

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Тараса Шевченка

На правах рукопису

КІЯН Андрій Петрович

УДК 159.94:316.46.058.5

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРОТИДІЇ
МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Чернобровкін В. М.

доктор психологічних наук, професор

Луганськ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ	12
1.1. Психологічні проблеми спілкування педагога з підлітками	12
1.2. Психологічна готовність педагога до спілкування з учнями у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.....	28
1.3. Маніпулятивні засоби спілкування в педагогічному процесі	47
1.4. Протидія вчителя маніпулятивному впливу та її особливості	58
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	76
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ.....	79
2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження...79	
2.2. Аналіз проблемних педагогічних ситуацій, пов'язаних з використанням підлітками маніпулятивних засобів впливу на педагога	85
2.3. Дослідження компонентів психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками	99
2.4. Індивідуально-психологічні кореляти психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками	121
2.5. Типологія педагогів з різними способами реагування на маніпулятивний вплив	134
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	144

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ	149
3.1. Теоретичне обґрунтування розвивально-корекційної програми формування готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками	149
3.2. Процесуальні та змістові аспекти формувального експерименту з розвитку психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками	158
3.3. Результати апробації програми формування психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками	170
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	185
ВИСНОВКИ	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Система освіти сьогодні опинилася в центрі глибоких змін, які зачіпають практично всі сфери життєустрою суспільства. Психолого-педагогічна наука і практика поступово звільняється від домінування норм і пріоритетів авторитарної педагогіки, що приводить до перегляду засобів досягнення виховних та навчальних цілей.

Водночас реалії сучасного шкільного життя, попри помітні процеси гуманізації та демократизації, містять також прояви різноманітних деформацій та «нецивілізованих» форм і способів взаємодії між різними учасниками педагогічного процесу, серед яких особливе місце посідає явище маніпулятивного спілкування.

Розвиток психологічної думки завжди стимулювався прагненням дослідників знайти відповіді на питання про сутність, природу, критерії й методи ефективного психологічного впливу та взаємодії у міжлюдському спілкуванні. Особливо важливе значення знання законів і практичних методів організації психологічного впливу має в тих сферах діяльності, де провідну роль відіграє процес міжособистісного спілкування. Діяльність педагога має яскраво виражений комунікативний характер, вона передбачає встановлення контактів педагога з учнями і вихованцями з метою здійснення конструктивного впливу на становлення їх особистості. Водночас як в теорії, так і на практиці недостатньо уваги приділяється маніпулятивному контексту взаємодії педагога з учнями, психологічний зміст якого широко досліджувався останнім часом відповідно до інших сфер міжлюдської взаємодії – ділової, подружньої, владно-підвладної (Є. Л. Доценко, О. Є. Гуменюк, В. В. Знаков, О. Т. Йокояма, М. Ляйппе, П. У. Робінзон, Дж. Рудінов, О. В. Сидоренко, Р. Чалдіні, Г. Шиллер, Е. Шостром).

У певних випадках для вирішення складних педагогічних ситуацій учителі використовують маніпуляції, часто самі піддаються маніпуляціям з

боку учнів. Здатність протистояти та протидіяти маніпулятивному впливу у спілкуванні, знання закономірностей такого впливу дозволяють учителям своєчасно розпізнавати маніпуляції, запобігати у своїй практиці неконструктивним способам взаємодії з учнями. Вивчення цього аспекту педагогічного спілкування важливе з позицій формування в учнів досвіду конструктивної взаємодії з людьми, захисту власних особистісних меж та дотримання меж іншої особистості, відповідальності за власні дії у стосунках з людьми. Крім того, дослідження психологічної готовності педагогів до протистояння маніпулятивному впливу та умов її формування, актуальне з позицій сучасних вимог психоекології діяльності вчителя, питань дотримання конструктивної педагогічної позиції, попередження професійних деформацій та розвитку синдрому вигорання у педагогів.

Проблему маніпуляції у психології досліджували як зарубіжні (Е. Берн, Ф. Зімбардо, О. Т. Їокояма, Д. Карнегі, М. Ляйпше, У. Рикер, Дж. Рудінов, Р. Чалдіні, Г. Шиллер, Е. Шостром), так і вітчизняні дослідники (О. Є. Гуменюк, Є. Л. Доценко, Р. Е. Гудін, В. В. Знаков, П. У. Робінзон, О. В. Сидоренко, В. П. Шейнов). На сьогодні отримано відомості як про психологічні механізми самого феномена маніпуляції (Є. Л. Доценко, Р. Е. Гудін, В. В. Знаков, О. В. Сидоренко, В. П. Шейнов, О. Т. Їокояма, Д. Карнегі, Е. Шостром), так і про особистісні властивості людей, схильних до маніпулятивної поведінки (О. Є. Гуменюк, Р. Е. Гудін, П. У. Робінзон, Ф. Зімбардо, Д. Карнегі, М. Ляйпше, У. Рикер, Дж. Рудінов, Е. Шостром), а також про способи й технології інформаційно-психологічного впливу (Р. Чалдіні, Г. Шиллер). Відповідно до проблематики педагогічного спілкування вивчено особливості маніпулятивного впливу на учнів з боку педагогів та умови запобігання педагогічним маніпуляціям (В. М. Чернобровкін, О. М. Литвинчук), розкрито особливості спілкування вчителя з учнями підліткового та юнацького віку в конфліктних ситуаціях (М. М. Рибаківа, В. І. Журавльов). Водночас, недостатньо дослідженими залишаються проблеми психологічної готовності педагогів до протидії

маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками, тоді як їх вирішення сприятиме розв'язанню проблемних ситуацій взаємодії педагогів з учнями підліткового віку.

Актуальність і недостатня розробленість даної проблеми визначили вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічна готовність педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології ЛНУ імені Тараса Шевченка «Становлення суб'єкта життєвого шляху в сучасному соціально-психологічному просторі» (державний реєстраційний номер 0110U000388 від 16 лютого 2010 р).

Тема дисертації затверджена Вченою Радою Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол № 2 від 29 вересня 2006 р.) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 1 від 23 січня 2007 р.).

Об'єкт дослідження - протидія педагога маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Предмет дослідження – психологічна готовність педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічний зміст і структуру готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у проблемних ситуаціях педагогічного спілкування з підлітками, обґрунтувати, розробити та апробувати програму її формування засобами розвивально-корекційної роботи.

В основу нашого дослідження покладено **припущення** про те, що психологічна готовність педагогів до протидії маніпулятивному впливу у ситуаціях спілкування з підлітками розвинена недостатньо та залежить від сформованості у педагога компонентів психологічної готовності до протидії маніпулюванню (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового й

операційного), цілеспрямований розвиток яких може бути здійснено засобами активного соціально-психологічного навчання, спрямованого на їх усвідомлення і діяльнісне опрацювання.

Відповідно до виділеної мети були поставлені наступні **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

2. Виявити особливості проблемних педагогічних ситуацій, пов'язаних з використанням учнями підліткового віку маніпулятивних засобів впливу на педагога.

3. Емпірично дослідити компоненти психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками, вивчити індивідуально-психологічні кореляти їх сформованості та встановити типологічні групи педагогів з різними способами реагування на маніпулятивний вплив.

4. Теоретично обґрунтувати, розробити й апробувати програму цілеспрямованого формування психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу в спілкуванні з підлітками в системі розвивально-корекційної роботи.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано комплекс методів: *теоретичні методи* – аналіз наукових джерел, порівняння, систематизація та узагальнення наукових положень різних концептуальних підходів у психології; *емпіричні методи* – спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичний метод, метод експертних оцінок, метод розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, метод контент-аналізу, констатувальний і формувальний експеримент, методи активного соціально-психологічного навчання; *математичні методи* – визначення дескриптивних показників розподілу змінних, кореляційний, дисперсійний аналіз, статистичні критерії Манна-Уїтні та t-критерій Стьюдента. Розрахунки були

проведені за допомогою пакету статистичних програм Statistics 6.0 та програми Microsoft Office Excel 2003.

На різних етапах дослідження були застосовані такі психодіагностичні методики: розроблені нами «Анкета виявлення маніпулятивних ситуацій як особливого виду проблемних ситуацій у спілкуванні підлітків і вчителів» та методика «Педагогічні ситуації» (модифікований варіант методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Т. А. Крюкової), опитувальник «Діагностика типологій психологічного захисту» Р. Плучика (в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.), методики «Самооцінка професійної педагогічної мотивації», «Визначення когнітивно-діяльнісного стилю» (Л. Ребекка), «Опитувальник професійної спрямованості особистості вчителя», методика діагностування емоційної зрілості особистості (О. Я. Чебикін).

Експериментальна база дослідження: загальноосвітні школи № 5, № 6 м. Костянтинівки та № 17, № 10 м. Слов'янська Донецької області. Всього в дослідженні взяли участь 105 педагогів. Вік учителів – учасників експерименту – від 24 до 58 років, стаж педагогічної діяльності – від 1 року до 34 років. У формувальній частині дослідження взяли участь 52 вчителі (26 – в експериментальній та 26 у контрольній групі).

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

- *вперше* розкрито психологічний зміст поняття маніпуляції у контексті проблемних ситуацій педагогічного спілкування педагога з підлітками; запропоновано визначення поняття психологічної готовності педагога до конструктивного протистояння маніпулятивному впливу з боку підлітків та розкрито психологічну структуру зазначеного феномена (когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційний компоненти); встановлено види маніпулятивних засобів впливу на педагогів з боку учнів підліткового віку (обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих цілях, колективна змова) та особливості дій педагогів у відповідь на маніпулятивні

впливи (дії, спрямовані на педагогічне розв'язання ситуації; гостре емоційне реагування на маніпуляцію; уникання будь-якої реакції); встановлено особливості прояву структурних компонентів психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками; визначено типи педагогів (емоційно-уникаючий, активно-діяльний, емоційно-діяльний, ситуативно-уникаючий), які диференціюються за домінуючими способами реагування на ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків; розроблено діяльнісну модель протидії педагога маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками та апробовано систему заходів корекції й розвитку особистісно-діяльнісних здатностей педагогів, що складають основу їх психологічної готовності до конструктивного протистояння маніпулятивному впливу з боку підлітків у педагогічному спілкуванні;

- *розширено і доповнено* психологічне розуміння феномена маніпулювання у педагогічному спілкуванні; уявлення про виховні ефекти процесу конструктивного протистояння педагога маніпулятивному впливу з боку підлітків;

- *набули подальшого розвитку* психологічні положення щодо конструктивних і деструктивних способів психологічного впливу у педагогічному процесі, цілей та мотивації діяльності вчителя, а також особливостей педагогічного спілкування з учнями підліткового віку.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що пакет психодіагностичних методик з виявлення рівня сформованості психологічної готовності педагогів до протистояння маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками та апробований соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток в педагогів конструктивних способів впливу та протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків, можуть використовуватися в системі професійної підготовки педагогів та психологів, діяльності шкільних психологів під час надання психологічної допомоги учасникам педагогічного процесу. Отримані результати можуть бути

використані викладачами вищих навчальних закладів у підготовці студентів психологічних та педагогічних спеціальностей при викладанні дисциплін «Вікова психологія», "Педагогічна психологія», «Психологія спілкування», «Психодіагностика».

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні й практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися й отримали схвалення на: Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості», присвяченій ювілею наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (Київ, 2006), Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених, аспірантів і студентів «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Луганськ, 2013), Міжнародному науково-практичному семінарі «Теоретичні та методологічні засади практичної психології: динаміка розвитку» (Ялта, 2013), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми кіберагресії» (Луганськ, 2012).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджені* в навчально-виховний процес ЗОШ № 6 м. Костянтинівки Донецької області (довідка про впровадження від 25.01.2015р. № 07/14-20), ЗОШ № 5 м. Костянтинівки Донецької області (довідка про впровадження від 25.01.2015р. № 01/11-21), ЗОШ № 17 м. Слов'янська Донецької області (довідка про впровадження від 29.01.2015р. № 35/04-05), Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ Донецької області (довідка про впровадження від 29.01.2015 № 68-15-14а).

Публікації. Зміст і результати теоретичного та емпіричного дослідження відображені в 9 публікаціях автора, з них 6 статей – у вітчизняних фахових виданнях, 1 стаття – у зарубіжному фаховому виданні, 2 – матеріали конференцій.

Структура й обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (258 найменувань, з них 9 іноземною мовою). Загальний обсяг

дисертації – 217 сторінок друкованого тексту, з них 192 сторінок основного тексту. Робота містить 20 малюнків, 7 таблиць на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ

1.1. Психологічні проблеми спілкування педагога з підлітками

Сучасна психологія постійно звертається до вивчення людини як суб'єкта різноманітних видів діяльності і спілкування. Як правило, логіка вивчення суб'єкта спілкування у будь-якому підході вибудовується у напрямку пошуку тих характеристик людини, які приводять до побудови конструктивних і змістовно наповнених стосунків з іншими людьми.

У вітчизняній психології на сучасному етапі її розвитку досить активно обговорюється проблема труднощів у спілкуванні. Традиційно вона розглядається у зв'язку з питаннями оптимального спілкування. Ускладнене спілкування визначається, як правило, на основі співвіднесення наявної комунікації з її оптимальною моделлю. Уявлення про оптимальну модель комунікації (неускладненого спілкування) відображають позицію авторів щодо того, що таке спілкування, яка його структура, функції, цілі та пов'язані з ними процеси, властивості і стани особистості. Більшість моделей нагадують перелік вимог до якостей особистості суб'єкта спілкування, до його умінь та навичок. Невідповідність заданим параметрам оптимальної комунікації розглядається як показник ускладненого спілкування. Особливо поширений такий підхід у прикладних галузях психології, наприклад, у психології педагогічного спілкування або управлінської взаємодії. Саме в цих галузях прикладної психології найчастіше обговорюються питання про ефективність педагога, керівника, управлінця як суб'єктів спілкування.

У навчальній діяльності труднощі взаємодії між учнями всередині класу або групи досліджуються досить інтенсивно з метою визначення чинників,

що впливають на труднощі взаємодії, причини їх виникнення, значення ускладнень в діяльності (І. А. Зимня, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова).

На думку Зимньої І. А., труднощі у спілкуванні – це суб'єктивно переживаний людиною стан «збою» в реалізації прогнозованого спілкування, наслідок неприйняття партнера спілкування, його дій, нерозуміння тексту повідомлення, зміни комунікативної ситуації, власного психологічного стану [70].

Труднощі в педагогічному спілкуванні (особливо у вчителів-початківців) були названі В. А. Кан-Каліком психологічними бар'єрами, які, перешкоджаючи нормальному спілкуванню, впливають на всю педагогічну та навчальну діяльність усіх його суб'єктів. Психологічні бар'єри не завжди усвідомлюються самим учителем, відповідно він не відчуває необхідності в аналізі комунікативної ситуації та корекції причини, що викликає труднощі спілкування з класом.

В. А. Кан-Калік називає три групи найбільш типових бар'єрів педагогічного спілкування:

- побоювання класу та педагогічної помилки;
- установка, яка формується в результаті минулого негативного досвіду роботи взагалі та роботи з даним класом зокрема; розбіжність власних установок педагога на роботу в класі й установок учнів;
- неадекватність власної діяльності в комунікативній ситуації, що складається на уроці. Це може відбуватися в силу або механічного копіювання стилю (манери) спілкування референтної для педагога людини, або в силу обмеження спілкування тільки інформаційною стороною.

Бар'єри першої групи долаються з накопиченням досвіду роботи педагога, підвищенням його професіоналізму. Бар'єри другої групи, викликані явищем соціальної аперцепції як обумовленості сприйняття, розуміння соціального середовища минулим досвідом, вимагають їх об'єктивації, тобто усвідомлення об'єктом труднощів і цілеспрямованої,

довільної корекції. Прикладом такої соціальної апперцепції може бути неадекватне оцінювання відповіді учня екзаменатором, що попередньо подивився залікову книжку, або перебуває під впливом негативної думки іншого викладача групи про роботу студента протягом семестру. Бар'єри третьої групи пов'язані з неправильним розумінням (незнанням) функціонального змісту педагогічного спілкування, діяльності (в результаті чого залишається лише одна функція, інформуюча, за відсутності розвиваючої та виховної функцій, які передбачають розвинену соціальну перцепцію, емпатію, розуміння іншого, фасилітацію), а також з некритичним наслідуванням зразка, не сумісного з конкретними індивідуально-психологічними особливостями педагога [75].

А. К. Маркова вважає, що труднощі виявляються у формі зупинки, перерви в діяльності, в самому спілкуванні, неможливості його продовження. Як вказує автор, труднощі виконують декілька функцій: позитивна функція ускладнення і негативна функція ускладнення.

Позитивна функція має два значення: 1) індикаторне - залучення уваги слухача-партнера, 2) стимулююче, мобілізуюче - активація діяльності в аналізі та подоланні труднощів, надбання досвіду;

Також автор називає і *негативну* функцію ускладнення, яка має два значення: 1) стримуюче – у випадку відсутності умов для подолання труднощів, або наявності незадоволеності собою, наприклад, заниженої самооцінки, 2) деструктивне, руйнівне – труднощі призводять до зупинки, розпаду діяльності, уникнення спілкування [130].

З нашої точки зору, ускладнене спілкування слід розглядати як глобальний, інтегральний феномен. В. М. Куніцина підкреслює, що феномен ускладненого спілкування – це перш за все явище, представлене у свідомості і переживанні партнерів. З її точки зору, «об'єктивні» труднощі - це ті, які виявляються в умовах безпосереднього спілкування, знижують його успішність і позбавляють почуття задоволеності від спілкування. «Так звані

об'єктивні труднощі, – вказує В. М. Куніцина, – тобто викликані об'єктивними загалом причинами, які можуть бути усунуті, - це труднощі комунікативного характеру.. і комунікабельного.. » [112].

У вітчизняній психології склалася традиція приділяти особливу увагу суб'єктивним чинникам причин виникнення труднощів у спілкуванні, опису тих станів, які є результатом неналагодженого спілкування, супроводжують ускладнення або збої в комунікації. Особливо характерними є стани напруженості, незадоволеності, тривоги, емоційного неблагополуччя, дискомфорту тощо.

Про суб'єктивну природу психологічних труднощів спілкування писали О. О. Бодальов і Г. О. Ковальов, підкреслюючи, що наслідком цих «суб'єктивних труднощів» є об'єктивна картина порушень - недосягнення мети, незадоволення мотиву, неотримання бажаного результату.

Деякі автори, такі як П. А. Аржакаєва, О. О. Бодальов, Г. О. Ковальов, В. М. Куніцина, В. А. Лобунський, Є. В. Цуканова, у вивченні ускладненого спілкування спираються на ідеї Д. Б. Паригіна про наявність психологічного бар'єру, який визначається як стійка установка, психологічний настрій особистості, процеси, властивості, стани людини, «які консервують прихований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності». Таке трактування психологічного бар'єру вказує на внутрішнє джерело труднощів спілкування - стійкі особистісні утворення, які за певних обставин можуть призводити до збоїв у спілкуванні. Д. Б. Паригін вважає, що «витоки психологічних бар'єрів закладені в самому факті існування спільноти та приналежності до неї індивіда» [158].

Серед чинників, які вказують на характер стосунків, що складаються між людьми (стосунки розглядаються як певний результат спілкування), багатьма авторами виділяється характер самооцінки та взаємної оцінки, ступінь саморозкриття, особливості мотиваційно-потребової сфери партнерів спілкування. У дослідженні Т. А. Шкурко виявлений зв'язок динамічної

сторони стилю спілкування людини з такими її соціально-психологічними та особистісними характеристиками, як товариськість, чутливість, орієнтованість на комунікацію, імпульсивність, розвинений інтелект, експериментування в соціальному житті, потреба у встановленні близьких стосунків і контролю себе й інших, великий обсяг і диференційованість інтерпретацій поведінки. Партнери з подібними особистісними властивостями швидше змінюють своє ставлення до іншого і самого себе, вони легше переходять від усвідомлення того, що їм заважає спілкуватися, до зміни взаємовідносин на поведінковому рівні, отже, вони швидше позбуваються непорозумінь у спілкуванні [238].

За даними О. С. Кочаряна, така властивість особистості, як когнітивна складність / когнітивна простота, впливає на поведінку в емоційно складних ситуаціях спілкування. Більш конструктивними в конфлікті, на його думку, є когнітивно прості люди. Нюансована, варіативна поведінка когнітивно складних людей сприймається як конфліктогенна в силу виявленого зв'язку когнітивної складності з механізмом маніпуляції в реальних ситуаціях [106].

М. Ю. Перепелицина пов'язує соціальну компетентність людини з розвитком у неї рефлексії, конгруентності, уникнення маніпулювання собою та іншими в якості основоположних чинників для оцінки ефективності спілкування в цілому і професійної успішності фахівця, що працює з людьми, зокрема [160].

М. В. Молоканов вказує на важливість наявності інтересу до іншого і домінантності, яка розглядається як міра відповідальності за власний вибір цілей взаємодії з клієнтом і способів їх досягнення. Такі інтегральні характеристики особистості, як товариськість, агресивність, рівень самооцінки, тривожність, спрямованість, впливають на ефективність спілкування [144].

В цілому ряді робіт представлені спроби виявити вплив спрямованості особистості на виникнення ускладненого і не ускладненого спілкування. У

різних концепціях спрямованість особистості визначається по-різному: як «динамічна тенденція» (С. Л. Рубінштейн), як «смыслеутворюющий мотив» (О. М. Леонтьєв), як «домінуюче ставлення» (В. М. М'ясищев), як «основна життєва активність» (Б. Г. Ананьєв). Традиційно і у вітчизняній, і в зарубіжній психології вирізняють три види спрямованості: на об'єкт (на справу), на інших людей і на себе. Вважається, що спрямованість на інших людей сприяє успішності спілкування. З авторами цього висновку можна сперечатися, оскільки, переключившись цілком на іншого, людина ризикує втратити себе, стати для себе об'єктом. У цьому випадку відкривається прямий шлях до ускладненого спілкування.

За даними Т. І. Пашукової, егоїстична спрямованість у пізнавальному плані призводить до нездатності людини змінити пізнавальну перспективу, поглянути «іншими очима» на предмети і явища; в емоційному плані виражається в спрямованості до своїх почуттів і нечутливості до переживань інших; в поведінковому плані проявляється в неузгодженості з діями партнера [159].

В. А. Петровський зауважує, що не сама по собі егоїстична установка партнера або партнерів є чинником руйнації спілкування, а «в тенденції така позиція містить у собі непереборне зло самоутрати... посуваючи іншого (інших) до тієї чи іншої форми експлуатації першого» [162].

У дослідженнях Л. І. Габдуліної, спрямованих на вивчення педагогічного та міжособистісного спілкування, було виявлено, що педагоги з діалогічною комунікативною спрямованістю орієнтовані на рівноправність і взаємоповагу. Одночасно з цим орієнтація на діалог поєднується із зниженням ступеня вираженості прагнення домінувати, займати позицію «над» в педагогічному спілкуванні, маніпулювати, використовувати учнів, уникати спілкування і зводити його лише до ділової взаємодії [38].

Аналіз літератури дозволяє виокремити у особистості низку якостей комунікативного характеру, від наявності або відсутності яких у педагога

багато в чому буде залежати, як складуться його стосунки з учнями. Перш за все слід зазначити спрямованість особистості на іншу людину, тобто таку спрямованість, «при якій інші люди стояли б не на периферії, а неодмінно в центрі тієї системи цінностей, що склалася у людини. Що в цій системі буде на передньому плані – гіпертрофоване «Я» або «ти», – це виявляється зовсім не байдужим для прояву... вміння глибоко проникати в іншу особистість і правильно будувати з нею стосунки » [22].

Т. П. Гаврилова підкреслює значення спрямованості на інших людей, наявності співчуття у батьків по відношенню до дитини і до інших людей у формуванні аналогічних особливостей у структурі особистості дитини.

Автор вважає, що у формуванні альтруїстичних установок в учнів велику роль відіграє емпатійність педагога. Емпатія як процес емоційного співчуття в переживаннях інших людей слугує, поряд з розумінням, способом пізнання внутрішнього світу іншої людини. Показуючи приклад співчуття, співпереживання іншій людині, учитель гарантує тим самим стійкість і міцність стосунків дитини з іншими людьми у процесі соціальної адаптації.

Для встановлення і підтримки продуктивних контактів з дитиною важливо, щоб учитель приймав особистість безумовно. «Під прийняттям мається на увазі позитивне ставлення однієї людини до іншої при адекватному сприйнятті її переваг і недоліків». Неприйняття учителем дитини веде до конфліктів у спілкуванні з нею, перешкоджає розвитку її особистості, а в деяких випадках до виникнення шкільної тривожності, або шкільного неврозу. «Шкільною тривожністю психологи називають стійке очікування дитиною невдач у різних сферах навчання та спілкування: в ситуації перевірки знань, у взаємодії з учителями, з класним колективом» [39].

Неприйняття дитини вчителем тягне за собою і самонеприйняття дитини. Це підтверджують дослідження В. В. Століна [201].

Оптимальне спілкування педагога та учнів характеризується взаємним прийняттям вчителя і учня. Неприйняття дитиною дорослого говорить про неадекватність способів спілкування дорослого психічним особливостям дитини, про раціональність дій дорослого і дитини. Вчитель повинен знати і розуміти ставлення до себе кожного свого учня, тобто зворотній зв'язок у процесі педагогічного спілкування повинен бути добре налагодженим і правильно прийнятим учителем. У цьому випадку, спираючись на адекватну самооцінку, педагог зможе коригувати свою поведінку, ураховуючи зворотний зв'язок, отриманий у спілкуванні з учнями.

Розвиток самооцінки особистості в процесі самопізнання, а також самоприйняття в ході переживання особистістю своїх цінностей залежить від наявності у педагога прагнення до самоактуалізації, «до якомога більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей» [107].

У особистості, яка прагне самоактуалізації, самооцінці, рефлексивні процеси поглиблюються, самооцінка стає все більш адекватною, і на цій основі розвивається самоприйняття. В кінцевому рахунку особистість педагога розкривається перед дитиною більш повно. Умови для взаєморозуміння, взаємоприйняття, взаємодії стають більш сприятливими, відносини в системі «вчитель-учень» більш ефективними.

Якщо особистість учителя невротизована, внутрішньо конфліктна, з низькою мірою самоприйняття, виявляється захисний характер поведінки - відсутність відкритості, безпосередності, невимушеності у спілкуванні, то у відносинах з дітьми, у формі спілкування з ними це так чи інакше проявляється в дратівливості, нетерпимості педагога, в конфліктах з учнями, в необґрунтованих зауваженнях.

Однак розглядати комунікативні якості особистості педагога окремо від реального прояву їх у поведінці було б недоцільно. В. М. М'ясищев вказував на необхідність дослідження відносин у спілкуванні та способів поведінки, які при цьому використовуються [151].

Від комунікативних особливостей вчителя залежать способи поведінки, які він обирає в процесі педагогічного спілкування. Важливо, щоб способи спілкування педагога були адекватні особистісним проявам учнів, обставинам спілкування. С. В. Кондратьєвою було встановлено, що адекватність педагогічного впливу підвищується із зростанням рівня розуміння вчителем особистісних властивостей учнів [99].

Довіру до іншого можна розглядати як окремий випадок взаємодії людини зі світом. У соціально-психологічному контексті дане явище розглядалось або в контексті проблем спілкування (насамперед довірчого), або в контексті проблем міжособистісної і міжгрупової взаємодії у зв'язку з вивченням таких феноменів, як дружба, авторитетність, сугестивність, згуртованість у групі, міжгрупова взаємодія та деяких інших. У вивченні цих та інших явищ довіра виступала в якості обов'язкової фонові умови існування названих феноменів.

Соціально-психологічному аналізу піддавалося спілкування, яке визначається через акт довіри – «людина довіряє інформації» [155]. При цьому воно визначається як односпрямований процес – «один передає іншому». Саме цією обставиною можна пояснити, чому довірливе спілкування зводиться авторами до акту саморозкриття. Такий підхід, у кінцевому рахунку, не надає належного значення процесу взаємодовіри, що виступає пусковим механізмом взаємодії. При такому визначенні довірливого спілкування втрачається найважливіша властивість справжньої довіри – взаємність різних ознак і детермінант, що визначають установку на довіру.

Внутрішній світ кожної людини є відносно замкненим. А передача інформації допускає оцінку її змісту обома учасниками спілкування, що з психологічної точки зору є найбільш важливим. Відповідно до такого розуміння довіра реалізується не стільки передачею «конфіденційної» інформації, скільки шляхом залучення іншої особи у власний внутрішній світ, а тому вона виступає швидше як обговорення інтимної, швидше,

значущої або будь-якої іншої інформації. Таким чином, можна говорити, що взаємна довіра суб'єктів передбачає таке ставлення, яке будується на їх взаємопроникненні у сенсі один одного і слугують умовою породження нових смислів – саме тому, висловлюючись словами М. М. Бахтіна, таке взаємопроникнення «творчо продуктивне» [15].

Таким чином, ускладнене спілкування розглядається в декількох площинах:

- як соціально-психологічний феномен, що проявляється тільки в ситуації взаємодії, соціального спілкування;
- як явище об'єктивне, представлене у невідповідності цілі й результату, обраної моделі спілкування і процесу, що відбувається реально;
- як явище суб'єктивне, що заявляє про себе в різного роду переживаннях людини, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний, емоційний дисонанси, внутрішньоособистісні конфлікти.

Підлітковий вік характеризується появою нового рівня самосвідомості, умовно названого психологами почуттям дорослості. Виражається воно у прагненні бути і вважатися дорослим. У порівнянні з молодшим шкільним віком це абсолютно нова позиція стосовно себе і навколишнього світу.

Якщо раніше уявлення про себе збігалися з уявленнями дорослих про нього, і відносини будувалися на основі «моралі підпорядкування» (дорослий спрямовує, контролює, показує, дитина підкоряється), то тепер колишній тип стосунків стає неприйнятним. Він не відповідає новим уявленням підлітка про рівень власної дорослості. Протест і непокора – засоби, за допомогою яких підліток хоче домогтися рівного становища у світі дорослих. Старі способи взаємодії підростаючої людини з дорослими все більше витісняються новими, але в той же час вони співіснують, і це створює значні труднощі і для дорослих, і для підлітка.

Таким чином, сприятливе вирішення конфлікту неможливе без появи у педагога психологічної готовності перейти до нового типу стосунків із

дітьми, які дорослішають. Завдання виховання вимагають, щоб ініціатором побудови нового типу відносин був дорослий. Якщо ж у цій ролі починає виступати сам підліток, а виховні впливи дорослих зводяться до того, щоб протистояти його вимогам, конфлікти неминучі [60].

Психологічні дослідження показують, що на порозі підліткового віку дитина відчуває чимало труднощів суб'єктивного характеру, і перехід на новий рівень усвідомлення й оцінки себе дається йому дуже нелегко. Встановлений в молодшому шкільному віці баланс позитивних і негативних самооцінок порушується, відзначається різкий сплеск невдоволення собою, що поширюється головним чином на сферу навчальної діяльності та сферу взаємин з оточуючими. Підліток дуже чекає від дорослого, і насамперед від учителя, емоційної підтримки і загальної позитивної оцінки його особистості. І тільки за таких умов він може прийняти критику на свою адресу.

М. В. Харченко, розглядаючи соціально-психологічну специфіку конфлікту в ситуації підліткової маніпуляції педагогами, вказує на те, що підлітковий вік створює сприятливі умови до появи конфліктної маніпулятивної стратегії. До таких умов відносяться:

- нестійкість моральних і соціальних установок, що дозволяє розглядати партнера по спілкуванню як засіб досягнення особистих цілей;

- егоцентризм, що дозволяє ставити свої особисті інтереси вище за інтереси інших людей;

- насиченість міжособистісного спілкування ситуаціями "випробуваннями - ініціаціями", які підлітки влаштовують самі для себе, дозволяє виявити і закріпити найбільш прийнятні стратегії поведінки для досягнення бажаних відчуттів або результатів;

- експериментування поведінковими стратегіями, на базі яких відбувається формування «кризових і конфліктних патернів поведінки», сприяє розширенню поведінкового репертуару;

- можливість свідомого планування дозволяє сформувати уміння свідомого відбору стратегій поведінки відповідно до поставлених цілей.

Автор вказує також, що виділення і закріплення конфліктної маніпулятивної стратегії, якій віддається перевага залежить від тих норм і цінностей, які виробить і засвоїть підліток в посткризовий період створення і формування нових психологічних утворень, в ситуаціях міжособової взаємодії з оточуючими [217].

Підлітки, які відчувають психологічний дискомфорт у колективі, особливо чутливі до позиції, яку стосовно них займає учитель. Тому стикаючись з конфліктною поведінкою підлітків на уроці, педагогу важливо бачити за цим не стільки негативні якості учнів, скільки прояв незадоволеності дитини взаєминами з учителем, що складаються в навчальному процесі.

Для запобігання конфлікту, а також якщо він все-таки стався, для використання такої ситуації в конструктивних цілях, необхідно встановити справжні причини конфлікту, зрозуміти його будову і сенс. Об'єктивний аналіз конфліктної ситуації дозволяє виокремити її основну структуру, складовими частинами якої є учасники конфлікту (опоненти) і об'єкт конфлікту.

Об'єкт конфлікту – те, через що виник конфлікт між опонентами, на що претендує кожний з його учасників. Об'єкт конфлікту може бути як матеріальним, так й ідеальним. Опоненти й об'єкт конфлікту, з усіма їх відносинами і характеристиками, становлять конфліктну ситуацію, яка завжди передує власне конфлікту і може існувати задовго до його виникнення, ніяк не проявляючись. Щоб конфлікт стався, потрібні дії з боку хоча б одного з опонентів (ініціатора конфлікту), спрямовані на оволодіння об'єктом. Тоді конфліктна ситуація перейде у власне конфлікт – пряме, відкрите зіткнення опонентів, що претендують на один і той же об'єкт. Вирішення конфлікту може вважатися остаточним тільки в тому випадку, якщо усунуто конфліктну ситуацію, що передувала йому [16].

Розглядаючи причини конфліктів між педагогами та учнями, Ю. А. Негребецький зазначає, що типовими причинами конфліктів між учителями та учнями є ігнорування (або не володіння) педагогами стилю співробітництва у взаєминах зі школярами. Стилі уникнення і пристосування, які використовуються окремими педагогами, призводять лише до ескалації конфліктів, а не до їх вирішення.

Більшість педагогів схильні бачити причину конфліктів у поведінці самих учнів і не допускають визнання власних помилок, неправоти, некомпетентності. Вони надають перевагу силовому методу вирішення (уникнення) конфліктів.

Більшість педагогів не вважають конфлікти з учнями психолого-педагогічною проблемою і не помічають їх, якщо в конфлікті самі є переможцями. Основну проблему деструкції педагогічного спілкування ми вбачаємо у відсутності суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогами та дітьми [153].

Вивчаючи особливості проблемного спілкування дітей підліткового віку, Т. А. Каткова аналізує причини ускладненого спілкування. Автор на основі експериментального дослідження робить висновок, що часто причинами труднощів можуть виступати індивідуально-психологічні особливості спілкування, які поєднують інтелектуальні, вольові, особистісні властивості [81].

Важливим компонентом педагогічного спілкування є такт. У найбільш загальному значенні під тактом розуміють здатність людини спілкуватись з іншими людьми таким чином, щоб не завдавати їм болю, дискомфорту, незручності в процесі взаємодії. Небажання рахуватися з очікуваннями інших учасників спілкування, їх деструкція в процесі взаємодії називається безтактністю. Порушення правил тактовності у педагогічній діяльності веде до серйозних наслідків. Безумовно, більш відповідальним у процесі взаємодії має бути шкільний учитель. Нерідко він у спілкуванні з учнем вирішує не тільки поточні завдання, а й виступає з певними психотерапевтичними

цілями (створення учневі можливості для переживання афекту, зняття емоційної напруги, підвищення самооцінки, формування самоповаги). Останні дві обставини особливо важливі у взаємодії з підлітками, в яких стійка самооцінка, як правило, ще відсутня. Тому вони орієнтуються на передбачувані оцінки своїх вчинків авторитетними для них особами. Оскільки ці оцінки можуть суттєво відрізнятись, підліток часто втрачає опору для самоповаги, загострено болісно реагує на негативні зауваження на свою адресу. Отже, дуже важливо, щоб учитель умів зберігати з ним контакт, підтримував віру в його сили, вчив долати тимчасові труднощі у спілкуванні без втрати самоповаги і зниження самооцінки [189].

Вивчаючи морально-духовні аспекти професійної діяльності педагога в процесі вирішення складних виховних ситуацій, І. С. Булах вказує на розвиненість *емпатійного розуміння, визнання та прийняття* вихованця педагогом.

Емпатійне розуміння означає, що педагог актуалізуватиме свободу підлітка, вірячи в його потенціал бути відповідальним за самого себе. Тому емпатійне розуміння передбачає відсутність оцінних суджень у міжособистісних взаєминах педагога з вихованцем.

Визнання також має великий сенс у міжособистісних взаєминах дорослих і підлітків. Адже для педагога нелегкою виявляється виховна ситуація, в якій важливо повірити в особистісні потенції підлітка, котрий постійно порушує дисципліну, «зриває» уроки чи принижує гідність однолітків. Визнати своєрідні індивідуальні властивості цього підлітка, точніше показати розуміння та визнання його особистості як такої, і разом з тим продемонструвати засудження власне його дій та вчинків – це найскладніша душевна робота вихователя, власне кажучи, показник особистісного зростання самого педагога [29].

Нарівні із зазначеним вище, на думку І. Д. Беха, професійною цінністю педагога треба вважати також позицію *«прийняття»* вихованця. У міжособистісних взаєминах прийняття з боку педагога характеризується

прозорістю його істинних почуттів, щирістю, позитивним ставленням до вихованця як окремої, неповторної індивідуальності, досить тонкою здатністю бачити внутрішній світ вихованця таким, яким він сам його бачить. [19].

З точки зору І. І. Риданової, домінуючими у педагогічній взаємодії є виховні функції, серед яких виявляють наступні: узгодження та координування предметної діяльності педагога й учнів, стимулювання їх мотивації, інтелектуального, емоційного та вольового розвитку; створення відносин сумісності, взаєморозуміння, співпереживання; формування культури спілкування учнів [182; 183].

На думку В. М. Чернобровкіна, спілкування педагога з учнями, як і його активність в цілому, може розгортатися на рівні поведінкової та діяльнісної активності. Характеристики активності педагога, що розглядаються автором як ознаки різних рівнів процесу прийняття педагогічних рішень, у сучасній літературі аналізуються як важливі властивості спілкування педагога з учнями. Деякі з них вважаються ознаками стилів спілкування [224].

Аналіз різних стилів педагогічного спілкування дозволив С. Шеїну виділити дві лінії розвитку комунікативних педагогічних стилів – монологізовану і діалогізовану. Так, монологізовані комунікативні стилі засновані на статусному домінуванні педагога над учнями і «суб'єкт-об'єктних» стосунках, в наявності примусових впливів на учнів (у формі прихованого маніпулювання або відкритої агресії), в догматизмі (ригідності й стереотипності методів і прийомів впливу на учнів), егоцентризмі (зосередженості на власних потребах, цілях і задачах). Діалогізовані стилі педагогічного спілкування пов'язані з особистісною рівністю, «суб'єкт-суб'єктними» стосунками, конвергенцією потреб учнів і вчителя, їх співробітництвом, прагненням педагога до творчості, особистісного та професійного зростання [233].

В сучасних працях з проблем спілкування та інтеракції багато уваги приділяється засобам психологічного впливу. Оскільки задачі педагогічної діяльності пов'язані зі здійсненням позитивних, конструктивних трансформацій в особистості педагога й вихованця у процесі їх взаємодії, діяльність педагога може розглядатися як така, сенс і призначення якої полягає у здійсненні впливу на іншу особистість.

Під психологічним впливом розуміють «вплив на стан, думки, почуття й дії іншої людини» за допомогою виключно психологічних (вербальних, паравербальних та невербальних) засобів [193].

Так, особистісний вплив – це «здатність впливати на іншого спонукальним, стримувальним, заспокоїливим або іншим розвивальним чином, змінюючи при цьому не тільки поведінку людини, але й погляди, мотиви, свідомість і навіть характер» [112]. Виокремлюють також особистісний та особистий вплив, які відрізняються здатністю трансформувати стани, мотиви та почуття інших людей протягом короткого або довготривалого часу [Там само].

Проблема психологічного впливу у сучасній психології є досить актуальною і дискусійною у зв'язку з питаннями маніпулювання людиною та психологічного тиску або насильства.

Професія педагога відноситься до категорії тих, мета, результат і сенс яких існують лише за умови здійснення впливу на іншу людину (учня, вихованця). Це стає особливо зрозумілим у випадку, коли педагог не впливає на своїх вихованців, за таких умов його діяльність не «відбувається». Саме тому, що призначення педагогічної діяльності полягає у здійсненні психологічного впливу на учнів (вихованців), вона відноситься до так званих «критичних», які можуть підлягати різним деформаціям, що пов'язані із зловживанням суб'єктом своєю владною позицією і застосуванням неприйнятних засобів впливу [194].

Таким чином, ми розглянули чинники, що впливають на труднощі спілкування у навчальній діяльності, та причини їх виникнення, розкрили

ознаки оптимального спілкування педагога з учнями, а також розглянули особливості психічного розвитку підлітків та труднощі спілкування з ними у цей бурхливий період особистісного становлення.

1.2. Психологічна готовність педагога до спілкування з учнями у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності

Розкриття предмета нашого дослідження передбачає розгляд таких понять, як «психологічна готовність» та «психологічна готовність до діяльності». Крім того, аналіз особливостей діяльності педагога та процесу педагогічного спілкування, а також психологічних особливостей проблемних ситуацій взаємодії вчителя з підлітками, дозволить нам підійти до розуміння змісту і структури психологічної готовності педагога до спілкування з учнями в умовах маніпулятивної взаємодії.

Аналізуючи літературні джерела із загальної, соціальної та педагогічної психології, ми встановили, що поняття готовності розглядається, з одного боку, як психічний (або функціональний) стан, з іншого, – як властивість особистості.

В. М. Дружинін трактує функціональний стан як інтегральний динамічний комплекс наявних характеристик фізіологічних, психологічних, поведінкових функцій і якостей, що *обумовлюють виконання діяльності*. Цей стан дозволяє правильно використовувати знання, досвід і особистісні якості, сприяє збереженню самоконтролю і дозволяє адекватно перебудувати діяльність в умовах непередбачених перешкод [61].

Д. К. Войтюк дає таке визначення поняття «психологічна готовність особистості до професійної діяльності»: «...це психічний стан, що виникає в результаті усвідомленого чи неусвідомленого відображення психологічної структури професійної діяльності і характеризується певними мотиваційними й операційними властивостями особистості» [34]

Зазначаючи, що термін «стан» застосовується у різних галузях науки і життя в різноманітних значеннях, М. Д. Левітов визначає психологічний стан як *готовність до дій*. Автор запропонував власну класифікацію видів психологічної готовності, у якій розрізняє тривалу готовність та тимчасовий стан готовності, що може бути названий “передстартовим станом”. М. Д. Левітов характеризує звичайну, підвищену та знижену готовність. Звичайна готовність виявляється, коли людина приступає до звичної для неї діяльності, до якої в даний час не ставиться підвищених вимог. Підвищена готовність викликається новизною та творчим характером роботи, особливим стимулюванням, гарним фізичним самопочуттям тощо. Знижена готовність може бути викликана сильною, неконтрольованою емоційністю особистості, поганим самопочуттям, нерозумінням мети діяльності, низьким рівнем знань, навичок, вмінь. Знижена психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у відволіканні уваги, незібраності, помилкових діях.

Показником звичайної, підвищеної чи зниженої психологічної готовності може слугувати розвиненість та ступінь прояву *динамічних компонентів*, які складають структуру психологічної готовності до діяльності, а саме: мотиваційний, орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності), операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності), вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння керувати своїми діями та станами) та оцінний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими) компоненти.

Значну увагу вивченню стану готовності до діяльності приділяли О. О. Ухтомський, М. І. Виноградов, Б. Ф. Ломов, В. М. Пушкін та ін.

Так, О. О. Ухтомський, аналізуючи стан готовності до діяльності, називав його «оперативним спокоєм». Оперативний спокій – це готовність, що може встановлюватися на різних рівнях. Механізм даного стану, за

Ухтомським, спирається на рухливість «нервових приладів», які забезпечують перехід від «оперативного спокою» до термінової дії [206].

Над проблемою *стану готовності до екстремальних дій* працювали В. М. Пушкін, Л. С. Нерсесян. Вони розглядали стан готовності як стан *пильності* (зосередженості) [173]. Причиною зниження пильності як специфічного психічного стану готовності й підвищеної уваги до виконуваних дій на завершальному етапі діяльності є втома людини, насамперед вищих відділків її головного мозку.

Цікавим є дослідження Н. К. Шеляховської, присвячене проблемі формування тимчасового стану готовності до праці учнів профтехучилищ [236]. Виходячи з того, що деякі особистісні якості виступають як більш-менш стійкі передумови психічних станів, авторка розглядає один з таких станів – готовність до трудової діяльності, який було вивчено в учнів-токарів з метою визначення шляхів її формування й закріплення. Виявилося, що найважливішими чинниками, що визначають стан готовності учнів до праці, є: стійка установка особистості на працю взагалі; конкретні умови підготовки до виконання даного завдання, включаючи й організаторську діяльність керівника; різні настрої, що виникають іноді задовго до початку праці, тобто ті настрої, з якими приходять учні в майстерню. Головними ж компонентами стану готовності учнів до праці є емоційні, інтелектуальні й рухові.

Стан очікування подій, тобто стан готовності до активних дій розглядається також як різновид трудової установки. М. М. Філатова-Шуєва встановила, що важливим чинником такої готовності є початковий момент – заглиблення у діяльність, «впрацьованість» [209].

Б. Ф. Ломов розглядає особливий стан – *стан працездатності* людини, який пов'язаний з психологічною готовністю до діяльності. Він виокремлює три фази динаміки цього стану, перша з яких характеризується наростанням працездатності, «накопиченням робочого потенціалу», де можливі втрати швидкості і точності діяльності. На другій фазі спостерігається відносно стійка працездатність; її тривалість залежить від характеру роботи, а також

від рівня підготовки й стану людини. Третя фаза характеризується відносним падінням працездатності [119].

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандилович стверджують, що в процесі трудової діяльності виявляються як стійкі особистісні особливості людини (переконання, погляди, риси характеру тощо), так і ситуативні психічні стани, пов'язані з трудовим процесом (спостережливість, зібраність, задоволеність та ін.). Стан готовності – це «налаштування», активізація і підпорядкування можливостей особистості для успішних дій у даний момент, внутрішня налаштованість особистості на належну поведінку при виконанні учбових і трудових завдань: установка на активні і цілеспрямовані дії [63].

У психологічних дослідженнях, присвячених спортивно-педагогічній діяльності, готовність розглядається як надбана властивість, як передстартовий стан спортсменів. А. Ц. Пуні увів поняття «стан готовності до змагань» і розглянув його як складний цілісний прояв особистості спортсмена. Компонентами цього стану, на думку автора, є твереза впевненість у своїх силах, намагання активно і до кінця боротися за досягнення мети, оптимальний рівень емоційного збудження, висока стійкість до різних сторонніх подразників, здатність довільно керувати своїми діями, почуттями, поведінкою [171].

Розглядаючи готовність до змагань, А. Д. Ганюшкін виокремлює чотири рівні цього стану, які визначають різну міру внутрішньої готовності до відповідальної дії. Перший рівень – стан повної готовності, коли всі компоненти синдрому функціонують як єдина система, адекватно і надійно. Другий рівень – стан готовності, наближений до повної, коли окремі з компонентів проявляються недостатньо. Третій рівень – стан неповної психічної готовності, коли відхилення у прояві компонентів більш значні. Четвертий рівень – стан психічної неготовності [42].

Окрім готовності як психічного стану, багатьма дослідниками визнається існування феномену готовності як *стійкої характеристики особистості*.

Так, В. О. Моляко визначає *готовність до праці* як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що містить багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особистості виконувати більш-менш успішно конкретну роботу. В. О. Моляко пропонує розглядати психологічну готовність у трьох основних формах прояву: як ситуативну готовність; як більш-менш стійкий стан; як стабільну характеристику у досить широкому діапазоні дій [145].

Під ситуативною формою прояву психологічної готовності прийнято розуміти динамічний цілісний стан особистості, внутрішнє налаштування на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні та доцільні дії. Виникнення ситуативної, або оперативної, готовності, визначається усвідомленням завдань, цілей, бажанням досягти успіху, розумінням особистісної ролі у досягненні позитивного результату діяльності, уявленням про порядок дій та способи їх виконання.

Психологічна готовність як більш-менш стійкий стан – це актуалізація сил, створення психологічних можливостей для успішних дій, які потрібні для виконання більш складної, творчої діяльності. Ця форма характеризується тривалістю, подовженістю у часі, оскільки вона необхідна для досягнення мети, що потребує поетапного виконання, складається з кількох етапів дій.

Психологічна готовність до діяльності як стабільна характеристика – це стійка система професійно-важливих якостей особистості (професійна спрямованість, організованість, уважність, самовладання тощо), її досвід, знання, навички, вміння, які необхідні для успішної діяльності в багатьох ситуаціях.

А. Ц. Пуні розглядає готовність до конкретної дії (у спортсменів – до конкретного змагання) як багатокомпонентну і багатовимірну структуру, що включає ідейну, моральну, функціональну і спеціальну (фізичну, технічну, тактичну і теоретичну) готовність у їх єдності. Таким чином, *стан*

готовності визначається як цілісний прояв особистості у певних умовах життя і діяльності [172].

К. К. Платонов відповідно до висунутої ним концепції структури особистості, у самій структурі готовності вирізняє три взаємопов'язані сторони: моральну готовність, психологічну та професійну. Якості, що визначають моральну готовність, автор відносить до соціально-зумовленої сторони особистості, психологічну готовність пов'язує з поєднанням індивідуальних особливостей психічних процесів, професійну готовність асоціює з досвідом особистості [163].

М. Котик у поняття «готовність», окрім стійких якостей індивіда, включає й ситуативні чинники. У його дослідженнях готовності до ризику відзначається, що з віком її рівень знижується, і як наслідок у більш досвідчених робітників вона нижча, ніж у менш досвідчених. На готовність до ризику впливає й характер трудової діяльності: у військових вона вища, ніж у студентів. Вплив соціальних чинників виявляється у тому, що в умовах групи вона проявляється сильніше, ніж в індивідуальних діях, коли присутня особиста відповідальність. Тому готовність до ризику виявляється не лише індивідуальною якістю людини, а й залежить ситуативні чинники, що впливають із реальних умов діяльності.

Розглядаючи *етико-психологічну готовність* майбутнього спеціаліста до професійної діяльності, О. А. Деркач та Л. Е. Орбан трактують її як інтегральне особистісне утворення, що вміщує в себе оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь і навичок, психологічну установку на досягнення поставленої мети, емоційно-вольові властивості, звички, потреби, здібності, тобто все, що складає професійно-моральне обличчя особистості і його реальне ставлення до обраної професії [53].

В. М. Дружинін також підкреслює, що психологічна готовність до діяльності, яка є складною динамічною структурою, включає в себе низку особистісних характеристик: мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлену задачу, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху і

показати себе з кращого боку); пізнавальні (розуміння обов'язків, трудової задачі, оцінка її значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто (з міркувань престижу, статусу); емоційні (почуття професійної й соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага); вольові (саморегуляція і мобілізація сил, зосередженість на задачі, врівноваженість, подолання сумнівів, страху) [61].

П. П. Горностай, аналізуючи структуру психологічної готовності до майбутньої професії і наголошуючи на обов'язковому врахуванні особистісного підходу, визначає наступні її складові: підсистема професійно важливих якостей особистості, які є особистісними передумовами готовності до професійної діяльності; професійна самосвідомість; професійно-операційна підсистема (знання, вміння, навички); професійна спрямованість [45].

За визначенням В. В. Серікова, готовність до праці – це складне, цілісне особистісне утворення, до складу якого входять морально-вольові якості особистості, соціально-значущі мотиви, практичні вміння й навички, знання про професію, індивідуально-психологічні якості, психологічні функції та здібності, необхідні для трудової діяльності [192].

У дослідженні Р. Д. Санжаєвої стверджується, що готовність до того чи іншого виду діяльності представляє собою розвинену систему переконань, поглядів, ставлень, мотивів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, налаштованості на певну поведінку. Така готовність досягається в ході моральної, психологічної, професійної і фізичної підготовки і є результатом всебічного розвитку особистості із урахуванням тих вимог, що потребує конкретна професійна діяльність [188].

На думку Б. О. Сосновського, психологічна готовність до професійної діяльності – це ієрархізована система професійно-важливих якостей та властивостей особистості, необхідних і психологічно достатніх для ефективної професійної діяльності. Це утворення, на думку автора, так чи

інакше представлене у всіх підструктурах (компонентах) цілісної психологічної структури особистості людини [198].

Готовність до свідомого вибору професії у найбільш широкому розумінні розглядалась Г. С. Костюком. У його наукових доробках відображено основні напрями підготовки учнів до свідомого вибору професії. Структура готовності до свідомого вибору професії, за Г. С. Костюком, включає, по-перше, загальне позитивне ставлення до праці на користь суспільства, працездатність, розуміння того, що праця – це обов'язок кожної людини; по-друге, знання певного кола професій, змісту їх діяльності та вимог, які висуваються до особистості, перспективи розвитку професій, шляхів отримання кваліфікації; по-третє, наявність певних професійних інтересів; і останнє – це правильна самооцінка, знання своїх здібностей та інших особливостей [69].

Важливим для нашого дослідження є запропоноване Г. О. Баллом та П. С. Перепелицею розуміння структури довготривалої готовності як комплексної здібності, де, як і в будь-якій цілісній структурі особистості, можна виокремити сторони: мотиваційну, що відіграє стрижневу роль, інструментальну, яка визначає зміст та стильові особливості, й волюву, що забезпечує її реалізацію в реальних умовах [167].

В цілому, під психологічною готовністю до діяльності розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стабільність діяльності людини у полімотивованому просторі (К. К. Платонов, Б. О. Сосновський, Р. Д. Санжаєва, Л. І. Захарова та ін.). Особистісний підхід не заперечує необхідності дослідження окремих психічних процесів, однак вони, на думку вчених, тільки доповнюють вищезазначені прояви особистості в рамках певної діяльності.

Достатньо розповсюдженим є дослідження готовності як *установки*. Термін «атитюд» (соціально фіксована установка) вперше був застосований американськими вченими У. Томасом і Ф. Знанецьким на початку ХХ століття. Автори визначили атитюд як усвідомлення індивідом певної

соціальної цінності, підкреслюючи тим самим психологічний механізм включення індивіда у соціальну систему. На думку Дж. Міда, соціальна установка – це проміжна змінна, що опосередковує реакцію індивіда на об'єктивний стимул. Аналізуючи атитюд і механізми його появи, автор зазначає, що формування установки відбувається шляхом прийняття установок інших людей [255]. У психоаналітичній концепції атитюд розглядається як регулятор деяких реакцій, що зменшують внутрішню особистісну напруженість і вирішують конфлікти між мотивами [174].

У сучасній психології, біології та фізіології установка досліджується у зв'язку із загальною активацією організму як стану, що передує поведінці. Так, Д. М. Узнадзе та його учні (А. С. Прангішвілі, Ш. Н. Чхартішвілі, Ш. А. Надірашвілі та ін.) у досліджах з ілюзією сприймання виявили стан психіки, який було позначено ними як *«фіксована установка»*, тобто установка, що закріпилася в результаті цілої серії установочних дослідів. Ця установка, як стверджували дослідники, є лише окремим випадком більш загального явища, яке визначається як універсальний стан готовності до певної активності. Д. М. Узнадзе у зв'язку з цим зауважував, що установку як готовність до діяльності слід розуміти не як окремий психологічний феномен, а як цілісний психофізіологічний стан суб'єкта, цілісну спрямованість свідомості людини на певну активність. Він виділяє актуальну потребу людини і ситуацію задоволення цієї потреби в якості необхідних і достатніх умов виникнення у свідомості суб'єкта стану готовності (установки) до певної активності [205].

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, різні автори єдині в тому, що «готовність» – це складне цілісне психологічне утворення. На думку Мешко О. І., залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики даного феномена в процесі професійної діяльності, їх можна співвіднести з певними системними блоками особистісних якостей спеціаліста (компонентами готовності) [137].

Учені по-різному підходять до визначення структурних компонентів *готовності до діяльності*. Своєрідність компонентної структури, що описується у тому чи іншому дослідженні, залежить від мети дослідження та характеру конкретної діяльності, готовність до якої при цьому вивчається.

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович, вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста до складних видів діяльності, виділяють наступні компоненти:

- *мотиваційний* – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу;

- *орієнтаційний* – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;

- *операційний* – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо);

- *вольовий* – мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням; самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей;

- *оцінний* – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та міри досягнення певного результату [64].

М. І. Кондрашова, аналізуючи наведену структуру готовності, вважає, що вона не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних суджень не може розглядатись ізольовано від діяльного ставлення особистості до обраної професії. Вона доповнює вищенаведений перелік компонентів *емоційним*, що характеризується як вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного

перебігу і результативності діяльності педагога, і *психофізіологічним* компонентами [100].

Л. М. Карамушка спирається на розуміння психологічної готовності до управлінської діяльності як особистісного утворення, що містить такі функціонально пов'язані компоненти: мотиваційний; когнітивний, операційний, особистісний [78].

Розглядаючи готовність до праці як складне багаторівневе утворення, Є.А.Фарапонова включає особистісний та операційний компоненти. Особистісному компоненту відповідає система ставлень, інтересів, мотивів, звичка й установка на працю (і як результат – потреба в праці, що реалізується в професійному самовизначенні), професійно-важливі якості особистості, особливо якості її емоційної та вольової сфер. Операційному компоненту відповідає система знань, загальнотрудові та професійні спеціальні уміння, особливості інтелектуальної діяльності [207].

Досліджуючи психологічну готовність до творчої праці, В. О. Моляко зазначає, що аналіз праць Г. С. Гелерштейна, Є. О. Клімова, О. О. Конопкіна, М. Д. Левітова, Є. О. Мілеряна, К. К. Платонова та ін., присвячених вивченню діяльності конструкторів-професіоналів, студентів і школярів, дав змогу визначити ті компоненти, що входять у структуру готовності до праці. Основними компонентами готовності до трудової діяльності як стійкої характеристики, на думку автора, «є знання, вміння, навички, мотиви діяльності» [146].

Розглядаючи готовність як складову активної діяльності педагога, Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен виокремлюють такі структурні елементи: мотиваційний – передбачає відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтаційний – забезпечує знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційний – характеризується володінням способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими якостями; вольовий – передбачає самоконтроль, самообілізацію, уміння

керувати діями; оцінний – самооцінні уявлення щодо своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином [44].

О. І. Мешко у структурі готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі визначає наступні складові: 1) підготовленість (система професійно-важливих якостей), що включає в себе наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний* – професійні мотиви, інтереси, цінності, цілі; *теоретично-орієнтаційний* – загально-професійні та спеціальні знання; *операційний* – система професійно-важливих якостей і умінь, технологічна культура; 2) психологічна готовність (функціональні стани), які включають в себе: *функціональні, емоційні, вольові, операційні, мотиваційні* стани [137].

А. А. Деркач, Л. Є. Орбан у структурі готовності до діяльності виокремлюють такі структурні компоненти: *мотиваційний* – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатись; *когнітивний* – наявність необхідних знань, уявлень; *гностичний* – володіння способами та прийомами, що необхідні для даного виду діяльності; *емоційно-вольовий* – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи тощо; *оцінний* – самооцінка своєї професійної підготовки [53]. При цьому високий рівень готовності майбутнього педагога, на думку авторів, передбачає: теоретико-методологічну й організаційно-практичну підготовку (оволодіння загальнотеоретичними знаннями, аналіз та оцінка діяльності вихованців та своєї власної, вміння поставити себе на місце учасника взаємодії, розвиток високого ступеня регуляції й саморегуляції своєї поведінки, розвиток чуттєво-емоційної сфери тощо) [Там само].

О. В. Хрущ-Ріпська характеризує готовність як взаємопов'язану єдність таких складових, як цільова орієнтація (ставлення до професії), засоби (операційно-виконавча, процесуальна ланка) і оцінка мети (результативна ланка) [218].

В. Й. Бочелюк, досліджуючи психологічну готовність педагога до особистісно-орієнтованого навчання, визначив такі прояви готовності: високий рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками; самостійність у розв'язанні професійних завдань; наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога [26].

Аналізуючи природу феномена готовності до професійної діяльності, незважаючи на певні розбіжності в її визначенні, автори одноголосні в тому, що вона відбиває спрямованість особистості на цю діяльність. Разом з тим закономірним можна вважати той факт, що у кожній із професійних сфер «готовність» має конкретний специфічний прояв. Специфічні особливості педагогічної діяльності обумовлюють зміст готовності професіонала у цій сфері. Структурно-змістовний аналіз педагогічної діяльності представлений у роботах Г. О. Балла [12], М. І. Дьяченко, Л. О. Кандилович [63], Л. В. Кондрашової [100], Н. В. Кузьміної [110], В. О. Сластьоніна [195].

В. О. Сластьонін виокремлює якості особистості, які у сукупності визначають готовність до педагогічної праці: здатності до ідентифікації себе з іншими; перцептивні здібності; психологічний стан, що відображає динамізм особистості; багатство внутрішньої енергії людини, волю, ініціативність, винахідливість, емоційну стійкість та ін. Також готовність до педагогічної праці включає професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати наукове пояснення успіхів і невдач, передбачити результати роботи [195].

Визначаючи основні критерії готовності вчителів до педагогічної діяльності, А.Ф. Ліненко вказує на вибіркочну спрямованість у педагогічній діяльності, що виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Як ознаки професійної готовності педагога розглядаються розвинутість емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованість

педагогічних здібностей, комунікативних умінь, професійно-значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, ширості, доброти, совісності, ініціативності, наполегливості тощо [114].

Співставлення результатів аналізу досліджень дозволяє зробити висновок: більшість учених мають подібні позиції щодо визначення готовності педагога до професійної діяльності, вказуючи на адекватність педагогічної мотивації, загальних і спеціальних знань, професійних вмінь і навичок, професійно-важливих властивостей особистості.

Професійно-педагогічна діяльність будується за соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнем (М. І. Алексєєва, Г. О. Балл, О. В. Киричук, Т. М. Титаренко, В. А. Семиченко та ін.)

На думку Максименко С. Д., Щербан Т. Д., інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, де проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування [123].

У наукових працях визначаються специфічні особливості педагогічного спілкування: форма спілкування, мова, засоби комунікативного впливу, інструментарій педагогічної комунікації, структура процесів комунікативної діяльності педагога.

У дослідженнях С. В. Терещук та Н. Ф. Тализіної педагогічна діяльність розглядається як власне комунікативна. Спілкування трактується не як одна з функцій педагога поряд з іншими його функціями, а як інтегральна форма самої цієї діяльності, як простір і час, в якому власне живе і функціонує педагогічна діяльність, як смисловий процес. Саме у процесі цієї діяльності актуалізується значення соціально-психологічних умінь, які пов'язані з оволодінням навичками взаємозв'язку, взаєморозуміння, взаємовпливу, а також психотехнічних умінь, які пов'язані з оволодінням процесами самореалізації, самонастроювання та саморегулювання [202].

У дослідженнях С. Д. Максименко, О. М. Пелех, присвячених вивченню комунікативних умінь як компоненту структури готовності випускника педагогічного вузу до педагогічної діяльності, була запропонована модель комунікативних умінь. Ця модель включає в себе такі елементи, як: швидкість і правильність орієнтування в умовах життєдіяльності; адекватність змісту спілкування акту спілкування; знаходження адекватних засобів для передачі інформації; забезпечення зворотних зв'язків з аудиторією; формування нових і коригування набутих комунікативних вмінь [121].

Психологічна готовність педагога до здійснення педагогічної взаємодії визначається як умова ефективності самої взаємодії. Відповідна готовність учителя як комунікатора виступає складним особистісним утворенням та багаторівневою системою якостей і властивостей, які через свою сукупність дозволяють суб'єкту більш-менш успішно здійснювати цю діяльність. А відтак, результат цілеспрямованої поведінки вчителя має надати його комунікативно-педагогічній діяльності оптимального характеру. При цьому, чим вищого рівня досягає ця готовність, тим у меншому обсязі педагог вдається до використання неспецифічних засобів і дій (тобто непедагогічних) для розв'язання спеціальних, психолого-комунікативних завдань [150].

Психологічна готовність учителя до педагогічної комунікації актуалізується в залежності від ситуацій, що виникають у взаємодії з учнями, тобто від умов і об'єктивних вимог щодо оптимальних дій в таких ситуаціях.

Весь педагогічний процес фактично являє собою сукупність педагогічних ситуацій. Педагогічна ситуація відрізняється низкою ознак: відкритість, інформаційна неструктурованість, мінливість, багатовимірність, складність, динамічність. У науковій літературі часто вживається термін «проблемна педагогічна ситуація», що означає суб'єктивне сприйняття ситуації, яка викликає труднощі, і характеризується необ'єктивністю, невизначеністю і гостротою [82].

Н. В. Кузьміною було показано, що труднощі педагогічної діяльності виникають у певних умовах: коли педагогічна задача усвідомлюється вчителем, але він не знає, як її вирішувати, а також, коли отриманий у процесі діяльності результат не задовольняє педагога і він шукає нове рішення [111].

Т. С. Поляковою пропонується програма вивчення педагогічних труднощів шляхом комплексного вивчення особистості та діяльності вчителя. Нею виявлено домінуючі групи дидактичних ускладнень у вчителів у сучасних умовах педагогічної діяльності [164].

Г. Ф. Зарембою розроблена класифікація фруструючих чинників у професійно-педагогічній діяльності вчителів початкової школи. Виявлені класи так званих критичних ситуацій, які найчастіше викликають несприятливі зміни в емоційній сфері особистості педагога: вплив на особистість учителя; блокування цілей професійної діяльності; блокування позитивної думки про свій клас, школу; блокування позитивної думки про себе як про фахівця [68].

Л. М. Стахеєва описує труднощі професійного спілкування вчителів-початківців. Найбільш типовими називаються ситуації, що виникають при стимулюванні активності всього класу, а також незадоволеність, скутість при необхідності продовжити, підхопити відповідь учня або задати тон, передбачаючи його висловлювання. Найменше усвідомлюються труднощі реалізації емоційно-комунікативних функцій [200].

М. М. Рибаківа розглядає педагогічні ситуації, які є потенційно конфліктогенними: ситуації діяльності (виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, позанавчальної діяльності); ситуації поведінки (виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі, а також за її межами); ситуації відносин (виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і педагога) [181].

Об'єктивні і суб'єктивні причини педагогічної проблемної ситуації розглядає М. М. Кашапов. До об'єктивних причин відносяться ті, які не залежать від свідомості педагога (неробочий настрій класу, поведінка учня, який здійснює опір щодо заохочень учителя). Суб'єктивними причинами є недостатній рівень розвитку аналітичних вмінь, нечуттєвість до протиріч, нездатність розуміти мотиви вчинків учнів. Таким чином, розглядається когнітивний аспект причин труднощів [82].

Ситуації ускладнення Т. С. Яценко пов'язує із особистісною деструкцією. Деструкції актуалізуються у процесі міжособистісної взаємодії. До особистісних деструкцій автор відносить стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри спілкування й послаблюють контакти з іншими людьми. Також Т. С. Яценко пов'язує особистісні деструкції із стратегіями спілкування, серед яких особливо вирізняються авторитарна й маніпулятивна. Авторитаризм передбачає пряме підкорення власним бажанням інтересів партнера у спілкуванні, захоплення його у своєрідний психологічний полон. Маніпулятивна стратегія характеризується прихованим впливом на партнера з метою задоволення власних потреб [249].

Особливе значення для нашої роботи має дослідження В. М. Чернобровкіна, присвячене вивченню проблеми процесу прийняття рішень в діяльності вчителя у контексті проблемних педагогічних ситуацій. Автор визначає проблемну педагогічну ситуацію як неузгодженість і протиріччя між уявленнями педагога про мету, результати й оптимальне протікання його діяльності та реальними умовами його взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, що перешкоджають їхній реалізації. Тому автор розглядає проблемні педагогічні ситуації як умови порушеної взаємодії вчителя з учнями, їх батьками, адміністрацією та колегами, тобто як напружені ситуації педагогічного спілкування [223].

Розглядаючи домінанти психологічної готовності педагога до подолання ситуацій ускладнення професійної діяльності, І. Д. Бех вважає

важливою стороною професійної діяльності сучасного педагога поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних властивостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. «Педагог має не тільки володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань, відповідно до об'єктивно чинних морально-духовних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності. Усе це – складові професійного зростання педагога, що вимагає сучасного становлення його фахової самосвідомості». Автор вказує на те, що ситуації ускладнення перешкоджають досягненню цілей педагогічної діяльності. Саме через осмислення педагогом ситуацій і самого себе в них відбувається конструктивне подолання суперечності «людина – професія». Основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога у ситуаціях ускладнення виступає особистісна синтезуюча рефлексія, яка видозмінює всю шкалу цінностей особистості і створює нову систему життєвих орієнтирів у критичній для неї ситуації. Рефлексія, сприяючи свідомому вибору оптимального варіанта поведінки, стимулює осмислення та усвідомлення проблемної ситуації, визначає особистісний смисл тієї чи іншої події [20, с. 265 – 266.]

Таким чином, характерною особливістю педагогічної комунікації є те, що вона значною мірою пов'язана із ситуаціями ускладнення, які можна охарактеризувати як ситуації нестандартні, з високим рівнем складності, невизначеності й новизни. Успішність розв'язання ситуацій ускладнення обумовлена мірою готовності вчителя до педагогічної комунікації.

Отже, до проблеми готовності, до її змісту й структури, серед науковців немає єдиного підходу. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту та класифікацій структурних елементів готовності. На основі аналізу всіх вищезазначених структурних компонентів готовності до педагогічної діяльності ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у

спілкуванні з підлітками: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційний.

Когнітивний компонент – володіння вчителем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в ситуаціях педагогічного спілкування.

Мотиваційний компонент передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності до розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Даний структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає педагога до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

Емоційно-вольовий компонент полягає в умінні педагога контролювати свої емоції, керувати своїм настроєм та настроєм учнів, оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції, спонукає до співпраці, створює передумови для творчої діяльності.

Операційний компонент характеризується наявністю у педагога і системи практичних умінь: проектувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

Таким чином, ми розглянули психологічну готовність: як функціональний стан, який визначається як інтегральний динамічний комплекс наявних характеристик фізіологічних, психологічних, поведінкових функцій і якостей, що обумовлюють виконання діяльності; як стійку характеристику особистості; як установку, яку слід розуміти як цілісний психофізіологічний стан суб'єкта, цілісну спрямованість свідомості людини на певну активність. Також розглянуті особливості формування у вчителів готовності до педагогічної діяльності та її компоненти, що дало нам можливість виокремити такі компоненти, сформованість яких, на нашу думку, дає змогу педагогу конструктивно протидіяти маніпулятивному впливу на нього у ситуаціях спілкування з підлітками.

На основі всього сказаного запропонуємо робоче визначення поняття *психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками*. Отже, ми розуміємо її як *особистісно-діяльнісне утворення, що складається з комплексу психологічних властивостей і здатностей, сформованість яких забезпечує функціональну готовність вчителя до розпізнання спроби маніпулятивного впливу з боку учнів (учня) та здійснення конструктивних дій, спрямованих на утримання врівноваженого емоційного стану та на опір маніпуляції, а також на досягнення педагогічної (виховної, навчальної) мети в актуальній ситуації взаємодії*. Структурно це утворення складається з *когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та операційного* компонентів, кожен з яких забезпечує певний аспект конструктивної протидії педагога маніпулятивному впливу.

1.3. Маніпулятивні засоби спілкування у педагогічному процесі

Як ми зазначали вище, професію педагога відносять до категорії тих, що пов'язані зі здійсненням впливу. Водночас щоденна шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив є конструктивним і має позитивний результат у вигляді особистісних та індивідуальних змін учнів. Знання особливостей психологічного впливу, зокрема маніпулятивного, дозволяють вчителям своєчасно розпізнавати прояви неконструктивного впливу, протистояти їм і не допускати у своїй практиці педагогічно недоцільних дій.

Вітчизняні психологи пропонують різні класифікації стратегій впливу людини на людину, основним критерієм в яких є ставлення до партнера по спілкуванню як до суб'єкта чи як до об'єкта.

Для нашого дослідження є цікавою класифікація основних стратегій психологічного впливу, запропонована Г. О. Ковальовим [98]. На його думку, в реальній життєдіяльності людини мають місце три основні стратегії – «імперативна», «маніпулятивна» і «розвивальна».

Імперативна стратегія відповідає «об'єктній» або «реактивній» парадигмі в психології, відповідно до якої психіка і людина в цілому розглядаються як пасивний об'єкт впливу зовнішніх умов і продукт цих умов. Використання імперативних методів впливу найчастіше призводить лише до зовнішнього короточасного підпорядкування з боку об'єкта впливу і не торкається глибинної структури його психічної організації.

Маніпулятивна стратегія відповідає «суб'єктній» парадигмі, що ґрунтується на твердженні про активність й індивідуальну вибірковість психічного відображення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам здійснює перетворюючий вплив на психологічну інформацію, що потрапляє ззовні. Маніпулятивна стратегія реалізується головним чином за допомогою прийомів підсвідомого стимулювання, що діють повз психологічного контролю, а також так званих маскувальних і конверсійних технік, що блокують систему психологічних захистів або руйнують її, вибудовуючи натомість нову суб'єктивну просторово-часову організацію, нову модель світу. На нашу думку, маніпулятивна стратегія поєднує в собі як суб'єктне, так і об'єктне ставлення до партнера по спілкуванню, оскільки ініціатор впливу бере до уваги суб'єктні здатності адресата, але при цьому враховує їх у такий спосіб, щоб отримати заздалегідь визначений та очікуваний результат (маніпулятор не розраховує на «неспецифічну» відповідь адресата і може продовжувати пошук засобів впливу, щоб отримати бажане). Таким чином, врахування суб'єктності іншої людини є тут лише засобом досягнення цілей ініціатора взаємодії, а, отже, є «об'єктивним» за своєю сутністю, хай навіть цілі були гуманними та справедливими. Підтвердженням цього можна вважати почуття знецінення власного Я, яке зазвичай зазнає адресат впливу після легалізації факту маніпулювання. Змістом цього почуття є протест, заснований на невдоволенні тим, що суб'єкт виконував певні дії, очікувані та «спроєктовані» для нього кимось ззовні.

Розвивальна стратегія ґрунтується на «суб'єкт-суб'єктній» або «діалогічній» парадигмі, де психіка виступає як відкрита система, що перебуває в постійній взаємодії, яка володіє внутрішнім і зовнішнім контурами регулювання. Психіка в цьому випадку розглядається як багатовимірне й «інтерсуб'єктне» за своєю природою утворення. «Розвивальна стратегія забезпечує, на відміну від двох інших стратегій, актуалізацію потенцій власного саморозвитку кожної із взаємодіючих між собою систем. Психологічними умовами реалізації такої стратегії впливу є діалог і взаємна відкритість» [98].

Від типології Г. О. Ковальова відштовхується також Є. Л. Доценко, вибудовуючи свою шкалу рівнів установок на взаємодію від об'єктного до суб'єктного полюсів. Об'єктний полюс характеризується ставленням до партнера по спілкуванню як до засобу, об'єкту досягнення своїх цілей. Суб'єктний полюс конституює ставлення до партнера по взаємодії як до цінності і характеризується установкою на діалог і співпрацю. Є. Л. Доценко пропонує п'ять рівнів установок на взаємодію в міжособистісних стосунках.

1. Домінування. Ставлення до іншого як до речі або засобу досягнення своїх цілей, ігнорування його інтересів і намірів. Прагнення володіти, розпоряджатися, отримувати необмежену односторонню перевагу.

2. Маніпуляція. Ставлення до партнера по взаємодії як до «речі особливого роду» – тенденція до ігнорування його інтересів і намірів. Прихований вплив, з опорою на автоматизми і стереотипи, із залученням більш складного опосередкованого тиску. Найбільш часті способи впливу – провокація, обман, інтрига.

3. Суперництво. Партнерство у взаємодії є небезпечним і непередбачуваним. Домінує прагнення переграти, вирвати односторонню перевагу. Інтереси іншого враховуються тією мірою, в якій це диктується завданнями боротьби. Засобами ведення боротьби можуть бути окремі види «тонкої» маніпуляції, чергування відкритих і закритих прийомів впливу, «джентльменські» або тимчасові тактичні угоди.

4. Партнерство. Ставлення до іншого як до рівного, що має право бути таким, як він є, з яким треба рахуватися. Прагнення не допустити збитків собі, розкриваючи цілі своєї діяльності. Рівноправні, але обережні відносини, узгодження своїх інтересів і намірів, спільна рефлексія. Основні способи впливу будуються на договорі, який служить і засобом об'єднання, і засобом здійснення тиску.

5. Співдружність. Ставлення до іншого як до самоцінності. Прагнення до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких або співпадаючих цілей. Основний інструмент взаємодії – вже не договір, а угода (консенсус) [58].

О. В. Сидоренко, використовуючи критерій симетричності, розділяє види впливу на конструктивні та неконструктивні. У неконструктивних видах впливу, до яких відноситься й маніпуляція, одна людина прагне уподібнити почуття або дії іншої своїм планам, задумам, бажанням, почуттям або діям. Особливість же конструктивного впливу в тому, що уподібнення партнерів один одному відбувається з їх взаємної згоди. Серед психологічних засобів впливу О. В. Сидоренко вирізняє переконання, контраргументацію і конфронтацію. Авторка відзначає також, що незалежно від виду і способу впливу, останній завжди продиктований власними потребами людини [193].

І. І. Риданова пропонує розділити все розмаїття психологічних впливів, до яких вдається сучасний учитель, на дві групи – конструктивні і деструктивні способи впливу на учнів. За умов конструктивного способу впливу педагог будує «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з учнями, зорієнтовує свої зусилля на мобілізацію природних сил і здібностей дитини, на розвиток її особистісного потенціалу, саморегуляцію, на формування внутрішньої мотивації. До конструктивних способів впливу в педагогічному спілкуванні відносяться: переконання, наслідування, заохочення, схвалення, похвала, попередження, прохання.

Деструктивні способи впливу спрямовані на зовнішній вплив, жорстке структурування поведінки дитини, на придушення її внутрішньої свободи, на

реалізацію вчителем своїх потреб. У такий спосіб учитель прагне домінувати над учнем і будує «суб'єкт-об'єктні» стосунки. Вони можуть бути відкритими (психологічний напад, примус, осуд, покарання, приниження, образа, подавлення, обман, залякування) і прихованими (маніпуляція) [182].

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

З позиції системного підходу, психологічні механізми маніпулятивного впливу розглядаються як єдине складне системне утворення. У рамках цього підходу маніпуляція може бути представлена як один з видів психологічного впливу [14].

Слід зауважити, що в сучасній психологічній літературі існує небагато специфічних загальнонаукових понять, які б відображали узагальнену схему, модель або механізм такого явища, як приховане психологічне примушення особистості, і мали б при цьому достатнє наукове обґрунтування. До їх числа можна, в першу чергу, віднести поняття «маніпулятивний вплив», «психологічні ігри» і «рефлексивне управління».

Суть поняття рефлексивного управління фахівці визначають наступним чином: це – «управління рішенням супротивника, в кінцевому підсумку нав'язування йому підстав, з яких той міг би логічно вивести своє, але зумовлене іншою стороною рішення»; «процес передачі підстав для ухвалення рішення одним із супротивників іншому»; «будь-які «обманні рухи» (провокації та інтриги, маскування, розіграші, створення помилкових об'єктів і взагалі брехня в будь-якому контексті) [113].

Що до поняття психологічних ігор, то їх конкретні форми, класифікація та механізми найбільш детально розглянуті Е. Берном в рамках його концептуального підходу до міжособистісної взаємодії. З цією метою автором розроблений відповідний поняттєвий апарат і методичний інструментарій, що дозволяє аналізувати міжособистісні маніпуляції, здійснювані як свідомо, так і несвідомо. «Грою ми називаємо, – зазначає

Берн, – серію прихованих доповнювальних трансакцій, що слідує одна за одною, з чітко визначеним і передбачуваним результатом. Вона являє собою повторюваний набір часом одноманітних трансакцій, які зовні виглядають цілком правдоподібно, але мають приховану мотивацію; коротше кажучи, це серія кроків, що містять пастку, якийсь підступ. Ігри відрізняються від процедур, ритуалів і проведення часу, на наш погляд, двома основними характеристиками: 1) прихованими мотивами; 2) наявністю виграшу. Процедури бувають успішними, ритуали – ефективними, а дозвілля – вигідним. Але всі вони за своєю суттю щиросердні (не містять «прихованої мети»). Вони можуть містити елементи змагання, але не конфлікту, а їхній результат може бути несподіваним, але ніколи – драматичним. Ігри, навпаки, можуть бути нечесними і нерідко характеризуються драматичним, а не просто захоплюючим результатом» [17].

Однак єдиного підходу до розуміння маніпуляції в психології немає; у визначенні маніпуляції різні автори розставляють різні акценти. Тому для робочого визначення маніпуляції в нашому дослідженні ми проаналізували і систематизували описані в науковій літературі уявлення про цей спосіб впливу.

У психологічному тлумачному словнику сучасних термінів *маніпуляція* визначається як вид психологічного впливу, спритне застосування якого призводить до таємного збудження в іншій людині намірів, які розходяться з його актуально існуючими бажаннями [168]. Є. Л. Доценко, розглядаючи передумови, механізми, технології, критерії маніпуляції, визначив маніпуляцію як «вид психологічного впливу, при якому майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, ставлень або установок, що не співпадають з тими, які є у адресата в даний момент» [59, с. 52].

В. В. Знаков і О. О. Жданова, проводячи порівняльний аналіз маніпуляції та макіавеллізму, визначають маніпуляцію як психологічний вплив на іншу людину, який не завжди усвідомлюється, і змушує її діяти у

відповідності з цілями маніпулятора. При вдалому маніпулюванні, вказує В.В.Знаков, суб'єкт, приховуючи свої справжні наміри, за допомогою помилкових відволікаючих маневрів домагається того, щоб партнер, сам того не усвідомлюючи, змінив свої первинні цілі [65; 72].

С. Г. Кара-Мурза розглядає маніпуляцію як «спосіб панування шляхом духовного впливу на людей через програмування їхньої поведінки. Цей вплив спрямований на психічні структури людини, здійснюється потай і ставить своїм завданням зміну думок, спонукань і цілей в потрібному напрямку» [76].

А. В. Філатов, вивчаючи розпізнання та протидію маніпуляції, дає наступне визначення маніпуляції свідомістю (МС): це такий вплив на психіку людини, який нею не усвідомлюється, і призначений викликати такі реакції (думки, почуття, вчинки), які бажані для маніпулятора і не збігаються з інтересами людини, якою маніпулюють, або безпосередньо їм суперечать. Автор при цьому виокремлює первинну і вторинну маніпуляцію свідомістю. Первинна МС завжди цілеспрямована, має свого (або своїх) замовника, організаторів, виконавців і усвідомлюється ними, вторинна МС є результатом первинної і може не усвідомлюватися тим, хто її здійснює – провідником МС [210].

В. П. Шейнов розглядає технології і прийоми прихованого управління людьми та захист від маніпуляції. Автор називає маніпуляцією різновид прихованого управління, за якого чиниться вплив на людину проти її волі, що приносить ініціатору односторонні переваги. На думку автора, маніпуляція відрізняється від інших варіантів прихованого управління тим, що вона завжди носить негативний характер [235].

В працях українських дослідників (Н. В. Волинець, О. Є. Гуменюк, Б. І. Мотузенко, О. М. Литвинчук, О. О. Прокоф'єва) також розглядаються різні аспекти проблеми маніпуляції. Так, Н. В. Волинець дослідила психологічні механізми виявлення та протистояння маніпулятивним намірам у студентів. Авторка провела теоретичний аналіз маніпулятивних впливів у

міжособистісній взаємодії, розкрила зміст поняття «маніпуляція», розглянула питання про суб'єкта та об'єкта маніпулятивного впливу, загальні механізми психологічного впливу, психологічні засоби та інструменти розгортання маніпулятивної атаки [35].

О. Є. Гуменюк спрямувала своє дослідження на вивчення механізмів психологічного впливу, а також маніпуляцію як вид впливу. Згідно з авторкою, психологічна сутність маніпуляції полягає у прихованому провокуванні намірів іншої людини, котрі не співпадають з її актуальними бажаннями, а відтак, у керованій зміні психічної активності, яка відбувається під впливом ззовні нав'язаних цілей, установок, переконань і відображає завуальоване психодуховне владарювання над нею як адресатом прихованого примусу [51; 52].

Б. І. Мотузенко розглянув соціокультурні аспекти маніпулятивного впливу, розкрив особливості маніпуляцій на різних рівнях соціальної комунікації. На думку автора, соціологічна специфіка маніпуляції полягає в тому, що, хоч вона й спрямована на свідомість реципієнта на психологічному рівні, однак на соціальному рівні припускає встановлення контролю, перш за все, над комунікативною ситуацією [149].

О. М. Литвинчук, аналізуючи психологічні умови попередження маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні, дає визначення маніпуляції в педагогічному спілкуванні: це прихований вплив вчителя на учнів, за якого не розкриваються справжні цілі, використовується психологічна сила або «гра на слабкостях», обман, вносяться зміни в мотиваційну структуру особистості учня для вирішення складних педагогічних ситуацій. На думку автора, маніпулятивні дії вчителя у педагогічному спілкуванні, в основному, чинять деструктивний вплив на розвиток особистості вихованців, оскільки нівелюють суб'єктність учнів, внаслідок чого вони, не усвідомлюючи, виконують дії, що йдуть наперекір їх інтересам, волі, потребам [115].

О. О. Прокоф'єва, досліджуючи умови запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці, уточнює визначення поняття «маніпулятивні міжособистісні стосунки». На думку автора, такі стосунки є суб'єкт-об'єктними, реалізуються за допомогою прихованого психологічного впливу з метою активізації намірів об'єкта, не відповідають його актуальним бажанням, але необхідні маніпулятору для досягнення власних цілей і отримання односторонньої користі [166].

Зарубіжні автори, вивчаючи психологічні аспекти маніпуляції, також внесли в це дослідницьке поле кілька важливих моментів. Так, О. Т. Йокояма висловив думку, що характерною рисою маніпуляції є наявність явного і прихованого впливу. Явний рівень маскує істинні наміри маніпулятора і виконує функцію «легенди» або «міфу». Прихованим рівнем є той, на якому як факт впливу, так і його мета ретельно приховується від адресата. Автор вважає, що маніпуляція – це обманний непрямий вплив в інтересах маніпулятора [258].

Причини маніпуляції та типи маніпуляторів у різних сферах діяльності розглянув Е. Шостром. На думку автора, маніпуляція – це управління і контроль, експлуатація іншого, використання його в якості об'єкта, речі [240]. Натомість Д. Карнегі в своїх роботах описує прийоми ефективного спілкування, а також пропонує замінити примус на нові, більш хитрі (маніпулятивні), прийоми спілкування для того, щоб досягти успіху в міжособистісному спілкуванні [80].

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 рішення, знаючи їх, людина може не піддаватися на виверти маніпулятора [219].

У психологічній літературі немає єдиного підходу до розуміння причин та передумов виникнення маніпуляцій. Багато авторів описують причини,

виходячи з власних уявлень. Зокрема, недостатньо вивчені причини використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні.

Шостром Е. вважає, що однією з головних причин використання маніпуляцій вчителями в педагогічній діяльності є прагнення утримати контроль над учнями [240]. За даними М. М. Миронової, учні, що перешкоджають досягненню егоцентричних цілей педагогів, негативно ними оцінюються і виключаються зі сфери їх позитивно-спрямованої активності. Домінування егоцентричної позиції у структурі особистості педагога призводить до маніпулювання учнями [138].

Досліджуючи проблемні ситуації педагогічної діяльності та системи стосунків, в яких вони виникають, В. М. Чернобровкін вказує на те, що досить часто вчитель центрується на собі, своїй гідності, іміджі. В таких випадках педагог в актуальній ситуації не розглядає її з погляду інших учасників та мети діяльності, або робить це неадекватно, з позицій власних інтересів та порушеного почуття власної значущості [224]. Спрямовуючи свої сили на підтримку цілісності порушеного і вразливого «Я-образу» та на досягнення почуття безпеки, педагог може вдаватися до маніпуляцій з метою захисту власного престижу й авторитету [Там само].

О. М. Литвинчук висловлює думку, що однією з причин використання вчителями маніпуляцій у педагогічному спілкуванні, є певні внутрішньоособистісні особливості педагогів: недовіра до себе та інших, розмаїття механізмів психологічного захисту, незадоволеність своєю професійною діяльністю, дисгармонійність і суперечливість особистості [116]. Авторка дослідила також певні смислові процеси та феномени (зокрема, смислові установки) в учителів, які лежать в основі «внутрішнього дозволу» на використання маніпуляцій у своїй педагогічній діяльності та спілкуванні з учнями.

Важливим питанням нашого дослідження є вивчення основних технологій маніпулятивного впливу.

Г. В. Грачов визначає маніпулятивні технології як сукупність прийомів, методів і засобів, які використовуються для досягнення конкретних цілей [50].

О. М. Литвинчук, розглядаючи технології маніпуляції в педагогічному спілкуванні, виокремлює чотири основні групи: *інформаційні*, пов'язані з цілеспрямованим перетворенням інформації; *психологічні*, коли використовуються засоби примусу (психологічна сила або слабкість, обираються мішені впливу); *організаційні*, що полягають у створенні маніпулятором умов (обставин) взаємодії або ж використанні зручного випадку для впливу; *логічні*, пов'язані зі свідомими порушеннями законів і правил формальної логіки або ж, навпаки, на їх вмілому використанні в цілях маніпуляції недостатньо обізнаним опонентом [117].

О. В. Сидоренко виокремлює три види маніпуляцій: *гедоністичні*, *прагматичні* та *зустрічні*. *Гедоністична* маніпуляція спрямована на те, щоб викликати в адресата певний психічний стан або емоційну реакцію, наприклад, стан емоційного збудження, переляку, збентеження і т.ін. » [194] з метою досягнення стану особливого задоволення в ініціатора взаємодії (відчуття власної «влади» над іншою людиною). *Прагматична* маніпуляція, на відміну від гедоністичної, спрямована не тільки на те, щоб викликати певну емоційну реакцію в адресата, а й використання цієї реакції для досягнення маніпулятором певної практичної мети [194, с. 70]. *Зустрічна* маніпуляція, на думку автора, є маніпулятивною взаємодією, коли один партнер по спілкуванню починає маніпулювати іншим, а інший, у свою чергу, таємно викриває це, однак зовні не показує і продовжує гру, оскільки бачить в цьому свою вигоду [194, с. 73].

Таким чином, маніпулятор, починаючи свої дії, прагне створити певну перевагу сил над партнером для досягнення власного успіху. В цьому контексті *слабкості* людини – це будь-які недоліки, певні психологічні особливості партнера, на яких можна «грати». Це може бути, наприклад,

чутливість до схвалення, сильна любов до дітей, запальність, мовчазність тощо [59].

Розглядаючи психологічні прийоми маніпуляції, необхідно сказати про *мішені впливу*, під якими розуміються ті психологічні структури, на які спрямовується вплив з боку ініціатора дії. В літературі зазначається, що маніпулятори, як правило, експлуатують потреби, які діють безвідмовно: потреба в безпеці, в їжі, у почутті спільності тощо [237].

На думку Є. Доценко, чим більш широкою є аудиторія, на яку потрібно здійснювати вплив, тим більш універсальними повинні бути використовувані мішені, тим більш точними повинні бути пристосування, підстроювання під особливості аудиторії. У випадках, коли таке підстроювання з якихось причин не здійснюється, в ході знову опиняються універсальні збудники: гордість, прагнення до задоволення, комфорту, бажання мати родинний затишок, кар'єрне зростання, популярність – цілком доступні і зрозумілі більшості людей цінності [59].

Таким чином, ми розглянули різні підходи до визначення поняття «маніпуляція» як виду психологічного впливу, систематизували основні причини та передумови, а також технології й мішені маніпулятивного впливу. Однак проблема особливостей маніпулятивного впливу у спілкуванні підлітків з педагогами ще недостатньо вивчена. Питання використання підлітками маніпуляцій у спілкуванні з педагогами, а також психологічні аспекти протистояння та протидії маніпулятивному впливу розглядаються нами далі.

1.4. Протидія вчителя маніпулятивному впливу в педагогічному процесі

Життєдіяльність людей проходить у постійній взаємодії та здійсненні взаємовпливу впливу на поведінку, почуття та думки один одного з приводу будь-яких подій, явищ, об'єктів. Психологічний вплив є основою

найактуальніших суспільних процесів, він пронизує усі сфери людського життя. Маніпуляції в міжособистісній взаємодії як один з видів психологічного впливу складають вагому частку в людських взаєминах. Використовуючи різноманітні способи психологічного впливу на інших без урахування їхніх інтересів, маніпулятор здатний нанести останнім значну шкоду. Забезпечення успішного життя неможливе без наявності вмінь та навичок розпізнавання намірів стороннього маніпулятивного впливу, і кожна людина має право вирішувати у кожній конкретній ситуації, як вона буде поводитись, які рішення буде приймати.

Поведінка людини в ситуаціях чинення на неї зовнішнього впливу, який суперечить її настановам, орієнтирам та обраним нею цілям, може розглядатись в контексті двох більш загальних феноменів, – по-перше, феномена психологічного захисту, і, по-друге, долаючої (допінгової) поведінки. При цьому однозначного розмежування вищеназваних явищ не існує.

За визначенням, «психологічний захист – це спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту». Функцією психологічного захисту є обмеження сфери свідомості від негативних, травмуючих особистість переживань [169]. Поки інформація, що надходить ззовні, не розходиться зі сформованим у людини уявленням про навколишній світ, про себе, людина не відчуває дискомфорту. Але як тільки намічається будь-яка розбіжність, перед людиною постає проблема: або змінити ідеальне уявлення про самого себе, або якимось чином видозмінити інформацію. Саме при виборі останньої стратегії починають діяти механізми психологічного захисту [105].

Т. С. Яценко вказує на те, що за допомогою захисту особистістю забезпечується узгодження «поведінки з уявленнями про те, як її сприймають інші люди» [246]. На її думку, «психологічний захист порушує усвідомлення своєї власної поведінки, що не виправдано ускладнює процес порівняння і

співставлення її з уявленнями про самого себе». Т. С. Яценко займає позицію, відповідно до якої психологічний захист представляє собою виразно негативне явище у життєдіяльності особистості, що передує деформації якостей особистості, оскільки «породжує внутрішнє протиріччя й намагається його зняти». Вона вважає, що наявність у поведінці психологічних захистів визначає їх стереотипний характер [246].

Психологічний захист визначається суб'єктивною значущістю події для людини [103]. У традиційному розумінні психологічного захисту, його основною рисою є інтраособистісна локалізація [58]. С. Л. Рубінштейн зазначав, що зовнішні причини діють через внутрішні умови, і зовнішній вплив має той чи інший психологічний ефект лише проходячи через психічний стан суб'єкта, через існуючі у нього думки та почуття [179].

Людина потребує гарантії незмінності свого «Я», саме тому механізми психологічного захисту діють в напрямку збереження сформованих уявлень про нього. На думку Грановської Р.М., з накопиченням життєвого досвіду в людини формується спеціальна система, яка захищає людину від інформації, котра порушує її внутрішню рівновагу, – система захисних психологічних бар'єрів. Однак психологічні механізми за умов захисту можуть мати більш складні конструкції [47].

На думку Е. Кіршбаума і А. Єремєєва, психологічний захист є не нормальним, а незвичайним способом вирішення ситуації і психологічної регуляції поведінки. Даний спосіб застосовується в ситуаціях утруднення або якоїсь неможливості, і, отже, психологічний захист ініціюється винятковими, гострими ситуаціями. На думку цих авторів, головним завданням психологічного захисту є усунення психологічного дискомфорту, а не реальне вирішення ситуації [87].

Л. І. Анциферова вважає, що психологічний захист інтенсифікується тоді, коли при спробі перетворити травмуючу ситуацію всі ресурси і резерви виявляються майже вичерпаними. Тоді в поведінці людини центральне місце

займає саморегуляція, й людина відмовляється від конструктивної діяльності [6].

Механізми психологічного захисту разом з механізмами опанування (копінг-поведінка) часто розглядаються як адаптаційні процеси. Так, Б. Д. Карвасарський, порівнюючи механізми захисту та копінг-стратегії, вказує, що «якщо процеси опанування спрямовані на активну зміну ситуації і задоволення значущих потреб, то процеси компенсації і, особливо, захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту» [79]. Л. І. Анциферова зазначає, що люди, які вдаються до механізмів психологічного захисту в проблемних і стресових ситуаціях, сприймають світ як джерело небезпек, у них невисока самооцінка, а світогляд забарвлений песимізмом; люди ж, які віддають перевагу в подібних ситуаціях конструктивній стратегії, мають оптимістичний світогляд, стійку позитивну самооцінку, реалістичний підхід до життя і сильно виражену мотивацію досягнення [6].

В цьому ж контексті Р. Лазарус розглядає психологічний захист як пасивну копінг-поведінку, а захисні механізми – як інтрапсихічні форми подолання стресу, призначені для зниження емоційного напруження раніше, ніж зміниться ситуація [253].

На думку Н. Хаан, копінг і захист ґрунтуються на однакових, тотожних процесах, але відрізняються полярністю спрямованості – або на продуктивну, або на слабку адаптацію. Копінг-процеси беруть початок із сприйняття виклику, що запускає когнітивні, моральні, соціальні і мотиваційні структури, дія яких є основою для адекватної відповіді. У ситуації нових для особистості вимог, за яких існуюча відповідь не є прийнятною, виникає копінг-процес. Якщо нові вимоги непосильні для особистості, тоді копінг-процес може приймати форму захисту. Захисні механізми дозволяють усунути психотравму за рахунок виключення дійсності. Автор характеризує класичні захисні механізми як ригідні, емоційно неадекватні і невідповідні реальності [250].

Отже, підводячи підсумок, ми можемо зробити наступний висновок: механізми опанування більш пластичні, але вимагають від людини більшої витрати енергії і включення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль. Механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційної напруги і тривоги та працюють за принципом "тут і тепер".

Важливим предметом сучасних психологічних пошуків є проблема свідомого протистояння зовнішньому маніпулюванню, яка в контексті зазначеного вище питання співвідноситься з механізмами опанування (оскільки механізми захисту діють, більшою мірою, несвідомо).

В цьому ракурсі питання маніпулювання людиною та механізми протидії маніпуляції широко висвітлюються у працях зарубіжних авторів. Свого часу Е.Берн здійснив аналіз характеру спілкування між людьми, розробив прийоми використання слів, думок, інтонацій, висловів стосовно цілей комунікації (парадних, ділових, емоційних), а також прийоми аналізу дій та висловів при постійному усвідомленні їх дійсної сутності та їх сприйняття співрозмовником [18].

Натомість Е. Шостром, стверджуючи, що всі люди є маніпуляторами, вивів схему боротьби з маніпуляцією шляхом трансформації маніпулятора в актуалізатора з формуванням таких рис, як креативність, міжперсональна чутливість, усвідомлення [239].

Є. Л. Доценко, вивчаючи проблему захисту людини від маніпулятивного впливу, зазначив, що психологічний захист – це вживання суб'єктом психологічних засобів усунення або послаблення шкоди, що загрожує йому з боку іншого суб'єкта [59, с.162-170]. Є. Л. Доценко пропонує наступні базові установки, спрямовані на опанування [59, с.175-179]:

1. *Відхід* – збільшення дистанції, переривання контакту, вихід за межі досяжності впливу агресора. Прояви цього виду захисту: зміна теми бесіди на безпечну, небажання загострювати відносини (уникнення гострих кутів); прагнення ухилитися від зустрічей з тим, хто є джерелом неприємних

переживань; уникнення ситуацій, що травмують, переривання бесіди тощо.

2. *Вигнання* – збільшення дистанції, видалення агресора. Варіації проявів: вигнати з будинку, звільнити з роботи, відіслати куди-небудь під прийнятним приводом, осуд, глузування, приниження, гострі зауваження з бажанням образити.

3. *Блокування* – контроль впливу, створення перешкод на його шляху. Варіації: змістовні та семантичні бар'єри («мені важко зрозуміти, про що йдеться»).

4. *Управління* – контроль впливу, який іде від агресора, зустрічна дія: плач (прагнення розжалобити) і його варіанти – скарги, ниття, зітхання; підкуп або прагнення умилостивити; спроби потоваришувати або стати членами однієї спільноти («своїх не б'ють»); послабити або дестабілізувати активність, спровокувати бажану поведінку тощо. До цього виду захисту відноситься захисна за походженням маніпуляція.

5. *Завмирання* – контроль інформації про самого суб'єкта захисту, її перекручування або скорочення подачі. Прояви: маскування, обман, приховування почуттів, відмова від дій, щоб не виявляти себе (не викликати лихо). Крайня форма – заціпеніння, тривожна пригніченість.

6. *Ігнорування* – контроль інформації про агресора, наявність або характер погрози з його боку, обмеження за обсягом або перекручене сприйняття, ілюзії (стереотипізації «Він просто хуліган!»; пояснення позитивними намірами «Вона бажає мені добра») [59, с.175-179].

Також автор виокремлює дві групи психологічних захистів – *неспецифічні* та *специфічні* в залежності від того, на що вони орієнтовані: на факт погрози чи на її характер.

Неспецифічні захисти пов'язані із структурними та динамічними характеристиками ситуації взаємодії, найбільшою мірою піддаються стереотипізації і надмірній генералізації. Сам факт погрози діє як ключовий подразник, який запускає один з психічних автоматизмів, що складається з базової установки або їх композиції.

Специфічні захисти, що враховують характер погрози, більше нагадують процес розв'язання проблем, для якого немає готового рішення. Такого роду захисти значною мірою подібні до пошукових дій, що передбачають складне орієнтування у проблемній ситуації.

В залежності від суб'єкта, який захищається, виокремлюються:

1. *Міжособистісні* захисти – виявляються там, де йдеться про індивідуальну цілісність, що співвідноситься з особистісною відособленістю. Предметом захисту виступають самість, індивідуальність людини, його особистість. До міжособистісних захистів також відносять всі захисні явища, які можна спостерігати у стосунках окремих людей, якщо вони виникають у відповідь на погрозу (нехай навіть і уявну) з боку іншої людини.

2. *Внутрішньоособистісні* захисти – виникають в умовах внутрішньоособистісної боротьби відносно самостійних особистісних підструктур (окремих бажань, переваг, смаків, світогляду, думок, знання, звичок, умінь, самооцінки, самоповаги, почуття впевненості, уявлень про себе, Я-концепції, образу Я тощо). Кожна з подібних структур виконує свої специфічні функції, які щонайменше не збігаються, а в деяких випадках різко суперечать одна одній. Внутрішньоособистісні захисти з'являються для того, щоб захистити одні внутрішньопсихічні утворення від впливу з боку інших особистісних підструктур [59, с.175-179].

В. П. Шейнов розглядає захист від прихованого управління і маніпулювання [234]. На думку автора, ініціатор прихованого управління, безумовно, володіє чималими перевагами, хоча б внаслідок того, що йому належить перший хід. Однак для потенційної «жертви», яка володіє здатністю вчасно розпізнати загрозу, перевагами є раптовість, високий темп, вигідний розподіл позицій (досить легко нейтралізувати). Вирішуючи питання щодо практичних заходів протидії прихованому управлінню, автор пропонує наступну універсальну схему.

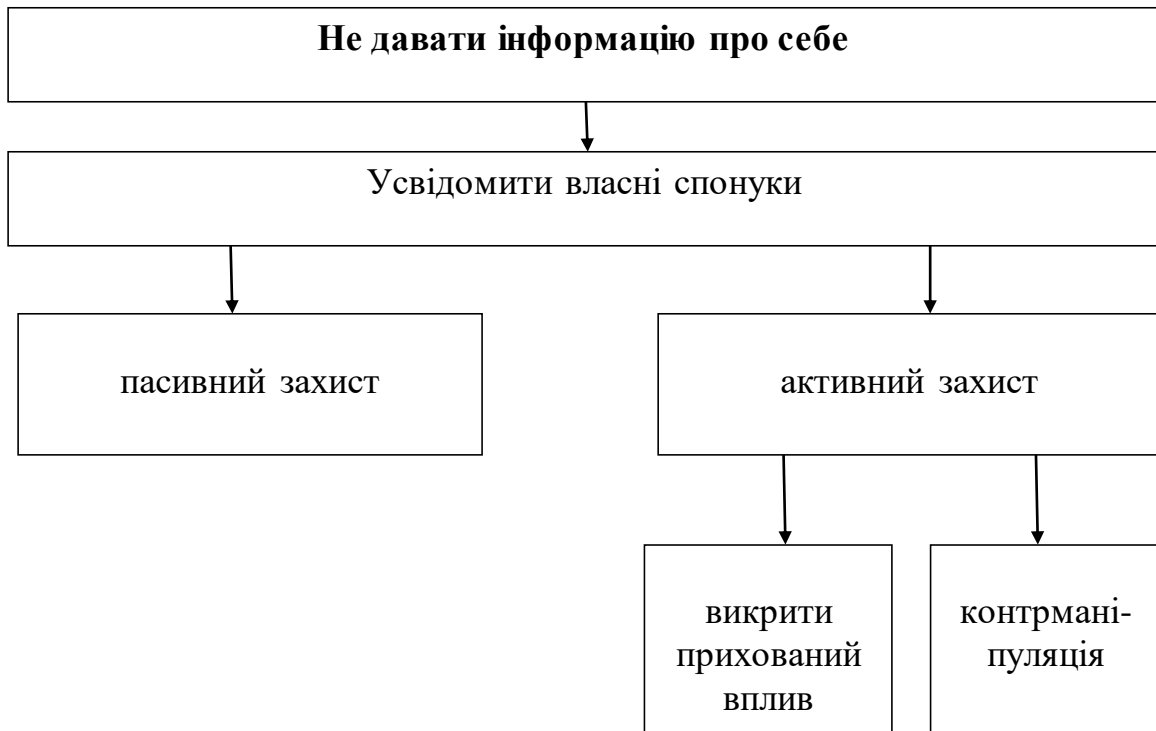


Рис. 1.1. Універсальна блок-схема захисту від прихованого управління
(за В. П. Шейновим)

Оскільки інциденту керуючого впливу передує отримання інформації про адресата, то зрозуміло, що для самозахисту буде правильним не надавати ініціатору відомостей про себе. Далі слід усвідомити сам факт керування. Головною суб'єктивною ознакою його наявності є почуття незручності, внутрішньої боротьби: людині не хочеться щось робити, говорити, а доводиться – інакше незручно, прийдеться «погано виглядати». Усвідомивши наявність керуючого впливу, «жертва» переходить до пасивного або активного захисту. Пасивний захист автор пропонує застосовувати у випадках, коли людина не знає, як вчинити, та коли вона не хоче псувати стосунки з маніпулятором. Пасивний захист може здійснюватися у формах: 1) відсутності реакції на слова маніпулятора, мовчанні (ніби не розчув, не звернув уваги, не зрозумів), 2) прояві реакції «не зрозумілості, про що

йдеться», 3) переведенні розмови на іншу тему, 4) погодженні з пропозицією маніпулятора, але з можливістю надалі «відіграти назад».

Якщо пасивний захист спрямований на «зупинку агресора», то активний – на викриття його і нанесення «контрудару». *Викриття* прихованого впливу спрямоване на легалізацію «таємних» намірів маніпулятора. *Контрманіпуляція* – найбільш сильний захист – являє собою зустрічну маніпуляцію, в якій використовуються обставини, створені початковим маніпулятивним впливом нападаючого суб'єкта [234].

А. А. Осипова, вивчаючи маніпуляції у спілкуванні та засоби їх нейтралізації, висловлює думку, що для успішного захисту від маніпуляції необхідно своєчасно виявити сам факт маніпулятивного впливу і його спрямованість. Необхідно прогнозувати ймовірну мету і наслідки впливу, зрозуміти, що хоче змінити ініціатор впливу – поведінку, погляди, оцінки, а також формувати адекватну власну реакцію в ситуації впливу [126].

В. М. Панкратов, розглядаючи механізм нейтралізації маніпуляцій у спілкуванні, пропонує загальні правила нейтралізації маніпуляцій:

1. Відкрите обговорення про неприпустимість використання маніпуляцій. Цей прийом зазвичай використовується напередодні дискусії, полеміки, коли сторони відкрито домовляються не вдаватися щодо один одного до хитрощів.

2. Викриття, тобто розкриття суті маніпуляції. Даний спосіб нейтралізації прийомів явно покаже її автору, що протилежна сторона також озброєна знаннями про такі комунікативні прийоми і здатна відкрито розкривати їх сутність і надалі.

3. Повторне нагадування про неприпустимість застосування маніпуляцій. Оскільки залишається спокуса у складній ситуації спробувати підловити свого опонента, а далі вчинити за обставинами.

4. «Виверт на виверт». Цей спосіб нейтралізації використовується, якщо супротивник злісно продовжує застосовувати маніпулятивні прийоми.

Виграє той, хто більше озброєний не стільки знаннями, скільки вміннями реалізовувати на практиці недозволені прийоми [157].

О. В. Сидоренко, вивчаючи психологічний вплив та протистояння впливу, вводить поняття *цивілізованого протистояння* [194]. Цивілізоване протистояння маніпулятивному впливу відповідає правилам етики й етичним нормам, прийнятим суб'єктом, який протистоїть впливу. Авторка пропонує свій алгоритм цивілізованого протистояння (Рис. 1.2).

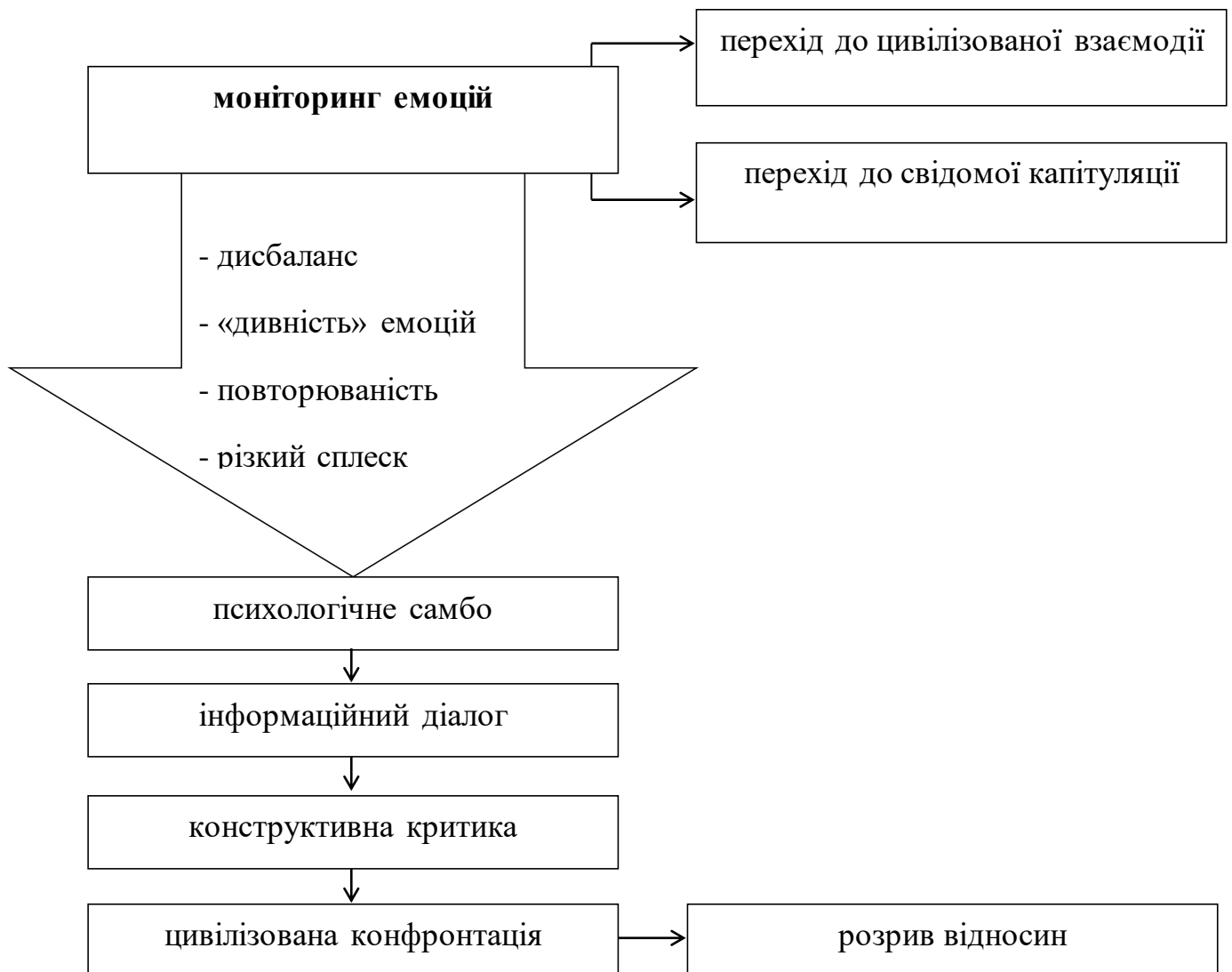


Рис. 1.2. Алгоритм цивілізованого протистояння маніпулятивному впливу (за О. Сидоренко)

Наведений алгоритм протистояння маніпуляціям у своїх основних моментах був використаний нами як в теоретичній, так і в формувальній частині дослідження. Тож зупинимося детальніше на його основних складниках.

Моніторинг емоцій – це цілісне спостереження явища в його повній динаміці. Моніторинг необхідний для того, щоб виявити ранні ознаки початку маніпуляції. Деякі зміни в емоційному стані адресата є ознаками того, що маніпулятор почав свою «роботу» з його емоційними струнами. До таких ознак належать: дисбаланс емоцій (це внутрішня суперечливість емоційного стану, може бути наслідком застосування маніпулятором засобів гри на емоційних струнах); «дивність» емоцій (пояснюється тим, що зачеплена одна або декілька чутливих струн, причому настільки майстерно, що навіть не вдалося помітити, коли і як це було зроблено); повторюваність емоцій (може свідчити про те, що маніпулятор постійно грає на одній і тій самій емоційній струні, яка з готовністю починає «звучати» при його появі); різкий сплеск емоцій. Останній момент – це найважливіша і найсуперечливіша характеристика. Парадокс полягає в тому, що при виникненні інтенсивної реакції людина забуває про моніторинг. Замість того, щоб використовувати власну емоцію як інформаційний сигнал, вона піддається емоціям. Емоції виступають в якості значущих сигналів, які інформують про початок маніпулятивних дій з боку іншої людини.

Завданням психологічної самооборони (*психологічного самбо*) є захист людиною себе від руйнівних наслідків варварського нападу й маніпуляції, допомога самому собі впоратись з емоційною бурєю в душі. Психологічне самбо вимагає: використання чітких мовних формул; правильно підбраної інтонації – наприклад, спокійної, холодної, веселої або сумної; ґрунтовності у відповіді, яка досягається витриманням паузи перед відповіддю; неквапливістю відповіді; звернення відповіді у простір більш широкий, ніж той простір, який являє собою безпосередня зона зіткнення. Аналізуючи цей етап алгоритму, запропонованого О. Сидоренко, вкажемо на важливість

загальної емоційної тональності, в якій формується відповідь адресата, – врівноваженої, неквапливої та впевненої. Сенс цих атрибутів емоційної позиції суб'єкта полягає, крім збереження позитивного самопочуття, ще й у тому, щоб через прояв емоційної стійкості, сили Я довести до свідомості ініціатора взаємодії (навіть незалежно від тексту висловлювання), що його спроба емоційно вплинути на адресата не була ефективною [194].

Інформаційний діалог – це обмін питаннями і відповідями, повідомленнями і пропозиціями в неупередженому режимі пошуку інформації. Тут важливо зосередитись на змісті попередніх висловлювань (питань, зауважень) ініціатора взаємодії, виявляючи інтерес до того, що саме він хотів сказати (або мав на увазі). При цьому адресат ніби ігнорує емоційний підтекст відпочаткової маніпулятивної трансакції партнера, реагуючи саме на текст, що може сприяти переходу ініціатора в більш свідому та відповідальну позицію (тобто позицію, коли він може роз'яснити свої слова). Якщо партнер йде на обговорення питання по суті, поступово відмовляючись від маніпуляції, протистояння можна вважати успішно завершеним, маніпуляція перетворилася в інформаційне повідомлення.

Конструктивна критика – це підкріплене фактами обговорення цілей або дій ініціатора впливу і обґрунтування їх невідповідності цілям, умовам і вимогам адресата. В термінах В. П. Шейнова, це викриття маніпуляції, яке є одним з найважливіших моментів протидії маніпулятивному впливу.

Цивілізована конфронтація – це найпотужніший засіб протистояння нападу й маніпуляції; розглядається, як протиставлення власного силового маневру силовій грі партнера з метою примусити його рахуватися з собою. Цей спосіб є виправданим у тих випадках, коли ініціатор впливу використовує неконструктивні способи впливу, зокрема маніпуляцію.

Підсумком застосування цих варіантів цивілізованого протистояння є перехід до цивілізованої взаємодії, до свідомої капітуляції або до розриву стосунків [194]. Зазначимо, що в контексті педагогічного спілкування, розрив стосунків не може розглядатись як прийнятний варіант розв'язання ситуації

маніпулятивної взаємодії вчителя з учнем (учнями), оскільки після будь-якої проблемної ситуації педагогічне спілкування повинно продовжуватись і, більше того, повинно бути конструктивним («цивілізована взаємодія»). Крім цього моменту, протидія педагога маніпулятивному впливу з боку учнів підліткового віку, відрізняється від протистояння маніпуляції в будь-якій іншій взаємодії ще й тим, що спрямовується не тільки на зупинку маніпуляції, а й на реалізацію виховного сенсу в актуальній ситуації взаємодії, на основі використання її як «матеріалу» реального життя, реальних стосунків між двома людьми (між собою та учнем) для того, щоб запобігти закріпленню в учня схильності знецінювати іншу людину, упередити її, ухиляючись від напруги і зусиль у здійсненні навчальної (а також комунікативної, чи будь-якої іншої) діяльності.

Аналіз питання захисту від маніпулятивного впливу в контексті проблем освітнього процесу здійснила Р. В. Овчарова. Вона надає особливої уваги такому моменту, як *оволодіння собою*, що означає не дозволити маніпулятору досягти своїх цілей. Педагог може здійснити це у трьох формах: 1) не допустити ураження внутрішніх мішеней – таких, як джерела активності (потреби, нахили, ідеали); регулятори активності (установки, норми, переконання, оцінки, вірування); когнітивні структури, операційний склад діяльності (спосіб та стиль мислення, звички); психологічний стан (фоновий, функціональний); 2) стримати автоматичні реакції на виході, не дозволяти появі очікуваних маніпулятором почуттів та поведінки, спрямувавши енергію на аналіз ситуації; 3) привести свій індивідуальний психічний апарат у такий стан, коли зовнішній вплив не здатен досягти руйнівного ефекту (розототожнення) [154]. Ми пов'язуємо поняття «оволодіння собою» з емоційною саморегуляцією педагога, яку ми співвідносимо з емоційно-вольовим компонентом психологічної готовності до протистояння маніпулятивному впливу у спілкуванні з учнями.

Продовжуючи тему виховного впливу на учнів в ситуаціях маніпуляції, вкажемо на думку Є. Л. Мерзлякової і В. Є. Петухової, які вважають, що

найкращою профілактикою *психологічної залежності, маніпулювання, контролю свідомості* є розвиток у молодих людей критичності мислення і рефлексії, формування навичок асертивної поведінки [133; 135; 136; 137]. *Критичне мислення* трактується як прагнення усе аналізувати, піддавати оцінці, не приймати все на віру; вміння правильно, об'єктивно оцінювати свої дії, здібності, виявляти і визначати свої помилки, піддавати критичному аналізу пропозиції та твердження інших людей [40]. *Рефлексія* розглядається як спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність і поведінку, на власний внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння уявляти себе на місці іншої людини, подумки програвати ситуацію за неї. Оскільки аналіз ситуації, розуміння власних цілей і того, до чого прагне партнер по спілкуванню, дозволяє людині конструктивно взаємодіяти – іншими словами, бути асертивним [40, с. 188]. Зазначимо, що асертивність – це властивість, яка виявляється в самоствердженні особистості, свідомому прийнятті вимог інших без страху, невпевненості, напруги, іронії тощо. Асертивна людина не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою ставиться і до себе. Вона може переконати інших надати їй допомогу або ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне рішення проблеми. Для неї характерні позитивне ставлення до людей і адекватна самооцінка [40, с. 21].

Н. В. Волинець, вивчаючи психологічні механізми виявлення та протидії маніпулятивним намірам у студентів, вказує, що психологічний механізм протидії маніпулятивним намірам – це певний внутрішньопсихічний процес, що забезпечує ефективність протидії психологічному маніпулятивному впливові, при залученні якого дія останнього унеможлиблюється.

Таким чином, моделлю психологічного механізму протидії маніпулятивним намірам є позитивна неманіпулятивна установка, що являє собою цілісний стан суб'єкта міжособистісного спілкування, його цілісну неманіпулятивну спрямованість на позитивне емоційне ставлення до людей,

позитивний зворотній зв'язок, позитивну оцінку та схвалення, позитивне конструктивне вирішення конфліктів.

Неманіпулятивна позитивна установка виникає в ситуації маніпулятивного впливу за наявності потреби в позитивній соціальній взаємодії (тобто у випадку, коли ця потреба актуалізується). Така установка виявляє готовність людини до активності, визначає її спрямованість та готовність до позитивного спілкування [35].

На основі аналізу наведених досліджень ми розглядаємо психологічну готовність педагога до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками як цілісну структурну організацію особистісно-діяльнісних утворень, необхідних педагогу для успішного розв'язання ситуацій взаємодії з учнями цього віку (Рис. 1.3). В її основу покладено структурну будову процесу конструктивної педагогічної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків як діяльнісного акту, тобто як фрагменту педагогічної діяльності (і як діяльності спілкування вчителя з учнем) у проблемній ситуації порушеної педагогічної взаємодії. Для успішного розгортання педагогічної діяльності порушена взаємодія, пов'язана з використанням учнем-підлітком маніпулятивних засобів впливу на педагога, повинна бути повернена в русло оптимального спілкування, і процес такого повернення стосується двох важливих моментів.

Перший – це момент психологічного захисту педагога від маніпулятивного впливу, про який йшлося вище і якому зазвичай надається багато уваги в працях з проблеми протистояння маніпуляціям. Цей момент необхідний для утримання вчителем внутрішньої сили і впевненості, необхідної для встановлення рівних позицій у спілкуванні з учнем. Другий момент – це реалізація виховного і навчального сенсу актуальної ситуації, що в будь-якій ситуації взаємодії вчителя і учня пов'язаний з реалізацією конструктивного педагогічного впливу на особистісний або інтелектуальний розвиток учня.

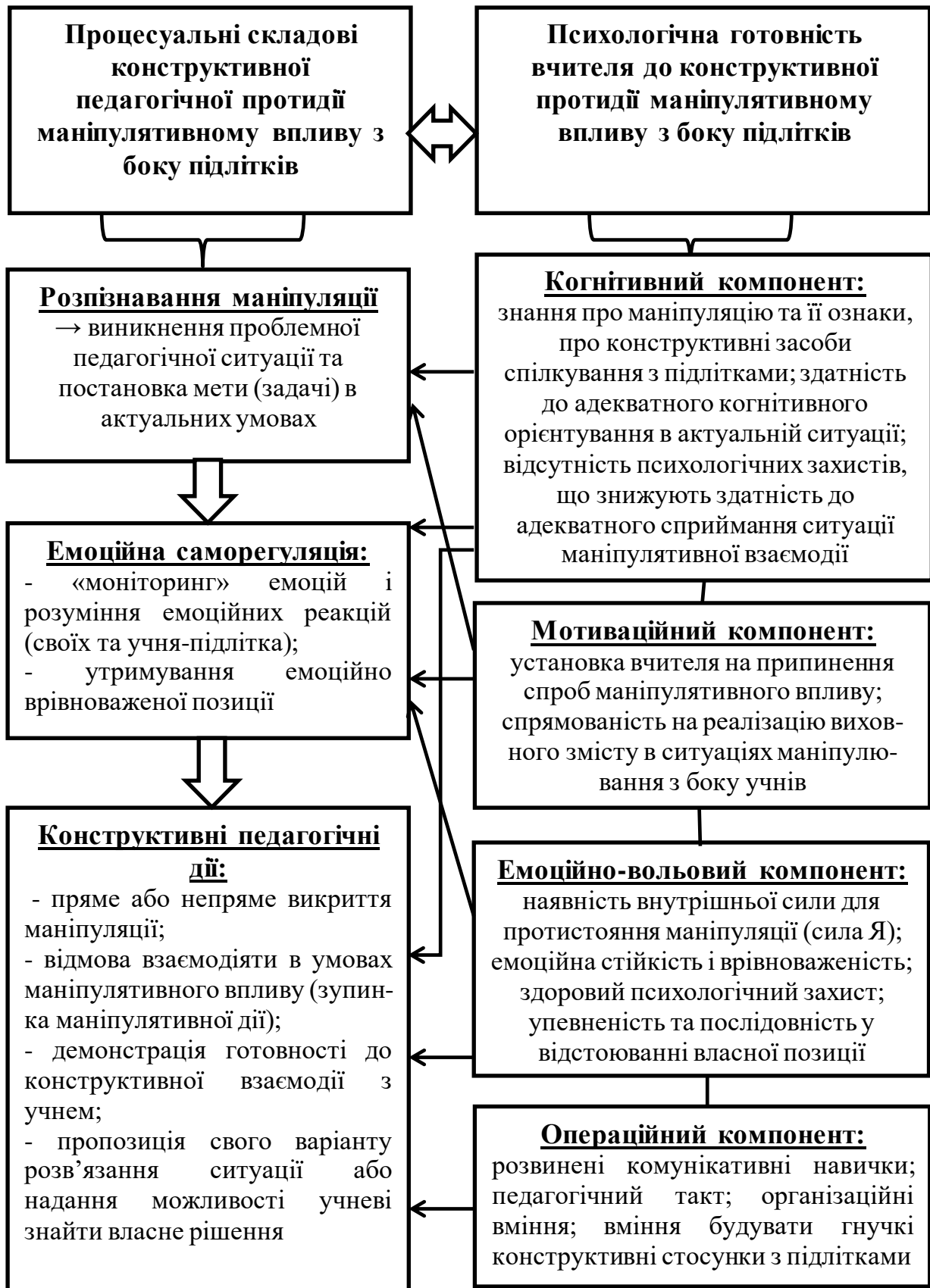


Рис. 1.3. Структура психологічної готовності педагога до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Оскільки маніпуляції, до яких вдаються учні, є свідченням певних проблем в їх особистісному розвитку, за яких вони надають перевагу прихованим засобам впливу на іншу особистість (у даному випадку – вчителя) замість докладання власних зусиль задля отримання позитивного результату в навчанні, такі ситуації можуть бути «матеріалом» реального виховного впливу на підлітків. Якщо педагог ухилятиметься від розв'язання таких ситуацій, то він тим самим сприяє фіксації в учнів досвіду використання слабкостей іншої людини на власну користь, що призведе до закріплення таких рис, як зверхність, схильність до психологічної експлуатації оточуючих, зневага та знецінювальне ставлення до людей, а також схильність шукати легких (нечесних, маніпулятивних) шляхів у вирішенні складних завдань. Неконструктивне розв'язання таких ситуацій (в результатах нашого дослідження це проявляється в емоційному реагуванні вчителів на маніпулятивні спроби учнів) призводить до втрати педагогом авторитетної позиції, що обертається «емоційною перемогою» учня і в кінцевому рахунку призводить до того ж «виховного» результату. Якщо ж емоційне реагування пов'язане з виплеском вчителем емоцій гніву, агресії, під час якого учень принижується, то це виховання із зворотним результатом: педагог демонструє позицію сили і жорсткості, чим саме і закріплює установку «в кого сила і влада, той може принижувати та емоційно використовувати інших», що формує ті ж самі особистісні риси, про які йшлося вище, але механізм такого формування полягає тут у компенсації почуття образи і особистої приниженості.

Виокремлення зазначених двох моментів (захисту і виховного впливу) закладено в структурі процесу конструктивної педагогічної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків у вигляді блоків «Емоційна саморегуляція» та «Конструктивні педагогічні дії», які процесуально розгортаються після «Розпізнавання маніпуляції». Трьом названим

структурним складовим процесу конструктивної педагогічної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків ми поставили у відповідність чотири розкриті у попередніх розділах роботи компоненти психологічної готовності педагога до такої протидії – когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційний. Кожний з цих компонентів пов'язаний з різними структурними складовими процесу конструктивної педагогічної протидії учнівським маніпуляціям, що відображено на Рис. 1.3. Так, наприклад, когнітивний компонент пов'язаний з усіма трьома структурними складовими цього процесу, оскільки визначає і здатність розпізнати маніпуляцію, і впливає на емоційну саморегуляцію педагога через розуміння доцільності тих чи інших засобів такої саморегуляції, і – найбільше – підвищує арсенал доступних педагогу педагогічно доцільних дій (операційний компонент). Мотиваційний компонент, у свою чергу, також впливає на розпізнавання маніпуляцій, оскільки підтримує й енергетизує режим уваги вчителя до комунікативних процесів у педагогічній взаємодії в режимі «тут і зараз», «живить» процеси емоційної саморегуляції установкою на утримання врівноваженої і впевненої позиції, а також спрямовує пошук адекватних дій і заходів (операційний компонент), спрямованих на виведення ситуації на рівень конструктивної педагогічної взаємодії педагога і учня.

Отже, запропонована нами структура відображає внутрішню будову досліджуваного нами фрагменту діяльності педагога та необхідні для його реалізації особистісно-діяльнісні утворення, що складають компоненти психологічної готовності вчителя до успішного й конструктивного протистояння маніпулятивному впливу з боку підлітків.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Теоретичне дослідження різних підходів до проблеми психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками дозволяє нам зазначити наступне.

Психологічна готовність постає, з одного боку, як функціональний стан, що являє собою інтегральний динамічний комплекс наявних характеристик (фізіологічних, психологічних, поведінкових), функцій і якостей суб'єкта, що обумовлюють виконання діяльності, з другого боку, – як стійка характеристика особистості, а також як установка, або цілісний психофізіологічний стан суб'єкта, що містить в собі інтегральну спрямованість свідомості людини на певну активність.

Теоретичний аналіз проблеми в контексті питань психології особистості і діяльності педагога дозволяє нам розглядати психологічну готовність вчителя до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками як особистісно-діяльнісне утворення, що складається з комплексу психологічних властивостей, сформованість яких забезпечує здатність педагога розпізнавати спроби маніпулятивного впливу з боку учнів (учня) та здійснювати конструктивні дії, спрямовані на утримання врівноваженого емоційного стану та опір маніпуляції, а також на реалізацію педагогічної (виховної, навчальної) мети в актуальній ситуації взаємодії.

Виокремлено чотири компоненти психологічної готовності вчителів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками: когнітивний, мотиваційний, операційний, емоційно-вольовий.

Психологічні труднощі, що виникають у педагогічному спілкуванні вчителя з підлітками, розглядаються як соціально-психологічний феномен, що проявляється лише в ситуації взаємодії і постає, з одного боку, як явище, представлене у невідповідності цілі діяльності та обраної моделі спілкування й реального процесу їх реалізації, а з іншого, – як явище, що виявляється в

різного роду переживаннях педагога, в основі яких можуть бути незадоволені потреби, мотиваційний, когнітивний та емоційний дисонанс, внутрішньоособистісні конфлікти.

В свою чергу, підлітковий вік характеризується активним розвитком організму дитини, нестабільністю емоційних процесів, переходом на новий рівень усвідомлення й оцінки себе, що ускладнює взаємодію підлітка з дорослими, і зокрема з учителем.

Сенс педагогічної діяльності полягає в організації та здійсненні впливу на особистісний та інтелектуальний розвиток учнів. Зважаючи на деструктивні аспекти маніпулятивного впливу, має суттєве значення знання педагога щодо закономірностей маніпулятивного впливу, які дозволяють йому своєчасно їх розпізнавати та конструктивно їм протидіяти.

У реальному процесі педагогічного спілкування ефективна і конструктивна протидія маніпулятивному впливу розпочинається з моменту своєчасного розпізнання вчителем спроби маніпулятивного впливу і розгортається через послідовність внутрішніх і зовнішніх дій, спрямованих на педагогічне розв'язання ситуації. Сформованість в учителів компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу з боку учнів-підлітків (когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, операційного) сприяє своєчасному розпізнаванню та конструктивному вирішенню ситуацій маніпуляції.

Список друкованих праць автора, що відображають зміст розділу:

1. Киян А. П. Психологические особенности манипулятивного воздействия в педагогической деятельности. Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. Академіка С.Д.Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – вип. 33. – С. 299 – 307.

2. Кіян А. П. Теоретичне дослідження стану психологічної готовності педагога в професійній діяльності. Вестник ХГПУ им. Г.С. Сковороды. Психология. – Харьков, 2008. – Выпуск 8. – С. 53 – 55.

3. Кіян А. П. Копінг поведінка вчителів в професійній діяльності. Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 18-20 квітня 2008 р. – Донецьк, 2008. – С. 45 – 49.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ

2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження

При плануванні та реалізації процедурної сторони дослідження ми ставили мету теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічну готовність педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Дослідження проводилося в декілька етапів:

1 етап (2007 – 2008 р.р.) – вивчення стану розробленості досліджуваної проблеми в її теоретичному і прикладному аспектах;

2 етап (2009 – 2010 р.р.) – підготовка та проведення пілотажного дослідження, яке полягало у підборі методик та проведення діагностичного дослідження серед вчителів з метою виявлення педагогічних ситуацій, в яких присутній маніпулятивний вплив з боку підлітків. На основі виявлених ситуацій була розроблена анкета з метою з'ясування найбільш типових способів протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

3 етап (2011 – 2012 р.р.) – підготовка та проведення констатувального експерименту, який полягав у вивченні основних особливостей сформованості компонентів психологічної готовності (когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий, операційний) до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

4 етап (2012 – 2013 р.р.) – реалізація формувального експерименту, який передбачав розробку та організацію психологічного супроводу, що охоплював різноманітні форми роботи, спрямовані на корекцію та розвиток

психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Відповідно мети були поставлені наступні завдання до емпіричної частини роботи:

1. Виявлення педагогічних ситуацій, в яких присутній маніпулятивний вплив з боку підлітків, та виділення найбільш типових з них.

2. Розробка методики, спрямованої на встановлення типових способів протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

3. Діагностика сформованості компонентів психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії.

В основу нашого дослідження покладено припущення про те, що ефективність протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні педагога з підлітками залежить від сформованості в нього компонентів психологічної готовності до такої протидії – когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, операційного, що дозволяє педагогу вчасно розпізнавати маніпуляцію та результативно перетворювати спілкування з учнем на конструктивну взаємодію.

З метою експериментальної перевірки гіпотези дослідження включало в себе: 1) визначення репрезентативної вибірки; пошук, адаптацію, апробацію та розробку адекватного цілям діагностичного інструментарію; 2) проведення експериментального дослідження; 3) математичний, теоретичний і практичний аналіз отриманих результатів; 4) вивчення методів психологічного сприяння здатності до протидії маніпулятивному впливу; 5) розробку та перевірку ефективності програми тренінгу для педагогів з протидії маніпулятивному впливу у процесі спілкування з підлітками; 6) порівняння досліджуваних показників до і після тренінгової роботи з метою підтвердження її ефективності.

Всього в дослідженні взяли участь 105 педагогів. Учасниками дослідницької роботи були вчителі загальноосвітніх шкіл № 5, № 6 м. Костянтинівки та № 17, № 10 м. Слов'янська Донецької області. Вік учителів

- учасників експерименту від 24 до 58 років, стаж педагогічної діяльності – від 1 року до 34 років.

Дослідження складалося з трьох етапів – підготовчого і двох основних (констатувального та формувального).

З метою дослідження особливостей маніпулятивного впливу в педагогічному спілкуванні нами використовувалися наступні методи:

1. *Спостереження* за учнями та педагогами під час уроків. Спостереження проводилося з метою виявлення способів впливу учнів на вчителів у навчально-виховному процесі, визначення педагогічних ситуацій, в яких учні використовують маніпуляції, а також спостереження за тим, якою мірою вчителі готові протидіяти маніпуляціям, і як поведуться в цих ситуаціях.

2. *Бесіда*. Бесіда з педагогами проводилася з метою виявлення їх розуміння ситуацій маніпулювання з боку учнів, їх готовності адекватно протидіяти маніпуляціям у процесі спілкування з підлітками.

3. *Метод експертної оцінки*. Експертами виступали адміністрація шкіл, завучі та директори у кількості 12 осіб. Ми використовували експертну оцінку при стандартизації розроблених методик, спрямованих на вивчення особливостей педагогічних ситуацій, в яких учні намагалися впливати на педагогів. Експерти також оцінювали вчителів за особистісними якостями, визначаючи тих, кому було б корисно взяти участь у формувальному дослідженні тренінгу.

З метою дослідження компонентів психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками, а саме – *когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, операційного*, – нами було використано наступні дослідницькі інструменти:

1. *Анкета виявлення маніпулятивних ситуацій як особливого виду проблемних ситуацій у спілкуванні педагога з підлітками* (Додаток 1). Спочатку необхідно було відібрати педагогічні ситуації, в яких учні підліткового віку в якості засобу впливу на педагогів використовували

маніпуляції. Ми просили вчителів описати конкретні ситуації, в яких підлітки намагалися впливати на них з метою досягнення власної вигоди, і описати свої способи вирішення таких ситуацій. На підставі цього за допомогою педагогів-експертів були відібрані найбільш типові педагогічні ситуації, в яких учні використовують маніпулятивні способи впливу на вчителів у педагогічному спілкуванні, і побачити найбільш поширені варіанти виходу з цих ситуацій.

2. *Методика «Педагогічні ситуації»* (Додаток 2), розроблена нами, є модифікацією методики (Копінг-поведінка в стресових ситуаціях, адаптований варіант Т.А. Крюкової) [208]. У вітчизняній психології долаюча поведінка (копінг) розглядається як усвідомлена раціональна поведінка, спрямована на усунення стресової ситуації. Основні функції опанування – забезпечення і підтримка зовнішнього і внутрішнього благополуччя людини. Для цього необхідне усвідомлення ситуації і способів ефективного опанування з нею [91].

Ця методика застосовувалася з метою вивчення реакцій *на проблемні ситуації маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками* і спрямована на визначення домінуючих поведінкових стратегій, орієнтованих на вирішення проблеми/ситуації, на емоційне реагування, на уникнення, а також з метою виявлення умінь розпізнавати маніпуляцію. Стимульним матеріалом були 10 педагогічних ситуацій з готовим варіантом їх вирішення вчителем (розв'язання проблеми/ситуації, емоційне реагування, уникнення) та надавалася можливість описати свій варіант.

3. *Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плучик в адаптації Л. І. Вассермана, О. Ф. Єришева, Е. Б. Клубова та ін.)* Психологічний захист – спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функцією психологічного захисту є охоронна стратегія обмеження потрапляння до сфери свідомості негативних, травмуючих переживань [169].

Ця методика використовувалася нами з метою виявлення особливостей функціонування механізмів психологічного захисту індивіда. Опитувальник містить 8 шкал: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення.

4. *Визначення когнітивно-діяльнісного стилю (Л. Ребекка).* Когнітивні стилі – це індивідуальні способи переробки інформації, які характеризують специфіку розумової своєрідності конкретної людини та особливі риси її інтелектуальної поведінки.

Методика використовувалася нами з метою визначення різноманітних когнітивних способів сприймання, мислення, спілкування тощо. На основі аналізу своєї поведінки за п'ятьма діяльними різновидами (фізичні відчуття, індивідуальні здібності, особливості спілкування, стилі мислення, ставлення до роботи вчителів) визначається когнітивно-діяльнісний стиль педагога, якому найбільше віддається перевага.

5. *Самооцінка професійно педагогічної мотивації.* Дана методика дозволяє визначити, на якому щаблі мотиваційних сходів перебуває випробуваний. Професійна педагогічна мотивація аналізується від найнижчих рівнів до найбільш розвиненого прояву мотивації. Вектор аналізу: байдужість – епізодична поверхнева цікавість – характерна зацікавленість – допитливість – функціональний інтерес – професійна потреба свідомо вивчати педагогіку і опанувати основи педагогічної майстерності.

6. *Опитувальник професійної спрямованості особистості вчителя* [178]. На думку Н. В. Кузьміної, особистісна спрямованість є одним з найважливіших суб'єктивних чинників досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. У загальнопсихологічному сенсі спрямованість особистості визначається як «сукупність стійких мотивів, що зорієнтовують діяльність особистості. Особистісна спрямованість характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини» [169]. Методика використовувалася нами з метою

виявлення професійної спрямованості педагогів. Опитувальник містить 50 питань і 5 діагностичних шкал: товарицькість, організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність, мотивація схвалення.

7. *Методика діагностування емоційної зрілості особистості*, розроблена О. Я. Чебикіним [221]. У процесі педагогічної взаємодії педагог і учні обмінюються не тільки значущою для них інформацією, але й своїми думками, переживаннями, почуттями, тобто важливим елементом педагогічної взаємодії є емоційний компонент. Емоції є важливим чинником взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні, дозволяють створити сприятливий емоційний фон у взаємодії педагога та учня.

Опитувальник застосовувався нами для вивчення таких особливостей емоційної сфери педагогів, як саморегуляція, емпатія і експресивність з урахуванням їх інтро- чи екстравертної спрямованості. Перелічені якості є складовими емоційної зрілості, і є необхідними передумовами успішності пізнавальної та комунікативної діяльності педагога. Стосовно специфіки професійної діяльності педагога вони є провідними у детермінації емоційної стійкості [220].

Експресивність позначає зовнішні прояви емоцій, які виражаються в міміці, рухах, інтонації, тобто здатності передавати свій емоційний стан оточуючим. Ці ознаки характеризуються динамічністю і змінюються у процесі соціалізації особистості. Високий рівень розвитку експресивності - це адекватність зовнішнього вираження емоційного стану.

Саморегуляція позначає рівень регуляції власних емоцій у відповідності з поставленою особистістю метою діяльності, а також здатність впливати на поведінку інших людей.

Емпатія характеризує здатність особистості розрізняти емоційні стани оточуючих, розуміти мотивацію їх поведінки, бути здатним співчувати, співпереживати іншій людині, адекватно оцінювати її емоційні прояви. Така здатність дає можливість педагогу викликати довіру до себе, ефективно взаємодіяти з іншими і впливати на їх поведінку.

Підбір різноманітних взаємодоповнюючих методик дозволив комплексно дослідити рівень сформованості компонентів психологічної готовності вчителів до протидії маніпулятивному впливу в педагогічному спілкуванні; виявити найбільш типові ситуації маніпулятивного впливу підлітків на педагогів; вирізнити найбільш типові способи протидії вчителів у цих ситуаціях, що й стане предметом подальшого аналізу.

2.2. Аналіз проблемних педагогічних ситуацій, пов'язаних з використанням підлітками маніпулятивних засобів впливу на педагога

Одним із завдань нашого дослідження є виявлення особливостей проблемних педагогічних ситуацій, пов'язаних з використанням учнями підліткового віку маніпулятивних засобів впливу на педагога.

Підлітковий вік характеризується активним прагненням долучитися до дорослого життя, розвиваються всі системи організму; для підлітків характерна напружена розумова діяльність.

На початку підліткового періоду складається ситуація, що сприяє виникненню протиріч між підлітками та дорослими у спілкуванні. Особливо це характерно за умови, якщо у дорослих зберігається ставлення до підлітка як до дитини. Конфлікти та суперечності можуть продовжуватися до того часу, поки дорослий не змінить свого ставлення до підлітка.

М. М. Рибаківа визначає певні види ситуацій, які виникають у педагогічному спілкуванні з підлітками:

- ситуації, що виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, проблеми успішності, позанавчальної діяльності;
- ситуації поведінки, що виникають з приводу порушення учнем правил поведінки у школі, частіше на уроках, та поза школою;

- ситуації стосунків, що виникають у сфері емоційно-особистісної взаємодії учнів та вчителя, у сфері їх спілкування у процесі педагогічної діяльності [181].

У нашому дослідженні підбір педагогічних ситуацій для діагностичної частини здійснювався на основі проведеного пілотажного дослідження. Спочатку необхідно було відібрати педагогічні ситуації, в яких учні в якості засобу впливу на педагогів використовували маніпуляції. Для цього проводилося анкетування вчителів, де їх просили описати ситуацію із власної педагогічної діяльності, в якій підлітки поводити себе певним чином – перевіряли, «випробовували» учителя, намагалися вплинути на нього за допомогою «маленьких хитрощів». Як педагог поводить себе в таких ситуаціях? Які емоційні переживання відчував? (див. Додаток 1).

Нас перш за все цікавили види маніпулятивного впливу учнів на педагогів. Ступінь успішності маніпуляції значною мірою залежить від того, наскільки широкий арсенал використовуваних підлітком засобів психологічного впливу. У відповідності зі своїми намірами підліток повинен усвідомити, якого роду вплив він збирається здійснити в тому чи іншому випадку, а для цього точно вибрати мішень впливу, тобто ті психічні структури адресата, на які він впливає. Підлітки перебуваючи в безпосередній взаємодії з педагогами, як ніхто інший відчують «слабкі місця педагога» і успішно використовують їх для досягнення своїх цілей.

В результаті проаналізованих матеріалів нами були виділені чотири основних маніпулятивних способи впливу, найбільш часто використовувани підлітками.

Обман – один з видів маніпулятивного впливу, використовуваних підлітками у спілкуванні з педагогами. Підлітковий вік є ключовим у становленні особистісних механізмів поведінки дитини. Прояв схильності до брехні і посилення її у підлітка в роки шкільного навчання створює негативні передумови успішності в навчальній діяльності. Це одна з типових проблем, з якими стикаються шкільні психологи та вчителі. Особливу увагу вона

привертає тому, що виступає ознакою шкільної дезадаптації дитини, негативно впливаючи на всі сфери його життєдіяльності.

Наведемо декілька типових прикладів:

«Одного разу учениця мого класу відвідала концерт, що проводився в школі, замість того, щоб піти на заняття з музики. Наступного дня до мене прийшла розгнівана мама учениці й звинуватила мене в тому, що я не відпустила її доньку на генеральну репетицію до музичної школи. У ході розмови ми зрозуміли, що вона обманювала і вчителя, і маму. Дівчинка сподівалася, прикрившись моїм ім'ям виправдати свій прогул у музичній школі».

Як ми бачимо з прикладу, учениця за допомогою обману (і батьків, і педагога) намагається пропустити заняття в музичній школі.

«Одного разу учень класу, в якому я класний керівник, надіслав мені смс-повідомлення від імені своєї мами з її мобільного телефона, що він не прийде до школи через хворобу. Я повірила, нічого не підозрюючи. Пройшло декілька днів і, спілкуючись з батьком хлопчика, розповіла йому про це повідомлення. Він запитав у дружини, і з'ясувалось, що вона такого повідомлення не відправляла».

У цьому прикладі ми також бачимо обман, за допомогою якого учень пропускає заняття в школі. Ці ситуації обману говорять про те, що учні не мають можливості, не мають достатнього комунікативного досвіду, щоб вирішити ситуації адекватно, намагаються уникнути, як шкільних занять, так і позашкільних, використовуючи маніпулятивні способи.

Горчакова І. А., вивчаючи особливості, причини та прояви схильності до брехні у різних категорій учнів середньої школи, відзначає, що незважаючи на очевидність відмінностей поведінкових проявів брехливості учнів середньої школи, емпіричним шляхом встановлено, що в їхній основі лежить єдиний синдром - шкільна тривожність, яку не завжди буває просто розпізнати [46].

В. В. Знаков, звертаючись до аналізу психологічних механізмів брехні, зазначав, що нерідко її потрібно розглядати як зовнішній прояв захисних механізмів особистості, спрямованих на усунення почуття тривоги, дискомфорту, викликаного незадоволеністю суб'єкта своїми взаєминами з оточуючими. Прагнення людини захистити свій внутрішній світ від "несанкціонованого вторгнення", небажання оголювати душу перед оточуючими через побоювання насмішок або прояву поблажливого ставлення – досить серйозний привід для брехні. Одним із проявів названих психологічних механізмів можна вважати захисну маніпуляцію в міжособистісному спілкуванні. Захисна маніпуляція являє собою сукупність прихованих способів впливу на співрозмовників, спрямованих на попередження таких можливих їхніх слів і дій, які вимагатимуть від суб'єкта актуалізації захисних механізмів особистості [71].

Наступний маніпулятивний прийом можна позначити як *гра на почуттях*. Для цього учні прагнуть розпізнати слабкі сторони педагогів і потім використовують їх з метою досягнення поставлених результатів.

Найбільш типові приклади:

«Денис – єдина і «пізня» дитина в родині. Має деякі проблеми із здоров'ям. У нього головний біль, проблеми зі шлунком. Хлопець постійно хитрує, прикриваючись своїм діагнозом. Якщо виникають якісь труднощі з навчанням або Денису не хочеться кудись йти, щось виконувати, він відразу відчуває нездужання. Граючи на почуттях мами, він намагається добитися, щоб вона бачила все у вигідному для нього вигляді. Денис часто пропускає заняття, використовуючи записку від мами, ніколи не бере участі у заходах в класі. Не виконавши домашнє завдання чи інші доручення до занять, він одразу виявляється хворим».

«На уроці фізичної культури учениця відмовлялась виконувати завдання, пояснюючи свою поведінку наявністю медичної довідки про звільнення від уроків фізкультури та поганим самопочуттям. Так

продовжувалося декілька уроків. Під час перевірки класним керівником було з'ясовано, що звільнення від уроків закінчилося два тижні тому».

З представлених ситуацій ми бачимо, що учні в основному апелюють до емпатії педагога, до співчуття і тим самим намагаються викликати поблажливість і розуміння педагога під час навчальних занять. Це вказує також на невміння розпізнати приховану мету звернення до співчуття і співпереживання. Учні розуміючи це на інтуїтивному рівні часто використовують цей прийом при маніпулятивному впливі на педагога.

Використання ситуації в особистих цілях – наступний вид маніпулятивного впливу. Цей прийом свідчить про те, що підлітки здатні використовувати умови, що складаються на уроці, з метою досягнення особистих цілей.

Найбільш типові приклади:

«Дівчинка з мого класу просить пересадити її за першу парту. Пересаджую. Але тепер її не влаштовує ряд – хоче на центральний. Відмовляю, мотивуючи це тим, що там сидять діти низького зросту і з поганим зором. Через якийсь час звертаюся до неї з проханням допомогти мені виконати вдома роботу за комп'ютером. Дівчинка погоджується, але одразу ж вирішує «дожати» ситуацію з центральним рядом».

«Класу необхідно взяти участь у загальношкільному заході. Дівчатка погодилися, але з однією умовою, що репетирувати вони будуть під час уроків, оскільки після уроків у них немає вільного часу (уроки закінчуються пізно, додаткові заняття з репетиторами, виконання домашніх завдань). Класний керівник вимушений був погодитися. Так продовжувалося два дні. На третій день класний керівник захотіла подивитися, як проходить репетиція в актовому залі. Дівчаток там не виявилось. На наступний день вона запитала дівчаток, чи готовий номер, і у відповідь почула – ні, з якимись слабкими виправданнями. Дівчата просто пропускали уроки, використовуючи цей час за власною потребою».

Вміле використання ситуації, що склалася, свідчить про те, що підлітки винахідливо використовують ситуацію, а це є явною ознакою маніпуляції.

Наступним видом маніпулятивного впливу є *колективна змова*, за умов якої підлітки колективно намагаються спотворити інформацію, ввести педагога в оману і тим самим зняти з себе відповідальність за невиконані домашні завдання і т. ін.

«В класі викладати навчальний предмет став новий учитель. Діти почали скаржитися класному керівникові, батькам, адміністрації школи про те, що педагог погано пояснює матеріал, необ'єктивно виставляє оцінки, упереджено до них ставиться. Це питання обговорювалося на батьківських зборах. Батьки і учні вимагали, щоб їм дали іншого вчителя. Класний керівник разом з батьківським комітетом та адміністрацією школи спілкувалися з цього приводу з учителем, відвідали його уроки. Виявилося, що вчитель цікаво подає матеріал, справедливо вимагає від учнів знання матеріалу, об'єктивно оцінює їх роботу. Виявилося, що учні просто не хочуть ретельно готуватися до уроків, їм не подобається вимогливість і принциповість нового вчителя».

«Учні одного з класів домовилися всім класом начебто я забула задати домашнє завдання на минулому уроці, тому сьогодні ніхто не підготувався відповідати».

Таким чином, нами були розглянуті найбільш типові маніпулятивні прийоми, які використовуються підлітками в педагогічному спілкуванні. Наявність і зміст ситуацій дає можливість зробити висновок, що маніпулятивні прийоми спрямовані на отримання особистої вигоди шляхом маніпулювання іншою особою, зокрема вчителем, уникання почуття тривоги, пов'язаної з навчальними заняттями та оцінкою, намагання використати ситуацію в своїх інтересах, не зважаючи на нечесність засобів досягнення результату.

Спираючись на дослідження багатьох учених (Є. Л. Доценко, О. В. Сидоренко, В. В. Знаков, В. М. Панкратов, Е. Шостром та ін.), ми у

своєму дослідженні також упевнились, що всі маніпулятивні прийоми мають єдину структуру, але відрізняються за складністю та рівнем усвідомленості. На більш низькому рівні – людина може застосовувати маніпуляції стосовно інших людей, але не усвідомлювати цього. Такі маніпуляції за своїм виконанням є досить грубі, прості і не вишукані. На більш високому рівні маніпуляції здійснюються усвідомлено, це – хитрування, вишукані маніпуляції, які не так легко розпізнати. Отже, можна зробити висновок, що механізми маніпулятивного впливу мають своєрідну структуру, рівні якої взаємопов'язані [71].

Далі ми розглядали особливості протидії педагога в найбільш розповсюджених ситуаціях маніпулятивного впливу підлітків, а саме у ситуаціях обману, використання ситуації у особистих цілях, колективна змова, гра на почуттях.

Відповідно до завдань дослідження ми розробили методичку «Педагогічні ситуації» (Додаток 2). Методика розроблена нами і є модифікацією методички «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (адаптований варіант Т. А. Крюкової) [208].

Психологічна значущість копінгу полягає в більш ефективній адаптації людини до вимог проблемної для неї ситуації, дозволяючи особистості оволодіти нею, послабити або пом'якшити вимоги, намагання уникнути або звикнути до проблемних обставин, і таким чином, знизити стресову дію ситуації.

Запропонована методика застосовувалася з метою вивчення реакцій учителів на маніпулятивний вплив підлітків і спрямована на визначення домінуючих поведінкових стратегій, зорієнтованих на вирішення завдання, на емоційне відреагування, на уникання загрози, а також з метою виявлення умінь розпізнавати маніпуляцію.

Стимульним матеріалом є 10 педагогічних ситуацій, в яких нами були виділені чотири найбільш типові способи маніпулятивного впливу (обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих цілях, колективна змова).

Інструкція до методики передбачала надання педагогами свого варіанту вирішення наведених ситуацій. Варіанти поведінки вчителя, описані у відповідях до методики, класифікувались нами на три види: 1) дії в напрямку педагогічного розв'язання проблеми, 2) емоційне реагування (опис власних емоційних реакцій у відповідь на стимульну ситуацію), 3) уникання (тобто відсутність будь-якої стратегії дій і реакцій).

Аналіз проведеного опитування, спрямованого на виявлення ставлення і поведінки педагога у відповідь на маніпулятивний вплив у спілкуванні з підлітками, засвідчив, що більшість вчителів намагаються розв'язати подібні ситуації в межах педагогічних сенсів, тобто побудови виховного впливу на учня.

Так, для вирішення ситуацій з використанням учнем *обману*, 70,5% учителів використовували наявні у них знання про проблему, досвід вирішення аналогічних ситуацій, а також інформацію про способи розв'язання подібних ситуацій, отриману від референтних осіб, колег. Виразалося це у тому, що педагоги повідомляли учня про розкриття обману і намагались упевнити його в тому, що так робити не слід, що обман – це неправильна поведінка. Наприклад: «Вдалася(-вся) до обговорення даної ситуації з дівчинкою, щоб подібне більше не повторювалося. На прикладі подібного обману показала, до яких наслідків це може призвести» (жін., вік – 34 р., пед. стаж. – 12 р.); «Наодинці, у спокійній обстановці пояснила(-в), що обманювати батьків і вчителів дуже негарно, адже ми за неї відповідаємо» (жін., вік – 46 р., пед. стаж. – 23 р.). Таким чином, педагогічні дії тут були спрямовані на те, щоб попередити подібну поведінку учня надалі, й робилося це засобами переконання. Питання про те, наскільки подібні дії є ефективними, вчителі не торкалися.

Емоційно реагували на обман підлітків 23,2% педагогів. Це проявляється в емоційно забарвлених зверненнях до колег і батьків, залучення їх у свої переживання. Приклади: «Мене обурила ця ситуація!» (жін., вік – 26 р., пед. стаж. – 3 р.); «З обуренням вимагала, щоб з учнем

серйозно поговорили вдома» (жін., вік – 31 р., пед. стаж. – 6 р.); «З обуренням розповіла колегам про те, що трапилось, щоб ця ситуація більше не повторювалась» (жін., вік – 36 р., пед. стаж. – 14 р.). Як бачимо, такий тип поведінки, на відміну від попереднього, спрямований на надання ситуації певного резонансу, залучення інших авторитетних осіб з метою впливу на учня. Тут помітне негативно-емоційне забарвлення реакцій педагогів і певна «гіперболізація» провини учня, якого «треба покарати». Надаючи ці відповіді, питання про ефективність таких реакцій вчителі не підіймали.

До уникання будь-якої відповіді на обман учнів вдавалися 6,3% педагогів і виявлялося це у висловлюваннях, які свідчать про їх власне байдуже ставлення до ситуації та про досить поширене явище обманювання, використовуване підлітками: «Залишив цю ситуацію без уваги» (чол., вік – 25 р., пед. стаж. – 3 р.); «Залишила ситуацію без уваги, оскільки подібний обман зустрічається досить часто» (жін., вік – 31 р., пед. стаж. – 7 р.).

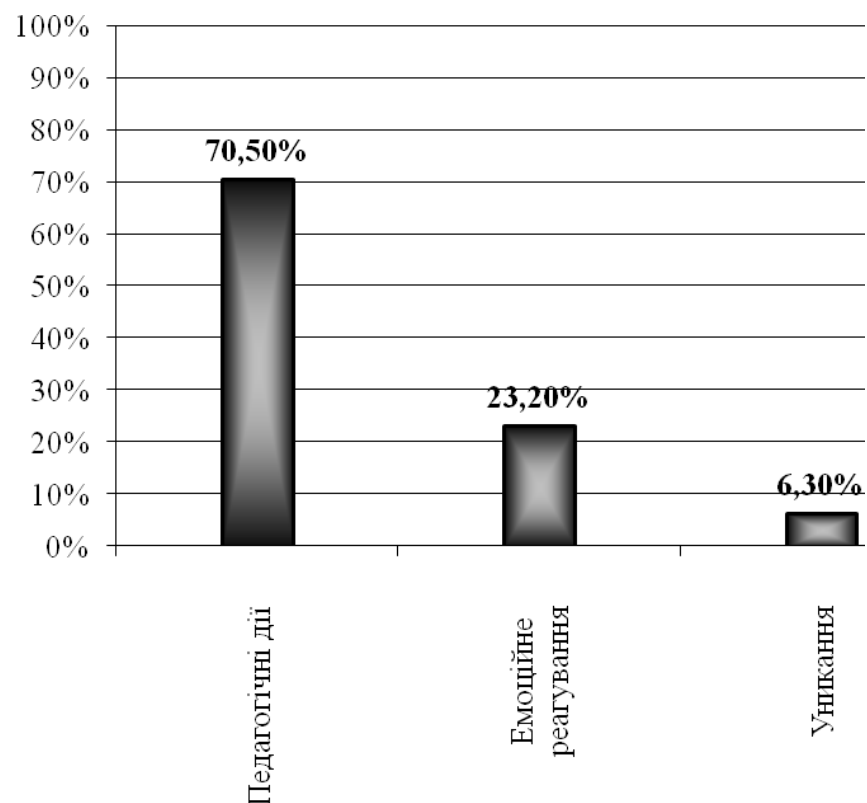


Рис. 2.1. Розподіл стратегій реагування учителів на маніпулятивний прийом «обман»

Таким чином, наведені дані свідчать про те, що обман з боку учня-підлітка як маніпулятивний прийом впливу на педагога сприймається більшістю педагогів як ситуація незначного рівня емоційної напруги; тому вони зберігають педагогічну спрямованість своєї активності й рідко вдаються до емоційно загостреного реагування.

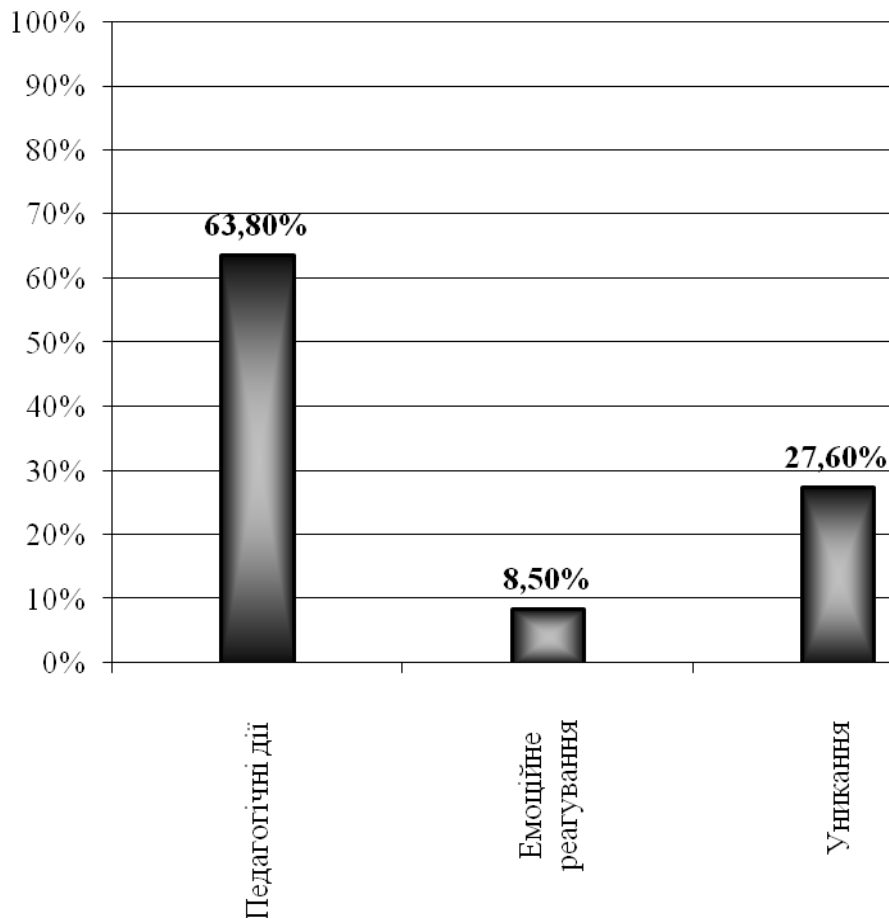


Рис. 2.2. Розподіл стратегій реагування учителів на маніпулятивний прийом «Гри на почуттях»

Розглядаючи відповіді педагогів на стимульні ситуації, де міститься такий маніпулятивний прийом, як «гра на почуттях», можна зазначити, що серед стратегій реагування знову домінують дії, спрямовані на педагогічне розв'язання проблемної ситуації (у 63,8 % випадків), але разом з тим ми відмічаємо помітне скорочення випадків емоційного реагування (8,5%).

Останнє виявляється у наступних висловлюваннях: «З обуренням виношу проблему на обговорення класного колективу» (жін., вік – 47 р., пед. стаж. – 24р.); «Відвела ученицю до керівництва школи, щоб покарати її, прийняти відповідні заходи попередження подібного» (жін., вік – 35 р., пед. стаж. – 11 р.). Це свідчить про те, що емоційність учителів, особливо жінок-педагогів, часто переважає над виваженим та раціональним розв'язанням ситуації, при цьому безпосередня роздратованість ситуацією, обурення не дають змоги здійснити виховний вплив на учнів. Емоційне реагування, скоріше всього, було доцільне в тому випадку, коли йшлося про звернення до почуттів та моральності самого маніпулятора, пробудження рефлексивності підлітка. Використання ж емоцій як способу покарання, як правило, викликає бажання підлітків захищатися та наполягати на своєму.

До стратегії уникання у відповідь на «гру на почуттях» вдаються 27,6 % учителів. Найбільш типові висловлювання: «Намагаюся без конфліктів і образ спустити ситуацію «на гальмах» (чол., вік – 52 р., пед. стаж. – 29 р.); «Залишила розв'язання проблемної ситуації учителю фізкультури» (жін., вік – 29 р., пед. стаж. – 6 р.).

На нашу думку, збільшення частотних показників останніх двох варіантів поведінки педагога свідчить про те, що подібні маніпулятивні прийоми зачіпають внутрішні переживання педагогів, їх потаємні почуття, апелюють до таких людських якостей, як співчуття, але при цьому є зухвалим намаганням використати цю «слабкість» на власну користь. Посилення реакції гніву та обурення у відповідь на подібні ситуації є цілком природним явищем, оскільки більший «тиск» на особисті психологічні межі звичайно викликає й сильнішу реакцію. Варіанти поведінки, пов'язані з неконструктивним реагуванням на подібні ситуації, полягають не в тому, що у педагогів виникають такі емоційні реакції, а в тому, що психологічний зміст і «енергію» цих реакцій педагог не використовує для конструктивного захисту і педагогічного впливу, а відповідає в манері «покарання негідника» або уникає будь-якої напруги у стосунках з учнем.

Наступний маніпулятивний прийом – «використання ситуації в особистих інтересах (цілях)» характеризується тим, що підлітки швидко орієнтуються в навчальній чи позанавчальній ситуаціях, що склалися, і використовують її для досягнення власної вигоди. При такому виді маніпулятивного впливу 60,3 % педагогів намагаються конструктивно вирішувати ситуацію. Виявляється це в тому, що вони діють спокійно, виносять ситуацію на обговорення колективу, з'ясовують причини подібної поведінки та виважують подальші заходи.

Емоційно реагують на подібні ситуації трохи більша кількість педагогів, ніж на маніпуляцію «гра на струнах» (9,8 % випадків). Найбільш типові відповіді педагогів: «Посварила дівчинку у присутності класу, сказала, що вона егоїстична» (жін., вік – 56 р., пед. стаж. –33 р.); «Була обурена такою поведінкою і відправила дівчат до директора для прийняття рішення про їх покарання» (жін., вік – 48 р., пед. стаж. –21 р.) (Ситуації 8, 10).

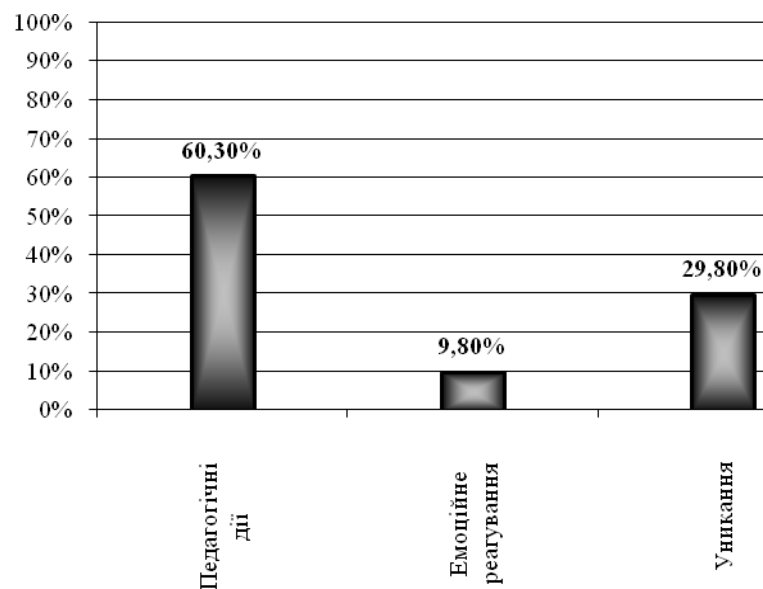


Рис. 2.3. Розподілу стратегій реагування педагогів на маніпулятивний прийом «використання ситуації в особистих цілях»

Уникання як спосіб реагування у ситуаціях використання вказаного маніпулятивного прийому представлено в учителів досить високими показниками – у 29,8% випадках. Проявляється це в небажанні учителів розбиратися в подібних ситуаціях, витратити власні емоційні сили на педагогічно доцільне розв'язання ситуації. Наприклад: *«Облишила у спокої дівчат, через них клас не брав участь у заходах» (жін., вік – 41 р., пед. стаж. –19 р.); «Одразу ж передала роботу іншому учневі, у присутності дівчинки. Легко, просто, так би мовити, між іншим, нічого їй при цьому не говорячи» (жін., вік – 46 р., пед. стаж. –23 р.).*

Наступний вид маніпулятивного впливу – *«колективна змова»*. Цей прийом також є одним з досить часто використовуваних підлітками. Він характеризується тим, що підлітки докладають організованих зусиль у намаганнях змінити ситуацію на свою користь. У таких ситуаціях 67,3% вибірки учителів спрямовані на розв'язання проблемної ситуації, вони обговорюють її з учнями, демонструючи уміння розкрити змову. Насправді, педагоги досить часто у своєму педагогічному досвіді стикаються з подібними спробами підлітків, тож з легкістю можуть розпізнавати такий маніпулятивний хід. Приклади: *«Взяла щоденники у гарних учнів і знайшла записи із завданням на цей урок, продемонструвала їх тим, хто не підготувався. Довела свою правоту, продовжила урок далі» (жін., вік – 35 р., пед. стаж. –11 р.); «Провела виховну годину, на яку був запрошений вчитель, у якого виникла на уроці ця ситуація, для її розв'язання» (жін., вік – 29 р., пед. стаж. –5 р.) (Ситуації 3, 9).*

Емоційно реагують на подібну маніпуляцію 15,5% учителів: *«Була вражена подібною поведінкою і в щоденниках «неготових» змовників поставила відповідні оцінки» (жін., вік – 51 р., пед. стаж. –27 р.); «З незадоволенням і обуренням відреагувала на таке ставлення до нового вчителя» (жін., вік – 45 р., пед. стаж. –22 р.).*

Уникання продемонстрували 13,9% вибірки учителів. Типові висловлювання тут такі: *«Залишила домашнє завдання на наступний раз і*

перейшла до нового матеріалу» (жін., вік – 40 р., пед. стаж. –16 р.); «Новий учитель має сам розібратися в ситуації» (жін., вік – 36 р., пед. стаж. –12 р.).

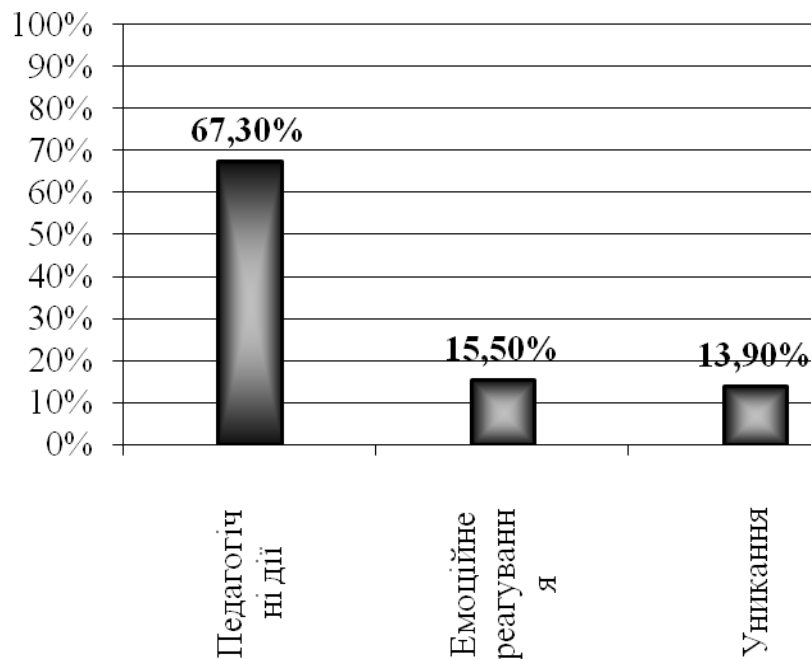


Рис. 2.4. Розподіл стратегій реагування педагогів на маніпулятивний прийом «колективна змова»

Підводячи підсумок здійсненому аналізу варіантів поведінки педагогів у відповідь на різні прийоми маніпулятивного впливу з боку підлітків, можна зробити наступні висновки. Ситуації маніпулятивного впливу підлітків на учителів є досить розповсюдженими. Найбільш типовими маніпулятивними прийомами, що їх використовують підлітки, є *обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих інтересах, колективна змова*. Серед реакцій учителів на них переважають дії, спрямовані на педагогічне розв'язання подібних ситуацій.

Разом з тим, аналіз тих описів, які ми відносили до вказаної категорії дій, свідчить про відсутність рефлексування педагогами цих дій з огляду на їх ефективність. Ми маємо на увазі не те, чи є ці дії ефективними, а відсутність самої постановки проблеми ефективності при виконанні педагогами певних дій. Так, наприклад, даючи такий варіант відповіді на

обман з боку учениці, як, наприклад, «пояснити, що обманювати батьків і педагогів дуже негарно, адже ми за неї відповідаємо», вчитель не ставить питання про те, чи є дієвою оцінка її поведінки як «негарної» і чи зрозуміло їй почуття відповідальності дорослих за дитину, і взагалі, наскільки така транзакція здатна викликати саме ті внутрішні трансформації, які можуть привести до подолання маніпулятивної стратегії взаємодії підлітка з дорослими. Тому, враховуючи загальну педагогічну спрямованість подібних варіантів поведінки педагогів, ми все ж таки вважаємо, що більшість з них являють собою скоріше *намагання* розв'язати ситуацію, ніж дійсно ефективні рішення. Однак серед інших варіантів реагування педагога на маніпулятивні спроби впливу на нього з боку учнів вони є, вочевидь, найбільш адекватними.

Отже, мають місце й такі поведінкові відповіді педагогів на ситуації маніпулювання, як негативне емоційне реагування у вигляді надмірної роздратованості та обурення, а також реакції уникання. Емоційне реагування самим фактом свого включення в розвиток ситуації взаємодії учителя і учня ускладнює цю ситуацію, а отже перешкоджає її вирішенню, а реакція уникання фактично є дозволом подальшого використання маніпуляцій у міжособистісному спілкуванні. На нашу думку, це дає підстави стверджувати про недостатню сформованість у значної частини педагогів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу, а саме її операційного, когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів.

2.3. Дослідження компонентів психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Ми виходили з припущення про те, що ефективна протидія педагога маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками визначається ступенем сформованості компонентів психологічної готовності до неї – когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та операційного, які дозволяють

педагогу своєчасно розпізнавати та конструктивно вирішувати ситуації маніпуляції.

Нижче подаються основні характеристики показників психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Когнітивний компонент психологічної готовності вказує на ті особливості інтелектуальної діяльності, які характеризують індивідуальну своєрідність способів відображення оточуючої дійсності. Ця складова містить особливості інтелектуальних процесів педагога, рівень відповідності його когнітивної сфери вимогам професійної діяльності. Кожен педагог має власну систему інтелектуальних стратегій, прийомів, операцій, які можна визначити як його когнітивний стиль. До когнітивного компоненту протистояння педагога маніпулятивному впливу з боку підлітків ми відносимо також механізми психологічного захисту (заперечення, витіснення, регресії, компенсації, проєкції, заміщення, інтелектуалізації, реактивного утворення), оскільки вони беруть участь у сприйманні та інтерпретації будь-яких ситуацій, з якими стикаються вчителі, а також впливають на визначення напрямку поведінки в цих ситуаціях.

Результати, отримані за методикою вивчення когнітивно-діяльнісного стилю педагогів («Визначення когнітивно-діяльнісного стилю педагогів» (Л. Ребекка)), засвідчили, що вчителі виявляють схильність до кількох когнітивно-діяльнісних стилів. Перший стиль характеризує фізичні відчуття, які виникають у зв'язку з педагогічною діяльністю респондентів. З трьох типів фізичних відчуттів у педагогів переважає візуальна модальність – показник 17,0 (максимально можливий бал – 30). Це свідчить про те, що у своїх міркуваннях та роздумах щодо подій та ситуацій людина, як правило, досить чітко уявляє, «бачить» подумки значущі для неї ситуації й переживання. Часто особистості-«візуали» знову й знову «прокручують» візуальну картинку проблемної чи конфліктної ситуації, що призводить до емоційного виснаження та бажання якомога швидше позбутися

дискомфортного переживання. Це підводить особистість до вибору методів подолання проблемної ситуації.

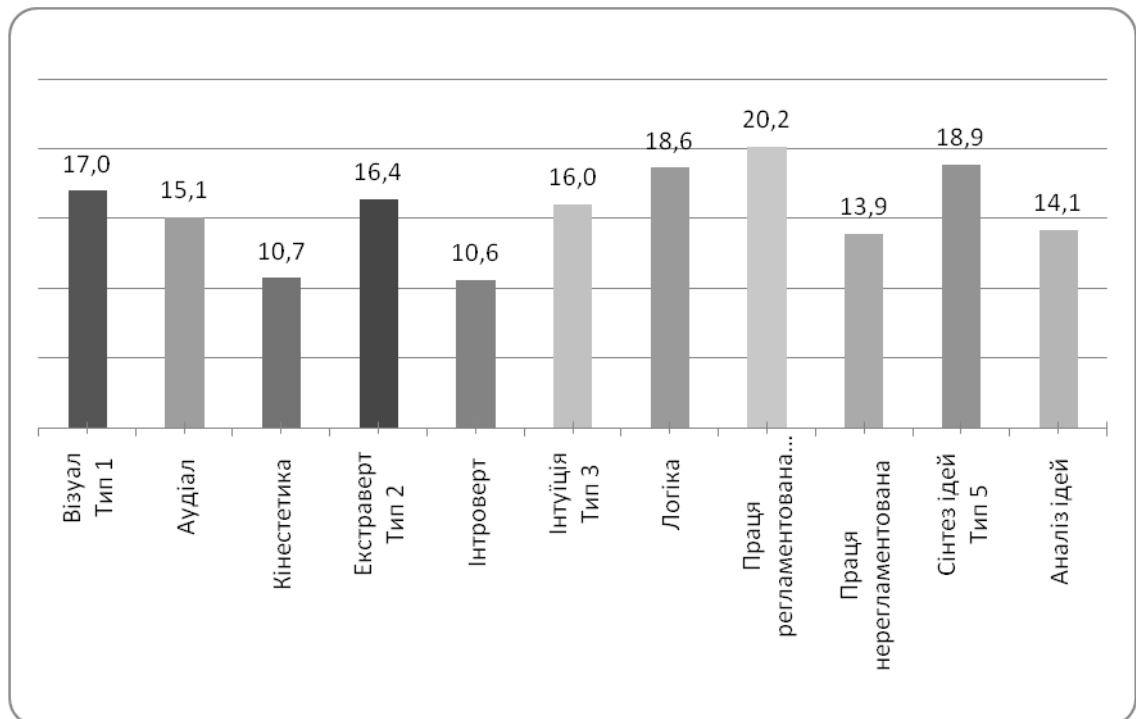


Рис. 2.5. Когнітивно-діяльнісні стилі педагогів

Також слід зазначити вираженість – показник 15,1 - аудіальної модальності, що вказує на те, що у своїй професійній діяльності вчителі використовують аудіальний канал обробки та сприйняття інформації, що, на нашу думку, цілком закономірно, оскільки робота з інформацією та викладацькою, ораторською діяльністю передбачає активне використання слухового каналу. Скоріше за все, на педагогів-«аудіалів» в якості маніпуляції будуть діяти пояснення, розповіді з подробицями й «хитросплетіннями» сюжету.

Кінестетична модальність представлена найменшими показниками 10,7. Це свідчить, що вчителі у своїй професійній діяльності, у сприйнятті реальності найменшою мірою використовують тактильні та інші кінестетичні відчуття, що теж є досить закономірним, урахувавши специфіку педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що максимальний бал за шкалами модальності відчуттів складає 30 балів, тому слід відзначити, що вираженість прояву модальностей перебуває на середньому рівнях представленості, а кінестетичної – на низькому.

Другий стиль характеризує особливості педагогів за показниками *екстраверсії-інтроверсії*. Переважна більшість педагогів виявилася *екстравертами* – показник 16,4, що, на нашу думку, закономірно пояснюється специфікою педагогічної діяльності, яка передбачає широке коло контактів, бажання працювати з людьми, отримувати задоволення від перебування в колективі. Екстраверти у спілкуванні зорієнтовані на активну комунікацію, вони не можуть довго перебувати на самоті. Таким педагогам подобається працювати у взаємодії з іншими людьми, працювати командою.

Педагогів, які виявилися *інтровертами*, значно менше - показник 10,6. Вони схильні до усамітнення, готові працювати скоріше самостійно від інших, відповідаючи за окрему ланку роботи. Ці люди схильні до педагогічно-дослідницької діяльності. Для них педагогічна діяльність видається надто насиченою контактами та емоційними навантаженнями, що скоріше всього позначається на виборі ними копінгових стратегій подолання проблемних для них ситуацій, якими є ситуації маніпулювання ними.

Третій стиль – визначення індивідуальних особливостей респондентів щодо способів мислення. У педагогів майже однакове співвідношення *логіки* – показник 18,6 та *інтуїції* – показник 16,0. Це вказує на те, що у педагогічній діяльності педагога гармонійно поєднують обидва канали опрацювання інформації та вирішення ситуацій. Логічні здатності пов'язані з тим, що вчитель у педагогічній діяльності прагне до високого ступеня організації праці, до розробки та контролю над усіма вузловими моментами педагогічного процесу.

Учителів, схильних довіряти інтуїції в педагогічній діяльності, характеризує здатність вільно розмірковувати, уникати жорстких правил та інструкцій, розробляти творчі плани щодо педагогічних ситуацій.

Четвертий стиль визначає особистісну схильність педагогів до *регламентованої чи нерегламентованої організації праці*. Більшість учителів віддають перевагу *регламентованій* праці – показник 20,2. Регламентована праця характеризується чіткою регламентацією кола прав та обов'язків, чітким визначенням змісту діяльності, нормативності проявів поведінки, дотриманням правил, слідування нормі. Досить стандартизований варіант діяльності може бути пов'язаний з необхідністю планувати педагогічну діяльність, відстежувати способи здійснення та результат навчально-виховного процесу, передбачати результати та наслідки педагогічної взаємодії, що цілком природно для педагогічної професії.

Надання переваги *нерегламентованій* формі організації праці отримало серед учителів показник 13,9. Нерегламентована форма організації праці передбачає наявність творчого елемента в діяльності, можливості використання особистої ініціативи, урізноманітнення варіантів розв'язання педагогічних ситуацій.

Нарешті п'ятий стиль вказує на те, що *синтез ідей* – показник 18,9 у педагогів переважає над їх *аналізом* – показник 14,1. Це свідчить про гармонійне поєднання мисленневих функцій та високу здатність до узагальнення серед педагогічних працівників, що дає їм можливість ефективно виконувати свої обов'язки та зосереджуватися на ключових моментах педагогічного процесу.

Таким чином, аналіз когнітивно-діяльнісного стилю з усіма його компонентами дає можливість казати, що вчителі мають достатній рівень сформованості когнітивного компонента для застосування його в професійній діяльності. Але ситуації пов'язані з маніпулятивним впливом потребують більшого інтелектуального розвитку для конструктивного вирішення їх педагогом, тому що маніпулятивний вплив має особливі стратегії та приховані цілі.

Вивчення психологічного захисту у педагогів видається цікавим і важливим моментом, тому що психологічний захист відображає адекватність

сприймання навколишньої дійсності і вміння конструктивно вирішувати особистісні та професійні проблеми, пов'язані з маніпулятивним впливом з боку підлітків. Проаналізуємо механізми психологічного захисту педагогів.

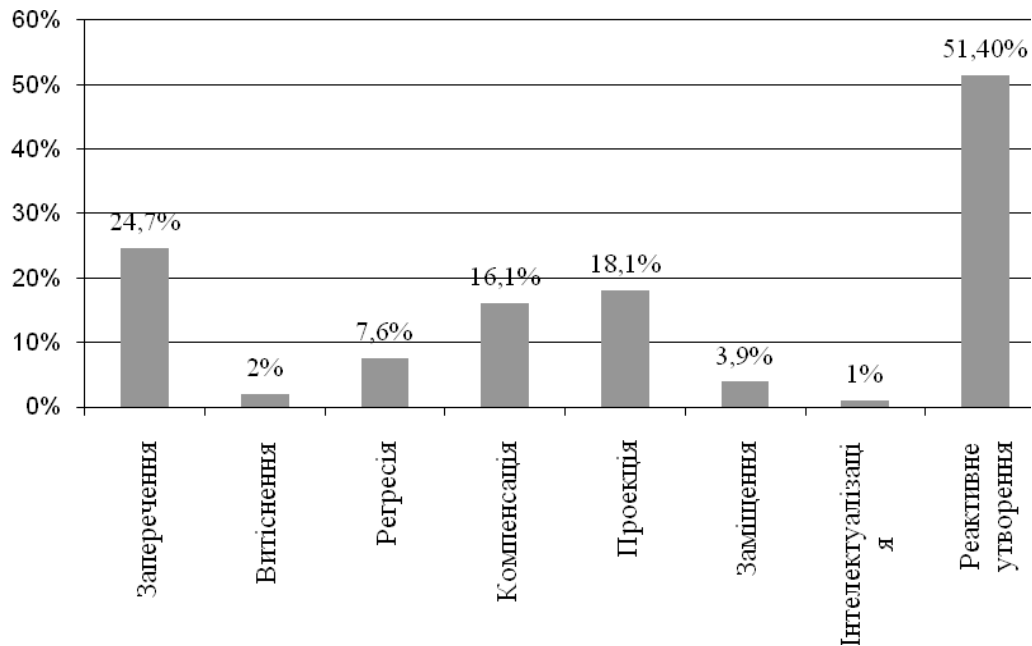


Рис. 2.6. Розподіл високих показників механізмів психологічного захисту на вибірці педагогів, %

Діагностика механізмів психологічного захисту за допомогою адаптованого варіанту методики Р. Плутчика (Рис. 2.6), показує, що у профілі психологічного захисту педагогів досить високі значення мають: реактивні утворення (показник за тестом 51,4%), заперечення (24,7%), проекція (18,1%) та компенсація (16,1%). Найменші значення мають регресія (7,6%), заміщення (3,9%), витіснення (2%), інтелектуалізація (1%) (див. Рис. 2.6).

Реактивне утворення має найбільші показники використання його педагогами. Механізм захисту «реактивне утворення» (або «гіперкомпенсація») передбачає запобігання прояву неприйнятних бажань за рахунок розвитку протилежних цим бажанням установок і форм поведінки [257]. Реактивне утворення – це підміна поведінки або почуття прямо протилежним дійсному бажанню. Головна риса реактивного утворення – перебільшення та екстравагантність [175]. Це може свідчити про те, що

вчителі, для яких характерний подібний вид захисту (51,4%) часто підмінюють власні реальні емоційні переживання на соціально прийнятні в ситуації маніпулятивного впливу. Вчителі не можуть прийняти той факт, що учні (часом успішні у навчанні) намагаються впливати на них. І для зняття психічної напруги приписують їм особистісні властивості і форми поведінки, які дозволяють виправдати вчинки і поведінку підлітків.

Цей механізм захисту призводить до деформації соціальних відносин з оточуючими, оскільки особливостями такої поведінки є демонстративність та ригідність установок [175].

Заперечення також представлено високими показниками у 24,7% педагогів. На відміну від інших захисних механізмів, заперечення здійснює селекцію інформації, а не її трансформацію із несприятливої у прийнятну [49]. У педагогічній діяльності це проявляється в запереченні, уникненні неприємних для учителя ситуацій і тем. Як було виявлено у нашому дослідженні, найбільш типові маніпулятивні прийоми у спілкуванні підлітків з педагогами – це обман, «гра на почуттях», колективна змова та використання ситуації в особистих інтересах. Подібні ситуації маніпуляції можуть викликати у учителів бажання відсторонитися від переживання неприємних емоцій, від реального оцінювання ситуації, небажання сприймати ситуацію як таку, яка вимагає реагування.

Захисний механізм *проекція* має високі показники у 18,1% педагогів. В основі цього механізму перебуває процес, завдяки якому неусвідомлювані і несприятливі для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і таким чином стають, так би мовити, вторинними. Психологічний захист за принципом проекції розвивається для стримування почуття неприйняття себе як результату емоційного відторгнення з боку оточення. Проекція передбачає приписування вчителем негативних якостей учням як раціональну основу для їх неприйняття і самоприйняття на цьому фоні. Такі педагоги знаходять самовиправдання для

таких проявів маніпулятивного впливу з боку підлітків як «обман», «гра на почуттях», «колективна змова», «використання ситуації в особистих цілях»

Високі показники *компенсації* виявлено у 16,1% респондентів. Механізм представляє собою інтенсивні спроби виправити або якимось чином компенсувати власну реальну або уявну фізичну чи психічну неповноцінність [148]. За допомогою цього механізму суб'єкт підміняє нестерпне для нього переживання іншим почуттям, що виникає як реакція на інший вчинок, іншу ситуацію, яка не має відношення до попередньої [48].

Механізм компенсації в педагогічній діяльності проявляється часто, очевидно, в силу особливостей професії. Вчитель має бути прикладом для учня, і тому намагається знайти адекватну заміну реального або уявного недоліку, дефекту, неприйняттого переживання певними іншими перевагами. Можливо, педагоги використовують даний механізм захисту для відповідності своїй соціальній ролі та соціальним очікуванням. Частіше всього це відбувається за допомогою фантазування та приписування собі чеснот, властивостей, цінностей, поведінкових особливостей інших людей. При цьому запозичені почуття, думки або установки привласнюються без відповідного аналізу, внутрішнього опрацювання, переструктурування, і тому не стають частиною самої особистості.

Такі механізми психологічного захисту, як регресія, заміщення, витіснення, інтелектуалізація мають найменші показники.

Регресія представлена 7,6%. У класичних уявленнях регресія розглядається як механізм захисту, що передбачає зняття тривоги через перехід на інші, більш ранні стадії розвитку, тобто через дитячу, інфантильну поведінку. В складних ситуаціях це – сльози, тривалий сон, варіанти уникнення реальності за допомогою ігор, віртуальності тощо. В ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків учитель може проявляти слабохарактерність, залежність від чужої думки, відчувати невпевненість у собі і у власній спроможності конструктивно розв'язати складні ситуації взаємодії з учнями. Однак, як правило, такий захист дає лише тимчасове

полегшення емоційного напруження, але не дає можливості таким чином розв'язати саму ситуацію.

Заміщення як механізм захисту притаманний 3,9% вибірки. Заміщення виявляє себе як розрядка прихованих (подавлених) емоцій, частіше всього ворожості, гніву, які спрямовані на об'єкти, що представляють меншу загрозу або більш доступні для суб'єкта захисту, ніж ті, які викликали негативні переживання. Відвертий прояв ненависті до людини, що може викликати конфлікт, переноситься на іншу людину, менш небезпечну і більш доступну. Заміщення розряджає емоційне напруження, але не призводить до полегшення або досягнення поставленої мети. В умовах педагогічної діяльності вчитель використовує подібну розрядку не на уроках, а приходючи додому. Всі накопичені негативні емоції від спілкування з учнями переносяться на власних дітей або позначаються на стосунках із шлюбним партнером.

Витіснення використовується в якості захисного механізму 2% педагогів. Цей механізм характеризується здатністю не допускати у сферу свідомості або усунення з неї хворобливих або суперечливих почуттів та спогадів, недопустимих бажань або думок [87]. Витісняється, забувається, як правило, те, що знижує почуття власної цінності особистості [176]. Витіснення пов'язане з уникненням внутрішніх конфліктів шляхом активного виключення із свідомості істинного, неприйняттого мотиву. Витіснення – механізм, через який неприйнятні імпульси або ідеї стають підсвідомими. Цей механізм захисту є найменш використовуваним серед педагогів нашої вибірки.

Інтелектуалізація характерна лише для 1% вибірки педагогів. Це надмірно «розумовий» спосіб подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Тобто особистість пригнічує переживання, викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій. У нашому випадку вчителі не приділяють багато уваги інтелектуальному аналізу ситуацій, що склалися. На

наш погляд, це може свідчити про те, що ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків у педагогічній діяльності зустрічаються досить часто і мають структурно досить простий характер, тому вчителі частіше всього не загострюють увагу на подібних ситуаціях.

Таким чином, можемо сказати, що психологічний захист проявляється як реакція на різноманітні загрози, прикладами яких у нашому дослідженні стають напружені ситуації спілкування, пов'язані з маніпулятивним впливом з боку підлітків. Такі ситуації призводять до появи внутрішньоособистісних конфліктів, переживань педагога, що й спонукає людину використовувати певні механізми психологічного захисту. За результатами нашого дослідження високі показники мають механізми *реактивні утворення, заперечення, проекція та компенсація*. Проявляються значно менше, практично не характерними для нашої вибірки виявилися *регресія, заміщення, витіснення та інтелектуалізація*.

Мотиваційний компонент психологічної готовності досліджувався за допомогою методики «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації», яка дозволяє проаналізувати безпосередні професійні якості педагогів, такі як, професійна потреба, функціональний інтерес, допитливість, демонстративна зацікавленість, епізодична цікавість, байдужість.

Отримані результати вказують на те, що досліджувана вибірка педагогів є досить різноманітною, виділити якусь яскраву мотиваційну тенденцію неможливо. Найбільші значення мають функціональний інтерес та демонстративна зацікавленість (Рис. 2.7).

Функціональний інтерес має 52,3% високий рівень професійно-педагогічної мотивації, 41,9% середній рівень та 5, 7% низький рівень. Вчителі проявляють інтерес до професійної діяльності до тих цілей і завдань, які включені в неї, отримують задоволення від самої діяльності, яку виконують, - це, по суті, інтерес до самої педагогічної діяльності.

Демонстрована зацікавленість отримала також високі показники, 47,6 % досліджених мають високий рівень професійно-педагогічної

мотивації, 51,4% мають середній рівень та лише 1% низький рівень. Демонстративна зацікавленість пов'язана із специфікою самої діяльності, оскільки педагог постійно перебуває у центрі уваги, є організатором та натхненником навчального процесу. Така ситуація, очевидно, провокує його особистісну демонстративність та створює сприятливі умови для її стимуляції.

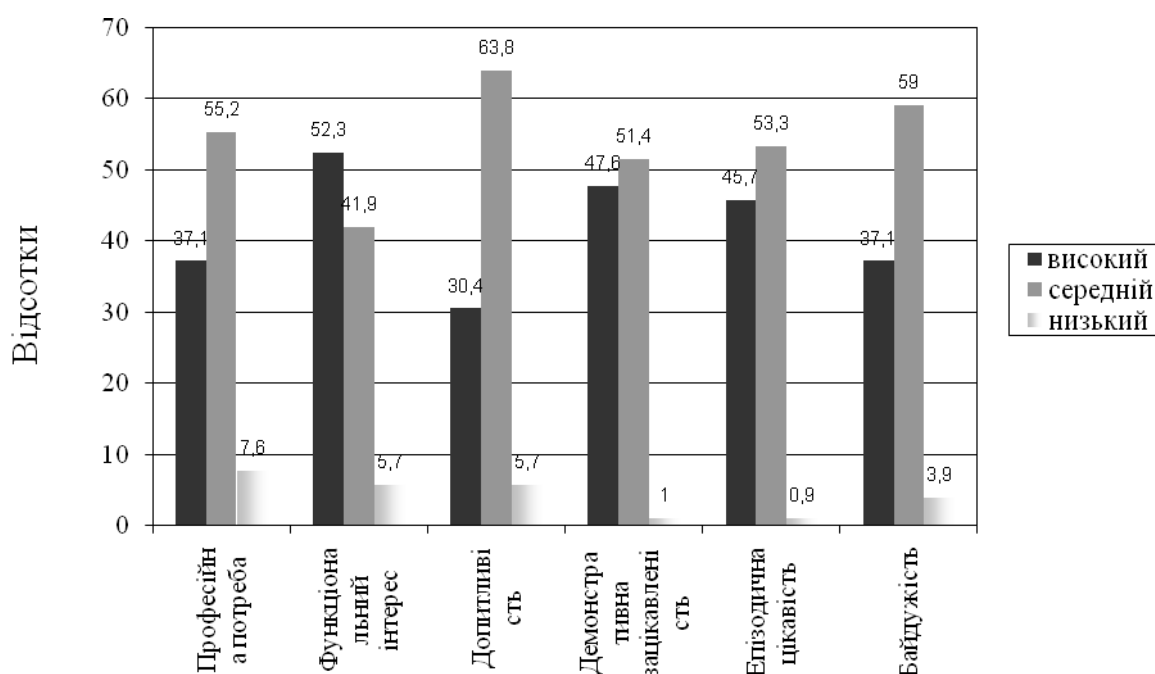


Рис. 2.7. Рівневі показники професійної мотивації педагогів (за методикою «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації»), %

Епізодична цікавість представлена наступними показниками: 45,7% досліджених педагогів мають високий рівень, 53,3% - середній рівень та 0,9% - низький. Ці показники свідчать про те, що рівень інтересу до педагогічної діяльності, до своїх безпосередніх обов'язків невисокий, можна припускати надмірну завантаженість роботою, що викликає емоційну втому, ригідність переживань, монотонність.

Професійна потреба має 37,1% - високий рівень прояву, 55,2% - середній рівень і 7,8% - низький рівень. Під професійною потребою ми розуміємо формування особистості професіонала, яке відбувається в процесі

оволодіння професійною діяльністю та її самостійне виконання. В процесі професійного становлення особистість відтворює в собі нові властивості і якості. Як бачимо, професійна мотивація, пов'язана з реалізацією у професії, виражена в нашій виборці досить яскраво.

Байдужість отримала майже такі результати, як і професійна потреба. 37,1% досліджуваних має високий рівень прояву якості, 59% - середній рівень та 3,9% - низький рівень. Такі значні показники вказаної якості можна вважати тривожним фактором. Оскільки байдужість (педагогічна індіферентність) характеризується емоційною сухістю, ігноруванням індивідуальних особливостей учнів, відстороненість від ситуацій, які потребують тактовності, чуйності, педагогічної залученості. На нашу думку, педагогічна байдужість розвивається на основі узагальнення особистого негативного досвіду педагогічної діяльності. Якщо така якість притаманна учителям з незначним педагогічним стажем, можна говорити про неправильно обрану професію. Якщо ж це вчителі із значним педагогічним стажем, то ми б це пояснювали тим, що педагогічна індіферентність розвивається з роками як наслідок емоційної втоми і негативного індивідуального досвіду взаємодії педагога з учнями (авторитарна централізація). На наш погляд, ці показники вказують на деяку міру педагогічної деформації.

На останньому місці *допитливість*, вона має 30,4% педагогів з високим рівнем, 63,8% - середнім та 5,7% - низьким рівнем представленості. Взагалі допитливість є якістю особистості, яка спрямовує її пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах діяльності: у грі, навчанні, праці. Вона, як правило, спрямовується на пошук невідомого, непізнаного чи незрозумілого. Вона є джерелом активності людини, прагненням повно, глибоко і різнобічно відображати навколишню дійсність. У нашому дослідженні допитливість як мотивація отримала останнє місце, що може свідчити про слабку зацікавленість у новій інформації, у прагненні

розібратися у причинах тієї чи іншої поведінки підлітків у ситуаціях маніпулятивного впливу.

З метою діагностики мотиваційного компоненту психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками була застосована також методика «*Діагностика парціальної спрямованості особистості вчителя*». Саме педагогічна спрямованість як стійка система мотивів, визначає поведінку педагога, його ставлення до професії, до своєї праці, але перш за все до дитини (спрямованість на дитину, прийняття особистості дитини). Дана методика дозволяє оцінити різноманітні типи спрямованості педагога на *комунікативні уміння, організаторські здібності, на предмет і на інтелігентність*. Також наявна шкала «мотивація схвалення», яка дає можливість говорити про правдивість відповідей педагогів. У нашому дослідженні ця шкала має нормативні показники, що підтверджує достовірність отриманих результатів.

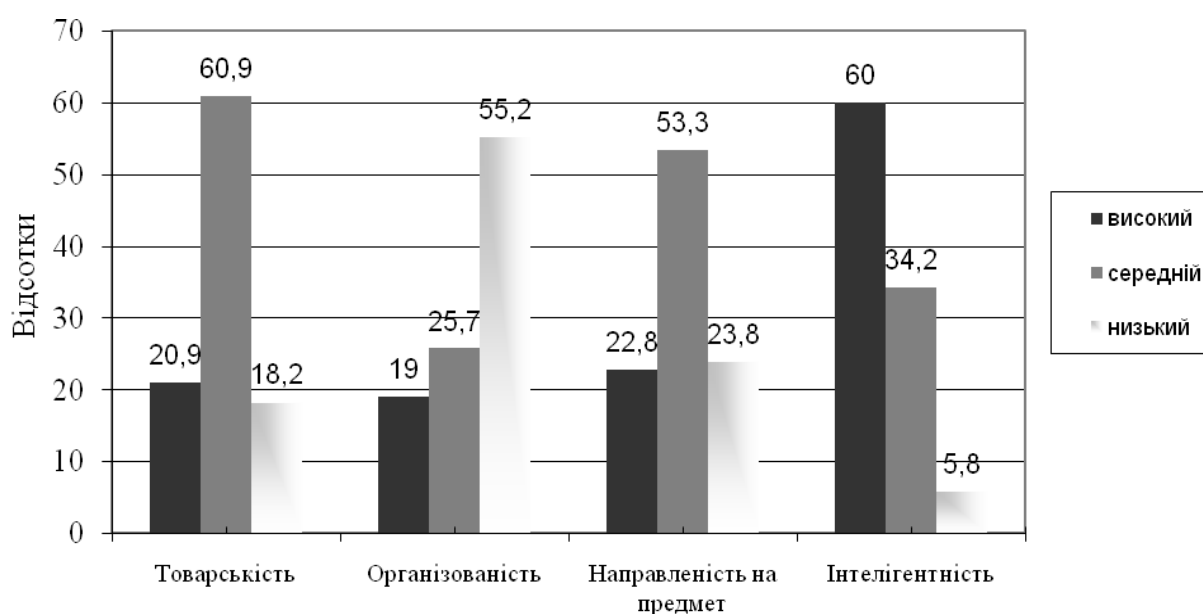


Рис. 2.8. Рівневі показники професійної спрямованості педагогів, %

Найбільш виразними виявились показники за шкалою «інтелігентність». 60% учителів мають високий рівень прояву даного виду

спрямованості, 34,2 % - середній рівень і 5,8% - низький рівень (Рис. 2.8). Вказані показники дають змогу говорити, що вчителі цієї вибірки відрізняються принциповістю, дотриманням моральних норм поведінки, реалізують себе через інтелектуальну діяльність, виховуючи учнів в дусі моральності, духовності та інших чеснот. На наш погляд, така спрямованість дає можливість учителю більш свідомо протистояти маніпулятивному впливу, який виходить за межі етики та цивілізованих форм психологічного впливу.

Спрямованість на предмет також має значну вираженість і представлена наступними показниками. 22,8% учителів мають високий рівень даної спрямованості, 53,3% - середній рівень та 23,8 % - низький. Такі показники професійної спрямованості характеризують якість, ставлення, характер педагогічної діяльності учителів як високих професіоналів своєї справи, прагнення пізнавати сутність педагогічних явищ, мобілізувати свої морально-вольові зусилля для досягнення професійних цілей.

Високий рівень товарищкості має 20,9% учителів, 60,9% мають середній рівень такої спрямованості і 18,2% - низький рівень. Товарищкість як варіант спрямованості у педагогічній професії говорить про високі комунікативні здатності особистості, її людські якості як людини, відкритої для спілкування. Така спрямованість проявляється у прагненні до спілкування з людьми, легкості, ініціативності, стійкості, різноманітності і широті кола спілкування, є відносно стабільною якістю, проявляється в різноманітних видах діяльності людини і багато в чому забезпечує успішність їх результативності [108]. Наші результати дають можливість говорити, що переважна частина вибірки мають високий і середній рівень спрямованості на товариські стосунки з колегами та дітьми. Вчителі переживають задоволення від бажання і потреби у спілкуванні з дітьми й колегами по роботі, від процесу комунікації, проявляють дружелюбність, високі моральні якості, здатність позитивно спілкуватися з дітьми.

Товариськості допомагають розвинені перцептивні здатності, серед яких – професійна пильність, спостережливість. На основі уміння вірно відчувати внутрішній стан учнів за найдрібнішими зовнішніми проявами, розуміти мотиви вчинків учнів учитель може прийняти конструктивне рішення в проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.

Низький рівень товариськості руйнує середовище професійної діяльності, створює бар'єри у взаємодії з учнями.

Організованість представлена найнижчими результатами. 19% учителів мають високий рівень спрямованості на організованість та регламентованість діяльності, 25,7% - середній рівень і 55,2% - низький рівень вказаної спрямованості. Вона передбачає розвиток таких якостей, як вимогливість, організованість, сильна воля, енергійність. Наші результати вказують на те, що вчителі недостатньо здатні організовувати й планувати свій час і власну діяльність, не здатні дотримуватися намічених планів, недостатньо розвиненою є здатність до самоконтролю.

Таким чином, аналіз мотиваційного компонента психологічної готовності дає можливість стверджувати, що вчителі мають рівень розвитку професійних якостей та спрямованості педагога, який відповідає загальним вимогам, що висувуються до педагогічної діяльності. Мають високий рівень розвитку такі якості як функціональний інтерес, професійна потреба, допитливість, переважають такі напрямки професійної спрямованості як прагнення до інтелігентності, спрямованість на предмет, орієнтованість на спілкування. Але водночас присутні високі показники, які свідчать про те, що рівень інтересу до педагогічної діяльності, до своїх безпосередніх обов'язків невисокий і проявляється епізодично. Також присутня байдужість та слабка здатність організовувати й планувати свій час і власну діяльність. Це, у свою чергу, додає труднощів конструктивно вирішувати ситуації маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності вивчався нами за методикою «*Діагностування емоційної зрілості особистості*», яка

орієнтована на вивчення таких особливостей емоційної сфери як експресивність, саморегуляція та емпатія. Наведені властивості виділяються в емоційній зрілості як необхідна передумова успішності в пізнавальній та комунікативній діяльності.

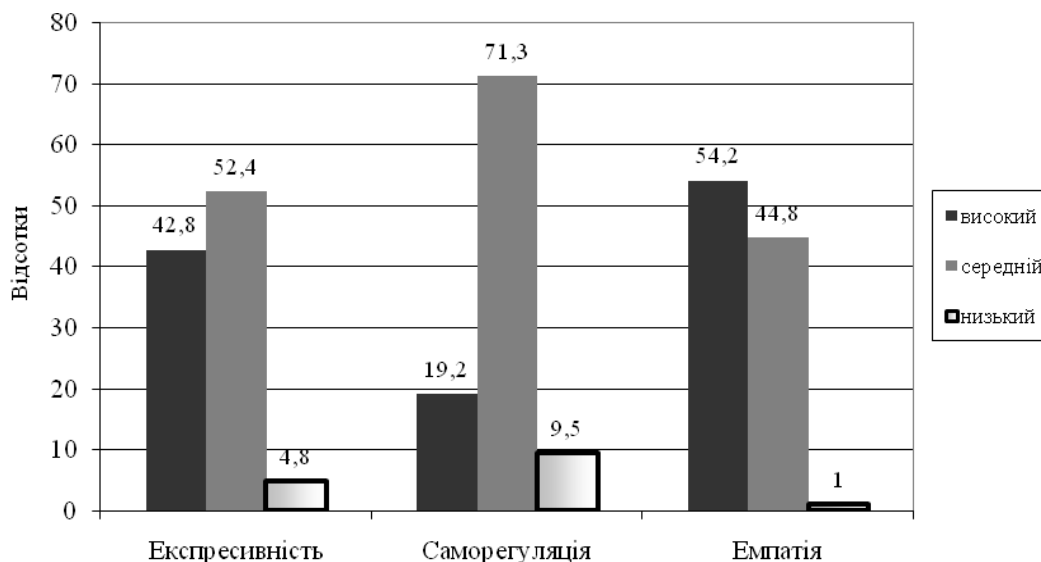


Рис. 2.9. Показники емоційної зрілості педагогів (за опитувальником «Діагностування емоційної зрілості особистості» О. Я. Чебикіна)

Показники за шкалою *емпатія* (Рис. 2.9.) є найвищими: 54,2% педагогів мають високий рівень розвитку емпатії, 44,8% - середній рівень і майже відсутній низький рівень – 1%. Загалом, можна сказати, що професія педагога вимагає вміння орієнтуватися в складних ситуаціях педагогічної діяльності, моделювати варіанти можливих наслідків і дій оточуючих. Все це стає можливим завдяки емпатії, яка відіграє важливу роль у розумінні поведінки, способу мислення інших людей. Це дає підстави говорити, що емпатія педагогів є однією з найважливіших професійних якостей і виступає одним із чинників успішності в діяльності. Наші показники дають можливість говорити, що педагоги здатні на високому рівні сприймати стани та переживання дітей, співчувати, співпереживати, швидко і вірно реагувати в складних ситуаціях. Всіма цими якостями інколи в ситуаціях

маніпулятивного впливу успішно користуються підлітки. Здатність педагогів до співпереживання, співчуття використовується підлітками для маніпуляції, гри на почуттях. (Наведені нами ситуації це підтверджують).

Експресивність також представлена високими показниками. 42,8% педагогів мають високий рівень представленості даної якості, 52,4% - середній рівень і лише 4,8% - низький рівень прояву. Експресивність – це здатність до емоційної залученості, яскравості у прояві емоцій, їх спрямованості, володіння інтонаційною палітрою мови, мімікою, жестами, пластикою. Отримані показники свідчать про те, що більшість учителів мають розвинену експресивність, здатні виявляти свої емоції, передавати свій настрій учням. Слід відзначити, що вчителі здатні у спокійній формі проявляти свої емоції в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків, а це, в свою чергу, сприяє конструктивному емоційному реагуванню, формуванню культури емоцій в учнів.

Саморегуляція перебуває переважно на середньому рівні розвитку: середній рівень розвитку якості мають 71,3% респондентів, високий рівень у 19,2% та низький – у 9,5%. На нашу думку, ситуації маніпулятивного впливу відносяться до тих, в яких уміння регулювати власний стан є одним з найважливіших. Отримані нами показники говорять про те, що переважна більшість учителів в цілому уміють справлятися з власним самопочуттям і здатні до регуляції своєї поведінки.

Незначна кількість педагогів – 9,5% нашої вибірки – мають низький рівень саморегуляції. Саме вони найбільше потребували участі у нашій формувальній програмі, оскільки негативно забарвлені емоційні стани педагога знижують ефективність навчання та виховання, підвищують конфліктність у взаєминах з учнями та колегами, сприяють виникненню й закріпленню у структурі характеру й професійних якостях негативні риси, руйнують здоров'я.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати, що вчителі, в цілому, мають розвинену експресивність та здатні регулювати

свою поведінку. Рівень розвитку емпатії на досить високому рівні. Але здатність педагогів до співпереживання, співчуття використовується підлітками для досягнення прихованих цілей, в ситуаціях маніпулятивного впливу.

Операційний компонент психологічної готовності досліджується нами за допомогою адаптованої нами методики «Педагогічні ситуації» ми з'ясуємо способи реагування та подолання складної для педагогів педагогічної ситуації, до них відносимо: вирішення ситуації, емоційне реагування, уникання проблеми.

Методика «Педагогічні ситуації» спрямована на визначення домінуючих поведінкових стратегій, спрямованих на конструктивне вирішення ситуації, на емоційну реакцію, на уникнення. показує, що конкретні дії по вирішенню ситуації є основним типом реагування (див. Рис. 2.10). Методика є модифікованим варіантом тесту «Методика діагностики копінг-поведінки у стресових ситуаціях» (адаптований варіант Т. А. Крюкової). Нами були запропоновані респондентам 10 ситуацій, які ми обрали в ході пілотажного дослідження.

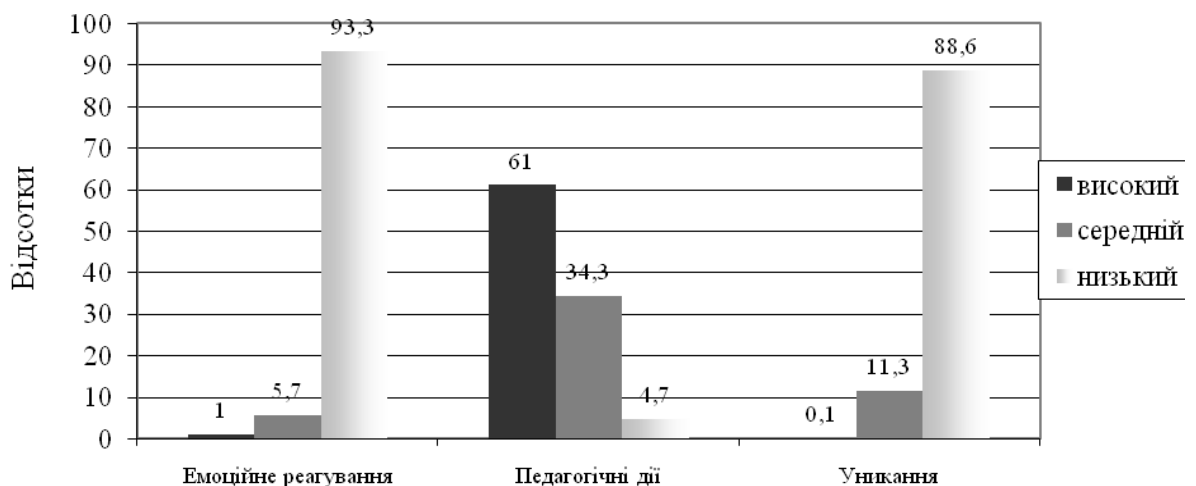


Рис. 2.10. Рівневі показники різних варіантів реагування педагогів на ситуації маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками (за методикою «Педагогічні ситуації»), %

Три варіанти відповідей передбачають здійснення педагогічних дій в напрямку розв'язання ситуації, емоційне реагування та уникання. В результаті ми отримали можливість підрахувати частоту всіх варіантів реагування в пропонованих ситуаціях на усій вибірці дослідження. Нами були виділені високий, середній та низький рівні прояву за кожним варіантом поведінки педагога.

Згідно отриманих результатів, виявлено 61% осіб, які мають високий рівень здатності до визначення педагогічних дій в умовах маніпулятивного впливу з боку підлітків. Це свідчить про те, що респонденти здатні визначити проблему, знайти альтернативні рішення, ефективно справляються з ситуацією, тим самим сприяючи збереженню як психічного, так і фізичного здоров'я. У 34,3% досліджених середній рівень враженості якості та 4,7% мають низький рівень прояву конструктивного компоненту.

Показники *емоційного реагування* на маніпулятивний вплив з боку підлітків дають нам можливість зробити наступний висновок: лише 1% досліджених мають високий рівень емоційного реагування у ситуаціях маніпулятивного впливу. Така стратегія включає в себе емоції, переживання, думки і дії, які мають на меті через емоційний сплеск знизити фізичний або психологічний вплив ситуації, тобто, не спрямовані на усунення загрозової ситуації, а просто дають людині відчуття себе краще. На нашу думку, це вчителі, які мають невеликий педагогічний досвід, які ще не зустрічались з такими ситуаціями та не мають досвіду конструктивного реагування в таких ситуаціях. 5,7% педагогів мають середній рівень вираженості стратегії емоційного реагування та 93,3% низький рівень. Такі показники свідчать про те, що у ситуаціях маніпулятивного впливу вчителі не схильні вдаватися до емоційних реакцій, намагаються стримувати себе.

Показники *уникання проблемної ситуації* дають можливість говорити, що високий рівень вираженості цієї стратегії практично відсутній 0,1% педагогів. Середній рівень мають 11,3% респондентів та низький рівень 88,6%. Такі показники дають нам змогу говорити, що вчителі майже не

використовують стратегію уникнення, яка дозволяє педагогу зменшити психоемоційне напруження, не змінюючи саму ситуацію. Вчителі, які користуються таким способом, просто відгороджується від ситуації і ведуть себе так, ніби все йде, як і раніше, і нічого не потрібно робити. Але слід зазначити, що вчителі, які мають середній рівень використання стратегії уникнення, не завжди реагують неконструктивним чином. Як ми виявили, часто вони такою реакцією можуть брати паузу для подальшого конструктивного вирішення, не бажаючи використовувати час на рішення ситуації на уроці.

Вивчення внутрішніх кореляцій методики педагогічних ситуацій засвідчує, що спрямованість на діяльність та на емоційне реагування на проблемну ситуацію є майже протилежними типами реакцій ($r=-0,67$; $p\leq 0,001$). До того ж, коли педагог реалізує тактику активних дій щодо вирішення проблеми, то, у більшості випадків, це свідчить про те, що він не уникає проблеми ($r=-0,68$; $p\leq 0,001$). Але й коли вчитель налаштований на емоційну реакцію, це не завжди свідчить про уникання проблеми ($r=-0,01$; $p>0,5$). Незначуща кореляція між емоційним реагуванням та уникненням проблеми свідчить про ситуативне уникання, на частину проблем ця частина вибірки може реагувати емоційно, в інших ситуаціях обирається уникнення.

Таким чином, вказані методики, використані нами для діагностики операційної складової психологічної готовності педагога до протидії маніпуляціям у спілкуванні з боку підлітків, підтверджують той факт, що вчителі схильні до дій, до практичного розв'язання проблемних комунікативних ситуацій, що пов'язані з маніпулятивним впливом на них, але має місце емоційне реагування та уникнення. Психологічний захист проявляється як реакція на напружені ситуації пов'язані з маніпулятивним впливом. Такі ситуації призводять до появи внутрішньоособистісних конфліктів, переживань педагога, що й спонукає людину використовувати певні механізми психологічного захисту. За результатами нашого дослідження високі показники мають механізми *реактивні утворення*,

заперечення, проєкція та компенсація. Проявляються значно менше, практично не характерними для нашої вибірки виявилися *регресія, заміщення, витіснення та інтелектуалізація.*

В цілому, розглядаючи рівень сформованості в учителів компонентів психологічної готовності до протистояння маніпулятивному впливу в спілкуванні з підлітками, ми можемо зробити наступний висновок:

- **Когнітивний компонент** психологічної готовності до протистояння маніпулятивному впливу характеризує педагогів через п'ять когнітивно-діяльнісних стилів. *Перший стиль* характеризує сприйняття оточуючої дійсності через особливості фізичних відчуттів, тобто через візуальну, аудіальну, кінестетичну модальності. Результати, отримані в ході дослідження, показують, що у значної частини педагогів переважає візуальний канал сприйняття оточуючої дійсності, значні показники мають вчителі з переважно аудіальним способом сприймання. Найменші результати отримали показники кінестетичного способу сприймання дійсності. Ці дані дають можливість зрозуміти, які способи впливу виявляються найбільш дієвими щодо цих учителів в умовах маніпуляції, і врахування яких може сприяти конструктивному протистоянню маніпулятивному впливу.

Другий стиль характеризує особливості педагога як екстраверта чи інтроверта. Отримані показники вказують на домінування екстраверсії – спрямованості на зовнішній світ, на взаємодію, людей, предмети, на комунікацію. Помічати нові факти, вчинки людей для екстраверта більш властиво, ніж занурюватися в глибини внутрішнього світу. Інтроверсія має значно менші показники серед респондентів, що може вказувати на незначну кількість учителів, які зосереджені на особливостях власного внутрішнього світу та переживаннях інших людей.

Третій стиль визначає індивідуальні способи логічного та інтуїтивного мислення. Показники вказують на майже рівну кількість педагогів з переважаючими способами логічного чи інтуїтивного мислення. Вчителі в педагогічній діяльності гармонійно поєднують контроль, високий рівень

організації педагогічного процесу і також здатні вибудовувати творчі плани, освоювати нові напрямки в роботі.

Четвертий стиль дає можливість виявити спрямованість на регламентовану чи нерегламентовану організацію праці. Отримані показники вказують на переважання схильності до регламентованої організації діяльності з її чіткими й передбачуваними результатами, що є досить типовим для педагогічної діяльності. Але має місце й схильність до нерегламентованої організації діяльності, яка передбачає ініціативу, творчий підхід в роботі – кількість цих представників менша.

П'ятий стиль когнітивно-діяльнісних особливостей говорить про гармонійне поєднання синтезу й аналізу в мисленнєвій діяльності педагогів. Вони здатні як узагальнювати, так і зосереджуватися на ключових моментах педагогічної діяльності.

Особливості механізмів психологічного захисту, які ми також співвідносимо з когнітивним компонентом психологічної готовності полягають у тому, що рівень їх прояву у педагогів доволі високий. Найбільше вчителі схильні використовувати такі механізми, як реактивне утворення, заперечення, проєкція та компенсація. На наш погляд, це не сприяє конструктивній взаємодії педагогів з учнями в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування. Складається враження, що з одного боку вчителі в складних ситуаціях педагогічної взаємодії намагаються демонструвати поведінку, що відповідає їх професії, а з іншого – переживають внутрішню напругу, невпевненість, що заважає їм конструктивно протистояти маніпулятивному впливу з боку підлітків.

- Дослідження *мотиваційного компоненту* психологічної готовності до протидії маніпуляції засвідчує, що компоненти професійно-педагогічної мотивації сформовані на досить високому рівні. Але високими є показники таких шкал, як демонстративна зацікавленість, епізодична цікавість до педагогічного процесу. Водночас, високими показниками представлена також шкала байдужості. Все це наводить на думку про можливе

психологічне вигорання педагогів. Отримані нами низькі показники допитливості свідчать про низьку професійну мотивацію, оскільки можна говорити про небажання педагогів розвиватися, працювати над собою. Педагогічна спрямованість як стійка система мотивів представлена у вибірці, за виключенням показників організованості, які дають підстави говорити про недостатню здатність планувати та організовувати свій час і діяльність.

- *Емоційно-вольовий компонент* психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу з боку учнів представлений показниками емоційної зрілості особистості, такими як емпатія, саморегуляція й експресивність, що визначають вчителів як людей емоційно зрілих, здатних до співпереживання та розуміння емоційних переживань інших людей, натомість саморегуляція власних станів педагогів потребує психокорекційної підтримки.

- *Операційний компонент* психологічної готовності до протидії маніпуляціям представлений способами копінгової поведінки. Отримані дані вказують на те, що конкретні дії, спрямовані на конструктивний вихід із ситуації, є основним типом реагування вчителів у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності.

2.4. Індивідуально-психологічні кореляти психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

В нашому дослідженні було встановлено масив зв'язків між діагностованими змінними, що дозволяє говорити про індивідуально-психологічні кореляти психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Насамперед, ми перевірили взаємозв'язок між показниками педагогічного стажу педагогів та різноманітними особистісними властивостями, виявленими у діагностичній частині нашого дослідження, вбачаючи залежність між ними.

Кореляції механізмів психологічного захисту та стажу майже відсутні. Лише реактивні утворення мають помірно значущу кореляцію зі стажем ($r=0,28$; $p<0,05$), але, як буде вказано далі, це не є суттєвою негативною професійною деформацією. З підвищенням стажу у педагогів значно підвищується педагогічна майстерність. Педагогічна майстерність – це сплав індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності педагога. Показники професійної спрямованості, такі як організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність зростають пропорційно показникам педагогічного стажу (r дорівнює від 0,21 до 0,47; $p\leq 0,01$).

Існує зв'язок педагогічного стажу з особливостями професійної мотивації: професійна потреба, функціональний інтерес, допитливість (r = від 0,28 до 0,45; $p\leq 0,01$). Можна зробити висновок, що чим більший педагогічний стаж, тим сильнішою є потреба свідомо вивчати педагогіку, психологію й опанувати основи педагогічної майстерності, посилюється інтерес до змістовної сторони педагогічної діяльності. Тим більше, що за методикою вивчення спрямованості педагогів, ми мали можливість розподілити випробуваних за типами: учитель-«комунікатор», учитель-«організатор», учитель-«предметник», учитель-«вихователь». Виявлено, що найвищі показники за шкалами допитливості та функціонального інтересу мають учителі-«предметники», ті, які люблять свій предмет, фанати науки, яку викладають, вони намагаються зародити інтерес до неї серед учнів. Учителі-«вихователі» мають високі показники за шкалою інтелігентність, емпатія та саморегуляція, при цьому слід відзначити, що показники шкали «інтелігентності» серед усієї вибірки мають найвищі показники, як ми вже відмічали в п.2.3. – високий рівень за даною шкалою мають 60% учителів, а середній – 34,2 %. Це ще раз підтверджує думку, що педагоги вважають свою професію просвітницькою, взірцем високоінтелектуальної праці та моральності й духовності у вихованні молодого покоління.

Із зростанням педагогічного досвіду підвищуються показники саморегуляції та емпатії (r коливає від 0,2 до 0,26; $p\leq 0,01$). Здатність до

саморегуляції є важливим аспектом педагогічної діяльності. Педагогічна робота пов'язана з інтенсивним спілкуванням із дітьми, батьками, колегами по роботі. Педагогічна діяльність заснована на реалізації навчально-виховного впливу на учнів і закономірно пов'язана з виникненням та розв'язанням складних педагогічних ситуацій, серед яких присутні й ситуації маніпулятивного впливу на самого педагога з боку учасників педагогічної взаємодії, особливо з боку підлітків. Висока емоційно-вольова регуляція допомагає педагогові адекватно розв'язувати складні педагогічні ситуації, здійснюючи виховний вплив, та не допускати маніпулювання щодо самого себе з боку вихованців. Закономірно, що вчителі із значним педагогічним стажем, мають високі показники емоційно-вольової регуляції, вміють керувати своїми емоціями, приймати виважені рішення у ході педагогічної діяльності. Результати дослідження дають нам підстави для висновку про те, що уміння керувати власними станами приходить з досвідом роботи, що й підтверджується кореляційними зв'язками.

Ще один важливий показник серед особистісних властивостей, який має високі показники серед вибірки вчителів та корелює з педагогічним стажем, це – емпатія. У педагогічній діяльності емпатія розглядається як здатність розуміння емоційних станів іншої людини у вигляді співпереживання, співчуття. Важливим в контексті емпатійності людини є її моральна спрямованість. Педагогічна наука розглядає емпатію як «осягнення емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини» [199]. Рациональна складова емпатії дозволяє реалізувати можливість спостереження за іншим, здатність сприймати й розуміти його стан і переживання. Емоційна сторона емпатії має велике значення у розумінні поведінки, мотивації інших людей. Емпатія допомагає вчителю швидко і вірно реагувати в нестандартних ситуаціях, які вимагають і співчуття, і професіоналізму, й виваженості.

На рівні когнітивних здібностей у межах досліджуваного інтервалу стажу суттєві кореляційні зв'язки виявлені з логічністю ($r=0,27$; $p\leq 0,01$) та

здатністю синтезувати інформацію ($r=0,24$; $p\leq 0,05$). Логіка як розумова здатність дає можливість виважено й адекватно реагувати на різноманітні за складністю й проблемністю педагогічні ситуації, це також може свідчити про те, що вчитель у педагогічній діяльності прагне до високого ступеня організації праці, до розробки та контролю над усіма вузловими моментами педагогічного процесу. Синтезуючи інформацію, педагог здатен об'єднати всі важливі сторони педагогічного процесу, здатний до високих форм узагальнення і розуміння.

Кореляційні зв'язки свідчать про значну схильність учителів до регламентованої праці ($r=0,28$; $p\leq 0,01$), це дає підстави говорити, що педагог структурує педагогічний процес, орієнтований на його результат, прагне виконати поставлені завдання.

Педагогічний стаж є суттєвим чинником, який впливає на вміння протистояти маніпулятивному впливу. Більш досвідчені вчителі прагнуть до конкретних дій для протистояння маніпулятивному впливу ($r=0,25$; $p\leq 0,05$) та все менше проявляють у таких ситуаціях емоційність ($r=-0,27$; $p\leq 0,01$).

Як ми зазначали вище, механізми психологічного захисту беруть участь у сприйманні, розумінні та інтерпретації педагогами ситуацій маніпулятивного впливу, що ми співвідносимо з когнітивним компонентом психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. У психологічній науці існують дослідження, які доводять, що механізми психологічного захисту великою мірою «причетні» до намагання учителя маніпулювати учасниками взаємодії з метою уникання напруженої ситуації та з намаганням відмежуватися від негативних, травмуючих переживань (О. М. Литвинчук, Н. В. Волинець та ін.).

Ми вважаємо, що у ситуації маніпулятивного впливу з боку учасників педагогічної взаємодії, вчителі використовують психологічний захист з метою уникнення маніпуляції, що не завжди приводить до адекватного розв'язання ситуації. За умов використання учителем психологічних захистів, його зусилля в ситуації маніпулювання спрямовані на те, щоб

уникнути надмірних переживань (уникання), щоб позбутися надмірних емоційних затрат (витіснення), щоб захистити почуття власної гідності від почуття невпевненості, тривоги (компенсація, реактивні утворення), знайти задовольняючі пояснення, пов'язані з травмуючою негативною ситуацією (раціоналізація, інтелектуалізація). Загальний огляд кореляцій механізмів психологічного захисту показує, що найбільший вплив на мотивацію, діяльність та поведінку педагогів чинять три з них: заперечення, компенсація та реактивні утворення.

Розглянемо кореляційні зв'язки механізмів психологічного захисту з професійною спрямованістю особистості вчителя, професійно-педагогічною мотивацією, показниками когнітивно-діяльнісного стилю та емоційної зрілості педагога.

Так, *заперечення* прямо корелює з *товариськістю* ($r=0,31$; $p\leq 0,01$) та має помірний зв'язок з таким показником професійної спрямованості, як «інтелігентність» ($r=0,22$; $p\leq 0,05$). Очевидно, це говорить про прагнення до комфортної комунікації. Ми припускаємо, що заперечення є механізмом психологічного захисту, на основі якого педагог спрямований на підтримку свого іміджу в контексті соціально бажаних уявлень про образ педагога. Це відображається й у мотивації: чим більше заперечення, тим більше виражені показники «професійної потреби» ($r=0,21$; $p\leq 0,05$), але при цьому педагог проявляє лише зовнішню епізодичну мотивованість ($r=0,25$; $p\leq 0,05$). На поведінковому рівні це має виражені кореляційні зв'язки з вирішенням різноманітних ситуацій у повсякденному житті ($r=0,27$; $p\leq 0,01$), але не пов'язане з педагогічною діяльністю. Несвідоме заперечення проблем виявило суттєві кореляції зі здатністю до саморегуляції ($r=0,27$; $p\leq 0,01$), можливістю проявляти емпатію ($r=0,33$; $p\leq 0,001$), екстравертованістю ($r=0,32$; $p\leq 0,001$). Серед показників когнітивно-діяльнісного стилю заперечення позитивно пов'язане з синтетичними здібностями ($r=0,25$; $p\leq 0,05$).

Компенсація також має позитивні зв'язки з різноманітними особистісними властивостями учителів. Показники механізму психологічного захисту компенсація показали позитивні кореляційні зв'язки з показниками товарищкості ($r=0,24$; $p\leq 0,05$), спрямованістю на предмет ($r=0,24$; $p\leq 0,05$) та найбільше – з організованістю ($r=0,38$; $p\leq 0,001$). Можна припустити, що для вчителів сам характер їх педагогічної діяльності є елементом компенсації. Це відображається й на рівні мотивації: компенсація позитивно корелює з професійною потребою ($r=0,25$; $p\leq 0,05$) та допитливістю ($r=0,2$; $p\leq 0,05$). Але на рівні повсякденної діяльності компенсація є єдиним механізмом психологічного захисту, який підвищує вірогідність уникання проблеми ($r=0,24$; $p\leq 0,05$), але це не стосується педагогічних ситуацій. На особистісному рівні компенсація позитивно пов'язана з експресивністю ($r=0,34$; $p\leq 0,001$), емпатією ($r=0,36$; $p\leq 0,001$) та екстравертованістю ($r=0,21$; $p\leq 0,05$). При цьому слід відмітити, що компенсація підвищує вірогідність інтуїтивних рішень ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), не має зв'язку з саморегуляцією ($r=0,18$), має зв'язки з відображенням оточуючої дійсності за всіма модальностями (r дорівнює від 0,23 до 0,28; $p\leq 0,01$). Таким чином, педагог з високими показниками компенсації, виконуючи професійні обов'язки, схильний до експресивності, екстравертованості, інтуїтивних рішень, які не завжди є вдалими та можуть сприяти уникненню проблеми.

Реактивні утворення, на нашу думку, є наслідком професійного вигорання; це єдиний механізм психологічного захисту, який виявив взаємозв'язки з педагогічним стажем ($r=0,28$; $p\leq 0,01$) – показники цього механізму захисту зі стажем підвищуються. Але одночасно зі зростанням стажу росте й педагогічна майстерність педагога. Тому ми спостерігаємо позитивні зв'язки реактивних утворень із спрямованістю на предмет ($r=0,28$; $p\leq 0,01$), інтелігентністю ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), професійною потребою ($r=0,24$; $p\leq 0,05$), функціональним інтересом ($r=0,26$; $p\leq 0,01$), допитливістю ($r=0,28$; $p\leq 0,01$), із зниженням демонстративної зацікавленості ($r=-0,2$; $p\leq 0,05$). На

рівні когнітивних здібностей при підвищенні показників реактивних утворень підвищуються показники логічності ($r=0,37$; $p\leq 0,001$), аналітичності ($r=0,3$; $p\leq 0,01$), у професійній діяльності зростають показники схильності до регламентованої діяльності ($r=0,39$; $p\leq 0,001$). У життєвих ситуаціях при підвищенні показників реактивних утворень підвищується й копінг «вирішення проблеми» ($r=0,23$; $p\leq 0,05$), але це не стосується педагогічної діяльності. Ймовірно, цей механізм відображає не стільки особливості безпосередньо педагогічної діяльності, скільки загальну адаптацію до умов праці у школі. Тобто цей механізм психологічного захисту спрацьовує як показник здатності до адаптації в умовах регламентованої та формалізованої діяльності.

Інші механізми психологічного захисту значно менше пов'язані з досліджуваними показниками. *Витіснення* проблем у несвідоме сприяє підвищенню чутливості до кінестетичних сигналів ($r=0,21$; $p\leq 0,05$) та пов'язане з синтетичним типом мислення ($r=0,21$; $p\leq 0,05$). *Регресія* виявила зв'язки з емоційним копінгом ($r=0,44$; $p\leq 0,001$), експресивністю ($r=0,28$; $p\leq 0,01$), пов'язана зі схильністю до нерегламентованої, творчої праці ($r=0,39$; $p\leq 0,001$). *Проекція* пов'язана з показниками організованості ($r=0,32$; $p\leq 0,001$), аналітичності ($r=0,3$; $p\leq 0,01$), логічності мислення ($r=0,29$; $p\leq 0,01$), але водночас вказує на схильність вирішувати повсякденні та педагогічні проблеми за допомогою емоційного реагування, а не через реальні дії ($r=0,3$; $p\leq 0,01$). *Заміщення* сприяє схильності до емоційного вирішення побутових проблем ($r=0,33$; $p\leq 0,001$), може спричинити бездіяльність у педагогічних ситуаціях ($r=-0,21$; $p\leq 0,05$). *Заміщення* позитивно корелює з синтетичністю мислення ($r=0,28$; $p\leq 0,01$) та уподобанню нерегламентованої, творчої праці ($r=0,27$; $p\leq 0,01$), пов'язане з чутливістю до кінестетичних сигналів ($r=0,33$; $p\leq 0,001$). *Інтелектуалізація* у педагогів корелює з організованістю ($r=0,2$; $p\leq 0,05$), логічністю мислення ($r=0,33$; $p\leq 0,001$), уподобанням регламентованої праці ($r=0,24$; $p\leq 0,05$), пов'язана з однаково вдалим

використанням аналізу та синтезу в мисленнєвій діяльності (r від 0,22 до 0,27; $p \leq 0,01$).

В цілому, можна сказати, що механізми психологічного захисту суттєво пов'язані з показниками професійної мотивації, когнітивно-діяльнісного стилю та спрямованості особистості педагога.

Аналіз показників професійної спрямованості за методикою «Діагностика професійної спрямованості особистості педагога» дав нам змогу отримати розподіли змінних за шкалами «товариськість», «спрямованість на предмет», «організованість», «інтелігентність», що вказувало на особистісні орієнтири та домінуючу спрямованість учителів у ситуаціях педагогічної діяльності.

Ми встановили, що лише показники шкали «товариськість», які свідчать про спрямованість на комфортне спілкування, безконфліктність поведінки, а, ймовірно, й уникнення конфліктних ситуацій, є стабільною та мало залежною від стажу характеристикою ($r=0,21$; $p \leq 0,05$). Інші показники спрямованості підвищуються зі стажем. Найбільший зв'язок педагогічного стажу встановлено з інтелігентністю ($r=0,47$; $p \leq 0,001$) та спрямованістю на предмет ($r=0,42$; $p \leq 0,001$), найменші показники зв'язку отримано між педагогічним стажем та спрямованістю на організованість і регламентованість діяльності ($r=0,21$; $p \leq 0,05$).

Всі без виключення показники спрямованості особистості педагога мають позитивні кореляційні зв'язки з показниками професійно-педагогічної мотивації – професійною потребою, функціональним інтересом та допитливістю (r = від 0,2 до 0,46; $p \leq 0,01$).

Зв'язок показників різноманітних варіантів спрямованості особистості педагога з копінг-стратегіями та варіантами реагування педагогів на ситуації маніпулювання значно відрізняється, хоча аналітично кожний копінг можна зіставити з аналогічним стилем вирішення ситуацій. Зокрема, копінг, спрямований на вирішення завдання, значущо пов'язаний з показником організованості ($r=0,35$; $p \leq 0,001$), спрямованістю на предмет ($r=0,24$; $p \leq 0,05$),

інтелігентністю ($r=0,28$; $p\leq 0,01$). У той же час, організованість педагога не пов'язана з конструктивним стилем вирішення проблем, пов'язаних з маніпуляціями (за методикою «Педагогічні ситуації»).

Емоційний копінг та показники за шкалою «товариськість» не виявили значущих кореляцій. Емоційне реагування в ситуації маніпуляції знижується при підвищенні мотивації схвалення ($r=-0,24$; $p\leq 0,05$), що цілком природно, оскільки соціально схвалюваний взірець поведінки педагога передбачає виваженість та уміння розв'язувати проблемні ситуації без надмірної емоційності чи експресивності.

Нарешті, уникнення як форма копінгової поведінки у повсякденному житті має незначні кореляційні зв'язки зі схильністю до товариськості, позитивної комунікації ($r=0,2$; $p\leq 0,05$) та показниками шкали «організованість» ($r=0,25$; $p\leq 0,05$). У педагогічній діяльності ці показники пов'язані наступним чином: чим більш розвинені організаторські здібності у педагога, тим менше він потрапляє у складні ситуації ($r=-0,24$; $p\leq 0,05$).

Безпосередньо професійні потреби значною мірою поєднуються зі стилем поведінки у ситуаціях, пов'язаних з маніпуляціями з боку учнів. Зокрема, схильність до конкретних дій у ситуаціях маніпулювання корелює з показниками професійної потреби ($r=0,38$; $p\leq 0,001$), з мотивацією функціональним інтересом ($r=0,35$; $p\leq 0,001$), з допитливістю ($r=0,36$; $p\leq 0,001$). Ці ж мотиваційні показники знижують вірогідність емоційного реагування (r від $-0,3$ до $-0,29$; $p\leq 0,01$). Уникнення стає менш вірогідним при збільшенні показників мотивації професійною потребою ($r=-0,23$; $p\leq 0,05$) та мотивацією функціональним інтересом ($r=-0,2$; $p\leq 0,05$).

В ситуаціях повсякденного життя копінг «вирішення завдання» також показує кореляційні зв'язки з професійною потребою, функціональним інтересом та допитливістю (r від $0,28$ до $0,41$; $p\leq 0,01$). У той же час уникнення проблем у ситуаціях повсякденного життя може збільшуватися при підвищенні показників професійної потреби ($r=0,27$; $p\leq 0,01$) та

допитливості ($r=0,24$; $p\leq 0,05$). Це наводить нас на думку, що професійна діяльність у деякого з педагогів є елементом механізму компенсації.

Також значні кореляційні зв'язки мають саморегуляція та емпатія педагогів з тією ж трійкою мотиваційних факторів: професійною потребою, функціональним інтересом та допитливістю (r від $0,24$ до $0,39$; $p\leq 0,01$).

Від аналізу окремих первинних показників до характеристик більш високого рівня дозволяє перейти факторний аналіз, у контексті якого фактори розглядаються як чинники сумісної варіації показників нижчого рівня (первинних показників дослідження). На аналітичному рівні фактор є тим чинником, що впливає на окрему групу показників так, що вони проявляються (тобто підвищуються або зменшуються) одночасно. Цей метод використовується при дослідженні статистично пов'язаних ознак з метою виявлення певної кількості прихованих від безпосереднього спостереження факторів.

Нами було проведено факторний аналіз показників методом головних компонент з oblimin-обертанням. Обертання oblimin дозволяє виявити фактори, які потенційно можуть бути пов'язані один з одним (значущо корелювати), але якщо цей тип обертання виявляє фактори з низькими кореляціями, то це свідчить про незалежність виявлених факторів.

Для визначення кількості факторів використовувався метод паралельної факторизації набору згенерованих випадкових даних [251].

Використання зазначеного методу свідчить про наявність 5 факторів (див. Таблицю 2.1).

Перший фактор є найбільш інформативним. Найбільший зв'язок він виявляє з показником регламентованості праці. Також до нього входять «професійна потреба», «логічне та аналітичне мислення», «спрямованість на предмет», «саморегуляція» тощо. Цей фактор є фактором *професійних формально-логічних здібностей*, який позначає регламентованість діяльності, схильність до аналізу, спрямованість на вирішення завдань. Менш

значущими особливостями прояву цього фактору є функціональний інтерес, допитливість, спрямованість на предмет.

Таблиця 2.1

Факторна структура основних діагностованих змінних

Змінні	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
1. Праця. Регламентована	0,80*	-0,04	-0,15	-0,07	-0,06
2. Професійна потреба	0,63*	-0,07	0,16	0,31	-0,14
3. Здібності. Логіка	0,61*	0,16	0,00	-0,24	-0,04
4. Вирішення завдання	0,61*	-0,15	0,19	-0,06	0,13
5. Ідеї. Аналіз	0,60*	0,17	-0,22	-0,07	0,05
6. Мотивація схвалення	0,57*	-0,45	0,12	0,05	-0,07
7. Функціональний інтерес	0,57*	-0,03	0,15	0,28	-0,11
8. Допитливість	0,56*	0,01	0,04	0,33	-0,01
9. Фізичні відчуття. Візуал	0,55*	0,15	-0,03	0,13	0,10
10. Спрямованість на предмет	0,55*	0,13	-0,06	0,25	0,08
11. Саморегуляція	0,51*	-0,12	0,21	0,19	0,19
12. Інтелігентність	0,49	-0,14	-0,05	0,16	0,09
13. Ідеї. Синтез	0,43	0,27	0,04	-0,01	0,37
14. Організованість	0,41	0,16	0,33	0,06	-0,01
15. Реактивне утворення	0,40	0,22	0,11	-0,38	-0,33
16. Здібності. Інтуїція	0,36	0,21	0,12	0,31	0,04
17. Заміщення	-0,06	0,76*	-0,06	-0,12	-0,01
18. Регресія	-0,15	0,75*	-0,08	0,00	-0,04
19. Проекція	0,21	0,64*	0,13	-0,25	-0,24
20. Емоції	0,15	0,55*	-0,40	-0,06	0,07
21. Компенсація	0,08	0,54*	0,26	0,23	0,01
22. Фізичні відчуття. Кінестетика	-0,04	0,51*	0,13	0,34	0,19
23. Праця. Нерегламентована	0,07	0,48	-0,06	0,14	0,29
24. Експресивність	-0,14	0,36	0,10	0,36	-0,05

Таблиця 2.1 (продовження)

Змінні	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
25. Інтелектуалізація	0,35	0,36	0,00	-0,27	-0,01
26. Витіснення	-0,19	0,35	0,03	0,15	0,08
27. Спілкування. Інтроверт	0,21	0,06	-0,83*	0,08	0,18
28. Товариськість	0,09	-0,02	0,70*	0,00	0,07
29. Заперечення	0,16	-0,10	0,64*	-0,19	-0,02
30. Спілкування. Екстраверт	0,06	0,13	0,63*	0,01	0,28
31. Емпатія	0,28	0,17	0,43	0,30	0,18
32. Уникання	-0,03	0,23	0,31	0,26	0,09
33. Пед. ситуації. Діяльність	0,13	-0,06	-0,09	0,82*	-0,15
34. Пед. ситуації. Емоції	-0,01	0,04	0,02	-0,69*	-0,01
35. Пед. ситуації. Уникання	-0,15	0,04	0,09	-0,44	0,24
36. Байдужість	-0,08	0,03	0,01	-0,25	0,72
37. Демонстративна зацікавл-ть	-0,13	-0,15	-0,05	0,01	0,66
38. Епізодична цікавість	0,25	-0,09	-0,01	-0,11	0,61
39. Фізичні відчуття. Слух	0,11	0,26	0,25	0,19	0,39
Частка дисперсії	0,15	0,10	0,08	0,08	0,06

Другий фактор відображає напруженість механізмів психологічного захисту і, в першу чергу, механізму заміщення. Цей механізм призводить до переспрямування агресії на інших людей чи речі, які не винні у виникненні самого негативного стану. Як бачимо, заміщення може бути дуже небезпечним механізмом психічного захисту серед педагогів, але саме цей механізм є основним змістовним компонентом другого фактору разом з регресією, проекцією та компенсацією. Також до цього фактору входить «емоційність» та «чутливість до кінестетичних сигналів». Якщо співвіднести показник кінестетики власного тіла з вказаними чутливістю та емоційністю, то це може бути ознакою соматизації психічної напруженості.

Третій фактор є фактором *екстраверсії та товариськості*. До цих якостей також додається ще й заперечення як механізм психічного захисту. Інтроверсія в такому разі є якістю, яка закономірно знижується при підвищенні цього фактору.

Четвертий фактор представлений парою протилежностей: «емоційне реагування у педагогічних ситуаціях» та «активні дії по усуненню труднощів». Чим вищим є значення цього фактору, тим більш вираженою є *спрямованість на діяльність, дієву протидію маніпулятивному впливу*.

П'ятий фактор відображає схильність до *поверхового ставлення до своєї діяльності* і містить незначні показники байдужості, демонстративної та епізодичної зацікавленості.

Як зазначалося вище, деякі фактори можуть бути пов'язані один з одним. Перевіримо це за допомогою кореляційного аналізу.

Таблиця 2.2

Матриця інтеркореляцій факторів

	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
Ф1	1	0,13	0,2	0,22	0,02
Ф2	0,13	1	0,01	-0,06	0,1
Ф3	0,2	0,01	1	0,11	0,03
Ф4	0,22	-0,06	0,11	1	0,05
Ф5	0,02	0,1	0,03	0,05	1

Фактор формально-логічних здібностей (Ф1) корелює з фактором спрямованості на діяльність та екстраверсії (Ф3).

Таким чином, здатність педагогів відповідати діями, а не емоціями на маніпулятивний вплив учнів пов'язана переважно з їх умінням ставитися до ситуації зацікавлено, небайдуже, але раціонально, при цьому не втрачати професіонального підходу до справи, тобто ставитися до такої ситуації з позицій професіоналізму та логіки. Показник товариськості, тобто орієнтованості на виключно позитивне спілкування, при цьому проявляється

не завжди, оскільки кореляція фактору діяльності та товарищескості незначна. Зазначимо, що факторний аналіз підтвердив наш висновок про слабку залежність поведінки учителів у ситуаціях маніпулятивного впливу від механізмів психологічного захисту, а також висновок про її зв'язок із спрямованістю особистості педагога.

2.5. Типологія педагогів з різними способами реагування на маніпулятивний вплив

В нашому дослідженні було використано також метод кластерного аналізу, метою якого було виявлення окремих груп (типів) учителів, які характеризуються певним поєднанням трьох варіантів реагування на ситуації маніпулятивного впливу з боку учнів підліткового віку – емоційного реагування, діяльнісного вирішення та уникання. Кількість кластерів була визначена за допомогою критерію інформативності Байеса та встановлена на значенні 4 кластерів. Сам пошук кластерів був здійснений методом к-середніх. Значення трьох варіантів реагування у педагогічних ситуаціях були стандартизовані у проценти з метою приведення їх до однієї системи одиниць вимірювання. Процентилі мають шкалу від 0 до 100, де 50 відповідає середньому арифметичному. Розглянемо середні профілі кластерів за трьома видами реагування педагогів на ситуації маніпулювання.

Таблиця 2.3.

Середні профілі кластерів за видами реагування педагогів на ситуації маніпулювання

	Емоційне реагування	Діяльнісне рішення	Уникання
Кластер 1	85,0	21,0	82,1
Кластер 2	44,9	89,7	40,6
Кластер 3	88,8	51,3	30,0
Кластер 4	52,6	53,9	82,9



Рис. 2.11. Профілі кластерів за видами реагування педагогів на ситуації маніпулювання

Як свідчать дані, розміщені в таблиці 2.3 та на Рис. 2.11, *перший* кластер вказує на групу педагогів, які в ситуаціях маніпулятивного тиску на них з боку підлітків схильні одночасно реагувати емоційно та уникати складних ситуацій (*емоційно-уникаючий тип*). Ймовірно, переживання сильних і «неприємних» (очевидно, стеничних за своїм характером) емоцій є для них основою невпевненості у своїй здатності витримати напругу, пов'язану з перебуванням в ситуації протистояння з учнем або його батьками, що й спонукає їх до унікаючого способу поведінки й реагування на подібні ситуації так, ніби в них не міститься інцидент, що заслуговує на увагу і спеціальне вирішення.

Другий кластер за способами поведінки педагогів в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку учнів протилежний першому. До нього входять вчителі, які у складних ситуаціях схильні діяти в напрямку педагогічного розв'язання проблеми; емоційне реагування та уникнення ситуації проявляють в них на середньому рівні (*активно-діяльний тип*). Це

кластер, найбільший за кількістю педагогів, що свідчить про досить проявлену в педагогів професійну спрямованість та здатність регулювати власні емоційні реакції в ситуаціях маніпулятивного тиску відповідно до педагогічно значущих цілей.

У *третьій* кластер входять учителі, схильні до емоційного реагування на ситуації маніпулювання з боку підлітків, які спроможні також розв'язувати їх у педагогічному контексті (але значно рідше, ніж емоційно відіграватись) та не схильні до уникнення (*емоційно-діяльний тип*). Це найменш чисельний кластер. Очевидно, що він описує педагогів, яких обурює маніпулятивна поведінка учнів, і це обурення містить стенічні емоційні реакції, на основі яких вони здатні будувати певну послідовність педагогічних заходів з вирішення ситуації та доведення її до логічного завершення (показати учневі, що він неправий та як йому «слід діяти» або як «не слід» тощо).

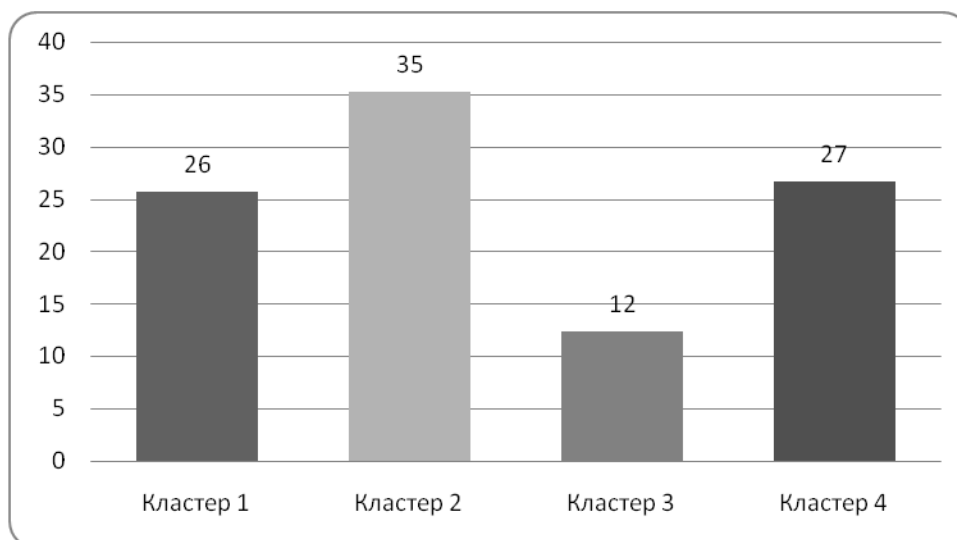


Рис. 2.12. Частотний розподіл педагогів за кластерами, %

Четвертий кластер – це вчителі, які найчастіше виявляють уникання як спосіб поведінки в ситуаціях маніпулювання з боку учнів, а педагогічно доцільні дієві рішення та емоційні реакції виявляють ситуативно (*ситуативно-уникаючий тип*). Ймовірно, це пов'язано з недостатньо

розвиненими когнітивним та мотиваційним компонентами психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу (розпізнанням маніпуляцій та мотивованістю на запобігання такому способу спілкування).

Розподіл отриманих кластерів має наступний вигляд (Рис. 2. 12).

Далі ми співвіднесли кластери з іншими діагностованими змінними, що дозволило нам значно розширити їх характеристику.

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки кластерів з іншими змінними

Змінні	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	H	p
Стаж	18,44	25,54	15,08	18,43	11,35	0,01
Вирішення завдання	61,41	63,76	59,92	57,68	8,88	0,031
Емоції	48,85	46,89	45,92	50,21	3,5	0,321
Уникнення	41,81	45,89	42,69	44,32	3,86	0,277
Професійна потреба	8,04	10,95	9,46	9,68	15,54	0,001
Функціональний інтерес	9,04	11,95	9,46	10,54	17,89	0
Допитливість	8,07	10,57	9,08	9,04	12,54	0,006
Демонстративна зацікавленість	10,44	10,7	9,77	10,68	2,95	0,4
Епізодична цікавість	10,04	10,38	10,23	9,79	2	0,572
Байдужість	10,48	9,41	9,15	9,64	4,43	0,218
Заперечення	75,74	77,22	78,62	66,25	3,81	0,283
Витіснення	38,37	41,38	37,69	41,14	0,37	0,947
Регресія	70,41	61,46	65,15	67,18	1,55	0,671
Компенсація	64,85	71,38	83,31	68,64	3,4	0,334
Проекція	72,26	62,24	74,31	55,64	5,7	0,127
Заміщення	60	47,32	64,31	65,36	9,32	0,025
Інтелектуалізація	56,3	53,3	58,38	58,36	0,22	0,975
Реактивне утворення	83	76,7	80,77	85,29	0,39	0,941
1. Фізичні відчуття. Візуал	15,52	17,68	15,92	17,93	7,47	0,058
1. Фізичні відчуття. Слух	14,85	15,78	14,54	14,68	2,67	0,446

Таблиця 2.4 (продовження)

Змінні	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	H	p
Фізичні відчуття. Кінестетика	10,07	10,89	10,62	11,18	1,32	0,725
2. Спілкування. Екстраверт	15,67	16,59	17,54	16,36	1,54	0,674
2. Спілкування. Інтроверт	10,07	10,84	9,08	11,39	2,07	0,559
3. Здібності. Інтуїція	14,96	17,46	14,46	15,89	8,47	0,037
3. Здібності. Логіка	17,93	18,65	19	19,11	0,48	0,922
4. Праця. Регламентована	19,07	21,68	19,08	19,68	3,4	0,333
4. Праця. Нерегламентована	14,52	13,89	13,46	13,57	1,37	0,713
5. Ідеї. Сінтез	19	19,08	17,46	19,21	2,18	0,537
5. Ідеї. Аналіз	14,04	14,84	14,69	13,07	2,47	0,481
Товариськість	5,33	5,14	5,31	5,18	0,3	0,961
Організованість	4,37	5,24	5,38	4,39	7,53	0,057
Спрямованість на предмет	4,37	5,59	4,46	4,64	5,21	0,157
Інтелігентність	6,11	7,22	5,85	6,57	8,46	0,037
Мотивація схвалення	5,78	7,03	5,92	6,18	8,58	0,035
Експресивність	7,56	8,03	8,38	7,89	0,99	0,803
Саморегуляція	6,56	7,51	6,31	6,75	4,61	0,202
Емпатія	8,19	8,95	8,08	8,5	4,08	0,253

Далі наведемо характеристику кластерів з урахуванням додаткових показників.

Перший кластер поєднує педагогів, які схильні проявляти емоції, уникати складних ситуацій, але не схильні до активних дій. У цих педагогів найнижча професійна потреба, функціональний інтерес та допитливість. Середній стаж цих педагогів 18 років.

Другий кластер протилежний першому. Це вчителі, які у складній ситуації схильні діяти, а емоції та уникання проблемних ситуацій проявляють на середньому рівні. Це, по-перше, найдосвідченіші вчителі, їх середній стаж

– 25 років. Вони орієнтовані на вирішення завдань, мають високу професійну потребу, функціональний інтерес та допитливість. Заміщення як захисний механізм у цих педагогів виражений найменшою мірою. В них добре розвинена інтуїція, високі показники спрямованості за шкалою «інтелігентність» та має значення соціально схвалювана поведінка.

Третій кластер – це емоційні вчителі, які спроможні діяти у складних ситуаціях й не схильні до уникання складних педагогічних ситуацій. Стаж цих педагогів найменший, у середньому до 15 років. У них менше за інших розвинута інтуїція, вони найменше орієнтовані на схвалення та в них нижчі показники інтелігентності.

Четвертий кластер – це вчителі, які віддають перевагу униканню, а дії та емоції проявляють ситуативно. Середній стаж цих педагогів складає 18 років. Вони найменшою мірою схильні до вирішення завдань, саме у них найбільше проявляється заміщення як механізм психологічного захисту.

Порівняння кореляцій у кластерах дасть нам інформацію про причини прояву конкретних стилів реагування на маніпулятивний вплив у кожному з кластерів.

Слід зазначити, що суперечливе поєднання педагогічних дій та емоційного реагування властиве педагогам першого (емоційним, непрофесійним педагогам) та третього кластерів (емоційним, професійним викладачам). Вчителі-професіонали (2-й кластер), які налаштовані на дієве розв'язання проблемної ситуації з маніпулятивним впливом, не виявляють протилежності дій та емоцій, вони вирішують ситуацію цілісно. Педагоги, які уникають розв'язання проблеми (4-й кластер), взагалі не диференціюють дії та емоції у своїй діяльності.

Проблемою педагогів першого кластеру (емоційно-уникаючого типу вчителів) є емоційність у поєднанні з бездіяльністю. Нами встановлено, що їх емоційність є наслідком інтроверсії ($r=0,39$; $p\leq 0,05$) та несвідомої проєкції своїх проблем на інших ($r=0,39$; $p\leq 0,05$). Це визначає слабкість їх характеру та схильність до нервових зривів. Разом з тим, вказана проблема знімається

за рахунок більш виразної інтелектуалізації (яка може запобігти у цих педагогів униканню проблем ($r=-0,39$; $p\leq 0,05$)), а підвищення їх спроможності діяти можливе за рахунок компенсації ($r=0,41$; $p\leq 0,05$) та більш розвиненої емпатії ($r=0,4$; $p\leq 0,05$).

Другий кластер (активно-діяльний тип педагогів) – це найбільш досвідчені вчителі, які не відчують труднощів у ситуаціях маніпулювання. Але слід відзначити деякі професійні ризики цієї групи педагогів. Якщо в них виявляється захисний механізм заперечення, то це може спричинити уникання як спосіб реагування на маніпулятивну ситуацію ($r=0,36$; $p\leq 0,05$). Крім того, розвинені інтуїтивні здібності допомагають їм проявляти дії у складних педагогічних ситуаціях ($r=0,34$; $p\leq 0,05$), а чутливість до кінестетичних сигналів допомагає уникати емоційного перевантаження та неадекватних емоційних реакцій ($r=-0,52$; $p\leq 0,001$).

Третій кластер (емоційно-діяльний тип) – це педагоги, які можуть вирішувати проблеми, але зазвичай реагують емоційно, ніж дієво. Емоційне реагування корелює з їх демонстративною зацікавленістю професією ($r=0,57$; $p\leq 0,05$) і схильністю до уникання ($r=-0,66$; $p\leq 0,05$), якщо виявляється такий механізм психологічного захисту, як подавлення. Парадоксально, але здатність уникати проблем у повсякденному житті позитивно корелює з дієвим вирішенням цими вчителями педагогічних ситуацій ($r=0,57$; $p\leq 0,05$), але ті з них, хто мають високі показники демонстративної зацікавленості, не схильні вирішувати проблеми за допомогою дій ($r=-0,71$; $p\leq 0,01$). Запобіганню можливим проявам уникання в ситуаціях маніпулятивного впливу в цих педагогів, за результатами кореляційного аналізу, міг би сприяти розвиток саморегуляції ($r=-0,68$; $p\leq 0,05$) та орієнтування на соціально схвалювані зразки поведінки ($r=-0,64$; $p\leq 0,05$). Уникання вирішення проблем маніпулятивного характеру корелює з таким его-захисним механізмом, як реактивне утворення.

Четвертий кластер (ситуативно-унікаючий тип) – це вчителі, які найбільше схильні уникати проблем. Уникання пов'язане лише з епізодичною зацікавленістю у своїй професії ($r=0,42$; $p\leq 0,05$) і з показниками за шкалою байдужості ($r=-0,55$; $p\leq 0,01$). Зазначимо, що для цієї категорії педагогів отримано невелику кількість кореляційних зв'язків з іншими змінними.

Таким чином, констатувальне дослідження дало змогу встановити велику кількість зв'язків між діагностованими змінними, які свідчать про те, що індивідуально-психологічними корелятами психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками є орієнтованість на педагогічне розв'язання педагогічних ситуацій, пов'язаних з маніпулятивним впливом з боку підлітків (а також не схильність до емоційного реагування на такі ситуації та до уникання їх розв'язання), низькі показники низки механізмів психологічного захисту (заміщення, проєкція), виразна професійна потреба, функціональний інтерес та допитливість, розвинена інтуїція, виразний прояв таких якостей, як інтелігентність та організованість, спрямованість на соціально схвалювану поведінку та високий рівень емоційної регуляції і емпатії.

Отримані в констатувальному дослідженні результати дозволили нам детальніше розкрити діяльну структуру процесу протидії педагога маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками та представити її зв'язок з компонентами психологічної готовності вчителя до такої протидії та неконструктивними варіантами реагування на ситуації маніпулювання, що знайшло втілення у запропонованій нами моделі (Рис. 2.13). Представлена модель доповнює подану на Рис. 1.3. (с. 73) структуру отриманими в констатувальному дослідженні даними про способи маніпулятивного впливу на педагогів з боку підлітків та варіанти реагування вчителів в ситуаціях педагогічної взаємодії.

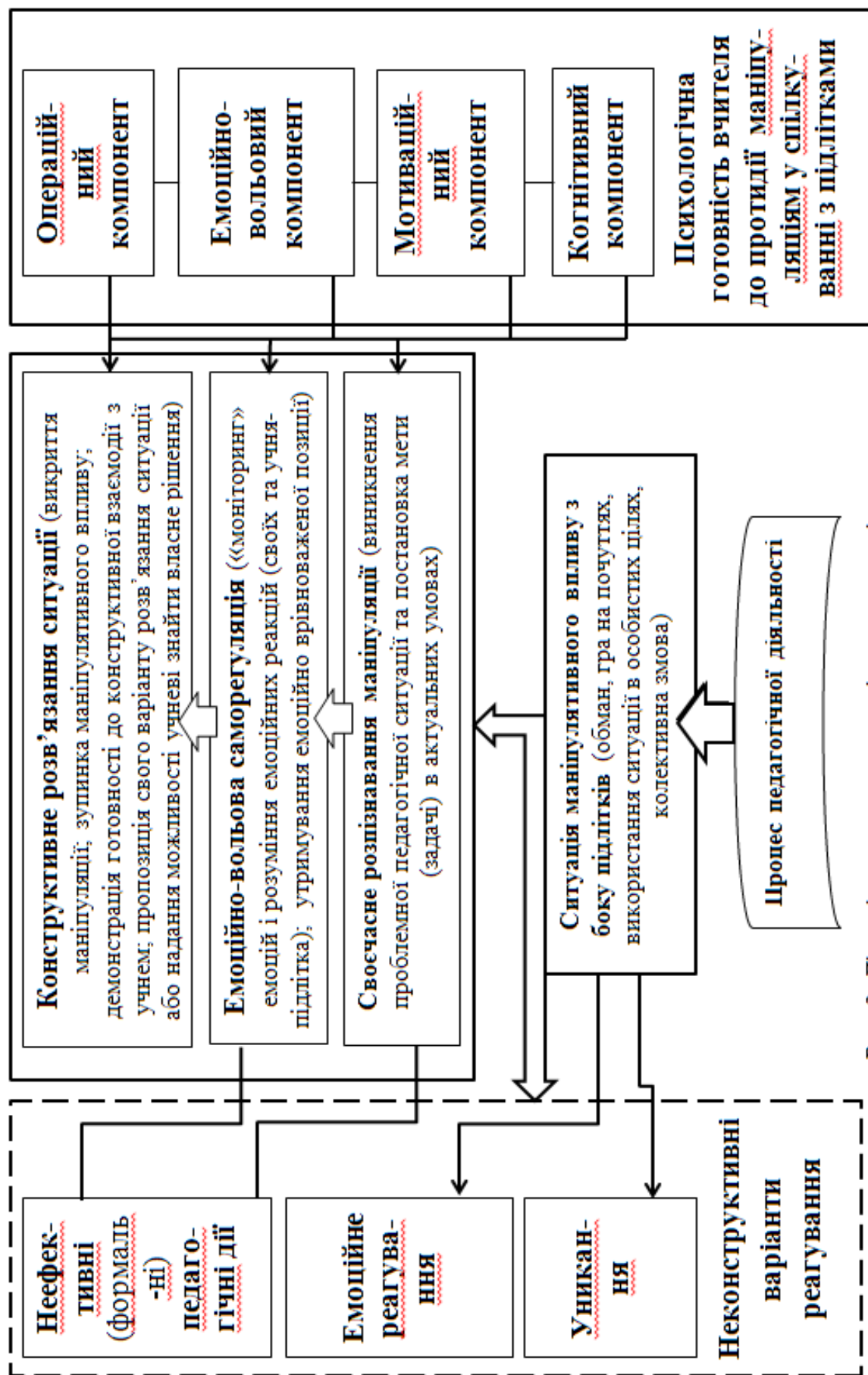


Рис. 2. Діяльнісна модель протидії вчителя маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Запронована модель була покладена в основу формувальної частини дослідження, завданням якої було теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми формування психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у педагогічній взаємодії з підлітками.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Маніпуляції мають місце у ситуаціях взаємодії учнів з учителями і є засобом впливу підлітків на педагога. За допомогою маніпулятивних засобів підлітки у спілкуванні з педагогами розраховують досягти цілей, пов'язаних зі зняттям високого рівня тривоги та напруги. Маніпулятивні прийоми допомагають підліткам знижувати напругу, пов'язану з навчальною та позакласною діяльністю.

Найбільш типові ситуації маніпулятивного впливу підлітків на педагога полягають у використанні таких способів маніпулювання, як *обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих цілях, колективна змова*.

Виділено три варіанти реакцій педагогів на ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків, перший і найбільше кількісно представлений з яких полягає у намаганні розв'язати ситуації у межах завдань педагогічної діяльності, другий – в гострому емоційному реагуванні на маніпуляцію (що проявляється в яскравих афективних реакціях педагога – обуренні, агресії тощо), третій – в униканні будь-якої реакції, коли педагог не звертає уваги на маніпуляцію, воліє не витратити час на вирішення цих ситуацій. Аналіз ефективності встановлених варіантів реагування на ситуації маніпулювання показав, що більшість запропонованих вчителями педагогічних рішень цих ситуацій не є ефективними, а емоційне реагування та уникання як способи педагогів відповісти на використання учнями маніпулятивних засобів впливу, не сприяють конструктивній протидії таким впливам.

Конструктивне протистояння маніпулятивному впливу залежить від ступеня сформованості компонентів психологічної готовності – *когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, операційного*, сформованість яких є основою вчасного розпізнавання і конструктивного вирішення ситуації, пов'язаної з маніпулятивним впливом.

Вивчення *когнітивного компонента* дало нам можливість визначити систему інтелектуальних стратегій, прийомів і операцій, які використовуються педагогами при вирішенні ситуацій маніпулятивного впливу. Вчителі нашої вибірки мають достатній рівень сформованості когнітивного компонента готовності до педагогічної діяльності, але ситуації, пов'язані з маніпулятивним впливом потребують специфічної когнітивної готовності та налаштованості для конструктивного вирішення їх педагогом, тому що маніпулятивний вплив має особливі стратегії та приховані цілі.

З когнітивним компонентом психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками ми співвідносимо також низький рівень напруженості механізмів психологічного захисту. Встановлено, що загалом у педагогів домінують такі захисні стратегії, як реактивні утворення, заперечення, проекція та компенсація. Виразність механізмів захисту (особливо заміщення та проекції) негативно впливає на здатність педагога конструктивно протидіяти маніпулятивному впливу, сприяє спотвореному сприйманню ситуацій порушеної взаємодії з підлітками.

Аналіз *мотиваційного компонента* психологічної готовності дає можливість утверджувати, що вчителі нашої вибірки мають рівень розвитку професійних якостей та професійної спрямованості, який відповідає загальним вимогам, що висуваються до педагогічної діяльності. На досить високому рівні проявляються такі якості, як функціональний інтерес, професійна потреба, допитливість, переважають такі напрямки професійної спрямованості, як прагнення до інтелігентності, спрямованість на предмет, орієнтованість на спілкування. Водночас інтерес вчителів до педагогічної діяльності, до своїх безпосередніх обов'язків невисокий і проявляється епізодично. Також присутня байдужість та слабка здатність організувати й планувати свій час і власну діяльність. Це, у свою чергу, перешкоджає формуванню в учителів мотивації до розвитку в себе нових професійних

вмінь, зокрема, вмінь конструктивного вирішення ситуацій маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками.

Діагностика *емоційно-вольового* компоненту психологічної готовності свідчить, що вчителі мають, в цілому, розвинену експресивність та здатні регулювати свою поведінку; розвиток емпатії на досить високому рівні. Але здатність педагогів до співпереживання, співчуття використовується підлітками для досягнення прихованих цілей в ситуаціях маніпулятивного впливу.

Було встановлено, що педагогічний стаж є істотним чинником, що корелює з конструктивністю дій педагогів, спрямованих на протидію маніпулятивному впливу. Найбільш конструктивно здатні протидіяти маніпуляціям з боку підлітків вчителі середньої вікової групи (середній стаж – біля 25 років. Зі стажем у педагогів значно підвищуються також показники професійної спрямованості, такі як організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність. Існує зв'язок педагогічного стажу з особливостями професійної мотивації – професійною потребою, функціональним інтересом, допитливістю. Чим більше педагогічний стаж, тим сильніша в учителів потреба свідомо вивчати педагогіку, психологію, тим виразніший інтерес до змістовної сторони педагогічної діяльності. Зі зростанням педагогічного досвіду підвищуються також показники саморегуляції та емпатії. Це вказує на те, що вміння керувати власними станами приходять з досвідом роботи.

На рівні когнітивних здібностей педагогічний стаж має суттєвий зв'язок з логічністю, здатністю синтезувати інформацію і схильністю педагогів до регламентованої праці.

Більш досвідчені вчителі в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків прагнуть до конкретних дій, спрямованих на конструктивне вирішення проблемної ситуації і менше проявляють емоційність.

Проведений факторний аналіз дає нам можливість говорити про те, що здатність педагогів конструктивно вирішувати ситуації маніпулятивного

впливу з боку підлітків пов'язана з умінням педагогів відноситися до подібних ситуацій з цікавістю, але й з позицій професіоналізму та логіки.

Кластерний аналіз дозволив нам виділити чотири типологічні групи педагогів, які ми співвіднесли з іншими діагностованими змінними, що дозволило нам значно розширити їх характеристику. Авторська типологія педагогів дозволяє простежити взаємозв'язок вказаних характеристик педагога, стверджувати про переважання певного стилю реагування вчителя в маніпулятивних ситуаціях та визначати індивідуальні програми розвитку психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками з урахуванням його типу.

Отримані дані вказують на те, що поряд з педагогами, які мають уміння конструктивно вирішувати ситуації маніпулятивного впливу і мають набір відповідних якостей, є також групи педагогів, які схильні вдаватися до непродуктивних варіантів поведінки – емоційного реагування й уникання в ситуаціях взаємодії підлітка і педагога. Вони мають якості, що вказують на недостатню сформованість когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та операційного компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Список друкованих праць автора, що відображають зміст розділу:

1. Кіян А. П. Психологічні особливості протидії маніпулятивному впливу на спілкуванні з підлітками. Науковий журнал. Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Проблеми кіберагресії. Том 1. – Київ, 2012. – С. 86 – 93.
2. Кіян А. П. Психологічні проблеми спілкування вчителя з підлітками. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 40 (64). – С. 294 – 298.

3. Кіян А. П. Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності. Экология. Здоровье. Спорт: сборник научных работ V Международной научно-практ. конф. – Чита : ЗабГУ, 2013. – С. 81 – 85.

Розділ 3

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОТИДІЇ МАНІПУЛЯТИВНОМУ ВПЛИВУ У СПІЛКУВАННІ З ПІДЛІТКАМИ

3.1. Теоретичне обґрунтування розвивально-корекційної програми з формування готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Емпіричне дослідження рівня розвитку компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками дозволило встановити, що кожен з виділених нами компонентів проявляється на недостатньому рівні розвитку та потребує вдосконалення.

З метою здійснення корекційного та розвивального впливу на означені компоненти та перевірки його ефективності нами було розроблено та апробовано програму заходів роботи з педагогами, спрямованої на розвиток компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків. Однією з найбільш дієвих та часто використовуваних форм роботи, що забезпечують умови розвитку особистісних та професійних якостей педагога, ми вважаємо соціально-психологічний тренінг. У виборі цього методу ми ґрунтувались на результатах впровадження в практику роботи навчальних закладів тренінгів з формування та корекції різних професійно значущих якостей педагога – як на рівні підготовки спеціаліста (у педагогічному вищому навчальному закладі), так і в процесі фахової діяльності [9; 31; 33].

Метою розробленого нами тренінгу є *підвищення готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків через актуалізацію когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та операційних феноменів та*

процесів, які забезпечують здатність конструктивно та ефективно протистояти і протидіяти маніпуляціям у педагогічному процесі. Тут ми виходимо з того, що навіть за умов відпочаткової нерозвиненості в учасників тренінгу тих чи інших компонентів психологічної готовності до протидії маніпуляціям, слід спиратися на ті мотиваційні, когнітивні та ін., процеси та утворення, які вже сформовані в них та становлять основу подальшого розвитку виокремлених нами компонентів.

Розвиток когнітивного компоненту психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками відбувається, насамперед, за рахунок ознайомлення педагогів з природою й механізмами маніпуляції як різновиду психологічного впливу людини на людину та характерними ознаками маніпуляції, за якими її можна розпізнати в актуальному комунікативному контакті. Більш широким смисловим контекстом, у межах якого відбувається розвиток цього компоненту, є питання про педагогічний вплив та його види, про умови ефективності впливу педагога на учня. Найголовнішим моментом, осмислення якого становить основу формування когнітивного компоненту психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу, є розуміння того, що маніпулювання засноване на упередженні, знецінюванні однією людиною іншої, і закріплення в підлітка такого способу спілкування може призвести до його «засвоєння» як певного стилю взаємодії з іншими людьми [58; 193]. Тож невміння педагога розпізнати маніпуляцію або уникання як спосіб педагогічного реагування на неї, підтримує формування в підлітків, які вдаються до маніпулятивного впливу, таких властивостей, як зверхність, знецінювання іншої особистості, схильність досягати свого будь-якими засобами.

Слід додати, що розвиток когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків з необхідністю передбачає й актуалізацію певних психологічних аспектів

розвитку особистості в підлітковому віці, спрямовану на більш глибоке розуміння природи тих процесів, що спричиняють появу і загострення педагогічних проблем у взаємодії з підлітками, - зокрема, їх схильності протистояти дорослим, демонструвати власну силу і зверхність, природи підліткових реакцій компенсації, декомпенсації й гіперкомпенсації тощо.

Таким чином, розвивальний вплив на когнітивний компонент психологічної готовності педагогів протидіяти маніпулятивному впливу передбачає оволодіння ними специфічними психологічними знаннями з даної проблеми. Отримані знання актуалізують у вчителів бажання переглянути звичні способи впливу на учнів, усвідомити неконструктивні види впливу, спробувати нові (конструктивні) способи вирішення ситуацій. Отримані знання також сприяють перегляду педагогами власних переконань щодо використання маніпуляцій в педагогічному процесі, внаслідок чого відбувається професійне й особистісне зростання педагогів. Крім того, вони стають основою для формування в учителів нового погляду на свої стосунки з учнями, на питання педагогічної позиції та вчительського авторитету, захисту та підтримки власної психологічної межі через недопущення маніпулювання собою.

Розвиток когнітивного складника стає основою формування *мотиваційнийного компоненту* психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків. На нашу думку, зазначений компонент містить два важливі аспекти. Перший з них – більш вузький – торкається безпосередньо мотивації протистояння та протидії маніпуляції. Другий – більш широкий – пов'язаний з професійною, педагогічною мотивацією, яка лежить в основі діяльності вчителя в цілому, а також загальною ціннісною установкою на міжлюдські стосунки.

Вузький аспект мотивації до протидії спробам маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків являє собою комплекс мотивів, спрямованих на реалізацію різних потреб (прагнень) педагога, - збереження почуття

суб'єктності (самодетермінації) та контролю у процесі професійної діяльності, утримання професійного авторитету, почуття самоповаги тощо. Отже, комплекс зазначених мотивів спрямований на підтримку вчителем цілісності власного Я, яка знаходиться під загрозою в ситуації маніпулятивного впливу, особливо враховуючи той факт, що подібні ситуації розгортаються «на очах» інших учнів, батьків учнів, колег, інколи – й керівників шкіл. Актуалізація мотивів зазначеної групи відбувається, коли на когнітивному рівні педагоги більш глибоко осмислюють природу маніпулятивного впливу, пов'язану з нехтуванням суб'єктності іншої людини, із знецінювальним ставленням до неї. Оскільки зазначені мотиви мають яскраво виражений «захисний» характер, їх актуалізація відбувається майже «автоматично» після такого усвідомлення. У випадку, коли такі мотиви базуються на механізмах психологічного захисту, які підтримують ригідну систему уявлень педагога про власне Я, то в їх основі лежить або страх виглядати некомпетентним («слабким», «надто ліберальним» тощо), або почуття зверхності й прагнення «поставити учня на місце». На відміну від вказаних, «невротично забарвлених», мотивів, можлива й «здорова» мотивація захисної спрямованості, яка підтримує сильну й урівноважену позицію педагога, засновану на самоповазі, що становить основу установки на запобігання маніпуляціям з боку інших людей, зокрема учнів. Під час роботи з педагогами в умовах тренінгу, психологу, який виконує роль ведучого, важливо враховувати нюанси мотивації, яка «підживлює» прагнення педагогів протистояти та протидіяти маніпулятивним засобам впливу на них з боку учнів.

Інший контекст, у межах якого можна говорити про мотивацію протидії маніпуляціям, пов'язаний з мотивацією педагогічної діяльності в широкому сенсі. Велика кількість психологічних досліджень була спрямована на вивчення цього аспекту діяльності педагога. В цьому контексті вкажемо на роботи Н. В. Кузьміної, яка досліджувала мотиви педагогічної професії і ввела поняття істинної педагогічної спрямованості,

яка характеризується тим, що мотивує педагога до отримання бажаного педагогічного результату шляхом включення в напружену діяльність самих учнів, спонукання їх до подолання власних труднощів, актуалізації у них почуття радості від перемог і подолань. Продуктивна напруженість пов'язана зі спокійною впевненістю педагога в правильності обраного шляху, яким він веде учнів, вмінням вселити впевненість в них, спокійно аналізувати причини складних ситуацій, спонукати учнів до самостійного пошуку кращих способів вирішення цих ситуацій. Оскільки маніпуляції, до яких вдаються учні, спрямовані на те, щоб зменшити зусилля, ухилитись від напруження, пов'язаного з навчальною діяльністю, штучно й нечесно «зеконотити» власні ресурси (не витратити часу, сил, «не напружуватись» тощо), то сформованість в учителя істинної педагогічної спрямованості (за Н. В. Кузьміною) є основою адекватної педагогічної мотивації до протидії маніпулятивному впливу з боку учнів-підлітків. До цього слід додати мотиви, які ґрунтуються на базових цінностях і сенсах педагогічної професії – це так звані особистісні смислові «домінанти», які регулюють процеси прийняття педагогічних рішень (В. М. Чернобровкін) і виявляються у прагненні вчителя здійснювати конструктивний вплив на становлення особистості учнів та розвиток їх інтелектуальних здібностей. Саме з цих позицій маніпуляції, що до них вдаються учні, є свідченням певних проблем в їх особистісному розвитку, за яких вони надають перевагу прихованим способам впливу на іншу особистість (педагога) замість докладання власних зусиль задля отримання позитивного результату в навчанні.

Що до більш загальних (і більш фундаментальних) мотиваційно-ціннісних утворень особистості педагога, пов'язаних з мотивацією протистояння маніпуляціям з боку учнів, то вкажемо на вже згадувану в теоретичному огляді *позитивну неманіпулятивну установку* (Н. В. Волинець), що являє собою цілісну неманіпулятивну спрямованість особистості на позитивне емоційне ставлення до людей, конструктивне вирішення конфліктів і будь-яких непорозумінь у спілкуванні. Зазначена

установка розглядається як психологічний механізм протидії маніпулятивним намірам, як певний внутрішньопсихічний процес, при актуалізації якого маніпулятивна взаємодія як така унеможлиблюється. Разом з тим, досягнення такого рівня мотиваційно-ціннісної готовності до протидії маніпуляціям потребує фундаментального переструктурування смислових особистісних утворень, яке може бути результатом досить тривалого процесу внутрішньої роботи людини над собою, її ціннісного зростання протягом цілого життя. Тому в нашій формувальній роботі ми мали можливість спостерігати лише окремі моменти, пов'язані з епізодами інсайтів учасників тренінгової групи, в результаті яких відбувалося усвідомлення цінності відкритого й позитивного спілкування з учнями, яке, на жаль, часто супроводжувалось «реалістичним визнанням» його недосяжності.

Наступний *компонент* психологічної готовності до протидії спробам маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків – *емоційно-вольовий*, – як ми вказували, пов'язаний з емоційною саморегуляцією педагога в ситуаціях використання учнями маніпулятивних засобів впливу і утриманням стійкої й урівноваженої позиції, яка становить основу конструктивних педагогічних дій. Завдяки саморегуляції вчитель може контролювати свої дії, керувати своїми емоційними станами в процесі взаємодії з учнями, вибирати більш конструктивні способи поведінки у складних педагогічних ситуаціях.

У вузькому сенсі емоційно-вольовий компонент психологічної готовності педагогів протистояти маніпулятивному впливу виявляється в умінні контролювати свої емоції, регулювати свій настрій і настрої учнів.

Вивчаючи емоційну регуляцію вчителя у напружених ситуаціях педагогічної діяльності, І. В. Сергєєва вказувала, що педагоги, які володіють прийомами саморегуляції в напружених педагогічних ситуаціях, можуть емоційно грамотно висловлювати свої думки, обирають конструктивні варіанти дії під час вирішення проблемних ситуацій [191]. Тому в запровадженому нами комплексі формувальних заходів важливе місце займають вправи, спрямовані на оволодіння техніками емоційної

саморегуляції, запропонованими різними авторами у дослідженнях діяльності педагога [117; 191; 221] та проблеми протистояння маніпуляціям [194]. Це, з одного боку, техніки, спрямовані на регуляцію соматичних компонентів емоційних станів (центрування, заземлення, дихальні вправи, релаксація), з іншого, - психологічні техніки досягнення врівноваженого стану (перехід у стан Дорослого (транзакційний аналіз), конструктивна раціоналізація тощо), а також техніки конструктивного захисту – моніторинг емоцій, психологічне самбо та ін.

В більш широкому розумінні розвинений емоційно-вольовий компонент психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу полягає у збереженні вчителем базового почуття внутрішньої сили і впевненості у своїй здатності протистояти маніпуляціям, яка досягається через розвиток когнітивного та мотиваційного компонентів. Таке базове почуття сили і впевненості означає функціонування системи конструктивного захисту, в основі якого лежить здатність до здорової регуляції вчителем власної психологічної межі [228].

Операційний компонент психологічної готовності до конструктивної протидії маніпуляціям у спілкуванні з учнями-підлітками полягає у розвинених комунікативних навичках, широкому репертуарі засобів педагогічної взаємодії, організаційних вміннях, що визначає здатність вчителя до здійснення конструктивних дій із розв'язання виховних, навчальних, комунікативних педагогічних завдань, які складають основний зміст його діяльності. Особливості маніпулятивного впливу, його прихований характер вказують на необхідність володіння вчителем певними прийомами і засобами їх врегулювання та вирішення, а також наявністю певних умінь і навичок протистояння маніпулятивному впливу, організовуючи при цьому певну послідовність комунікативних транзакцій та інтерактивних дій, спрямованих не тільки на зупинку маніпулювання, а й на здійснення виховного впливу на учня.

Розвиток у педагогів відповідних компонентів психологічної готовності, на наш погляд, найбільш ефективно можливий в умовах особливого рефлексивного середовища, в якому мотивовані на зміни у своїй діяльності педагоги здатні актуалізувати власні особистісні та інтелектуальні ресурси. Йдеться про соціально-психологічний тренінг, який має низку переваг у порівнянні з іншими варіантами організації формувальної (корекційної) роботи. Це: організація «робочої» групи мотивованих і зацікавлених учасників на основі принципу «постійного складу»; створення рефлексивного (такого, що осмислює й реагує) і творчого («живого», ініціативного) середовища (що неможливо досягти в умовах індивідуальних форм психологічної допомоги); наявність індивідуальних «контрактів» учасників групи з ведучим, які містять перелік очікувань і бажаних індивідуальних результатів участі в роботі групи.

Вибір нами тренінгу як основної форми роботи був зумовлений також можливістю впровадити методи моделювання і психодраматичного програвання проблемних ситуацій як професійних, так і особистісних, з поглибленням їх рефлексивного бачення. У груповій роботі вчителі мали змогу отримати зворотний зв'язок, відчути підтримку колег, усвідомити її значущість.

Визначаючи тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін феноменів людини або групи з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини, С. І. Макшанов замість поняття «вплив» використовує термін «зміна». На думку автора, поняття «вплив», будучи процесуальною характеристикою, не відображає мету і результат процесу, а за допомогою категорії «зміна» їх можна визначити. Таким чином, термін «зміна» відображає і процесуальні, і продуктивні характеристики тренінгу [170]. Розділяючи цю точку зору, ми саме й намагались побудувати середовище, в якому можуть відбуватись зміни, при цьому «розмір» і напрямок цих змін визначається кожним учасником окремо, залежно від індивідуальної «зони найближчого розвитку», а також наявного набору

здатностей, що утворюють певний актуальний рівень психологічної готовності конкретного учасника до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з учнями підліткового віку.

Крім тренінгу, ми також використовували індивідуальні консультації з учителями, які на різних етапах впровадження програми були спрямовані на допомогу педагогам у вирішенні індивідуальних цілей, поставлених в рамках корекційної роботи.

Отже, нами була розроблена і впроваджена програма тренінгу «Розвиток психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу». Запропонована програма є інтегрованим комплексом вправ, прийомів і технік, спрямованих на зміни як особистісних, так і професійних якостей педагога.

Принципи, які були покладені в основу тренінгових занять, в цілому, відповідають класичному набору правил і норм. Це принципи ширості та відкритості, активності, конфіденційності, принцип «тут і тепер», принцип «Я», добровільної участі, постійного складу і психологічної рівності [32].

У той же час даний тренінг містить ряд специфічних принципів, які були виділені В. М. Чернобровкіним. Так, принцип *співтворчості* полягає у взаємообміні педагогами способами рішень складних ситуацій маніпулятивного впливу, у формуванні такої взаємодії, яка забезпечує актуалізацію критичного ставлення до свого і до чужого педагогічного досвіду. Така взаємодія суб'єктів *співтворчості* сприяє зміні та розвитку особистості педагога.

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 взаємодії.

Принцип відповідальності передбачає, що можливі зміни і надбання, які педагоги можуть отримати в результаті тренінгу, головним чином

залежать від них самих і визначаються ступенем включеності механізмів внутрішньої і зовнішньої активності [226].

Отже, розроблений і впроваджений нами тренінг являє собою систему заходів, спрямованих на створення розвивального середовища, в якому актуалізуються когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та операційні процеси та феномени, необхідні для конструктивної протидії педагогів маніпулятивному впливу з боку учнів-підлітків у складних ситуаціях педагогічної взаємодії.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти формуального експерименту з розвитку психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Під час проведення тренінгових занять за розробленою нами програмою вирішувалися наступні завдання:

1. Усвідомлення природи маніпулятивного впливу та його руйнівного впливу на стосунки між людьми (зокрема на педагогічну взаємодію) та на особистість (як ініціатора, так і адресата впливу).

2. Усвідомлення педагогами внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій у ситуаціях маніпулятивного впливу.

3. Формування вміння розпізнавати маніпулятивні прийоми впливу в ситуаціях педагогічного спілкування з підлітками.

4. Розвиток навичок конструктивної педагогічної взаємодії в ситуаціях маніпулятивного впливу.

5. Розвиток навичок емоційної саморегуляції в ситуаціях зовнішнього маніпулятивного впливу.

Для вирішення поставлених завдань нами використовувались наступні форми роботи: міні-лекції; бесіди; дискусії; рольові ігри; робота в парах та мікрогрупах; тренінгові вправи, спрямовані на розвиток мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційно-вольового компонента психологічної

готовності; вправи, спрямовані на вміння конструктивного спілкування та взаємодії; індивідуальне психологічне консультування; зворотний зв'язок (у формі самозвітів).

За формою проведення запроваджений нами тренінг відноситься до групових методів активного навчання і, на наш погляд, має суттєві переваги у порівнянні з індивідуальними формами роботи; частина з цих переваг була зазначена вище.

Комплектування групи є найбільш важливим елементом організаційної роботи зі створення групи. Відправний пункт для забезпечення успішної роботи групи – принцип добровільності, бажання і прагнення педагога до позитивних особистісних змін. Це суттєва умова для забезпечення набору мотивованих, активних учасників тренінгу і для нормального розвитку групових процесів.

При формуванні групи ми враховували дані комплексного психодіагностичного дослідження і включали до її складу переважно молодих учителів і педагогів зі стажем до 15-20 років, серед яких відсоток мотивованих на професійне зростання, за нашими спостереженнями, є вищим, порівняно з учителями старшої вікової групи. Дослідження діяльності педагога залежно від професійного стажу засвідчують, що етап входження в нову діяльність характеризується високою емоційною напругою, яка вимагає мобілізації усіх внутрішніх ресурсів. Особливості протікання початкового періоду педагогічної діяльності детермінують її розвиток надалі [142; 197]. Ми вибрали молодшу вікову групу педагогів також відповідно до методичних рекомендацій з організації групової роботи [161]. Після 40-50 років люди, як правило, не схильні до змін стилю свого спілкування і поведінки. Зміни стабілізованої структури особистості, що стереотипізувалася, вимагають від людини значних зусиль.

Результати нашого констатувального дослідження засвідчують, що в педагогічній діяльності учителі досить часто використовують неконструктивні способи реагування і рішення ситуацій, пов'язаних з

маніпулятивним впливом, і потребують вдосконалення тих компонентів психологічної готовності, які сприяють ефективній протидії в ситуаціях маніпулятивного впливу.

З усіма кандидатами в члени групи було проведено індивідуальні співбесіди, під час яких педагогам надавалася інформація про завдання майбутнього тренінгу, принципи його проведення, організаційні аспекти занять, а також про можливі результати, що їх зможе отримати в результаті участі у груповій роботі кожен учасник. Така зустріч допомагала потенційним учасникам прийняти рішення про участь у тренінгу або про відмову від нього через психологічні або організаційні причини.

Формувальна частина нашого дослідження містила діагностичний (констатувальний зріз), власне формувальний (тренінг з розвитку компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками) і підсумковий (контрольний зріз) етапи. Метою контрольного етапу було виявлення у педагогів, що брали участь у формувальному експерименті, індивідуальних показників розвитку компонентів психологічної готовності та розвитку професійних властивостей, що детермінують ефективну протидію маніпуляціям. Для досягнення зазначеної мети на етапі підсумкового оцінювання результатів, що дали змогу визначити ефективність впровадження програми, ми використовували той самий комплекс методик, що й на констатувальному етапі дослідження. Результати оцінки ефективності будуть детально висвітлені у підрозділі 3.3 даної роботи.

У формувальному експерименті, що проводився за розробленою нами програмою тренінгу розвитку психологічної готовності протидіяти маніпулятивному впливу в умовах спеціально організованого активного навчання, взяли участь 26 педагогів (2 групи: по 12 і 14 учасників відповідно) загальноосвітніх шкіл № 5 та № 6 м. Костянтинівки, Донецької області. Вік учителів – від 24 до 35 років, педагогічний стаж роботи від 2 до 13 років. Формувальний експеримент тривав протягом 2012 – 2013

навчального року. Для отримання критеріальних даних, була створена також контрольна група ($n = 26$), яка за своїми характеристиками була наближена до експериментальної.

Авторська тренінгова програма містить 5 блоків, що складаються з 10 занять (див. Додаток 3), кожне з яких триває 4 години. З огляду на специфіку річного графіку шкільного життя, заняття проводились у канікулярний час по три на тиждень в осінні, зимові канікули та по два заняття – у весняні та наприкінці навчального року. Такий часовий режим дозволив, з одного боку, створити умови для інтенсивного занурення в проблему (під час серії занять з короткими інтервалами), з іншого – надати можливість для асиміляції цих здобутків у практиці педагогічної діяльності вчителів під час тривалих інтервалів між заняттями. Однією з умов групової роботи було ведення власного щоденника учасниками тренінгу, де вони могли виконувати письмові завдання під час тренінгу, домашні завдання, а головне – відстежувати динаміку власних внутрішніх процесів, що відбувались під час роботи. Повертаючись до записів, зроблених на попередніх заняттях, вчителі мали змогу самостійно аналізувати зміни, рефлексувати думки, переживання, що виникали з того чи іншого приводу у процесі групової роботи. Крім того, щоденник став для деяких учителів моделлю для роботи в напрямку саморозвитку, самовдосконалення, відстеження власних змін. Обов'язковою складовою роботи групи стали домашні завдання з обговоренням їх на заняттях. Їх мета – поступове перенесення знань, умінь, навичок, отриманих у групі, в професійну діяльність, розширення власного досвіду за межами групової взаємодії, актуалізація рефлексивних процесів.

Разом з груповими зустрічами впроваджувалась індивідуальна консультативна робота з педагогами, що дозволяло провести більш детальний аналіз ситуацій маніпулятивного впливу. Таким чином, загальна кількість годин склала: 40 годин групового тренінгу та 16 годин індивідуальних консультацій на кожного учасника експериментальної групи протягом навчального року (2 години індивідуальних занять на місяць).

Весь тренінговий курс, спрямований на розвиток компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками, містив теоретичну (когнітивну) та практичну (емоційно-регулятивну та діяльнісно-операційну) складову, що на нашу думку, сприяло усвідомленню педагогами технік маніпулятивного впливу та нейтралізації маніпуляції, що дозволяє вчителю конструктивно вирішувати складні ситуації взаємодії з підлітками.

Для ілюстрації тих процесів, що відбувались під час тренінгу, надамо короткий огляд основних прийомів і вправ, на основі яких здійснювалась актуалізація й проробка змістових аспектів самосвідомості й діяльності педагогів, їх професійних цінностей, а також феноменів, пов'язаних з процесом розвитку компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Перший блок («Знайомство») важливий та відповідальний. Від його ефективності залежить вся наступна робота. Перший етап ми присвятили знайомству з темою програми «Розвитку психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу», підготовці педагогів до тренінгу, ознайомленню учасників з метою, завданнями тренінгу, правилами групової роботи, актуалізації необхідності професійного зростання та самовдосконалення.

Провідною в роботі є партнерська взаємодія з учасниками тренінгу. Це обумовлено не лише повагою до учасників групи, а й можливістю продемонструвати та підтримати партнерську стратегію взаємодії, надати учасникам відчуття підтримки, створити простір для самовираження тощо. Наприклад, вправа «Презентація партнера» припускало роботу в парі. Учасники в парі розповідали про себе один одному, потім кожен представляв свого партнера групі. Ця вправа дозволила ближче познайомитися учасникам в групі та проходила в досить емоційній атмосфері. Проте деякі учасники мали труднощі в презентації партнерів, були досить скуті, замкнені. Після завершення вправи відбувалося обговорення труднощів, бар'єрів у

спілкуванні, оскільки їх наявність сприяє виникненню неконструктивних реакцій в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Спостереження за учасниками групи при виконанні подібних вправ дало змогу зорієнтуватись у рівні сформованості в них комунікативних навичок, що входять до *операційного* складника психологічної готовності педагога до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Обговорення тих труднощів, що виникли при виконанні цих вправ засвідчило, що учителі частіше пов'язують їх із зовнішніми чинниками, їм не завжди легко назвати і визнати особисті якості, що заважають у спілкуванні. В цілому, вправи показали, що багато учасників тренінгової групи недостатньо знають і розуміють себе.

Подальші вправи, присвячені розвитку комунікативних здібностей, мали на меті розширення можливостей встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування та відпрацювання навичок розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми.

На завершення першого блоку нами були підведені перші підсумки роботи. Учителі, висловлюючи свої враження, вказували на позитивний ефект вправ, позитивний емоційний заряд і можливість в невимушеній атмосфері зблизитися один з одним.

Заняття, спрямовані на виділення та рефлексію професійно важливих якостей педагога, що сприяють ефективній педагогічній взаємодії, мали на меті актуалізацію професійної самосвідомості вчителя. На початку заняття нами була проведена бесіда «Професійні якості педагога» [231], яка дала змогу актуалізувати коло питань, пов'язаних з особистісно-професійними якостями педагога. Групі було запропоновано прописати якості педагога та проранжувати їх за ступенем значущості, а також відрефлексувати ступінь їх розвиненості у себе. Вправа «Мої плюси та мінуси» мала на меті активізувати взаємодію учасників, усвідомити можливості та обмеження професійної діяльності, вийти на певний рівень саморозкриття. Робота проводилась у парах, пропонувалося провести інтерв'ю один з одним.

Зверталась увага не на біографічні данні, а на особистісні та професійно важливі якості педагогів. Наприкінці виступів учасники обмінювались власними враженнями, думками про те, що нового вони дізнались про своїх колег.

Таким чином, перші блоки тренінгової роботи сприяли створенню творчого і рефлексивного середовища, емоційно безпечного й налаштованого на сприяння пошуку і зростанню, що підживлювало мотивацію педагогів до змін.

Наступне заняття присвячене роботі з проблемою маніпуляції на *когнітивно-смісловому* рівні. У теоретичному повідомленні учасникам була дана коротка характеристика ролі маніпуляції в житті та діяльності людини, обґрунтовано необхідність розвитку умінь своєчасного розпізнавання і конструктивного протистояння спробам маніпулятивного впливу, у тому числі в педагогічній діяльності. Пропонувалося згадати і розповісти про ситуації, в яких учасники піддавалися маніпулюванню з боку інших людей. Основна частина заняття «Психологічне маніпулювання – коли воно виникає?» мала на меті формування досвіду відстежування причинно-наслідкових зв'язків в розвитку ситуації взаємодії з іншою людиною, диференціювання різних видів впливу, усвідомлення власного вибору тих або інших видів впливу на учнів, усвідомлення місця і ролі психологічної маніпуляції в їх повсякденній і педагогічній взаємодії.

Важливим завданням цієї частини роботи є формування певного дискурсу, у межах якого відбувається функціонування смислових процесів, що обумовлюють адекватне ставлення учителів до проблеми маніпуляції, до тих або інших способів впливу, у тому числі – педагогічного. Формування такого дискурсу відбувається за рахунок введення наступних смислових позицій [194]:

- Простір взаємовпливу характеризується різноплановими бажаннями, взаємними очікуваннями і вимогами учасників взаємодії.

- Найефективніший спосіб звільнитися від «павутини взаємних очікувань і вимог» – прийняття на себе персональної відповідальності за реалізацію власних бажань, цілей, завдань.

- Психологічне маніпулювання дозволяє притягнути енергію інших людей для реалізації особистих цілей без їх свідомої згоди і зобов'язань у відповідь.

- При усіх видимих перевагах використання психологічного маніпулювання, у подальшому воно веде до втрати довіри, виникнення напруженості або розриву стосунків.

- Конструктивна взаємодія сприяє розвитку стосунків і сприятливо впливає на особистість; деструктивна взаємодія руйнує стосунки і чинить негативний вплив на особистість.

- Психологічне маніпулювання належить до категорії деструктивного впливу і діє руйнівним чином як на мішень маніпуляцій, так і на самого маніпулятора.

- Використання маніпуляцій у педагогічному спілкуванні будь-якою з його сторін (учителем або учнем) за відсутності дій, спрямованих на протистояння, задає фундаментальне допущення про нормальність взаємодії в режимі психологічної експлуатації «слабких» сторін іншої людини.

- «Цивілізоване» протистояння і протидія маніпулюванню - це процес захисту людиною власних психологічних меж.

- Протидія педагога маніпуляціям з боку учнів підліткового віку є не лише захистом власної особистості, але й педагогічним (виховним) впливом на учня, що демонструє право і здатність людини не допускати психологічного використання іншою людиною власних емоційних, інтелектуальних та ін. ресурсів проти своєї волі.

Усі названі смислові позиції обговорювалися й тією чи іншою мірою дискутувалися в групі.

Важливим змістовим блоком такої роботи було також ознайомлення з так званим «драматичним трикутником», взаємодія в якому відбувається

відповідно до трьох рольових позицій – «жертви», «переслідувача (агресора)» і «рятівника». Модель «драматичного трикутника», запропонована в транзакційному аналізі (С. Карпман), влучно пояснює природу і сенс такого типу маніпулятивного впливу, як «гра на слабостях» («гра на почуттях»).

Важливу частину тренінгової роботи склало заняття, спрямоване на формування в учителів умінь розпізнавати маніпуляції («Виявлення психологічної маніпуляції – крок до її нейтралізації»). Це заняття націлене на формування уміння використовувати власні емоції в якості «червоної сигнальної лампочки» при розпізнаванні психологічної маніпуляції, набуття досвіду цілеспрямованого відстежування виникаючих емоційних станів та управління ними, ознайомлення з деякими закономірностями «мови емоцій».

На занятті обговорювалися типи емоційних реакцій на психологічне маніпулювання, розглядалися причини їх виникнення. Практикум емоційної саморегуляції на цьому етапі включав демонстрацію і практичне відпрацювання технік управління своїми емоціями (рахунок до десяти, НЛП-техніки, «Кільце Соломона» і т.ін.). Важливі знахідки учасників групи полягали в усвідомленні того, що ціла низка емоцій, що виникають під час взаємодії, можуть слугувати сигналом початку психологічної маніпуляції; уміння відстежувати і розшифровувати виникаючі емоції допомагає краще розуміти неявну мету партнера по спілкуванню; управління будь-якою життєвою ситуацією обов'язково пов'язано з управлінням власними емоційними станами.

Основна частина роботи тренінгової групи спрямована на опрацювання конкретних психологічних феноменів і процесів, що входять в емоційно-вольову і операційну складову психологічної готовності педагога до протидії маніпуляціям у спілкуванні з підлітками. Спектр вправ в цьому блоці дуже різноманітний: від відпрацювання майже «рефлекторного» (тобто дуже оперативного, в режимі «стимул – реакція») реагування на маніпулятивні трансакції (наприклад: «Ваш урок не цікавий» - «Що саме ви маєте на

увазі?»; «Ви, як завжди ... (невизначно, незрозумілі, погано виглядаєте та ін.)» - «Чому ви цим цікавитесь?») до покрокового моделювання конструктивних педагогічних дій в ситуаціях маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками, узятих з досвіду педагогів, працюючих в сучасній школі.

Так, заняття «Техніки нейтралізації психологічної маніпуляції» було спрямоване на набуття учасниками свідомого досвіду критичного сприймання маніпулятивної ситуації взаємодії і первинних навичок нейтралізації маніпулятивної атаки. У цій частині тренінгу був використаний запропонований О. Сидоренко алгоритм нейтралізації психологічної маніпуляції (відпрацювання в парах техніки «нескінченного уточнення», «зовнішньої згоди», «зіпсованої пластинки», «посилання на особисті властивості»). Після виявлення і відпрацювання цього алгоритму, учасники познайомилися зі способами переведення маніпулятивного спілкування в конструктивні форми, а також апробували ці способи в групі.

Рефлексія отриманого досвіду дозволила педагогам у своїх суб'єктивних самозвітах зробити висновок про те, що використання техніки самозахисту дозволяє понизити "небезпеку" маніпулятивної інтервенції, проте ця техніка не вирішує саму ситуацію; перехід на неманіпулятивні способи спілкування дозволяє перевести психологічну співзалежність маніпулятора і адресата впливу у відкрите і прозоре русло; найкращим способом захисту від психологічного маніпулювання є відмова від подібних практик взаємодії.

Важливим завданням тренінгових занять було також опрацювання моментів емоційного стану педагога в ситуації "зіткнення" з підлітком, який здійснює маніпулятивний вплив, а саме – допомога в подоланні внутрішніх перешкод, що виникають при спробах утримувати впевнену, врівноважену і відкриту позицію у момент безпосереднього інциденту маніпулятивної взаємодії. Основні труднощі цього етапу полягають в тому, що учителі прагнуть або – на одному полюсі – уникати відкритої комунікації, спрямованої на прояснення і легалізацію ситуації як маніпулятивної за своїм

характером, або – на іншому – не можуть утриматися від емоційних (частіше агресивно-нападницьких) реакцій, що ускладнює ситуацію і дає підлітку певні "бонуси" (у вигляді почуття переваги над "емоційно уразливим" учителем або у вигляді підтвердження учнем своєї "відпочаткової правоти" щодо "не о'кейності" педагога).

Детальний аналіз емоційних механізмів, закладених в систему маніпулятивної комунікації, допомагав учителям знайти внутрішній ресурс стабільності й емоційного самовладання під час багаторазового рольового програвання різних ситуацій маніпулятивної взаємодії. Зворотний зв'язок учасників і спостерігачів подібних психодраматичних етюдів давав змогу педагогам спиратися на підтримку колег у пошуку найбільш адекватних невербальних (мімічних, пантомімічних, інтонаційних) і змістовно-вербальних аспектів спілкування з підлітками, що дозволяють виявити власні способи вирішення складних педагогічних ситуацій.

Завершальний блок тренінгової роботи мав на меті інтеграцію учасниками власних «знахідок», тобто тих смислових (когнітивних), емоційно-регулятивних та комунікативно-операційних здобутків, що були отримані на різних етапах роботи групи та практичної діяльності під час тривалих інтервалів між заняттями. З цією метою кожен педагог готував «портфоліо знахідок», з яким дійшов до завершення всього циклу занять. Інструкція до виконання цього завдання містила пропозицію виокремити і назвати: інсайти («усвідомлення») щодо проблеми маніпуляції у взаємодії педагога і учня (*когнітивний* компонент); особливості перебігу власних емоційних процесів, розуміння яких дозволяє вчителю краще орієнтуватися в ситуаціях зовнішнього маніпулятивного впливу, та нові уявлення про власні «слабкі» емоційні зони (*когнітивний* та *емоційний* компонент); ті чи інші навички емоційної саморегуляції, які найкраще відповідають індивідуальності педагога і є більш ефективними для нього в ситуаціях зовнішнього маніпулювання (*емоційно-вольовий* та *операційний* компоненти); знахідки, що дозволили поповнити індивідуальний арсенал конструктивних

способів діяння у складних ситуаціях взаємодії з підлітками (*операційний* компонент); питання, що стосуються труднощів, які виникають у взаємодії з учнями в ситуаціях маніпулятивного впливу і які поки лишаються не подоланими, а також уявлення про те, в який спосіб вчителі планують вирішувати ці питання (*мотиваційний* компонент). Кожний учасник готував презентацію свого портфоліо у вигляді міні-«доповіді» із демонстрацією наочного (схематичного, символічно-малюнкowego та ін.) супроводу. Учасники групи брали участь в активному обговорюванні міні-доповідей колег, ставили запитання, просили детальніше розкрити окремі «знахідки» та ін. У такий спосіб портфоліо учасників збагачувались новими здобутками.

Крім того, ведучий перед завершальним заняттям висловив прохання до всіх учасників групи написати коротке есе, в якому пропонувалось описати власні особисті переживання, що виходять за межі теми тренінгу, й актуалізація яких пов'язана з роботою в групі, при цьому на обов'язковості виконання цього прохання не наполягав. Написання есе та його зміст розглядались нами як додаткові «якісні» дані, що в якості суб'єктивних самозвітів свідчать про певні ефекти проведеної роботи.

Важливим аспектом нашої роботи з педагогами було проведення індивідуальних консультацій, спрямованих на надання підтримки учасникам тренінгової групи в опрацюванні їх особистих утруднень та психологічних проблем. Ця форма роботи давала змогу, з одного боку, враховувати індивідуально-типологічні властивості окремих учителів з позиції приналежності до того чи іншого встановленого нами типу (кластеру) педагогів, з іншого – орієнтуватись на суб'єктивну логіку процесу кожного конкретного вчителя. Наприклад, педагоги, які відносились до емоційно-діяльного типу (3-й кластер), потребували більш глибокого усвідомлення власних емоційних станів, під впливом яких здатні приймати квапливі й неконструктивні рішення педагогічних ситуацій. Це, з одного боку, важливо було тримати в полі уваги ведучому тренінгової групи й орієнтувати педагогів на більш глибоке розуміння власних емоцій і почуттів, а з іншого,

вони самі відчували потребу в більш раціональному й виваженому погляді на власну поведінку в емоціогенних ситуаціях, а також в конкретних заходах зі стабілізації власного емоційного стану. Отже, проведення консультацій було спрямовано на те, щоб надати всьому процесу, крім групового, ще й індивідуального спрямування.

Таким чином, проведений нами тренінг являє собою систему технік та прийомів розвивально-корекційної роботи, спрямованої на створення творчого і рефлексивного простору взаємодії учасників, в якому відбувалось опрацювання когнітивних, мотиваційних, емоційно-регулятивних та операційних складових процесу конструктивної протидії педагогів маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

3.3. Результати апробації програми розвитку психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Результати проведеного нами тренінгу були опрацьовані відповідно до класичних вимог, що полягають у порівнянні показників констатувального та контрольного зрізів, отриманих на експериментальній та контрольній групах педагогів.

Насамперед, під час контрольного зрізу було проведено та оброблено результати контрольної (додаткової) серії методики «Педагогічні ситуації», комплект завдань до якої відрізняється від основного набору ситуацій, що пропонувались вчителям на констатувальному етапі дослідження. Показники виконання цих завдань ми розглядаємо як такі, що мають стосунок до всіх компонентів психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків.

Отримані дані було опрацьовано так само, як і в констатувальному зрізі, тобто відповідно до чотирьох виділених нами способів чинення підлітками маніпулятивного впливу на педагога. Розглянемо їх докладніше (Рис. 3.1. – 3.4).

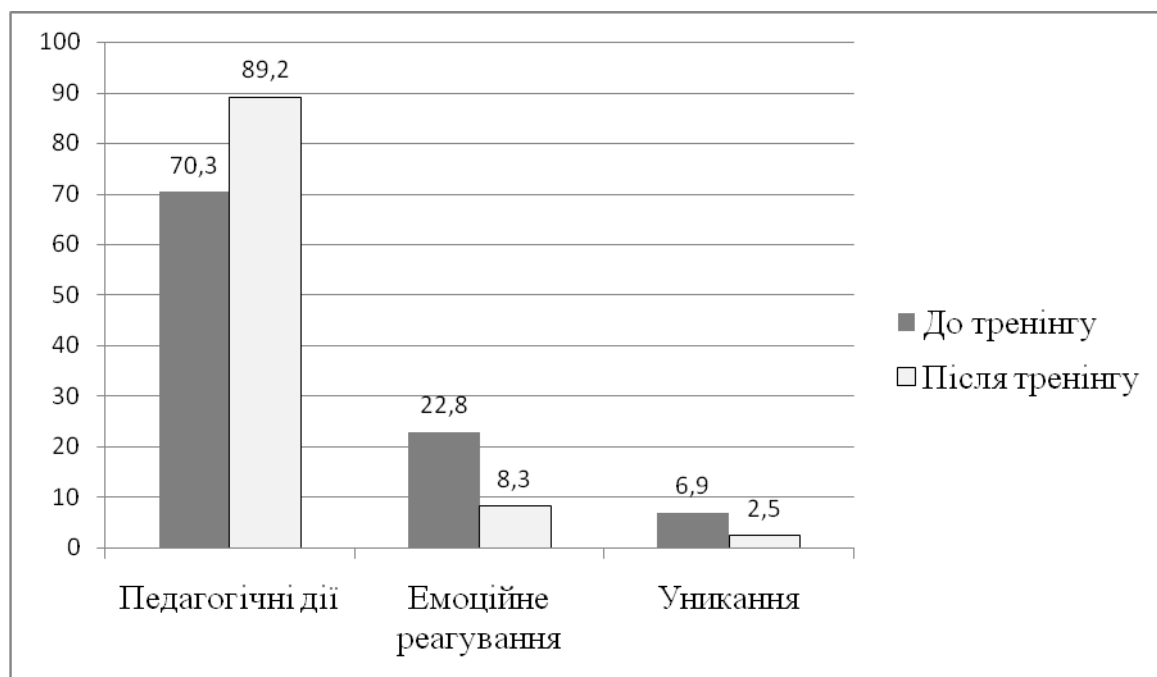


Рис. 3.1. Розподіл варіантів реагування учителів експериментальної групи на маніпулятивний прийом «обман»

Як видно з Рис. 3.1, в результаті тренінгу в експериментальній групі суттєво зросла кількість випадків, в яких педагоги спрямовували свої зусилля на педагогічне розв'язання ситуації маніпулятивної взаємодії з підлітками, що відбулося за рахунок помітного зменшення таких варіантів поведінки, як емоційне реагування та уникання. (Результати контрольної групи свідчать про відсутність суттєвих відмінностей у показниках обох зрізів (Додаток 4). Водночас, попри те, що кількісні дані самі по собі є досить показовими, варто вказати на суттєві якісні відмінності в тих варіантах відповідей педагогів на стимульні ситуації, які вони надавали в констатувальному і контрольному зрізах. По-перше, помітно виявляється тенденція до надання таких варіантів педагогічного розв'язання ситуацій, в яких вчителі співвідносять запропоновані ними заходи з ймовірністю досягнення мети своїх дій, якою є «зупинка» маніпулятивного впливу і перетворення ситуації на адекватне педагогічне спілкування. Це виявлялось у тому, що відповіді педагогів на запропоновані ними у контрольній серії педагогічні ситуації були більше

схожі на розмірковування, ніж на готові варіанти рішень, при чому їх міркування стосувались ймовірності й прогнозу ефективності пропонованих ними дій і заходів та намагання врахувати ті чи інші обставини, які не містились в умовах ситуації, але які можливі в реальному житті. Стилiстично це виявлялось у використанні зворотів «якщо..., то...», «якщо це не допоможе, то, можливо, варто...», включенні міркувань щодо психологічних особливостей учня чи конкретних обставин ситуації («схоже, цей учень не очікував, що його брехня буде так легко розкрита...», «спочатку подивитись, чи вперше його спіймали на такій брехні...» тощо). Крім того, у своїх міркуваннях вчителі пропонували цілісні алгоритми дій (наприклад: «Перше, що я би зробила, – поспілкувалася б з хлопцем, зорієнтувалася б у тому, чи зрозумів він сам, що зробив. Якщо так, то більше нічого не треба робити, просто дати контрольну після уроків, і хай пише. Якщо почне хитрувати знову, тоді скажу, що не варто, бо розумію всі ці маніпуляції. Якщо це буде мати потрібний ефект, тоді запропоную виконати контрольну. І скажу, що моя довіра до нього похитнулася»).

Характерно, що ті варіанти поведінки педагогів, які ми співвідносимо з емоційним реагуванням і униканням, не тільки скоротились за кількісними показниками, але й змінились за якістю. Так, опис педагогами власних емоційних реакцій був частіше включений в певну загальну схему розмірковувань та інтерпретацій тієї чи іншої ситуації. Наприклад: «Мене обурює, коли учні брешуть мені! І я скажу йому про це. Але скажу, дивлячись у вічі і наодинці. Спитаю, чого він хотів цим добитися? А далі буду спостерігати за ним. І про це також скажу йому».

Уникання будь-якої активності у відповідь на обман з боку підлітків також виглядало дещо інакше. Вказуючи на відсутність будь-яких дій, вчителі зазначали, що це тимчасова пауза, необхідна для того, щоб зорієнтуватись у подальших діях або щоб надати учневі можливість самостійно визнати свою «помилку». Наприклад: «Я би на це нічого не

сказала, подивилася б, що він буде робити далі»; «Гадаю, в цій ситуації найкраще – не квапитись. Хай сам щось зробить, щоб виправити ситуацію».

На Рис. 3.2 зображені відмінності у кількісних показниках різних варіантів реагування педагогів на маніпуляцію підлітків, класифіковану нами як «гра на почуттях».

В контрольному зрізі ситуації цієї групи надали велику кількість унікаючих реакцій педагогів, проте в контрольному зрізі відбулося їх багатократне скорочення. Ми пов'язуємо це з тим, що «гра на почуттях», до якої вдаються підлітки, є пасивно-агресивним засобом прихованого впливу на іншу людину, який викликає конфлікт почуттів (між гнівом і протестом, з одного боку, та почуттям провини – з іншого), відчувати який вчителю (як і будь-якій іншій людині) досить дискомфортно. Справитись з дискомфортом цієї реакції допомагають механізми психологічного захисту, зокрема – витиснення й заперечення, що у зовнішній поведінці може виявлятися як уникання, тобто дія у межах очікувань маніпулятора. Опрацювання емоційних реакцій педагогів, які брали участь у тренінгових заняттях, сприяло усвідомленню ними власних почуттів у подібних ситуаціях і формуванню навичок їх емоційної регуляції, що, відповідно, приводило до послаблення психологічного захисту й пов'язаного з ним уникання, кількість проявів якого в контрольній серії суттєво скоротилась.

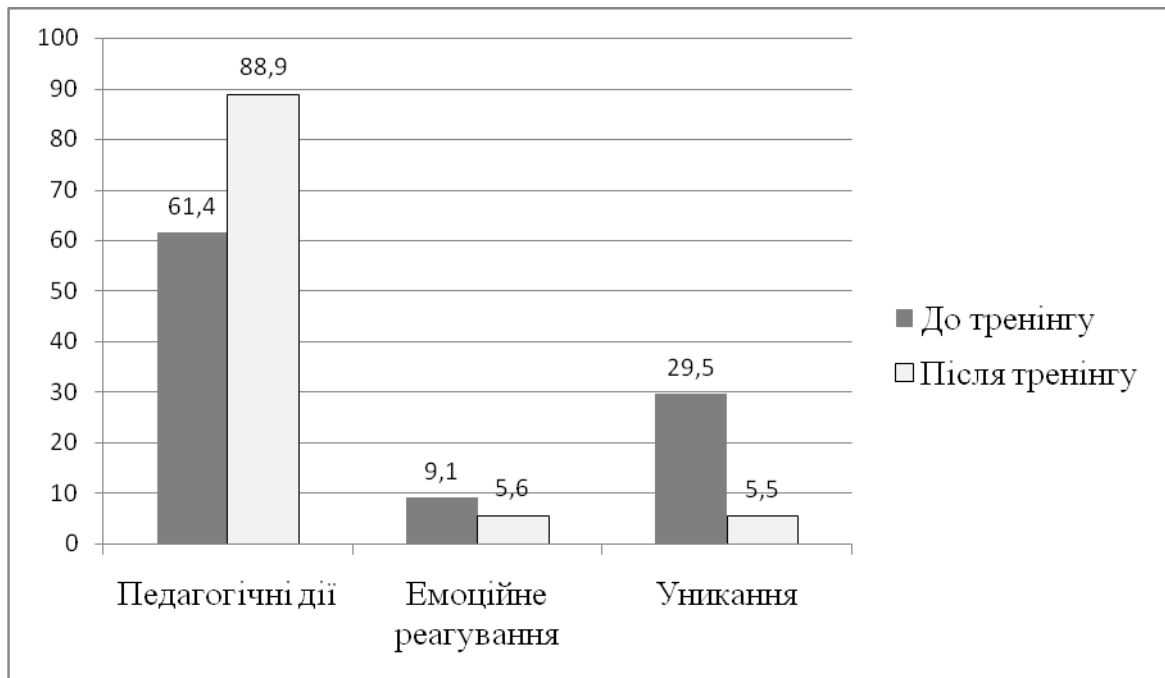


Рис. 3.2. Розподіл варіантів реагування учителів експериментальної групи на маніпулятивний прийом «гра на почуттях»

Як видно з рисунка 3.2, суттєво зросла кількість відповідей, спрямованих на педагогічне розв'язання ситуацій, в яких підлітки намагаються грати на слабкостях педагога, на його емпатії та здатності до співчуття. Підвищення компетентності у питаннях емоційного реагування та емоційної регуляції, яке відбулося в результаті тренінгу, а також розуміння пасивно-агресивної природи поведінки «жертви» у межах так званого «драматичного трикутника», сприяло зростанню й психологічної компетентності педагогів, що виявилось у наданні ними досить виважених і адекватних рішень (наприклад: «Якщо я відчую щось підозріле у цьому проханні, то не посоромлюсь детальніше розпитати, у чому проблема. А потім запитаю, у який спосіб хлопець зміг би відпрацювати цей пропуск»; «Не хочу потурати цим хитрощам. Дам неформальне завдання, щоб дитина не звикала до надто легкого життя»).

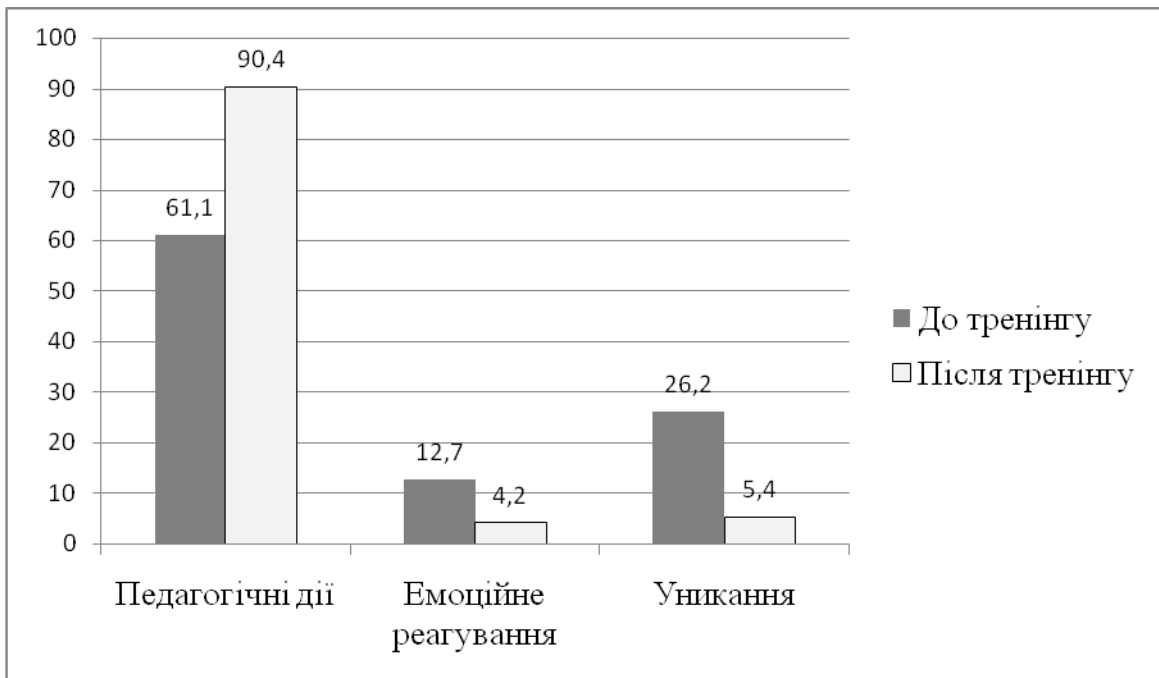


Рис. 3.3. Розподіл варіантів реагування педагогів експериментальної групи на маніпулятивний прийом «використання ситуації в особистих інтересах»

Частотні показники відповідей педагогів на маніпулятивний прийом «використання ситуації в особистих інтересах», відображені на Рис. 3.3, схожі на попередні. Тут також помітне зростання кількості відповідей, спрямованих на педагогічне розв'язання ситуації, а також суттєве зниження проявів емоційно навантажених реакцій та уникання. Зазначена вище тенденція до більш глибокого розуміння змісту стимульних ситуацій, рефлексування власних дій з огляду на їх ефективність, а також включення своїх почуттів (емоційних реакцій) та тактичних пауз (уникання) в загальний алгоритм педагогічно доцільних дій, зберігається у якісних характеристиках відповідей педагогів на маніпуляцію «гра на почуттях».

Співвідношення розподілів показників реагування педагогів експериментальної групи на маніпулятивні прийоми, що відносяться до категорії «колективна змова», засвідчує, що в результаті тренінгу відбулись суттєві зміни у здатності вчителів конструктивно вирішувати такі ситуації (Рис. 3.4).

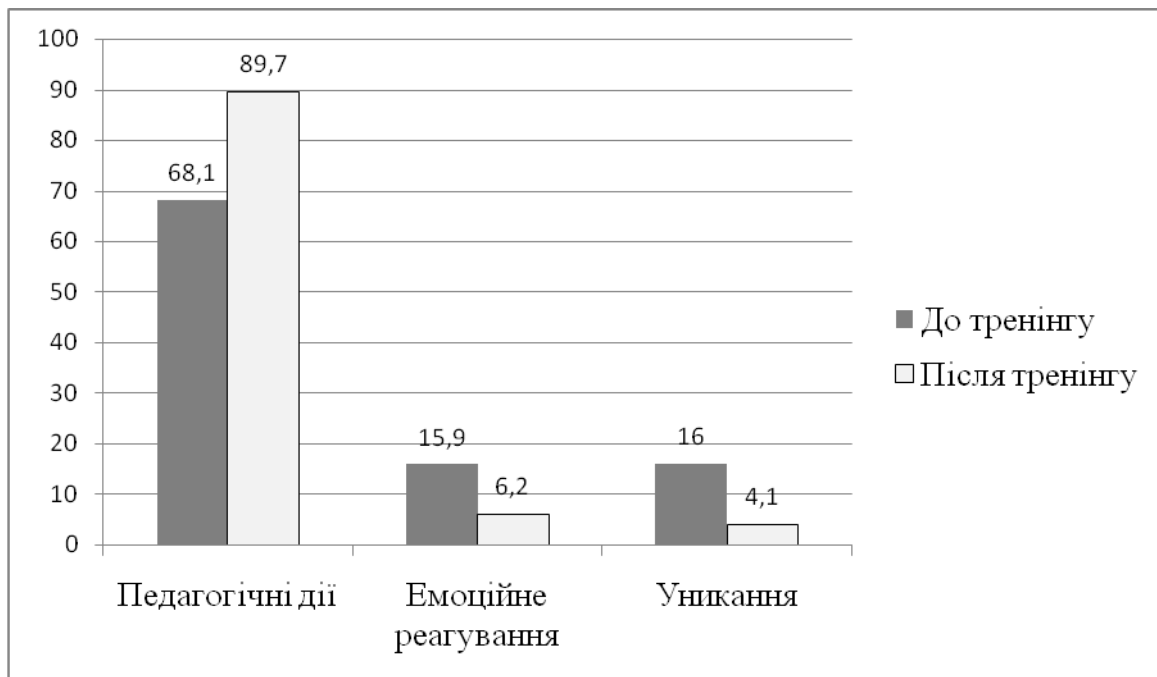


Рис. 3.4. Розподіл варіантів реагування учителів експериментальної групи на маніпулятивний прийом «колективна змова»

Помітно зросла кількість конструктивних педагогічних рішень ситуацій цієї категорії, зменшилося число деструктивних дій, пов'язаних з емоційним реагуванням у вигляді покарання, присоромлювання, висміювання учнів, а також кількості уникаючої стратегії поведінки. Результати, отримані на контрольній групі педагогів, засвідчують, що зазначені тенденції встановлені лише в експериментальній групі вчителів, а, отже, можуть розглядатись як наслідок проведеної нами корекційно-розвивальної роботи.

В контрольному зрізі нами були отримані також показники механізмів психологічного захисту (за адаптованим варіантом опитувальника Р. Плутчика) на контрольній та експериментальній групах учителів. Уважний розгляд цих даних засвідчив, що в педагогів з експериментальної групи після тренінгу спостерігається тенденція до зменшення показників цілої низки механізмів его-захисту (див. таблиця 3.1), що свідчить про послаблення всієї системи психологічного захисту, тобто про зняття певної захисної напруги в учасників тренінгової групи. Найбільш виразне зниження встановлено за

такими механізмами психологічного захисту, як заперечення, регресія, компенсація, проєкція та інтелектуалізація.

Таблиця 3.1

Порівняння показників механізмів еґо-захисту до та після формувального дослідження на основі t-критерію Стюдента

Механізми еґо-захисту	Екпериментальна група			Контрольна група		
	Середнє арифметичне		р-рівень значущості t-критерію	Середнє арифметичне		р-рівень значущості t-критерію
	До тренінгу	Після тренінгу		До тренінгу	Після тренінгу	
Заперечення	82,47	76,66	$p \leq 0,13^*$	77,81	76,83	$p \leq 0,63$
Витиснення	42,51	39,16	$p \leq 0,37$	44,07	43,91	$p \leq 0,87$
Регресія	73,52	69,91	$p \leq 0,12^*$	68,58	69,54	$p \leq 0,74$
Компенсація	71,57	60,72	$p \leq 0,07^*$	65,25	64,16	$p \leq 0,73$
Проєкція	66,84	59,36	$p \leq 0,11^*$	61,83	58,83	$p \leq 0,33$
Заміщення	53,81	54,63	$p \leq 0,79$	51,81	52,76	$p \leq 0,73$
Інтелектуалізація	61,23	57,25	$p \leq 0,15^*$	57,09	58,48	$p \leq 0,36$
Реакт. утворення	87,46	89,39	$p \leq 0,32$	82,43	80,48	$p \leq 0,34$

Примітка: * – відмінності значущі на рівні тенденції

Зменшення напруги такого механізму заперечення, може пояснюватись формуванням у педагогів більш глибокого розуміння природи маніпулятивного впливу людини на людину через їх ознайомлення з ознаками маніпуляцій та власними емоційними «маркерами», важливими для розпізнавання актуальної маніпулятивної взаємодії. Зниження показників компенсації, яка традиційно виявляється в намаганнях врівноважити свої реальні або уявні слабкі сторони за рахунок розвитку або демонстрації будь-яких інших переваг, свідчить про те, що в результаті тренінгової роботи в учителів зростає здатність до прийняття себе та своїх «слабких» сторін. Це

суттєво сприяє сприйманню ситуації зовнішнього маніпулювання як менш загрозливої, а отже – й такої, що викликає меншу емоційну відповідь.

Зниження показників регресії свідчить про те, що після формувального етапу дослідження вчителі менше виявляють схильність до незрілих способів реагування, а, отже, - здатні діяти більш «дорослим» чином, тобто покладатись на більш раціонально виважені способи поведінки, що ми пояснюємо виразною когнітивною спрямованістю запропонованої нами корекційно-розвивальної роботи. Зниження показників проєкції дозволяє стверджувати, що після тренінгу вчителі менше виходять зі сформованих заздалегідь негативних уявлень про учнів і виявляють здатність не стільки приписувати їм ті чи інші наміри, а зберігати увагу і чутливість під час процесу взаємодії з ними. Подібним чином ми інтерпретуємо й зменшення середнього показника такого механізму психологічного захисту, як інтелектуалізація: вчителі з експериментальної групи стали більше орієнтуватись на факти, пов'язані з реальними подіями, та на власні переживання, ніж формувати логічні схеми пояснення подій, які не базуються на реально спостережуваних процесах.

Як можна бачити з таблиці 3.1, в учителів з контрольної групи будь-яких помітних змін у показниках механізмів психологічного захисту не спостерігається.

В контрольному зрізі нами були отримані також показники методики «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» (таблиця 3.2).

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що проведена корекційно-розвивальна робота з учителями впливає на мотивацію та ставлення педагогів до своєї професійної діяльності, підкріплює та підживлює її. Як видно з таблиці, в результаті тренінгу підвищилися показники професійного інтересу, допитливості та епізодичної зацікавленості, й водночас відбулося зниження показників демонстрованої допитливості й байдужості. Отже, можна говорити про те, що участь педагогів у відкритому, творчому і зацікавленому контакті один з одним, включення їх в активність, спрямовану

на актуалізацію когнітивних, мотиваційних, емоційних та операційних аспектів педагогічної діяльності, спрямованих на розвиток компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками, сприяє посиленню педагогічної мотивації в цілому.

Таблиця 3.2

Показники професійної мотивації педагогів контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту

Показники професійної мотивації	Експериментальна група			Контрольна група		
	До тренінгу	Після тренінгу	p-рівень	До тренінгу	Після тренінгу	p-рівень
Професійні потреби	10, 31	11, 00	0, 001**	10, 00	10, 27	0, 12
Функціональний інтерес	11, 07	10, 92	0, 75	11, 23	11, 10	0, 65
Допитливість	9, 11	10, 12	0,001**	9, 27	9, 32	0, 72
Демонстрована на зацікавленість	10, 81	10, 35	-0, 03*	11, 46	11, 39	0, 78
Епізодична зацікавленість	10, 08	10, 31	0, 03*	10, 73	10, 65	0, 57
Байдужість	9, 34	8, 84	-0, 02**	10, 15	10, 26	0, 44

Як свідчать дані, розміщені в таблиці 3.2., зміни показників педагогічної мотивації в контрольній групі педагогів несуттєві і знаходяться у межах статистичної похибки.

В контрольному зрізі нами було проведено також методичку діагностування емоціональної зрілості особистості (О. Я. Чебикін), серед усіх показників якої ми проаналізували рівні емоційної саморегуляції педагогів контрольної та експериментальної груп до і після проведення формувального етапу дослідження (Таблиця 3.2).

Як видно з таблиці, в результаті тренінгу відбулось зростання рівневих показників емоційної саморегуляції педагогів (за рахунок зменшення кількості вчителів з низьким рівнем саморегуляції з 3-х осіб до 1-ї, що у відсотках склало різницю у 7,7 %, а також зростання числа педагогів з середнім та високим рівнями (в обох випадках – на 1 особу, або на 3,8 %)). Отже, запропонована нами система корекційно-розвивальної роботи сприяє зростанню в учителів здатності до емоційної саморегуляції.

Таблиця 3.2

Показники емоційної саморегуляції педагогів експериментальної групи до і після проведення формувального етапу дослідження

Рівні емоційної саморегуляції	До тренінгу	Після тренінгу
Високий	19,3	23,1
Середній	69,2	73,1
Низький	11,5	3,8

Примітка: відмінності в рівневих показниках емоційної саморегуляції у педагогів контрольної групи відсутні.

Крім кількісних даних, ми проаналізували також результати проведеної корекційно-розвивальної роботи, виражені у якісних результатах, а саме в суб'єктивних самоописах («портфоліо» та ессе, презентованих на останньому занятті тренінгової групи). Аналіз їх змісту дозволив нам виділити ті моменти проведеної роботи, на значущість яких вказують самі учасники, і які ми співвідносимо з різними компонентами психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Фрагменти суб'єктивних самозвітів, що ілюструють це, наведено нижче.

Таким чином, аналіз результатів, отриманих у контрольному зрізі та під час аналізу суб'єктивних самозвітів учасників, дозволяють нам констатувати зміни у таких компонентах психологічної готовності педагогів

до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

1. *Когнітивний компонент:*

- суттєве зростання частоти надання таких варіантів рішення педагогічних ситуацій, пов'язаних з маніпулятивним впливом з боку учнів-підлітків, де пропонуються *раціональні та педагогічно доцільні варіанти їх розв'язання*; посилення логічної і рефлексивної складової таких рішень; підвищення компетентності у питанні ефективності педагогічних дій;

- *зменшення напруги таких механізмів психологічного захисту, як заперечення, регресія, компенсація, проекція та інтелектуалізація, що сприяє більшій відкритості педагогів у спілкуванні і меншій невротично-захисній спрямованості їх реакцій на ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків;*

- зростання *компетентності у питаннях сутності й природи маніпуляції* як засобу прихованого впливу, розрізнення видів маніпуляцій (зокрема тих, що виникають у стосунках «учень (учні) – вчитель»); знання щодо алгоритмів нейтралізації маніпуляцій, ролей «драматичного трикутника» тощо.

На розвиток когнітивного компоненту психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків свідчать такі фрагменти самозвітів учасників: «Я тепер розумію, що таке маніпуляція. Це хитрощі, до яких вдаються задля отримання прихованої користі, яку не вдається присвоїти відкрито»; «Я знаю тепер, чому подібні ситуації завжди змушували мене нервувати, - тому що я не розуміла тоді, як потрапляла «на гачок». Тепер я знаю, що можна зробити, щоб мене не «підчепили». Треба пильнувати за своїм внутрішнім «Рятівником», який завжди поспішає наздогнати та «завдати добро»))))».

2. *Мотиваційний компонент:*

- посилення професійного інтересу, допитливості та епізодичної зацікавленості й одночасне зниження показників демонстрованої допитливості й байдужості до проблем педагогічної діяльності;

- високий рівень пізнавального інтересу педагогів до проблеми протистояння і протидії зовнішньому маніпулятивному впливу (виразна активність педагогів під час занять, мала кількість учасників, які обмежувались спостереженням виконання вправ іншими);

- посилення мотивації професійного саморозвитку (постановка питань, що стосуються перспектив подальшого самовдосконалення у галузі знань, умінь і навичок з проблеми педагогічного впливу; фрагменти з презентації «портфолію»: «Хочу ще розібратись у тому, як знайти баланс між співчуттям та здоровою агресивністю, щоб не дозволяти іншим «грати» на моїх слабостях»; «У мене ще лишаються питання щодо взаємодії з батьками, які підтримують і приховують маніпуляції своїх дітей»; «Ще є питання, у яких я «гублюся», - наприклад, якщо маніпулятор – це колега або керівник, з яким хотілося б зберегти хороші стосунки»);

- посилення мотивації самопізнання (виконання 69,23% учасниками групи обов'язкового завдання – написання «есе», яке містить враження та усвідомлення, що виходять за межі тематики групової роботи; приклади фрагментів тексту есе: «Я зрозуміла, що в невимушеній обстановці почуваю себе досить тривожно – побоююсь оцінювання і відторгнення від інших. Тільки на 3-х останніх заняттях відчула себе у безпеці»; «Мене дуже цікавить спілкування між людьми. Сподобалось спостерігати і ніби «перекладати», читати підтекст. Це розширює бачення і розуміння того, що насправді відбувається між людьми»; «Я вперше побачила психологію «в дії». Це додає впевненості – коли спочатку щось розумієш в теорії, а потім пробуєш на практиці – і виходить!»).

3. Емоційно-вольовий компонент:

- суттєве зменшення частоти надання гостро емоційних реакцій на педагогічні ситуації маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків; якісні

зміни в емоційному реагуванні на маніпуляції, а саме – включення їх в загальну схему інтерпретації та вирішення ситуацій;

- *зростання рівня емоційної саморегуляції* (за опитувальником О. Я. Чебикіна), що підтверджується й якісними результатами тренінгу (фрагменти самозвітів учасників: «Я відчула, що можу справлятися зі своїми станами, змінювати їх»; «Мені найбільше допомогло заняття, коли ми тренувались переривати маніпуляцію, швидко відповідати. Я тоді відчула полегшення, тому що побачила, що можу сама захиститись і не відчувати образу»; «Я зрозуміла, що емоції приходять і закінчуються, що немає нескінченних станів, що їх можна самому применшити, «виключити»»);

- *розвиток здатності розпізнавати емоційні стани учнів та інших партнерів по спілкуванню* (фрагменти самозвітів учасників: «Під час вправ, коли я була в ролі маніпулятора, я зрозуміла, що відчуває «та сторона» взаємодії. Це дуже цікаві почуття конкуренції і страху бути розкритим»; «Не хочу тиснути на дитину і викликати в неї страх до себе»; «Якщо вчитель ганьбить дитину перед всім класом, вона відчуває образу, злість, страх, сором, і навряд чи забуде це вчителю. Важко буде відновити стосунки»).

4. *Операційний компонент:*

- *зростання діяльнійності компетентності педагогів в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків*, яка полягає в умінні будувати послідовність педагогічних дій в напрямку їх розв'язання (за результатами методики «Педагогічні ситуації»);

- *розвиток комунікативних навичок* із налагодження конструктивної взаємодії в ситуаціях порушеної (маніпулятивної) взаємодії («портфоліо») педагогів часто містили конкретні комунікативні знахідки – вислови, фрази, мовні звороти, використання яких дозволяє вчителю конструктивно звернутися до учня з метою розкриття маніпуляції, її припинення, перетворення маніпулятивної взаємодії на адекватну педагогічну (наприклад: «Те, що ти зараз робиш, називається маніпуляцією»; «Я не хочу грати в цю

гру. Давай припинимо»; «Я виходжу з цієї гри і тобі пропоную зробити те ж»; «Ти розумієш, що саме робиш, коли говориш це?» тощо).

Таким чином, аналіз кількісних та якісних показників, отриманих в результаті проведення корекційно-розвивальної роботи з педагогами свідчить про розвиток в них тих когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та операційних процесів та утворень, які ми співвідносимо з компонентами психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Результати констатувального дослідження засвідчили, що в педагогічній діяльності учителі досить часто використовують неконструктивні способи розв'язання ситуацій, пов'язаних з маніпулятивним впливом, і потребують вдосконалення тих компонентів психологічної готовності, які сприяють ефективній протидії в ситуаціях маніпулятивного впливу.

Метою розробленого нами тренінгу є підвищення готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу з боку підлітків через актуалізацію когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та операційних феноменів та процесів, які забезпечують здатність конструктивно та ефективно протистояти і протидіяти маніпуляціям у педагогічному процесі. Тренінг був спрямований на створення особливого рефлексивного середовища, в якому мотивовані на зміни у своїй діяльності педагоги здатні актуалізувати власні особистісні та інтелектуальні ресурси.

Під час проведення тренінгових занять вирішувалися завдання: усвідомлення природи маніпулятивного впливу та його руйнівного впливу на стосунки між людьми (зокрема на педагогічну взаємодію) та на особистість (як ініціатора, так і адресата впливу); усвідомлення педагогами внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій у ситуаціях маніпулятивного впливу; формування вміння розпізнавати маніпулятивні прийоми впливу в ситуаціях педагогічного спілкування з підлітками; розвиток навичок конструктивної педагогічної взаємодії в ситуаціях маніпулятивного впливу; розвиток навичок емоційної саморегуляції в ситуаціях зовнішнього маніпулятивного впливу.

Аналіз результатів, отриманих у контрольному зрізі та під час аналізу суб'єктивних самозвітів учасників, свідчить про те, що тренінг розвитку

психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками спричиняє помітні трансформації і зміни у всіх її компонентах:

- розвиток *когнітивного компоненту* виявляється у зростанні компетентності педагогів у питаннях сутності й природи маніпуляції, алгоритмів її нейтралізації у міжособистісному спілкуванні, ролей «драматичного трикутника», що привело до розвитку здатності продукувати педагогічно доцільні, логічно виважені та відрефлексовані варіанти розв'язання ситуацій маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків, а також до зменшення напруги механізмів психологічного захисту (заперечення, регресії, компенсації, проєкції та інтелектуалізації);

- розвиток *мотиваційного компоненту* виявляється у посиленні професійного інтересу, допитливості та епізодичної зацікавленості й та зниженні проявів демонстрованої допитливості й байдужості до проблем педагогічної діяльності, підвищенні рівня пізнавального інтересу педагогів до проблеми протистояння і протидії зовнішньому маніпулятивному впливу, посиленні мотивації професійного саморозвитку й самопізнання;

- розвиток *емоційно-вольового компоненту* виявляється у зростанні рівня емоційної саморегуляції педагогів, здатності розпізнавати емоційні стани учнів та інших партнерів по спілкуванню, що привело до суттєвого зменшення частоти надання гостро емоційних реакцій на педагогічні ситуації маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків, усвідомленні своїх емоційних реакцій та включення їх у загальну схему інтерпретації та вирішення ситуацій;

- розвиток *операційного компоненту* полягає у зростанні діяльнісної компетентності педагогів в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків та формуванні комунікативних навичок із налагодження конструктивної взаємодії в ситуаціях маніпулятивної взаємодії.

Отже, аналіз кількісних та якісних показників, отриманих в результаті проведення корекційно-розвивальної роботи з педагогами свідчить про

розвиток в них тих когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та операційних процесів та утворень, які ми співвідносимо з компонентами психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Список друкованих праць автора, що відображають зміст розділу:

1. Кіян А. П. Психологічні особливості структурних компонентів готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Теоретичні і прикладні проблеми психології. № 3 (32). Збірник наукових праць. – Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, 2013. – С.127 – 134.

2. Кіян А. П. Маніпулятивні засоби спілкування у педагогічному процесі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 45 (69). – С. 183 – 188.

3. Кіян А. П. Психологическая готовность учителя к противостоянию манипуляциям в общении с подростками. Вестник Томского государственного педагогического университета. Научный журнал. Выпуск 5 (146), 2014. – Томск, 2014. – С.110 – 115.

ВИСНОВКИ

В дисертаційній роботі здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми психологічної готовності педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками, розкрито її структуру та особливості розвитку у педагогів сучасної школи, обґрунтовано і запроваджено систему корекційно-формульованої роботи з її розвитку в умовах групової тренінгової діяльності.

1. Маніпулятивний аспект педагогічної взаємодії становить специфічну особливість проблемних ситуацій спілкування педагога з підлітками, у зв'язку з чим постає проблема конструктивної протидії вчителя маніпулятивному впливу, а також психологічної готовності до неї.

Психологічна готовність педагога до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками – це особистісно-діяльнісне утворення, що складається з комплексу психологічних властивостей, сформованість яких забезпечує здатність педагога розпізнавати спроби маніпулятивного впливу з боку учнів (учня) та здійснювати конструктивні дії, спрямовані на утримання врівноваженого емоційного стану та опір маніпуляції, а також на реалізацію педагогічної (виховної, навчальної) мети в актуальній ситуації взаємодії. Структура психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками містить чотири компоненти – когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та операційний, сформованість яких сприяє своєчасному розпізнаванню актуальної ситуації маніпулятивного впливу та її конструктивному педагогічному розв'язанню.

2. Найбільш типові ситуації маніпулятивного впливу підлітків на педагога пов'язані з використанням таких способів маніпулювання, як обман, гра на почуттях, використання ситуації в особистих цілях, колективна змова. У відповідь на маніпуляції з боку підлітків вчителі виявляють три варіанти

реагування: дії, спрямовані на педагогічне розв'язання ситуації; гостре емоційне реагування на маніпуляцію (яскраві афективні реакції – обурення, агресія тощо); уникання (відсутність уваги до маніпуляції, уникання будь-яких дій). Аналіз ефективності встановлених варіантів реагування на ситуації маніпулювання показав, що більшість пропонованих вчителями педагогічних рішень цих ситуацій не є ефективними, а емоційне реагування та уникання у відповідь на використання учнями маніпулятивних засобів впливу, не сприяють конструктивній протидії таким впливам.

3. Конструктивне протистояння педагога маніпулятивному впливу залежить від ступеня сформованості компонентів психологічної готовності – когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового, операційного.

Педагоги мають середній рівень сформованості *когнітивного* компонента готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. В них досить напружені механізми психологічного захисту, що негативно впливає на здатність адекватно сприймати ситуації порушеної взаємодії з підлітками, розпізнавати маніпуляції. У педагогів домінують такі захисні стратегії, як реактивні утворення, заперечення, проекція та компенсація.

Відповідно до *мотиваційного* компонента психологічної готовності у педагогів на досить високому рівні проявляються такі аспекти педагогічної мотивації, як функціональний інтерес, професійна потреба, допитливість. Водночас інтерес вчителів до педагогічної діяльності, до своїх безпосередніх обов'язків невисокий і проявляється епізодично. Також присутня байдужість та слабка здатність організувати й планувати свій час і власну діяльність.

Психологічні властивості, що входять до складу *емоційно-вольового* компоненту готовності – експресивність та здатність регулювати свої емоційні стани – розвинені на достатньому рівні. Разом з тим, емоційне реагування на ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків у вигляді проявів обурення або прямої агресії, яке виявляють вчителі у значній кількості ситуацій, свідчить про недостатню сформованість емоційно-

вольового компоненту психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками.

Обмежений «репертуар» варіантів реагування педагогів на ситуації маніпулювання з боку підлітків, а також домінування неконструктивних дій у відповідь на них, свідчить про недостатній рівень розвиненості *операційного* компоненту готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу.

4. Виявлено особливості прояву в педагогів психологічної готовності до протистояння маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Найбільш конструктивно здатні протидіяти маніпуляціям з боку підлітків вчителі середньої вікової групи. Зі стажем у педагогів значно підвищуються також показники професійної спрямованості – організованість, спрямованість на предмет, інтелігентність. Існує прямий зв'язок педагогічного стажу з особливостями професійної мотивації – професійною потребою, функціональним інтересом, допитливістю. Зі зростанням педагогічного досвіду підвищуються також показники саморегуляції та емпатії. На рівні когнітивних здібностей педагогічний стаж має суттєвий зв'язок з логічністю, здатністю синтезувати інформацію і схильністю педагогів до регламентованої праці.

Встановлено типи учителів, які диференціюються за домінуючими способами реагування на ситуації маніпулятивного впливу з боку підлітків – емоційно-уникаючий, активно-діяльний, емоційно-діяльний, ситуативно-уникаючий, серед яких найвищою здатністю до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками характеризується *активно-діяльний* тип педагогів.

5. Теоретичним підґрунтям цілеспрямованого формування психологічної готовності педагогів до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками виступили положення про діяльнісну структуру процесу протидії маніпуляціям у педагогічному спілкуванні, про можливість розвитку комплексу особистісно-діяльнісних здатностей вчителів, що становлять зміст когнітивного, мотиваційного, емоційно-вольового та

операційного компонентів психологічної готовності педагогів до такої протидії в умовах спеціально організованої розвивально-корекційної діяльності.

Ефективність авторської програми досягається засобами створення творчого і рефлексивного комунікативного середовища, спрямованого на: усвідомлення природи маніпуляції та її руйнівного впливу на стосунки між людьми (зокрема на педагогічну взаємодію) та на особистість ініціатора і адресата впливу; усвідомлення педагогами внутрішніх механізмів власних непродуктивних дій у ситуаціях маніпулятивного впливу; формування вміння розпізнавати маніпулятивні прийоми впливу, розвиток навичок емоційної саморегуляції та конструктивної педагогічної взаємодії в ситуаціях маніпулятивного впливу у спілкуванні з підлітками.

Реалізація програми спричиняє помітні зміни в усіх компонентах психологічної готовності педагогів до конструктивної протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Розвиток когнітивного компоненту виявляється у зростанні компетентності педагогів у питаннях сутності й природи маніпуляції, алгоритмів її нейтралізації у міжособистісному спілкуванні, розвитку здатності формувати педагогічно доцільні, логічно виважені та відрефлексовані варіанти розв'язання ситуацій маніпулятивного впливу з боку учнів-підлітків, а також до зменшення напруги механізмів психологічного захисту. Зміни в мотиваційному компоненті виявляються у посиленні професійного інтересу, допитливості та зацікавленості, зниженні проявів демонстрованої допитливості й байдужості до проблем педагогічної діяльності, підвищенні рівня пізнавального інтересу педагогів до проблеми протистояння і протидії зовнішньому маніпулятивному впливу, посиленні мотивації професійного саморозвитку й самопізнання. Розвиток емоційно-вольового компоненту виявляється у зростанні рівня емоційної саморегуляції педагогів, здатності розпізнавати емоційні стани учнів та інших партнерів по спілкуванню, зменшенні частоти надання гостро емоційних реакцій на педагогічні ситуації маніпулятивного

впливу з боку учнів-підлітків, усвідомленні своїх емоційних реакцій та включення їх у загальну схему інтерпретації та вирішення ситуацій. Зміни в операційному компоненті полягають у зростанні діяльній компетентності педагогів в ситуаціях маніпулятивного впливу з боку підлітків та формуванні комунікативних навичок із налагодження конструктивної взаємодії.

Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми ми вбачаємо у комплексному вивченні питань маніпулятивної взаємодії між всіма учасниками педагогічного процесу сучасної школи; у більш детальному вивченні внутрішньоособистісних чинників здійснення підлітками маніпулятивного впливу; дослідженні впливу вікового чинника на способи учнівського маніпулювання педагогами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна / Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы. К 100-летию со дня рождения. Отв. ред. Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1989. – С. 10 – 61.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Аминов Н. А. Модели управления образованием и стили преподавания // Вопр. психол. – 1994. – № 2. – С. 88 – 98.
4. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
5. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопр. психол. – 1997. – № 6. – С. 23 – 30.
6. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: осмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. Т. 15. – № 1 (1994). – С. 3 – 19.
7. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. – 2001.
8. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
9. Ахрямкина Т. А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : дис. канд. психол. наук / Т. А. Ахрямкина. – Самара, 2003. – 178 с.
10. 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.

11. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 1 – 7.
12. Балл Г. О., Перепелиця П. С. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла – Київ-Рівне, 1996. – С. 78 – 90.
13. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 58 – 67.
14. Барабанщиков В. А., Ломов Б. Ф. Системный подход к исследованию психики // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – Т. 23. – С. 27 – 38.
15. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М. : Наука, 1986. – С. 92 – 116.
16. Белозерова Л. И. Психологическая изоляция подростков в коллективе класса: причины, пути коррекции и предупреждения: автореф. дис. канд. психол. наук / Л.И. Белозерова. Л., 1983. – 24 с.
17. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб. : Питер, 1992. – 384 с.
18. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. Пер. с англ. – СПб. : Изд-во “Братство”, 1992. – 224 с.
19. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: дис. доктора психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – С. 45–46.
20. Бех І. Д. Домінанти психологічної готовності педагога до подолання ситуацій утруднення професійної діяльності. Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 5-6 листопада 2008 року: російською та українською мовами. – У 3-х томах. – Том 3. – Донецьк: Кашта, 2008. – С. 265 – 266.

21. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
22. Бодалев А. А. О качествах личности, нужных для успешного общения // Личность и общение. М., 1983. – С. 55 – 64.
23. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74 – 81.
24. 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. – С. 104 – 111.
25. Боришевський М. Й. Гуманізація міжособистісних взаємин в навчально-виховних закладах нового типу / М. Й. Боришевський // Тези доповідей та виступів – К., 1994. – С. 287.
26. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання: дис. канд. психол. наук. – К., 1998. – 180 с.
27. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – <http://www.ipk.alien.ru>
28. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигоряння вчителя: автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2004.
29. Булах І. С. Морально – духовні аспекти професійної діяльності педагога в процесі вирішення складних виховних ситуацій. / Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи // Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції у м. Донецьку, 5-6 листопада 2008 року: російською та українською мовами. – У 3-х томах. – Том 3. – Донецьк, 2008. – С. 275 – 279.
30. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.

31. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : дис. канд. психол. наук : спеціальність 19.00.07. – К. : Інститут психології імені Г. С.Костюка АПН України, 2000. – 235 с.
32. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2001. – 224 с.
33. Веденеева Л. В. Становление эмпатии у будущих учителей в условиях гуманизации учебно-воспитательного процесса : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Веденеева. – Волгоград, 2001. – 194 с.
34. Войтюк Д. К. Влияние рефлексии на формирование психологической готовности личности к профессиональной деятельности: дис. канд. психол. наук. (19.00.01 – общая психология, история психологии, психология личности). – Новосибирск. – 2004. – 189 с.
35. 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 – Київ, 2008. – 20 с.
36. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. доктора психол. наук. – М., 1998. – 389 с.
37. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
38. Габдулина Л. И. Взаимосвязь направленности педагогов в общении и их ценностно-смысловых отношений // Психологический вестник РГУ. Вып. 2. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 434 – 450.
39. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. Серия «Знание» // Педагогика и психология, 1984. – № 7. – С. 43 – 65.
40. Галицький В. М., Мельник О. В., Синявський В. В. Соціально-психологічний словник. – К., 2004. – 250 с.
41. 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. – Київ, 1999. – 17 с.
42. Ганюшкин А. Д. Идеальное состояние для выступления спортсмена как форма психологической готовности. – Омск, 1993. – С. 27 – 28.
43. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. – СПб. : Питер, 2005. – С. 136 – 202.
44. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика // за ред. В.В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – 136 с.
45. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: дис. канд. псих. наук. – К., 1988. – 149 с.
46. Горчакова И. А. Особенности, причины и проявления склонности к лжи у разных категорий учащихся средней школы : дис. канд. психол. наук. (19.00.07 – Педагогическая психология). – Москва, 2010. – 184 с.
47. Грановская Р. М., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб. : OMS, 1994. – 180 с.
48. Грановская Р. М., Никольская И. М. Психологическая защита у детей. – СПб. : "Речь", 2000. – 507 с.
49. Грановская Р. М. Актуальность исследования психологической защиты. // Вестник Балтийской академии. Вып. 18, 1998. – с. 47 – 51.
50. 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 с.
51. Гуменюк О. Є. Маніпуляція як різновид психологічного впливу / О. Є. Гуменюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С. 23 – 26.
52. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [Монографія] / О. Є. Гуменюк – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.

53. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
54. Добрович А. Б. Анатомия диалога / А. Б. Добрович // Психология влияния : [хрестоматия]. СПб. : Питер, 2001. – С. 138 – 182.
55. Долинська Л. В. Стилї педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (4). – К.: НПУ, 1999. – С. 64 – 69.
56. Долинська Л. В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання // Зб. наук. праць «Наукові записки». – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова. – Ювілейний випуск, 2000. – С. 93 – 98.
57. Доценко Е. Л. Манипуляция: психологическое определение понятия / Е. Л. Доценко // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 4. – С. 132 – 138.
58. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М. : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997.
59. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
60. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. – Вопросы психологии, 1972. – № 2. – С. 25 – 39.
61. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
62. Дьяков С. І. Семантичні чинники суб'єктності майбутнього педагога: автореф. дис. канд. психол. наук. – К. – 2006. – 20 с.
63. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Мн. : БГУ, 1976. – 176 с.
64. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. – Мн. : БГУ, 1985. – 206 с.

65. Жданова О. О. Сравнительный анализ понятий «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использования в психологической литературе / О. О. Жданова // В. М. Бехтерев и современная психология, психотерапия : Сб. статей к конф. - Казань : Центр инновац. технологий, 2001. – С. 26 – 31.
66. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агенство, 1995. – 184 с.
67. Журавльова Л. П. Психологія емпатії // Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
68. Заремба Г. Б. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1982. – 16 с.
69. Зелінська Я. Ф. Психологічні аспекти професійної орієнтації у науковій спадщині Г. С. Костюка: автореф. дис. канд. психол. наук: / Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1997. – 17 с.
70. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Феникс, 2002. – 243 с.
71. Знаков В. В. Макиавеллизм и феномен вранья / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 59 – 70.
72. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 45 – 54.
73. Зубкова І. Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 5. – С. 4 – 8.
74. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии, 2000. – № 3. – С. 57 – 66.

75. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
76. Кара-Мурза С. Г. Власть манипуляции / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Академический Проект, 2007. – 384 с.
77. Кара-Мурза С. Г. Маніпуляція свідомістю : [Навчальний посібник] / С. Г. Кара-Мурза – Оріяни, 2003. – 500 с.
78. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : Монографія. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
79. Карвасарский Б. Д. Неврозы. М. : Медицина, 1990. – 576 с.
80. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги : [пер. с англ.] – К. : Наук. Думка, 1990. – 224 с.
81. Каткова Т. А. Особенности проблемного общения детей подросткового возраста. // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина 1. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008. – С. 175 – 181.
82. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации : Учебное пособие. Ярославль. ЯрГУ, 1992. – 83 с.
83. Киричук О. В. Проблемы психології педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Психологія. – К., 1991. – Вип. 37. – С. 3 – 13.
84. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – К., 1997. – С. 31– 46.
85. Киричук О. В. Психологія суб'єктної активності особистості / О. В. Киричук – К., 1993. – 227 с.
86. Киришбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. канд. психол. наук. Л., 1986.
87. Киришбаум Э. И., Еремеева А.И. Психологическая защита. – М. : Смысл, 2000 – 181 с.
88. Киселева Е. В. Проблема ценностно-смыслового отношения учителя к педагогической профессии // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч.

/ Под ред. А.А. Бодалева, Г.В. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чудновского. Ч. 1. М. : Смысл, 2004. – С. 225 – 230.

89. Киян А. П. Психологические особенности манипулятивного воздействия в педагогической деятельности. Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / за ред. Академіка С.Д.Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – вип. 33. – С. 299 – 307.
90. Киян А. П. Теоретичне дослідження стану психологічної готовності педагога в професійній діяльності. Вестник ХГПУ им. Г.С. Сковороды. Психология. – Харьков, 2008. – Выпуск 8. – С. 53 – 55.
91. Киян А. П. Копінг поведінка вчителів в професійній діяльності. Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 18-20 квітня 2008 р. – м. Донецьк, 2008. – С. 45 – 49.
92. Киян А. П. Психологічні особливості протидії маніпулятивному впливу на спілкуванні з підлітками. Науковий журнал. Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Проблеми кіберагресії. Том 1. – Київ, 2012. – С. 86 – 93.
93. Киян А. П. Психологічні проблеми спілкування вчителя з підлітками. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 40 (64). – С. 294 – 298.
94. Киян А. П. Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності. Экология. Здоровье. Спорт: сборник научных работ V Международной научно-практ. конф. – Чита : ЗабГУ, 2013. – С. 81 – 85.
95. Киян А. П. Психологічні особливості структурних компонентів готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками. Теоретичні і прикладні проблеми психології. № 3 (32). Збірник наукових праць. – Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, 2013. – С.127 – 134.

96. Кіян А. П. Маніпулятивні засоби спілкування у педагогічному процесі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 45 (69). – С. 183 – 188.
97. Киян А. П. Психологическая готовность учителя к противостоянию манипуляциям в общении с подростками. Вестник Томского государственного педагогического университета. Научный журнал. Выпуск 5 (146), 2014. – Томск, 2014. – С.110 – 115.
98. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопр. психол. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
99. Кондратьева М. В. Психолого-педагогические аспекты понимания людьми друг друга // Психология межличностного познания. М., 1981. – 224 с.
100. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К. : Вища школа,1987. – 54 с.
101. Кондрашова Л. В. Воспитание у студентов университета нравственно-психологической готовности к педагогической деятельности: автореф. дис. д-ра психол. наук. – Кривой Рог, 1988. – 54 с.
102. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии – 1995. – № 1. – С. 5 – 12.
103. Коржова Е. Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения. // Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. А.А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб. : СПб ГУ, 1997. – С. 75 – 88.
104. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Под ред. Л. Н. Проколиенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
105. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М. : «Когито-Центр», «ИП РАН», 1997. – 432 с.

106. Кочарян А. С. Преодоление эмоционально-трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции: автореф. дис. канд. психол. наук /А. С. Кочарян. – Л., 1986. – 21 с.
107. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. М., 1985. – 411с.
108. Крупнов А. И. Исследование психофизиологического аспекта индивидуальных проявлений общительности человека // Психологический журнал. – 1984. Т. 5. – № 5. – С. 84 – 93.
109. Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий профессионального развития учителя: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1997. – 20 с.
110. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
111. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
112. Куницина В. Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А. А. Крылова. – СПб. : Питер, 1995. – С. 86 – 90.
113. Лефевр В. А., Смолян Г. Л. Алгебра конфликта. – М. : Знание, 1968. – 36 с.
114. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – К., 1995. – № 1. – С.125 – 132.
115. Литвинчук А. Н. Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении / А. Н. Литвинчук // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т.Шевченка / За ред. Харченко С. Я. – № 16 (111) – Луганськ : вид-во ЛНПУ імені Т. Шевченка «Альма-матер», 2006. – С. 129 – 135.

116. Литвинчук О. М. Дослідження смислових установок учителів, які використовують маніпуляції у педагогічному спілкуванні / О. М. Литвинчук // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XII, Ч. 1. – К., 2010. – С. 328 – 338.
117. Литвинчук О. М. Маніпуляції в педагогічному спілкуванні: технологічний аспект / О. М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. II. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 96 – 105.
118. Ложкин Г. В. Уверенность в себе: механизм формирования // Журнал практикующего психолога, 1998. – Вып. 4. – С. 94 – 100.
119. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 444 с.
120. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Прогресс, 1994. – 270 с.
121. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа, 1994. – № 3 – 4. – С. 68 – 72.
122. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К., 1990. – 240 с.
123. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – С. 50 – 51.
124. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) / Е. А. Максимова // Мир психологии, 2001. – № 2. – С. 149 – 154.
125. Маланьїна Т. М. Психологічні особливості подолання вчителями внутрішньоособистісних конфліктів : автореф. дис. канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Т. М. Маланьїна. – К. : Київський нац. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 20 с

126. Манипуляции в общении и их нейтрализация: умей сказать «нет!» / А. А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 220 с.
127. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 208 с.
128. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.
129. Марголина Е. Л. Манипуляция как психологический феномен / Е. Л. Марголина, Л. И. Рюмшина // Прикладная психология. – 1999. – № 4. – С. 65 – 74.
130. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
131. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Просвещение, 1996. – 256 с.
132. Маслоу А. Психология бытия. – М. : Рефл-Бук, Ваклер, 1997. – 304 с.
133. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 8. – С. 63 – 71.
134. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухов // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 59 – 62.
135. Мерзлякова Е. Л. Социально-психологическая коррекционно-развивающая программа: профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / Е. Л. Мерзлякова, В. Э. Петухова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 8. – С. 63 – 71.
136. Мерзлякова О. Л. Профилактика психологической манипуляции и контроля сознания / О. Л. Мерзлякова // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 9. – С. 19 – 27.

137. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі : дис. канд. психол. наук. – К., 1995. – 174 с.
138. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психол. – 1998. – № 1. – с. 44 – 53.
139. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
140. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58 –64.
141. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменко // Вопросы психологии. – 1998 – № 3. – С. 3 – 16.
142. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Отв. ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 1999. – 190 с.
143. Михайлюк Е. Б. Психология влияния / Е. Б. Михайлюк. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 160 с.
144. Молоканов М. В. Двумерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 51– 60.
145. Моляко В. О. Дослідження психологічної готовності учнів до праці. // Психологія: Республ. научно-метод. сб. УССР психології. – К. : Рад. шк. – 1985. Вип. 24. С. 26 – 33.
146. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К. : Знання. 1989. – 48 с.
147. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности как основа типологии учителей // Вопр. психол. – 1987. – № 6. – С. 61– 62.
148. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие. М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 84 с.

149. Мотузенко Б. І. Соціокультурні аспекти маніпулятивного впливу : дис. канд. соц. наук : 22.00.04 / Мотузенко Богдан Ігоревич – К., 2002. – 229 с.
150. Мусатов С. О., Зливков В. М., Хомутинікова Н. Н., Кузьменко Н. В. // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2004. – № 2. – С. 4 – 17.
151. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Тезисы симпозиума: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. [Электронный ресурс] В.Н. Мясищев. – СПб. : Питер, 1998. – 128 с.
152. Налчаджян А. А. Социально – психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). / Ер. : Изд-во АН Арм. ССР. 1988. – С. 263 – 277.
153. Негребецкий Ю. А. Психология педагогического конфликта и его преодоления // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина 1. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008. – С. 289 – 292.
154. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
155. Основы социально-психологической теории / Под ред. А. А. Бодалева и А. Н. Сухова. – Москва - Воронеж, 1995. – 412 с.
156. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми : [практическое руководство] / В. Н. Панкратов – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 336 с.
157. Панкратов В. Н. Манипуляция в общении и их нейтрализация: [практическое руководство] / В. Н. Панкратов – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 208 с.

158. Парыгин Б. Д. Социально-психологический барьер и его функции // *Философия и социальная психология* / Под ред. Б.Д. Парыгина. – Л., 1974. – Вып. 8.
159. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, механизмы формирования и коррекции. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 397 с.
160. Перепелицина М. Ю. Динамика личностных изменений в процессе социально-ориентированного обучения студентов в вузе: автореф. дис. канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1997. – 19 с.
161. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
162. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996. – 512 с.
163. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М. : Наука, 1986. – 236 с.
164. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / Т.С. Полякова. – Педагогика. – 1983. – 127 с.
165. Приходько Ю. О. Практична психологія: Введення у професію. – [2-е вид.] – К.: Каравела, 2010. – 232 с.
166. Прокоф'єва О. О. Психологічні умови запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці: автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Прокоф'єва. – К., 2010. – 20 с.
167. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г. О. Балла. – К. – Рівне, 1996. – 128 с.
168. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець та інші; ред. А. М. Невежина]. – Х. : Прапор, 2009. – 423 с.
169. Психология. Словарь. Под ред. А. В.Петровского, М. Г. Ярошевского – М. : "Политиздат", 1990. – 494 с.

170. Психология менеджмента / Г. С. Никифоров, С. И. Макшанов, И. М. Луцихина и др.; под. ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. – 272 с.
171. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. – М. : Физкультура и спорт. – 1969. – 88 с.
172. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: избранные лекции. – М.: «Физкультура и спорт», 1973. – 31 с.
173. Пушкин В. Н., Нерсесян Л. С. Железнодорожная психология. – М., 1972. – 239 с.
174. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е.Д. Божович. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.
175. Райх В. Анализ личности. - М. : «КСП+»; СПб. : «Ювента», 1999. – 333 с.
176. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся. М. : Высш. шк., 1990. – 80 с.
177. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопр. психол. – 1997. – № 1. – С. 45 – 55.
178. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : [пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом] / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [В 2 т. Т. 2.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
180. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 190 с.
181. Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М. : Просвещение, 1999. – 128 с.
182. Рыданова И. И. Педагогические конфликты и пути преодоления / И.И. Рыданова. – Минск : дизайн ПРО, 1998. – 80 с.

183. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
184. Рюмшина Л. И. Игры и манипуляции в межличностном общении / Л. И. Рюмшина. – Ростов –н/Д. : РГУ, 1997. – 48 с.
185. 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-та, 1998. – С. 199 – 207.
186. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л. И. Рюмшина // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 142 – 149.
187. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дис. канд. психол. наук. – Л., 1986. – 16 с.
188. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. доктора психол. наук. – Новосибирск, 1997. – 346 с.
189. Семиченко В. А. Психологія спілкування. – К. : «Магіст-S», 1998. – С. 38 – 39.
190. 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.
191. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции учителя в напряженных ситуациях педагогической деятельности : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. В. Сергеева – К., 2003. – 17 с.
192. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
193. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психологические проблемы самореализации личности.- СПб.: СПбГУ, 1997. – С.123 – 142.

194. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояние влиянию / Е. В. Сидоренко – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
195. Сластёнин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : МГПИ, 1987. – 142 с.
196. Словарь психолога-практика / [Сост. С. Ю. Головин]. – [2-е изд., перераб. и доп.] – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с.
197. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 1996. – 176 с.
198. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореф. дис. доктора психол. наук – М., 1992. – 30 с.
199. Спутник исследователя по педагогике / Под общей ред. А. М. Баскакова. Челябинск: ООО «Полиграф-Мастер», 2008. – 600 с.
200. Стахеева Л. М. Рольова дискусія як спосіб розвитку навчальної активності учнів / Л. М. Стахеева. Республіканський науково-методичний збірник. Вип.36 / Міністерство освіти УРСР. - К. : Радянська школа, 1991. – С. 19 – 24.
201. Столин В. В. Самосознание личности. – М. : Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
202. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С.10 – 14.
203. 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.
204. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
205. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 210 с.

206. Ухтомский А. А. Физиологический покой и лабильность как биологический фактор. – Собр. Соч., Л., 1951, т. 2. – 289 с.
207. Фарапонова Э. А. Воспитание психологической готовности к труду // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 61 – 67.
208. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
209. Филатова-Шуева М. М. Готовность к экстремальным действиям (бдительность) в трудовой деятельности оператора: автореф. дис. канд. психол. наук. Нальчик, 1969. – 21 с.
210. Филатов А. В. Основы распознавания и противодействия манипуляции сознанием. Калининград : МО «Сенте», 2006. – 198 с.
211. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие / К. Фопель : [пер. с нем]. – М. : Генезис, 2004. – 122 с.
212. Фопель К. Барьеры, блокады и кризисы в групповой работе. Сборник упражнений / К. Фопель : [пер. с нем]. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 160 с.
213. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психол. – 1994. – № 6. – С. 64 – 69.
214. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл : [пер. с англ. и нем]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
215. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд : [пер. с англ]. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.
216. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. М. : Наука, 1991. – 456 с.
217. Харченко М. В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами: автореф. дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2010. – 26 с.

218. Хрущ-Ріпська О.В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): дис. канд. психол. наук. – К., 1999. – 183 с.
219. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
220. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.
221. Чебикин О. Я. Про методику діагностування емоційної зрілості особистості // Наука і освіта. – 1997. – № 1. С. 68 – 70.
222. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 112 – 136.
223. Чернобровкін В. М. Психологічні особливості проблемних ситуацій педагогічної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – Т. V. – Ч. 7. – С. 321 – 328.
224. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 415 с.
225. Чернобровкін В. М. Порівняльний аналіз засобів ефективного і неефективного педагогічного спілкування / В. М. Чернобровкін, В. А. Чернобровкіна // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 4(7), 1999. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова. – С. 50 – 55.
226. Чернобровкін В. М. Тренінг розвитку в педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін // Обдарована дитина, 2007. – № 7. – С. 39 – 4 – 5.
227. 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.
228. Чернобровкіна В.А. Психологія особистісної свободи : монографія / Віра Андріївна Чернобровкіна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса

- Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 488 с.
229. Чернов Д.Ю. Смыслжизненные ценности и разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель-ученик» // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска. В 2 ч. / Под ред. А. А. Бодалева, Г. В. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чудновского. – Ч. 1. – М. : Смысл, 2004. – С. 231 – 235.
230. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 176 с.
231. Чистякова С. А. Тренинг для учителей "Психологическое благополучие учителей" [Електронний ресурс] /Светлана Анатольевна Чистякова. // 12-й Всероссийский интернет-педсовет. – Режим доступа :
232. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.
233. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения // Вопр. психол. – 1991. – №1. – С. 44 – 52.
234. Шейнов В. П. Психология влияния: Скрытое управление, манипулирование и защита от них. – М. : Ось-89, 2002. – С. 282 – 315.
235. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком / В.П. Шейнов. – Мн. : Харвест, 2004. – 816 с.
236. Шеляховская Н. К. Формирование временного состояния готовности к труду у учащихся профтехучилища. – В кн.: Вопросы педагогической психологии: Сб. трудов. – Свердловск, 1972. – С. 25 – 31.
237. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / Г. Шиллер : [пер. с англ. ; науч. ред. Я. Н. Засурский]. – М. : Мысль, 1980. – 326 с.
238. Шкурко Т. А. Динамика отношений личности в процессе танцевально-экспрессивного тренинга / Т.А. Шкурко: автореф. дис. канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997. – 22с.
239. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Перевод с англ. А. Мальшевой. – Львов: СВІТ, 2002. – 112 с.

240. Шостром Э. Человек - манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром : [пер. с англ. Н.Шевчук, Р.Римский]. – М. : Апрель-Пресс, изд-во Института Психотерапии, 2004. – 192 с.
241. 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 «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2004. – 266 с.
242. Юрченко В. І. Формування «Я-концепції» майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища: автореф. дис. канд. психол. наук. К., 1997. – 25 с.
243. Юрченко В. І. Проблеми підготовки вчителя національної школи: етнопсихологічний ракурс // Освіта і управління. – 2004. – т.7, число 2. – С.103 – 113.
244. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М. : «Директор школы» (спецвыпуск). – 1996.
245. Янг П. Эффективные методики влияния / Питер Янг : [пер. с англ. С. Степанова]. – М.: Эксмо, 2007. – 384 с.
246. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 109 с.
247. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
248. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
249. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психології: активне соціально-психологічне навчання: Навч. посібник. – К. : Вища школа, 2004. – С. 20 – 25.
250. Naan N. A. Coping and Defending: Processes of self-environment organization. New York: Academic Press, 1977.

251. Humphreys, Lloyd G. and Montanelli, Richard G. An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. – *Multivariate Behavioral Research*. – 1975. – № 10. – P. 193 –205.
252. 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.
253. Lazarus R.S. and Folkman S. Transactional theory and research on emotions and coping // *European journal of personality*. – 1987.1. P.141 – 169.
254. Lentz J. D. *Effective handling of manipulative persons* / J. D. Lentz–Thomas, C. C. 1989. – 100 p.
255. Mead G. H. *Mind, Self, Society*. – Chicago, 1934.
256. 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.
257. Satir V., Stachowiak J., Taschman H.A. *Helping families to change*. – N.Y. : Aronson, 1978. – 296 p.
258. Yakayama O.T. *Disbelief. Lies and Manipulating in a Transactional Discourse Model*. – *Argumentation*, 1988. – P. 133 – 151.

Методика «Педагогічні ситуації»

Содержание педагогических ситуаций.

Пол _____

Возраст _____

Педагогический стаж _____

Дата исследования _____

Инструкция: Вам предлагаются педагогические ситуации и варианты их решений. Выберите вариант с которым вы согласны и отметьте его, или напишите свой вариант.

1. Часто накануне фронтального опроса в классе, сталкиваюсь с ситуацией, что подростки пытаются отвлечь внимание учителя, задавая ему вопросы или обговаривая ситуацию заведомо интересную для учителя.

1. Понимая их замысел, с возмущением подвожу итог обсуждению.

2. Предлагаю встретиться на седьмом уроке для обсуждения интересующих тем или вопросов.

3. Не обращаю внимание на подобные попытки.

4. Свой вариант. _____

2. Однажды ученица моего класса предпочла посетить концерт, который проводился в школе, вместо того, чтобы пойти на занятия по музыке. На следующий день ко мне пришла возмущенная мама и обвинила меня в том, что я не отпустила её дочь на контрольную репетицию в музыкальную школу. В процессе разговора мы поняли, что она обманула и учителя и маму. Девочка надеялась, прикрывшись моим именем, оправдать свой прогул в музыкальной школе.

1. Меня возмутил(а) данная ситуация. Выругал(а) девочку за подобное поведение.

2. Обсудил(а) данную ситуацию с девочкой, чтобы подобное больше не повторялось.

3. Оставил(а) эту ситуацию без внимания.

4. Свой вариант. _____

3. Учащиеся одного из классов договорились всем классом, будто я забыла задать домашнее задание на прошлом уроке, поэтому сегодня никто не готов отвечать.

1. Был(а) возмущен(а) подобным поведением и в дневниках «неготовых заговорщиков» сделал(а) соответствующие отметки.

2. Взял(а) дневники у хороших учеников и нашла записи домашнего задания на этот урок, предъявил(а) их тем, кто не подготовился. Доказав свою правоту, продолжил(а) урок.

3. Оставил(а) домашнее задание и перешла к новому материалу.

4. Свой вариант. _____

4. Денис единственный «поздний» ребенок в семье. Имеет некоторые проблемы со здоровьем. У него головные боли, проблемы с желудком. Ребенок постоянно хитрит прикрываясь своим диагнозом. Если есть какие-нибудь трудности с учебой или Денису не хочется куда-нибудь идти, что-то делать, он сразу чувствует недомогание. Играя на чувствах мамы, он пытается заставить её увидеть всё в выгодном для себя свете. Денис часто пропускает занятия по записке от мамы, никогда не участвует в классных мероприятиях. Не подготовив домашнее задание, не сделав чего-то для занятий, он сразу же оказывается больным.

1. С негодованием выношу проблему на рассмотрение классного коллектива.

2. Пытаюсь на дополнительных занятиях подтянуть успеваемость и приобщить его к школьным мероприятиям.

3. Стараюсь без конфликтов и обид спустить эту ситуацию «на тормозах».

4. Свой вариант. _____

5. На уроке физической культуры, ученица отказывалась заниматься, объясняя подобное поведение наличием медицинской справки об освобождении. Так продолжалось несколько уроков. Но при проверке классным руководителем было выяснено, что освобождение от уроков закончилось две недели назад, была найдена справка и предоставлена учителю физической культуры.

1. Привел(а) её к администрации школы, чтобы наказать её, принять меры.

2. Проконтролировал(а) отработку пропущенных занятий и следила за посещением последующих.

3. Оставил(а) разрешение проблемной ситуации учителю физической культуры.

4. Свой вариант. _____

6. Ученица одного из классов пришла в школу с вызывающей прической, которая не соответствует учебному заведению. Несмотря на негодование классного руководителя, администрации школы, она не только не изменила прическу, а подговорила еще двоих учениц этого класса сделать такие же прически. Все три девочки на следующий день шокировали школу своим внешним видом.

1. С возмущением встретила ученицу, потребовал(а) пойти домой и привести себя в порядок.

2. Решил(а) успокоить себя, использовать юмор и сказала, что я наверное с возрастом отстал(а) от моды.

3. Полностью проигнорировал(а) присутствие этих девочек в классе.

4. Свой вариант. _____

7. Однажды ученик класса, в котором я классный руководитель, прислал телефонное сообщение от имени своей мамы и с её мобильного телефона, что он не придет в школу, т.к. заболел. Я поверила, ничего не заподозрила. Прошло несколько дней и общаясь с отцом мальчика, я рассказала об этом сообщении. Он спросил у жены, и выяснилось, что она такого сообщения не отправляла.

1. С возмущением потребовал(а), чтобы с учеником серьезно поговорили дома

2. Наедине объяснил(а), что обманывать родителей и учителя очень нехорошо, ведь мы за него в ответе.

3. Оставил(а) эту ситуацию без внимания, ведь подобный обман встречается часто.

4. Свой вариант. _____

8. Классу нужно принять участие в общешкольном мероприятии. Девочки согласились, но только с одним условием, что репетировать они будут во время уроков, так как после уроков у них нет свободного времени (уроки заканчиваются поздно, нужно дополнительно заниматься с репетитором, выполнять домашнее задание). Классный руководитель вынуждена была согласиться на это. Так продолжалось два дня. На третий день классный руководитель захотела посмотреть, как проходит репетиция в актовом зале. Девочек там не оказалось. На следующий день она спросила девочек о том, готов ли номер, но в ответ услышала - нет. Девочки просто уходили с уроков домой.

1. Была возмущена таким поведением и отправила девочек к директору для принятия решения о наказании.

2. *Заменял(а) девочек другими представителями и на классном часе вынесла этот вопрос на обсуждение.*

3. *Оставил(а) девочек в покое, класс не принял участие в мероприятии.*

4. *Свой вариант* _____

9. В классе стал преподавать школьный предмет новый учитель. Ребята стали жаловаться классному руководителю, родителям, администрации школы о том, что учитель плохо объясняет материал, необъективно выставляет отметки, предвзято относится к ним. Этот вопрос обсуждался на родительском собрании. Родители и учащиеся требовали, чтобы им поставили другого учителя. Классный руководитель вместе с родительским комитетом и администрацией беседовали по данному вопросу с учителем, посетили его уроки. Оказалось, что учитель в интересной форме преподносит материал, справедливо требует от учащихся знания материала, объективно выставляет оценки. Оказалось, учащиеся не хотят готовиться к уроку дома, им не нравится требовательность и принципиальность нового учителя.

1. *С негодованием и возмущением отреагировал(а) на подобное отношение к новому учителю.*

2. *Провел(а) классный воспитательный час, на который был приглашен данный учитель для разрешения сложившейся ситуации.*

3. *Новый учитель должен сам разобраться в данной ситуации.*

4. *Свой вариант* _____

10. Девочка из моего класса просит пересадить её за первую парту. Пересаживаю. Но её теперь не устраивает ряд – хочет на центральный. Отказываю, мотивируя тем, что дети сидящие за этой партой низкого роста и с плохим зрением. Спустя некоторое время, обращаюсь к ней с просьбой помочь мне выполнить дома работу на компьютере. Девочка соглашается, но тут же решает «дожать» ситуацию с центральным рядом.

1. *Выругал(а) девочку в присутствии класса сказав, что она эгоистична.*

2. *Выяснив причину желания сидеть за первой партой, приняла соответствующее решение.*

3. *Тут же передал(а) эту работу другому ребенку, в присутствии девочки. Легко, просто, между прочим, ничего ей больше не говоря.*

4. *Свой вариант* _____

Додаток 3

Структура тренінгу для вчителів з розвитку компонентів психологічної готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками

Назва блоку	Теми занять	Мета занять	Час
«Знайомство»	1. Згуртування і побудова ефективної командної взаємодії. 2. Професійно важливі якості педагога, що сприяють ефективній педагогічній взаємодії.	1. Ознайомлення учасників з метою та завданнями тренінгу. Розвиток згуртованості, чутливості та взаєморозуміння. 2. Розвиток професійної свідомості вчителя, рефлексії, комунікативних здібностей та креативності вчителя	2 заняття по 4 год (8 год)
Мотиваційний блок	3. Педагогічна маніпуляція - що це? 4. Учень (підліток) маніпулятор – який він?	1. Розвиток мотивації професійного самовдосконалення. 2. Активізація процесу самопізнання вчителями власного професійного досвіду.	2 заняття по 4 год (8 год)
Когнітивний блок	5. Конструктивний та деструктивний вплив. 6. Психологічна маніпуляція – коли вона виникає?	1. Проаналізувати особистий досвід цілеспрямованого впливу на інших людей, а також досвід схильності до такого впливу. 2. Диференціювати різні види взаємодії та їх причинно-наслідкові зв'язки.	
Операційний блок	7. Виявлення психологічної маніпуляції крок до її нейтралізації.	1. Отримати досвід цілеспрямованого відстеження емоційних станів як сигналу	

	8. Техніки нейтралізації психологічної маніпуляції.	застосування маніпуляції. 2. Отримати уявлення про засоби нейтралізації маніпулятивної атаки.	
Емоційно-вольовий блок	9. Розвиток саморегуляції педагога. Розвиток умінь диференціювання емоцій своїх та учнів.		
Завершення	10. Презентації портфолію.		

Додаток 4

Результати констатувального і контрольного зрізів за методикою «Педагогічні ситуації» в контрольній та експериментальній групі вчителів

Експериментальна група

Засоби маніпулятивного впливу	Варіанти реагування вчителів на ситуації маніпулятивного впливу					
	Педагогічні дії		Емоційне реагування		Уникання	
	До	Після	До	Після	До	Після
Обман	70,3	89,2	22,8	8,3	6,9	2,5
Гра на почуттях	61,4	88,9	9,1	5,6	29,5	5,5
Використання ситуації в особистих інтересах	61,1	90,4	12,7	4,2	26,2	5,4
Колективна змова	68,1	89,7	15,9	6,2	16,0	4,1

Контрольна група

Засоби маніпулятивного впливу	Варіанти реагування вчителів на ситуації маніпулятивного впливу					
	Педагогічні дії		Емоційне реагування		Уникання	
	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Констатувальний зріз	Контрольний зріз	Констатувальний зріз	Контрольний зріз
Обман	69,2	70,8	21,9	22,3	8,9	6,9
Гра на почуттях	63,8	62,4	8,5	11,2	27,6	26,2
Використання ситуації в особистих інтересах	59,2	60,9	10,6	11,3	30,2	27,8

Коллективна змова	66,9	65,3	16,2	18,0	16,9	16,7
-------------------	------	------	------	------	------	------