлення ставлення вчителів до використання маніпуляції в педагогічному спілкуванні

У психології буває такий вплив на людину, коли приховуються мотиви, цілі, сам факт впливу, може використовуватися психологічний тиск, «гра на слабкостях» для досягнення власних результатів або вигоди. Такий психологічний вплив називається маніпуляцією. У деяких випадках маніпуляція спрямована на благополуччя особистості.

ПІБ_____ Стать ___Вік ___Професія _____Пед. стаж _____

1. Як Ви думаєте, чи доцільні маніпуляції в педагогічній діяльності? (Відповідь підкресліть або запишіть свій варіант).

а) так;
б) ні;
в) _____

2. Що, на Вашу думку, змушує вчителя вдаватися до маніпуляцій у педагогічній діяльності (Відповідь запишіть)_____
_____
_____
_____

3. У якій системі взаємин, на Ваш погляд, частіше використовуються маніпуляції в педагогічному спілкуванні (відповіді розставте залежно від частоти того, що трапляється, по місцях 1, 2, 3, 4, 5 від тих, що більше трапляються, до менше):

а) маніпуляція з боку вчителя на учня, система „вчитель – учень”;
б) маніпуляція з боку учня на вчителя, система „учень – учитель”;
в) маніпуляція в системі „вчитель – учитель”;
г) маніпуляція в системі „адміністрація – учитель”;
д) маніпуляція в системі „вчитель – батьки”.

4. Пригадаєте ситуацію, у якій Ви або хто-небудь з Ваших колег використовували маніпуляцію в навчально-виховному процесі або Вами маніпулювали. Опишіть цю ситуацію. Як вона вирішилася? (4 – 5 пропозицій).

_____
_____
_____
_____

Додаток Б

Питальник схильності до використання маніпуляції

ПІБ_____ Стать_____Вік_____Пед. стаж_____

Інструкція: У цьому питальнику перераховані твердження, які можуть бути властиві Вам більшою чи меншою мірою. Прочитавши твердження, виберіть один з варіантів відповіді, яка більше всього відповідає Вам, і обведіть у кружечок.

1. Я не засуджую, якщо хтось заради успіху розігрує комедію, яка справляє сильне враження на інших:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
2. Я вважаю допустимим, коли люди приховують дійсні цілі для досягнення власної вигоди:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
3. Мені здається, що люди прагнуть отримати односторонній виграш через власну невпевненість у собі:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
4. Я не звинувачую людину, яка за певних обставин використовує іншу в досягненні якихось цілей.
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
5. Я цілком виправдовую людей, які можуть грати на почуттях, слабкостях іншої людини для досягнення поставлених цілей:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
6. Я вважаю, що іноді допустимо вивести людину з рівноваги:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
7. Мені подобаються люди, які прагнуть розрахувати все заздалегідь і передбачати ситуацію для того, щоб вийти переможцем:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
8. У мене викликають повагу люди, які можуть змінити мотивацію іншої людини, вплинути на ухвалення нею рішення:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;
   4) згоден; 5) повністю згоден.
9. Уважаю, що не припустимо приховано контролювати інших людей, мати владу над ними:
   1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти;

4) згоден; 5) повністю згоден.

10. Я вважаю, що можна інших людей спонукати до здійснення тих чи інших дій, вигідних для когось:
1) повністю не згодний; 2) не згодний; 3) ускладнююсь з відповіддю; 4) згоден; 5) повністю згоден.
11. Уважаю, що трапляються ситуації, коли для досягнення результату необхідно сказати неправду:
1) повністю не згодний; 2) не згодний; 3) ускладнююсь з відповіддю.
12. Мені не подобаються люди хитрі, обачливі, практичні:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
13. Я захоплююся людьми, які за необхідності можуть переконати, змінити стан, думку іншої людини заради досягнення успіху:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
14. Я спокійно ставлюся, якщо хтось прикидається, грає роль хворої, жалюгідної людини, заради того, щоб за неї виконав роботу хтось інший:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
15. Мені здається, що люди рідко бувають самі собою:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
16. Мені б хотілося навчитися управляти психічним станом іншої людини, впливати на її поведінку:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
17. Я не засуджую людей, які дружать з іншими заради якої-небудь вигоди:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
18. На мій погляд, люди можуть використовувати в спілкуванні приховані способи впливу на іншу людину з метою отримання виграшу:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
19. Я не звинувачую, якщо хтось, не розкриваючи справжніх цілей, добився успіху за допомогою іншого:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.
20. Я вважаю, що неправильно приховано відіграватися на почуттях інших людей через якісь колишні образи:
1) повністю не згоден; 2) не згоден; 3) важко відповісти; 4) згоден; 5) повністю згоден.

Ключ питальника

Для підрахунку балів необхідно перевести відмічені респондентами позиції 1, 2, 3, 4, 5 (1 – повністю не згоден; 2 – не згоден; 3 – важко відповісти; 4 – згоден; 5 – повністю згоден) в оцінки за висхідною або низхідною асиметричною шкалою за таким правилом:

У висхідну шкалу 1 2 3 4 5 переводяться пункти №№ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19.

У низхідну шкалу 5 4 3 2 1 переводяться пункти №№ 9, 12, 20.

Ось приклад переведення на пункти питальника:

1. 1 2 3 4 5 – 3
2. 1 2 3 4 5 – 5

9. 1 2 3 4 5 – 2

12. 1 2 3 4 5 – 5

Після цього підсумовуються бали асиметричних шкал, відповідні позиціям, відмічені респондентом.

Чим вище отримані результати, тим вищий рівень схильності до маніпуляції. Чим нижче результати, тим нижчий рівень схильності до маніпуляції.

Норми тесту:

Низький рівень: від 0 до 44

Середній рівень: від 45 до 63

Високий рівень: від 64 до 100

Додаток В

Методика „Педагогічні ситуації”

Інструкція: Вам пропонуються педагогічні ситуації. Напроти кожної з них позначте, чи згодні Ви з поведінкою вчителя в цій ситуації („За”, „Проти”) й аргументуйте свою відповідь („Чому згодні”, „Чому не згодні”).

1. Учень Н. 9-го класу не проявляв до навчання особливого інтересу, хоча мав хороші здібності. Учитель для підвищення мотивації до навчальної діяльності запропонувала цьому учневі виконати творче завдання й попередила, що від того, як він виконає завдання, залежатиме її ставлення до нього. Учень Н. дуже переживав, хоча й справився із завданням.

а) За б) Проти

Чому? _____

_____

_____

2. Учень не хоче виконувати навчальне завдання, учитель починає його вмовляти, навіть обіцяє подарувати книгу. У результаті учень починає добре поводитися й працювати на уроках. Хоча, на думку вчителя, цей учень, насправді, заслуговує суворого попередження. **а) За б) Проти**

Чому?

_____

_____

_____

3. Учень 6 класу – гіперактивна дитина. Учителька „приводить його до тями”, обіцяючи поставити 10 балів, якщо він виконає свій варіант самостійної роботи й допоможе сусідові (незалежно від якості роботи).

а) За б) Проти

Чому?_____

_____

_____

4. На уроці при незадовільній поведінці учня вчитель ставить „1” б. у журнал. Поведінка учнів у цьому класі покращилася. **а) За б) Проти**

Чому?_____

_____

_____

5. У класі був хлопчик А., за словами вчителя „балуваний, який слабко встигає та дуже часто зриває уроки”. Коли вчитель вперше прийшла до класу, то вирішила діяти по-іншому. Вона розповідає: „Якщо цей учень посеред уроку просто вставав і кудись йшов, то я пропонувала йому по ходу намочити ганчірку, принести води. Викликала до дошки й допомагала йому справитися із завданням, ставила авансом вищі оцінки, ніж він заслуговував.

Узагалі спрямовувала його негативну енергію на благо. За два тижні це був абсолютно інший хлопчик”. а**) За б) Проти**

Чому?_____

_____

_____

6. У класі в учениці було вкрадено гроші. Учитель, не знаючи, хто це зробив, заходить до класу й суворим голосом звертається до учнів: „Я знаю, хто вкрав гроші, але я хочу, щоб той, хто вкрав, повернув їх сам” і йде. Учень, боячись відкритого викриття, віддає ці гроші таємно.

а) За б) Проти

Чому?_____

_____

_____

7. Учень украв у класі іграшку, учителька ймовірно здогадувалася, хто це міг зробити. Вона вивела дівчинку з класу, у якої вкрали, почала грати на почуттях решти дітей, розповідати, як дівчинці зараз погано, як вона плаче з приводу пропажі, як її лають батьки. Хлопчик, який украв іграшку, зізнався.

а) За б) Проти

Чому?_____

_____

_____

8. Учень 5 класу Д. не встиг розв’язати задачу на уроці, і тоді вчитель як покарання збільшила домашнє завдання всім учням. І тепер учні зляться на Д. **а) За б) Проти**

Чому?_____

_____

_____

9. Учні 7-Б класу прогуляли урок хімії. Учитель змусила під диктовку написати пояснювальні, зібрала їх і при цьому сказала, що вона збереже ці пояснювальні. Учні дуже боялися, що вчитель передасть їх директорові, тому поводилися дисципліновано. **а) За б) Проти**

Чому?_____

_____

_____

10. Учень А. пропускав заняття. Учитель сказав учневі, що якщо він не виправиться, то про це дізнаються його батьки. Учень перестав пропускати заняття. а**) За б) Проти**

Чому?_____

_____

_____

11. Трьом учням вчителька сказала, що якщо вони не навчаться добре читати, їх залишать на другий рік. Один учень дуже переживав і через місяць уже читав у межах норми. **а) За б) Проти**

Чому?_____
_____
_____

12. „Була така ситуація, коли учні 6-А класу систематично не готували домашнє завдання на мій урок, я сказала, що наступний урок буде відкритим і до нас прийдуть інші вчителі та адміністрація, але до нас ніхто не приходив, а діти добре готувалися. І так постійно". **а) За б) Проти**

Чому?_____
_____
_____

Додаток Г

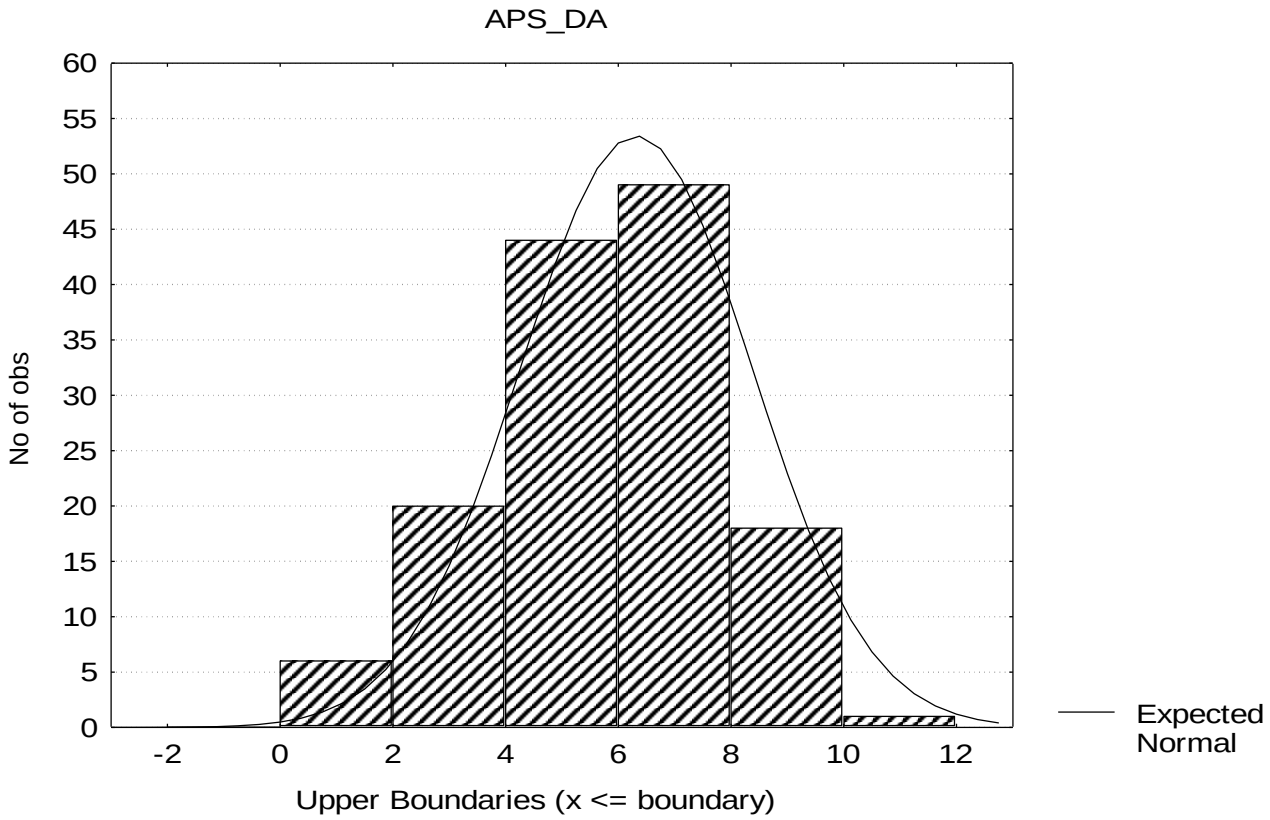
Психометричні властивості методики „Педагогічні ситуації”:

Розмах – от 1 до 11

M= 6,2

σ=2,1

Частотний розподіл:



Додаток Д

Приклади педагогічних ситуацій, отриманих у ході пілотажного дослідження

Приклад 1. У класі був хлопчик А., за словами вчителя, „балуваний, який слабко встигає та дуже часто зриває уроки”. Коли вчитель уперше прийшла до класу, то вирішила діяти по-іншому. Вона розповідає: „Якщо цей учень посеред уроку просто вставав і кудись йшов, то я пропонувала йому по ходу намочити ганчірку, принести води. Викликала до дошки й допомагала йому справитися із завданням, ставила авансом вищі оцінки, ніж він заслуговував. Узагалі спрямовувала його негативну енергію на благо. За два тижні це був абсолютно інший хлопчик”.

Приклад 2. Учень А. пропускав заняття. Учитель сказав учневі, що якщо він не виправиться, то про це дізнаються його батьки. Учень перестав пропускати заняття.

Приклад 3. Учні 7-Б класу прогуляли урок хімії. Учитель змусила під диктовку написати пояснювальні, зібрала їх і при цьому сказала, що вона збереже ці пояснювальні. Учні дуже боялися, що вчитель передасть їх директорові, тому поводилися дисципліновано.

Пример 4. Учень погано поводить себе на уроці (крутиться, розмовляє, відволікає інших, коментує, що відбувається). Учитель починає залякувати його штрафами за таку поведінку й тим, що викличе батьків у школу. Учень, боячись покарання, перестає себе погано вести на уроках.

Пример 5. У класі в учениці було вкрадено гроші. Учитель, не знаючи, хто це зробив, заходить до класу й суворим голосом звертається до учнів: „Я знаю, хто вкрав гроші, але хочу, щоб той, хто це зробив, повернув їх сам”, і йде. Учень, побоюючись відкритого викриття, повертає ці гроші таємно.

Приклад 6. Коли учнів важко залучити до навчального процесу, учитель дає завдання, висуваючи при цьому умову: якщо всі завдання будуть виконані на уроці, то учні будуть звільнені від домашнього завдання (до

запропонованих на уроці завдань входить і домашня робота, але від учнів це приховується).

Приклад 7. „Була така ситуація, коли учні 6-А класу систематично не готували домашнє завдання на мій урок, я сказала, що наступний урок буде відкритим і до нас прийдуть інші вчителі та адміністрація, але до нас ніхто не приходив, а діти добре готувалися. І так постійно".

Приклад 8. Учень М. 9-го класу не проявляв до навчання особливого інтересу, хоча мав хороші здібності. Учитель для підвищення мотивації до навчальної діяльності запропонувала цьому учневі виконати творче завдання й попередила, що від того, як він виконає завдання, залежатиме її ставлення до нього. Учень М. дуже переживав, хоча й справився із завданням.

Приклад 9. Учитель впливає на учня, який не хоче вчитися, таким чином: „Ти що гірше за всіх міркуєш? Цього не може бути?" На думку вчителя, це спрацьовує, оскільки в усіх дітей є почуття власної гідності.

Приклад 10. Учень украв у класі іграшку, учителька ймовірно здогадувалася, хто це міг зробити. Вона вивела дівчинку з класу, у якої вкрали, почала грати на почуттях решти дітей, розповідати, як дівчинці зараз погано, як вона плаче з приводу пропажі, як її лають батьки. Хлопчик, який украв іграшку, зізнався.

Приклад 11. Учень 6 класу – гіперактивна дитина. Учителька „приводить його до тями", обіцяючи поставити 10 балів, якщо він виконає свій варіант самостійної роботи й допоможе сусідові (незалежно від якості роботи).

Приклад 12. На уроці при незадовільній поведінці учня вчитель ставить „1" б. у журнал. Поведінка учнів у цьому класі покращилася.

Приклад 13. Учень відмовився їхати на міську олімпіаду. Учитель сказала йому, що в такому разі з її предмета в нього будуть „трійки" не залежно від якості знань. Учень поїхав на олімпіаду, але вчився вже не з тим завзяттям.

Приклад 14. Якщо учні не хочуть брати участь у шкільних заходах,

учитель запрошує їх і починає тиснути своїм авторитетом: „Зроби заради мене” або „Хто, якщо не ти…”. Учні погоджуються.

Приклад 15. Учитель попросила учня виконати особисте прохання. Учень відмовився. Тоді вчитель розсердилася й сказала: „Не хочеш виконувати? Я так теж зроблю по відношенню до тебе! Поки ти від мене залежиш!” Учень дуже злякався.

Додаток Е

Приклади вправ і завдань, що входять до програми тренінгу „Педагогічний вплив та запобігання маніпуляціям”

Вправа „Мої якості”

Кожному учасникові групи пропонується назвати три особистісні якості, які допомагають йому впливати на учнів, і три особистісні якості, які заважають.

Вправа „Мені в тобі подобається…”

Кожен учасник підходить до іншого й говорить, що йому подобається в партнерові по спілкуванню, потім міняються ролями. Вислови повинні робитися в доброзичливій формі. У кінці вправи учасники діляться своїми враженням.

Вправа „Дерево”

Матеріали: папір для малювання А 4 формату, олівці.

Інструкція: Є багато способів пізнати себе. Один з них – малювання. Я хочу, щоб сьогодні ви малювали дерева. Намалюйте дерево, яке вам до вподоби.

Вирішіть, яке дерево вам хотілося б зобразити, яким воно буде по висоті, яка в нього буде форма і якого воно буде кольору. Чи будуть на ньому квіти або плоди? Зосередьтеся на тому, щоб зобразити таке дерево, яке вам по-справжньому сподобається. Час: 15 хвилин. Тепер підпишіть малюнок.

А зараз кожен по черзі кластиме свій малюнок у центр і вестиме розповідь від імені дерева так, ніби він сам є цим деревом.

Тепер візьміть відповідний олівець і напишіть на малюнку велику букву „Я…”, а потім припишіть найважливіші риси вашого дерева.

А зараз поверніться у велике коло, щоб ми разом підвели підсумки.

Вправа „Інвентаризація”

Кожен учасник групи розповість про себе дуже коротко про те, що він любить, цінує, приймає в собі, про те, що дає йому впевненості в собі, довіри до себе в різних педагогічно складних ситуаціях. Не обов’язково говорити тільки про позитивні риси характеру. Важливо відзначити те, що є або може стати точкою опори в різних проблемних ситуаціях у педагогічному спілкуванні. Говоріть прямо, не соромтеся, без усяких „але”, „якщо” та ін. Вправа виконується всіма по черзі.

Вправа „Який Я…”

Подумайте й охарактеризуйте себе: „Який Я, якщо знаходжуся вдома”, „Який Я, якщо взаємодію з колегами”, „Який Я, якщо взаємодію з учнями”. Після вправи учасники діляться враженням з приводу того, що вони дізналися нового про себе.

Завдання: Група ділиться на дві підгрупи (довільно). Перша підгрупа повинна знайти й записати причини, через які вчителеві іноді буває вигідно перебільшувати свою силу. Друга підгрупа повинна розповісти причини, через які вчителеві буває вигідно перебільшувати й демонструвати свою слабкість. Перераховані причини повинні бути проілюстровані випадками з педагогічної практики. Після закінчення роботи представники підгруп пред’являють її результати.

Вправа „Маніпуляційна розминка”

Учасники об’єднуються в підгрупи по 2 – 3 особи. Необхідно подумати й назвати якось свою команду. Завдання учасників команд полягає в тому, щоб вибрати з іншої команди людину, на яку вони впливатимуть і викликатимуть певну емоцію (указану в картці із завданням). При цьому учасник, на якого впливають, повинен здогадатися й назвати емоцію або

емоційну реакцію, яку в нього викликали. У цій вправі пропонувалася викликати такі емоції або емоційні реакції: жалість, цікавість, бажання розпитувати, нудьгу, реакцію самовдоволення, радість, відчуття несправедливості.

Після вправи учасники діляться своїми думками, відчуттями.

Вправа „Чотири квадрати”

Учителям пропонується педагогічна ситуація й чотири варіанти її вирішення.

Педагогічна ситуація: У класі був хлопчик А., за словами вчителя, „балуваний, який слабко встигає, дуже часто зриває уроки”. Коли вчитель вперше прийшла в клас, то вирішила діяти по-іншому.

Варіанти рішення 1: „Якщо цей учень посеред уроку просто вставав і кудись ішов, то вчитель пропонувала йому по ходу намочити ганчірку, принести води. Викликала до дошки й допомагала йому справитися із завданням, ставила авансом вищі оцінки, ніж він заслуговував. Узагалі спрямувала його негативну енергію на благо. За два тижні це був абсолютно інший хлопчик”.

Варіант рішення 2: Карала за баловство, ставила оцінки по заслугах.

Варіант рішення 3. Виганяла з класу. Прагнула висміяти перед класом.

Варіант рішення 4: Учитель запропонувала учневі додаткові заняття з предмета для того, щоб підтягти по навчанню. Прагнула включити його до навчального процесу, пропонувала творчі завдання.

Учителям необхідно подумати й вибрати один найбільш прийнятний, на їхню думку, варіант рішення, потім об’єднатися в мікрогрупи на основі обраного варіанта рішення й обговорити причини такого вибору.

Після вправи в колі обговорюється найбільш конструктивний варіант рішення.

Вправа „Спосіб впливу”

Інструкція: Подумайте, як Ви впливаєте на своїх учнів у складній

ситуації, яким чином Вам удається домогтися поставленої мети, якщо продумана стратегія впливу не спрацьовує й учні відмовляються виконувати завдання або не виконують вимоги.

Далі учасникам пропонується об'єднатися в мікрогрупи й обговорити варіанти рішення, після чого вони діляться своїм досвідом у колі.

Вправа „Наполегливість – опір"

Робота в парах. Один грає роль того, хто „наполягає", інший – який „чинить" опір. Той, хто „наполягає", висуває вимоги, той, хто „чинить" опір, висуває причину, чому ця вимога не може бути виконана. Той, хто „наполягає", повинен відповідати різними переконливими доказами. Той, хто „чинить", опір повинен знайти всі можливі докази, що підтримують відповідь „ні". Усі докази і з того, й іншого боку повинні бути мотивованими, відчутими. Вправа закінчена, якщо той, хто „чинить" опір, скаже: „Ти мене переконав", або той, хто „наполягає": „Мені набридло тебе переконувати".

Вправа „Добудовування" конфлікту

Учасники діляться на підгрупи по 2 – 3 особи. Пропонується опис складної ситуації взаємодії вчителя з учнем.

Учитель: Молодий чоловік, затримайтеся на хвилинку після заняття (закінчивши заняття, зібравши папери). Я хочу вас попередити, що на майбутньому іспиті ви відповідатимете не за вибраним білетом, а з усіх тем, які ми вивчали. Ви знаєте, що питання про ваше перебування в школі поставлене на педагогічній раді?

Учень: „Так".

Учитель: „Ідіть та готуйтеся".

За цим описом потрібно припустити, які причини призвели до конфлікту? Чому ситуація склалася саме так? Які побоювання, очікування, почуття можуть бути в кожної зі сторін? Що це за конфлікт? Яким може бути вихід з нього?

Після пред'явлення „версій" проводиться зворотний зв'язок.

Вправа

Ведучий ділить групу на 4 підгрупи. Кожна з них вибирає представника, якому з чотирьох карток, запропонованих ведучим, дістається одна з назвою одного з основних стилів поведінки в складній ситуації і з відповідним девізом.

Зміст текстів на картках:

1. Конкуренція. „Щоб я переміг, ти повинен програти".
2. Пристосування. „Щоб ти виграв, я повинен програти".
3. Компроміс. „Щоб кожен з нас щось виграв, кожен з нас повинен щось програти".
4. Співпраця „Щоб я виграв, ти повинен теж виграти".

Упродовж 15 хвилин кожна підгрупа повинна обговорити й підготувати в театралізованій формі педагогічно складну (конфліктну) ситуацію, у якій демонструється цей вид поведінки.

Через 15 хвилин підгрупи демонструють свої результати. Вони називають „девіз", отриманий як завдання. Після кожної показаної сцени вся група обговорює її з погляду відповідності „девізу" й заявленому стилю.

При невідповідності показаної в сцені поведінки тому завданню, що було отримане, група й ведучий вносять до цієї сцени корективи, „на ходу" розігруючи інший варіант.

Обговорення: Як цей вид поведінки вплинув на емоційний стан його учасників, на їхні відчуття? Чи могли інші види поведінки в цій ситуації бути більш корисними для учасників і чому? Які види впливу використовувалися? З яких причин учасники можуть вибирати такий вид взаємодії.

При обговоренні бажано фіксувати увагу на ключовому моменті – інтереси сторін. Поставити такі питання: Чому протилежна сторона так поводиться? Чого вона побоюється?

Завершальним в обговоренні теми повинно бути питання про те, який стиль є найбільш конструктивним для взаємин людей (Мова йде про стратегії співпраці на основі узгодження інтересів).

Вправа „Гра вгадай вид впливу”

Учасники діляться на чотири підгрупи. Кожна підгрупа конструює й готує до демонстрації сцену з педагогічної практики, що відображає певний вид впливу (стислий опис виду впливу на окремій картці пропонується кожній підгрупі). Під час демонстрації сценки „глядачі” повинні вгадати, що це за стиль.

Зміст завдань на картках:

1. Ваша група демонструє маніпулятивний вид впливу в педагогічному спілкуванні.
2. Ваша група демонструє навіювання як спосіб впливу в спілкуванні.
3. Ваша група демонструє переконання як спосіб впливу.
4. Ваша група демонструє залякування як спосіб впливу.

При демонстрації сценок краще стримувати групу від обговорення. Планове обговорення будується з таких питань: Як ви можете назвати цей вид впливу, що демонструвала 1-а (2,3,4 -а) група? У яких педагогічних ситуаціях, на Ваш погляд, такий вид впливу може бути корисним? У чому „мінуси” цього виду впливу?

Завдання „Проектний малюнок”

Усім необхідно виконати малюнок „Я, що взаємодіє з учнями (я такий, який є) до тренінгу” і „Я, що взаємодіє з учнями після тренінгу». Технічний бік не важливий. Малюнки підписуються із зворотного боку, тільки ім’я. На виконання 15 хвилин.

Усі малюнки розкладаються разом у центрі кімнати. Довільно вибрати один. Поставити його, щоб усім було видно. Тепер кожен по черзі розповідає,

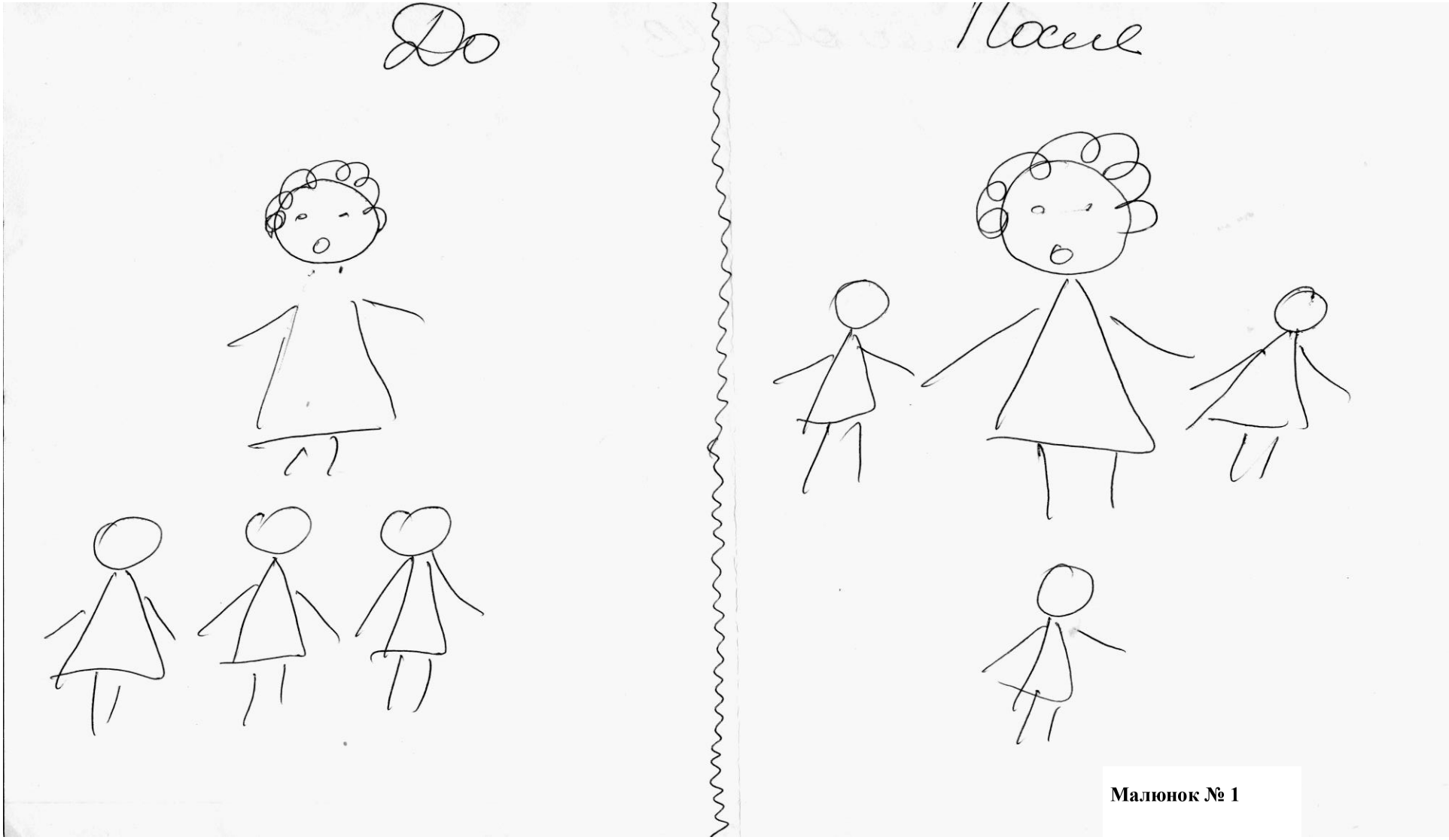
що він бачить на малюнку – не формальний опис, а свої відчуття від малюнка. Усі висловлюються по черзі.

При цьому автор малюнка не називає себе. Після того, як всі охочі висловляться, можна спробувати визначити, хто автор малюнка. Потім автор називає себе, розповідає, що він хотів виразити своїм малюнком, відзначає репліки, які найбільш йому сподобалися. Таким чином, обговорюються всі малюнки.

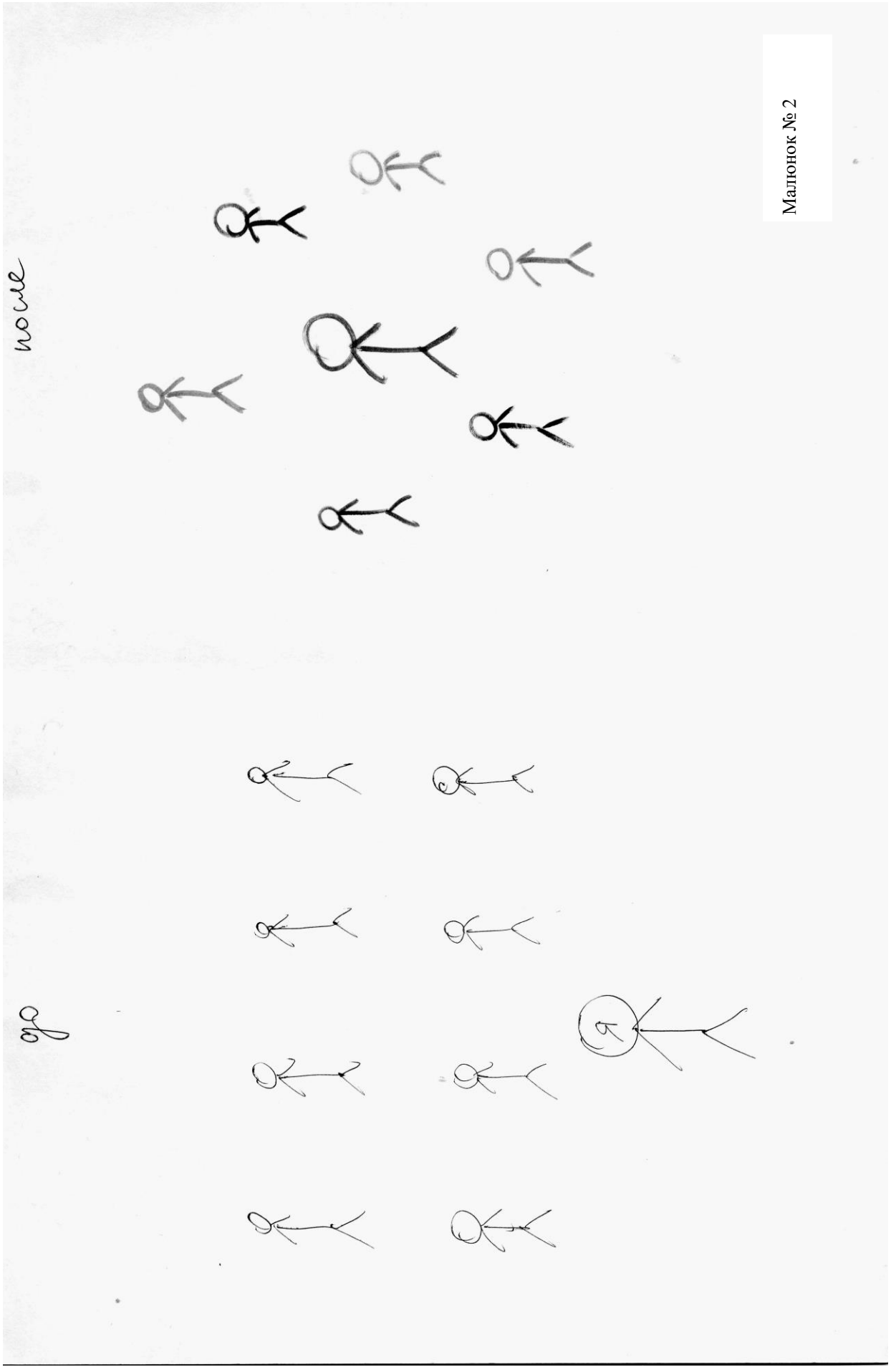
При обговоренні відзначити тих, чиї інтерпретації сподобалися авторам малюнків.

Методика психомалюнка з учителями на тему:

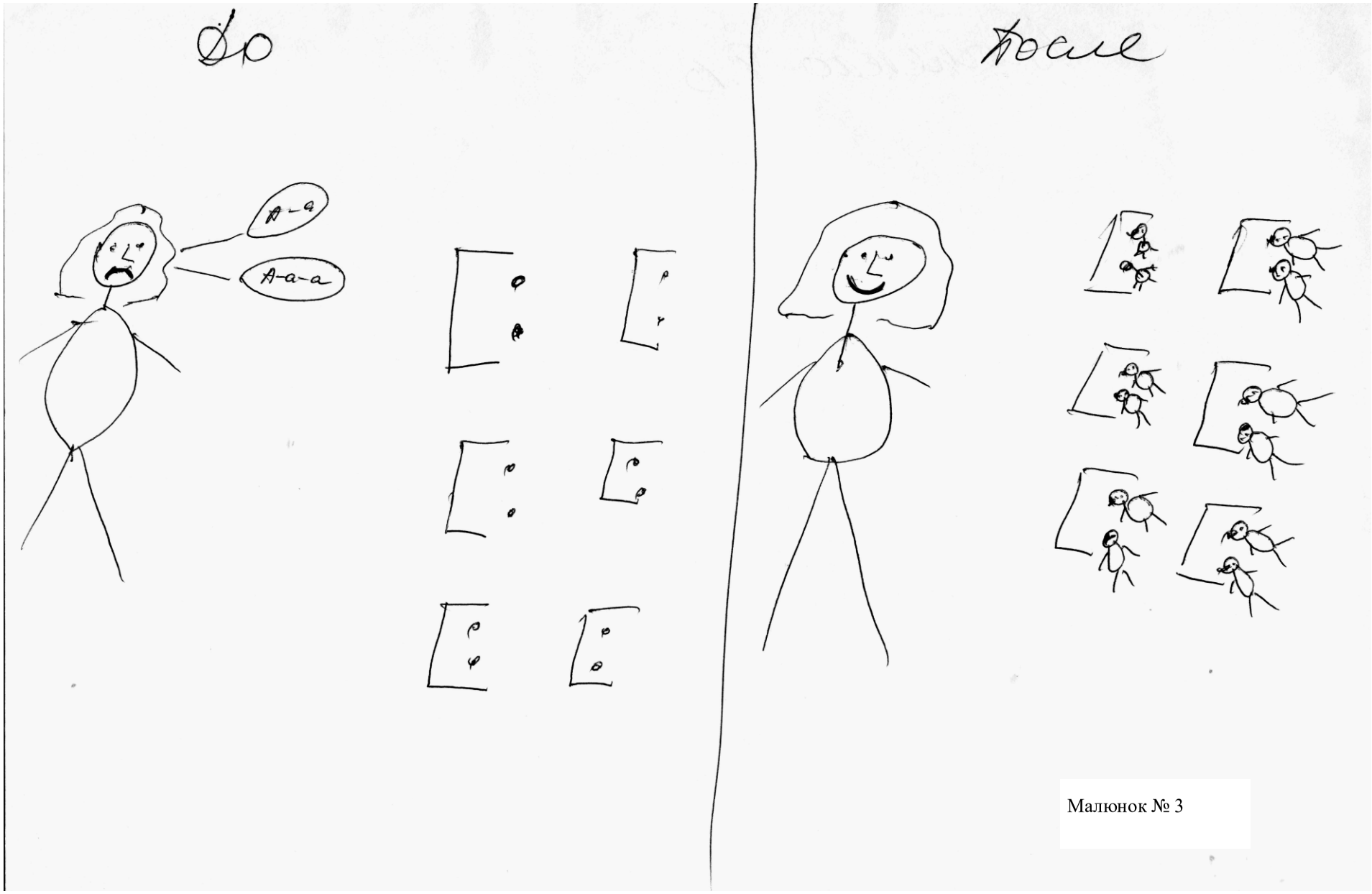
„Я, що взаємодіє з учнями до тренінгу” та „Я, що взаємодіє з учнями після тренінгу”



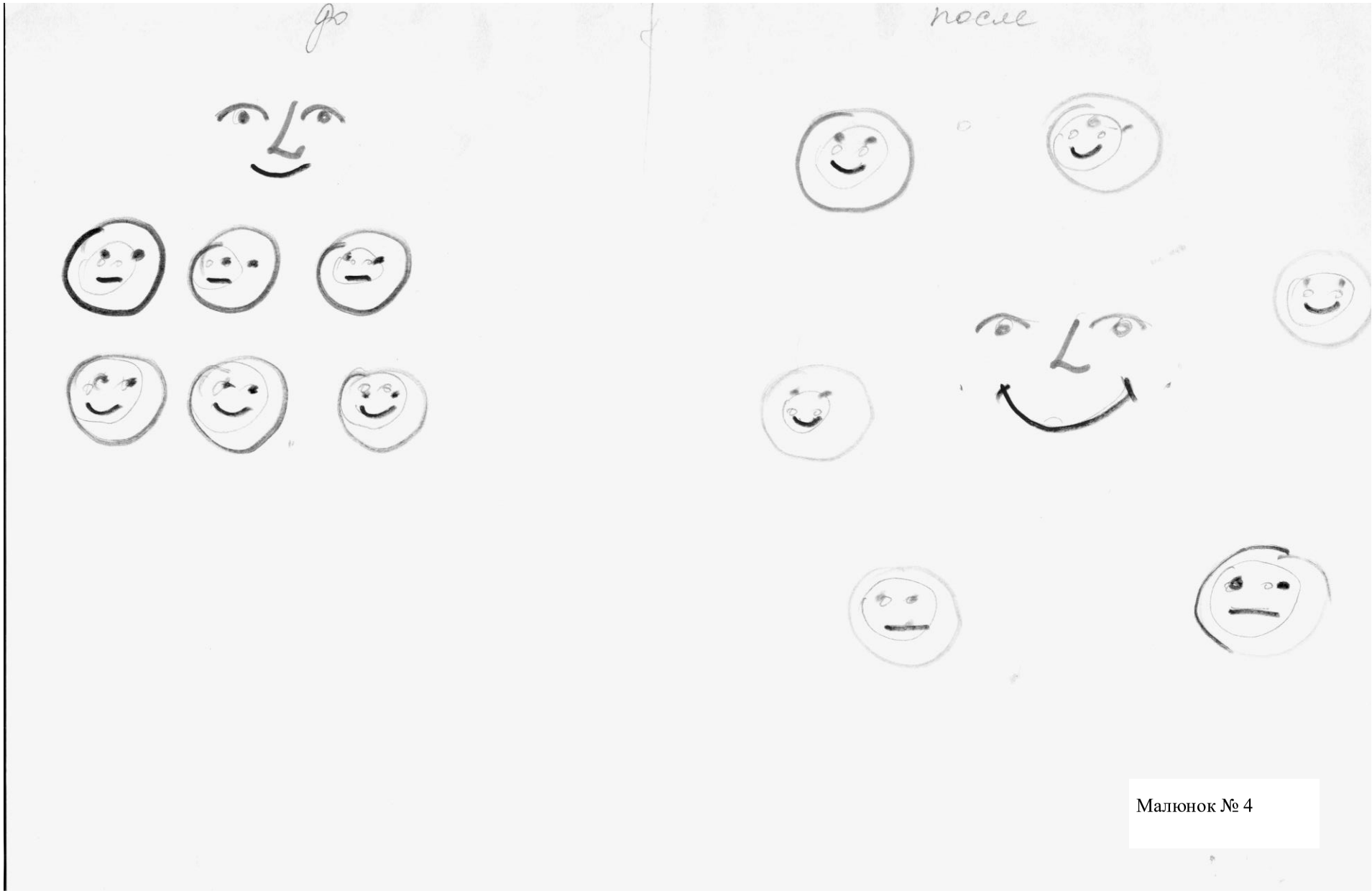
Малюнок № 1



Малюнок № 2



Малюнок № 3



Малюнок № 4



Малюнок № 5

Додаток 3

1. *Розвиток навичок саморегуляції педагогів.*

Вправа „Дерево”

Ця вправа сприяє розвитку вміння рольової децентрації. Вона виконується індивідуально й спрямована на формування внутрішньої стабільності, балансу нервово-психічних процесів, звільненню від травмуючої ситуації.

Дорогою додому, у міському транспорті, учитель стоїть і уявляє себе деревом (яким йому подобається, з яким він може себе найлегше ототожнити). Необхідно детально програти у свідомості образ цього дерева: його могутній або гнучкий стовбур, гілки, що переплітаються, листя, що колишеться, відкритість крони назустріч сонячним променям й волозі дощу, циркуляцію живильних соків по стовбуру, коріння, яке міцно вросло в землю. Необхідно відчути якомога реальніше живильні соки, які коріння витягають із землі. Земля – це символ життя, коріння – це символ стабільності, зв’язку людини з реальністю. Уявлення стомленим учителем врослого в землю коріння його дерева актуалізує внутрішні взаємозв’язки з реальністю, зміцнює впевненість у собі.

Вправа „Подолання дратівливості”

Інструкція ведучого: „Закрийте очі. Концентруйтеся на своїх переживаннях. Уявіть ситуацію, коли ви дуже роздратовані, або конкретну людину, яка викликає у вас це почуття. Викличте цей образ (за прикладом попередньої вправи). Максимально активізуйте уяву, переживіть ситуацію, коли ви відчуваєте, що ця людина дратує вас до останнього. Розслабте обличчя й руки, дайте своїй волі наказ заспокоїтися й уявіть, що ви абсолютно терплячі й не піддаєтеся ні на який виклик. Що б вона не робила у вашому уявленні, щоб роздратувати вас, ви повинні бути терплячими. Вам це вдається. Похваліть себе, відчуйте задоволення. Зафіксуйте, що вам подобається ваша нова поведінка. Посміхніться. Розчиніть у вашій уяві

викликаний образ, відпустіть його. Ще раз похваліть себе. Повторюйте цю вправу в різних варіаціях, з різними людьми до тих пір, поки ви перестанете відчувати дратівливість у відповідь на неприємності. Таким шляхом ви зможете постійно працювати над собою, змінюючи себе.

Вправа „Голова”

Інструкція: Професія педагога належить до розряду управлінської праці. Учитель змушений протягом робочого дня безперервно впливати на учнів: у чомусь їх стримувати, пригнічувати їх волю і активність, оцінювати, контролювати. Таке інтенсивне управління навчальною ситуацією викликає в учителя „стрес керівництва” і, як наслідок цього, при перенапруженні виникають різні фізичні нездужання. Одна з найбільш частих скарг учителів – на головні болі, тяжкість у потиличній області голови.

Пропонована вправа допомагає зняти неприємні соматичні відчуття. Станьте прямо, вільно розпрямивши плечі, відкинувши голову назад. Постарайтеся відчути, у якій частині голови локалізовано відчуття тяжкості. Уявіть собі, що на вас одягнений громіздкий головний убір, який тисне на голову в тому місці, у якому ви відчуваєте тяжкість. У думках зніміть головний убір рукою й виразно, емоційно скиньте його на підлогу. Потрясіть головою, розпряміть рукою волосся на голові, а потім скиньте руки вниз, ніби позбавляючись від головного болю”.

Ведучий звертається до групи з питанням: „Як ви себе зараз почуваєте?”

Вправа „*Передача енергії”*

Вправу рекомендується робити при відчутті занепаду сил і енергії.

Інструкція: „1. Уявіть перед собою якесь джерело енергії. Воно зігріває вас, дає вам енергію. Постарайтеся відчути, як енергія впливає на передню частину вашого тіла.

2. Вдихніть її. Уявіть таке ж джерело енергії за своєю спиною. Відчуйте, як хвилі енергії ковзають по вашій спині вниз і вгору.

3. Помістіть енергію справа (зліва). Відчуйте її вплив на ліву (праву) половину тіла.

4. Уявіть джерело енергії над головою. Відчуйте, як енергія впливає на голову.

5. Джерело енергії під ногами. Відчуйте, як енергією розжарюються ступні ваших ніг, потім енергія піднімається вище й розподіляється по тілу.

6. Уявіть, що ви посилаєте енергію комусь з ваших близьких.

Після вправи задається питання: „Як настрій? Уявіть, що ви стрілка термометра. Скільки градусів ви показуєте (від 0 до 100)?”

Вправа „Гармонізація”

Пропонується виконати кілька завдань, які сприяють гармонізації внутрішнього стану через позитивні образи уяви.

1. Уявіть собі, що ви входите в ліфт, натискаєте кнопку для спуску вниз, мчитеся крізь поверхи. У міру того, як ви проїжджаєте кожен поверх, ви все більш розслабляєтеся і, „приїхавши” на перший поверх, ви повністю скидаєте з себе і тілесну, і душевну напругу. З „ліфта” ви виходите з відчуттям спокою й свіжості.

2. Уявіть себе на березі моря. Зверніть увагу на хвилі, ви спостерігаєте їх приплив і відлив. У цей час ви відчуваєте, як усе більше й більше заспокоюєтеся. Потім, коли ви випробовуватимете повний спокій, ви „йдете” з берега.

3. Сконцентрувавши погляд на якомусь об’єкті, у думках співайте один склад або звук, наприклад, „аум” або „ааа”. При цьому уявляйте, як звук заповнює голову й стирає всі відволікаючі образи й думки.

Вправа „Релаксаційний тренінг”

Сядьте в крісло. Розслабтеся. Закрийте очі. Кілька разів поволі й

глибоко вдихніть, фіксуючи свою увагу на проходженні повітря дихальними шляхами. Потім витягніть праву руку, міцно стисніть її в кулак. Відчуйте напругу м'язів. Розтисніть кулак. Відчуєте розслаблення м'язів. Знову стисніть кулак і вивчіть напругу. Через 5 – 10 секунд розтисніть кулак і вивчіть розслаблення, тепло, відчуття комфорту. Зосереджуйтеся тільки на м'язах, які напружуєте й розслабляєте. Прагніть у цей час не напружувати інші групи м'язів. Такі вправи у вигляді циклів напруга – розслаблення виконайте на інших групах м'язів (плечі, шия, рот, очі, лоб, ноги, живіт і ін.). Далі спробуйте розслабляти все тіло. Відчуйте, як розслаблення „тече" від обличчя, рук через плечі, груди, живіт до ніг. Вивчить зв'язаний із загальним розслабленням стан заспокоєності й відчуття психічного комфорту. Після цього повільно порахуйте від 10 до 1, подумки поставивши собі перед цим завдання, що після закінчення рахунку ви знову будете бадьорими й зібраними. Вправу можна відпрацьовувати не тільки в групі, але й удома.

Вправа „Розчинення почуття образи"

Інструкція: „Розслабтеся, закрийте очі. Дихаєте спокійно й ритмічно. Уявіть, що ви в затемненому театрі й перед вами невелика сцена. Поставте на сцену людину, яка вас образила. Викличте в пам'яті її образ. Вимовте про себе таку формулу: „Перед моїм внутрішнім поглядом з'являється людина (той або інший образ)". Повторіть це п'ять разів. Потім у думках вимовить: „Образ стає все більш чітким". Коли ви ясно побачите цю людину, уявіть, що з нею відбувається щось хороше, те, що для цієї людини має велике значення. Уявіть її всміхненою й щасливою. Затримаєте цей образ у вашому уявленні 2 – 3 хвилини, а потім хай він зникне. Для цього вимовте таку формулу: „Образ поступово йде (2 – 4 рази). Образ зник".

Потім, коли людина, яку ви хочете пробачити, покине сцену, поставте туди себе. Уявіть, що з вами відбувається тільки хороше. Уявіть себе щасливим і всміхненим».

2. *Розвиток рефлексії педагогів.*

Вправа „Хто Я?”

Необхідно подумати й записати відповіді на такі питання:

• Хто Я? До чого я прагну в житті? Чи розумію я те, чого хоче від мене моє життя?

• Чи зміг я добитися того, про що мріяв? Якщо так, то завдяки чому? Якщо ні, то що мені перешкодило?

• Я вмію перемагати? Яких перемог я добився? Чого мені це коштувало?

• Я здібна людина? Якими здібностями я володію? Якими здібностями я б хотів володіти?

• Чи цінують мене близькі мені люди? За що вони цінують мене?

• Які мої якості приносять їм розчарування?

• Як я можу бути більш корисним і потрібним для них?

• Який вплив я роблю на їхнє життя?

• Що мені завжди хотілося робити в житті? Що мені завжди особливо вдавалося? Чи займаюся я цим тепер? Чому не займаюся?

• Що мене понад усе засмучує в житті? З якої причини?

• Що викликає в мене найбільший неспокій? Як часто я переживаю цей стан? Чому?

• Що я понад усе ціную в житті? Чи часто я це отримую? Що я роблю для цього?

• Що приносить мені найбільше задоволення в житті? Якою мірою це залежить від мене самого?

• Який настрій зазвичай переважає в мене протягом дня? Чим він визначається? Як це впливає на успішність моєї діяльності? Як це впливає на людей, які оточують мене?

• Що я за людина? Який у мене характер? Чи вмію я жити у світі з самим собою? Чи добре зі мною іншим людям?

• Яке уявлення в мене склалося про самого себе? Як це уявлення впливає на моє життя: на цілі, які я ставлю перед собою, на те, яким чином їх добиваюся?

Вправа спрямована на розвиток рефлексії, яку можна використовувати в тренінговій роботі:

Учасникам пропонується подивитися на сусіда справа так, як він дивиться на вас. Які почуття викликає цей погляд? Як, по-вашому, правильніше сказати: „Він дивиться на мене осудливо” або „Я відчуваю засудження в його погляді”?

2. Далі один учасник входить до кімнати, проходить і сідає там, де бажає. Останні спостерігають і намагаються зрозуміти, які почуття виникли в нього в процесі цієї процедури.

3. Далі один з учасників скаче на одній нозі. Обговоріть, які почуття викликає це видовище.

4. Один з членів групи намагається змінити місцеположення предметів меблів. Обговоріть, які почуття викликає його вигляд, його дії.

У кінці вправи проводиться зворотний зв’язок: усі по черзі розповідають про те, які почуття виникали в момент вправи.