МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ПСИХОЛОГІЧНЕ МАНІПУЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Виконала студентка 3 курсу, П30 д/ф групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Павловська Катерина Ігорівна

Науковий керівник – доктор психологічних наук, професор,
Сафін Олександр Джамільович

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ І ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ… **8**

1.1. Поняття про психологічне маніпулювання, його причини та механізми 8

1.2. Маніпулятивні спотворення характеру та структури педагогічної діяльності 13

1.3. Мотиваційно-смислові засади маніпулятивних деформацій структури педагогічної діяльності..... 32

1.4. Суб'єкти освітнього процесу як жертви вчителя-маніпулятора 43

Висновки за розділом 56

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАНІПУЛЯТИВНОГО ТИПУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ… **58**

2.1. Поняття про педагогічну культуру та її типи 58

2.2. Психологічні складові педагогічної культури вчителя-маніпулятора87

2.3. Макіавеллізм вчителя як чинник прояву його професійних деструкцій 95

Висновки за розділом 100

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....**101**

3.1. Рефлексія вчителем мотивів і смислів власної професійної праці як умова попередження та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителя 101

3.2. Включення вчителів у ситуацію впровадження педагогічних інновацій як чинник профілактики та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності 107

Висновки за розділом 127

ВИСНОВКИ… **130**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 132

ВСТУП

Наукова проблема дослідження визначається суперечністю, що склалася у зв'язку із поширеністю у практиці роботи вчителів загальноосвітніх шкіл психологічного маніпулювання, що викриває сутність і структуру педагогічної діяльності, яка набуває спрямованості на реалізацію особистих мотивів вчителя, а не інтересів учнів, і недостатньою готовністю вчителів до попередження та подолання психологічного маніпулювання у власній професійній діяльності. Багато вчителів високо оцінюють рівень власної професійної компетентності на основі педагогічних вмінь і здібностей, не враховуючи мотиваційно-смислові чинники професійної праці. Якщо у вчителя актуалізовані мотиви самоствердження за рахунок учня, мінімізації зусиль, має місце синдром вигорання, то особисті мотиви витісняють професійні, і проявляється зсув мотиву на ціль, що деформує педагогічну діяльність і перетворює її на діяльність самоствердження у протиборстві з учнями та колегами, маніпулювання ними в особистих інтересах.

Актуальність проблеми обумовлена негативним впливом психологічного маніпулювання у роботі вчителя на учнів, у яких в результаті протиборства із педагогами-маніпуляторами, що реалізують мотиви самоствердження за рахунок учнів та уникнення напруженої праці, розвиваються шкільні неврози, послаблюється мотивація навчання, зникає мотивація успіху, формується негативна «Я-концепція», заснована на уявленні про власну некомпетентність, посередність, неадекватність. У сучасній ситуації перебудови освітньої системи актуалізується проблема виховання у підростаючого покоління духовності, творчості, високих моральних якостей, конкурентоспроможності, фрустраційної толерантності, стресостійкості. Ефективне вирішення цієї проблеми неможливе в умовах широкого поширення у загальноосвітніх школах практики психологічного маніпулювання учнями з боку вчителів.

На жаль, вчителі відчувають серйозні труднощі навіть в аспекті самодіагностики ознак психологічного маніпулювання в їхній педагогічній

діяльності, оскільки маніпулятор часто діє несвідомо, будучи переконаним, що він служить суспільно значущим цілям. Вчителі та керівники шкіл також відчувають значні труднощі в аспекті попередження та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній практиці, зокрема, у зв'язку із недостатньою представленістю цієї проблеми у психологічній літературі.

Проблему впливу психологічного маніпулювання на характер і структуру педагогічної діяльності вивчено недостатньо. У соціальній психології описуються механізми, характерні для першого і третього із виокремлених рівнів, у загальній психології та психотерапії – для четвертого. Найменш вивчені механізми маніпулювання структурою педагогічної діяльності, в процесі якого відбувається імітація або спотворення мотивації діяльності, цілепокладання, операційних компонентів, результату, контрольно-оціночної ланки; при цьому реалізується авторитарна позиція ставлення до учня як об'єкта навчально-виховних впливів або декларується його суб'єктність з метою подальшого обґрунтування труднощів діяльності та недосконалості результату освіти. Аналіз маніпулятивних деформацій характеру і структури педагогічної діяльності відкриває шлях до їхнього усвідомлення вчителем, відмови від них, фактичної (а не лише декларованої) реалізації гуманістичних основ

Проблема захисту від маніпулювання у психологічних дослідженнях представлена у двох аспектах: протистояння впливу маніпулятора і виключення маніпулювання, переорієнтація маніпулятора на прояв автентичності та самоактуалізацію. У психолого-педагогічних дослідженнях актуальним є розвиток другого з аспектів, оскільки можливості учня в аспекті захисту від маніпулятивних впливів вчителя є достатньо обмеженими, а саме маніпулювання спотворює сутність педагогічної діяльності, перетворюючи її на інші види діяльності, які відображають протиборство з учнем.

Найчастіше психологічне маніпулювання є характерним для авторитарної педагогіки, яка абстрагується від особистості учня, обмежуючи творчі можливості вчителя. Структура педагогічної діяльності розглядається дослідниками у сукупності її ланок – мотиваційно-орієнтовної, виконавчої,

контрольно-оціночної; сутність педагогічної діяльності відображає пріоритетність мети розвитку суб'єктів, які отримують освіту, і підпорядкованість цій меті. Мотиви педагогічної діяльності дослідники пов'язують, перш за усе, із гуманістичною орієнтацією професійної праці педагога.

Дослідники виокремлюють функції педагогічної оцінки. У межах моносуб'єктного імперативного навчання ці функції часто постають у маніпулятивно деформованому вигляді, відображають спрямованість педагога на підтримку власного соціального статусу і самооцінки всупереч інтересам учнів. У психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо вивчено проблему фальсифікації оцінок та успішності учнів у цілому, яка є достатньо характерною для педагогічної практики.

Мета дослідження – аналіз, попередження і подолання спотворень характеру і структури педагогічної діяльності під впливом корисливих і захисних мотивів та особистісних смислів діяльності вчителя.

Об`єкт дослідження – педагогічна діяльність вчителя.

Предмет дослідження – маніпулятивні деформації характеру і структури педагогічної діяльності, зумовлені корисливими і захисними мотивами та смислами педагогічної праці вчителя.

Завдання дослідження:

1. Теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності. Аналіз маніпулятивних спотворень характеру і структури педагогічної діяльності.

2. Виявлення мотиваційно-смислових засад маніпулятивних деформацій структури педагогічної діяльності. Аналіз негативного впливу психологічного маніпулювання вчителя на суб'єктів освітнього процесу.

3. Психологічна характеристика маніпулятивного типу педагогічної культури вчителя. Розробка практичних рекомендацій для педагогів та адміністрації загальноосвітніх шкіл щодо подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів.

Гіпотеза дослідження. У практиці роботи загальноосвітніх шкіл педагогічна діяльність вчителя часто реалізується у маніпулятивно деформованих варіантах, реалізує прагматичні та захисні мотиви педагога. Гуманізація педагогічної діяльності передбачає рефлексію вчителем вузькоособистих мотивів і смислів власної праці, введення вчителя у ситуацію впровадження педагогічних інновацій, що сприяє реалізації гуманістичних мотивів і смислів педагогічної діяльності.

Для вирішення поставлених завдань застосовано комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження** – аналіз та узагальнення теоретичного матеріалу, теоретична рефлексія, спостереження за діяльністю педагогів, тестування, письмове та усне опитування, експертне оцінювання, педагогічне моделювання, формуючий експеримент, методи статистичної обробки емпіричних матеріалів.

Наукова новизна та практична значущість результатів дослідження. У роботі виокремлено нову предметну область досліджень – маніпулятивні деформації у характері та структурі педагогічної діяльності під впливом корисливих мотивів вчителя та вузькоособистих смислів педагогічної праці. Описано результати емпіричного дослідження, спрямованого на аналіз частоти зустрічальності маніпулятивних деформацій мотиваційно-цільової, операційної, контрольно-оціночної та результативної ланки педагогічної діяльності. Як інтегральна характеристика педагогічної свідомості вчителя-маніпулятора розглядаються маніпулятивні компоненти інформаційної культури вчителя як системи реалізованих ним у професійній праці та трансльованих у педагогічній спільноті смислів і способів інформаційної взаємодії.

Запропоновано авторську розробку організаційно-управлінської моделі впровадження педагогічних інновацій, що сприяє подоланню психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів. Новою є постановка проблеми боротьби із маніпулюванням не в аспекті захисту від нього, а в аспекті реалізації актуалізаційних особистісних мотивів педагога, допомоги

вчителю у розкритті його професійних та особистісних ресурсів. Перспективи вдосконалення педагогічної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл розглянуто у контексті проблем, що виникають у сучасних соціокультурних умовах, що відображає актуальність і новизну проведеного дослідження.

Представлено ефективний підхід до попередження та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності. Результатом впровадження пропонованого підходу до роботи із педагогічним колективом закладу освіти є подолання маніпулятивних деформацій педагогічної діяльності вчителів, реалізація гуманістичних основ їхньої педагогічної праці.

Результати дослідження може бути використано як навчальний посібник для студентів, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка і психологія» та за напрямком підготовки бакалаврів «Психолого-педагогічна освіта (профіль «Психологія освіти») при вивченні курсів «Педагогічна психологія», «Психологія педагогічної праці», «Психолого-педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу», «Педагогічна комунікація». Рекомендується використовувати результати дослідження для підготовки студентами творчих робіт, рефератів, доповідей, есе, курсових та випускних кваліфікаційних робіт, присвячених проблемам психології вчителя.

Матеріали дослідження може бути використано у системі підвищення кваліфікації вчителів і керівних працівників загальноосвітніх шкіл, а також у системі вищої освіти - підготовки педагогів-психологів, зокрема, при вдосконаленні викладання психолого-педагогічних дисциплін у педагогічному ЗВО.

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ І ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ

1.1. Поняття про психологічне маніпулювання, його причини та механізми

Проблема психологічного маніпулювання як прихованого виду психологічного впливу, що використовується маніпулятором для досягнення власних цілей, які не збігаються із цілями адресата, вивчалася багатьма зарубіжними (Г.Бейтсон, Е.Берн, Д.Брагінський, Р.Гудін, Р.Рейкурс, Ф.С.Перлз, Дж. Рудінов, В.Сатір, Е.Фромм, Е.Шостром, П.Екман, А.Елліс та ін.) та українськими дослідниками. У низці праць описано характеристики маніпулятивних програм впливу та прийоми психологічного маніпулювання, що використовуються у політиці, рекламі, торгівлі, засобах масової інформації.

Одним із напрямків дослідження проблеми є вивчення макіавеллізму особистості – схильності маніпулювати іншими людьми у міжособистісних відносинах (Д.Брагінський, Ф.Гейс, Р.Краут, Р.Крісті, Дж. Прайс та ін.). У психотерапії (Ф.С. Перлз, А.Фрейд, З.Фрейд та ін.) описано механізми психологічного захисту особистості, які, по суті, відображають маніпулювання собою (власними уявленнями) та іншими людьми з метою самовиправдання, підтримки рівня самооцінки та певної репутації. У когнітивній психології та психотерапії (А.Бек, Дж.Келлі, А.Елліс) аналізуються когнітивні спотворення у сприйнятті предметної та соціальної дійсності, які можуть позиціонуватись, зокрема, як способи впливу на інших людей з метою маніпулювання їхніми думками та поведінкою.

Проблема маніпулювання у педагогічній діяльності висвітлюється лише в окремих дослідженнях (Е.Берн, Е.Шостром та ін.), зокрема, відображено аспекти маніпулювання у сфері спілкування вчителя та учнів (Е.Шостром), у дитячо-батьківських відносинах (Е.Берн), у педагогічному цілепокладанні.

Вивчення психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності опосередковано здійснювалося у контексті дослідження професійних деструкцій педагога, синдрому професійного вигорання.

У спеціальних дослідженнях, присвячених проблемі маніпулювання, аналізуються його психологічні причини, механізми, способи захисту від маніпуляції. Психологи гуманістичної орієнтації (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Сатір, Е.Фромм та ін.) як антипода психологічному маніпулюванню розглядають автентичність особистості, її самоактуалізацію. Діалогічна стратегія роботи педагога і психолога виокремлюється як антипод імперативної і маніпулятивної.

Отже, у психології маніпулювання розглядається як вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграшу за допомогою прихованого спонукання партнера по спілкуванню до вчинення певних дій [1; 2; 3; 4; 7; 9].

Прихований характер психологічного впливу передбачає, що його цілі не оголошуються або маскуються під цілі відкритого впливу; при цьому цілі впливу більшість людей вважає або оголошує благородними, тобто продиктованими інтересами справи, суспільства, розвитку, творчості. Підкреслюється така ознака психологічного маніпулювання, як приховане збудження в іншої людини мотивів, що не збігаються з її актуальними цілями і бажаннями. Маніпуляція може здійснюватися навмисно або несвідомо, цілеспрямовано або спонтанно, але в усіх випадках вона має прихований характер: приховуються або не усвідомлюються мотиви і цілі маніпулятора, засоби реалізації психологічної вигоди за допомогою майстерності і вправності у здійсненні маніпулятивних дій.

В основі маніпулятивної позиції є егоцентрична спрямованість, яка впливає на сприйняття соціальної ситуації суб'єктом і побудову способів дії у ній на основі власних уявлень з метою особистої вигоди та отримання одностороннього виграшу. Констатується статистично значущий зв'язок між егоцентризмом і перевагою суб'єктом маніпулятивних впливів [8]. Е.Шостром

досліджує маніпулювання як прояв особистого неблагополуччя, прагнення керувати собою та іншими без усвідомлення дійсної міри власної свободи та відповідальності. Причини маніпуляції Е.Шостром розглядає, спираючись на дослідження відомих психологів (Ф.С. Перлз, Е.Фромм, Е.Берн, А.Елліс та ін.), у контексті психологічних проблем особистості та її міжособистісних відносин. Так, серед причин маніпулювання Е.Шостром виокремлює внутрішньоособистісні конфлікти, недовіру до інших, відчуття безпорадності, нездатність до кохання, неадекватне прагнення отримувати схвалення усіх і кожного. Він виокремлює такі основні характеристики маніпулювання: нещирість, підтасовка, фальш; неусвідомленість, усвідомлення лише тих аспектів, що цікавлять маніпулятора; відсутність свободи самовираження, закритість, постійний контроль ситуації маніпулювання; недовіра до себе та інших. Антиподом маніпулювання, за Е.Шостромом, є самоактуалізація особистості, яка активно проявляє власні внутрішні потенції. Актуалізаторів характеризують такі особливості: чесність, щирість, прийняття недоліків як тимчасових труднощів; усвідомлення власних дій і відповідальність за них; свобода, відкритість і спонтанність самовираження; довіра до себе та інших.

Констатується багатоплановість причин психологічного маніпулювання, вони розглядаються на таких рівнях: загальнолюдському – культура, соціальному – суспільство, міжособистісному – спілкування, внутрішньопсихічному – особистість, діяльнісному – технологія. У культурі багатьох народів має місце схвальне ставлення до маніпулювання: так, позитивні герої давніх міфів і народних казок, відомих літературних творів, відомі історичні діячі застосовують хитрість і обман, порушують заборони, не дотримуються обіцянок, але така поведінка виправдовується цінністю боротьби за їхні ідеали. Таким чином, існують культурні передумови маніпулятивної поведінки. У суспільстві має місце соціальне розшарування на «ми» і «інші» (держави, класи, клани), поряд із загальнолюдськими цінностями транслюються групові. Причинами маніпулювання на соціальному рівні є: делегування відповідальності соціальній групі, яку людина представляє; підкріплення

самооцінки суб'єкта маніпулювання з боку групи як носія її цінностей та її функціонера; підтримка групи, що примножує можливості маніпулятивного впливу на інших людей; нівелювання індивідуальності у групі; санкціонування групою використання людей як засобу досягнення не ними поставлених цілей; зведення групою ілюзій і обману у ранг норми.

На міжособистісному рівні виділяють такі причини маніпулювання: наявність вихідної суперечливої єдності двох потреб – у спілкуванні, об'єднанні та індивідуалізації, автономії; можливість для однієї зі сторін спілкування ініціювати підпорядкування, експлуатуючи потребу іншої сторони бути включеною до групи; можливість стимулювати боротьбу за лідерство і експлуатувати потребу майбутнього лідера у демонстрації індивідуальних досягнень; перетворення сутнісних людських якостей на інструменти впливу; можливість експлуатації прагнення людини до індивідуалізації («розділяй і володарюй»). На індивідуальному рівні автор пов'язує джерела і причини маніпулювання із множинною природою особистості, структурні утворення якої постають як самостійні суб'єкти, конфліктують один з одним, подібно до суб'єктів міжособистісного спілкування («Воно», «Я» і «Над-Я» – З.Фрейд; «Батько», «Дитина», «Дорослий» – Е.Берн; сублічності у рефреймінгу; патерни В.Сатір тощо). Різнопланові наміри, прагнення, бажання взаємодіють один з одним, деякі з них мають невротичний характер (прагнення до домінування, прихованого контролю, самоствердження за рахунок іншого), призводять до дестабілізації особистості і тривоги, а далі – до маніпулятивних способів захисту. Мають місце і внутрішні маніпуляції з боку сублічностей, що може проєктуватися у план зовнішньої поведінки. На технологічному рівні причини маніпулювання пов'язані із суперечністю між бажаннями і можливостями, із недостатністю чинників впливу для реалізації бажань суб'єкта: хитрість сприймається суб'єктом як прийнятна альтернатива грубості або як спосіб спробувати власні сили при дефіциті прийомів впливу.

Маніпуляція розглядається як одна з онтологічних (ціннісно-смислових) форм спілкування поряд із діалогом і грою. Маніпуляція формується із

прагнення суб'єкта панувати і контролювати себе і навколишній світ і характеризується не значущістю, а корисністю партнера по спілкуванню. Для маніпулятора характерним є ігнорування моральних і соціально прописаних відносин. Маніпулювання руйнівно впливає на відносини, викликає внутрішню напругу і тривогу у маніпулятора, незадоволеність відносинами у його партнерів.

Механізми психологічного маніпулювання характеризуються як внутрішньопсихічні процеси, що виникають під впливом дій маніпулятора і забезпечують ефективність маніпулятивного впливу. Існує поняття психічних автоматизмів як згорнутих схем швидкого переходу до дії у відповідь на вплив ззовні. В основі маніпулятивного впливу є механізми мотиваційного переключення. Для приведення у дію автоматизмів у партнера по спілкуванню маніпулятор організовує мотиваційне забезпечення впливу, використовуючи такі прийоми: пряма актуалізація необхідного мотиву (відкрите або приховане спокушання); умовлення – перенесення спонукальної сили мотиву на необхідну дію; мотиваційне опосередкування – емоційне переключення за допомогою словесної актуалізації уяви (зсув спонукальної сили мотиву на мету; зміна спонукальної сили одного із конкуруючих мотивів; зміна оцінки ймовірності досягнення бажаної мети).

При описі механізмів маніпулювання характеризують такі їхні елементи: пусковий агент; засоби мотиваційного переключення; психічні структури, що підлягають впливу (мішені); схеми передачі енергії від агента до мішені (автоматизми). Перцептивно орієнтований маніпулятивний вплив реалізує такий механізм: діючим агентом є образ, способом спонукання – пряма актуалізація мотиву, мішенями – бажання та інтереси, автоматизмами – міжмодальні асоціації, релевантність образу мотиву-мішені. Програма маніпулятивного впливу передбачає видачу спрямованої, клішованої інформації, трансляцію конкретних аксіологічних установок, мобілізацію на дії, необхідні маніпулятору, орієнтацію на некритичне сприйняття повідомлюваного. Розглянуті особливості маніпулювання характерні для

авторитарної педагогіки, яка абстрагується від особистості учня, обмежує творчі можливості вчителя.

1.2. Маніпулятивні спотворення характеру та структури педагогічної діяльності

Дидактоцентрична освітня парадигма, що передбачає авторитарний підхід до навчання та його переважно інформаційну спрямованість, не орієнтована на врахування системи інтересів і потреб учня та вчителя, розкриття їхніх особистісних резервів, співтворчість в освітньому процесі. Відзначається, що освітня практика часто є ареною боротьби конфліктуючих суб'єктів, які переслідують різноспрямовані цілі (у т. ч. – аморальні, антисоціальні), в егоїстичних або вузькогрупових інтересах вона може дезорієнтувати учнів у предметних областях, а також у просторі моральних і суспільних норм. Апелюють до теорії К.Бенсона про орієнтацію і дезорієнтацію як культурні знаряддя формування особистості, що служать відповідно добру або злу [12; 18], і праці Г.Деніелса, який вважає, що недостатньо враховується широкий соціокультурний контекст освітньої практики, відносини влади і суспільства, соціальних інститутів, що задає суперечливі орієнтири [15; 23]. Для аналізу освітньої практики також застосовується теорія конфліктуючих структур, оскільки інформація, що транслюється педагогом, може дезорієнтувати учня, якщо це відповідає інтересам вчителя.

Виокремлюють сім можливих типів центрування вчителя: на власних інтересах, на інтересах адміністрації, батьків, колег, навчального предмету (методичному аспекті педагогічного процесу), на інтересах дитини, на інтересах (проявах) сутності всіх суб'єктів освітнього процесу. Перші п'ять типів центрувань є проявом моносуб'єктної, авторитарної та безличностної педагогіки. Проекцією перших п'яти типів центрувань є проблема психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності. У разі незадовільного

проходження вчителем дотрудового етапу професіоналізації, а також фази адаптації на трудовому етапі, професійна праця може не набути провідного значення на жодній із фаз професіоналізації. Можливі різноманітні маніпулятивні деформації професійної діяльності: у зв'язку із невмінням або небажанням виконувати діяльність спотворюються усі елементи її структури – цілі, мотиви, дії, контроль, оцінка, результат; при цьому, однак, вони видаються за неспотворені, такі, що відповідають ідеальним вимогам професійної праці. Причинами маніпулятивного проходження фази професійної адаптації є деградована трудова свідомість, недостатня готовність до професійної праці, переважання вузькоособистих мотивів над професійними, порушення вікових закономірностей смислоутворення, що передбачають пошук особистісного сенсу у професійній діяльності та її результатах. В процесі професіоналізації можливе «застрягання» на фазі адаптації, коли відповідність нормам професійної спільноти (часом корпоративним і неадекватним вимогам професії) розглядається як пріоритетне завдання порівняно із формуванням професійної компетентності, індивідуального стилю діяльності, майстерності, реалізації істинного сенсу професійної праці.

Маніпулювання у педагогіці не зводиться лише до сфери спілкування вчителя та учнів: воно проявляється у широкому контексті педагогічної діяльності, зміні її структури, імітації або деформації окремих ланок з метою спрощення роботи або представлення більш високих, порівняно із реальними, результатів. У соціальній психології описуються механізми, характерні для першого і третього з виділених рівнів, у психотерапії – для четвертого. Найменш вивчені механізми маніпулювання структурою педагогічної діяльності, в процесі якого відбувається імітація або спотворення мотивації діяльності, цілепокладання, операційних компонентів, результату, контрольно-оціночної ланки; при цьому реалізується авторитарна позиція ставлення до учня як об'єкта навчально-виховних впливів або декларується його суб'єктність з метою подальшого обґрунтування труднощів діяльності та недосконалості результату. Структура педагогічної діяльності, орієнтованої на спрощення і

підтасовку результату, визначається часто покроково, а не планується заздалегідь, ослаблені її прогностичний і конструктивний компоненти. Кожна із зазначених деформацій надає педагогічній діяльності маніпулятивний характер – спрямованість на підтримку соціального статусу і рівня домагань педагога всупереч інтересам учнів.

Причини, що призводять до деформації структури і фальсифікації результатів педагогічної діяльності, різнопланові. Провідними з них є: зміст, жорсткість, фактична нездійсненність освітніх стандартів; складність, багатокомпонентність цільових орієнтирів, які часто не можуть бути реалізовані в усій повноті; об'єктивні труднощі, що характеризують педагогічну ситуацію (матеріальна, методична, кадрова незабезпеченість освітнього процесу; складнощі роботи з окремими групами учнів та ін.); низький рівень професійної компетентності вчителя, деякі особистісні якості педагога (тривожність, неадекватно високий рівень домагань та ін.). Результатом взаємодії цих причин є явний або неявний для вчителя стан педагогічної безпорадності, який долається, зокрема, шляхом зниження або посилення вимог до учня та підтасовки показників ефективності навчання; при цьому ці заходи обґрунтовуються як неминучі у сформованих умовах.

Розглянемо, як можуть проявлятися виокремлені Е.Шостромом характеристики у структурі педагогічної діяльності. Об'єктом маніпулювання можуть бути мотиви діяльності вчителя, її цілі, характер і кількість педагогічних дій, контроль та оцінка, самоконтроль і самооцінка педагога, результати діяльності. Підкреслюється пріоритетність мети розвитку учнів у педагогічній діяльності та підпорядкованість процесу навчання цій меті; це співвідношення пріоритетів значною мірою, на думку автора, обумовлює особливості професійної діяльності вчителя та її структуру. Відзначається спрямованість педагогічної діяльності на становлення особистості учня.

Ланками педагогічної діяльності виступають мотиваційно-орієнтовна, що містить мотиви педагогічної діяльності та постановку педагогічних цілей і завдань; виконавча, що передбачає вибір і застосування педагогом засобів

впливу на учнів, здійснення педагогічних дій; контрольно-оціночне, що містить педагогічний самоаналіз, встановлення відповідності досягнутих результатів поставленим цілям і завданням, рефлексію використаних засобів і способів педагогічного впливу. Цикл педагогічної діяльності – відносно замкнутий її етап, що починається з актуалізації мотивів і постановки завдань і завершується їхнім вирішенням. У праці вчителя виокремлюються макроцикли (довготривалі цикли, що передбачають цілеспрямовану систему роботи, наприклад, виховання патріотизму у школярів) і мікроцикли (короткочасні, спрямовані на приватне завдання, наприклад, вивчення окремої теми).

Мотиви педагогічної діяльності, як і інших видів діяльності, можуть бути лише відомими і реально діючими, при цьому реально діючі мотиви можуть мати різний ступінь дієвості; бути зовнішніми і внутрішніми; провідними і другорядними; стійкими і нестійкими; спрямованими на досягнення або уникнення; усвідомленими, неусвідомленими або неадекватно усвідомленими.

У праці вчителя-гуманіста як реально діючими є мотиви користі праці для суспільства, збагачення внутрішнього світу учня, забезпечення його емоційного благополуччя в освітньому процесі, становлення у нього позитивної «Я-концепції». Іноді ці високі мотиви є лише усвідомленими або в результаті невдалих спроб реалізації переходять до розряду усвідомлених, а реально діючими стають мотиви самоствердження у професійній спільноті та у колективі учнів, батьків.

Зовнішніми мотивами педагогічної діяльності є стимулюючі впливи адміністрації, очікування суспільства від вчителя, сприятливі умови для стимулювання та організації педагогічної праці (наприклад, багата методичними посібниками бібліотека, наявність особистого комп'ютера у класі, забезпечення внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації, сприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі тощо). Вимоги адміністрації та інші засоби стимулювання «зверху» часом посідають пріоритетне місце у системі професійних стимулів, що визначають мотивацію педагогічної діяльності вчителя. До стимулюючих засобів належать заохочення

і покарання, матеріальні та моральні стимули, адміністративні санкції, високі вимоги до якості праці, інструктаж. Очікування адміністрації, учнів, їхніх батьків також позиціонуються як зовнішні мотиви педагогічної діяльності.

Характеризують різні системи очікувань від вчителя з боку інших суб'єктів освітнього процесу. Так, директори шкіл очікують від вчителя, перш за усе, вміння спілкуватися з учнями, їхніми батьками та колегами. Учні цінують у педагогах доброту, справедливість, вимогливість, зовнішні якості, знання предмета і вміння його пояснювати; це визначає їхні очікування. Батьки учнів очікують від вчителя майстерності у вихованні та навчанні незалежно від стажу та віку конкретного вчителя.

Головними внутрішніми мотивами педагогічної діяльності є загальна ідейна спрямованість педагога, що визначає прагнення приносити користь суспільству, прагнення передавати власні знання і переконання іншим людям, любов до дітей, інтерес до світу дитинства і підліткового віку, інтерес до предмету, що викладається, любов до професії. Як внутрішні мотиви діяльності позиціонуються потреби, переконання, схильності, інтереси, прагнення, установки вчителя.

Мотиви педагогічної діяльності можуть диференціюватися за їхнім місцем у системі професійної мотивації. Провідні мотиви визначають тип педагогічної спрямованості, «центрацію» на інтересах учня, батьків, колег, адміністрації, самого вчителя, методичному аспекті педагогічного процесу. Так, орієнтація на задоволення запитів та очікувань адміністрації обумовлює провідну роль вимог директора і завучів, прагнення реалізувати їхні інструкції: провідними у системі мотивів педагогічної діяльності є зовнішні мотиви. «Центрація» на інтересах учня передбачає провідну роль внутрішніх мотивів любові до дітей, прагнення збагатити їхній внутрішній світ, реалізувати власний творчий потенціал в учнях. Інші мотиви, наприклад, відповідні іншим типам «центрацій», також можуть бути присутніми у роботі вчителя, але їхня ефективність і стійкість, порівняно із провідними мотивами, буде нижчою, вони

посідають підлегле положення по відношенню до провідних мотивів, є другорядними.

Стійкі професійні мотиви проявляються на усьому протязі або значному відрізку професійної діяльності, є провідними або пов'язані з ними. За соціальною спрямованістю стійкі мотиви можуть бути позитивними (наприклад, інтерес до предмету, що викладається, любов до дітей і прагнення їх розвивати) і негативними (наприклад, мотив конкуренції з учнем, самоствердження за рахунок придушення його особистості). Нестійкі мотиви характеризуються ситуативністю, виникають у певній значущій для вчителя ситуації і можуть знижувати власну ефективність і зникати після її закінчення. Ситуативно у праці вчителя можуть виникати, наприклад, негативні мотиви, викликані конфліктами, фрустрацією, образою. При загальній низькій мотивації викладання предмету ситуативно може виникати мотив інтересу до певної теми, який, однак, не проявляється стійко.

У педагогічній діяльності вчителя можуть проявлятися мотиви досягнення (наприклад, певного статусу у педагогічному колективі, позитивних змін у сфері навченості та навчальності учня, в аспекті підвищення професійної компетентності) та уникнення (наприклад, негативних санкцій з боку адміністрації, осуду з боку учнів або батьків, несприятливої думки колег про проведену роботу). Продуктивний і гуманістичний характер педагогічної праці, її спрямованість на реалізацію запланованого результату, пов'язаного із розвитком учнів, визначає значущість, перш за усе, мотивів досягнення у системі професійної мотивації вчителя.

Однією із підстав класифікації професійних мотивів є критерій їхньої усвідомленості. Усвідомлені мотиви рефлексуються та адекватно оцінюються самим вчителем: він розуміє факт їхнього прояву, роль серед інших мотивів, ступінь дієвості. Неусвідомлені мотиви проявляються арефлексивно: вчитель не усвідомлює їхню наявність і дію. До групи неусвідомлюваних мотивів належать потяги (наприклад, симпатія до окремих учнів) та установки (наприклад, неусвідомлене неприйняття певних принципів особистісно-

орієнтованої педагогіки, що оцінюються як «гуманізм», педагогічна «безхребетність», «загравання» з учнями). Неадекватно усвідомлювані мотиви передбачають безпідставне приписування собі вчителем певних мотивів і ступеня їхньої ефективності. Так, вчитель може лише відомий мотив неадекватно вважати реально діючим, може переоцінювати міру значущості мотиву зі слабким ступенем дієвості.

При осмисленні мотивів педагогічної діяльності вчителя зазвичай здійснюють підміну реально діючих мотивів лише відомими і неадекватно представленими. Так, як реально діючі мотиви можуть репрезентуватися у свідомості авторитарного педагога-традиціоналіста прагнення до реалізації особистісно-орієнтованого підходу, гуманістичних принципів освіти, інноваційних ідей, диференціації та індивідуалізації (при реальній картині уніфікації роботи), передових освітніх технологій. При дослідженні вчителів мотиви, що відображають центрування на інтересах школярів, виокремили 87,1% опитаних, решта вказували мотиви, центровані на методичному аспекті педагогічного процесу; за даними експертної оцінки адміністрації та психологів школи, частка педагогів із переважанням гуманістичних мотивів діяльності була значно нижчою – 48,6%. Використання стандартизованої методики В.А.Ситарова і В.Г. Маралова для діагностики орієнтованості педагога на особистісну модель взаємодії із дітьми засвідчило, що виражена гуманістична орієнтація характерна тільки для 10,6% вчителів школи, ще 25,5% виявляють помірну орієнтацію даного типу, решта помірно або сильно орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель (відповідно 27,7% і 36,2%), що передбачає мотиви егоцентричного і методично центрированого плану. Для ілюстрації аналізованого прояву педагогічної маніпуляції можна навести факт, що мав місце під час обговорення моделі розвитку школи: багато вчителів виступали за створення класів різного рівня, мотивуючи їхнього появу, зокрема, бажанням «не упустити обдарованих дітей» і допомогти слабонавченим утвердитися серед собі подібних. Реально, як показали подальші опитування, педагоги

бажали працювати лише із «сильними», уникаючи проблем, що виникають у гетерогенних класах.

Інший типовий прояв педагогічного маніпулювання – пошук вчителями об'єктивних причин низької мотивації професійної діяльності, що іноді призводить до її формального виконання і навіть – імітації. Небажання творчо працювати, вдосконалювати власну діяльність, впроваджувати нові освітні технології, досягати високих результатів у навчанні та розвитку учнів вчителі пояснюють низькою оплатою праці, життєвими труднощами, особливостями контингенту окремих груп учнів («з ними неможливо працювати») тощо. Подібне самовиправдання, на їхню думку, легалізує неповноцінну структуру подальшої педагогічної діяльності, зокрема, її мотиваційної ланки.

Мотиви педагогічної діяльності впливають на постановку вчителем педагогічних цілей і завдань (перший компонент педагогічної діяльності визначають загальний рівень готовності до її здійснення. У діяльності вчителя реалізується система загальних педагогічних цілей (цілі суспільства, освітньої системи, школи) та оперативних завдань. Завдання є цілями, поставленими у певних умовах, педагогічних ситуаціях; система завдань конкретизує загальні цілі діяльності. У структурі завдання виокремлюється предмет завдання, що перебуває у вихідному стані і вимагає змін, та модель необхідного стану, якого можна досягти в результаті вирішення завдання. Предметом педагогічного завдання є характеристика психічного стану учня до впливу вчителя, модель результату враховує бажані зміни до кінця певного етапу навчання.

У роботі вчителя існує ієрархія педагогічних завдань, одні з яких є стратегічними, вихідними, глобальними (закладені у соціальному замовленні), інші – тактичними, поетапними (задаються змістом навчального предмету, типом навчального закладу), треті – оперативними (визначаються самим вчителем із врахуванням контингенту учнів, конкретними особливостями педагогічної ситуації). Педагогічні завдання можуть ставитися вчителем без врахування можливостей і перспектив розвитку учнів, а виключно, виходячи із логіки розгортання навчального матеріалу (проходження певних тем). Вчитель

повинен вміло конкретизувати загальні педагогічні завдання залежно від конкретних умов. У педагогічній діяльності вирішуються завдання, спрямовані на різні аспекти психічного розвитку учнів – навчальні, розвивальні, виховні; необхідно пов'язувати у діяльності ці групи завдань, а не обмежуватися лише вирішенням навчальних завдань, що часом має місце у реальній практиці школи.

Педагогічна ситуація – сукупність конкретних умов, що враховуються педагогом при постановці і вирішенні педагогічних цілей і завдань. Педагогічна ситуація позиціонується як продукт активної взаємодії зовнішніх умов освітнього процесу (контингент учнів, наповнюваність класу, режим роботи школи, оснащеність навчального процесу тощо) і поведінки усіх його суб'єктів, зокрема, самого вчителя. Було б обмеженням розглядати педагогічну ситуацію лише як зовні задані умови, що не залежать від активності педагога. Педагогічні ситуації можуть бути запланованими (наприклад, проведення уроку із певної теми, виховного заходу) або непередбачуваними, непередбачуваними, що передбачають педагогічну імпровізацію та визначення оперативних завдань у міру розгортання ситуації. У педагогічній діяльності досттатньо високою є питома вага непередбачених педагогічних ситуацій, що є одним із чинників, що визначають необхідність педагогічної творчості та готовність вчителя до імпровізації.

Маніпулятивна деформація цільового компонента педагогічної діяльності може проявлятися як підміна гнучкого цілепокладання, обумовленого педагогічною ситуацією, прийняттям зовні заданих цілей. Прикладом такої заміни є прийняття як конкретних цільових орієнтирів недиференційовано-загальних формулювань освітнього стандарту або установок муніципальних органів управління освітою, що не враховують специфіку конкретної педагогічної ситуації. Цей тип деформації реально значущих цілей має місце при використанні складених колегами конспектів уроків або виховних заходів, зверненні без коригування до власних старих розробок, підготовлених стосовно іншої ситуації.

Найбільш типовим засобом педагогічного маніпулювання є неконкретність цілепокладання, невміння і небажання формулювати цілі, виражені в діях учнів. Виокремлюють чотири способи «нетехнологічної» постановки освітніх цілей, що допускають свободу маніпуляції: через вивчений зміст матеріалу (фіксується лише предмет засвоєння – наприклад, вивчити таку-то теорему, зміст таких-то розділів, таке-то явище і т. п.), через діяльність вчителя (вказуються тільки дії педагога, але не учня – ознайомити із такими-то явищами, щось показати або пояснити), через узагальнені освітні цілі, які лише частково вирішуються на уроці або серії уроків (визначається, але не конкретизується область роботи вчителя – розвиток пізнавального інтересу, теоретичного мислення, творчих здібностей, виховання патріотизму, любові до природи, екологічної культури тощо), через зміст навчальних дій учнів (виділяється процесуальний аспект діяльності учнів – вирішувати завдання певного типу, виконувати такі-то вправи, проводити дослідження такого-то явища). В усіх зазначених випадках цілі поставлені таким чином, що апріорі можна констатувати їхнє досягнення, навіть за відсутності бажаного результату у зміні рівня навченості або вихованості: цей предмет обов'язково буде вивчатися на уроці, вчитель неодмінно здійснить передбачувані метою дії, можна буде довести, що робота відповідала узагальненій меті, учні здійснювали певні дії. При визначенні цілей діяльності педагогом не враховується конкретний очікуваний результат, що підлягає і доступний контролю та оцінці.

Було запропоновано вчителям здійснити самоаналіз одного із найбільш вдалих, проведених ними, уроків. Зокрема, пропонувалося назвати цілі (навчальні, розвивальні, виховні), які вирішувалися на уроці. Кількість «технологічно» сформульованих цілей, що передбачають вказівку конкретних змін у діях учнів, була невеликою – 17,1% від загальної кількості виокремлених цілей. Цікаво відзначити, що таке цілепокладання було характерним для певних груп вчителів (які викладають математику, іноземну мову) і пояснювалося у деяких випадках наявністю відповідних рекомендацій щодо планування уроку у

спеціальних методичних посібниках. Неконструктивне постановлення цілей уроку через вивчений зміст відзначалося у 20% випадків, через діяльність вчителя – у 25,7% випадків, через процесуальну вказівку глобальних освітніх завдань – у 12,9% випадків, через навчальну діяльність школярів без виділення очікуваного результату – у 24,2% випадків.

Одна із проблем, що зумовлюють маніпулювання у сфері педагогічного цілепокладання, – неузгодженість цільових орієнтирів діяльності між собою. Наприклад, декларуване системою освіти поєднання ідеалів духовності та високої моральності із конкурентоспроможністю та егоцентричною розважливістю достатньо еклектично переломлюється у свідомості вчительства і визначає суперечливість у постановці виховних завдань. Згодом вчитель може за відсутності усього комплексу бажаних результатів посилатися на методологічну невідповідність шуканих цілей. Для вдосконалення цільового компонента педагогічної діяльності актуальним є подолання конформізму, некритичного прийняття цільових орієнтирів.

Нарешті, вихідною причиною і засобом маніпулювання у роботі вчителя може бути фрагментарність цільових орієнтирів, відсутність системної постановки цілей педагогічної діяльності. Якщо уявлення педагога про якості, що розвиваються і виховуються в учня, не є чітко структурованим, то відбувається підміна розгалуженого цілепокладання фрагментарним. Так, завдання виховання екологічної культури може зводитися лише до поглиблення екологічних знань, при цьому упускаються цілі формування екологічних цінностей, емпатійного ставлення до природи, відповідних моральних установок, екологічно обґрунтованої поведінки. Аналогічним чином, виховання естетичної культури редукується до набуття учнями певного кругозору у галузі мистецтва або певного ставлення до манери одягатися та облаштовувати власне життя, спекулятивно декларується мета виховання абстрактного почуття прекрасного і навіть не згадуються такі категорії, як почуття міри і почуття гармонії. Виховання правосвідомості трансформується в отримання правових знань, становлення інформаційної культури – в оволодіння основами

комп'ютерної грамотності та усвідомлення санітарно-гігієнічних норм роботи за комп'ютером тощо. Вузькість уявлення цілей педагогічної діяльності виправдовує згодом обмеженість отриманого результату і навіть аргументує спрямованість на конкретний аспект роботи (доцільність, реальна досяжність).

Другим компонентом педагогічної діяльності є вибір і застосування засобів і способів вирішення педагогічних завдань, здійснення педагогічних впливів. Виокремлюють три аспекти впливів, кожен з яких передбачає наявність відповідних умінь вчителя: «чому вчити?» – відбір, переробка і передача вчителем змісту навчального матеріалу; «кого вчити?» – вивчення наявних можливостей учнів і прогнозування можливих рівнів їхнього психічного розвитку; «як вчити?» – вибір і застосування форм, методів, прийомів і засобів впливу, а також їхніх комбінацій. Окремо виокремлюється також четвертий аспект, який мається на увазі попередніми аспектами: «кого вчити?» – врахування особливостей особистості педагога, індивідуального стилю його роботи, усієї сукупності внутрішніх і зовнішніх обставин, пов'язаних із постаттю вчителя як суб'єкта освітнього процесу. Цей аспект має на увазі прояв у діяльності педагога вмінь здійснювати самоаналіз і рефлексію.

При виборі засобів і способів педагогічного впливу вчитель повинен бути орієнтований на учня як центральну фігуру педагогічного процесу, на проектування і стимулювання нових рівнів його психічного розвитку; на вибір і застосування засобів і прийомів професійної самореалізації, творчість, задоволеність власною діяльністю; на створення сприятливого емоційно-психологічного клімату у класі, максимальну відкритість, довірливість у відносинах з дітьми, діалог, персоніфіковану підтримку учнів; на оптимальний підбір і переробку навчального матеріалу, що стимулює у школярів інтерес, творчість, прагнення до самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Констатуючи актуальність дотримання принципів особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, слід зазначити, що педагогічні впливи повинні здійснюватися через внутрішнє прийняття учнями відповідних завдань, через створення умов для актуалізації внутрішніх мотивів учнів, пріоритет

евристичних видів діяльності у навчанні, що передбачають самостійне побудову учнем способів вирішення навчальних завдань.

Способи вирішення педагогічних завдань передбачають виконання певних педагогічних дій, що є елементом структури педагогічної діяльності і спрямовані на досягнення усвідомлюваної локальної мети. Педагогічні дії повинні відповідати критеріям адекватності загальної мети діяльності та успішності, корисності із позицій досягнення загальної мети, ефективності, технологічності (здатності із високим ступенем ймовірності здійснити заплановану зміну), простоти виконання, естетичності, безпеки (валеологічності).

Зазначена вище неконкретність постановки цілей, релевантних діяльності у цілому, може спостерігатися і при визначенні цілей окремих педагогічних дій. Одним із прийомів психологічного маніпулювання є використання загального педагогічного завдання як мети конкретної дії, яка формулюється неточно. Наприклад, мета конкретного етапу роботи на уроці визначається як розвиток у учнів навичок навчальної кооперації; більш точне формулювання передбачало б вказівку на відпрацювання вмінь школярів розподіляти функції у груповій навчальній роботі: загальне керівництво (розподіл завдань членів групи, контроль, координація), підбір матеріалу, складання схем, оформлення тощо.

Характерним проявом маніпулятивної деформації операційної ланки є дія за шаблоном, відсутність адекватного педагогічному завданню підбору методів і засобів його вирішення. Вчителі часто використовують наявні методичні розробки, апробовані прийоми роботи, що вибираються не відповідно до педагогічного завдання, а лише відповідно до тематичного змісту заняття. Так, при проведенні бесід про ввічливість у початковій школі у багатьох випадках використовуються готові розробки, що не відображають несформованих у дітей аспектів культури поведінки, не враховують результати діагностики рівня вихованості учнів, не орієнтовані на зміну реального плану поведінки. Справжня мета вчителя-маніпулятора – створення видимості виховної роботи при уникненні додаткових зусиль.

Часто у роботі вчителя-маніпулятора відзначається пропуск педагогічних дій, здатних забезпечити необхідний результат. Так, можливі відсутність або здійснення у скороченому вигляді спеціальних прийомів роботи над помилками, недостатнє використання індивідуалізованих форм контролю учнів, недостатньо повне відпрацювання матеріалу тощо.

Найбільш яскравий прояв маніпулювання в діяльності вчителя – імітація педагогічних дій. Окремі етапи роботи на уроці можуть реалізуватися формально: наприклад, за дві хвилини до дзвінка вчитель пропонує учням прочитати новий параграф або закликає до вивчення ілюстрацій у підручнику, що є нездійсненним через їхню складність або велику кількість. Ця деформація діяльності відзначається при забезпеченні умов для списування і підтасовки результатів контрольної роботи, при цьому переслідується мета покращення картини успішності і підтвердження високої ефективності професійної праці.

Типовим недоліком педагогічної діяльності, що відображає її маніпулятивну спрямованість, є підбір педагогічних прийомів не відповідно до передбачуваного результату, а з орієнтацією на оригінальність, наочність, цікавість, що виступають як самоціль. Іноді педагоги навмисно відмовляються від складних для них дій і замінюють їх діями, які завідомо є неконструктивними. Так, відмова від дисциплінування і вимогливості у зв'язку із відсутністю відповідних педагогічних вмінь і небажанням переживати емоційне напруження, призводить до потурання. Відмова від зображення на дошці громіздкої схеми і затрати деяких зусиль призводить до заміни наочної опори переказом, незручним для сприйняття.

Варіантом маніпулятивного розгортання педагогічних дій є вибір педагогічних засобів, неадекватних результату, через неконкретність його уявлення і невміння вибрати адекватні засоби. Наприклад, для розвитку уваги у початковій школі використовуються цікаві дидактичні ігри, що привертають мимовільну увагу, і ігноруються такі засоби фіксації та утримання довільної уваги у навчальному процесі, як цільова установка, зовнішній контроль, заохочення концентрації уваги. Аналогічно, при розвитку пам'яті дітей вчитель

не демонструє прийоми довільного запам'ятовування, а пропонує завдання для нарощування обсягу мимовільної пам'яті. Бажаючи розвинути позитивну самооцінку дитини, педагог хвалить другорядні моменти її роботи (акуратність, обсяг тощо), але не представляє системи критеріїв оцінювання, на які дитина могла б орієнтуватися, коригуючи свою працю і отримуючи реальну підставу для впевненості у собі. В усіх цих випадках відзначається свідоме або несвідоме маскування відсутніх педагогічних умінь наявністю деяких замісних дій. Зазначені варіанти маніпулятивної деформації операційної ланки педагогічної діяльності було виокремлено на основі аналізу уроків із різних предметів і виховних заходів; загалом було відвідано 250 занять, з них більш ніж у половині випадків (51,2%) спостерігалися ті чи інші з описаних деформацій.

Третім компонентом педагогічної діяльності є педагогічний самоаналіз – контроль та оцінка вчителем власних педагогічних впливів, співвіднесення запланованого і реалізованого. На основі самоаналізу вчитель коригує і вдосконалює власну діяльність, проектує її розвиток, що визначає нові, більш високі рівні реалізації наступних циклів педагогічної діяльності. Самоконтроль і самооцінка педагогічної діяльності спрямовані як на процесуальний її аспект, так і на результативний. Часто має місце тенденція орієнтації вчителя при самоаналізі переважно на процес здійснюваної роботи: він оцінює, наприклад, методичну щільність уроку, використані дидактичні засоби, активність учнів, але не співвідносить підсумки роботи із поставленими завданнями, не враховує реально досягнутих результатів навченості та навчальності, змін у ставленні учнів до навчальної діяльності, підсумкової втоми школярів, що призводить до стану хронічної втоми тощо. Якщо й враховується результативний аспект, то далеко не завжди аналізується, якою ціною було досягнуто результат, чи були обрані засоби та методи роботи оптимальними. При самооцінці також не завжди здійснюється співвіднесення можливого і досягнутого: якщо досягнуто позитивний результат, чи повністю вичерпані можливості застосовуваних методів і засобів, чи достатньо ефективно вони були застосовані із врахуванням

їхніх внутрішніх резервів. Нарешті, може не аналізуватися сенс проведеної роботи для самого вчителя, ступінь реалізації його потреб і прагнень, міра задоволеності діяльністю.

Самоконтроль і самооцінка вчителя у педагогічній діяльності можуть здійснюватися випереджаючим чином – перед здійсненням системи педагогічних впливів, на початковому етапі діяльності (прогнозуючий або випереджаючий тип), в процесі реалізації методів і засобів педагогічного впливу, виконання певних етапів діяльності (поетапний тип самоконтролю і самооцінки), після досягнення запланованого результату (підсумковий тип). У роботі вчителя-майстра проявляється точне і розгалужене прогнозування, що передбачає актуалізацію самоконтролю і самооцінки випереджаючого типу. У зв'язку з цим педагогічні впливи пропедевтичного, попереджувального характеру переважають над впливами, що запізнюються: своєчасно ставляться завдання розвитку учнів і саморозвитку, корекція здійснюється випереджальним чином, до прояву негативних симптомів. Ефективність третього етапу роботи визначається рівнем сформованості у педагога аналітичних і рефлексивних вмінь.

Контрольно-оціночна ланка діяльності вчителя найчастіше позиціонується як об'єкт і засіб психологічного маніпулювання у зв'язку з особливою значущістю презентації результатів педагогічної діяльності для професійного самоствердження вчителя. За наявності зовнішнього контролю (адміністрація школи, колеги, експерти тощо) можливі такі маніпулятивні спотворення результативного аспекту роботи вчителя:

демонстрація позитивних сторін педагогічної діяльності для зовнішніх спостерігачів і приховування негативних;

при невдалих результатах діяльності – підкреслення характеристик процесу, оцінка уроку або заходу за процесуальними параметрами;

представлення окремих позитивних сторін процесу за його цілісну характеристику;

маніпулювання показниками досягнутого результату – представлення частини результату як цілого, акцентування значущості отриманого ефекту на шкоду іншим очікуваним аспектам, презентація досягнутого як бажаного, нарешті, просто імітація результату;

представлення досягнутого без участі педагога за результат його роботи.

Наведемо приклади названих варіантів маніпулювання у ситуації зовнішнього контролю та оцінки діяльності вчителя.

Для підкреслення позитивних аспектів діяльності та маскування негативних педагоги незмірно ретельніше готують відкриті уроки, ніж звичайні; при аналізі методики власної роботи із колегами намагаються демонструвати лише досягнення. Ми спостерігали навіть таку специфічну форму маніпулювання цього типу: вчитель представляв завідомо вдалі аспекти діяльності як дискусійні та невідпрацьовані з метою відвернути увагу від дійсних недоліків і вселити думку про те, що справжні досягнення набагато перевершують уявні недоліки (а насправді – вельми вдалі) із представлених на суд сторонніх професійної праці.

Зсув уваги спостерігачів та експертів з результату на процес діяльності відзначається, коли маніпулятор спеціально підкреслює для зовнішніх контролюючих інстанцій такі аспекти, як методична побудова уроку, активність учнів, дисципліна, ситуативний інтерес, приховуючи факт низької навченості учнів. При цьому часто використовується й інший прийом: на основі окремих позитивних характеристик процесу навіюється відповідне загальне враження. Наприклад, вчитель метафорично декларує, що в учнів на уроці «горіли очі», актуалізуючи у колег асоціативний ряд присутності у навчальній діяльності інтересу, творчого натхнення, оптимізму, радості; при цьому, природно, не уточнюється, у якої частини класу, коли і як довго відзначалося «горіння», чи послужило викликаний емоційний стан регуляції або дезорганізації діяльності, а у першому випадку – які типи емоційної регуляції мали місце (випереджальна, поетапна, підсумкова).

Результат педагогічної діяльності багатоплановий, і завжди можна знайти деякі досягнення і вказати, що саме вони відповідають очікуваній меті. Наприклад, у класах традиційного навчання акцентуються моменти навченості учнів, у корекційних класах – моменти розкутості та інтересу, при впровадженні педагогічних інновацій – творчості та захопленості окремих школярів; у кожному випадку замовчуються інші, слабші, аспекти результату.

Імітація результатів педагогічної діяльності спостерігається у ситуаціях, коли вчитель попередньо вирішує з учнями завдання контрольного зрізу, підказує на іспиті, створює умови для списування, пропускає при перевірці або таємно виправляє помилки у роботах, знижує складність контрольних питань і завдань, опитує школярів лише за засвоєними розділами. Нерідко відзначається також незаслужене приписування собі успіхів, досягнутих іншими: так, якщо дитина при вступі до школи вже вміла читати, писати і рахувати, її навчальні досягнення вважаються заслугою вчителя; успіхи дітей, які відвідують музичні, художні, спортивні школи, репетиторів, курси із підготовки до вступу до вишу, також часто гласно привласнюються лише вчителю.

При здійсненні вчителем самоконтролю і самооцінки можливі такі маніпулятивні деформації у цій ланці педагогічної діяльності: самообман, прийняття підтасованого результату як досягнутого; загальне зниження рівня педагогічної рефлексії внаслідок невміння або небажання виокремити систему параметрів для здійснення самоконтролю і самооцінки; реалізація самоконтролю і самооцінки відповідно до системи виділених параметрів, але вибірково – на основі роботи окремих груп учнів; підміна рефлексії на діяльність учнів саморефлексією, оцінка ефективності уроку на основі власної діяльності; подрібнення самоконтролю і самооцінки, надмірність педагогічної рефлексії, прагнення охопити всі нюанси, внаслідок чого із поля зору випадають істотні моменти, що підлягають контролю та оцінці. Зазначені деформації яскраво проявляються у негативних моделях спілкування. Наведемо деякі приклади і співвіднесемо їх із виокремленими моделями.

Вчитель може контролювати та оцінювати, перш за усе, зміст навчального матеріалу, не рефлексуючи моменти доступності його для учнів, цікавості, можливості подання за обмежений навчальним планом час і т. п. Описано моделі педагогічної діяльності зі зниженим рівнем рефлексії: «Монблан», «Тетерев», «Китайська стіна», «Робот». Якщо оцінюється ефективність уроку за роботою лише окремих учнів – наприклад, із високою успішністю, зацікавлених, високоосвічених тощо – здійснюється модель «Локатор». Коли педагог недослуховує відповіді учнів, доказує за них, пропонує власні варіанти рішення і позитивно оцінює учнів, які реалізують ці варіанти, а урок вважає успішним лише тому, що видано відповідний матеріал, має місце модель «Я сам». Нарешті, надмірність рефлексії, самодемонстрація відповідальності, пунктуальності, скрупульозності, тривожне очікування неприємностей і прагнення їх запобігти при упущенні у результаті істотних аспектів діяльності учнів властиві моделі «Гамлет».

На переважній більшості (89,6%) із відвіданих із діагностичною метою 250 занять вчителів можна констатували наявність тих чи інших описаних деформацій контрольно-оціночної ланки педагогічної діяльності, які проявлялися у зв'язку із викривленнями цільового компонента або специфічно – як безпосередня реалізація потреби педагога у самоствердженні або самозахисті.

Педагогічна діяльність вчителя має низку особливостей, що визначають специфіку її структурної організації. Такими особливостями є особлива складність об'єкта педагогічного впливу, який є одночасно і суб'єктом (учень, колектив класу), складність його багатостороннього аналізу, оцінки, обліку; стихійний, важкопередбачуваний характер педагогічних ситуацій; вплив особистості педагога, що створює цілісність освітнього процесу, у т. ч., еталонний; висока роль розгалуженої системи самоконтролю і самооцінки (випереджаючого, поетапного, підсумкового типів). У зв'язку із цими особливостями структура педагогічної діяльності є багатокомпонентною, що передбачає складну ієрархію, взаємопроникнення і системну будову елементів,

кожен з яких відображає властивості цілого і є їхнім носієм; варіативної – реалізує педагогічну творчість та індивідуальність вчителя, його імпровізаційні здібності; відкритої та циклоутворюючої – завершальний етап певного циклу визначає акт розгортання нового циклу діяльності, що передбачає вдосконалення раніше використаних способів і прийомів. Маніпулятивні деформації порушують цілісність і системність педагогічної діяльності, зумовлюють її низьку ефективність.

У цілому, можна виділити основні ознаки маніпулятивного характеру педагогічної діяльності: неконкретність, розмитість уявлення цілей і результатів, а відповідно – і аспектів, що підлягають контролю; переважаюча орієнтація на процесуальні, а не результативні моменти діяльності або на обмежене коло результативних параметрів ефективності; нівелювання недоліків або обґрунтування їхньої неминучості; формалізація процесу діяльності, її контролю та оцінки. Маніпулятивні деформації у структурі педагогічної діяльності можуть відображати різні типи педагогічних центрувань, крім центрування на інтересах учнів.

1.3. Мотиваційно-смислові підстави маніпулятивних деформацій структури педагогічної діяльності

Однією з актуальних суперечностей психології вчителя є узгодження між значущістю пізнання особистісно-суб'єктної іпостасі професіонала із позицій гуманітарного підходу, аналізу особистісних смислів його діяльності як складових професійної свідомості та переважаючою орієнтацією на аналіз професійних знань, вмінь і здібностей при оцінці ефективності педагогічної діяльності. Розглянемо спеціально поняття про психологічну «центрацію», введене на основі аналізу гуманістичних основ педагогічної праці. Це поняття сходить до ідей К.Роджерса і відображає антиманіпулятивну сутність педагогічної діяльності [21].

Ієрархію інтересів суб'єктів педагогічної реальності (у т. ч. і вчителя) називають психологічною особистісною центрацією. Стрижневою основою, що характеризує центрацію, є педагогічна спрямованість, у той же час центрація вчителя, це не просто його спрямованість, а й занепокоєння тими чи іншими учасниками навчально-виховного процесу, своєрідна вибіркова психологічна зверненість, повернення вчителя до них і, отже, настільки ж вибіркове служіння їхнім інтересам. Психологічна особистісна центрація вчителя розглядається як інтегральна і системоутворююча характеристика його праці, що визначає усі її аспекти, параметри, компоненти: центрація намічає мотиво-, смисло- і цілеутворення у діяльності вчителя, задає простір найбільш інтенсивного діалогічного спілкування, визначає напрямок і зону особистісного розвитку і творчості.

Педагогічна спрямованість визначає прагнення вчителя займатися педагогічною діяльністю, реалізовувати у ній особистісні смисли, вдосконалювати її, обумовлює структурування і розвиток особистості вчителя як фахівця. Якщо професійна спрямованість реалізує антигуманні, вузькоособисті мотиви і смисли вчителя, педагогічна діяльність набуває маніпулятивного характеру.

Розглядається професійна спрямованість як інтерес до професії і схильність займатися нею. Виокремлюють такі характеристики спрямованості: наявність, об'єкт, специфічність і узагальненість (відображають обсяг класу об'єктів та явищ, щодо яких проявляється спрямованість), рівень усвідомленості, валентність (міцність і глибина зв'язку зі спрямованістю на інші об'єкти – мистецтво, література, наука, громадська діяльність), задоволеність (сила емоційного ставлення до професії), опірність (готовність до подолання труднощів), кількість і сила зв'язків із відповідною системою цінностей, центральність (відповідність позитивній самооцінці професійних якостей). Узагальнена психологічна характеристика професійної спрямованості вчителя-маніпулятора за цими параметрами виглядає таким чином:

інтерес до професії опосередкований прагматичними смислами або відсутній;

об'єктом спрямованості є щось зовнішнє по відношенню до інтересів учня (вимоги адміністрації, методика викладання тощо, особисті інтереси маніпулятора);

специфічність спрямованості характеризується типом реалізованої центрації;

маніпулятивні мотиви і смисли, що відображають спрямованість, не усвідомлюються або усвідомлюються частково, рефлексуються як гуманні;

можливий зв'язок спрямованості з іншими об'єктами (наприклад, наука, громадська діяльність);

задоволеність недостатня або виражена, але пов'язана із задоволенням особистих потреб маніпулятора (наприклад, у визнанні його артистичних здібностей, у цілому – у самоствердженні);

опір, як правило, недостатній;

виражені зв'язки із системою вузькоособистих цінностей; центральність проблематична.

Серед провідних мотивів педагогічної праці, що складають основу педагогічної спрямованості, багато авторів виокремлюють любов до дітей, інтерес до підростаючого покоління, інтерес до предмета, що викладається, і потребу передати свою захопленість іншим людям, схильність до організаторської діяльності і прагнення займатися нею, прагнення до професійного самовдосконалення. У вчителя-маніпулятора ці мотиви можуть бути представлені частково: так, інтерес до предмета може бути представлений ізольовано, поза поєднанням з любов'ю до дітей та інтересом до світу дитинства і підліткового віку.

Прагнення до педагогічної діяльності та її вдосконалення проявляється, зокрема, в інформаційних запитах вчителя, серед яких виділяються бажання отримувати конкретні рекомендації для практичної роботи, вивчати досвід роботи інших вчителів, знайомитися з новими ідеями у галузі педагогіки та

психології, інтерес до нових методичних підходів і теоретичних розробок у галузі методики викладання і виховання, інтерес до дослідницької роботи, у вираженій потребі в інноваційній діяльності. В цілому – інформаційна складова педагогічної праці є інтегральною характеристикою педагогічної свідомості та педагогічної діяльності.

Спрямованість особистості на педагогічну діяльність обумовлює прагнення вчителя до розвитку спеціальних вмінь і здібностей, таких як педагогічна пильність і спостережливість, педагогічний такт, організаторські, ораторські вміння і здібності, здатність до саморегуляції та інші, тому дослідники відзначають зв'язок професійно-педагогічної спрямованості із цією групою професійно значущих якостей. Констатується також кореляція професійно-педагогічної спрямованості з іншими якостями особистості вчителя – розвинені пізнавальні інтереси, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, товариськість, справедливість, стриманість, професійна працездатність. Зазначені зв'язки мають двосторонній характер: з одного боку, педагогічна спрямованість є чинником формування цих професійно значущих якостей, з іншого боку, самі ці якості значною мірою визначають її становлення і є відображенням домінуючих мотиваційних тенденцій особистості майбутнього або теперішнього фахівця-педагога.

В ієрархії домінуючих професійних мотивів можуть бути у різному співвідношенні представлено окремі аспекти педагогічної спрямованості, що обумовлюють схильність до педагогічної діяльності та прагнення займатися нею. Залежно від переважання у структурі домінуючих професійних мотивів того чи іншого аспекту педагогічної спрямованості виділяються типи педагогічної спрямованості: з переважною орієнтацією на учня (гуманістична); із переважною орієнтацією на самореалізацію і професійні досягнення (індивідуалістична); з переважною орієнтацією на предметну сторону професії (предметна). Для більшості вчителів характерним є предметний тип педагогічної спрямованості. Близьку за змістом типологію пропонують інші вчені, які виокремили ділову професійно-педагогічну спрямованість

(домінують мотиви розкриття змісту навчального предмета), гуманістичну спрямованість (переважають мотиви спілкування та розвитку учня), індивідуалістичну спрямованість (переважають мотиви самовдосконалення). Віднесення виокремлених цими авторами типів до типології педагогічних центрувань дозволяє припустити можливість різного роду маніпулятивних деформацій педагогічної діяльності в усіх вчителів, типи спрямованості яких відрізняються від гуманістичної.

Сенс виявляє «упереджене» ставлення суб'єкта до будь-яких об'єктів і ситуацій, перетворюючи їх на мотиви-стимули. Переживання визначає домінування мимовільної уваги, яка обумовлює процеси інформаційної взаємодії у контексті заданої ситуації ззовні. Рефлексивний шар свідомості пов'язаний із розумінням значень та роботою довільної уваги.

Можна констатувати, що функціонування професійної свідомості вчителя реалізується, зокрема, в процесі інформаційної взаємодії з освітнім середовищем, освітньою ситуацією, конкретними учнями. Характер домінуючих мотивів і смислів вчителя-маніпулятора виявлявся на основі дослідження особливостей інформаційної культури вчителя, оскільки вона дозволяє опосередковано (а, отже – менш болісно для вчителів) вивчити характерні для його професійної свідомості вузьколичні мотиваційні деформації педагогічної діяльності.

У контексті уявлень про діяльність та її структуру характер діяльності визначається її мотивом. Пізнавальною є діяльність, яка має відповідну мотивацію. Якщо ж суб'єкт декларує прагнення отримати та врахувати адекватну інформацію про об'єкт, але реально керується мотивами, що орієнтують на спотворення інформації, то така діяльність втрачає пізнавальну спрямованість та набуває маніпулятивного характеру.Стрижневим моментом маніпулювання у педагогічній діяльності є спотворення інформації, що транслюється педагогом-маніпулятором, зумовлене певними мотивами та змістами, носієм яких є особистість маніпулятора. Усвідомлене прийняття інформації, розуміння - це розуміння те, що раніше було кимось зрозуміло –

розпаковано на смисловому континуумі; розуміння – це сутність людини, реалізована у різних рівнях свідомості. Проаналізуємо особливості інформаційної культури вчителя-маніпулятора як характеристики його професійної свідомості, мотиваційно-смислових основ його професійної праці.

Констатується новий тип когнітивних стратегій, які проявляються у сучасників в умовах інформаційного суспільства та стрімких соціокультурних трансформацій. Суб'єкт функціонує у ситуації невизначеності, при якій головним завданням є встановлення (із мінімальною опорою на соціальні зумовленості та актуалізацією власного особистісного ресурсу) сенсу та значення цієї конкретної ситуації. Очевидно, що у сучасній ситуації інформаційного суспільства прийняттю інформації передує жорстка смислова диференціація інформаційних потоків та активне відсіювання сенсодефіцитної (з погляду особистісних смислів) інформації. Поряд із цим, перехідний характер до нових інформаційних стратегій виявляє себе у збереженні традиційних стратегій прийняття вироблених та утверджених у соціальній спільності стандартів мислення, взаємодії з інформаційним середовищем, що проявляється, зокрема, у сумлінній інтроекції соціокультурних інформаційних впливів.

У структурі професійної діяльності вчителя отримання та переробка інформації (про учнів, педагогічні ситуації, методи та засоби роботи тощо) представлені у вигляді дій – аналітичних, прогностичних, проектувальних, рефлексивних. Цілі цих дій визначаються спільною метою діяльності: якщо вона орієнтована на надання допомоги учням, їхній розвиток та виховання, то дії спрямовано на отримання об'єктивної інформації; якщо ж реально переслідуються цілі економіки зусиль, суперництва з учнем, створення лише видимості результату, самодемонстрації тощо, то педагог зацікавлений у отриманні не об'єктивної, а бажаної інформації, і спотворена картина педагогічної реальності приймається за дійсну. Розподіл стереотипних уявлень про учнів та методи роботи вчителя може бути обумовлений не лише суто пізнавальними причинами, а й педагогічним конформізмом, адаптацією до

норм та поглядів, що утвердилися у професійному колективі. Спотворення інформації у педагогічній діяльності, таким чином, визначається не лише когнітивними факторами, а й мотиваційними.

Серед найбільш значущих інструментальних цінностей багатьох вчителів поряд з етичними цінностями (чесність, толерантність до недоліків) було виявлено конформні цінності (виконавчість, самоконтроль, відповідальність), дуже характерними були загальна маніпулятивна спрямованість, внутрішня конфліктність та самоцінність; для подолання маніпулятивної спрямованості була потрібна спеціальна корекційна робота. У західній психології широко поширений термін «макіавеллізм», що означає схильність людини маніпулювати іншими людьми в міжособистісних відносинах. Останніми роками цей термін почав використовувати і українські психологи. Макіавеллістська стратегія поведінки, на думку дослідників (М.Амес, А.Н. Кідд, Р.В. Блюмстейн та ін.) передбачає лестощі, обман, підкуп, залякування. Західні психологи виокремлюють два типи макіавелістської особистості. Для сильно вираженого типу характерними є такі особисті якості: розум, сміливість, амбітність, схильність до домінування, наполегливість, егоїзм, прагнення виглядати не егоїстичним у комунікативних ситуаціях. Слабо вираженому типу властиві такі прояви, як боягузливість, нерішучість, податливість впливу, чесність, сентиментальність, надійність.

Аналізуючи типи маніпуляторів у педагогічній діяльності, також можна виокремити дві основні групи макіавелістськи орієнтованих педагогів; ці групи будуть близькими за своїми характеристиками до зазначених вище типів сильно і слабко вираженої макіавелістської орієнтації. Типи педагогів-маніпуляторів виокремлюються не лише на основі опису вибірок, що емпірично спостерігаються, але і з урахуванням домінуючих у професійній діяльності мотивів і смислів.

На основі теоретичної рефлексії представлених у спеціальній літературі типологій та врахування мотиваційно-змістових засад діяльності педагога-маніпулятора представимо класифікацію типів вчителів-маніпуляторів.

Психологічне маніпулювання у педагогічній діяльності передбачає реалізацію корисливих чи захисних мотивів маніпулятора, які мають психологічний сенс особистої вигоди. Залежно від переважання у педагога корисливих чи захисних мотивів можна виокремити два типи макіавелістської особистості: прагматичний і захисний. Для обох типів характерне прагнення підтримки у значних осіб уявлень про професійну компетентність маніпулятора.

Прагматичний тип педагогів-маніпуляторів переважно реалізує психологічний зміст утилітарної вигоди, наприклад: вигідне підвищення статусу у педагогічному колективі, кваліфікаційного розряду, отримання стимулюючих доплат, забезпечення пільгових умов праці, завоювання авторитету в учнів та їхніх батьків з метою самоствердження. Мотивами, що явно проявляються у педагогічній діяльності та спілкуванні, є самоствердження, самовиправдання, досягнення психологічної переваги, переадресування відповідальності, звільнення від небажаної праці. Із врахуванням характеру конкретних мотивів маніпулятора можуть виявлятися різновиди прагматичного типу, які можна позначити як «спритний кар'єрист», що «прагне визнання», «відлинює» («ледар»).«Спритний кар'єрист» орієнтований на здобуття матеріальної вигоди, високого статусу у педагогічному колективі, забезпечення зручних умов праці (наприклад, робота у класі малої наповнюваності, у класі із сильними учнями, лише у певні дні тижня), на прихильність керівництва, визнання його не завжди. Такий кар'єрист запобігає перед керівництвом, перебільшує власні заслуги, мовчить про прорахунки та невдачі, створює коаліції серед педагогів з метою отримання підтримки, демонстративний, іноді – непомітний, але завжди схильний використати будь-який шанс для просування та досягнення вигоди, обминаючи колег і пригнічуючи.

Він прагне визнання, переважно орієнтований на моральне задоволення, одержуване від захоплення та поваги з боку колег та учнів, на досягнення статусу більш знаючого, компетентного, талановитого, ніж інші педагоги, на щире визнання його заслуг, іноді уявних заслуг колег. Така мотивація

прагматичного педагога-маніпулятора реалізується, зокрема, в орієнтації на зовнішній ефект, який не завжди є доцільним для досягнення цілей навчання та виховання, іноді навіть заважає вирішенню освітніх завдань, на цікавість, яскраву наочність, феєричність. Інший прояв макіавеллізму цього підтипу - псевдоінноваційна активність. Педагоги заявляють про впровадження нових освітніх програм, не достатньо компетентними до роботи з ними, чим створюють невиправдані труднощі учнів та його батьків. Учням пропонуються непосильні «творчі» завдання, плани проектної діяльності, до виконання яких педагог їх не готує, і які найчастіше він сам якісно виконати не спроможний. Якщо ці «творчі» завдання виконують батьки чи репетитори учнів, успіхи педагог схильний приписувати собі. Характерні навчальні навантаження школярів, які допомагають вчителю продемонструвати їхні творчі, але оплачені невиправдано високою ціною нервової напруги та фізичного виснаження, успіхи.

Педагог, що самооусувається («ледар») прагне, перш за усе, мінімізувати зусилля у педагогічній діяльності, звільнити від напруги, неминучого у праці педагога, відпочинок за збереження враження повноцінної та напруженої праці. Такі педагоги схильні імітувати бурхливу діяльність, займатися підтасовуванням, формально виконувати освітню програму. При цьому вони багато говорять про власні плани, здобутки, перебільшують заслуги, декларують неіснуючі результати. Найчастіше характерний ліберально-попустительський стиль педагогічного спілкування з учнями, вихованцями, що передбачає негласний змову: педагог не помічає їхніх лінощів, помилок, де вони видають його прорахунків і недоопрацювань. Педагоги, що самоусуваються, у разі відповідальних доручень часто вдаються до тих, хто дбає про справу і тому не наважується прийняти доручення через недостатню підготовленість до його виконання.

Захисний тип відрізняється переважною виразністю смислового змісту психологічного захисту, використанням різноманітних копінг-стратегій з метою самозаспокоєння та досягнення почуття безпеки, збереження рівня

самооцінки у ситуаціях можливого чи реального неуспіху. Копінг-стратегія - це пристосувальний тип реагування на ситуацію, що несе психологічну загрозу, це система цілеспрямованих адартивних дій у цій ситуації. Вчитель-маніпулятор може використовувати, наприклад, стратегії уникнення, пристосування, компромісу (за К.Томасом). Головна мотиваційна підстава прояву захисного типу макіавеллізму – зняття психологічної напруги, прагнення уникати невдач. Різновидами цього типу є «помічник», «конформіст», «утриманець». «Помічник» надає послуги колегам, підтримує учнів, лестить їхніх батьків, щоб домогтися їхньої підтримки та виключити негативні думки, що дасть йому внутрішню стабільність та почуття спокою. При цьому послуги, підтримка, лестощі вчителі не виправдані педагогічною ситуацією, а обумовлені виключно пошуком почуття безпеки. У міжособистісному спілкуванні характерною є описана В.Сатир стратегія миротворчості. Вчитель намагається допомагати іншим і підтримувати їх, часто виявляючи лицемірство, не відчуваючи бажання допомагати та підтримувати. Він сподівається, що роль доброго і серцевого помічника зумовить зустрічну підтримку та гарантію від засудження та можливих неприємностей.

«Конформіст» схильний погоджуватися (іноді – лицемірно) із будь-якою думкою керівництва, авторитетних колег, учнів, вихованців, батьків (особливо мають високий соціальний статус), приймати їхню сторону, підтримувати їх. Він вміє «не помічати» промахи начальства та колег, забувати небажану інформацію, за потреби пасивно промовчати або виступити на захист. Він ніколи не відмовляється від доручень, але може виконувати їх формально, демонструючи, проте, старіння і лояльність.

«Утриманець» майстерно вимагає допомогу, підтримку та співчуття у начальства, колег, учнів, вихованців. Поволі стимулює інших виконувати частину його роботи, закликаючи до розуміння, впливаючи на жалість, посилаючись на зайнятість, стан здоров'я тощо. Він схильний делегувати (переадресовувати) власні функції колегам, учням, батькам. На відміну від «ледаря» (різновид прагматичного типу), мотивами подібної поведінки у нього

є не уникнення роботи взагалі, а саме уникнення неуспіху, негативних оцінок.

Можливо, ця типологія педагогів-маніпуляторів може бути розширена та конкретизована. Її можна доповнити деякими типами та різновидами маніпуляторів, виокремленими Е.Шостромом [22]. Так, з-поміж виокремлених типів макіавелістів, серед педагогів зустрічаються грізний «диктатор», завбачливий, обережний і усеконтролюючий «калькулятор», суворий і мстивий «суддя», що викликає поблажливість «мученик». Тим не менш, ці та інші прояви макіавелізму може бути віднесено до різновидів прагматичного (наприклад, «диктатор», «суддя») або захисного типу (калькулятор, мученик).

Для аналізу типів педагогів-маніпуляторів можна використовувати також типологію стратегій поведінки у спілкуванні, запропоновану американським психологом і психотерапевтом В.Сатир, яка виокремила чотири варіанти неконструктивної взаємодії між людьми, які можуть розглядатися як психологічне маніпулювання: миротворчість, агресія, розрахунок.

Миротворчість як стратегія взаємодії реалізується через запобігання, постійні поступки, спроби заслужити схвалення партнера, догодити йому, відмову від суперечок і беззастережне прийняття критики у свою адресу. У недосвідчених і невпевнених у собі вчителів найчастіше виявляється стратегія миротворчості. Потурання учням використовується як спосіб завоювати їхнє розташування.

Стратегія агресії чи звинувачення протилежна миротворчості. Вона проявляється як постійне опонування, придушення, жорсткість, гордовитість, агресивне неприйняття позиції партнера, нетерпимість до інакодумства. Педагогічний автократизм у його обвинувально-агресивній формі характеризує недовіру до можливостей учнів, до інших суб'єктів освітнього процесу (батьки, колеги), їхнього придушення в процесі спілкування, надмірну вимогливість та критичність.

Стратегія розрахунку передбачає холодну розсудливість, зовнішню беземоційність, раціональну побудову програми уникнення будь-яких загроз при внутрішній вразливості. Попереднє «прочитування» особливостей

майбутнього спілкування та зайвий раціоналізм при організації взаємодії приховує педагогічну невпевненість та тривожність вчителя, пригнічує особисте саморозкриття учнів (батьків, колег) у спілкуванні з педагогом.

Відстороненість як стратегія взаємодії спрямована на нівелювання фруструючих ситуацій, їхнє ігнорування. За цієї стратегії спостерігається розфокусованість уваги, неадекватність реакцій стосовно ситуації, метушливість, дивність поведінки. Спілкування з учнями у подібній манері викликає у них поблажливе ставлення до вчителя. Його оцінюють як дивного, що може стати бар'єром для сприйняття навіть очевидних переваг педагога як носія знань та культурних зразків поведінки.

Кожна із цих стратегій свідчить про невпевненість та недостатню комунікативну компетентність педагога. Адекватною є лише стратегія гнучкості, врівноваженості, що передбачає свободу самовираження, відкрите висловлювання власної т. з., пошук конструктивних шляхів подолання перешкод, що виникають у педагогічному спілкуванні, внутрішню гармонію, що виявляється в поведінці. Описані вище типи педагогів-маніпуляторів часто-густо не зустрічаються у «чистому» вигляді, а перетинаються один з одним, трансформуються один в одного, поєднуються в одній людині.

1.4. Суб'єкти освітнього процесу як жертви вчителя-маніпулятора

Головною жертвою вчителя-маніпулятора є учень. Звернемося до деяких психологічних теорій, які дозволять продемонструвати вплив психологічного маніпулювання з боку вчителя на розвиток особистості учня. Е.Еріксон розглядає життєвий цикл людини як сукупність стадій, на яких вирішуються важливі завдання, що визначають добробут індивіда у суспільстві, розуміння ним власних можливостей, цілісність його особистості. На кожній стадії дорослішання відбувається боротьба полярних тенденцій, причому один полюс відповідає особистому благополуччю зростаючого індивіда, а інший –

неблагополуччю, по- рушенню соціальної адаптації. Посилення негативного полюса має далекосяжні наслідки: воно заважає становленню цільної особистості на наступних етапах, може визначити його долю як невдаху, особистісний крах. У дошкільному дитинстві, за Е.Еріксоном, у дитини мають сформуватися базова довіра до світу, незалежність та самостійність, ініціатива та відповідальність за власні бажання. У молодшому шкільному віці вирішується завдання формування працьовитості та набуття почуття компетентності. Відбувається боротьба двох тенденцій: працьовитість та почуття компетентності проти почуття некомпетентності, неповноцінності, посередності, неадекватності, марності. У підлітковому віці та ранній юності вирішується перше цілісне усвідомлення себе та свого місця у світі. Має місце боротьба цілісної ідентичності та її розсіювання. На цій стадії розвитку дуже важливі зразки поведінки та діяльності, які представляють дорослі. Якщо на стадіях дорослішання взяли гору негативні тенденції розвитку, то у майбутньому людина не зможе по-справжньому знайти себе в інтимних відносинах з іншими, у творчості, не відчує себе у старості щасливою, мудрою і спокійною. Така людина почуватиметься ізольованою від інших, самотньою, марною, неприкаяною, розчарованою у житті.

Яка роль вчителя-маніпулятора у вирішенні учнем тих завдань становлення особистості, які відповідають періодам навчання у школі. Вчитель-маніпулятор робить усе, щоб учень не зміг набути почуття компетентності. Часто навіть, навпаки, педагог-маніпулятор змушує молодшого школяра зрозуміти, що він (учень) – посередній, ні до чого не придатний, недисциплінований, не розуміє елементарних речей, дурний. Вчитель інколи докладає чималих зусиль, щоб довести учневі його неповноцінність. Здавалося б, навіщо? Вчитель невиправдано припускає і іноді доводить собі й оточуючим, що негативні стимули та каральні санкції у роботі з учнями будуть мотивувати його (учня) слухняність і прагнення до зростання.

Насправді відповідь дуже проста: по-перше, вчитель виправдовує власне безсилля у забезпеченні більш високих результатів навчання та виховання

недоліками учня; по-друге, сам учитель, принижуючи учня, відчуває власну владу, власну перевагу; по-третє, вважає, що приниженим і посереднім учнем легше управляти; по-четверте, висловлюючи негативні емоції, вчитель отримує емоційну розрядку, знімає нервову напругу, внаслідок чого відчуває полегшення. Мотивами того, що вчитель формує в учня почуття некомпетентності, є самовиправдання вчителя, досягнення психологічної переваги, переадресування відповідальності. Типи педагогів-маніпуляторів, що реалізують описану тактику взаємодії з учнями – «відлиняючий» («ледар»), «диктатор», «суддя», «мученик».

Отже, у початковій школі під керівництвом вчителя-маніпулятора учень замість працьовитості та почуття компетентності знаходить відсутність інтересу до вчення, відразу до навчальної праці та будь-яких вольових зусиль, уявлення про себе як нікчемне та посереднє. Цей тягар, важкий для самооцінки та усвідомлення власного місця у світі, учень переносить у підлітковий вік, коли має виявитися первинна ідентичність цілісної особистості. Природно, почуття некомпетентності учня заважає його цілісному усвідомленню себе, у нього проявляється невпевненість у розумінні свого «Я».

У підлітковому віці учень почувається дорослим, прагне самоствердження в очах однолітків та старших. Цьому заважає набуте раніше відчуття некомпетентності та неадекватності. Воно посилюється у зв'язку з тим, що підліток виявляє у себе несформованість і неповноцінність багатьох комунікативних вмінь, болісно відчуває не гармонійність власної зовнішності, що змінюється, а також через те, що його статус у колективі однолітків не цілком задовільний для нього. Позитивний особистий приклад дорослих у поведінці, діяльності, самовідношенні допоміг би певною мірою подолати ці психологічні проблеми підлітка. Але, якщо він зустрічається із педагогами-маніпуляторами, він може отримати негативні зразки поведінки, діяльності, ставлення до власних труднощів та підтвердження власних проблем. Коли вчитель маневрує у педагогічній діяльності, прагне досягнення психологічної переваги, пригнічуючи підлітка, коли переадресовує йому, незрілому в аспекті

самосвідомості, відповідальність за власні педагогічні прорахунки і небажання враховувати його особистісні особливості, то учень сприймає цей негативний еталон. Це порушує становлення цілісності особистості підлітка. Крім того, особистий приклад вчителя-маніпулятора впливає і на майбутнє підлітка, що дорослішає, вбиваючи у зародку прагнення до інтимності (юнацький вік) та творчості (зрілість).

Типи педагогів-маніпуляторів, чий приклад згубний для розвитку особи підлітка – «спритний кар'єрист», «прагний визнання», «відлиняючий» («ледар»), «диктатор», «суддя», «калькулятор» («розважливий»), «відсторонений». Для аналізу впливу психологічного маніпулювання вчителя на учня цікаво розглянути деякі положення трансактного аналізу Е.Берна, який розглядає життєві позиції, які транслюються батьками, вчителями, вихователями дітям [13]. Основні життєві позиції, що виокремлюються Е.Берном – позиції переможця («принца») та невдахи («жаби»). Позиція «принца» відрізняється позитивним підходом до оцінки життєвих обставин, конструктивною спрямованістю на пошук виходу з будь-якої ситуації, здатністю не сумувати і не дратуватися при зустрічі із труднощами, безумовним прийняттям себе та інших людей, орієнтацією на адекватний аналіз ситуацій, що виникають. Життєвий принцип переможця: «Я – добрий, Ти – добрий. Він – добрий».«Жабам» властиво сумувати і впадати у відчай, бачити життя у похмурому світлі, перебільшувати негативні моменти ситуацій спілкування та діяльності, займати пасивну позицію очікування при зустрічі з труднощами, акцентувати недоліки інших, уникати самостійного вибору, перекладати відповідальність.

Життєві позиції «жаб» різняться, у зв'язку з цим виокремлюються такі різновиди невдах: «зелені жаби», які оцінюють себе та інших людей за принципом «Я – поганий, Ти – хороший»; «коричневі жаби», які сповідують принцип «Я – добрий, Ти – поганий»; «сірі жаби», які розділяють принцип «Я – поганий, Ти – поганий». Проміжне становище посідає життєва позиція «непереможця», якого Е.Берн називає також людиною «принаймні».

Непереможець не досягає висот, доступних «принцям», але задовольняється малим, заспокоюючи себе словами, що принаймні усе не так уже й погано, і упокорюється із частковими успіхами.

Поведінкові прояви невдахи («жаби») цілком відповідають манерам маніпуляторів. «Жабам» властиво ховати очі під час розмови, хвалитися, заздрити іншим (одязі, зовнішності, силі, розуму, знанням), скаржитися (на здоров'я, колег, батьків тощо), виявляти демонстративність. «Жаби» неадекватно подають інформацію про себе, про інших, про світ, використовуючи такі прийоми, як генералізація (узагальнення на основі поодиноких випадків), стирання (виборча реакція на події при ігноруванні інших обставин), спотворення (зворотне тлумачення подій). Кожна виховна дія вчителя сприяє становленню у дитини позиції переможця або невдахи. Зауваження дорослих, що наголошують на недоліках дитини, закріплюють її життєву позицію. «Я – поганий», можуть далі сприяти становленню позиції «Ти – поганий» (бо лаєш мене). Будь-яка вказівка педагогів на те, що дитина неохайна, лінива, неорганізована, невдячна і т. п., наголошує: «Ти – погана». У той же час паралельно вчителі транслюють істину «Я – добрий» (я знаю більше за тебе, дбаю про тебе, жертвую власними інтересами заради тебе, терплю твої витівки). Образи учня формують у нього переконання, що дорослий – поганий, це сприяє вихованню «коричневих» та «сірих жаб». Крім того, Е.Берн розглядає становлення его-станів «Батько», «Дитина», «Дорослий» у дитини. Його стан «Батько» фіксує правила, настанови, застереження дорослих, що закладає основу особистої етики дитини. Велика кількість заборон з боку вчителів, негативні твердження про недоліки інших (наприклад, що нікому не можна довіряти), аморальні істини, що транслюються вчителями (наприклад, що можна дурити) сприяє формуванню особистості невдахи («жаби»). Якщо вчителі проголошують моральні норми, але самі не дотримуються їх, це послаблює інстанцію «Батько» учня. Те саме зазначається у разі суперечливих повчань вчителів (з одного боку, звучить, що не можна списувати, з іншого – можна, якщо непомітно). Особистісна підструктура «Батько» містить також

безліч операційних патернів поведінки (спізнюватися або приходити під час, бути акуратними або недбалими, відповідальними або безвідповідальними в роботі тощо), що формуються на основі особистого прикладу дорослих. Природно, що вчитель-маніпулятор закладає в інстанцію «Батько» учня лукавство, хитрість, кривду, а часом – черствість і безвідповідальність.

Его стан «Дитя» містить безпосередні емоційні реакції людини, її потреби, бажання, установки. При слабкості інших інстанцій («Батько», «Дорослий») воно домінує у поведінці учня, який виявляє примхливість, свавілля, не підкоряється правилам. У підструктурі «Дитя» може бути записано принцип «Я – поганий», що характерно для невдах. Його стан «Дорослий» формується на основі зіставлення дитиною вивченого («Батько») та відчутного («Дитина») ставлення до життя як набута самостійність, незалежність, здатність до аналізу та прийняття рішень, як продумане ставлення до життя. Вимоги «Батька» та страхи «Дитя», посилені вчителем-маніпулятором, можуть придушувати становлення учня інстанції «Дорослого», що характерно для невдах, оскільки творчість можлива лише за зрілого «Дорослого».

Результати впливу вчителя-маніпулятора на учня можна оцінити і більш тонкими проявами его-станів. Так, учня може домінувати переважний (за команд і погроз) або підтримуючий (за докори та м'який тиск) Батько. «Дитя» учня може бути природним (принцип «Хочу!») та адаптованим (принцип дотримання заохочуваних дій старших). Можливе також становлення маніпулюючого «Дитина», який заміщає інстанцію «Дорослий»: маленький маніпулятор винаходить різні способи привернення уваги дорослих, впливаючи на них для реалізації власних бажань.

Розглядають особливості вербального спілкування вчителя з учнями, в якому застосовується «Словник жаби» – звернення до учня, що сприяє вихованню майбутнього невдахи. Накази, команди, вказівки вчителя найчастіше прагнуть затвердити образ грізного і могутнього педагога, який перебуває у позиції «Батька», і транслюють учневі повідомлення: «Ти – поганий» (некомпетентний, неохайний, безвідповідальний тощо).Те саме

виявляється у разі моралізування, настанов, повчань, проповідей, нагадування обов'язків і особливо – у разі застосування загроз, застережень. Негативні оцінки вчителя активізують відповідну самооцінку учня («Я – поганий»), інколи ж – роздратування, обурення проти вчителя («Ти – поганий»). Ще більш явно такий ефект має обзив учнів, наклеювання ярликів, стереотипізація. Іноді навіть поради та пропозиції вчителя виявляють, що педагог не довіряє здатності дитини самостійно вирішувати проблеми, це викликає в учнів відчуття нерозуміння їхнім педагогом.

Для багатьох вчителів виявиться несподіванкою, що навіть позитивне оцінювання учнів може мати негативні наслідки для розвитку дитині. Так, деякі вчителі не розуміють, що оцінка особистості учня не входить до його професійних обов'язків. Позитивна оцінка вчителя («непоганий») може розходитися з думкою учня (дуже навіть добрий»). Позитивна оцінка є сигналом, що колись може бути висловлена і негативна оцінка. Багато учнів не виносять, коли їх виставляють напоказ. Втіхи та підтримка учня вчителем також може нести думку у здатності учня самостійно впоратися із проблемою та викликати почуття приниження у учня. Вихованню «жаб» сприяє також висловлювання вчителем недовіри учневі, сумнівів, підозр. В результаті психологічного маніпулювання учнем з боку вчителя у школяра може розвинутися невроз – психозахисний пристосування до реальності невпевненої у собі людини, коли він, зламаний психологічною травмою, неусвідомлено капітулює перед реальністю, йде від неї у захисний футляр. Вчитель-маніпулятор усвідомлено чи неусвідомлено сприяє формуванню неврозів у учнів, завищуючи вимоги до них, маніпулюючи педагогічною оцінкою, не помічаючи їхніх успіхів, створюючи різноманітні конфліктні ситуації. Спираючись на аналіз динаміки неврозу, розглянемо динаміку виникнення та розвитку неврозу в учня у зв'язку з впливом вчителя-маніпулятора.

Шлях у невроз учня починається із почуття невпевненості у собі, якому сприяють неправильне виховання, несприятливі умови життя, конфліктні контакти з іншими. Нестійкість самооцінки та рівня домагань майбутнього

невротика проявляється у коливаннях у ситуаціях успіху-невдачі. Саме цими ситуаціями найчастіше маніпулюють вчителі, залякуючи оцінкою, занижуючи чи завищуючи оцінки тощо. В учня (майбутнього невротика) виникає внутрішній конфлікт між спочатку низькою самооцінкою та рівнем домагань, що коливаються у залежності від ступеня успішності та зовнішніх оцінок. Переможена сторона конфлікту викликає тривогу, страх чи почуття провини та сорому. Виникнення цих деструктивних переживань травмує почуття власної гідності учня та утискає прагнення свободи. Виникає почуття неспроможності та психологічний захист у формі неврозу. З'являється невіра у свої сили, недовіра до інших, підозрілість, страх перед іншими, тривожність і недовірливість, песимістичне ставлення до життя.

Невроз у учня може виявитися у трьох формах. Істеричний невроз проявляється у демонстративній поведінці школяра, прагненні домінувати над оточуючими та маніпулювати ними для привернення уваги. Має місце перевищення вимог учня до оточуючих над вимогливістю себе, відсутність критичного ставлення до своєї поведінки. У виникненні у школярів істеричного неврозу істотне значення має, зокрема, брак уваги педагогів до учня, який має високі домагання, а також потурання та зниження педагогічного контролю, внаслідок чого у учня послаблюється здатність гальмувати свої бажання, що суперечать суспільним нормам.

Невроз нав'язливих станів відрізняється вираженим прагненням до «надзахисту». У поведінці учня є підвищений самоконтроль, надобережність, стриманість у прояві почуттів. Нервово-психічна напруга учня обумовлена боротьбою між бажанням та обов'язком, між моральними принципами та особистими уподобаннями. Особливе значення у виникненні цього типу неврозів має пред'явлення вчителем-маніпулятором суперечливих вимог до учня, що сприяє формуванню у нього почуття неповноцінності, суперечливих життєвих відносин і призводить до відриву від життя, появи нереальних, далеких від дійсності установок.

Неврастенічний невроз обумовлений суперечністю між можливостями

особистості, з одного боку, її прагненнями та завищеними вимогами до себе – з іншого, у результаті спостерігаються капітуляція перед труднощами, відмова. У неврастеників у поведінці яскраво виявляються риси незалежності, агресивності чи, навпаки, залежності, слабкості. У певній мірі виникненню цього неврозу сприяють високі вимоги, що висуваються зростаючим темпом і напругою сучасного життя, сучасною освітньою практикою. Наприклад, у школах нині одним із головних аргументів, що обґрунтовують завищені вимоги вчителя та навчальні навантаження школярів, є залякування єдиним державним іспитом. Причини неврастенічного конфлікту пов'язані, зокрема, із вихованням, коли постійно стимулюється нездорове прагнення особистого успіху без реального врахування сил і можливостей особистості. Учень стає об'єктом і жертвою психологічного маніпулювання з боку вчителя ще й тому, що вчитель-маніпулятор найчастіше сам є невдахою, невротиком і демонструє відповідні еталони поведінки, діяльності, ставлення до світу, інших людей.

Вчитель-маніпулятор, сам будучи «жабою», виховує майбутніх невдах.

Батьки учня також позиціонуються як жертва психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителя. Насамперед, у батьків виникають серйозні проблеми у зв'язку з тим, що вчитель маніпулює учнем. Батьки болісно переживають невдачі власної дитини у школі, пов'язані з її успішністю, а також із взаємини у колі однолітків та з вчителями. Багато оцінок вчителя здаються батькам учня невиправдано низькими, несправедливими.Особливо гостро ця несправедливість переживається у таких випадках:

оцінка вчителя дійсно занижена, оскільки він неправомірно вважав помилковими правильні рішення учня, тобто виявив некомпетентність (вчителі іноді самі припускаються помилок і не розуміють цього);

вчитель знизив оцінку за виконання завдання, яке не було достатньо прокоментовано у класі, він сам не підготував учня до виконання цього завдання;

вчитель знизив оцінку за несуттєві, на думку батьків, огріхи у роботі учня

(наприклад, не поставлено крапку після слів «Домашня робота», учнем допущено одне виправлення у роботі);

педагог несправедливо знизив оцінку, слідуючи звичній установці (наприклад, що учень – «трієчник»), не враховуючи очевидний прогрес та зусилля учня, які докладаються для досягнення цього прогресу;

низька оцінка поставлена за роботу, яку фактично виконували самі батьки через те, що учневі було поставлено непомірно багато, і він не встигав сам виконати завдання, або через те, що завдання дуже складне, і до виконання такого типу завдань учні недостатньо підготовлені;

низька оцінка поставлена за роботу, яка виконувалася із репетитором;

вчитель низько оцінив творчу роботу учня, якій було віддано багато сил та часу, і якою сам учень пишався.

У перерахованих ситуаціях батьки часто небезпідставно припускають, що вчитель виявляє некомпетентність, байдужість до дитини, що вона одержима потребою самоствердження за рахунок учнів, нарешті, що вона мстить учневі.Батьки вважають, що вчитель не обтяжує себе поясненням нового матеріалу, зате упереджено контролює виконання домашніх завдань. Творчі завдання, на думку батьків, дуже складні, а вчитель не забезпечує готовності дітей до їхнього виконання. Нарешті, дуже серйозною батьки вважають проблему навчальних перевантажень дитини, оскільки педагогами ігноруються норми часу, що відводиться на виконання домашніх завдань. У зв'язку з переліченими чинниками батьки сприймають навіть факт похвали дитини з боку вчителя як лицемірство чи знущання.

Шкільні неврози дитини можуть бути зумовлені порушенням її відносин із однокласниками. Якщо вчитель, не розібравшись у суті та причинах конфлікту між учнями, підтримує тих учнів, котрі несправедливо образили їхню дитину, батьки скривдженого засуджують педагога. Він, на їхню думку, виявляє непробачну у цьому випадку байдужість, а то й завойовує популярність у класі, підтримуючи учнів із вищим статусом у класному колективі. Дуже болісно батьки переживають порушення стосунків дитини з учителем. Якщо їм

здається, що вчитель упереджено чи байдуже ставиться до їхньої дитини, вони відчувають роздратування, обурення та безпорадність. Коли у дитини з'являється шкільна тривожність, формується синдромом «хронічної неуспішності», виникають шкільні неврози, батьки надзвичайно стурбовані цим.

Іноді самі батьки можуть виявлятися неврози, зумовлені невдачами дитини на школі. За істеричного неврозу батьки влаштовують скандали вчителю. При неврозі нав'язливих станів батьки з метою перестрахування багаторазово контролюють виконання навчальних завдань дитиною, змушують її вивчати теми наступних уроків і виконувати завдання на користь, постійно звертаються з дрібних питань до вчителя, що викликає роздратування педагога. Педагог, на думку батьків, не лише не виконує своїх прямих обов'язків на уроках, а й не допомагає стурбованим батькам, які частково, як вони вважають, заміняють його функції. При неврастенічному неврозі батьки поводяться агресивно або з приреченістю покірно, відмовляючись від боротьби за навчальні успіхи дитини. Зазначені негативні переживання і невротичні реакції батьків учня стають стійкими, перетворюються на неприйняття школи і ненависть до неї, що дуже небезпечно, оскільки ці зразки ставлення сім'ї до школи легко засвоюються дітьми, що може мати непередбачувані наслідки аж до прогулів школи учнем.

Деякі негативні наслідки мають ті випадки, коли вчитель здійснює психологічне маніпулювання самими батьками. Багато батьків констатують емоційну незадоволеність після відвідин батьківських зборів у школі.На думку батьків, на зборах надто багато часу відводиться організаційним питанням (збір грошей до шкільного та класного фонду, страхування дітей, заповнення бланків для профілактичних щеплень, докладні доповіді про якість та асортимент харчування у шкільній їдальні, технічні проблеми підготовки до свят, питання чергування у класі тощо). дітьми. Часто педагог формально пропонує батькам поставити запитання, що їх хвилюють. Але коли питання батьків ставляться до шкільної успішності, якості засвоєння дитиною окремих тем через недостатньо

повне їхнє відпрацювання у класі, змісту навчальних завдань, що становлять труднощі, обсягу домашніх завдань, деякі вчителі відчувають роздратування, відповідають односкладно, пропонують охоче обговорювати ці питання, не зважаючи на брак часу. Звичайно, роздратування вчителя викликають претензії батьків, наприклад, щодо навчальних перевантажень або повної відсутності позакласних заходів, за винятком свят, що проводяться за окрему плату запрошеними фахівцями. Обговорюючи із батьками на зборах організаційні питання типу внесків до шкільного фонду або проведення ремонту у класній кімнаті, учитель виконує замовлення адміністрації школи, тобто, центрований на інтересах адміністрації, а не учнів. Спроби батьків на зборах звернутися до обговорення того, що цікавить їх самих та їхніх дітей, часто виявляються безуспішними.Дуже роздратовано багато батьків сприймають компліменти загального плану з приводу того, що «дітки дуже гарні, стараються», «клас чудовий», що «у дітей очі розумні» тощо. Такі компліменти розглядаються як спроба класного керівника завоювати дешеву популярність і одночасно - уникнути обговорення реальних проблем.

Іноді здійснюється пряме маніпулювання батьками в інтересах вчителя. Наприклад, вчитель переконує батьків перевести дитину в іншу школу або до корекційного класу, де, нібито, їй буде краще, і вона зможе стати «зірочкою». Насправді вчитель прагне позбутися небажаної дитини та заощадити сили, які необхідно докласти для роботи з цією дитиною. Переконуючи батьків віддати дитину до групи, де вивчатиметься німецька або французька мова, вчитель може іноді використати явну брехню. Аргументується, що учень не зможе вивчати англійську, оскільки ця мова надто складна, що англійською учень матиме трійку, а німецькою – п'ять, що лише німецька або французька мова (на відміну від англійської) відкриває шлях до міжнародних контактів. Насправді вчитель перебуває у дружніх стосунках із викладачем іноземної мови, яку він намагається забезпечити роботою у майбутньому. Ще грубіша маніпуляція здійснюється, коли педагог займається мережевим маркетингом і нав'язує батькам дорогі біологічно активні добавки, нібито, для покращення

інтелектуальних здібностей дитини та підвищення її успішності. Цілком неприпустимі маніпуляції, що передбачають систематичне заниження оцінок учню для стимулювання звернення його батьків до педагога як платного репетитора.

Жертвами педагога-маніпулятора можуть також є його колеги, якщо їхній рахунок вирішуються особисті проблеми маніпулятора. Прагнучи до підвищення статусу у педагогічному колективі, одержання кваліфікаційного розряду або стимулюючих доплат, вчитель-маніпулятор може незаслужено принижувати гідність своїх колег, зневажливо відгукуючись про їхню роботу, замовчувати їхні заслуги, приписувати собі їх методичні розробки. Забезпечуючи собі бажані умови праці, наприклад, три-чотири вихідні дні на тиждень, спеціально підібраний клас, що складається із «сильних» учнів, вчитель-маніпулятор тим самим може діяти всупереч інтересам колег, які отримують менш вигідні умови праці.

Псевдоінноваційна активність вчителя-маніпулятора, що прагне визнання, часто захоплює його колег, які, не поділяючи педагогічних ідей маніпулятора, змушені втягуватися в його проекти на вимогу адміністрації або просто тому, що вони працюють у колективі. клас, що реалізують міжпредметну інтеграцію). Іноді маніпулятор активно залучає колег до реалізації власних проектів, які розраховані на зовнішній ефект, але не містять раціональних інновацій, а згодом, розчарувавшись у проектах, колеги вже не можуть відступити від розпочатої справи.

Маніпулятор, який прагне економії зусиль у педагогічній діяльності, часто робить це за рахунок своїх колег, на долю яких випадає виконання різноманітних видів роботи, проігнорованих тим, хто ухиляється від роботи. Якщо при цьому вчитель-маніпулятор імітує бурхливу діяльність та займається підтасовуванням, то він може приписати собі заслуги за виконану колегами працю та отримати лаври переможця за чужі досягнення, обділивши ними колег.

Погану послугу колегам надасть маніпулятор-миротворець, який

переводить відкритий і конструктивний конфлікт у конфлікт прихований, наприклад, замовчуючи про обґрунтовані претензії колег до адміністрації школи. Те саме можна сказати і про ситуацію, коли маніпулятор підносить уявні переваги своїх колег заради завоювання їхнього схвалення та прихильності до себе.

Необґрунтована критика маніпулятором своїх колег задля адміністрації чи авторитетних членів колективу завдає непоправної шкоди емоційному клімату у педагогічному колективі та психічному здоров'ю незаслужено постраждалих колег. Особливо очевидною є така шкода при авторитарному тиску маніпулятора, його жорсткості, гордовитості, агресії, небажанні вступати у конструктивний діалог. В усіх описаних випадках вчитель-маніпулятор реалізує типи педагогічних «центрацій», які не належать до інтересів дитини та проявів творчої сутності суб'єктів освітнього процесу.

Висновки за розділом

У психології маніпулювання розглядається як вид психологічного впливу, що використовується для досягнення одностороннього виграшу за допомогою прихованого спонукання партнера по спілкуванню до вчинення певних дій. Прихований характер психологічного впливу передбачає, що його цілі не оголошуються або маскуються під цілі відкритого впливу; при цьому цілі впливу більшість людей вважає або оголошує благородними, тобто продиктованими інтересами справи, суспільства, розвитку, творчості. Підкреслюється така ознака психологічного маніпулювання, як приховане збудження в іншої людини мотивів, що не збігаються з її актуальними цілями і бажаннями. Маніпуляція може здійснюватися навмисно або несвідомо, цілеспрямовано або спонтанно, але в усіх випадках вона має прихований характер: приховуються або не усвідомлюються мотиви і цілі маніпулятора, засоби реалізації психологічної вигоди за допомогою майстерності і вправності у здійсненні маніпулятивних дій.

В основі маніпулятивної позиції є егоцентрична спрямованість, яка

впливає на сприйняття соціальної ситуації суб'єктом і побудову способів дії у ній на основі власних уявлень з метою особистої вигоди та отримання одностороннього виграшу.

Механізми психологічного маніпулювання характеризуються як внутрішньопсихічні процеси, що виникають під впливом дій маніпулятора і забезпечують ефективність маніпулятивного впливу. Існує поняття психічних автоматизмів як згорнутих схем швидкого переходу до дії у відповідь на вплив ззовні. В основі маніпулятивного впливу є механізми мотиваційного переключення.

Педагогічна спрямованість визначає прагнення вчителя займатися педагогічною діяльністю, реалізовувати у ній особистісні смисли, вдосконалювати її, обумовлює структурування і розвиток особистості вчителя як фахівця. Якщо професійна спрямованість реалізує антигуманні, вузькоособисті мотиви і смисли вчителя, педагогічна діяльність набуває маніпулятивного характеру.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МАНІПУЛЯТИВНОГО ТИПУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Поняття про педагогічну культуру та її типи

Вчені розробляють поняття педагогічної культури як сутнісної характеристики особистості та діяльності вчителя; виокремлюють її компоненти: педагогічна позиція, професійно значущі особисті якості, знання та вміння, творчий досвід вирішення педагогічних завдань, саморегуляція особистості, культура професійної поведінки. Педагогічна культура сприймається як характеристика рівня (високий, «масовий») та індивідуального стилю професійної діяльності. Реалізований підхід передбачає рівневий аналіз педагогічної культури; актуальним є розгляд психологічних засад, що дозволяють вичленувати її типи.

Констатується недостатня розробленість категорії культури у психології, її аморфність, розмитість, полісемічність. У психології культура трактується, насамперед, як система реалізованих та реалізованих особистісних смислів. На цей час розробляються категорії, що характеризують аспекти професійної культури вчителя, як основні аспекти можна виокремити акмеологічну, методологічну, комунікативну, інформаційну культуру. Аналіз психологічного змісту цих компонентів дозволяє описати типи педагогічної культури, що відрізняються ціннісно-смисловими установками, професійними позиціями, стильовими особливостями педагогічної діяльності та спілкування, способами конструювання та застосування професійної інформації, якістю результатів педагогічної праці. Як базові компоненти педагогічної культури вчителя можна назвати акмеологічну, методологічну, комунікативну, інформаційну культуру.

Акмеологічна культура особистості постає як механізм, що визначає просування людини «вперед і вгору», розвиток її духовності, рух до самоздійснення у цільовому, процесуальному та результативному аспектах.

Акме розглядається як кульмінація способу самореалізації суб'єкта життєвого шляху, коли особистісні можливості людини та її творчий потенціал не просто вдосконалюються, але багаторазово множаться. Виразом самоздійснення людини є її цілісність, узгодженість модальностей «хочу» – «можу» – «вмію» – «повинен» – «домагаюся» – «роблю». Акмеологічна культура вчителя є важливою умовою стимулювання сенсотворчої та сенсотворчої активності учнів, подолання екзистенційного вакууму, що часто має місце, неприйняття духовних і моральних цінностей. Окрім того, що цей аспект педагогічної культури безпосередньо виконує еталонну функцію в освітньому процесі, він визначає також професійне самовдосконалення вчителя та досягнення вищих рівнів професійної компетентності, що дозволяють, зокрема, забезпечити більш високі рівні вихованості та виховності учнів. Виступаючи для учнів зразком смислотворчості та самоздійснення, акмеологічна культура педагога сприяє актуалізації свідомих вольових зусиль школярів із самозміни, значною мірою зумовлює становлення усіх ключових компетенцій, зокрема життєвого проектування та творчої самореалізації.

В умовах переходу сучасної школи від цілеорієнтованої системи освіти до особистісно орієнтованої особливого значення набуває методологічна функція педагогічної діяльності, яка визначає проблемне бачення педагогічної реальності, виокремлення суперечностей і висування стратегічних і тактичних цілей щодо їхнього подолання, виявлення причин цих невдач. Професійна свідомість сучасного вчителя, на думку авторів, характеризується критичністю, мотивуванням, колізійністю, рефлексією, загалом – сенсопошуковою активністю. Вчитель повинен володіти такими методологічними вміннями, як визначення та подолання кризових вузлів у навчанні та вихованні, перебудова наявних професійних знань, конструювання культуроподібних та гуманних смислів педагогічної праці, розпізнавання педагогічної теорії та системи на предмет відповідності гуманістичній особистості, моделювання умов виховання, моделювання умов виховання моральної самоактуалізації, професійного самовизначення учнів, критичне переосмислення цінностей

традиційної освіти для самостійної побудови власних смислів альтернативних педагогічних підходів. Методологічний пошук розглядається як діяльність вчителя щодо виявлення сенсу педагогічних явищ, особистісно значущих для самого педагога та подальшого розвитку особистісних структур свідомості учнів. Умовою становлення та прояву методологічної культури сучасного вчителя є його включення до інноваційної педагогічної діяльності.

Провідним компонентом методологічної культури вчителя є гуманістична педагогічна позиція, яка реалізується, зокрема, у таких професійно-педагогічних позиціях, виокремлених як суб'єкт власної педагогічної діяльності, діагност, психотерапевт, творець, дослідник, новатор. Реалізація цих позицій передбачає технологічність педагогічної праці, її спрямованість на досягнення запланованих результатів, високу ефективність. Комунікативна культура вчителя має на увазі його соціально-психологічну компетентність, розвинену морально-вольову саморегуляцію поведінки, педагогічний такт. До складу соціально-психологічної компетентності вчителя входять вміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях та визначати особистісні особливості та емоційні стани, мотиви вчинків учнів, судити про взаємини у класі; вміння обирати адекватні способи спілкування з учнями, а також способи самопрезентації; вміння використовувати ці способи в процесі взаємодії, встановлювати та підтримувати педагогічно доцільний контакт. Морально-вольова саморегуляція поведінки містить такі компоненти: нормативний – інтерналізовані моральні знання, моральні поняття, професійні вимоги до особистості та поведінки вчителя; регулятивний – морально-професійні почуття, стосунки, переконання, що регулюють поведінку вчителя; діяльнісно-поведінковий – вольові процеси, зусилля, створені задля саморегуляцію і корекцію поведінки. Педагогічний такт є одним із аспектів педагогічної майстерності вчителя та реалізує високоморальне ставлення до школярів, що виражається у культурі педагогічного спілкування; цю якість слід розглядати не лише як характеристику морального вигляду педагога, але також як прояв його професійних здібностей.

Прояв педагогічного такту передбачає пошану і довіру до учнів, увагу до їхнього психічного стану, підтримку їхньої самостійності у поєднанні із розумною вимогливістю, дотримання міри у зверненні: природність і простота звернення не повинна переходити у фамільярність, довіра не повинна перетворюватися на пораду; в'язливість, вимоги – придушення самостійності, іронія та гумор – у насмішкуватість, вимогливість – у дріб'язкову прискіпливість, доброзичливість – у заласкування, діловий тон – у сухість та холодність, допомога – у зайву опіку, настанови – у поверхневий дидактизм та моралізі. Рівень комунікативної культури вчителя проявляється у індивідуальному стилі педагогічного спілкування.

Інформаційна культура вчителя є системою реалізованих ним у професійній праці та транслюваних у педагогічній спільності смислів та способів інформаційної взаємодії. Інформаційна компетентність вчителя як базова характеристика його інформаційної культури відображає міру ефективності взаємодії педагога з інформаційним середовищем освітнього процесу, що передбачає рефлектоване прийняття адекватної інформації про педагогічні явища і ситуації, при необхідності – її свідому трансформацію у бажаному напрямку, відсутність самообману і маніпулювання в процесі її модифікації та використання. Якщо розглядати процес взаємодії вчителя з інформаційним середовищем освітнього процесу як діяльність, то можна відзначити його специфіку порівняно із пізнавальною діяльністю. На відміну від пізнавальної ця діяльність передбачає:

другорядність орієнтації на аналіз пізнавального завдання та пріоритет ціннісних установок особистості та мотиваційно-смислових компонентів інших видів діяльності (наприклад, професійної, творчої, маніпулювання, спілкування);

ймовірну спрямованість як на пізнання істини про педагогічних явищах, ситуаціях, про учнів, а й у її спотворення;

можливе включення процесів аналізу, критичного осмислення, рефлексії з метою софістичного висновку та реалізації неадекватного об'єктивній картині

педагогічної реальності пізнання;

можливість маніпулятивних деформацій, обґрунтування не об'єктивних, а бажаних, вигідних для вчителя думок.

При аналізі інформаційної культури особистості автори наголошують на значущості світоглядного (зокрема, ціннісного, мотиваційного, морального) її аспекту. У дослідженнях, присвячених проблемам професійного мислення та інформаційної компетентності вчителя, констатується залежність використовуваних педагогами інформаційних стратегій від складових професійної спрямованості особистості, мотивів та смислів педагогічної праці.

Міфотворчість постає як одна із форм організації світогляду та структурування професійного мислення, що дозволяє створити в умовах дефіциту знань цілісне уявлення про об'єкт і при цьому трансформувати негативні емоційні відносини у позитивні, реалізувати адаптивну психологічну функцію, забезпечивши певний рівень прийнятності. Міфологічне уявлення пов'язане зі зниженням рівня рефлексії, довірливим прийняттям спотвореної інформації про об'єкт. Міф розглядається як сенсонесуча реальність, його виникнення зумовлене, зокрема, потребою суб'єкта у вирішенні практичних завдань власного життя. У структурі професійної свідомості вчителів міфологічні компоненти характеризують експансію життєвого знання та його «вбудовування» у тканину фрагментарних наукових уявлень у зв'язку з їхньою несистематизованістю, несформованістю достатнього рівня рефлексії і критичності, а також під впливом мотиваційно-смислових утворень особистості, видимість наукового обґрунтування уявлень.

Виокремлюють такі типи уявлень вчителів про педагогічну реальність (істина – це традиції, вказівки керівництва, погляди авторитетів, ортодоксально зрозумілі наукові концепції, колись інноваційні ідеї, що перетворилися на стандарти та прийняті педагогічним співтовариством). Міфологізовані уявлення педагогів досліджуються низкою авторів. Міфологічні уявлення в аспекті аналізу смислової сфери особистості можна розглядати як «смислові конструкти» – категоріальні шкали, що виражають значущість певних

характеристик педагогічних явищ та виконують функцію їхньої диференціації та оцінки. В аспекті аналізу зв'язку даних уявлень із професійною діяльністю можна припустити, що вони реалізують рівень «смислових установок» – форму вираження особистісного сенсу у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Міфологічний характер установок, що передбачають спотворене сприйняття педагогічних явищ і, у перспективі, реалізацію особистих мотивів (самоствердження, самовиправдання, уникнення зусиль та ін.), може зумовити маніпулятивну деформацію з їхньої педагогічної діяльності. Цілепокладання здійснюватиметься не в аспекті допомоги дитині, а в аспекті реалізації особистих мотивів, що призведе до втрати педагогічного змісту діяльності як допомоги вихованцю та розгортання його сутнісних сил.

У структурі професійної свідомості вчителя поряд із міфологічними компонентами, що спотворено відображають педагогічні та психологічні реалії, можна виокремити маніпулятивні компоненти, що також містять неадекватні уявлення, але при цьому безпосередньо реалізують психологічний сенс особистої вигоди. Пріоритетність корисливих смислових та мотиваційних утворень у процесі міфотворчості обумовлює його можливе перетинання із маніпулятивними компонентами професійної свідомості та перетворення міфологічних уявлень на маніпулятивні. Розрізняючими критеріями при кваліфікації цих типів уявлень є ступінь виразності сенсонесучої орієнтації на досягнення корисливих та захисних цілей (вона мінімальна для міфологічних компонентів і максимальна для маніпулятивних) та співвідношення пріоритетів пізнавального та практичного аспекту (у міфотворчому контексті). маніпулюванні – навпаки).

Маніпулятор, подібно до міфотворця, використовує міфологічні (спотворені, несправжні, ілюзорні) побудови, які, однак, відокремлюються у його свідомості як засоби досягнення особистої вигоди, не виступаючи інтегральним чинником світогляду і навіть співіснуючи із протилежними уявленнями та смисловими установками. Маніпулятивні уявлення мають на увазі сенс уникнення відповідальності, бездіяльності чи самовиправдання у

педагогічній діяльності, міфологічні – пов'язані і некритичним прийняттям стереотипів (міфів), що існують у педагогічній свідомості. В усіх випадках, однак, має місце заміна науково обґрунтованих уявлень життєвими при нечіткому характері їхньої диференціації. При аналізі інформаційної культури вчителя ми виділяємо такі компоненти, що характеризують мотиваційно-смислові основи отримання та використання ним інформації про педагогічні ситуації та явища:

реалістичний (адекватна, усвідомлено прийнята інформація, яка служить для реального розуміння учнів, педагогічних ситуацій та конструктивного використання цих знань у діяльності);

спотворений реалістичний (неадекватно зрозуміла інформація, яка приймається як адекватна у зв'язку із реалізацією мотиву економії зусиль у пізнанні педагогічної реальності за одночасної спроби справити враження поінформованості);

нерефлектований реалістичний (чужорідна інформація, яка приймається некритично, без її усвідомлення, що мотивується, як і у попередньому випадку, потребою імітації компетентності);

креативний (використання та породження інформації у продуктивній діяльності: професійній, суспільно-корисній, творчій з метою досягнення максимально високих результатів);

міфологізований (прийняття неадекватної запропонованої інформації); включає наївно-міфологічний план (прийняття бажаного за дійсне) та конструктивно-міфологічний (співіснування у свідомості адекватної інформації та її міфологічно модифікованої форми як спроба утримати малоймовірні варіанти істини поряд із найбільш ймовірними);

маніпулятивний (спотворення інформації у зв'язку із реалізацією корисливих чи захисних цілей, неповна рефлексія відхилення від істини);

невротичний (нав'язливе, тривожне спотворення інформації про значущі предмети та явища з метою посилення самоконтролю, гіперболізація негативної інформації при розумінні неадекватності створюваного інформаційного плану);

компенсаторний (витіснення небажаної інформації зі свідомості та її подання у бажаному напрямку при розумінні ілюзорності догляду);

естетичний (прийняття та кодування інформації у вигляді метафор, ємних, емоційно насичених, але неоднозначно читаних образів можливі мотиви: актуалізаційний – переживання естетичного насолоди, маніпулятивний – посилання на авторитетний художній джерело як спосіб відходу);

трансцендентальний (потяг до надузагальнень в результаті трансцендуючої рефлексії – розгляд проблеми у ширшому, порівняно із життєвим та науковим осмисленням, контексті – моральному, релігійному; емпіричної перевірки).

У межах двох загальних типів інформаційної культури – адаптивного, що характеризується орієнтацією на прийняття інформації, що надходить ззовні, та її використання відповідно до прийнятих у професійному колі зразків, і трансформуючого, який передбачає критичне осмислення та переробку інформації, її системн презентацію із залученням інших наявних знань і відхід від стереотипів її застосування, було виокремлено варіанти прояву, що є конкретними типами інформаційної культури вчителя. Типами адаптивної орієнтації є реалістичний та міфологізований, що трансформує – креативний та маніпулятивний. Усередині цих типів виокремлюються підтипи: реалістичний тип поділяється на повсякденно-реалістичний і науково-реалістичний, міфологізований - на наївно-міфологічний і конструктивно-міфологічний, креативний - на дослідницький і сенсо породжувальний, маніпулятивний - на захисний і прагматичний. Розглянемо зміст кожного із виокремлених типів інформаційної культури вчителів.

Реалістичний тип проявляється у педагогів, орієнтованих прийняття об'єктивної, перевіреної, практично значущої інформації. Вони вважають за краще використовувати інформацію, представлену у готовому вигляді, спираються на стандартні схеми її застосування, виявляють інтерес до запропонованих методичних розробок, порад, рекомендацій колег. Деякі представники типу відмовляються від креативного осмислення інформації

через раціональне рішення не витрачати зайвих зусиль і користуватися лише апробованими відомостями та рекомендаціями. Серед якостей мислення виділяються чіткість, послідовність, критичність. Повсякденно-реалістичний підтип інформаційної культури вчителя характеризується спрямованістю на застосування насамперед життєвих знань про суб'єктів та явища освітнього процесу, що може бути пов'язане із високою вибірковістю в отриманні нової інформації (як така для педагогів із великим практичним досвідом та недостатньою науковою компетентністю, низькою мотивацією) чужорідного, не перевіреного особистим досвідом.

З-поміж виділених компонентів інформаційної культури у представників цього підтипу домінують реалістичний та конструктивно-міфологічний, можуть бути виражені також (але менш яскраво порівняно із названими) маніпулятивний та компенсаційний. Низькі оцінки відзначаються за компонентами наївно-міфологічного, невротичного, естетичного, трансцендентального. Науково-реалістичний підтип інформаційної культури проявляється у вчителів, які змогли оцінити точність та конкретність наукової термінології, чіткість науково описаних закономірностей, рекомендацій, але недостатньо реалізували потенціал педагогічної творчості. Домінуючими компонентами інформаційної культури також є реалістичний і конструктивно-міфологічний, але більш високі значення (порівняно з повсякденно-реалістичним типом) відзначаються за креативним і нерефлектованим реалістичним компонентом, проявляється більш висока критичність щодо викривлених, перекручених. компоненту. Наукова інформація високо оцінюється за параметрами «цікаво», «корисно для практичної діяльності».

Міфологізований тип характеризується орієнтацією на емоційне прийняття інформації, що надходить ззовні, більшою мірою, ніж на раціональне. Для його представників характерні безпосередній інтерес до одержуваної інформації, недостатня критичність і рефлексивність, низька «просіюваність» інформації, отриманої в повсякденному спілкуванні, із ЗМІ, з науково-популярної та художньої літератури.Міф розглядається як певна

світоглядна конструкція, освячена колективними, сакралізованими уявленнями, заснована на емоційних, ірраціональних, образних уявленнях, яка сприймається суб'єктом як істинна, як особистий досвід і позиціонується як комплексна детермінанти практичної діяльності. Наївно-міфологічний підтип інформаційної культури передбачає довірливе прийняття спотвореної інформації про суб'єктів та явища освітнього процесу у зв'язку з тим, що бажане видається за дійсне. Домінуючими компонентами у структурі інформаційного поля виступають у порядку їхнього перерахування: наївно-міфологічний, конструктивно-міфологічний, невротичний, компенсаторний. Конструктивно-міфологічний підтип також характеризується прийняттям спотворених і, значною мірою, ілюзорних уявлень, але вони містять реалістичний елемент (хоча загалом неадекватні як інформаційний конструкт). Мотиваційні підстави недостатньо об'єктивного відображення педагогічних реалій інші, ніж у представників першого підтипу: на неусвідомлюваному рівні реалізується перевірка інформаційної чи поведінкової гіпотези – а раптом цей варіант виявиться прийнятним; можливо, це уявлення істинно. Домінуючі компоненти у структурі інформаційного поля: конструктивно-міфологічний, естетичний, невротичний; можуть бути виражені трансцендентальний, спотворений реалістичний, нерефлектований реалістичний.

Креативний тип інформаційної культури відрізняє педагогів, які систематизовано та творчо застосовують отриману інформацію у пізнавальній та професійній діяльності. Їм властиві орієнтація самостійного пошуку нових, нестандартних підходів, прагнення систематизувати інформацію, евристичність та оригінальність мислення, висока рефлексивність та креативність, прагнення до творчої самореалізації. Підтипи даного типу представлені на основі врахування виокремлених стильових особливостей постановки та вирішення проблем; виокремлюють п'ять стилів: адаптивний, евристичний, дослідницький, інноваційний, смислопороджуючий. Із врахуванням специфіки педагогічної діяльності (характерні взаємопереходи варіантів творчої самореалізації та труднощі їхнього диференціювання) було об'єднано

евристичний, дослідний та інноваційний стилі в єдиний, позначений як дослідницький. Дослідницький підтип інформаційної культури орієнтований на включення одержуваної та породжуваної інформації у пошук нових шляхів та способів вирішення професійних проблем, потенційну актуалізацію сенсу педагогічної діяльності, що полягає у найбільш повному розкритті пізнавальних та особистісних резервів суб'єктів освітнього процесу. У структурі інформаційного поля домінують такі компоненти, як креативний, реалістичний; виражені яскравіше, ніж у представників розглянутих вище підтипів компоненти трансцендентальний, естетичний; може проявлятися також конструктивно-міфологічний компонент. Оцінка інформації зважена, адекватна, диференційована за параметрами «істинно», «зрозуміло», «приймаю», «цікаво», «корисно». Можливі порівняно високий статус спотвореного реалістичного компонента у зв'язку із припущенням неточностей та недосліджених областей у науковому та життєвому осмисленні проблеми (в інших типів високі оцінки свідчать про нерозуміння, у цього типу – про спробу глибшого осмислення). Сенсопорождающий підтип крім властивих йому переваг дослідницького підтипу відрізняється включенням одержуваної та породжуваної інформації у полі пошуку та затвердження екзистенційних смислів професійної діяльності та життєвого буття у цілому. Цілепокладання у педагогічній діяльності здійснюється у контексті трансцендування як базового процесу розвитку, прагнення до універсалізації. Інформація про педагогічні явища та ситуації розглядається в аспекті користі для людства, затвердження загальних ідеалів любові, справедливості, творчості. Домінуючими компонентами інформаційного поля є креативний, трансцендентальний, реалістичний.

Маніпулятивний тип інформаційної культури передбачає трансформацію прийнятої інформації про педагогічні явища та її породження з метою реалізації корисливих та захисних мотивів у педагогічній діяльності. В результаті маніпулятивної переробки формуються неадекватні уявлення, які несуть у контексті діяльності психологічного змісту особистої вигоди, що виконується з

їхнім урахуванням. Захисний підтип маніпулятивного типу відрізняється виразністю смислового змісту психологічного захисту, використанням різноманітних копінг-стратегій з метою самозаспокоєння та досягнення почуття безпеки, збереження рівня самооцінки у ситуаціях можливого чи реального неуспіху. Головна мотиваційна основа прояву цього підтипу – зняття психологічної напруги. Переважають або виражені у вищому ступені (порівняно з іншими типами) такі компоненти інформаційного поля: невротичний, компенсаторний, маніпулятивний, спотворений реалістичний (в останньому випадку мотивом є підтримка почуття компетентності). Прагматичний підтип цього типу переважно реалізує у процесі інформаційного взаємодії психологічний сенс очевидної вигоди. Так, педагог-маніпулятор обґрунтовує уявлення, що його цікавлять, використовуючи демагогію, софістичні докази, ігноруючи частину інформації, яка не відповідає бажаним тезам, перебільшує негативні моменти тощо. Мотивами такої інформаційної стратегії є самоствердження, самовиправдання, досягнення психологічної переваги, переадресування відповідальності, звільнення від небажаної роботи та інші. Домінують такі компоненти інформаційного поля, як маніпулятивний і компенсаторний, можуть бути яскраво виражені також спотворений реалістичний, нерефлектований реалістичний та інші компоненти, якщо відповідні судження, на думку маніпулятора, сприяють підтримці у значимих осіб уявлень про його представлення. Відмітною ознакою підтипу є вираженість маніпулятивного компонента. Прояв інших компонентів пов'язаний з реалізацією прагматичних мотивів: наприклад, естетичний компонент може передбачати посилання на авторитетне художнє джерело для уникнення розгорнутого доказу; трансцендентальний компонент може реалізувати мотив апеляції до універсальних узагальнення як не потребує емпіричної перевірки. Для обох підтипів характерним є не завжди адекватне співвідношення оцінок інформації за різними параметрами: наприклад, оцінюється істинність і користь незрозумілих суджень; оцінюються як справжні прямі та зворотні твердження тощо.На підставі діагностики виразності типів та

підтипів інформаційної культури можна оцінити рівень інформаційної компетентності вчителя: низький рівень проявляється у представників обох підтипів маніпулятивного типу, у наївно-міфологічного підтипу; недостатній рівень характерний для повсякденно-реалістичного та конструктивно-міфологічного підтипів; достатній – для науково-реалістичного підтипу; найвищий – для креативного типу.

Розроблено методику аналізу виразності компонентів та типів інформаційної культури вчителів. Методика експериментального опитування була складена на основі тексту «Діагностика та корекція дитячої агресивності» (А.Л. Венгер). Після одноразового читання тексту вчителям пропонувалося оцінити висловлювання, що відображають або спотворюють викладені у тексті положення, а також не пов'язані із текстом твердження із проблем дитячої агресії та ставлення до неї. По кожному компоненту було представлено вісім суджень. Оцінка здійснювалася у балах від 0 до 5 за такими позиціями: «істинно», «зрозуміло», «приймаю», «цікаво», «корисно для практики». Позицію «приймаю» було виокремлено поряд із суб'єктивною оцінкою істинності з метою співвіднесення раціональної та емоційно-особистісної згоди або незгоди з оцінюваною тезою. Виявлялося переважання певних компонентів та типів за сумарними оцінками для кожного компонента та стратегії оцінювання (наприклад, наголошувалися факти неадекватності оцінювання істинності та користі незрозумілих суджень, прийняття прямих та зворотних суджень).

Наведемо приклади думок щодо кожного із компонентів, що підлягають оцінці за описаною схемою. Реалістичний компонент (1): захисна агресія може помилково сприйматися дорослими як дійсна; одна із причин поведінки, яка здається агресивною, – несформованість засобів спілкування; справжня агресивність - рідкісний варіант розвитку дитини. Спотворений реалістичний компонент (2): дитина із захисною агресією прагне завдавати біль однолiткам, вороже налаштована щодо них; справжня агресія завжди поєднується з аутоагресією; при несформованості засобів спілкування у дитини дорослому

неодмінно слід активно втручатися в процес її спілкування, безпосередньо допомагати дитині, самому виходити на її захист перед однолітками. Нерефлектований реалістичний компонент (3): вербальна агресія більш конвенційна, ніж дійсна; навряд чи можна редукувати справжню агресивність; необхідна сублімація гіпертрофованої агресії. Креативний компонент (4): подолання захисної агресії передбачає навчання дитини засобам спілкування, надання впевненості у собі, освоєння прийомів самовладання, релаксації та самозахисту; у роботі з аутоагресією успішним результатом є її переадресування зовнішнім перешкодам і розрядка, що отримується при руйнуванні перешкод; несформованість засобів спілкування коригується через непомітну допомогу та підказку дорослих у складних ситуаціях, їхнє обговорення із дитиною, аналіз можливих способів вирішення конфліктів, регуляцію кола спілкування. Наївно-міфологічний компонент (5): дитяча агресивність зживається із віком, необхідно виявити терпіння та зачекати; цілком ймовірно, що причиною занепокоєння та агресії дитини виступають мало вивчені наукою «пристріт» і «псування»; вживання транквілізаторів затримує розвиток агресивності у дітей. Конструктивно-міфологічний компонент (6): регулювання читацької та глядацької активності дитини – один з основних заходів подолання агресивності; бездоганна культура поведінки батьків – гарантія відсутності агресивності у дітей; ефективний спосіб боротьби з агресією – заспокійливі заняття (ігри з піском, з водою тощо), релаксація.

Маніпулятивний компонент (7): дітей з агресивною поведінкою доцільно направляти до корекційних класів разом із слабонавчаними, де їм більшою мірою буде надано індивідуальну допомогу та підтримку; працювати з агресивними дітьми повинні передусім невропатолог і психіатр, а не педагог і психолог; генетичні чинники більшою мірою зумовлюють розвиток агресивної поведінки, ніж психологічні та педагогічні. Компенсаторний компонент (8): агресивним дітям властиво особливу чарівність; стрес і прикрощі у зв'язку зі скаргами оточуючих на агресивну поведінку дитини батькам слід періодично знімати, наприклад, прочитавши веселу книгу або подивившись улюблений

фільм; дитячі бійки та сварки – цілком безневинні витівки та забави, вони не повинні викликати роздратування. Невротичний компонент (9): в агресивній дитині проступає образ майбутнього вбивці; агресивна поведінка формує жорстокість та веде до психопатизації; поширеним наслідком аутоагресії є суїцидальна поведінка. Естетичний компонент (10): у кожній людині таїться звір гнівливості, звір хтивої розпалюваності від криків катованої жертви; хто почав злом, той і лясне в ньому. (У.Шекспір «Макбет»); вовком народився – вівцею не бувати. Трансцендентальний компонент (11): ми усі відповідальні за те, що у дитячому середовищі відбуваються сварки, що принижують гідність, деструктивні конфлікти; якщо десь ударили чужу дитину, у певному сенсі – вдарили твою; дратівливість, гнівливість кожної людини, у тому числі й дитини, поповнює негативний енергетичний потенціал людства, що виявляється у розбраті, національних конфліктах, війнах; неопір злу насильством множить силу і розум людства.

Використаний метод охарактеризовано як експериментальне опитування, причому риси, що містять як констатувального експерименту – розуміння прочитаного тексту (компоненти 1-4), так і формувального – ступінь легкості формування та прийняття суджень відповідного компонента (компоненти 5-11). Додатково здійснювалося тестування вчителів за допомогою методик дослідження гуманістичної педагогічної спрямованості (В.А. Сітаров, В.Г. Маралов), модифікації методики граничних смислів (Д.А. Леонтьєв), методик дослідження маккіавелізму особистості (В.В. Знаков), емпатії – опитувальник А.Меграбяна і Н.Епштейна, способів поведінки у конфліктних ситуаціях - опитувальник К.Томаса (адаптація Л.В. Попової, В.Я. Кисленко), тесту Р.Кеттелла (адаптація А.Г, Шмельов, В.І. Похілько, А.С. Соловейчик). Нарешті, здійснювалась експертна оцінка рівня професійної компетентності вчителів за схемами А.К. Маркової у співвіднесенні із виокремленими рівнями: невідповідність професії, стажист, учитель, майстер, новатор, дослідник, професіонал. Експертами були директор школи, заступники директора із навчально-виховної роботи та науково-методичної роботи, завідувачі

предметних кафедр, педагог-психолог; кожен вчитель оцінювався шістьма експертами, за результатами виводилися середні оцінки.

Методика граничних смислів передбачала визначення кроку, коли у педагога виявлявся сенс особистої вигоди у ситуаціях використання професійно значущої інформації: вчитель розповідає колегам про прочитану книгу із педагогіки чи психології, вчитель просить психолога скласти індивідуальні характеристики учнів, вчитель читає книгу із педагогіки чи психології (навіщо?). Якщо опитуваний вказував прагматичний мотив першому кроці, і далі йшли особисті мотиви, відповідь оцінювався балом 7, другою – 6, третьому – 5 тощо. до 1 бала, відсутність вказівки прагматичних смислів, вказівку винятково гуманістичних професійних смислів оцінювалося балом 0 (О. І. Єфремова). Результати експериментального опитування аналізувалися за допомогою факторного аналізу з використанням комп'ютерного варіанта обробки даних (програма SPSS, метод головних компонентів, варімакс-обертання). Із врахуванням процентильної нормалізації «сирих» балів за кожним з одинадцяти компонентів інформаційної культури (шкала накопичених часток була зіставлена зі шкалою нормального розподілу і за методом сигмальних відхилень визначені рівні: високий, середній, низький) та вираженості виокремлених на основі двоетапного аналізу переважання вони певних типів інформаційної культури, але в основі цього – рівень інформаційної компетентності. Досліджувалась кореляція (за Спірменом, двосторонній критерій) результатів експериментального опитування із даними тестування та експертної оцінки.

Вчителі в процесі експериментального опитування продемонстрували диференційоване ставлення до різних поданих у методиці суджень, високу зацікавленість роботою, високу оцінку за критерієм користі для практичної діяльності. На основі факторного аналізу одинадцяти шкал (виокремлених компонентів інформаційної культури) позначилися три основні фактори: міфологізованість, креативність, реалістичність (табл. 2.1, 2.2, рис. 2.1, 2.2). Перший фактор реалізується через такі компоненти інформаційної культури:

наївно-міфологічний, конструктивно-міфологічний, невротичний, компенсаторний, маніпулятивний, спотворено-реалістичний, естетичний.

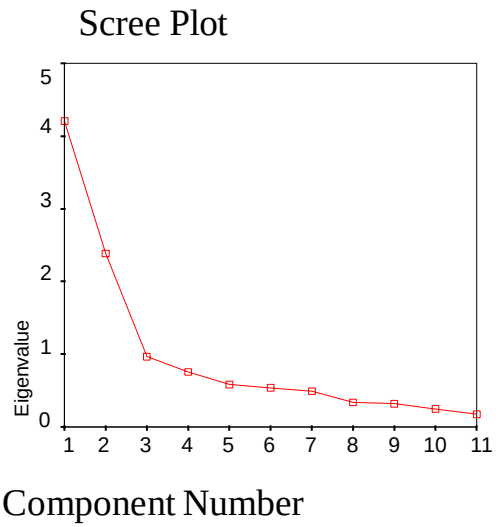


Рис. 2.1 - Графік власних значень після компонентного аналізу 11 шкал інформаційної культури вчителів

Таблиця 2.1

Матриця інтеркореляцій 11 шкал інформаційної культури вчителів

Шкали	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**
1	1,000	-0,199*	0,413**	0,489**	-0,105	-,074	-,147	,045	-0,245*	,066	0,494**
2		1,000	0,143	-0,132	0,631**	0,631**	0,503**	0,492**	0,483**	0,282**	-0,163
3			1,000	0,280**	0,111	0,164	0,125	0,299**	0,024	0,159	0,294**
4				1,000	0,105	-0,082	-0,191	0,058	0,010	0,214*	0,517**
5					1,000	0,702**	0,556**	0,570**	0,585**	0,367**	-0,039
6						1,000	0,589**	0,512**	0,553**	0,420**	0,054
7							1,000	0,702**	0,504**	0,307**	-0,269*
8								1,000	0,525**	0,483**	-0,048
9									1,000	0,463**	-0,024
10										1,000	0,118
11											1,000

Примітки: ** - p<0,01, * - p<0,05

Таблиця 2.2

Факторні навантаження після обертання
(1 етап аналізу результатів експериментального опитування вчителів)

	Фактори		
Шкали	**1**	**2**	**3**
5	0,837		
6	0,824		
9	0,792		-0,274
8	0,778		0,322
7	0,753	-0,351	0,216
2	0,745	-0,224	
10	0,617	0,391	
4		0,826	0,150
11		0,803	0,176
3	0,168	0,205	0,825
1	-0,163	0,555	0,623

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a Rotation converged in 5 iterations

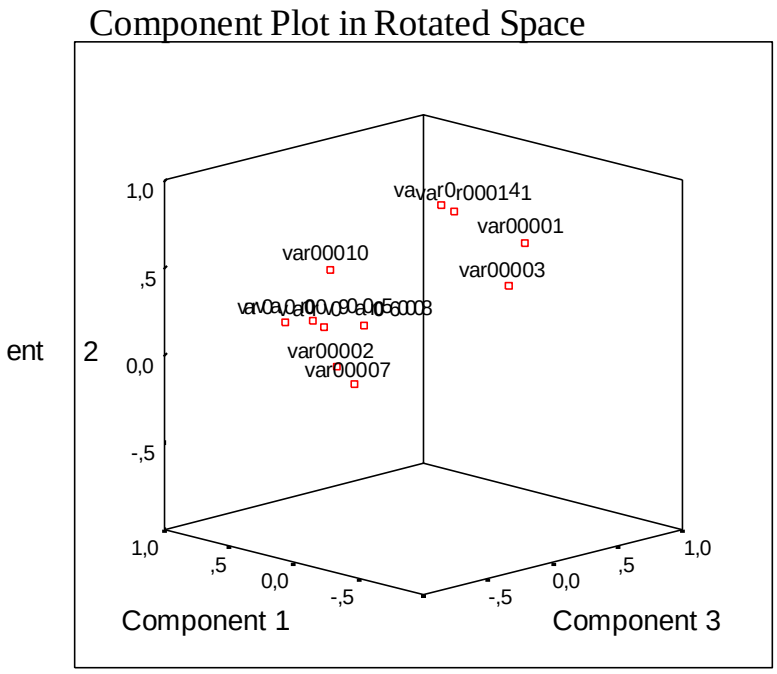


Рис. 2.2 - Угруповання виокремлених компонентів інформаційної культури вчителів у просторі трьох основних факторів (міфологізованість, креативність, реалістичність)

Другий фактор реалізується через креативний та трансцендентальний компоненти, а також реалістичний, що має подвійне входження (фактори 2, 3), третій фактор – через нерефлектований реалістичний (він може рефлектуватися

при свідомому використанні наукових термінів) та реалістичний компоненти. Щоб уточнити зміст першого фактора та диференціювати міфологічні та маніпулятивні складові інформаційної культури, додатково було здійснено факторний аналіз шкал, що реалізують його, виключаючи шкалу 10 (естетичний компонент), яка має більш слабкі кореляції з іншими компонентами за цим фактором. Результати цього етапу аналізу подано у табл. 2.3 та рис. 2.3.

Таблиця 2.3

Факторні навантаження після обертання
(2 етап аналізу результатів експериментального опитування вчителів – 6 шкал)

Шкали	**Додаткові фактори**	
	1	**2**
2	0,827	0,223
6	0,810	0,332
5	0,796	0,367
9	0,598	0,461
8	0,298	0,874
7	0,344	0,839

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
a Rotation converged in 5 iterations

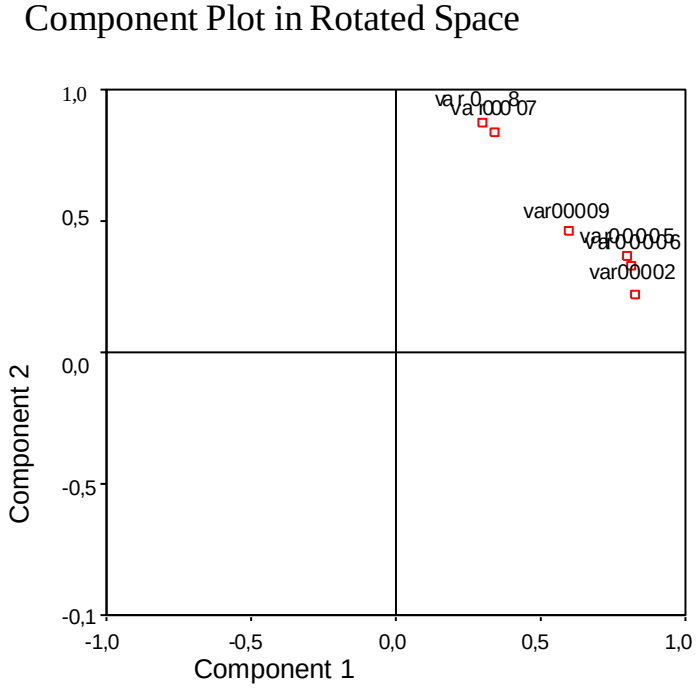


Рис. 2.3 - Угруповання 6 шкал інформаційної культури вчителів, що описуються фактором «міфологізованість», у просторі двох додатково виокремлених факторів (міфологічність, маніпулятивність)

На основі факторного аналізу шести шкал за фактором «міфологизовано» було виокремлено два додаткові фактори: міфологічність (відображена у компонентах наївно-міфологічному, конструктивно-міфологічному, спотворено-реалістичному, невротичному) і маніпулятивність (описується компонентами маніпулятивним і компенсаторним, частково - невротичним).

Для кожного вчителя було визначено переважний тип інформаційної культури та відповідний рівень професійної компетентності. У таблиці 4 наведено дані, що відбивають частоту прояви в обстежених педагогів різних типів інформаційної культури.

Таблиця 2.4

Кількість вчителів, які виявили різні типи інформаційної культури (%)

Типи інформаційної культури	**Підтипи інформаціної культури**	**Кількість вчителів**
Реалістичний	Звичайно-реалістичний	11,4
	Науково-реалістичний	25,7
Міфологізований	Наївно-міфологічний	8,6
	Конструктивно-міфологічний	8,6
Креативний	Дослідницький	12,9
	Смислопороджуючий	15,7
Маніпулятивний	Захисний	5,7
	Прагматичний	11,4

При аналізі складу вибірки було виявлено, що наївно-міфологічний підтип інформаційної культури найчастіше виявляється у молодих вчителів (показники віку та стажу відповідно: 19-23 роки, 1-2 роки) та відображає недостатній рівень сформованості у них інформаційної компетентності. Науково-реалістичний підтип найчастіше характерний для вчителів, які мають стаж роботи 10-20 років, причому у них, за нашими даними, цей підтип оформився внаслідок включення до дослідно-експериментальної діяльності школи, участі у наукових семінарах, конференціях, узагальнення передового досвіду. Поряд із цим науково-реалістичний підтип інформаційної культури проявляється у деяких молодих вчителів зі стажем роботи до 3 років, які у виші виявляли високі показники академічної успішності, особливо із дисциплін

психолого-педагогічного та методичного циклів. Дослідницький підтип інформаційної культури також найчастіше характерний для досвідчених вчителів (стаж роботи за спеціальністю – 20-30 років, вища чи перша кваліфікаційна категорія), але іноді проявляється у молодих, творчо мислячих педагогів; ймовірно, даний підтип відображає більш високий рівень інформаційної компетентності після науково-реалістичного і є наступним етапом. Смислопороджувальний підтип інформаційної культури було відзначено лише у досвідчених вчителів із великим стажем (10-30 років), усі з них мали вищу кваліфікаційну категорію, високі оцінки професійної компетентності та виявили яскраво виражену гуманістичну спрямованість у педагогічній діяльності. Враховуючи домінуючий тип інформаційної культури, можна констатувати, що низький рівень інформаційної компетентності виявили 25,7% вчителів; недостатній – 20,0%; достатній – 25,7%; високий – 28,6%. Кореляційний аналіз за Спірменом показав значні кореляції компонентів інформаційної культури вчителя із професійними якостями (табл. 2.5).

Оскільки методику граничних смислів (Д.А. Леонтьєв) було модифіковано з метою дослідження, наведемо приклади деяких відповідей вчителів для ілюстрації її зв'язку із гуманістичною чи прагматичною орієнтацією педагогів. Вчитель просить психолога скласти індивідуальні характеристики учнів: навіщо? (питання повторюється після кожної відповіді стосовно відповіді.) Відповіді гуманістично орієнтованого вчителя («центрація» на інтересах дитини):

щоб мати об'єктивні дані про кожного учня, щоб реалізувати індивідуальний підхід у навчанні,

щоб кожен учень зміг успішно засвоювати навчальний матеріал,

щоб добре відповідати на екзамені, щоб успішно відповідати на іспит,

щоб закінчити заклад і знайти високооплачувану роботу,

щоб була можливість забезпечити себе житлом і завести сім'ю,

щоб реалізувати себе у батьківстві,

щоб залишити після себе продовжувачів роду, нащадків,

Таблиця 2.5

Коефіцієнти рангової кореляції виразності компонентів інформаційної культури вчителів із професійно значущими якостями особистості (** - p<0,01; * - p<0,05, N=70)

Компоненти / Проф. якості	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Рівень професійної компетентності	0,138	-0,087	-0,003	0,081	-0,191	-0,150	-0,270*	-0,248*	-0,276*	-0,213	0,227
Авторитарна (гуманістична) спрямованість	-0,211	0,018	-0,120	-0,352**	0,137	0,107	0,516**	0,280*	0,124	-0,051	-0,608**
Маніпулювання (граничний смисл)	-0,086	0,138	-0,028	-0,072	0,251*	0,249*	0,413**	0,263*	0,269*	0,118	-0,239*
Маккіавелізм	-0,151	0,241*	0,008	-0,225	0,392**	0,318**	0,736**	0,556**	0,232	0,100	-0,481**
Емпатія	0,143	-0,001	0,017	0,235*	-0,104	-0,040	-0,495**	-0,333**	-0,035	0,070	0,520**
Співробітництво	0,237*	-0,325**	0,017	0,120	-0,309**	-0,230	-0,446**	-0,397**	-0,314**	-0,142	0,383**
Суперництво	-0,176	0,064	-0,083	-0,104	0,214	0,168	0,319**	0,423**	0,283*	0,158	-0,273*
Пристосування	0,033	0,220	0,018	-0,116	0,257*	0,217	0,279*	0,104	0,012	0,109	-0,078
Уникнення	-0,138	0,036	0,043	-0,157	0,000	-0,089	0,105	0,048	0,069	-0,070	-0,270*
Компроміс	0,014	-0,001	-0,017	0,114	-0,079	-0,026	-0,152	-0,167	-0,075	-0,082	0,138
Інтелект	0,338**	-0,380**	0,192	0,344**	-0,401**	-0,309**	-0,411**	-0,216	-0,310**	-0,056	0,354**
Емоційна стійкість	0,185	-0,185	0,131	0,198	-0,327**	-0,380**	-0,529**	-0,404**	-0,361**	-0,276*	0,344**
Незалежність-підпорядкування	0,213	-0,263*	0,032	0,142	-0,291*	-0,327**	-0,181	-0,007	-0,249*	-0,123	0,025
Обережність-схильність доризику	-0,208	0,239*	0,033	-0,202	0,145	0,263*	0,164	0,085	0,280*	0,046	-0,124
Тривожність-спокій	-0,152	0,056	0,053	0,030	0,230	0,237*	0,271*	0,248*	0,439**	0,275*	0,033
Радикалізм-консерватизм	0,299*	-0,191	0,177	0,401**	-0,160	-0,252*	-0,259*	-0,042	-0,241*	0,074	0,325**
Самостійність-навіюваність	0,090	-0,370**	-0,106	-0,010	-0,336**	-0,479**	-0,403**	-0,288*	-0,457**	-0,208	-0,037
Напруженість-релаксація	0,130	-0,128	0,199	0,134	0,102	0,107	0,211	0,209	0,296*	0,238*	0,125

щоб було кому вдосконалювати і множити національну культуру,

щоб існувало людство, цивілізація, культура.

Відповіді вчителя-маніпулятора («центрація» на власних інтересах):

щоб краще знати своїх учнів,

виявити, у кого не розвинені здатності до навчання,

мотивувати висновком психолога неуспішність відстаючих,

перевести їх у клас корекції,

щоб було простіше працювати,

так жити.

(відповіді оцінено балом 5, оскільки із третього кроку виявляється прагматична орієнтація вчителя.)

Вчитель читає книжку з педагогіки чи психології: навіщо? Відповіді маніпулятивного характеру:

щоб поділитися знаннями із колегами,

підвищити власний авторитет,

задовольнити потребу у визнанні,

потішити самолюбство.

Оцінка - 6 балів, оскільки з другого кроку очевидні особисті мотиви, а середня кількість ступенів відповідей - 7, відлік ведеться від семи балів.

Наведені дані демонструють значні кореляційні зв'язки реалістичного компоненту інформаційної культури (1) з інтелектуальною шкалою та шкалою радикалізму-консерватизму тесту Р.Кеттелла. Спотворено-реалістичний компонент (2) позитивно корелює зі схильністю до маніпулювання (маккіавелізм) та негативно – зі шкалами співробітництва у конфліктних ситуаціях (опитувальник К.Томаса), інтелекту, обережності – схильності до ризику, самостійності – навіюваності (тест). За нерефлектованим реалістичним компонентом (3) не виявлено значущих кореляцій, що пояснюється неоднозначністю аналізу його показників: високі оцінки можуть бути обумовлені як вільним оперуванням науковою термінологією (ознака науково-реалістичного типу інформаційної культури), так і спробою справити враження освіченості (ознака). Креативний компонент інформаційної культури (4) показав зв'язки із гуманістичною орієнтацією педагогів, емпатією, показниками інтелекту та радикалізму. Наївно-міфологічний компонент (5) позитивно корелює із маккіавелістською орієнтацією (Мак-шкала, методика граничних смислів), зі стратегією пристосування у конфліктних ситуаціях (опитувальник К.Томаса) та заперечно – зі стратегією співпраці, шкалами інтелекту, шкалами інтелекту. Конструктивно-міфологічний компонент (6) значуще пов'язаний із макіавелістськими тенденціями, емоційною нестійкістю, схильністю до підпорядкування, обережністю, тривожністю, навіюваністю, консерватизмом;

зв'язок зі шкалою інтелекту – негативний. Маніпулятивний компонент (7) виявляється у вчителів із нижчим рівнем професійної компетентності та інтелекту, авторитарних, схильних до психологічного маніпулювання, менш емпатійних, із вираженою стратегією суперництва у конфліктних ситуаціях, емоційно менш стійких, тривожних, консерваторів. Близький даному кореляційний профіль відмічений за компенсаторним компонентом (8), виняток становить відсутність значних зв'язків із показниками інтелекту та консерватизму. Невротичний компонент (9) негативно пов'язаний із рівнем професійної компетентності, інтелектом, стратегією співробітництва у конфліктних ситуаціях, емоційною стійкістю, незалежністю, радикалізмом, самостійністю, позитивні зв'язки спостерігаються із маніпулятивними смислами, обережністю, тривожністю, напругою. Естетичний компонент (10) корелює з емоційною нестійкістю, тривожністю, напруженістю. Нарешті, трансцендентальний компонент (11) більш виражений у вчителів гуманістично орієнтованих, не схильних до маніпулювання, емпатійних, із домінуванням стратегії співробітництва у конфлікті, емоційно стійких, неконсервативних.Найбільший інтерес у контексті розгляду виокремлених типів інформаційної культури становлять кореляції креативного та трансцендентального компонентів із гуманістичною педагогічною спрямованістю, низьким рівнем маккіавелізму, емпатією, а також кореляції маніпулятивного компонента з орієнтацією на авторитаризм, нижчим маккіавеллізмом. Низку несприятливих у професійному відношенні тенденцій виявлено за міфологізованими компонентами інформаційної культури вчителя. Виявлено професійні профілі підтверджують зв'язок компонентів та типів інформаційної культури вчителів зі складовими педагогічної спрямованості та особистісно-смислову обумовленість інформаційних стратегій, що використовуються у професійній діяльності.

У проведеному дослідженні було запропоновано та емпірично обґрунтовано схему аналізу структури та типів інформаційної культури вчителів залежно від складових педагогічної спрямованості (мотивів та смислів

професійної діяльності). Було розглянуто рівні інформаційної компетентності вчителів із врахуванням мотиваційно-смислових підстав вибору стратегій взаємодії з інформаційним середовищем освітнього процесу, певних типів та підтипів інформаційної культури. Виявлено зв'язок структурних компонентів інформаційної культури вчителів із деякими професійно значущими якостями особи.

Аналіз змісту базових компонентів педагогічної культури вчителя (акмеологічна, методологічна, комунікативна, інформаційна культура) дозволяє виділити типи педагогічної культури у цілому, що відрізняються ціннісно-смисловими установками, професійними позиціями, стильовими особливостями педагогічної діяльності та спілкування, способами конструювання та застосування професій. Декілька схематизуючи загальну картину і не враховуючи різноманіття можливих проміжних проявів, можна позначити такі типи педагогічної культури, які транслюються педагогічною спільнотою і реалізуються у професійній діяльності: креативний, міфологізований, маніпулятивний. Кожен із цих типів по-різному трактує завдання педагогічної підтримки учнів, розкриття їхніх особистісних резервів в освітньому процесі.

Креативний тип педагогічної культури реалізує орієнтацію на інтереси учнів, на прояви своєї сутності та сутності інших людей (адміністраторів, колег, батьків, учнів), розгортання їхнього особистісного потенціалу. Для вчителя характерними є гуманістична педагогічна позиція, загальна професійна компетентність, творчий підхід до роботи, смислопошукова та смислопороджувальна активність, постійне професійне самовдосконалення, сформований індивідуальний стиль у педагогічній діяльності, інноваційність, авторитетність, досягнення, досягнення, досягнення вихованості, виховності учнів, їхньої соціальної адаптованості, самореалізації в освітньому процесі. У педагога проявляються соціально-психологічна компетентність, морально-вольова саморегуляція, педагогічний такт, домінує найбільш ефективний довірливо-діалогічний стиль педагогічного спілкування; використовуються усі

необхідні учням тактики педагогічної підтримки, включаючи тактики сприяння та взаємодії. Представникам цього типу педагогічної культури, на відміну від носіїв макіавелістських установок властиві чесність, щирість, прийняття недоліків як тимчасових труднощів; усвідомлення власних дій та відповідальність за них; свобода, відкритість та спонтанність самовираження; довіра собі та іншим. Виражено дослідницький чи смислопороджувальний підтип інформаційної культури, характерна висока інформаційна компетентність. Вчитель ефективно формує усі ключові компетенції учнів не лише за допомогою навчальних та виховних впливів, а й через розгорнуту взаємодію, діалог, еталонний вплив його особистості. В учнів відзначається позитивна «я-концепція», задоволеність навчанням та спілкуванням у школі, здійснюється творче саморозкриття в освітньому процесі.

Міфологізований тип педагогічної культури передбачає педагогічний конформізм, некритичне прийняття норм, думок, суджень, цінностей, орієнтацію на рецептурність, використання готових методичних розробок, які існують у професійному середовищі. Вчитель має «масовий» рівень педагогічної культури: нестійкість власної педагогічної позиції, несформованість індивідуального стилю, безсистемність і непослідовність роботи, невміння творчо вирішувати педагогічні проблеми. Акмеологічна та методологічна культури реалізуються у недостатній мірі: переважає авторитарна педагогічна позиція, виражені професійні модальності «хочу» – «можу» – «умію» – «повинен», неповно виявляються модальності «домагаюся» – «роблю»; неповнота результату педагогічної праці пояснюється в процесі самовиправдання, вчитель прагне довести собі та оточуючим, чому неможливо домогтися вищої якості результату; мало виражені проблемність педагогічного мислення та смислопошукова активність. Виправдовуючи наявність соціальної та шкільної дезадаптації в учнів, педагог використовує багатоаспектну систему аргументації, посилаючись на психосоматичні порушення вихованців, їх психологічні проблеми, низьку навченість та виховність, недоліки сімейного виховання, організаційні труднощі тощо. Власну педагогічну позицію вчитель

вважає моральною, дещо ортодоксальним і ригідним у розумінні та проведенні моральних норм, непримиренним до проявів у поведінці учнів, які у педагогічному середовищі розглядаються як аморальні. З тактик педагогічної підтримки найчастіше використовуються тактики захисту та допомоги, рідше – сприяння та взаємодії. Характерний для цього типу педагогічної культури рецептурно-методичний підхід у роботі не виключає таких проявів взаємодії з учнями, як придушення їхньої самостійності, поверхневий дидактизм та моралізування. Специфічні стилі педагогічного спілкування, що реалізують особливості типу, що розглядається, – альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, авторитарно-монологічний. Властивий міфологізований тип інформаційної культури в одному з його проявів (наївно-міфологічний, конструктивно-міфологічний підтипи) або звичайний реалістичний підтип (реалістичний тип), тобто проявляється низький або недостатній рівень інформаційної компетентності. Із професійних деформацій вчителя у представників міфологізованого типу педагогічної культури можуть виявлятися авторитарність, педагогічний догматизм, педагогічна індиферентність, консерватизм, рольовий експансіонізм (фіксація на власних проблемах і труднощах, перебільшення значення власної ролі, нездатність глибоко розуміти інших, безапеляція). дидактичність (прагнення усе пояснювати самому, використовуючи шаблонні методи передачі знань і досвіду, у виховній роботі – розмаїття моралі). Наявність цих деструктивних особливостей педагогічної праці через недостатнє врахування індивідуальних особливостей школярів, обмеження їхньої активності та самостійності може зумовити розвиток шкільної дезадаптації вихователів, знижує якість результату педагогічної діяльності (навченість, навченість, вихованість, виховність учнів, учнів) комунікативного, життєвого проектування, творчої самореалізації.

Маніпулятивний тип педагогічної культури реалізує «центрацію» вчителя на власних інтересах, що представляється як орієнтація на інтереси учнів. Педагог-маніпулятор належить до учня як об'єкта навчально-виховних впливів або декларує його суб'єктність з метою подальшого обґрунтування труднощів

педагогічної діяльності та ущербності результату. Характерна спрямованість вчителя на підтримку власного соціального статусу та рівня домагань всупереч інтересам учнів, фальсифікуються результати педагогічної діяльності шляхом зниження або посилення вимог до учня та підтасовування показників ефективності навчання та виховання. Якостями макіавелістської (схильної до маніпулювання) особистості є амбітність, домінантність чи податливість впливу, егоїзм.

Для педагогів маніпулятивного типу характерний низький рівень акмеологічної культури: проявляється егоцентрична моральна позиція (яка, однак, маскується і видається за альтруїстичну), рух до самоздійснення у суспільно значущій праці підмінюється само-затвердженням і самодемонстрацією, в ланцюзі модальностей «домагаюся» - «роблю» випадає обов'язок; самовдосконалення реалізується в аспекті розвитку маніпулятивних умінь. Методологічна культура маніпулятора орієнтована на досягнення вузької мети через професійну працю; якщо педагог бере участь у розробці та впровадженні педагогічних інновацій, у його прагненнях переважає спрямованість на зовнішній ефект та презентацію себе як новатора, творчої особистості. Комунікативна культура вчителя-маніпулятора характеризується соціально-психологічною компетентністю, різноплановістю та гнучкістю соціально-перцептивних та інтерактивних умінь, способів ефективної самопрезентації при допущенні принципової можливості використовувати інших людей (учнів, їхніх батьків). Домінуючий стиль педагогічного спілкування – рефлексивно-маніпулятивний, у разі незадоволення амбіцій можливий перехід до пасивно-індиферентного, авторитарно-монологічного чи конфліктного стилів. Характерний маніпулятивний тип інформаційної культури (захисний чи прагматичний підтипи) відповідно рівень інформаційної компетентності кваліфікується як незадовільний.

Щодо професійних деформацій у педагогів-маніпуляторів можуть виявлятися демонстративність, рольовий експансіонізм (перебільшення власної значущості, жорстка рольова поведінка), соціальне лицемірство (моралізування,

віра у власну моральність; загальна орієнтація на соціальну бажаність, педагогічна агресія, домінантність. В результаті можливий негативний еталонний вплив демонстрованих учителем зразків поведінки на учнів, труднощі в аспекті формування таких ключових компетенцій школярів, як комунікативна (має місце орієнтація на психологічне маніпулювання у спілкуванні), здоров'язбереження (створення несприятливого для здоров'я фону). (сприйняття правових норм як засобу маніпулювання, а не захисту громадського порядку), життєвого проектування (виділення неадекватних шляхів вирішення життєвих проблем за рахунок інших людей), творчої самореалізації (підміна продуктивності самодемонстрацією). При цьому можуть цілком успішно формуватись інші ключові компетенції – інформаційна, мовна, економічна, краєзнавча, – оскільки для маніпулятора найчастіше важливий ефект самоствердження у професії, докази собі та оточуючим власної компетентності через результати праці. Можуть використовуватись різноманітні тактики педагогічної підтримки учня з метою створення у педагогічному колективі репутації ефективного вчителя, гуманіста. Співвідношення кількості вчителів у педагогічному колективі, які є носіями виокремлених типів педагогічної культури, може бути різним залежно від домінуючих у ньому професійних цінностей, субкультурних впливів, що реалізуються через внутрішньошкільний обмін педагогічним досвідом, від ступеня участі у спільній інноваційній діяльності. Потрібно зазначити, що кожен вчитель потенційно є носієм різних типів педагогічної культури, один з них переважно актуалізується під впливом позиції адміністрації школи, яка виявляється у відношенні до роботи (формальної або неформальної), а також під впливом позиції авторитетних членів педагогічного колективу.

2.2. Психологічні складові педагогічної культури вчителя-маніпулятора

Більш докладно охарактеризуємо такі психологічні аспекти педагогічної культури вчителя-маніпулятора: мотиваційно-смисловий, когнітивний, соціально-психологічний, саморегулятивний. Мотиваційно-смисловий аспект педагогічної культури вчителя-маніпулятора характеризується спрямованістю на реалізацію захисних та прагматичних мотивів та смислів у професійній діяльності. Педагог імітує орієнтацію на інтереси учня, але реально його смислові настанови пов'язані із самоствердженням та підтримкою свого статусу в очах адміністрації, педагогічного та учнівського колективу.

За наявності високого рівня домагань педагог прагне продемонструвати в колективі власну перевагу, унікальність, артистизм, претендує на високу оцінку з боку колег та адміністрації, захоплення його професійною майстерністю, здобуття премій, нагород, матеріальних та моральних заохочень. Такі вчителі впевнені у власних професійних заслугах, не виявляють критичності по відношенню до власної професійної позиції, переконані у власній непогрішності. Мотиви завоювання статусу за будь-яку ціну є реально діючими, але не усвідомлюваними. При невпевненості у собі та заниженій самооцінці рівень домагань маніпулятора може бути невисоким, але виражено захисну орієнтацію, мотивацію уникнення: педагог прагне уникнути засудження, від'ємних адміністративних санкцій, негативної оцінки його праці з боку колег. Мотиви уникнення ведуть до самовиправдання, делегування відповідальності колег, звільнення від важкої роботи.

Вчителі-маніпулятори домінантного типу переважають прагматичні мотиви та смисли професійної праці, які можуть посилюватися при формуванні властивих таким педагогам професійних деструкцій – демонстративність, рольовий експансіонізм, домінантність. У залежних і невпевнених у собі маніпуляторів актуалізується сенс психічного захисту, і розвиваються такі деструкції, як лицемірство, агресивність, індиферентність. Захисні та

прагматичні мотиви та смисли професійної праці стимулюють вчителя на створення зовнішнього благополуччя в освітній ситуації або його ілюзії. Цим мотивам і сенсам не суперечать брутальна фальсифікація результатів навчання та виховання, приховування недоліків, імітація досягнень.

Колеги зазвичай помічають прояв маніпулятивно орієнтованих мотивів та смислів педагогів, але найчастіше не рефлектують їхню наявність у власній роботі: засуджуючи інших, займаються самовиправданням. Когнітивний аспект педагогічної культури вчителя-маніпулятора характеризується виразністю певних компонентів інформаційної компетентності. Проведений факторний аналіз показав, що вчителі-маніпулятори мають високі значення за фактором «міфологізованість», особливо за такими компонентами, як маніпулятивний, компенсаторний, спотворено-реалістичний, невротичний. Педагог-маніпулятор перетворює інформацію про педагогічні явища та ситуації у вигідному йому плані, найчастіше транслює міфологеми, що поділяються професійною спільнотою або її частиною. При цьому картину педагогічної реальності маніпулятор представляє так, що у ній наголошуються на його досягнення та нівелюються помилки. Частина інформації затушовується, деякі моменти наголошуються. Інформація трансформується таким чином, щоб підкреслити компетентність маніпулятора, його переваги, у т. ч. уявні.

Маніпулятори із прагматичною мотивацією прагнуть приховати свою непоінформованість, щоб продемонструвати компетентність і здаватися кращими за інших, із захисною мотивацією – приховати непоінформованість, щоб уникнути глузування і здаватися не гіршими за інших. У маніпуляторів обох типів можуть виявлятися нераціональні «когніції» (термін А.Елліс). Так, у маніпуляторів прагматичного підтипу найчастіше відзначаються такі ознаки ригідності суджень, як категоричність, надання думкам характеру повинності.У маніпуляторів захисного підтипу відзначається зв'язок суджень і неадекватно сильними емоціями, нерозуміння ймовірнісного характеру тієї чи іншої інформації. Характерними є ірраціональні настанови та судження: катастрофічні, обов'язкового повинності, обов'язкового задоволення потреб,

глобальні оцінки. Педагогам-маніпуляторам властиві деякі дисфункційні когнітивні схеми, когнітивні спотворення (терміни А.Бека). Так, у маніпуляторів захисного типу може виявлятися «когнітивна тріада депресії» (А.Бек), що містить уявлення про себе як непристосований і усі знедоленого невдаху, про світ, що висуває надмірні вимоги і споруджує непереборні бар'єри, про майбутнє. У числі когнітивних спотворень маніпуляторів обох типів – персоналізація – схильність інтерпретувати будь-які події лише в аспекті особистих значень, дихотомічне мислення – поляризована оцінка подій, вибіркове вилучення – концептуалізація подій на основі вирваних з контексту деталей, про- узагальнення на основі одиничного випадку, катастрофізація, перебільшення («мене засміють», «це буде жахливо»).

Вчителі-маніпулятори часто є носіями багатьох міфологем педагогічної свідомості. Така, наприклад, міфологема про те, що методика – це інструкція, яку треба точно виконувати (мотиви прийняття – демонстрація конвенційності, уникнення зусиль, необхідних для творчості, забезпечення умов для самовиправдання, якщо таке може знадобитися). Інша міфологема, поділена багатьма маніпуляторами, припускає, що вчити треба лише тих, хто сам хоче вчитися (мотив прийняття – уникнення додаткових зусиль для роботи із недбайливими учнями, самовиправдання). Типові міфологеми у тому, що вчитель завжди правий, що інновації завжди прогресивні чи, навпаки, що старе у педагогіці завжди краще нового.

Соціально-психологічний аспект педагогічної культури вчителя-маніпулятора відображає розвинені соціально-перцептивні та інтерактивні вміння, володіння прийомами ефективної (для реалізації цілей маніпулятора) самопрезентації. Переважає рефлексивно-маніпулятивний стиль педагогічного спілкування, в якому виявляється егоцентрична спрямованість особистості педагога та висока потреба досягнення успіху. Наявна підкреслена вимогливість вчителя, маскується самолюбство. Розвинені комунікативні вміння використовують із метою прихованого управління оточуючими. Педагог виявляє закриту позицію, нещирість, вміло маніпулює сильними та слабкими

сторонами учнів. Для вчителя характерниим є значний ступінь рефлексії, висока оцінка, самоконтроль.

При незадоволенні потреб педагога-маніпулятора у визнанні та прийнятті можлива актуалізація таких стилів спілкування, як пасивно-індиферентний, авторитарно-монологічний чи конфліктний. Пасивно-індиферентний стиль відрізняє відстороненість, стриманість, холодність, замкнутість, дистантність, орієнтація на поверхневе рольове спілкування. Виявляється байдужість до учнів, низька сензитивність до їхнього стану, відсутня потреба у емоційній залученості. Висока самооцінка вчителя поєднується із прихованою незадоволеністю процесом педагогічного спілкування. Авторитарно-монологічний стиль педагогічного спілкування відрізняється прагненням до домінування, орієнтацією на примус, переважанням дисциплінарних впливів над організуючими.Вчитель виявляє егоцентризм, вимогу згоди при ігноруванні точки зору та позиції учнів, нетерпимий до заперечень та помилок учнів. Педагогічні дії стереотипні. Найчастіше можуть мати місце педагогічна нетактовність, агресивність, суб'єктивізм в оцінках. Для педагога характерними є низька сензитивність та рефлексія, висока самооцінка; ці якості виявляються у спілкуванні. Конфліктний стиль відбиває стійко негативне ставлення педагога до учнів, передбачає неприйняття спілкування та власної професійної ролі, педагогічний песимізм. Виявляється роздратування стосовно учнів, імпульсивне їхнє відкидання, часті емоційні «зриви»; педагог прагне звести спілкування до мінімуму, скаржиться на ворожість та «невиправність» учнів. Відповідальність за невдачі у спілкуванні носії цього стилю інфантильно покладають на учнів чи зовнішні обставини. У вчителя відзначаються низька самооцінка та слабкий самоконтроль.

Описано особливості педагогічної соціальної перцепції, багато з яких проявляються вчителів-маніпуляторів. Так, педагоги більш упереджено оцінюють розумові якості, товариськість та дисциплінованість хлопчиків, порівняно із дівчатками, яких вчителі схильні переоцінювати. У вчителів-маніпуляторів ця тенденція посилюється, оскільки у роботі вони часто

спираються на дівчаток, делегують їм частину організаторських функцій та відповідальності. Те саме можна відзначити і щодо оцінки учнів у залежності від їхньої успішності: відмінників вчителя (особливо – маніпулятори) схильні переоцінювати, трієчників – недооцінювати. З віком, коли у деяких вчителів наростає емоційне вигоряння і можуть виявлятися маніпулятивні тенденції (тобто у старіючих педагогічних колективах збільшується кількість маніпуляторів), у характеристиках відзначається різке зменшення кількості ознак, що описують учнів. Характеристики учнів, дані вчителями, стають дедалі узагальненішими, глобальними, вчителів маніпуляторів вони стереотипні і формалистические. В процесі педагогічного спілкування маніпулятори можуть виявляти агресивний, захисний стилі самопрезентації, що виправдовується. Агресивний стиль самопрезентації реалізує прагнення маніпулятора виглядати сприятливо, прагнення домінування; для цього стилю характерні такі способи впливу на партнера зі спілкування, як такі, що принижують гідність оцінки та порівняння, іронія, критика, різкий уникнення обговорення спірних питань. Захисний стиль самопрезентації передбачає прагнення маніпулятора уникнути негативного враження на співрозмовника, мінімізацію саморозкриття, пасивну, хоч і доброзичливу взаємодію. Стиль, що виправдовується, має на увазі дисоціювання маніпулятора по відношенню до несхвалюваних вчинків («це не я», «я не знаю»), вибачення, самовиправдання, обіцянки що-небудь зробити для зміни ситуації в майбутньому.

Педагогам-маніпуляторам можуть бути властиві деякі зі стилів самопрезентації, зокрема - зразкова поведінка, прохання, іграціація (турбота про привабливість особистих якостей). Зразкова поведінка містить надання допомоги, боротьбу за правду, демонстрацію самозречення; таким чином педагог-маніпулятор може добиватися прихильності та визнання у колективі. Просування – це демонстрація безпорадності, звернення за допомогою та підтримкою, лестощі; так маніпулятор у ролі жертви отримує бажане. Інграціація передбачає висловлювання позитивних думок себе, компліменти значимим іншим, надання їм різноманітних послуг.

У табл. 2.5 наведено дані емпіричного дослідження, які дозволяють відзначити деякі особливості педагогічного спілкування вчителів маніпуляторів (дані для компонента 7). Виявлено позитивні значущі кореляції макіавелізму та маніпулятивності суджень вчителя з авторитарною педагогічною спрямованістю, використанням комунікативних стратегій суперництва та пристосування, проявом тривожності, емоційної нестійкості, навіюваності, консерватизму. Спостерігається певна тенденція до прояву зв'язку маніпулятивності зі стратегією уникнення, обережністю, напруженістю, схильністю до підпорядкування (кореляції очевидні, але незначні). Наголошуються значні від'ємні кореляції маніпулятивності із загальним рівнем професійної компетентності (дані експертної оцінки адміністрації школи, керівників методичних об'єднань, педагога-психолога), рівнем емпатії, інтелекту, емоційної стійкості. Виявляється тенденція від'ємного зв'язку маніпулятивності із комунікативною стратегією компромісу, незалежністю, схильністю до ризику.

Саморегулятивний компонент педагогічної культури вчителя-маніпулятора характеризується недостатньою рефлексією прагматичних та захисних мотивів маніпулювання та самого факту маніпуляцій. Актуалізуються копінг-стратегії та психологічні захисні механізми, що дозволяють вчителю переконати себе у правомірності та гуманності своїх дій, що маніпулятивно деформують педагогічну діяльність.

Копінг-стратегії (стратегії подолання поведінки) – цілеспрямовані програми поведінки, які використовуються в ситуаціях психологічної загрози. З-поміж копінг-стратегій вчителям-маніпуляторам більшою мірою властиві стратегії суперництва, пристосування, уникнення і менш властиві стратегії співробітництва та компромісу. Стратегія суперництва передбачає задоволення власних інтересів маніпулятора на шкоду інтересам інших; така поведінка дозволяє йому відчувати власну значущість, зберігати певний (достатньо високий) рівень самооцінки. Стратегія пристосування передбачає принесення власних інтересів у жертву інтересам інших, мабуть, дотримання цієї стратегії

переконує маніпулятора у соціальній бажаності власної поведінки. Стратегія уникнення представляє захисну поведінку та сприяє самозаспокоєнню маніпулятора. Актуалізація психологічних захисних механізмів дозволяє педагогу-маніпулятору уникнути або знизити інтенсивність негативних емоційних станів, таких як фрустрація, тривога, стрес, переживання з приводу конфліктів. Можливо, властива багатьом педагогам-маніпуляторам емоційна нестійкість, виявлена в процесі емпіричного дослідження, обумовлена використанням таких психологічних захистів, як витіснення (виборче навмисне забування негативної інформації), придушення (уникнення думок, що викликають тривогу). Маніпулятори домінантного типу використовують такі захисні механізми, як заміщення, агресія, проекція, заперечення, раціоналізація, представники захисного типу – реактивна освіта, компенсація, регресія, витіснення, дефлексія, ретрофлексія.

У стильових особливостях педагогічної діяльності вчителя-маніпулятора проявляється кожен із аспектів його професійної культури. Виокремлюють чотири найбільш характерні стилі педагогічної діяльності: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний, розсудливо-методичний. Однією із динамічних характеристик стилю педагогічної діяльності є спрямованість рефлексії та покладання відповідальності у несприятливій ситуації на себе – на обставини – на інших. Вчитель-маніпулятор схильний у несприятливій ситуації спрямовувати рефлексію та покладати відповідальність на інших людей або на обставини.

Для багатьох вчителів-маніпуляторів, які прагнуть довести іншим власну винятковість як професіонала, характерним є емоційно-імпровізаційний стиль педагогічної діяльності. Недоліками цього стилю є відсутність методичності (недостатня представленість закріплення та повторення матеріалу, контролю знань), ігнорування «нудних» видів роботи, недостатня увага до рівня знань слабких учнів, недостатня вимогливість, надмірна залежність від ситуації на уроці. тривожності, у фруструючій ситуації переважна спрямованість рефлексії на інших. У значній частині вчителів-маніпуляторів може виявлятися

міркувально-методичний стиль, для якого характерні консервативність у використанні засобів та способів педагогічної діяльності, рефлексивність, традиційність, висока вимогливість, обережність, нестабільне емоційне ставлення до учнів; у фрустрируючій ситуації переважає рефлексія інших. Хоча при цьому стилі учнів рівень знань є стабільним і достатньо високим, відзначається низький інтерес до предмета, що вивчається. Недоліки цього стилю – невміння постійно підтримувати в учнів інтерес до предмету, використання стандартного набору форм та методів навчання, перевагу переважно репродуктивних видів діяльності, невтомне емоційне ставлення до учнів, превалювання осуду над заохоченням. Виявлено кореляцію індивідуального стилю педагогічної діяльності із педагогічною спрямованістю – орієнтацією педагога на особистісну або дисциплінарну модель взаємодії із дітьми (методика В.А. Сітарова, В.Г. Маралова). У представників міркувально-методичного стилю чітко вираженою є орієнтація на дисциплінарну модель взаємодії з учнями.

Описані особливості мотиваційного, когнітивного, соціально-психологічного, регулятивного аспектів педагогічної культури транслюються педагогічною спільнотою. У педагогічному колективі вчитель стає носієм домінуючих у ньому цінностей, у т. ч. – прагматичного та захисного характеру, поглядів – у т. ч. – міфологем, а також сприймачем стосунків, стилів спілкування. Якщо у закладі освіти має місце жорсткий диктат керівника, заохочення працівників, які формально належать до власних обов'язків, допускається психологічне маніпулювання педагогів один одним і учнями, члени адміністрації демонструють приклад маніпулювання колегами, у педагогічному колективі створюються маніпулятивного типу корпоративної (і у ширшому аспекті – професійної) культури.

2.3. Макіавелізм вчителя як чинник прояву його професійних деструкцій

Головними психологічними ознаками макіавеллізму як властивості особистості є переконання суб'єкта, що з взаємодії коїться з іншими людьми ними можна (навіть потрібно) маніпулювати, і наявність маніпулятивних вмінь і навичок. Один із варіантів входження у педагогічну професію та оволодіння нею передбачає придбання вчителем макіавелістських уявлень та способів діяльності, що згодом веде до характерних професійних деструкцій.

Відомо, що в процесі професіоналізації особистості можливе «застрягання» на фазі адаптації, коли відповідність нормам професійної спільності (іноді корпоративним та неадекватним вимогам професії) розглядається як пріоритетне завдання порівняно зі становленням професійної компетентності, індивідуального стилю діяльності, майстерності, реалізації справжнього змісту.

Описано дві моделі праці вчителя, одна з яких характеризує її адаптивну поведінку, а інша – професійний розвиток. Для моделі адаптивної поведінки характерне підпорядкування професійної діяльності соціальним вимогам, очікуванням та нормам, а також підпорядкування інтересів учнів, батьків та інших суб'єктів освітнього процесу вихідним інтересом вчителя. Педагог, керуючись, як правило, постулатом економії сил, користується напрацьованими алгоритмами розв'язання педагогічних завдань, тяжіє до стереотипних, шаблонних рішень. Педагогу властивим є пасивне, конформне прийняття цілей та ціннісних орієнтацій професійної групи, відсутність прагнення до незалежності від зовнішніх впливів, нездатність до гнучкої поведінки та спонтанності. Динаміка професійного функціонування вчителя в аспекті цієї моделі має три стадії: адаптації, становлення та стагнації. На стадії професійної адаптації зростаючі вимоги суспільства, педагогічного колективу та професійної діяльності вступають у суперечність із сформованими у ЗВО професійними характеристиками особистості, знаннями та вміннями. Прагнучи

адаптуватися до вимог професійної спільноти, молодий педагог асимілює чужий досвід, найчастіше виявляючи некритичність, його професійний розвиток йде сповільненими темпами. На стадії професійного становлення актуалізується суперечність між необхідністю пристосування до вимог адміністрації, а також професійної спільноти загалом та виробленим у педагога індивідуальним стилем діяльності та спілкування, професійними знаннями, власними прийомами та «техніками». На стадії професійної стагнації вчитель пристосовує власні індивідуальні здібності та можливості до вимог професійного середовища, експлуатує досягнення минулого, стереотипи роботи, канонізує власний досвід. Виявляється несприйнятливість до нового, виникають ознаки «виснаження» та «вигоряння». Основні психологічні характеристики стадії стагнації – жорстка професійно-рольова поведінка, професійні деформації особистості, втрата здоров'я. У результаті професійної стагнації найчастіше виникає некомпетентність фахівця: застрявання на одному рівні здійснення професійної діяльності повинно мати результат перехід на новий рівень (розвиток) або деградацію, руйнування діяльності.

Описують низку типових для педагогів професійних деформацій, що виникають у зв'язку із незадоволеністю професією чи окремими аспектами професійної праці; виявляються рольові спотворення у поведінці та діяльності, стерео-типізації методів і прийомів роботи. Перерахуємо професійні деформації, які можуть бути властиві прагматично орієнтованим педагогам-маніпуляторам домінантного типу.

Авторитарність проявляється у жорсткій централізації навчально-виховного процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок. Зазначається відмова від співпраці з учнями, тяжіння до покарань як формі впливу, зниження самоаналізу та самоконтролю вчителя. Демонстративність реалізується у прагненні подобатися, бути на вигляд, у розцвічуванні своїх переживань, у підкресленій оригінальній поведінці, розрахованій на зовнішній ефект. Домінантність проявляється у перевищенні педагогом владних функцій,

схильності до розпоряджень, наказів, посиленого контролю, придушення інших та самоствердження за рахунок учнів. Педагогічна агресія передбачає упереджене ставлення до недбайливих, неуспішних, гігієнічно занедбаних і зовні непривабливих учнів, проявляється у ворожому ставленні до них і прихильності до «каральних» впливів, у жорсткій вимогі беззастережного підпорядкування. Рольовий експансіонізм відрізняє жорстку рольову поведінку, фіксація на власних особистісних проблемах і труднощах, тотальна зануреність у педагогічну діяльність, перебільшення власної ролі та значення, безапеляційність, тяжіння до обвинувальних та повчальних висловлювань.

Виокремимо професійні деструкції, які можуть виявитися у представників захисного типу педагогів-маніпуляторів. Педагогічний догматизм відрізняється застосуванням стандартних прийомів без урахування всієї складності педагогічних ситуацій, спрощення проблем, ігнорування психолого-педагогічних теорій, зневажливе ставлення до інновацій; при цьому у вчителя виявляється самовпевненість та завищена самооцінка. Дидактичність виражається у прагненні педагога все пояснювати самому, у виховній роботі – у моралі та навчанні; вчитель використовує шаблонні способи передачі знань та досвіду, найчастіше виявляє професійне занудство. Консерватизм проявляється як відданість усталеним освітнім технологіям, які стали стереотипами прийомів роботи, як упередження проти нововведень. Консервативний підхід до роботи позиціонується для вчителя-маніпулятора як захист від несподіваних ситуацій, своєрідною гарантією психологічної безпеки. Педагогічна індиферентність характеризується проявом байдужості, емоційної сухості та жорсткості, ігноруванням індивідуальних особливостей учнів та ставлення до них як представників типу (наприклад, «двієчник», «хуліган», «активіст», «ледар»). Байдужість дозволяє вчителю-маніпулятору економити зусилля, що є одним із мотивів маніпулювання. Соціальне лицемірство відображає схильність до моралізації, віру у свою моральну непогрішність, нещирість почуттів та стосунків; характерна стереотипізація моральної поведінки. Поведінковий трансфер характеризує прояв рис рольової поведінки, емоційних реакцій та

якостей, властивих учням. Такий тип поведінки є спробою педагога-маніпулятора з мінімальними зусиллями претендувати на завоювання авторитету серед учнів.

Серед чинників психічного навантаження та професійного вигоряння відзначається поведінка «важких» учнів, що потребує розширення психологічної підготовки майбутніх вчителів. Чинниками запобігання вигоранню виступають почуття відповідності між власними можливостями та вимогами середовища, адекватна оцінка своїх можливостей, переживання професійних ситуацій як важливих і мають індивідуальний зміст, почуття власної значущості та ефективності своїх дій, готовність вчителя до самозмін, прийняття на себе відповідальності.

Для моделі професійного розвитку вчителя характерна справжня суб'єктність педагога у плані перетворення власної життєдіяльності на предмет практичного перетворення, що допомагає конструктивному подолання професійних труднощів та проблем відповідно до ціннісних орієнтацій вчителя, обумовлює постійне експериментування, пошук, творчість, самовдосконалення. Вчитель усвідомлює власну відповідальність за все, що відбувається з ним, його учнями, школою загалом, активно сприяє та протидіє зовнішнім обставинам, що впливають на освітній процес, планує та ставить цілі професійної діяльності, добивається шуканих результатів, розкриває та затверджує у професійній сфері свій особистий потенціал. Модель професійного розвитку вчителя реалізується як зміна стадій самовизначення, самовираження, самореалізації. На стадії самовизначення вчитель зіставляє власні особистісні та професійні риси з якостями, що виявляються в інших людей, ототожнює себе з іншими, виокремлюючі власний смисл. Конструктивно використовуючи досвід інших, педагог прагне не втратити власні професійні погляди, залишається суб'єктом власної педагогічної діяльності. На стадії самовираження вчитель співвідносить власну поведінку із професійною мотивацією, а самі мотиви – щодо відповідності суспільних і внутрішніх вимог. Головним мотиваційним чинником є прагнення педагога до

якнайповнішого прояву власних можливостей, творчих здібностей. Починає усвідомлюватися потенційна нескінченність себе, що дозволяє виходити межі повсякденної педагогічної практики, створювати нове, творити. На стадії самореалізації педагог співвідносить знання про себе і власне «вище Я», усвідомлює суспільну цінність власної особистості, здійснює ціннісно-мислеве ставлення до професії як значущої життєвої цінності, способу самореалізації творчого «Я», задоволення потреби у всебічному розвитку. Провідною властивістю особистості вчителя на цій стадії є здатність трансцендування, основними психологічними характеристиками стадії – сенс життя, творчість, здоров'я. В основі сенсу життя, що відкривається на цій стадії є ієрархічно організована система великих і малих смислів, що містять певні ідеї, життєві цілі, що стали для людини цінностями високого порядку. Самореалізація вчителя пов'язана із пріоритетною цінністю творчості та новаторства у професійній діяльності, творчим підходом до життя. Результатами перетворюючої активності особистості є як продукти творчої праці, а й внутрішньоособистісні зміни. Набуття сенсу життя та творчість обумовлені здатністю педагога виходити за межі ситуації, діяльності, самого себе; психологічною умовою такого «виходу» є високий рівень професійної самосвідомості вчителя. В процесі творчої самореалізації удосконалюється та ускладнюється структура інтегральних характеристик особистості педагога: спрямованості, компетентності, гнучкості; ці властивості об'єднуються у професійно значущі констеляції, що зумовлюють творчість як антипод адаптивно орієнтованої діяльності. Вчителі-маніпулятори демонструють адаптивну модель поведінки, яка веде до професійної стагнації. Інтроекція, некритичне прийняття норм і цінностей професійного колективу, безумовне дотримання вимог адміністрації, у т. ч. – вимогам не завжди виправданим, зваженим та адекватним, превалювання вузькоколичних інтересів над інтересами інших суб'єктів освітнього процесу приводять маніпулятора до втрати еволюційних основ педагогічної праці, професійного застою. маніпулятивні деформації педагогічної діяльності чи її імітацію.

Висновки за розділом

У психології культура трактується, насамперед, як система реалізованих та реалізованих особистісних смислів. На цей час розробляються категорії, що характеризують аспекти професійної культури вчителя, як основні аспекти можна виокремити акмеологічну, методологічну, комунікативну, інформаційну культуру. Аналіз психологічного змісту цих компонентів дозволяє описати типи педагогічної культури, що відрізняються ціннісно-смисловими установками, професійними позиціями, стильовими особливостями педагогічної діяльності та спілкування, способами конструювання та застосування професійної інформації, якістю результатів педагогічної праці. Як базові компоненти педагогічної культури вчителя можна назвати акмеологічну, методологічну, комунікативну, інформаційну культуру. Виокремлюють такі психологічні аспекти педагогічної культури вчителя-маніпулятора: мотиваційно-смисловий, когнітивний, соціально-психологічний, саморегулятивний. Головними психологічними ознаками макіавеллізму як властивості особистості є переконання суб'єкта, що з взаємодії коїться з іншими людьми ними можна (навіть потрібно) маніпулювати, і наявність маніпулятивних вмінь і навичок. Один із варіантів входження у педагогічну професію та оволодіння нею передбачає придбання вчителем макіавелістських уявлень та способів діяльності, що згодом веде до характерних професійних деструкцій.

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО МАНІПУЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Рефлексія вчителем мотивів і смислів власної професійної праці як умова попередження та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності

Актуальною є перебудова будь-яких типів центрацій вчителя (крім гуманістичної), що не збігаються із сутнісними інтересами усіх учасників навчально-виховного процесу. Умовою такої перебудови (децентрації) є операційне осмислення, прийняття та дотримання психологічних принципів гуманізації педагогічної взаємодії: діалогізації (затвердження особистісно-рівноправних позицій співпраці педагога та учня), проблематизації (стимулювання з боку педагога постановки пізнавальних проблем та завдань, дослідницької активності учнів), персоніфікації (відмови від рольової взаємодії та встановлення його особистісного рівня), індивідуалізації (орієнтації на облік індивідуальності кожного учня та розвиток індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей, відмови від фронтальної взаємодії).

Оскільки психологічні центрації вчителя торкаються глибинних структур його особистості, децентрація неможлива за допомогою простого переучування, передбачає психогігієнічну, психокорекційну, можливо й психотерапевтичну роботу з вчителями. Розглянемо, як може бути організовано роботу із вчителями щодо запобігання та подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності. Базовою умовою попередження та подолання психологічного маніпулювання у праці педагогів є рефлексія вчителем маніпулятивних деформацій у власній педагогічній діяльності, вузьколичних (прагматичних та захисних) мотивів та смислів професійної праці, які реалізуються неусвідомлено чи частково неусвідомлено. Першим

кроком у подоланні маніпуляцій має бути усвідомлення факту їхньої присутності та реалізуючих його прийомів.

Вчителі незмінно виявляють живий інтерес до лекцій із проблем психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності, визнають наявність маніпулятивних деформацій у діяльності власних колег, але начебто не відносять критику до власної діяльності, не розуміють маніпулятивного характеру мотивів та смислів власної професійної праці. Проте, слід зазначити, що лекційно-просвітницька діяльність у педагогічних колективах про психологічне маніпулювання, його причини, мотиваційно-змістові підстави, психологічні механізми, способи та прийоми є основою для рефлексії вчителями психологічного маніпулювання у власній педагогічній діяльності. Окрім лекцій та розмов із вчителями про психологічне маніпулювання у педагогічній діяльності, доцільно провести науково-методичний семінар, при підготовці до якого вчителі вивчати рекомендовану літературу із проблем психологічного маніпулювання, далі – виступатимутьі з доповідями перед колегами, проаналізують актуальні у професійній праці вчителя. Після вивчення теоретичних положень про психологічне маніпулювання може бути спеціально організована рефлексія кожним педагогом маніпулятивних деформацій, що ним допускаються.

Для актуалізації спеціальної рефлексивної діяльності необхідно забезпечити умови для протидії потужним психічним захистам, які використовуються вчителями із метою виключення зі свідомості небажаної інформації. Необхідно продемонструвати вчителю очевидність фактів психологічного маніпулювання, яке він виробляє. У той же час організована рефлексивна діяльність має бути відносно безболісною для самолюбства вчителя, що рефлектує, інакше вона блокуватиметься ним за допомогою нового низки психічних захистів. Тому доцільно надати рефлексії форму наукового дослідження, що містить самоаналіз та взаємоаналіз, де виявлення конкретних джерел та фактів маніпулювання розглядатиметься як досягнення вчителя-дослідника. Ініціація такої дослідницької діяльності має здійснюватись ззовні –

адміністрацією, педагогом-психологом, завідувачем предметної кафедри, колегами. Як вихідний стимул для виявлення маніпулятивних деформацій можуть бути використані такі прийоми:

подання вчителям в узагальненому вигляді даних експертної оцінки відвіданих адміністрацією або педагогом-психологом уроків із вказівкою зазначених на уроці типових маніпулятивних деформацій діяльності, використаних вчителями прийомів психологічного маніпулювання;

створення творчих груп для проведення педагогічного консиліуму з аналізу типових маніпулятивних деформацій на уроках із певного предмету або предметного циклу (безвідносно до роботи конкретного вчителя);

організація взаємовідвідувань уроків педагогами різних кафедр (методичних об'єднань) та оцінка характерних маніпулятивних деформацій у викладанні предметів певного циклу педагогами суміжних кафедр (наприклад, уроки української мови оцінюють вчителі початкової школи та іноземної мови);

демонстрація зразків аналізу маніпулятивних деформацій, маніпулятивних мотивів та смислів педагогічної діяльності, поданих окремими вчителями, із додатком плану професійного самовдосконалення в аспекті проявів подолання психологічного маніпулювання;

демонстрація зразків аналізу маніпулятивних деформацій, маніпулятивних мотивів та смислів педагогічної діяльності, представлених директором, завучами школи, керівниками методичних об'єднань як вчителями.

Для ініціації рефлексивної діяльності вчителів доцільно використовувати змагальну та конкурентну мотивацію, актуальну для багатьох вчителів, особливо маніпуляторів. Прагнучи не відстати від колег і виконати доручення адміністрації, вони намагатимуться знайти маніпулятивні деформації у власній роботі та скласти план самоздійснення. Необхідно зробити виявлення вчителем маніпуляцій у власній педагогічній діяльності предметом його спеціального дослідження та метою навмисно організованої діяльності.

Важливим чинником стимулювання саморефлексії вчителями причин і проявів психологічного маніпулювання є особистий приклад керівника школи,

членів адміністрації. Представляючи власні продукти рефлексивної діяльності та плани самовдосконалення, вони сприяють актуалізації подібної діяльності у підлеглих, знімають захисні бар'єри вчителів, створюючи почуття безпеки самокритики.

Для проведення рефлексії вчителям може бути запропоновано спеціально розроблені схеми аналізу їхньої педагогічної позиції, мотивів, проведених уроків. При аналізі уроків цікаво спеціально охарактеризувати із погляду «технологічності» (орієнтованості на конкретний результат) поставлених учителем цілей уроку – навчальних, що розвивають, виховують; методичних засобів та прийомів, що реалізують ці цілі (чи підібрані вони відповідно до цілей або мимоволі – для цікавості, різноманітності). До схеми аналізу важливо включити такі параметри, за якими часто спостерігаються маніпулятивні деформації педагогічної діяльності: наприклад, прийоми реалізації індивідуального підходу на уроці (індивідуальний підхід декларується, але не реалізується), прийоми роботи над помилками (робота над помилками найчастіше проводиться формально або відсутня), коментування домашнє.

Можлива спеціальна демонстрація уроків вчителя-актуалізатора, які становлять антипод манупулятивно деформованим урокам (Е.Фромм розглядає актуалізацію як антипод маніпуляції [17]). Ідеальний урок реалізує мотиви та смисли вчителя, що відображають інтереси та потреби учня: він гуманістичний, технологічний, індивідуалізований, орієнтований на розкриття творчих резервів кожного учня, захоплюючий для учнів. Для актуалізації мотиву змагань, такого характерного для вчителів (особливо – для маніпуляторів) можлива порівняльна оцінка глибини, чіткості, повноти аналізу уроків із т. з. допускаємого вчителями психологічного маніпулювання, проведеного різними педагогами або групами педагогів. Корисною є наочна фіксація результатів аналізу: хто із вчителів зробив цікаві спостереження, висновки, документальне оформлення виконання аналітичних завдань.

З метою стимулювання дослідницького пошуку можливих маніпуляцій та їхніх мотивів доцільною є створення проблемних ситуацій за таким

алгоритмом: запит адміністрації на визначення типових причин маніпулювання; узагальнення даних спостереження на уроках у вигляді порівняльних (за класами, предметами) таблиць, схем, графіків, діаграм; умовне виокремлення опонуючих груп, які повинні відповідно до заданої ролі обґрунтовувати неминучість маніпуляцій на уроках або демонструвати перспективи їхнє подолання; вичленування та позначення протиріч педагогічного досвіду, що призводять до маніпулятивних деформацій на уроках; демонстрація розбіжностей даних, отриманих у результаті опитування вчителів, батьків та учнів (вчителі не усвідомлюють недоліків маніпулятивно деформованого уроку, батьки та учні означають ці недоліки).

Для поглиблення педагогічної рефлексії в аспекті осмислення маніпулятивних деформацій педагогічної діяльності може бути застосовано метод рефлексивно-рольової гри. Рефлексивно-рольова гра є ефективною формою навчання дорослих, оскільки дозволяє актуалізувати внутрішню мотивацію формування нових знань, вмінь та навичок, а також сприяє зняттю психологічних бар'єрів до переучування, допомагає подолати властиву багатьом авторитарним педагогам тенденцію спротиву. Навчальні ігри із вираженою рефлексивною ланкою є квазідослідницькою діяльністю з актуальних наукових (наприклад, психолого-педагогічних) проблем; в процесі гри відбувається зіткнення різних теоретичних позицій (групи «теоретиків» і «опонентів» захищають тези та антитези) і ведеться пошук ефективного вирішення поставлених проблем («критики» знаходять вразливі місця обох позицій, «координатори» направляють диспут на позитивну взаємодію, напрацювання рішення, вироблення рішення). Рефлексивний, пошуковий, розумовий та організаційний компоненти гри формують у суб'єктів дослідницьке та творче ставлення до дійсності. Рефлексивні ігри мають у порівнянні із діловими іграми перевагу аналізу та оцінки не тільки результатів і вже сформованих способів діяльності, але також самого змісту діяльності та нових способів її здійснення, що складаються, самоорганізації. Процес перенесення уваги з продуктів та результатів розумових дій на способи та

логіку розвитку дослідження є в цих іграх предметом спеціальної організації: тенденції ігрової взаємодії та розвитку ситуації гри постійно відображаються за допомогою спеціальних схем перед учасниками.

В процесі рефлексивно-рольової гри «Психологічне маніпулювання у педагогічній діяльності» у педагогічному колективі можуть бути розглянуті такі тези:

робота будь-якого вчителя орієнтована на розкриття особистісних резервів, розвиток учнів, реалізацію їхніх потреб та інтересів, облік індивідуальності кожного;

якщо учень хоче вчитися, будь-який учитель забезпечить належний рівень засвоєння ним матеріалу;

провідними мотивами професійної праці педагогів є любов до дітей, інтерес до світу дитинства, до предмету, що викладається.

Антитезами є такі судження:

вчителям найчастіше доводиться працювати формально; уроки багатьох вчителів побудовано так, що вчитель реалізує вимоги адміністрації, методичної розробки, але не інтереси учня;

вчителі не завжди забезпечують належний рівень засвоєння матеріалу учнями, але завищують показники успішності, створюючи зовнішню видимість успішного проходження програми класом;

провідними мотивами професійної праці для багатьох педагогів є матеріальна зацікавленість та мотив самоствердження; їм «сіяти розумне, добре, вічне» – мотив другорядний.

Тези захищає група «теоретиків», антитези – група «опонентів». «Критики» підбирають питання, які демонструють слабкість кожної тези та антитези. «Координатори» регулюють перебіг дискусії. Висловлені думки, аргументи та зміни рольових позицій під час гри наочно фіксуються. Після дискусії здійснюється загальна рефлексія на процес та результати гри. Нарешті, рефлексія наявності і характеру маніпулятивно орієнтованих мотивів і смислів педагогічної праці може здійснюватися педагогами безпосередньо – на основі

використання спеціальних методів психологічного дослідження, таких як модифікація методики граничних смислів (Д.А. Леонтьєва, 1999), методика дослідження (В.В. Знаків).

3.2. Включення вчителів у ситуацію впровадження педагогічних інновацій як чинник попередження психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності

Процес становлення особистості, зокрема, у професійному аспекті передбачає актуалізацію її соціально-діяльної природи, набуття себе у спільній діяльності та спілкуванні, у співпраці з іншими. Включення вчителів до інноваційної педагогічної діяльності дозволяє реалізувати принцип діяльного опосередкування смислових утворень та трансформувати маніпулятивні смисли та мотиви діяльності в актуалізаційні. Для активізації інноваційної активності вчителів у педагогічному колективі може бути ефективно використані активні методи соціально-психологічного навчання.

Аналізуючи умови та шляхи підвищення кваліфікації вчителя, розвитку його професійної компетентності, дослідники наголошують на недостатній ефективності традиційно застосовуваних репродуктивних форм навчання вчителів (лекції, практичні заняття, семінари), які впливають переважно на когнітивні структури особистості педагога. Значно рідше використовуються форми збагачення професійного досвіду через проживання, наприклад, як ігротехнічних подій, тренінгів чи педагогічного проектування. Іноді практикується публічне представлення передового педагогічного досвіду у вигляді безпосередньої демонстрації (відкриті уроки, майстер-класи, творчі майстерні) або демонстрації із використанням відео- та мультимедійної техніки.

Вирізняють триосновних напрямки становлення професіоналізму вчителя: зміна системи його діяльності, її функцій, ієрархічної будови, способів, формування особистісного стилю діяльності; зміна особистості,

професійної свідомості та – у більш загальному вигляді – професійного світогляду; зміна компонентів установки стосовно учнів та інших учасників освітнього процесу, потреби у взаємодії з ними, рівня інформованості про них. Врахування цих напрямків у системі підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання (поряд із традиційними) активних методів навчання – проблемних, дискусійних, ігрових, тренінгових.

Ділова гра – розігравання закінчених елементів професійної діяльності, що включають цілі, завдання, дії, контроль та оцінку результатів – є одним із найефективніших методів активного навчання фахівців та апробації різних підходів до виконання професійної діяльності, способів та засобів її здійснення. Умовність гри дозволяє суб'єктам абстрагуватися від системи взаємовідносин із колегами, що склалася, і простежити обумовленість імітованих міжособистісних відносин логікою виробничої діяльності; символічний характер гри знімає суб'єктивні бар'єри для вияву творчих здібностей та ініціативи; невизначеність стимулює прийняття самостійних творчих рішень, оскільки учасники позбавлені можливості діяти за алгоритмом; ситуація просторово-часового стиснення робить ігрову діяльність динамічною та насиченою подіями.

Вступаючи у гру за мотивами цікавості, потреби, із бажання проявити себе, зміцнити власний авторитет тощо, учасники гри, почавши активно приймати рішення, усе більше втягуються у логіку ігрової дії, на перший план виходять власне діяльні мотиви. Ділова гра на відміну від традиційних методів навчання містить засоби особистісного залучення її учасників до навчального процесу, впливу на їхню мотиваційну сферу, крім того, ділова гра містить у собі можливості зміни ієрархії мотивів особистості – формування та висування на перший план мотиву освоєння імітованої у грі діяльності. У грі у безпечній, символічній формі можуть перебудовуватись організаційні відносини між членами колективу, внаслідок чого вони отримують шанс випробувати власні сили у новій для кожного ролі; можуть моделюватися виробничі проблеми, конфлікти (наприклад, невідповідність між ресурсами та метою, протидія

керівництва та ін.) та різноманітні шляхи їх вирішення; можуть відтворюватися також значущі для освітян організаційні відносини (наприклад, ситуації змагання, керівництва-підпорядкування, співпраці із референтними особами). Ділова гра формує в учнів багато професійно необхідні якості: сприяє вихованню принциповості; відповідальності; правильного ставлення до довідкової інформації та вміння користуватися нею під час вирішення практичних завдань; дозволяє відпрацьовувати навички роботи в колективі та з колективом; навички технічно та літературно грамотного викладу власних думок, аргументації рішень та ін. Виокремлюю два види ділових ігор за критерієм їхнього призначення: навчальні та дослідницькі. Перші призначені для імітаційного моделювання діючих процесів та механізмів, другі – проектованих об'єктів та процесів з метою їхнього експериментального дослідження. Розкривають можливості ігрового моделювання як «налагоджувального стенду» методів організації навчально-виховного процесу. Ігровий експеримент дозволяє усунути такі недоліки існуючої практики педагогічного експериментування, як включення дітей у ситуацію недосконалої та непередбачуваної діяльності, неможливість відтворення експериментальної моделі із потрібним ступенем точності, спотворення моделюваної ситуації у реальному соціальному контексті, дефіцит зворотного зв'язку з експериментатором зі сторони дітей, непередбачувані тривалість перевірки педагогічних проектів у природній освітній ситуації. Крім того, ігрове моделювання є засобом більш повного розкриття дитячого світу педагогам, які виконують ролі учнів, порівняно із ситуацією зовнішнього спостереження.

Під час проведення дослідницьких ігор виникають такі перспективи експериментування: генерування великої кількості вихідних ситуацій; відстеження наслідків застосування тієї чи іншої методики навчально-виховної діяльності; варіабельність процесуальних форм; розгорнутий зворотний зв'язок від учасників експерименту; забезпечення соціальної та психологічної безпеки для учасників експерименту; відносна простота та локальність проведення експерименту; експериментування у варіантах минулого та майбутнього стану

соціального контексту. Ігрові експерименти виступають як специфічний засіб ефективної підготовки педагогічних кадрів. Дослідницька ділова гра за цілями та змістом близька до проблемно-діяльнісної гри, яку розглядають як форму методичної роботи із педагогічними кадрами та внутрішньошкільного підвищення кваліфікації.

Проблемно-діяльнісна гра, що є різновидом ділових ігор, визначається як процес пошуку консенсусу в процесі осмислення кожним її учасником сутності внутрішньошкільних проблем та колективного визначення (виробітку) шляхів вирішення суперечностей, що стримують розвиток школи. Участь у таких іграх дозволяє вчителю задуматися над проблемою та власною роллю у її появі та вирішенні, сформулювати та висловити власні думки про причини виникнення протиріч та можливі способи їхнього вирішення у практичній діяльності, вислухати думку інших педагогів та знайти загальне нестандартне рішення. Гра формує індивідуальний стиль мислення її учасників, здатність передбачати наслідки прийнятих рішень, почуття особистої та колективної відповідальності за шкільні перетворення та їх результати, вона вчить педагогічному співробітництву, мотивує педагогічний пошук, тобто. стимулює розвиток інноваційних процесів у школі та використання нововведень у діяльності кожного вчителя, сприяє взаємодії та розвитку горизонтальних зв'язків між усіма учасниками керованого педагогічного процесу. В процесі взаємодії мети, змісту, засобів та результату гри продукується інноваційне вирішення шкільних педагогічних проблем та одночасно здійснюється рефлексивне перетворення особистості граючих.

Аналізуючи роль ігрового моделювання як способу розробки та впровадження інновацій, можна відзначити такі позитивні аспекти його застосування, як підвищення реалістичності постановки проблем, що підлягають вирішенню внаслідок активізації участі гравців у їхньому виявленні; покращення якості проектів нововведень завдяки більш ретельному опрацюванню їх користувачами; зниження рівня невизначеності у користувачів завдяки їхньому ранньому ознайомленню зі змістом нововведення; посилення

стимулів до застосування нововведень у діяльності користувачів. Ігровий експеримент може проводитись на різних етапах інноваційного процесу: на етапі передпроектного обстеження, проектування, впровадження; при цьому можуть вирішуватися завдання підготовки користувачів до впровадження нововведень; формування у них дослідних (конструктивних, аналітичних, рефлексивних, проектувальних) вмінь; відпрацювання професійно необхідних навичок діяльності відповідно до інноваційних змін.

Ефективним методом, що реалізує завдання розробки та впровадження інновацій та професійного розвитку вчителів, є «мозкова атака» («брейнстормінг»), заснована на розробленій О.Осборном методиці проведення групових дискусій. Для цього у групі виокремлюються «синектори» – ініціатори дискусії, які найактивніше заявляють власну позицію та протиставляють її думку інших членів групи. Завдання синекторів – показати присутнім крайнощі у вирішенні проблеми для того, щоб усебічно оцінити їх. Під час дискусій ці крайнощі відкидаються, проводиться експертиза думок і приймається рішення, яке задовольняє усіх. Групова дискусія включає вчителів у ситуацію активної дослідницької діяльності, формує у них дослідницьку професійну позицію, навички спільної творчої діяльності, рефлексивні вміння, відповідальність за рішення, що приймаються у школі.

Одним із ефективних шляхів професійного розвитку вчителя та підвищення його педагогічної компетентності є психологічний тренінг, методи психологічного навчання та корекції [10]. У практиці підтримки професійного розвитку вчителів успішно використовуються методи трансактного аналізу, активного соціально-психологічного навчання [10], соціально-психологічного тренінгу [5; 6]. Найбільш ефективною формою допомоги у професійному розвитку вчителів є поєднання різних видів тренінгів, психотехнік, ділових ігор та традиційних методів роботи із педагогами – лекції, бесіди. Розроблено дві форми роботи із вчителями: науково-практичний семінар, у якому більшою мірою використовувалися лекції, бесіди, диспути, дискусії та тренінг-семінар, що передбачає застосування переважно тренінгових технік та прийомів.

Впровадження науково-практичних семінарів та тренінг-семінарів із застосуванням спеціальних психотехнологій дає ефект появи нових професійних досягнень у вчителів, підвищення професійної відповідальності, більш глибокого усвідомлення мети та сенсу своєї педагогічної праці, поглиблення гуманістичних початків у педагогічній діяльності. творчості учнів.

Науково-практичний семінар як метод роботи, орієнтований на стимулювання професійного розвитку вчителя, його творчості, передбачає вирішення наступних завдань: гуманізація позиції та системи відносин вчителя з учнями, перехід від стереотипізованих відносин на особистісно-розвиваючі; оптимізація соціально-перцептивної сфери особистості вчителя; розвиток оптимальних поведінкових стратегій вчителя у типових та нетипових педагогічних ситуаціях. Загальна схема роботи семінару передбачає складання переліку проблем для групового обговорення, їхню типологізацію та ієрархізацію, виявлення актуального рівня психологічної компетентності вчителів у ході обговорення конкретних проблем, лекції-бесіди з обговорюваних тем, роботу у малих групах із подальшою дискусією, навчання розуміння, самопрезентації, самоаналізу, самоконтролю, ідентифікації та ін.), вирішення ситуаційних завдань, тренінг із психотехнічними іграми, апробацію та індивідуальну модифікацію вчителями психологічних технік у практичній діяльності, загальне обговорення результатів застосування психологічного інструментарію, підбиття підсумків, формулювання висновків.

Тривалість роботи семінару варіювала від 2-3 тижнів до пролонгованих річних варіантів. Робота семінару складає чотири етапи: підготовки – проводиться психологічна діагностика ступеня усвідомлення вчителями необхідності змін професійної поведінки; усвідомлення – вчителям пропонується інформація з обраної ними проблемі з подальшим обговоренням їх у малих групах; переоцінки – застосовуються різні види тренінгів, у яких нові форми психічних станів, що стимулюють нові форми поведінки; дії – відбувається закріплення нових психічних станів та форм поведінки при розігруванні педагогічних ситуацій та постановці вистав з актуальних

педагогічних проблем, у результаті учасниками усвідомлюються індивідуально ефективні засоби педагогічних впливів та поведінки у цілому.

У межах розробленого методу тренінг-семінару, орієнтованого на професійний розвиток вчителя, використовуються техніки гештальттерапії (Ф.С. Перлз), груп-аналізу (С.Фоулкс та ін.), трансактного аналізу (Е.Берн), психодрами (Я.Л. Морено та ін.), телеснооріентованій та ін), нейролінгвістичного програмування (Р.Бендлер, Д.Гріндер). Розглянемо оглядово деякі з цих підходів та технік у плані їхнього впливу на особистість та професійну поведінку педагога. Наприклад, техніки гештальттерапії допомагають вчителям усвідомити міру власних потреб та власної відповідальності за прийняття педагогічних рішень, спрямовують на розблокування самосвідомості, пробудження спонтанності, творчого потенціалу, на розвиток емпатії та розуміння позицій учнів. Особистісне зростання розглядається у гештальттерапії як процес розширення зон самоусвідомлення людини, що сприяє саморегуляції та координації рівноваги між внутрішнім світом, організмом та середовищем. Внутрішня зона свідомості зосереджена на явищах та процесах, що відбуваються у тілі, зовнішня зона – на зовнішніх подіях, середня – на явищах психологічного порядку (фантазії, вірування, стосунки). При неврозі переважає зосередження на середній зоні за рахунок виключення зовнішньої та внутрішньої – проявляється надмірна схильність до фантазування, інтерпретації орієнтовані на минуле та майбутнє на шкоду сьогоденню. Гештальттерапія передбачає посилення свідомості внутрішньої та зовнішньої зон та відновлення процесу саморегуляції.Корекція передбачає подолання порушень процесу саморегуляції, що проявляються за допомогою дії захисних механізмів інтроекції (некритичне засвоєння та використання чужорідних оцінок і зразків поведінка), проекції (відчуження властивих людині якостей і вчинення по відношенню до інших дій, в яких людина звинувачує інших, що хотілося б зробити те, що самоздійснення самообращення); самоагресія, прийняття повинності), дефлексії (ухилення від реальних контактів, проблем та ситуацій, ритуальність поведінки), злиття

(невміння відрізняти свої та чужі думки та бажання, приєднання до чужих позицій).

Подолання цих неконструктивних захистів пов'язане із прийняттям персональної відповідальності за думки, що висловлюються, висловлювані почуття, за власну поведінку, що відкриває людині шлях до керівництва власною поведінкою та побудову бажаного майбутнього на основі прийнятих у цьому рішень. Гештальттерапія допомагає вирішити проблеми, що виникли у педагога у минулому, символічно завершити колись незавершені справи, висловити колись затримані (неотреаговані) почуття, які творили згодом емоційні блокування і заважали адекватному, вільному самовираженню, здійснити конфронтацію їх із ними. Техніка відпрацювання незакінчених справ виконується, зокрема, у роботі з порожнім стільцем, до якого клієнт звертається, вимовляючи невисловлені колись скарги, претензії, почуття провини, образи. Техніки гештальттерапії сприяють розкриттю полярних утворень особистості, таких як агресія-захист, самовпевненість-невпевненість, розкутість-скованність та інших. Широко використовується техніка дисоційованого діалогу: діалог між фрагментами особистості, наприклад, між пассивним і активним початком, між нападником і захищається та ін., діалог із власним почуттям – страх, образа тощо, з окремою частиною тіла, з уявною значущою людиною. При програванні діалогів може застосовуватися техніка двох стільців, що фіксують полярні аспекти особистості: висловивши репліку однієї із частин власної особистості, учасник групи пересідає на інший стілець і відповідає, виходячи із позиції іншої частини особи, потім знову пересідає і продовжує діалог тощо. Техніка «перевертарів» передбачає розігрування кожним членом групи поведінки, протилежної власній поведінці (або тому, що не подобається у собі): наприклад, ввічлива людина грає роль грубіяна, добряк – лиходія. Практикується також техніка скоєння кіл: клієнт по черзі оминає усіх членів групи і щось говорить кожному або вчиняється певна дія, адресована йому. Техніка перебільшення передбачає посилення ненавмисних і перерваних дій, жестів, тілесних, вокальних та інших проявів (гучно повторити сказане,

зробити жест виразнішим, яскравішим висловити незгоду).

Трансактний аналіз допомагає педагогу виявити та змінити неконструктивні програми поведінки, які визначають взаємодію із самим собою та іншими людьми. Базовий елемент корекційної роботи – структурний аналіз «его-позицій» («Батько», «Дитя», «Дорослий»), який передбачає демонстрацію взаємодії за допомогою техніки рольових ігор. Проробляються проблеми контамінації (змішування різних «его-станів») та виключення (жорсткої розділеності «его-станів»).Проводиться аналіз трансакцій – взаємодій з позиції певних його станів; враховується, що трансакції можуть бути неконфліктогенними (наприклад, «Батько» – «Дитя», «Дорослий» – «Дорослий») і перетинаються конфліктогенними (наприклад, «Батько» – «Батько»).

Аналізуються психологічні ігри-маніпуляції, що призводять до бажаного результату, але мають негативні наслідки для особистості (наприклад, у позиції «Дитина» людина вимагає у оточуючих жалість та співчуття, але не задоволена недостатнім рівнем поваги до нього). Досліджується також індивідуальний життєвий сценарій, якому людина мимоволі слідує, виконуючи приписи прийнятої на себе ролі. Здійснюється підтримка дорослого «его-стану» педагога як найбільш гнучкого та адекватного для прийняття особистих та професійних рішень. Головна мета роботи – допомога педагогові в усвідомленні своїх ігор (маніпуляцій), життєвого сценарію, «его-станів» і при необхідності ухвалення нових рішень у плані побудови поведінки. В результаті проведеної роботи вчитель відчуває звільнення від нав'язаних програм поведінки, відбувається становлення її незалежності, спонтанності, відповідальності, здатності до повноцінних відносин та емоційної близькості.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – корекційна практика, заснована на підстроюванні до невербальної та вербальної поведінки клієнта та перебудові його суб'єктивного досвіду, що включає динамічну взаємодію нервової системи, фізіології, мови та поведінкового програмування. Корекція здійснюється за допомогою підключення до провідної та репрезентативної

системи клієнта (візуальна, аудіальна, кінестетична), що кодує і значною мірою визначає його суб'єктивний досвід, і переформування неконструктивних паттернів поведінки та прийняття інформації про навколишній світ.При цьому використовується трансформаційна модель мови. Основою корекційної роботи є специфікація результату – бажаного стану клієнта, що є результатом корекційної роботи. Результат повинен бути сформульований ствердно (без частинок не), віднесений до поведінки або стану самого клієнта (а не оточуючих людей), вказаний у категоріях сенсорного досвіду (що клієнт побачить, почує, відчує, досягнувши результату), розміщений у конкретному контексті (коли, де, у спілкуванні із ким-небудь буде прояв- ефектів, повинен містити адекватний масштаб узагальнень (не бути надто глобальним), передбачати доступ до конкретних ресурсів (що конкретно знадобиться для досягнення мети), мати на увазі порятунок від перешкод, що заважають досягти бажаного (мають бути позначені в категоріях сенсорного досвіду), припускати осмислення перших кроків, а також для осмислення перших кроків, а також стояння. У корекційній роботі здійснюється калібрування – використання тонкощі, гостроти сприйняття, щоб відзначити специфічні зрушення у зовнішньому стані людини та знати, коли у її внутрішньому стані відбуваються зміни; застосовується якорення – відтворення позитивних станів минулого у цьому досвіді за допомогою зовнішнього стимулу (дотик, зміна голосу тощо).у момент спогаду клієнтом позитивних вражень); практикуються дисоційовані стани клієнта, коли минулий сенсорний та емоційний досвід відбивається ним з позиції глядача, спостерігача; проводиться розщеплення свідомості та несвідомого – зазначається, що несвідоме провадить необхідну для корекції роботу, хоча вона й не усвідомлюється.

Розроблено програми освоєння елементів НЛП педагогами, які можуть використати отримані знання у професійній роботі, виявляти гнучкість у спілкуванні з учнями. Наголошується на ефективності результатів експериментальної роботи студентів-дипломників, виконаної під її керівництвом, що передбачає використання елементів НЛП в освітній практиці.

Учнів було поділено на групи «візуалів», «аудіалів» та «кінестетиків», кожній групі подавалася інформація по певному каналу. Було відзначено суттєве підвищення якісних та кількісних показників уваги та пам'яті учнів в умовах врахування модальностей систем обробки інформації. Наголошувалося на підвищення ефективності педагогічного спілкування вчителя із молодшими школярами при диференційованому використанні у мові вчителя категорій сенсорного досвіду із врахуванням репрезентативної системи учнів, а також констатувалася актуальність використання категорій візуального досвіду у спілкуванні із цією віковою групою дітей. Було розроблено практичні рекомендації для вчителів початкової школи із використання візуальних, аудіальних та кінестетичних категорій при зверненні до учнів, диференціації форм опитування, виходячи із провідної модальності, запропоновано деякі види завдань для «візуалів», «ау застосовуватися вчителем під час уроків із різних предметів. Під час тренінг-семінару передбачається прийняття учасниками класичних принципів роботи тренінгової групи (орієнтація на те, що відбувається «тут-і-зараз», щирість і відкритість, принцип «Я» – зосередження на процесах самоаналізу, висловлювання думок та оцінок у першій особі, тренінгові програми розвитку професійної самосвідомості вчителя, його емоційної гнучкості.

Спеціально здійснювалася психокорекційна робота із врахуванням принципів та ідей гуманістичної психології («Курс особистісного розвитку»), спрямовану подолання маніпулятивної спрямованості педагогів. Корекційна програма включала в себе організаційно-діяльнісну гру, проблемні лекції з обговоренням, гуманістично орієнтовані психотерапевтичні заняття, тренінг. Важливим аспектом професійного розвитку вчителя та підвищення його професійної компетентності є його участь в інноваційній педагогічній діяльності. Вже на етапі аналізу передбачуваних нововведень, коли у багатьох вчителів активізуються антиінноваційні психологічні бар'єри, підвищується їхня критичність щодо можливих недосконалостей інновацій, що стимулює додаткову теоретичну підготовку для конструктивного обговорення.

Психологічні бар'єри у педагогічному колективі виконують також каталізуючу та індикаторну функції: вони активізують діяльність ініціаторів нововведення, змушують їх суттєво збільшувати власні зусилля, не зупинятися на досягнутому, удосконалювати власні пропозиції, показують недостатньо пророблені елементи інновації. Після прийняття рішення про впровадження педагогічних інновацій або їхньої розробки здійснюється цілеспрямована робота вчителів із підготовки до майбутньої інноваційної діяльності, що передбачає активне вивчення нових наукових та методичних ідей, освіту творчих дослідницьких лабораторій у педагогічному колективі, активний обмін отримуваним інноваційним досвідом, співпрацю.

У психологічній теорії подолання, що розвивається, підкреслюється роль ціннісних та операційних бар'єрів у смислоутворенні. Емоції, що в процесі подолання бар'єрів, збагачують сенси, переносять центр смислоутворення з усвідомлюваної ценности-мети на процес діяльності. Творча діяльність найбільшою мірою постає як джерело смислів.

Успіхи в інноваційній діяльності актуалізують у вчителя мотиви та смисли педагогічної творчості, забезпечення високих результатів у навчанні та вихованні школярів, що сприяє посиленню гуманістичної «центрації» на інтересах учня і нівелює «центрації» на інтересах адміністрації, на власних інтересах та інші, діяльності.

Апробовано модель стимулювання професійного розвитку педагогів через їхнє включення в апробацію, розробку та впровадження інноваційних педагогічних ідей. Показано вплив цієї моделі на становлення професійної компетентності вчителів школи. Впровадження моделі дозволило забезпечити стійке зростання рівня професійної компетентності у більшості педагогів школи до рівнів, що перевищують необхідний, сприяло досягненню в експериментально доступний для огляду термін (два-три роки) таких рівнів професійної компетентності, як «майстер», «новатор», «дослідник», «професійний». Участь педагогів в інноваційній освітній діяльності школи полягала у розробці її концепції та програми розвитку, удосконаленні змісту та

методів навчання та виховання, реалізації ідей міжпредметної інтеграції, а також інтеграції навчального та виховного процесу у реально єдиний комплекс, нових методик та прийомів педагогічної діяльності, в методиках та прийомах педагогічної діяльності, освітньої підготовки Це мотивувало самоосвіту вчителів, зумовило ініціацію та організацію внутрішньошкільного та інших рівнів підвищення кваліфікації, визначило перебудову педагогічної позиції з орієнтації на авторитаризм, дидактоцентричну освітню парадигму, до орієнтації на особистісно-смислову модель взаємодії з учнями. Об'єктом цілепокладання, контролю та аналізу з боку адміністрації школи було досягнення концептуальної єдності освітніх програм, методів і прийомів роботи, що розробляються та впроваджуються педагогами, їх коректність, що сприяло координації дослідницької діяльності вчителів, самоорганізації творчих груп педагогів.

Безсумнівно вплив проведеної роботи щодо подолання психологічного маніпулювання у діяльності вчителів, яке виявлялося у прагненні мінімізувати зусилля, формальне виконання обов'язків, ухилення від участі у трудомістких видах діяльності, деіндивідуалізацію підходу до учнів. Наведемо деякі емпіричні дані, які дозволяють судити про зумовлену інноваційною активністю педагогів позитивну динамику у подоланні маніпулятивних деформацій їхньої діяльності. У таблиці 6 наведено середні показники експертної оцінки вираження у вчителів окремих груп педагогічних вмінь. Виразність кожної із груп педагогічних умінь відбиває антиманіпулятивний, актуалізаційний характер педагогічної діяльності вчителів, які ретельно планують роботу, методично аранжують її, здійснюють самоаналіз, індивідуальний підхід у навчанні та вихованні, досягають високих результатів, у роботі виявляють гнучкість, творчість.

Наведені результати ілюструють зростання професійної компетентності колективу на кожному і діагностичних етапів, зафіксоване на великому масиві уроків.

Таблиця 3.1

Оцінка стану професійної компетентності вчителів за групами педагогічних вмінь
(за результатами аналізу уроків; середні бали: шкала від 1 до 6 – за рівнями)

Група педагогічних вмінь	**Час проведення зрізу**	**Оцінювачі**				
		Вчитель (самооцінка)	**Директор**	**Завуч**	**Зав. кафедрою**	**Психолог**
1 група						
вміння планувати навчання; ставити у єдності навчальні, розвивальні, виховні завдання; враховувати під час цілепокладання психологічні особливості учнів	2023/24 2024/25	4,81 4,77	4,01 4,05	4,04 4,17	4,77 4,79	4,22 4,25
2 група						
вміння працювати із змістом навчального матеріалу; бачити «віяло» методичних рішень; застосовувати оптимальне поєднання методів, засобів, форм; орієнтувати методику на врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів	2023/24 2024/25	4,98 4,97	4,56 4,52	4,54 4,55	4,70 4,78	4,46 4,49
3 група						
вміння проводити самоаналіз власної педагогічної діяльності	2023/24 2024/25	4,99 5,00	4,25 4,70	4,26 4,66	4,50 4,82	4,03 4,21
4 група						
вміння забезпечити реалізацію резервів учня; ставити широкий спектр комунікативних завдань; реалізувати взаємообмін знаннями, взаєморегуляцію; забезпечити психологічну безпеку учня; забезпечити задоволеність педагогічної взаємодії учня та вчителя	2023/24 2024/25	5,57 5,12	4,32 4,46	4,32 4,32	4,38 4,71	4,38 4,40
5 група						

вміння здійснювати спілкування на рівні інша людина – «джерело» спиратися на духовну сутність учня; гнучко перебудовувати позиції та ролі у спілкуванні; обирати оптимальне поєднання засобів спілкування; вміння аналізувати результати спілкування «від учня», прогнозувати наслідки спілкування для учнів та для себе	2023/24 2024/25	4,95 4,64	4,25 4,29	4,25 4,33	4,52 4,72	4,25 4,28
6 група						
вміння усвідомлювати та зміцнювати педагогічну спрямованість; реалізувати та розвивати педагогічні здібності	2023/24 2024/25	4,88 5,08	4,45 4,56	4,47 4,62	4,51 4,84	4,38 4,50
7 група						
вміння реалізувати перспективи професійного зростання; зміцнювати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; володіти прийомами творчості	2023/24 2024/25	4,91 5,09	4,35 4,38	4,35 4,41	4,37 4,72	4,33 4,35
8 група						
вміння оцінити стан навченості та учності школярів; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід	2023/24 2024/25	4,71 4,60	4,23 4,39	4,22 4,31	4,39 4,50	4,28 4,27
9 група						
вміння оцінити стан вихованості та виховності школярів; вирішувати завдання виховання та розвитку окремих учнів з урахуванням їхніх психологічних особливостей	2023/24 2024/25	4,92 5,07	4,40 4,29	4,40 4,32	4,72 4,64	4,30 4,35
10 група						
вміння аналізувати досягнуті результати навчання та виховання; вести педагогічні дослідження; оцінювати власну працю	2023/24 2024/25	5,60 5,74	4,03 4,28	4,05 4,19	4,08 4,96	4,31 4,32
Середні оцінки з усіх груп вмінь	2023/24 2024/25	5,03 5,01	4,29 4,39	4,29 4,39	4,49 4,35	4,29 4,34

У таблиці 3.2 наведено дані аналізу уроків вчителів з погляду характеру їхньої взаємодії з учнями: визначалася домінуюча педагогічна позиція вчителя та порівнювалася кількість вчителів, які виявили цю позицію на різних етапах дослідження.

Таблиця 3.2

Кількість вчителів, які виявили різні моделі педагогічної взаємодії з учнями (за результатами аналізу уроків; %)

Характеристика моделі педагогічної взаємодії	**Час проведення** зрізу	
	2023/24	2024/25
Виражена орієнтованість на особистісну модель	24,3	27,1
Поміркована орієнтованість на особистісну модель	48,6	45,7
Поміркована орієнтованість на дисциплінарну модель	21,4	22,9
Виражена орієнтованість на дисциплінарну модель	5,7	4,3

У таблиці 3.3 наведено усереднені результати оцінки всіма педагогами школи виразності (за шкалою від 0 до 9) у кожного із членів педагогічного колективу виразності таких творчих рольових позицій як генератор ідей, ерудит, критик, виконавець, удосконалювач, орієнтатор-натхненник.

Таблиця 3.3

Результати рейтингу виразності творчих рольових позицій в інноваційній діяльності в адміністрації школи, завідувачів кафедр та вчителів (середні бали)

Категорія суб`єктів оцінювання; час проведення зрізу	**Творчі ролі**									
	Генератор ідей	Ерудит	Критик	Виконавець	Удосконалювач	Експерт	Ентузіаст	Координатор	Орієнтатор-натхненник	Середній показник творчої активності
Адміністрація школи										
2023/24 навчальний рік	8,4	8,2	8,4	8,1	8,5	8,1	8,3	8,4	8,7	8,3
2024/25 навчальний рік	8,6	8,4	8,5	8,0	8,5	8,3	8,2	8,5	8,5	8,4
Зав. кафедрами										
2023/24 навчальний рік	7,9	7,8	7,5	8,2	8,3	8,0	8,2	8,5	8,1	8,1
2024/25 навчальний рік	8,1	7,8	7,4	8,1	8,3	8,1	8,1	8,5	8,3	8,1
Вчителі школи										
2023/24 навчальний рік	7,4	7,2	6,2	7,6	7,3	6,8	6,2	5,4	6,2	6,7
2024/25 навчальний рік	7,5	7,2	6,0	7,8	7,2	7,0	6,6	5,7	6,4	6,8

Дані ілюструють безперечне зростання оцінок після активного включення педагогічного колективу до ситуації розробки та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Аналіз щоденників самозвіту школярів, які заповнювалися під час навчально-дослідних сесій, служив документом для оцінки ефективності педагогічної діяльності вчителів, які підготували та проводять сесію, матеріалом для підвищення мотивації участі педагогів у цих сесіях. «Занурення» отримували найвищу оцінку школярів, що демонструє розвиваючий потенціал сесій, високий пізнавальний інтерес учнів, їхню вдячність педагогам, які проводять «занурення», що сприяло розвитку цього напряму інноваційної діяльності школи і, відповідно, актуалізації творчих резервів.

Усі програми, посібники, плани, методичні розробки, які впроваджуються в освітній процес, отримали позитивну оцінку зовнішніх експертів та педагогічного колективу та пройшли успішну апробацію у школі. Вивчені продукти діяльності вчителів школи свідчать про їхню високу кваліфікацію в аспекті науково-методичної роботи, вміння творчо конструювати зміст та методи навчання та виховання.

Нарешті, наведемо узагальнені дані експертної оцінки та самооцінки педагогів, які безпосередньо характеризують рівень професійної компетентності вчителів на різних етапах реалізації організаційно-управлінської моделі стимулювання їхнього професійного розвитку.

У таблиці 9 наведено середні бали оцінки вчителями та експертами рівня професійної компетентності педагогів. Балом «1» оцінювався рівень «стажер», балом «2» – «вчитель», балом «3» – «майстер», балом «4» – «новатор», балом «5» – «дослідник», балом «6» – «професіонал». Оцінка рівня професіоналізму кожного вчителя з боку експертів здійснювалася на основі показника моди – найпопулярнішого показника групи експертів. Експертна група складалась із 7 осіб (директор, два завучи, зав. кафедрою, два психологи).

У таблиці 3.4 знаком «хх» зазначено показники, що відрізняються від

показників попереднього зрізу за критерієм хі-квадрат статистично значуще на рівні значущості $p<0,01$; а знаком «х» відзначено показники, що мають статистично значущі відмінності за $p<0,05$.

Таблиця 3.4

Динаміка рівня професійної компетентності вчителів за етапами реалізації організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку (дані самооцінки та експертної оцінки; середні бали)

Суб`єкти оцінювання	**Час проведення зрізу**		
	2022/23	2023/24	2024/25
Вчителі	$4,49^{xx}$	4,37	4,50
Експертна група	$4,20^{xx}$	4,18	4,28

Проведене дослідження підтвердило можливість досягнення вчителями вищих рівнів професійної компетентності, адекватних вимогам особистісно-орієнтованої парадигми освіти, за умов реалізації описаної організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного самовдосконалення педагогів.

Участь педагогів в інноваційній освітній діяльності школи (розробці її концепції та програми розвитку, вдосконаленні змісту та методів навчання та виховання, реалізації ідей міжпредметної інтеграції, координації інноваційних проектів, що здійснюються на різних щаблях освітньої підготовки) мотивує самоосвіту вчителів, ініціацію внутрішньошкільної та інших перебудову педагогічної позиції з орієнтації на авторитаризм, дидактоцентричну освітню парадигму, до орієнтації на особистісно-смислову модель взаємодії з учнями та колегами, що виключає будь-яке маніпулювання учнями з боку педагога.

Впроваджувана організаційно-управлінська модель стимулювання особистісно-професійного розвитку вчителів школи забезпечує досягнення педагогами в експериментально доступний для огляду термін високих рівнів професійної компетентності, які виокремлено та позначено як «майстер», «новатор», «дослідник», «професіонал».

Розглянемо загальні контури запропонованої моделі стимулювання

професійного розвитку освітян. Важливим компонентом організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного розвитку вчителів є соціолого-психологічна служба школи. Особливості змісту її діяльності визначаються такими моментами:

багатоаспектне відстеження проміжних та кінцевих результатів експериментальної роботи школи, їх облік та аналіз;

проведення діагностичної та корекційної роботи у педагогічному колективі;

здійснення психологічної експертизи авторських та індивідуальних навчальних програм та застосовуваних педагогами нових форм та методів навчання (відповідність віковим особливостям, доступність, реальність, розвивальний та виховуючий вплив);

проведення для вчителів семінарів з психолого-педагогічних проблем;

участь служби в управлінні школою: експертиза управлінських рішень, координація роботи творчих груп вчителів у ході педрад, психолого-педагогічний моніторинг інноваційної діяльності.

Описана модель є одним з найефективніших варіантів стимулювання професійного розвитку вчителя та організації умов для підвищення його кваліфікації, для самоосвіти. Вона асимілює традиційні та сучасні методи роботи із підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Особливістю цієї моделі є те, що мотивація професійного самовдосконалення визначається потребою конкретної школи в освоєнні інновацій членами педагогічного колективу, інноваційна діяльність освітньої установи стає природною основою для підвищення творчого потенціалу вчителів з метою розгортання дослідницького пошуку. А педагогічна творчість унеможливлює маніпулятивні деформації професійної діяльності. Ця модель передбачає залучення додаткових мотивуючих вчителів чинників, таких як змагальний момент і прагнення до самоствердження у колективі, бажання підтримати власний авторитет в учнів у процесі спільної з ними розробки інноваційних освітніх проектів, особистий приклад керівників школи, її підрозділ діяльності та власного професійного

зростання. Моніторинг освітньої діяльності школи, що містить аналіз способів педагогічної діяльності, сфери педагогічного спілкування, оцінку та самооцінку професійно значущих якостей педагогів, різнобічну зовнішню та внутрішню експертизу проведеної вчителями експериментальної роботи, він є не лише частиною управлінського аналізу та контролю, мислення, педагогічного цілепокладання. Навмисно застосовувалися такі прийоми стимулювання дослідницької активності та самоосвіти вчителів, як пропозиція завдань з аналізу різних аспектів освітнього процесу відповідно до спеціально розроблених схем, з опорою на зазначені наукові джерела, демонстрація зразків науково-методичної роботи, інформування про нові педагогічні ідеї, концепції, технології, технології результатів.

Практикувалося створення проблемних ситуацій на основі моніторингу, що позначає «розриви» у системі роботи школи, подолання яких передбачає педагогічний пошук. Здійснювалася наочна фіксація результатів проведеної вчителями дослідницької діяльності, надходили запити на документальне оформлення науково-методичних розробок вчителів.

Впровадження запропонованої моделі стимулювання професійного розвитку вчителів зумовило досягнення таких результатів:

активну та ініціативну участь вчителів школи у розробці та реалізації інноваційних освітніх проектів;

подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності, перехід від авторитарної педагогічної позиції дидактоцентризму та дисциплінування, педагогіки вимог до гуманістичної позиції співпраці з учнями, актуалізації їхніх творчих резервів;

підвищення ефективності педагогічної взаємодії вчителів з учнями, результативності педагогічної діяльності у напрямку досягнення більш високих результатів навченості та навченості, вихованості та виховності школярів;

розвиток вчителів педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, педагогічної рефлексії як системотворчих якостей професійного самовдосконалення;

зростання задоволеності вчителів якістю та результатами педагогічної діяльності та професійного саморозвитку;

активізація науково-дослідної діяльності педагогів.

Необхідною умовою подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів є особистий приклад керівника. Доцільною є особиста участь директора школи, його заступників, керівників предметних кафедр (методичних об'єднань) у роботі творчих груп педагогів на правах рядових членів, які виконують задані рольові приписи (наприклад, генератори ідей, критики, аналітики, опоненти, виконавці, удосконалювачі тощо). Одним із напрямків реалізації особистого прикладу керівника є повідомлення про використання керівниками школи у власному педагогічному досвіді перспективних ідей удосконалення навчально-виховного процесу, у т. ч. – про подолання маніпулятивних деформацій у власній педагогічній діяльності, та про досягнуті позитивні результати.

Повинен здійснюватися моніторинг педагогічної діяльності як рядових вчителів, а й адміністрації школи як вчителів- предметників, далі важливо оприлюднення його результатів через наочну презентацію у схемах, таблицях, діаграмах. Цей напрямок роботи дозволяє послабити захисний бар'єр, який заважає вчителям сприймати критику. Бажано проведення директором та завучами школи відкритих уроків для вчителів свого та інших закладів освіти, подання членами адміністрації індивідуальних програм професійного самовдосконалення як зразок для складання аналогічних програм вчителями;

Висновки за розділом

Для актуалізації спеціальної рефлексивної діяльності необхідно забезпечити умови для протидії потужним психічним захистам, які використовуються вчителями із метою виключення зі свідомості небажаної інформації. Необхідно продемонструвати вчителю очевидність фактів психологічного маніпулювання, яке він виробляє. У той же час організована рефлексивна діяльність має бути відносно безболісною для самолюбства

вчителя, що рефлектує, інакше вона блокуватиметься ним за допомогою нового низки психічних захистів. Тому доцільно надати рефлексії форму наукового дослідження, що містить самоаналіз та взаємоаналіз, де виявлення конкретних джерел та фактів маніпулювання розглядатиметься як досягнення вчителя-дослідника. Для поглиблення педагогічної рефлексії в аспекті осмислення маніпулятивних деформацій педагогічної діяльності може бути застосовано метод рефлексивно-рольової гри.

Процес становлення особистості, зокрема, у професійному аспекті передбачає актуалізацію її соціально-діяльної природи, набуття себе у спільній діяльності та спілкуванні, у співпраці з іншими. Включення вчителів до інноваційної педагогічної діяльності дозволяє реалізувати принцип діяльного опосередкування смислових утворень та трансформувати маніпулятивні смисли та мотиви діяльності в актуалізаційні. Для активізації інноваційної активності вчителів у педагогічному колективі може бути ефективно використані активні методи соціально-психологічного навчання. Одним із ефективних шляхів професійного розвитку вчителя та підвищення його педагогічної компетентності є психологічний тренінг, методи психологічного навчання та корекції.

Проведене дослідження підтвердило можливість досягнення вчителями вищих рівнів професійної компетентності, адекватних вимогам особистісно-орієнтованої парадигми освіти, за умов реалізації описаної організаційно-управлінської моделі стимулювання професійного самовдосконалення педагогів. Описана модель є одним з найефективніших варіантів стимулювання професійного розвитку вчителя та організації умов для підвищення його кваліфікації, для самоосвіти. Вона асимілює традиційні та сучасні методи роботи із підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Особливістю цієї моделі є те, що мотивація професійного самовдосконалення визначається потребою конкретної школи в освоєнні інновацій членами педагогічного колективу, інноваційна діяльність освітньої установи стає природною основою для підвищення творчого потенціалу вчителів з метою розгортання дослідницького

пошуку. А педагогічна творчість унеможливлює маніпулятивні деформації професійної діяльності. Ця модель передбачає залучення додаткових мотивуючих вчителів чинників, таких як змагальний момент і прагнення до самоствердження у колективі, бажання підтримати власний авторитет в учнів у процесі спільної з ними розробки інноваційних освітніх проектів, особистий приклад керівників школи, її підрозділ діяльності та власного професійного зростання.

ВИСНОВКИ

Здійснено теоретичний аналіз деформуючого впливу корисливих та захисних мотивів та смислів педагогічної праці на характер та структуру педагогічної діяльності, позначено перспективу рефлексії маніпулятивних деформацій учителем та відмови від них, гуманізацію педагогічної праці. Проведено пролонговане емпіричне дослідження, спрямоване на аналіз частоти маніпулятивних деформацій мотиваційно-цільової, операційної, контрольно-оцінної та результативної ланки педагогічної діяльності. Характер домінуючих мотивів і смислів вчителя-маніпулятора емпірично виявлявся на основі дослідження особливостей інформаційної культури вчителя, оскільки вона опосередковано (а, отже – менш болісно для вчителів) дозволяє вивчити характерні для його професійної свідомості вузьколичні мотиваційні мотиваційні формації педагогічної діяльності Спотворення транслюваної педагогом-маніпулятором інформації вивчалося як стрижневий момент маніпулювання в педагогічній діяльності, обумовленого прагматичними та захисними мотивами та смислами, носієм яких є особистість маніпулятора. Інформаційна культура вчителя-маніпулятора представлена як характеристика його професійної свідомості, мотиваційно-смислових основ його професійної праці.

Спеціально розроблено організаційно-управлінську модель впровадження педагогічних інновацій, що сприяє подоланню психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів.Запропоновано практичні рекомендації для педагогів та адміністрації загальноосвітніх шкіл щодо подолання психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів, зокрема, на основі психолого-педагогічного моніторингу та включення вчителів до інноваційної діяльності школи;

Проведене дослідження дозволяє дійти невтішного висновку про підтвердження вихідної гіпотези. Справді, у практиці роботи загальноосвітніх

шкіл педагогічна діяльність вчителя найчастіше реалізується у маніпулятивно деформованих варіантах, реалізує прагматичні та захисні мотиви педагога. Гуманізація педагогічної діяльності передбачає рефлексію вчителем вузькоколичних мотивів та смислів своєї праці, введення вчителя у ситуацію впровадження педагогічних інновацій, що сприяє реалізації гуманістичних мотивів та смислів педагогічної праці. Комплексно, із врахуванням сучасних проблем освітньої практики, сучасного стану психолого-педагогічних досліджень розглянуто проблему психологічного маніпулювання у педагогічній діяльності вчителів та методично розкрито можливості запобігання та подолання психологічного маніпулювання у практиці роботи сучасного вчителя, які відкривають реальні перспективи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болтівець С.І. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / укл. С.І. Болтівць, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чепа, Н.В. Чепелєва. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.

2. Бродовська В.Й., Патрик І.П., Яблонько В.Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник. 2-е видання. К.: Професіонал, 2005. 224 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 / уклад. та гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

4. Войтко В.І. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 214 с.

5. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія. Донецьк: ДЮІ, 2007. Т.І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. 242 с.

6. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України: дис. д-ра психол. наук. Київський національний університет внутрішніх справ. Київ, 2008. 461 с.

7. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Х.: Прапор, 2009. 672 с.

8. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія впливу: [монографія]. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.

9. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.

10. Яценко Т. С. Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т.С. Яценко, В.І. Бондар. Київ, 2016. 384 с.

11. APA dictionary of psychology by Gary R.VandenBos. (2008). First edition. 832 p.

12. Benson C. The cultural psychology of self: Place, morality and art in human words. L.; N.Y.: Routledge, Taylor and Francis Group, 2001.

13. Bern E. Games People Play. The Psychology of Human Relationships. Penguin. 2016. 176 p.

14. Colman Andrew M. A Dictionary of Psychology. Oxford University Press. 2015. 896 p. DOI: 10.1093/acref/9780199657681.001.0001

15. Daniels H. Vygotsky and pedagogy. L.; N.Y.: RoutledgeFalmer, Tay- lor and Francis Group, 2001.

16. Erikson E. Childhood and Society. New York: Norton, 1963. 397 p.

17. Fromm E. The Anatomy Of Human Destructiveness. Random House. 1997. 679 p.

18. Milner, A. D., & Dyde, R. T. (2003). Orientation and disorientation: Illusory perception and the real world. In S. H. Johnson-Frey (Ed.), Taking action: Cognitive neuroscience perspectives on intentional acts (pp. 3–28). The MIT Press.

19. Reber A.S. Dictionary of psychology. London, Penguin/Viking. Fourth Edition (A.S. Reber, R.Allen & E.S. Reber), 2009. 904 p.

20. Richard Bandler, John Grinder. Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming. Real People Press. 1979. 194 p.

21. Rogers Carl R. Counseling and Psychotherapy. 2007. Rogers Press. 472 p.

22. Shostrom, Everett L. (1963) *Personal Orientation Inventory*, Educational and Industrial Testing Service, San Diego.

23. Schugurensky, Daniel & Silver, Michael. (2013). Social pedagogy: historical traditions and transnational connections. Education Policy Analysis Archives. 21. 35. 10.14507/epaa.v21n35.2013.