

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМ. М.П.ДРАГОМАНОВА**

Клочек Лілія Валентинівна

УДК 159.922.7: 316.614]:37(043.3)

**ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук



Київ – 2019

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано на кафедрі теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор
БУЛАХ ІРИНА СЕРГІЙВНА,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
декан факультету психології.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
БЕХ ІВАН ДМИТРОВИЧ,
Інститут проблем виховання НАПН України,
директор;

доктор психологічних наук, професор
САВЧИН МИРОСЛАВ ВАСИЛЬОВИЧ,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, завідувач кафедри психології;

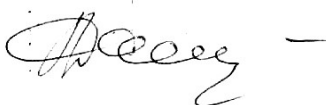
доктор психологічних наук, професор
ЧЕРНОБРОВКІН ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ,
Національний університет «Києво-Могилянська
академія», завідувач кафедри психології та педагогіки.

Захист відбудеться “01” липня 2019 р. об 11.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.10 у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитись у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Автореферат розіслано 30 травня 2019 р.

Учений секретар спеціалізованої
вченої ради



Л.В. Долинська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку нашої держави, в умовах входження в європейський простір особливо нагальними є питання, що пов'язані з можливістю кожної людини виконувати свої громадянські обов'язки та користуватися власними правами. Проте в період соціальних і політичних криз, боротьби з корупцією, недотримання законів, підвищення активності несанкціонованих громадських рухів, продовження затяжного конфлікту на Сході країни кожен пересічний громадянин усвідомлює себе соціально незахищеним, права якого досить часто нівелюються. Такі життєві ситуації спонукають людей до діяльності, спрямованої на утвердження правдивих взаємодій та встановлення справедливості. У зв'язку з цим викликом часу стає досягнення соціальної справедливості в українському суспільстві, створення умов для розвитку в особистості власної гідності та самодостатності.

Належна увага вищезазначеним проблемам приділяється в освітянському просторі. У Законі України «Про освіту» визначені засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, серед яких – людиноцентризм; забезпечення громадянам рівного доступу до освіти; дотримання їх прав і свобод тощо. Учасники освітнього процесу мають права на справедливе та об'єктивне оцінювання результатів своєї діяльності, захист від приниження честі та гідності. В коло їх обов'язків входить повага прав, свобод та законних інтересів інших учасників освітнього процесу. Акцентується увага на необхідності педагогам у своїй професійній діяльності дотримуватися педагогічної етики, власним прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, гуманізму, толерантності.

У зв'язку з цим наука спрямовує свої зусилля на вивчення проблем впливу сучасних соціальних умов на розвиток у пересічної людини почуття власної гідності, потреби відстоювати свої права, достойне ставлення державних інститутів до кожного громадянина. Вікова та педагогічна психологія актуалізує питання ціннісного, справедливого ставлення вчителів до зростаючої особистості, розвитку в неї основ моральності, що в подальшому визначатиме вектор її соціальної активності, гуманного ставлення до оточуючого середовища, справедливих взаємодій з іншими людьми.

Фундамент вирішення вказаних проблем закладався у філософії. У різні часи існування людства мислителі зажди приділяли належну увагу розвитку справедливості в суспільстві. Ще в Давньому світі актуалізувалася ідея моральності соціальних взаємодій, що ґрунтувалася на справедливості їх учасників. Так, у філософії Давнього Китаю справедливість розглядалася як моральна чеснота, яка має бути властива благородній людині та виявлятися у виваженому, неупередженому ставленні до інших (Конфуцій). В епоху Античності розвиток уявлень про справедливість еволюціонував від розуміння її як всезагальної вимоги (Гесіод), засобу налагодження порозумінь у суспільстві (Сократ) до морального поняття, у змісті якого відображалася моральне ставлення людей один до одного (Арістотель). У часи Середньовіччя, на тлі підпорядкування життєвого устрою суспільства релігійним канонам, справедливість пояснювалася як моральна цінність людини, вияв якої у взаємодії з іншими має підпорядковуватися вищій силі – Абсолюту (Ф.Аквінський). В епоху Відродження відбулося проникнення гуманістичних ідей у всі сфери суспільного життя, що позначилося на ставленні філософії до людини як найвищої цінності (Е. Роттердамський). Це вплинуло на розвиток поглядів на справедливість в епоху Нового часу, коли поняття

справедливості співвідносилося з братерським єднанням людей (Г. Лесінг), трактувалося як добродійне ставлення людей один до одного (Ф. Бекон), зводилося до соціальної рівності всіх членів суспільства (Ж.-Ж. Руссо). У Німецькій класичній філософії підкреслювалося значення осмисленого ставлення людини до справедливих взаємин у суспільстві. Наголошувалося, що ідея справедливості виникає з почуття рівності, коли людина навчається ставити себе на місце іншого, розуміє суть ситуації та вдається до справедливих дій (І. Кант). У ХІХ столітті було започатковане поняття соціальної справедливості, що тлумачилося як рівний розподіл винагород між людьми, з урахуванням їх потреб (Д. Мілль). Сучасна філософська думка базується на поглядах мислителя-соціолога Дж. Роулза, який у своєму поясненні справедливості обґрунтував принцип рівних можливостей людей, однакових перспектив їх розвитку й актуалізував питання гідного ставлення соціальних інститутів до особистості. Отже, в історії філософської думки погляди на справедливість розвивалися від розуміння її як всезагальної вимоги до людей співіснувати у злагоді до утвердження принципу моральності взаємодій людини із соціальним оточенням.

Погляди мислителів різних епох стали відправними для наукових досліджень справедливості, що знайшло відображення у працях соціальних філософів (Ф. І. Бішток, А. І. Єфімов, Б. О. Єрмаков), представників етики (А. А. Гусейнов, В. А. Малахов), юридичних (А.Т. Боннер, Л.П.Фуллер) та політичних (В. П. Горбатенко, Дж.Донелі, Т. М. Самсонова) наук. У психологічній науці з кінця ХІХ – початку ХХ століття справедливість в основному рядоположно виступала предметом уваги окремих учених. Е. Фромм наголошував на значенні об'єктивної істини у взаємодіях людей, що мінімалізує виникнення їх упередженості один до одного. Б. Скіннер обґрунтував справедливе застосування методів корекції соціально неприйнятної поведінки людини. А. Бандура доводив необхідність використання винагород і покарань людей за результати їх діяльності. А. Маслоу належить розуміння справедливості як вищої цінності, яка наближає людину до самоактуалізації. Виокремлюються дослідження, в яких надавалася особлива значущість справедливості в контексті моральної сфери особистості. Л. Кольберг доводив, що рівень морального розвитку людини визначається її ставленням до моральних цінностей, в ряду яких знаходиться справедливість. Дж. Рест розглядав справедливість як інструмент морального вирішення людиною складних ситуацій. Існують наукові доробки, де в центрі уваги вчених були питання дотримання справедливості у соціальних взаємодіях. Так, Дж. Адамс і Г. Левенталь обґрунтовували цілі та норми соціальної взаємодії, що її регулюють. М. Лернер пояснював зміст рефлексивних очікувань людей за правильні чи неправильні дії. О. О. Гулевич, О. О. Голинчик, Ю. М. Карнаш вивчали соціальну психологію виявів справедливості у різних видах взаємодій людей.

У процесі гуманізації освітнього простору одним із завдань сучасної школи є розвиток моральності молодого покоління на засадах людяності, чесності, справедливості. У своїй професійній діяльності педагог покликаний реалізовувати ідеї соціальної справедливості у взаємодії з учнями, визнаючи їх права та виявляючи повагу до особистості кожного. У педагогічній та віковій психології тема справедливості актуалізувалася вченими в контексті дослідження проблем навчання і виховання зростаючої особистості. Свого часу Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк акцентували увагу на психології справедливості оцінювання вчителем рівня навчальних досягнень учнів.

І. Д. Бех піднімав питання про значення для розвитку особистості справедливого до неї ставлення педагога. В онтогенезі особистості була актуальною проблема розвитку уявлень дітей дошкільного і молодшого шкільного віку про справедливість (Г. І. Морева, Г. А. Мішакова), очікувань ними справедливості (Ж. Піаже), розуміння дітьми моральних понять (Р. В. Павелків, О. В. Скрипченко), ступінь моральності взаємин підлітка з оточуючими (І. С. Булах, А. О. Реан), ставлення до їхніх вимог (В. О. Татенко).

Проте слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку психології не існує досліджень, у яких би комплексно вивчалася проблема справедливого ставлення вчителя до учнів у процесі взаємодії з ними. Оскільки у свідомості сучасної людини багато фактів суспільного життя визначаються як несправедливі, то зростаюче покоління, живучи в такому соціокультурному просторі, стикаючись із виявами несправедливості в школі, поступово робить їх складовими власної моральної свідомості. Транслювати цей процес покликаний учитель, який власним прикладом справедливого ставлення до кожного учня, своїми світоглядними установками щодо необхідності дотримання норм справедливості може впливати на розвиток моральних уявлень школярів, основ їх моральності.

Практика педагогічного процесу в сучасній освіті вимагає глибокого вивчення чинників, структури, механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, шляхів її досягнення. Важливо, щоб педагог здійснював свою професійну діяльність з установками бути соціально справедливим у взаєминах з учнями. Вказане вище підтверджує високу соціальну значущість і наукове вивчення означеної проблеми, що зумовило вибір теми нашого дослідження «Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження визначена відповідно до плану наукових робіт кафедри теоретичної та консультативної психології факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за напрямком «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 25.12. 2014 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24.03. 2015 р.).

Метою дослідження є теоретико-концептуальне та емпіричне дослідження закономірностей розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структури та механізмів її становлення в особистості вчителів; розробка та впровадження психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію наступних **завдань дослідження**:

1. Здійснити науковий аналіз проблеми справедливості та соціальної справедливості у філософському та гуманітарному вимірах, наукових підходів вивчення справедливості у соціальній взаємодії, виявити сутність феномена соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

2. Теоретично проаналізувати специфіку соціальної справедливості особистості вчителя, генезу його уявлень та зміст ціннісного ставлення до соціальної справедливості, визначити психологічні особливості соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

3. Обґрунтувати науковий підхід, принципи розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, виокремити соціальні умови та психологічні чинники досліджуваного явища, визначити структуру, механізми розвитку соціальної справедливості особистості вчителя, розробити концептуальну модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

4. Підібрати та апробувати психодіагностичний інструментарій для дослідження соціальної справедливості особистості педагогів, обґрунтувати критерії та визначити рівні й показники розвитку цього утворення.

5. Емпірично дослідити вплив соціальних умов і психологічних чинників на досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, виявити особливості розвитку структурних складових та механізмів соціальної справедливості особистості педагогів, визначити закономірності розвитку соціальної справедливості у взаємодії вчителів та учнів.

6. Розробити та експериментально перевірити ефективність психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

В основу дисертаційного дослідження покладені наступні **припущення**: *загальнотеоретичні* 1) досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії стає можливим завдяки наявності в аксіосфері вчителя особистісної цінності (якості) соціальної справедливості та її актуалізації в умовах освітнього процесу; 2) соціальна справедливість у педагогічній взаємодії розвивається під впливом соціальних умов і психологічних чинників, які спрямовують особистість учителя на діалогічні стосунки зі школярами та ціннісне ставлення до особистості кожного з них; *прикладні* 1) ефективність процесу встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії підвищується за умов використання вчителями наукового знання про специфіку розвитку її складових та психологічних механізмів у процесі набуття професійного досвіду; 2) впровадження системи психологічних засобів, спрямованих на підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості особистості вчителів, сприяє розгортанню процесу встановлення соціальної справедливості у їх взаємодії з учнями.

Об'єкт дослідження – процес розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Предмет дослідження – психологічні основи досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили принцип єдності свідомості, самосвідомості та діяльності (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), положення про суть і закономірності розвитку особистості як продукта і суб'єкта суспільних відносин (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко), про суб'єктність особистості (К.О.Абульханова-Славська, О.К.Осницький, В.О.Татенко), положення про розвиток системи цінностей та ціннісної самосвідомості особистості (І. Д. Бех, В. В. Волошина, З. С. Карпенко, В. В. Рибалка), про смислові структури особистості (Л. С. Виготський, Д. О. Леонтьєв, С.Д.Максименко), положення про закономірності морального розвитку особистості (І. Д. Бех, І. С. Булах, Р. В. Павелків) та морально-духовного розвитку особистості (М. Й. Савчин, Е. О. Помиткін, С. О. Ставицька), психологічні концепції розвитку ціннісного ставлення та самоставлення особистості (В. М. М'ясищев, Л. Є. Просандєєва, П. Р. Чамата), положення про сутність гуманізації взаємодій в освітній

сфері (Ш. О. Амонашвілі, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський), філософські та психологічні концепції діалогу (Г. О. Балл, М. М. Бахтін, Г. В. Дьяконов).

Методи дослідження. Для досягнення мети й реалізації завдань дослідження було використано комплекс наступних методів: *теоретичні* – аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація теоретичних і експериментальних даних з проблеми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; інтерпретація, моделювання структури досліджуваного явища; *емпіричні* – опитування, тестування для дослідження соціальних умов, психологічних чинників, структури, механізмів досліджуваного явища, спостереження, бесіди, констатувальний і формувальний експеримент; *математико-статистичні* методи обробки даних (χ^2 -критерій Пірсона, багатофункціональний критерій ϕ^* -кутове перетворення Фішера, G-критерій знаків) та якісної інтерпретації результатів дослідження. Окремі розрахунки здійснювалися в програмі Exell, інші – за допомогою програми SPSS. Для виводу даних дослідження у графічну форму використана програма Excel for Windows.

Застосовано комплекс методик для дослідження: *соціальних умов* соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» (авт. О. О. Леонтьєв), «Рівень співпраці вчителя з учнівською групою» – модиф. методика «Рівень співпраці в дитячому колективі» (авт. А.Я. Варга, В.В.Столін, модиф. Л. В. Ключек), «Схильність до певного стилю керівництва» (авт. Є.П. Ільїн, модиф. Л.В. Ключек); *психологічних чинників* – «Методика вивчення рефлексивності» (авт. А. В. Карпов), «Методика вивчення відповідальності» (авт. М. А. Осташева), «Методика визначення EQ коефіцієнта емпатійності» (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адапт. В. Косоноговим), «Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В. В. Бойко), «Методика оцінки умінь педагогічного спілкування» (авт. І.В. Макаровська); *когнітивно-інформаційної складової* – «Мое розуміння особистісних якостей людини» (авт. І. С. Булах, адапт. Л. В. Ключек), «Добро та зло» (авт. Л. М. Попов, А. П. Кашин, модиф. Л. В. Ключек); *емоційно-ціннісної складової* – «Тест-опитувальник самоставлення» (ОСО) (авт. В. В. Столін, С.Р. Пантелєєв), «Шкала прийняття інших» (авт. В. Фейя), «Шкала совісності» (за «Психодіагностичним тестом», модиф. і адапт. В. М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським на основі методик ММРІ і 16-тифакторного опитувальника Р. Кеттела; *мотиваційно-конативної складової* – «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості» (авт. С. М. Петрова), «Опитувальник для визначення вияву самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г. С. Нікіфоров, В. К. Васильєв, С. В. Фірсов); *психологічних механізмів* – «Рівень вияву та спрямованості рефлексії» (авт. М. Грант, модиф. В. В. Волошиною), «Методика на виявлення особливостей професійної ідентифікації» (В. А. Семиченко), «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М. Грант, модиф. В. В. Волошиною).

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»; Кіровоградський обласний НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв) Кіровоградської обласної ради; освітніх закладів м. Кропивницького: «НВК загальноосвітня школа І-ІІ ступенів № 34 - економіко-правовий ліцей «Сучасник» – дитячо-юнацький центр», «НВО ліцей-школа-дошкільний навчальний заклад «Вікторія-П»; ЗОШ І-ІІІ ступенів № 13; Первомайської ЗОШ І-ІІІ

ступенів № 9 м. Первомайськ Миколаївської області; Кривопустівської ЗОШ I-II ступенів Миколаївської області; Шепелівської філії «Загальноосвітня школа I-II ступенів» Глобинської ЗОШ I-III ступенів № 5 Полтавської області; Благовіщенського НВК № 1 «Гімназія-загальноосвітня школа I-III ступенів», НВК «Голованівська загальноосвітня школа I-III ступенів ім. Т. Г. Шевченка-гімназія» Кіровоградської області. В експерименті взяли участь 469 учителів загальноосвітніх навчальних закладів і 517 школярів.

Наукова новизна та теоретична значущість результатів дослідження полягають у тому, що

– *вперше* проведено теоретико-експериментальне дослідження психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; визначено психологічний зміст і сутність понять «соціальна справедливість учителя», «соціальна справедливість у педагогічній взаємодії»; здійснено психологічний аналіз генези уявлень про соціальну справедливість в учасників освітнього процесу; обґрунтовано ціннісно-діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; розроблено вихідні наукові положення (об'єктивація цінності соціальної справедливості особистості вчителя; трансформація мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність – соціальну справедливість; співвідносність соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя; актуалізація ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування). Розроблено концептуальну модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; визначено соціальні умови (полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість учителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування вчителя) досліджуваного явища та психологічні чинники (рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність учителя). Обґрунтовано складові (когнітивно-інформаційна, емоційно-ціннісна, мотиваційно-конативна) соціальної справедливості особистості вчителя, критерії (осмислене прийняття соціальних норм і моральних імперативів, ціннісне ставлення до учасників педагогічної взаємодії, моральна та нормативна поведінка у педагогічних взаємодіях), показники, рівні (високий, середній, низький) соціальної справедливості вчителів, виокремлено психологічні механізми (ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція) розвитку цієї цінності. Емпірично досліджено психологічні особливості соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; виявлено закономірності розвитку досліджуваного інтегративного психологічного утворення. Обґрунтовано психологічний супровід підвищення потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії;

– *поглиблено та розширено* психологічний зміст понять «справедливість», «соціальна справедливість», уявлення про соціальну справедливість як соціальне явище і моральну цінність, поняття ціннісно-сміислової рівності учасників соціальних взаємодій;

– *подальшого розвитку* набули погляди щодо розвитку моральної сфери особистості вчителя, комунікативної діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу, їх психологічної рівності.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що запропонована модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, обґрунтовані та впроваджені система її діагностики, психологічна програма підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії можуть бути використані в практиці роботи адміністрацій, психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних

закладів з учителями з метою морального вдосконалення останніх; учителями загальноосвітніх шкіл з метою покращення стосунків з учнями та саморозвитку й самовдосконалення як суб'єктів педагогічної взаємодії; викладачами ЗВО у процесі професійного навчання майбутніх фахівців за спеціальностями 014 «Середня освіта», 053 «Психологія». Матеріали дисертаційного дослідження використані автором при викладанні навчальних курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», у які включено теми «Моральний розвиток особистості», «Особистісні якості вчителя», «Спілкування і взаємодія»; при викладанні навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» в частині вивчення теми «Психологія у сфері шкільної освіти».

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати, теоретичні й практичні положення проведеного дослідження обговорювалися та отримали схвалення на 3 зарубіжних (м. Алмати, м. Прешов, м. Тбілісі), 8 Міжнародних науково-практичних конференціях (м. Кам'янець-Подільський, м. Київ, м. Кропивницький, м. Ніжин, м. Рівне, м. Чернігів), 2 Міжнародних науково-практичних семінарах (м. Кіровоград), 4 всеукраїнських (м. Переяслав-Хмельницький, м. Тернопіль, м. Хмельницький), 2 регіональних (м. Кропивницький) конференціях, звітно-наукових конференціях і засіданнях кафедр теоретичної та консультативної психології НПУ імені М. П. Драгоманова, соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології ЦДПУ імені В. Винниченка (2014-2018 р.р.).

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес навчальних закладів: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (довідка № 493/01-12 від 31.05.2018р.); Кіровоградський обласний НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв) (довідка № 131 від 03.05.2018 р.), КЗ «Навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа І-ІІ ступенів № 34 - економіко-правовий ліцей «Сучасник» – дитячо-юнацький центр» Кіровоградської міської ради (довідка № 122 від 24.04.2018 р.), Первомайської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 9 Миколаївської області (довідка № 02 від 02.01.2018 р.); Кривопустівської ЗОШ І-ІІ ступенів Миколаївської області (довідка № 03 від 15.01.2018 р.), Шепелівської філії «Загальноосвітня школа І-ІІ ступенів» Глобинської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 5 Полтавської області (довідка № 39 від 01.11.2018 р.); Благовіщенського НВК № 1 «Гімназія-загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад «Сонечко» (довідка № 84 від 26.04.2018 р.) та НВК «Голованівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. Т. Г. Шевченка-гімназія» Кіровоградської області (довідка №189 від 06.04.2018 р.).

Публікації. Основні результати дослідження презентовано у 46-ти одноосібних публікаціях, з них – 1 монографія, 6 – у фахових наукометричних виданнях України, 3 – у зарубіжних фахових періодичних виданнях, 19 – у вітчизняних фахових виданнях, 11 – у збірниках матеріалів конференцій, 6 – в інших виданнях, у тому числі 4 – в зарубіжних. Матеріали дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці», захищеної у 2005 році, в тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (568 найменувань, з них 38 англійською мовою), додатків (на 95 сторінках). Основний

текст викладений на 402 сторінках. Загальний обсяг дослідження складає 565 сторінок. Текст дисертації містить 25 таблиць, 16 рисунків на 20 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, визначено мету, завдання, припущення, сформульовано об'єкт, предмет, методи, розкрито методологічні засади, наукову новизну, практичне значення роботи, вказано експериментальну базу дослідження, подано відомості про впровадження результатів дослідження, наводяться відомості про публікації автора за змістом роботи, її структуру.

У **першому розділі** «*Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми соціальної справедливості*» визначено сутність поняття справедливості у міждисциплінарному вимірі, проаналізовано наукові підходи до вивчення змісту та сутності соціальної справедливості у психології, висвітлено чинники, структурні складові та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії, розкрито феноменологію соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Теоретичні засади для вивчення справедливості було розроблено у філософії. Давньогрецький мислитель Демокріт вважав, що це всезагальна істина, яка стає основою морально спрямованої діяльності людини. У змісті справедливості відображалось об'єктивне знання як ознака мудрості людини і суб'єктивна правда, що виявляється в індивідуальних ставленнях до світу. За поглядами Платона й Арістотеля поняття справедливості було наповнене морально-етичним і соціальним змістом. Платон трактував справедливість як найвищу чесноту людей у державі. Арістотель у широкому розумінні визначав справедливість як процес дотримання людьми норм моралі й у вузькому розумінні – як етичну чесноту людини. Пізніше, у Середні віки, А. Аврелій і Ф. Аквінський зміст явища справедливість наповнювали розумінням про необхідність кожної людини отримувати від вищої сили те, на що вона заслужила. У період наукових відкриттів та утвердження раціоналізму, справедливість, за позицією Т. Гоббса, стала моральною чеснотою людей, вияв якої у соціальних взаємодіях їх об'єднує. Г. Гегель тлумачив справедливість як результат подолання людиною протиріч моральної свідомості. Д. Юм визначав справедливість як соціальне почуття, переживаючи яке людина переборює свій егоїзм і діє на користь інших. Г. Спенсером справедливість розглядалася як умова реалізації здібностей людей. У період, коли розпочалися експериментальні дослідження у психології, за науковим досвідом Д. Мілля, зміст справедливості наповнювався її розумінням як процесом заслуженого розподілу між людьми винагород, а за результатами досліджень Дж. Роулза, як процесом надання рівних прав кожній особистості реалізувати власний потенціал.

Отже, можемо стверджувати, що у філософії в поняття справедливості вкладався наступний зміст: справедливість – це *процес* досягнення людиною всезагальної істини, результатом якого є її моральні вияви; це *етична чеснота* людини, що в соціальних взаємодіях виявляється в процесах добродійного ставлення до інших, у створенні умов для реалізації їх здібностей; це *соціальне почуття*, що спонукає діяти в інтересах людей, зокрема, правильно розподіляти між ними заслужені винагороди і покарання за результати їх діяльності.

Аналіз різноманітних наукових джерел показав, що справедливість як одне з фундаментальних понять людської культури широко вживається в гуманітарних та

економічних науках. Це одна з основних категорій етики і презентується як поняття моральної свідомості. Його зміст В. А. Малахов тлумачив як моральне ставлення суспільства до індивідуального внеску людини у його розвиток. Свого часу ще П. О. Кропоткін розглядав справедливість як одну зі складових моральності людини. За науковою позицією В. О. Лозового, справедливість людини зводилася до процесу призначення їй заслуженої винагороди за виконання своїх обов'язків. Етичний зміст справедливості впливає на змістове наповнення її поняття в економічних, політико-правових, педагогічних науках. В економічній науці справедливість трактується як можливість людини у грошовому еквіваленті отримувати винагороду за внески у справу (Г. Бартіс, Ю. М. Осіпов). В юриспруденції справедливість обґрунтовується як процес встановлення правди і визначення адекватного покарання за протиправні дії (А. Т. Боннер, Л.П.Фуллер). В політології – як процес дотримання державними інститутами громадянських прав людини (Дж. Доннелі, Т. М. Самсонова).

Вказане вище дало можливість визначити змістове наповнення поняття справедливості. В етиці справедливість – це процес дотримання визнаних у суспільстві загальнолюдських норм, контекст моральної свідомості та складова моральності людини, обов'язкова умова її життєіснування. У вимірі різних наук це поняття визначається як процес непорушення прав кожної людини, можливість соціальних інституцій заохочувати людину за її внески в суспільно-корисну діяльність, здатність суб'єкта взаємодії правильно призначати іншому міру винагород чи покарань за його дії та вчинки. У контексті *непорушення прав* людини та надання можливості *кожному* отримувати заслужені винагороди за результати своєї діяльності, *реалізовувати свій потенціал*, зміст поняття справедливості як такої включає сукупність ознак соціальної справедливості.

У психологічній науці проблема справедливості вивчалася переважно у зв'язку з дослідженням змістовно пов'язаних з нею явищ. У класичному психоаналізі піднімалися питання застосування дорослими методів винагороди і покарання як таких, що стимулюють розвиток морально-етичної складової особистості дитини (З. Фрейд). У гуманістичному психоаналізі в центрі уваги була людина, яка, завдяки продуктивному ставленню до світу, набула здатності до справедливих дій (Е. Фромм). У необіхевіоризмі доводилася доцільність застосування покарання як дієвого методу приведення поведінки людини у відповідність з вимогами суспільства (Б. Скіннер). Соціальний біхевіоризм пояснював роль винагороди та покарання як джерел підкріплення поведінки людини відповідно до соціальних очікувань. Справедливе застосування вказаних методів врегульовує поведінкові вияви людини, спрямовує їх до виконання морально-етичних стандартів у соціумі (А. Бандура). В гуманістичній психології справедливість визначалася як вроджена метапотреба, яка, трансформуючись у метамотив, стає вищою цінністю особистості, спонукаючи у взаємодіях з іншими людьми дотримуватися моральних принципів (А. Маслоу).

У теорії морального розвитку відслідковувалася динаміка становлення особистості як носія моральних цінностей, серед яких однією з провідних є справедливість. Найвищого рівня морального розвитку людина досягає з набуттям здатності здійснювати моральний вибір на користь іншого (Л.Кольберг). Теорія моральних схем пояснювала справедливість як компонент моральної схеми, застосування якої при вирішенні складних життєвих ситуацій свідчить про достойний соціокультурний рівень людини (Дж. Рест). В окремих психологічних дослідженнях акцент робився на ролі суб'єктивних факторів

осмислення людиною справедливості у процесі соціальних взаємодій, а саме прагнення отримувати максимальну винагороду за певний результат (Дж. Тібо, Л. Уолкер), бажання тлумачити різні ситуації з позиції інтересу своєї соціальної групи (І. Лінд, Т. Тайлер), суб'єктивні очікування справедливості (М. Лернер), упередженість учасників соціальних взаємодій при встановленні справедливих-несправедливих дій (Г. Левенталь), емоційні переживання особистості, що виникають внаслідок порушення норм справедливості (Р. К. Х'юсман, В. Хетфілд).

Отже, зазначимо, що у світлі психологічних підходів і теорій *справедливість* розглядалася як необхідна умова морально-етичного розвитку особистості, *результат* об'єктивного і правдивого осмислення життєвих реалій, *здатність* переборювати суб'єктивні установки при вирішенні певних ситуацій, *процес* адекватного застосування винагород і покарань для корекції соціальної поведінки людини; як *вища потреба, мотив, цінність*, що спонукають особистість до моральних виявів; *складова моральності* при вирішенні проблем соціального змісту; *емоційне переживання* несправедливості у міжособистісних і соціальних взаємодіях; *ціннісне ставлення* до іншого, що відкриває можливості для самореалізації потенціалів людини та її особистісного зростання.

Як доведено багатьма вченими, справедливість виявляється у соціальних взаємодіях, що налагоджуються під час спілкування (Г. М. Андрєєва) та спільної діяльності (М. М. Обозов, О. Г. Коваленко), коли їх сторони демонструють неупереджене ставлення один до одного (Дж. Адамс) та досягають у них порозуміння. Справедливість у соціальній взаємодії зумовлюється рядом чинників, а саме спрямованістю її учасників на норми справедливості (О. О. Гулевич, М. М. Слюсаревський); спонуканнями діяти неупереджено (Г. Рейс, Л. М. Сосніна); когніціями, які дозволяють адекватно оцінювати ситуацію взаємодії та передують справедливим діям (Г. С. Абрамова, Ж. Піаже); якостями в структурі характеру учасників взаємодії, а саме товариськістю, вболіванням за успіхи іншого, щирістю (Г. О. Ковальов), а також відсутністю егоїзму, заздрості, упередженості (І. Д. Бех). Отже, ми вважаємо, що презентовані вище чинники зумовлюють розгортання взаємодії між суб'єктами на засадах рівності та правдивості, сприяють досягненню у взаєминах справедливості.

Одним із різновидів соціальної взаємодії є педагогічна взаємодія. Справедливість в останній встановлюється в умовах спільного для вчителів і учнів інтерактивного простору на підставі організації педагогічного процесу (Л. К. Велитченко) та суб'єкт-суб'єктних взаємозв'язків його учасників (М. В. Савчин, В. О. Татенко, В. М. Чернобровкін). Більшою мірою вчені педагогічну взаємодію узгоджують з виявами норм соціальної справедливості. Остання у такій взаємодії актуалізується завдяки об'єктивному рефлексивному аналізу вчителем учбових досягнень школярів (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк), неупередженому оцінюванню якості виконання учнями виховних вимог (В. О. Татенко), гуманному, поважливому, ставленню вчителя до учнів (Ш. О. Амонашвілі), турботі вчителя й послідовній вимогливості до кожного школяра (І. О. Синиця), здатності розуміти і правильно кваліфікувати дії вихованців (І. Д. Бех), поєднанню вимогливості з чуйним ставленням учителя до учнів (Т. М. Мальковська), відтворенню вчителем моральних якостей у власній рольовій поведінці, яка підтримується педагогічним діалогом (О. Г. Коваленко). Вияв соціальної справедливості в процесі індивідуального підходу дорослого до кожної дитини сприяє встановленню емоційного комфорту між учасниками педагогічної взаємодії (Дж. Нельсен, Л. Лот,

С. Глен). Проте під час педагогічного процесу можуть виникати протиріччя, які за певних обставин призводять до несправедливих дій та вчинків. Це стимулює суб'єктів взаємодій до вирішення суперечностей та встановлення справедливості (М. М. Рибаківа).

Отже, як ми вважаємо, *соціальна справедливість у педагогічній взаємодії* виявляється в об'єктивному оцінюванні вчителем учбових досягнень та поведінки школярів, гуманному ставленні до них, у мотивації педагога бути принциповим і вимогливим та одночасно розуміти кожного учня, зважати на його індивідуальні очікування, готовності співпрацювати, конструктивно вирішувати протиріччя, що виникають у педагогічній реальності.

У **другому розділі** «*Психологічні основи вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії*» здійснено психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя, презентовано генезу уявлень про соціальну справедливість в учасників педагогічної взаємодії, висвітлено особливості ціннісного ставлення вчителя до явища соціальної справедливості, психологічні особливості розвитку соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів.

Соціальна справедливість зазвичай розглядається як поняття соціальної філософії, загальний зміст якого включає забезпечення рівних можливостей для людей щодо реалізації їх здібностей (Ф. І. Бішток, А. І. Єрмаков, Б. О. Єфімов, Н. Ф. Наумов, Г. Г. Пірогов). У психології *соціальна справедливість*, з одного боку, визначається як процес ціннісного ставлення до людини на засадах рівності, правдивості, чесності, з іншого, як *соціальна цінність*, особливий психодуховний феномен, моральна чеснота особистості, що відіграє вагомий роль у соціальних взаємодіях (А. В. Фурман, О. Я. Шаюк). Вивчення розвитку соціальної справедливості особистості надає можливість зробити акцент на створенні соціумом сприятливих умов для її морального становлення (В. Л. Васильєв).

В освітньому просторі, у процесі здійснення педагогічної діяльності, вчитель впливає на моральний розвиток учнів, реалізуючи у взаєминах з ними таку особистісну цінність як соціальна справедливість. За науковою позицією І. Д. Бека, остання у результаті інтеріоризації суспільної цінності трансформується в особистісну цінність, у процесі міжособистісних взаємодій з учнями стабілізується й закріплюється в ціннісній системі як якість (цінність) особистості. *Соціальна справедливість учителя* пронизує всі компоненти структури його особистості – спрямованість на учнів, спрямованість на себе, спрямованість на професійну діяльність. У *спрямованості на учнів*, як стверджували О. В. Завгородня, Л. О. Курганська, соціальна справедливість виявляється у здатності вчителя до децентрації. Згідно поглядів І. О. Синиці, означена моральна цінність дає можливість педагогу структурувати виражену поведінку, гуманне ставлення до учнів, бути тактовним з ними. При цьому І. В. Страхов доводив необхідність педагогічно обґрунтованої міри виховного впливу, яка врівноважує неупереджену вимогливість учителя, актуалізуючи його ціннісне ставлення до учнів. Подібної позиції дотримується В. М. Чернобровкін, вказуючи, що таке ставлення створює умови для знаходження виражених рішень у складних педагогічних ситуаціях. Умовою прийняття таких рішень, як констатували С. В. Руденко, В. М. Куніцина, Н. Ф. Каліна, є здатність учителя рефлексувати дії учнів та взаємостосунки з ними, попереджати виникнення ситуацій, коли порушуються права та можливості самовиявлення учнів. Вектор *спрямованості педагога на себе* визначається презентованістю соціальної справедливості у структурі

його професійної Я-концепції. Остання, згідно поглядів А. К. Маркової, включає усвідомлення вчителя про себе як професіонала й носія моральних цінностей. Як стверджувала О. С. Погребна, це надає педагогу впевненості в собі, стає основою для розвитку позитивного самостварення з елементами критичності й вимогливості до себе. Л. М. Мітіна виявила, що в процесі розвитку комунікативної й соціально значущої діяльності, самопізнання вчитель вдається до дій, що характеризують його як суб'єкта справедливої поведінки, адже він демонструє важливість дотримання моральних норм у взаємодіях з учнями, підкріплюючи їх уявлення про себе як про справедливу особистість. У *спрямованості вчителя на професійну діяльність*, згідно наукової позиції Г. С. Костюка, соціальна справедливість висвітлюється в процесі здійснення відносно учнів управлінських дій, які ґрунтуються на принциповості й співвідношенні вимогливості й демократизму в оцінюванні їх знань і вчинків.

Отже, можемо стверджувати, що *соціальна справедливість особистості вчителя* визначає вектор педагогічних дій, співвідносних з моральним, гуманним ставленням до кожного школяра; наповнює структуру професійної Я-концепції педагога уявленнями про себе як суб'єкта моральної поведінки, здатного бути в міру принциповим і демократичним у процесі управління діяльністю учнів.

Професійна самосвідомість учителя, зокрема її когнітивна складова, ґрунтується на когніціях та уявленнях про соціальну справедливість, які усвідомлюються значно раніше, ніж починається його професійне становлення – з набуттям життєвого досвіду на попередніх етапах онтогенезу. Такий же шлях розвитку цих уявлень проходять учні у різні періоди свого життя.

Витоками початкових уявлень про справедливість є поява в ранньому віці первинних вражень про навколишній світ, які стають основою для засвоєння різних видів суспільного досвіду (Л. Ф. Обухова). Зазначені уявлення виникають у процесі взаємодій дитини й дорослого, що сприяють осмисленню нею очікувань дорослих (Б. Г. Ананьєв, М. І. Лісіна) та аналізу їх реакцій – схвалення, подяки, невдоволення, нарікання (П. Р. Чамата). У дошкільному віці ускладнюються взаємини дітей зі світом дорослих, що на когнітивному рівні виявляється в усвідомленні спроможності виокремлювати їх позитивні й негативні дії, а на емоційному – у відповідному ставленні до таких дій (К. Блага, М. Шебек); виникає здатність дошкільника відокремлювати себе від однолітків, осмислювати й аналізувати їх позитивні чи негативні моральні дії (Р. І. Дерев'янка, М. І. Лісіна, А. Г. Рузська). Структурується моральна самосвідомість (В. Г. Щур, С. Г. Якобсон), що дає можливість дитині діяти в складних ситуаціях як чесно, відповідально, справедливо, так і навпаки у взаєминах з іншими (М. В. Осоріна).

У молодших школярів моральні знання ускладнюються в процесі особистісно-розвивального навчання (М. Г. Іванчук). Провідником цих знань є вчитель, який знайомить дітей з вимогами та обов'язками, створює умови для приведення їх поведінки у відповідність з моральними цінностями (В. С. Мухіна), стає прикладом соціально справедливих дій і однаковою мірою виявляє уважність та вимогливість до всіх учнів (І. Д. Бех). Справедливе оцінювання навчальних дій учнів зумовлює їх позитивні переживання (О. В. Скрипченко). При вирішенні складних ситуацій діти можуть виявляти моральну мотивацію, при виконанні доручень – бути сумлінними, відчувати почуття вини за неправду (Р. В. Павелків, Е. О. Помиткін). Ці переживання наповнюються

суб'єктивними враженнями про справедливе чи несправедливе в оточуючому світі (Г. А. Мішакова).

На етапі дорослішання підлітками глибше усвідомлюються моральні знання (Л. І. Божович, І. С. Булах, Н. М. Толстих). Однак на тлі лібералізації моральних цінностей установлюється їх відносність. Дорослі, транслуючи ці цінності, викликають у підлітка недовіру, що призводить до непорозумінь і конфліктів (Т. Л. Ткачук). На фоні моральної рефлексії та моральної оцінки змінюється змістове наповнення поняття соціальної справедливості. У зв'язку з егоцентричними тенденціями (Є. В. Гейко), в підлітків визрівають суб'єктивні моральні рішення про справедливе чи несправедливе ставлення до оточуючих. Розбалансовуються емоційні переживання підлітків, які спричиняють неадекватні форми їх поведінки відносно інших. Моральні почуття сорому, вини, співпереживання відслідковуються в спільноті однолітків – серед рівних за статусом особистостей (І. В. Дубровіна, А. О. Реан). У взаєминах з дорослими вони вдаються до дій, які вважають правдивими, тоді як в оцінці дорослих вказані вияви не пов'язані зі справедливим ставленням до дійсності.

В юнацькому віці особистість орієнтується на використання уявлень про моральні взаємини людей та утвердження себе серед них. На фоні структурованої особистісної позиції відбувається адаптація власного Я до соціуму, засвоюються громадянські права та обов'язки. Ускладнюється розвиток моральних почуттів – відповідальності, совісті, відданості тощо (О. М. Молчанова). Наповнюється новим змістом ставлення до дорослих, що врівноважує емоційні переживання, які набувають відтінків об'єктивної справедливості. Це спонукає юнаків адекватно реагувати на їх настанови та моральні рішення, бути справедливими в узгоджених взаємодіях як із дорослими, так і з ровесниками (Н. В. Павлик, В. І. Сметаняк). У різних видах діяльності простежуються моральний самоконтроль за якістю виконання доручених справ (Т. А. Пашко, Л. В. Потапчук) та моральна саморегуляція в ході вирішення проблемних ситуацій (М. Й. Боришевський). Етап пізньої юності, коли особистість привласнює моральні цінності, керується сформованими моральними переконаннями, переживає моральні почуття, у ставленнях до інших людей визнає їх права на власні цінності й позицію, співпадає з періодом професійного навчання молодих людей. Уявлення майбутніх учителів про соціальну справедливість стають відправними на початку професійного шляху, еволюціонують і актуалізуються у взаємодії з учнями.

В освітній сфері, в системі відносин «учитель-учень», проблема соціальної справедливості набуває особливої значущості (Н. Л. Коломенський). Період професійної реалізації педагогів співпадає з віковим періодом ранньої дорослості та зрілою дорослістю. Вчителі володіють моральними знаннями, оперують ними у взаємодії з учнями, впливаючи на засвоєння ними понять чесності, гідності, справедливості (М. Г. Іванчук). Наявність сформованих моральних переконань позначається на виробленні ціннісного ставлення до учнів (Г. О. Балл). Учителю, володіючи особистісними цінностями, актуалізує їх у різних педагогічних ситуаціях у процесі здійснення морального вибору. Завдяки стійкій моральній рефлексії особистість людини як такої мислиться як самоцінність, що реалізується в життєтворчості та різних взаємодіях. Моральні почуття вчителя консолідуються в сумлінному ставленні до виконання своїх професійних обов'язків (А. М. Грись). Він намагається віднаходити індивідуальний підхід до учнів, орієнтуватися в їх обставинах, виносити правдиві

педагогічні рішення (В. М. Чернобровкін). Наявність соціального самоконтролю й моральної саморегуляції спонукають учителів керуватися моральними нормами у процесі педагогічних взаємодій.

В індивідуальному досвіді вчителя зберігається вказана поетапність розвитку уявлень про соціальну справедливість в онтогенезі, а *в процесі здійснення педагогічної діяльності* вони структуруються в сумлінне виконання своїх професійних обов'язків і ціннісне ставлення до кожного учня. У взаємодії з останніми педагог орієнтується на зміст уявлень про соціальну справедливість в учнів молодших, середніх, старших класів, що сприяє змістовому наближенню ціннісно-сміслових позицій обох учасників освітнього процесу (І. Д. Бех).

Досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії неможливе без ціннісного ставлення вчителя до цього явища. Воно виступає як поєднання усвідомленої педагогом норми рівності щодо всіх учнів і справедливого вчинку. Змістовно *ціннісне ставлення до соціальної справедливості* презентується його ціннісними ставленнями до себе як до суб'єкта справедливих дій і вчинків і до учнів, на яких такі вияви спрямовані. *Ціннісне самоставлення педагога* виявляється, на думку Н. В. Кузьміної, в самосприйманні ним своєї особистості як носія моральних рис у процесі самопізнання, що дає змогу вчителю усвідомити правильність і справедливість власних педагогічних дій; за науковою позицією М. М. Заброцького, – у здійсненні постійної рефлексії, що дає відповіді на запитання відносно визначення вчителем власної здатності виявляти неупередженість до учнів у складних педагогічних ситуаціях. Л. Є. Просандєєва пов'язувала таку особливість зі здатністю до інтроспекції, що допомагає вчителю визначитися з власними слабкими і сильними сторонами. М. Г. Чернокозова актуалізувала роль самоповаги, яка досягається завдяки усвідомленню вчителем цінності власної особистості, здатної на шляхетні вчинки. О. І. Мешко наголошував на важливості позитивної самооцінки, завдяки якій учитель координує свої можливості відносно гуманної мети педагогічної діяльності.

Досягнення *ціннісного ставлення вчителя до учнів* забезпечується, за науковою позицією вчених О. М. Столяренка, В. О. Татенка, ставленням до них як до об'єктів педагогічного впливу і водночас суб'єктів педагогічної взаємодії. Л. М. Фрідман наголошував на тому, що ціннісне об'єктне ставлення виявляється у вимогливості вчителя та здійсненні ним поточного контролю знань учнів. Вчені Б. Г. Ананьєв, Г. О. Ковальов пов'язували його з об'єктивним оцінюванням навчальних досягнень і вихованості школярів. При цьому М. В. Савчин акцентував увагу на використанні педагогом похвали, заохочення, покарання з метою покращення досягнутих ними результатів. Ціннісне суб'єктне ставлення до учнів, згідно поглядів Ш. О. Амонашвілі, полягає в слідуванні вчителем ідеям співробітництва та рівнопартнерства у їх навчанні. Г. В. Дьяконов наголошував на визнанні вчителем рівних позицій з учнями у процесі педагогічного діалогу. Вчені І. Д. Бех, В. У. Кузьменко актуалізували застосування індивідуального підходу до учнів, розуміння причин їх різноманітних виявів. С. В. Пазухіна наголошувала на максимальному створенні умов для особистісного розвитку кожного школяра.

Отже, ціннісне ставлення вчителя до соціальної справедливості виявляється в його ціннісному ставленні до себе як до суб'єкта, який утверджується у власній моральній спрямованості, визнає цінність кожного школяра, об'єктивно оцінює результати його

діяльності, досягає рівнопартнерства з ним та виявляє індивідуальний підхід і неупередженість у діалогічній педагогічній взаємодії.

Вивчення *психологічних особливостей соціальної справедливості* у педагогічній взаємодії показало, що її розвиток значною мірою зумовлюється спільною діяльністю вчителів і учнів, в умовах якої досягається ціннісно-сміслова рівність (В. Я. Ляудіс, Г. П. Чернявська), діалогічністю їх взаємин (Г. О. Балл, Г. В. Дьяконов), застосуванням учителем демократичного стилю педагогічного спілкування (С. А. Мулькова), здатністю вчителя ідентифікуватися з переживаннями школярів, їх запитам на справедливе до себе ставлення (О. В. Киричук), наявністю в учасників взаємодії уявлень про соціальну справедливість в одному ціннісно-смісловому просторі, органічного поєднання мотивації вчителя щодо педагогічних вимог і бажання учнів їм відповідати та якісно виконувати навчальні завдання й доручення (О. М. Волкова).

Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії, яка досягається шляхом налагодження чесних, правдивих, рівноправних взаємин педагогів і школярів, є *складним утворенням*, структура якого включає когнітивну, емоційно-оцінну, поведінкову складові. Когнітивна складова виявляється у розумінні та оперуванні учасниками педагогічної взаємодії поняттям соціальної справедливості, у смислі, який у нього вкладають учителі й учні. Її елементами є моральні знання (М. П. Васильєва, Т. І. Цвелих), переконання в необхідності їх презентованості у процесах педагогічних взаємодій (Г. П. Васянович). Емоційно-оцінна складова включає переживання щодо дотримання кожною стороною взаємодії норм соціальної справедливості. Це втілюється в совісті та відповідальності вчителя, що виявляється в його ставленні до власних вчинків (О. Г. Ковальов, М. В. Савчин), та в почутті справедливості школярів (С. Г. Карпенчук, С. Л. Соловейчик). Поведінкова складова виявляється в тому, що засвоєні вчителями й учнями знання про соціальну справедливість, переконання в необхідності жити за нормами справедливості, переживання з цього приводу, знаходять відображення у моральних діях і вчинках (Г. Г. Ващенко). Отже, за нашим розумінням, *соціальна справедливість у педагогічній взаємодії* – це складне інтегративне утворення, що пов'язане в визнанням його учасників *права* кожного на неупереджене до себе ставлення з боку інших, *можливістю* реалізувати свій особистісний потенціал, *ціннісним ставленням* та виявами *моральної поведінки* у цій взаємодії.

Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя, висвітлення генези уявлень про соціальну справедливість, ціннісного ставлення до цього явища, визначення психологічних особливостей соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дали можливість розробити концепцію її розвитку.

У **третьому розділі** *«Концептуальна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»* обґрунтовано ціннісно-діалогічний підхід розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; висвітлено його принципи; охарактеризовано соціальні умови та психологічні чинники становлення соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів; розкрито структуру, психологічні механізми розвитку соціальної справедливості вчителя; презентовано модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Ціннісно-діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії було сконструйовано на засадах ціннісного та діалогічного підходів. Сутність *ціннісного підходу* базується на положеннях про людину як найвищу суспільну цінність

(І. Д. Бех, В. В. Рибалка, М. В. Савчин); ставлення до іншої особистості як самоцінності (І. Д. Бех, Л. Є. Просандєєва); відрефлексовані суспільні цінності, що трансформуються в особистісні утворення (С. Л. Рубінштейн); цінності як засоби та детермінанти життєвої активності особистості (К. О. Абульханова-Славська), що визначають її цілі та життєві стратегії (Б. С. Братусь, Г. Л. Будінайте); моральну саморегуляцію міжособистісних взаємин (М. Й. Боришевський, І. С. Булах), ціннісно-нормативну регуляцію взаємодій учасників освітнього процесу (Р. Пітерс, З. І. Равкін). Сутність *діалогічного підходу* реалізується завдяки положенням про діалогічність взаємин учасників соціальних груп (Г. В. Дьяконов, М. М. Обозов); діалог як спосіб вербального спілкування та інтерсуб'єктної взаємодії (Г. М. Андрєєва, В. В. Власенко); діалог як значущу умову особистісного розвитку учасників взаємодій (Г. О. Балл, С. Д. Максименко); рівність особистісних позицій обох сторін педагогічного процесу (С. Л. Братченко, І. С. Булах, Л. В. Долинська), прямий і зворотний зв'язок у процесі діалогу між учасниками взаємодії (І. Д. Бех).

Сутність ціннісно-діалогічного підходу вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії полягає в тому, що встановлення ціннісно-смислової рівності у взаєминах учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному (неупередженому, об'єктивному) ставленню вчителя до учнів, встановленню психологічної рівності та партнерства між ними, наближенню ціннісно-смилових позицій як провідних для особистості вчителя й учнів. Міжособистісні контакти на такому рівні актуалізують наближення їх смислових позицій у процесі навчальної діяльності відносно вирішення різнобічних проблемних та складних педагогічних ситуацій.

Гуманізація процесу педагогічної взаємодії забезпечується наявністю в структурі моральної самосвідомості педагога особистісної цінності (якості) соціальної справедливості. У центрі уваги вчителя, поряд з вирішенням дидактичних завдань, перебуває особистість школяра з її індивідуальними властивостями, життєвими обставинами, досягненнями чи прорахунками, переживаннями успіхів чи невдач. Ставлення до учня як до цінності спонукає педагога у форматі діалогічного спілкування регулювати з ним взаємодії таким чином, щоб не допускати несправедливих виявів. Ціннісне ставлення до кожного школяра детермінується самоцінністю вчителя, яка виявляється в постійному самопізнанні, адекватній самооцінці власних педагогічних дій, повазі до себе як суб'єкта справедливої поведінки, самоствердженні себе як людини, яка ціннісно ставиться до взаємодій з учнями й долучається до правдивості життя, в моральному самовдосконаленні та особистісному зростанні загалом.

Ціннісно-діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії реалізується на основі таких *принципів*: об'єктивація цінності соціальної справедливості вчителя; трансформація мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність соціальну справедливість; співвідносність суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя; актуалізація ціннісно-смилових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування.

Принцип *об'єктивації цінності соціальної справедливості особистості вчителя* полягає в тому, що у процесі педагогічної діяльності виникають умови для відтворення особистісної цінності соціальної справедливості вчителя. В процесі міжособистісних

взаємодій він вдається до дій та вчинків, на які отримує зворотний зв'язок від учнів. Осмислення їх ставлення до себе розкриває ступінь вияву вчителем соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Водночас у зворотному зв'язку його рефлексивні очікування спрямовані на констатацію фактів вияву правдивих і чесних дій учнів – на аналіз ступеня об'єктивації соціальної справедливості іншою стороною. В педагогічній взаємодії між обома сторонами на підставі прямих і зворотних зв'язків здійснюються посилення соціальної справедливості, і відбувається це завдяки осмисленню складних педагогічних ситуацій, переживанню вчителем накопиченого професійного досвіду, прийняттю справедливих рішень, мотивації щодо відтворення учнями відповідей-дій і відповідей-вчинків. Багаторазова об'єктивація соціальної справедливості та її вияв у педагогічних ситуаціях сприяє тому, що вказана якість стає стійким утворенням у системі цінностей учителя і визначається в процесі педагогічних взаємодій як особистісна цінність.

Принцип *трансформації мотиву соціально справедливих дій у професійну якість особистості вчителя – соціальну справедливість* дозволяє встановити, як усвідомлена вчителем стійка моральна спонука до справедливих дій позначається на досягненні ним цієї якості у ціннісно-смісловій складовій власної особистості. В педагогічних взаємодіях учитель вдається до різних моральних дій, які можуть підпорядковуватися неусвідомленим, малоусвідомленим та свідомим мотивам. Останні детермінують зсередини соціальну активність учителя і зовні консолідуються в його поведінці. Постійне звернення до споріднених моральних мотивів у процесі педагогічних взаємодій визначає стійкість їх вияву, а узагальнення та поглиблення в процесі виконання вчителем моральних дій у ході навчання і виховання учнів транслює мотив бути соціально справедливим до рівня смислоутворювального, що визначає вектор поведінки вчителя, актами якої є справедливі дії та вчинки. Останні в педагогічних взаємодіях мотивуються і регулюються такою професійною якістю як соціальна справедливість.

Принцип *співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості* утверджує ідею конструювання педагогом себе як суб'єкта, який вдається до соціально справедливих виявів щодо учнів. Суспільна цінність – соціальна справедливість, як можливість мати рівне право будь-якої людини отримувати заслужену винагороду за результати своєї діяльності, виступає як загальнолюдська, що в результаті педагогічних взаємодій та набуття особистісного смислу для вчителя, стає основою для підвищення потенціалу особистісної цінності. Визнання та прийняття вчителем цієї цінності актуалізує здатність до ціннісного, неупередженого ставлення до учнів. Впродовж безперервної педагогічної діяльності, оволодіння професійними компетенціями суспільна та особистісна цінності педагога стають підґрунтям для кристалізації професійної цінності – соціальної справедливості. Вона сприяє регуляції педагогічної взаємодії з учнями на засадах об'єктивності й рівності. Всі зазначені цінності у діяльності вчителя знаходяться у постійному співвідношенні, що позначається на поглибленні осмислення важливості справедливого ставлення до учнів, завдяки якому в них розвиваються почуття правдивості та власної гідності.

Згідно принципу *актуалізації ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування* відбуваються об'єктивні послідовні зміни в умовах діалогічної взаємодії учнів та вчителів у їх ціннісних ставленнях один до одного, до власних уявлень щодо цінності соціальної

справедливості. Вчитель у міжособистісних взаєминах з учнями стає транслятором ціннісно-сислової позиції професійної цінності – соціальної справедливості. Її трансляція педагогом під час діалогічної взаємодії з учнями є моральною спонукою, що змістовно наближає учнів до ціннісно-сислової позиції вчителя, активізуючи в навчальній діяльності та поведінці моральні цінності їх особистості. Зміст особистісної цінності соціальної справедливості учні наповнюють новими для себе смислами, які трансливалися вчителем під час педагогічного діалогу. Це призводить до усвідомлення правильності справедливих дій учителя, який в освітньому процесі відтворює професійну цінність соціальну справедливість.

Окреслені принципи становлять основу реалізації ціннісно-діалогічного підходу, в межах якого визначені соціальні умови та психологічні чинники соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структура соціальної справедливості особистості вчителя та механізми її розвитку.

Соціальними умовами, що виступають як соціально значущі явища, які детермінують неупереджене ставлення вчителя до учнів, є *полісуб'єктність зв'язків* в освітньому процесі, *співтворчість* його учасників, *демократичний стиль* педагогічного спілкування вчителя. *Полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі* означає взаємодію вчителя й учнів як рівноправних суб'єктів, вектори активності яких задаються їх ціннісними установками. Це передбачає партнерство у вирішенні поточних завдань, наближає педагога до розуміння проблем учнів, спонукає до соціально справедливих рішень та дій. Вияв суб'єктності кожною стороною взаємодії створює можливості співробітництва, яке набуває ознак *співтворчості*. Обидва учасника аналізують процес і результат свого співробітництва, обговорюють педагогічні проблеми, віднаходять необхідні аргументи для пояснення власного бачення справедливості взаємодії. У контексті цього оптимальним є вибір учителем *демократичного стилю педагогічного спілкування*, завдяки якому в процесі педагогічної взаємодії встановлюється психологічна рівність між її учасниками, а винесене вчителем рішення на адресу учня визначається як виправдане й соціально справедливе.

Серед *психологічних чинників* як особистісних утворень, що визначають справедливе ставлення вчителя до школярів, виділено наступні: *рефлексивність*, завдяки якій піддається аналізу ситуація педагогічної взаємодії, фіксуються в ній вияви учнів та пізнаються вчителем власні особистісні й професійні якості; *відповідальність*, яка є результатом трансформації соціальної вимоги до вчителя належним чином оцінювати результати діяльності школярів у внутрішній чинник бути максимально неупередженим до кожного з них; *емпатійність* як якість, що забезпечує ототожнення вчителя із запитамі й переживаннями школярів, розуміння індивідуальних обставин кожного; *толерантність*, в основі якої – повага до особистості учня, його учнівських прав, що пов'язане з утвердженням дводомінантності позицій учасників педагогічної взаємодії; *комунікабельність*, завдяки якій стає можливим зближення в процесі діалогу ціннісно-сислових позицій учителя й учнів щодо соціальної справедливості.

Ми вважаємо, що утвердження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є можливим за наявності у вчителя як її учасника цінності соціальної справедливості. Згідно нашого бачення, *соціальна справедливість учителя* – це особистісне утворення, що визначає ціннісне ставлення до учнів, досягнення у взаєминах з ними психологічної рівності, неупереджене оцінювання результатів навчальної діяльності та поведінкових

виявів, з урахуванням індивідуальних особливостей і життєвих обставин кожного школяра. Соціальна справедливість учителя є складним утворенням, *структура* якого включає такі складові: *когнітивно-інформаційну*, що виявляється у поінформованості вчителя про соціальні та моральні норми та презентується у моральній самосвідомості знаннями й уявленнями про них, соціальними та моральними переконаннями; *емоційно-ціннісну*, що об'єднує сукупність ціннісних ставлень учителя до учнів і до себе як учасників педагогічної взаємодії, до соціальних норм і моральних імперативів; *мотиваційно-конативну*, що презентується моральним вибором учителя на основі соціально-нормативної мотивації, соціальним та емоційним самоконтролем, самоуправлінням у педагогічних взаємодіях.

Розвиток соціальної справедливості особистості вчителя забезпечується дією *психологічних механізмів*, а саме – ціннісної рефлексії (В.В. Волошина, М. Ш. Магомед-Емінов, С. Л. Рубінштейн, Н. Л. Худякова), соціальної ідентифікації (Г. В. Дьяконов, Р. Л. Крічевський, Б. Д. Паригін, Л.Є. Просандєєва), ціннісної саморегуляції (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, М. В. Гриньова).

Завдяки *механізму ціннісної рефлексії* вчитель осмислює і переосмислює власні моральні уявлення, знання, переконання, міру значущості для себе цінності соціальної справедливості. Орієнтуючись на еталонний образ педагога, який володіє особистісною та професійною цінностями соціальної справедливості, співставляючи його з власною особистістю, вчитель оцінює свою систему цінностей та місце в ній соціальної справедливості. В результаті він визначається зі стратегічною ціннісною орієнтацією – цінністю-метою соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Її реалізація активізує особистісні та внутрішні ресурси вчителя, сприяє його професійному самовдосконаленню.

Механізм соціальної ідентифікації дозволяє вчителю досягнути свою здатність встановлювати позитивні емоційні зв'язки з учнями, особливість перейматися їх очікуваннями й переживаннями, приєднуватися до ціннісної позиції школярів, приймати її як внутрішньо пережиту. Зважаючи на власні моральні мотиви та справедливі дії відносно школярів, учитель завдяки самоототожненню оцінює себе як справедливую особистість, а тому ціннісно ставиться до морально-етичних норм педагогічної взаємодії. На фоні цього структурується його самоповага, відбувається психологічне зближення з учнями, будуються взаємини на основі психологічної рівності.

Завдяки *механізму ціннісної саморегуляції* відбувається регулювання вчителем своїх дій у відповідності до смислів, якими він керується як носій цінності соціальної справедливості. Надавши їй статусу однієї з провідних в ієрархії власної системи цінностей, вчитель орієнтується на мотив бути справедливим у взаєминах з учнями, визначає мету педагогічної діяльності в частині неупередженого оцінювання результатів їх діяльності, критично оцінює справедливість своїх виявів. Саморегуляція забезпечує їх свідому організацію та корекцію, сприяє тому, що педагог розвиває власний ціннісний потенціал, творчо його застосовує у вирішенні педагогічних ситуацій, що вимагають здійснення морального вибору та прийняття відповідального рішення.

Модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії відтворено на рис. 1. За нашим баченням, в основі досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії лежить *ціннісно-діалогічна парадигма*, яка репрезентована в межах ціннісно-діалогічного підходу щодо вивчення досліджуваного явища.

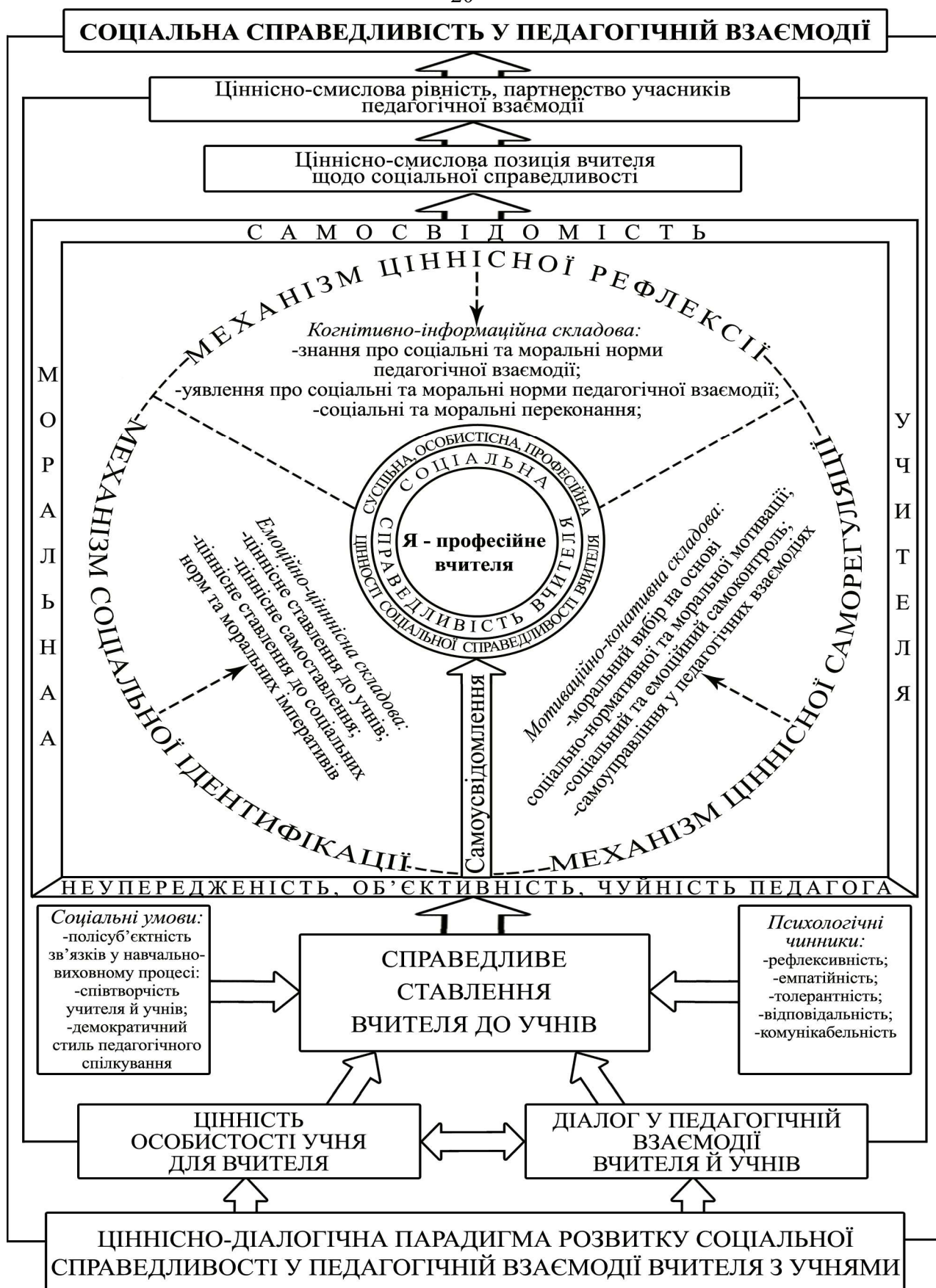


Рис. 1. Модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Моральна позиція педагога полягає в тому, що учень для нього є суб'єктом освітнього процесу, який заслуговує на поважливе ставлення та визнання гідності його особистості. Переживання вчителем *цінності особистості школяра* підсилюється *діалогічною з ним взаємодією*, яка сприяє розгортанню психологічної рівності між її

учасниками, досягненню порозуміння в обговоренні актуальних питань шкільного життя. В педагогічному діалозі виникає *справедливе ставлення вчителя до учнів*, що детермінується рядом соціальних умов (полісуб'єктністю зв'язків в освітньому процесі, співтворчістю вчителів і учнів, демократичним стилем педагогічного спілкування вчителя) і психологічних чинників (рефлексивністю, відповідальністю, емпатійністю, толерантністю, комунікабельністю педагога).

Справедливе ставлення вчителя до школярів актуалізує його *об'єктивність, принциповість, неупередженість, чуйність*, що змістовно пов'язані із соціальною справедливістю. Вияв їх учителем у взаємодії з учнями та усвідомлення себе суб'єктом справедливих дій сприяє розвитку *Я-професійного педагога*.

Вчитель усвідомлює себе як носія *суспільної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості*, що транслюється як *якість (цінність) його особистості*. Вона має структуру: *когнітивно-інформаційну, емоційно-ціннісну, мотиваційно-конативну*. На розвиток складових соціальної справедливості вчителя діють *психологічні механізми ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції*. Усвідомлення вчителем свого Я-професійного, власної цінності соціальної справедливості, її складових, впливу на них психологічних механізмів – все це позначається на розвитку *моральної самосвідомості педагога*. З набуттям досвіду й компетентностей викристалізовується зріла *ціннісно-смилова позиція вчителя щодо соціальної справедливості*, в якій втілюється визначеність його ціннісних ставлень до учнів та ціннісних самоставлень у ключі вирішення нагальних проблем з урахуванням основоположних інтересів учасників педагогічної взаємодії. У цій взаємодії досягається їх *ціннісно-смилова рівність і партнерство*, збільшуються можливості для розкриття потенціалу обох її учасників. На цьому фоні у суб'єктів відбувається процес становлення та актуалізації *соціальної справедливості у педагогічній взаємодії*.

За нашим розумінням, *соціальна справедливість у педагогічній взаємодії* – це інтегративне психологічне утворення, яке виникає в результаті вияву вчителем у взаєминах з учнями власної цінності (якості) соціальної справедливості, що відтворюється у встановленні між учасниками освітнього процесу психологічної, ціннісно-смилової рівності, врахуванні основоположних інтересів школярів, ціннісному ставленні до результатів їх діяльності, неупередженому розподілі заслужених винагород, покарань, заохочень у відповідності до якості виконання навчальних завдань і виховних настанов, та відкриває можливості для реалізації потенціалу зростаючої особистості, створює умови для її інтелектуального, особистісного, морального розвитку, гармонізує процес педагогічної взаємодії.

У **четвертому розділі** «Експериментальне дослідження процесу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії» презентовано психодіагностичний інструментарій, висвітлюються результати вивчення впливу соціальних умов і психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, визначено критерії та рівні розвитку соціальної справедливості вчителів, проаналізовано кількісні та якісні показники розвитку складових і механізмів зазначеного утворення, обґрунтовуються закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Емпіричне дослідження здійснювалося на засадах ціннісно-діалогічного підходу. Констатувальний експеримент проводився у чотири етапи. Завданням першого етапу

було вивчення соціальних умов і психологічних чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. На другому етапі було виявлено особливості розвитку складових соціальної справедливості вчителів. На третьому – досліджувалося становлення механізмів розвитку досліджуваного утворення. На четвертому етапі вивчалися ціннісні установки учнів щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. В констатувальному експерименті було задіяно 469 учителів загальноосвітніх навчальних закладів. З них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5 р.р. – 147, 6-20 р.р. – 160, понад 21 р. – 162. Виокремлення вікових категорій здійснювалося з огляду на те, що у перші 5 років педагогічної діяльності вчитель набуває компетенцій навчати, оцінювати, виховувати школярів, будувати з ними міжособистісні взаємини. Від 6-ти до 20-ти років відбувається набуття вчителем професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості. Більшість учителів зі стажем більше 21 року, маючи значний життєвий і професійний досвід, як правило, досягають професійної майстерності та високого рівня професіоналізму. В експерименті були задіяні 517 школярів у зв'язку з тим, що учні середніх і старших класів особливо загострено виявляють запити відносно справедливого ставлення до себе з боку вчителів.

Вивчення впливу *соціальних умов* на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії показало, що полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість педагога й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування детермінують цей процес.

За результатами емпіричного дослідження, виявляючи свою *суб'єктність* у взаємодії з учнями, *оптимально володіють прийомами впливу* на них 43,5% вчителів зі стажем до 5 р.р., 36,3% – 6-20 р.р., 52,5% – понад 21 р. Ці вчителі, висловлюючи особистісну позицію відносно суперечливих педагогічних ситуацій, активізують учнів до обговорення з ними поточних проблем, вироблення власної ціннісно-сміслової позиції відносно справедливості у педагогічній взаємодії. *Добре володіють прийомами* навчання та спілкування з учнями 42,2% – до 5 р.р., 48,7% – 6-20 р.р., 37,0% – понад 21 р., надаючи можливість школярам відчувати свою значущість у питаннях відстоювання власної правоти й гідності. *Задовільно володіють прийомами* впливу на учнів 14,3% – до 5 р.р., 15,0% – 6-20 р.р., 10,5% – понад 21 р., які, налагоджуючи контакт зі школярами, можуть активізувати лише певну їх частину, не досягаючи мети плідної співпраці. Як констатовано нами, значною мірою свою суб'єктність у взаєминах зі школярами виявляють учителі зі стажем більше 21 р. Вони детально пояснюють учням причини недоліків у їх навчанні та поведінці, обґрунтовують свої педагогічні вимоги. Втім встановлено, що саме у найдосвідченіших учителів (16,8%), порівняно з молодшими колегами (11,4% – 6-20 р.р., 13,7% – до 5 р.р.), є схильність домінувати над школярами, применшуючи в останніх міру суб'єктності у взаємодії зі своїми наставниками.

Співтворчість учителів і учнів, завдяки якій досягається взаємне порозуміння у взаєминах обох сторін педагогічної взаємодії, на *високому рівні* виявляється у 31,3% вчителів зі стажем до 5 р.р., 53,8% – 6-20 р.р., 54,3% – понад 21 р. Вони разом зі школярами вирішують поточні проблеми їх навчання і виховання. Через діалог зважають на потреби учнів, у відповідності з чим узгоджують спільні дії. На *середньому* – у 48,3% – до 5 р.р., 30,0% – 6-20 р.р., 35,2% – понад 21 р. Ці педагоги, хоча й ціннісно ставляться до учнів, все ж меншою мірою орієнтуються на спільну продуктивну діяльність з ними й ведення конструктивного діалогу. На *низькому* – у 20,4% – до 5 р.р.,

16,2% – 6-20 р.р., 10,5% – понад 21 р. Вони відособлено від школярів формально досягають позитивного результату. В своїй діяльності майже не виявляють активності у питаннях реалізації творчого підходу у виконанні з учнями спільних справ. Отже, вищого рівня розвитку співтворчості учителів у взаємодії з учнями досягла у тих, хто має досвід роботи 6-20 р.р. та понад 21 р., які у співпраці орієнтуються на творче вирішення педагогічних ситуацій, педагогічний діалог і рефлексію. Вважаємо, що вчителі зі стажем до 5 р.р., навіть при наявності знань та усвідомлення необхідності налагодження співтворчості з учнями, перебувають на шляху набуття розвинених якостей і вмінь у цьому процесі.

До *демократичного стилю педагогічного спілкування*, який психологічно зближує учасників освітнього процесу, тяжіють 10,2% вчителів зі стажем до 5 р.р., 42,5% – 6-20 р.р., 43,8% – понад 21 р. Ці вчителі спільно з учнями обговорюють нагальні проблеми, розуміють переживання школярів, водночас активізують у них відповідальне ставлення до виконання своїх учнівських обов'язків. До *авторитарно-демократичного стилю* – 29,9% – до 5 р.р., 15,0% – 6-20 р.р., 17,3% – понад 21 р. Вони застосовують значно суворіші методи впливу на учнів – більшою мірою покарання, ніж заохочення чи винагороди, а самі школярі часто виступають у ролі виконавців. До *ліберально-демократичного стилю* – 10,9% – до 5 р.р., 22,5% – 6-20 р.р., 21,6% – понад 21 р. Ці педагоги не виявляють належної вимогливості, принциповості та морального контролю за діяльністю учнів, що мінімалізує справедливість у взаємодії. Той факт, що доволі значний відсоток досвідчених учителів застосовують у спілкуванні з учнями саме цей стиль, свідчить, що вони, на наш погляд, вже за межами демократичності надають надмірної свободи учням. До *змішаного стилю* – 49,0% – до 5 р.р., 20,0% – 6-20 р.р., 17,3% – понад 21 р. Вони демонструють щодо учнів непослідовність у виявах вимогливості чи потурання. Таким чином, до налагодження відкритого діалогу з учнями, досягнення порозуміння в питаннях справедливості взаємодії, що властиво демократичному стилю педагогічного спілкування, більше тяжіють учителі зі стажем понад 21 р. та 6-20 р.р. і значно менше – до 5 р.р. Домінування у останніх змішаного стилю зменшує ймовірність адекватного обговорення складних питань, нівелює справедливе їх вирішення.

Отже, вивчення соціальних умов, які позначаються на справедливому ставленні вчителя до учнів, показало, що з набуттям здатності аналізувати процес і результат свого співробітництва з учнями, вчителі стають спроможними їх активізувати до спільного творчого пошуку ціннісних смислів педагогічної взаємодії – на засадах рівнопратнерства і психологічної рівності. При цьому найдосвідченіші вчителі зі стажем більше 21 р., максимально виявляючи свою суб'єктність у вказаному процесі, схильні дещо применшувати суб'єктність учнів. А найменш досвідчені вчителі зі стажем до 5 р.р., вважаючи за необхідне демонструвати учням свою вимогливість і активізувати їх на виконання поставлених завдань, часто приховують невпевненість у власних можливостях справедливо вирішувати проблемні педагогічні ситуації.

Емпіричне вивчення *психологічних чинників* соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дозволило виокремити провідні з них, а саме: рефлексивність, емпатійність, комунікабельність.

Результати дослідження *рефлексивності* в учасників експерименту показали, що *високий рівень* її розвитку мають 5,4% вчителів зі стажем до 5 р.р., 14,4% – 6-20 р.р., 16,1% – більше 21 р. Вони усвідомлено ставляться до власних думок, переживань, виявів

у взаєминах з учнями, роблять правильні умовиводи і справедливо діють. *Середній* – 60,6% – до 5 р.р., 69,4 % – 6-20 р.р., 72,8% – понад 21 р. Їм властиво лише в разі виникнення потреби рефлексувати власні думки й переживання та ставлення до учнів. Ці вчителі періодично встановлюють причини своєї поведінки, а тому не завжди справедливі у процесі прийняття педагогічних рішень. *Низький* – 34,0% – до 5 р.р., 16,2% – 6-20 р.р., 11,1% – більше 21 р. У них діагностовано здатність здійснювати поверховий аналіз власних думок, переживань, дій. У взаємодії з учнями майже не контролюють свою поведінку в ситуаціях, які важливо справедливо вирішувати, враховуючи переживання школярів. Отже, як виявлено, в досвідчених учителів спостерігається зростання показників розвитку рефлексивності. Це пов'язано з більш розвиненою за роки педагогічної практики здатністю осмислювати та піддавати аналізу свої взаємодії з учнями, робити правильні умовиводи, вдаватися до справедливих дій.

Вивчення *емпатійності* у вчителів засвідчило, що *високий* її рівень властивий 4,8% вчителів зі стажем до 5 р.р., 11,9% – 6-20 р.р., 17,9% – від 21 р., яким притаманно співчувати учням у ситуаціях особливо гострої для них потреби. Розуміючи причини переживань школярів, педагоги намагаються зважати на їх очікування і в процесі ведення діалогу пояснювати справедливість своїх дій. *Середній* – 38,1% – до 5 р.р., 50,6% – 6-20 р.р., 52,5% – від 21 р. Вони враховують індивідуальні властивості та життєві обставини учнів при прийнятті відносно них педагогічних рішень. Діють більше усвідомлено, а не під впливом емоційної спонуки підтримати школяра. *Низький* – 57,1% – до 5 р.р., 37,5% – 6-20 р.р., 29,6% – понад 21 р. Ці вчителі рідко виявляють співчутливість до учнів, оскільки схильні часто відволікатися на поточні моменти професійного буття, а тому не завжди переймаються проблемами учнів і діють відносно них справедливо. Таким чином, емпатійні тенденції більше виявляються у педагогів, професійний стаж яких перевищує 21 рік. Ми це пов'язуємо з тим, що впродовж багаторічної професійної діяльності у них викристалізувалася готовність з розумінням ставитися до проблемних ситуацій, у яких необхідно підтримати школяра, дати йому можливість повірити у свої сили, спонукати до виконання учнівських обов'язків.

Результати дослідження комунікабельності вчителів засвідчили, що *високий* рівень розвитку *вмінь*, які забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії, мають 54,4% вчителів зі стажем до 5 р.р., 63,1% – 6-20 р.р., 60,5% – понад 21 р. Вони налаштовані встановлювати гуманні стосунки з учнями, висловлювати свої позиції відносно справедливості у педагогічній взаємодії та пояснювати школярам правильність призначення винагород, заохочень чи покарань за результати їх діяльності. *Середній* – 32,0% – до 5 р.р., 30,6% – 6-20 р.р., 27,8% – від 21 р. Ці вчителі мають розвинені вміння вести діалог з учнями, проте не завжди здатні їх переконати у правильності власної позиції та справедливості педагогічних дій. Це позначається на виникненні сумнівів школярів у неупередженості свого педагога. *Низький* – 13,6% – до 5р.р., 6,3% – 6-20 р.р., 11,7% – більше 21 р. Педагоги цього рівня ситуативно вдаються до ведення педагогічного діалогу, домінують у своїх уподобаннях, що формує в учнів враження про жорсткість позиції вчителя та нарікання на його несправедливість. Отже, комунікативні вміння, що забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії, більшою мірою розвинені у вчителів з досвідом роботи в школі 6-20 р.р. Вважаємо, що нижчі показники у педагогів зі стажем до 5 р.р. зумовлюються відсутністю внутрішніх умов, зокрема, актуалізації рівності психологічних позицій зі школярами, не досить сформованою системою

компетенцій у межах діалогічної взаємодії. Водночас учителі з досвідом від 21 р., ймовірно, через упевненість у правильності своїх особистісних позицій, більше тяжіють до утвердження власних ціннісних уподобань.

Таким чином, вивчення психологічних чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії показало, що найменше рефлексивність, емпатійність, комунікабельність розвинені у вчителів з невеликим досвідом професійної діяльності. У них незначною мірою сформовані здатності піддавати глибокому аналізу власні професійні вияви та поведінку учнів, розуміти причини їх переживань та врахувати це при винесенні соціально справедливих педагогічних рішень. Порівняно з першими, вчителі зі стажем 6-20 р.р. та понад 21 р., при високих показниках указаних чинників, виявили схильність до домінування над учнями, висловлення й утвердження власних ціннісних позицій.

Виявлені особливості впливу соціальних умов і психологічних чинників на справедливе ставлення вчителя до учнів позначаються на розвитку в нього якості соціальної справедливості. В ході констатувального експерименту було здійснено дослідження її складових.

У процесі вивчення *когнітивно-інформаційної складової* соціальної справедливості вчителів було констатовано *ступінь осмислення ними соціальних і моральних норм, які базуються на моральних знаннях* (рис. 2).

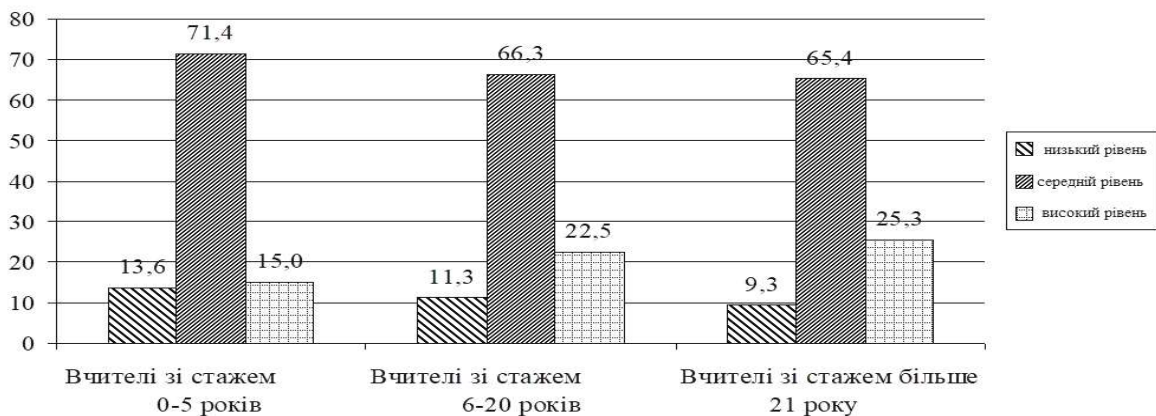


Рис. 2. Кількісні показники розвитку моральних знань учителів з різним терміном педагогічного стажу

За результатами дослідження виявлено, що *високий рівень* розвитку моральних знань мають 15,0% учителів зі стажем до 5 р.р., 22,5% – 6-20 р.р., 25,3% – понад 21 р. При цьому вчителі зі стажем до 5 р.р. засвідчили наявність у себе сформованої системи знань про моральні поняття та явища; 6-20 р.р. – продемонстрували здатність вільно оперувати моральними категоріями, використовувати моральні знання на практиці, що допомагає їм врегульовувати взаємини з учнями у відповідності до соціальних і моральних норм; понад 21 р. – виявили здатність власні моральні знання доносити до свідомості учнів і пояснювати норми взаємодії з ними. Різниця кількісних показників учителів зі стажем до 5 р. і 6-20 р.р. є достовірною при $\varphi^*=1,69$, $p \leq 0,046$ та до 5 р. і понад 21 р. – $\varphi^*=2,28$, $p \leq 0,011$. *Середній* – 71,4% – до 5 р.р., 66,3% – 6-20 р.р., 65,4% – від 21 р. Встановлено, що вчителям зі стажем до 5 р.р. властиво вносити суб'єктивний смисл у змістове наповнення моральних понять і тлумачити явища морального порядку, демонструючи переконаність у їх правильності; 6-20 р.р. – інколи неправильно аргументувати зміст моральних понять, оперуючи ними у взаєминах з учнями, не досить переконливо доводити необхідність

дотримання моральних норм у педагогічних взаємодіях; від 21 р. – не завжди вкладати у моральні поняття істинний зміст через надмірну впевненість у правильному їх тлумаченні, що інколи стає причиною нездатності переконувати учнів у моральних ідеях чесності та справедливості. *Низький* – 13,6% – до 5 р.р., 11,2% – 6-20 р.р., 9,3% – понад 21 р. З'ясовано, що для вчителів зі стажем до 5 р.р. притаманно не акцентуватися на знанні моральних понять і оперуванні ними у взаємодії з учнями; 6-20 р.р. – не надавати особливого значення важливості моральних знань і переконань у необхідності дотримання соціальних і моральних норм у педагогічній діяльності, понад 21 р. – висловлювати переконання в другорядності моральної складової діяльності вчителя, не актуалізувати обізнаність відносно соціальних і моральних норм.

Отже, за результатами дослідження когнітивно-інформаційної складової виявлено таку тенденцію: у вчителів з незначним педагогічним досвідом поки не склалася стала система переконань, що базується на моральних знаннях, осмислених соціальних і моральних нормах, на відміну від старших колег, які здатні виявляти переконаність і обізнаність в істинності ідей справедливості. Саме це полегшує останнім долати моральні колізії, які виникають у педагогічній взаємодії.

Результати дослідження *емоційно-ціннісної складової* соціальної справедливості вчителів доводять, що у педагогів з різним терміном педагогічного стажу домінує *середній рівень* ціннісного ставлення до учнів (рис. 3).

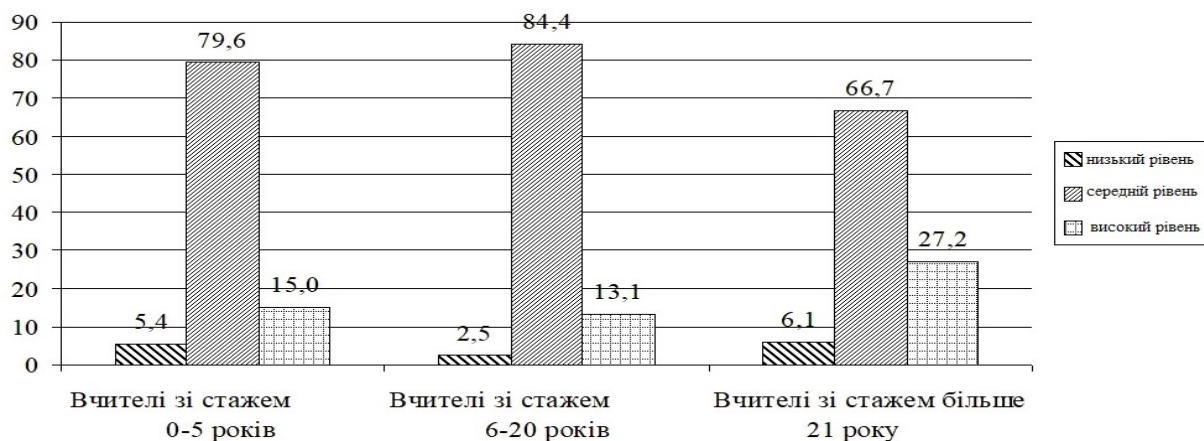


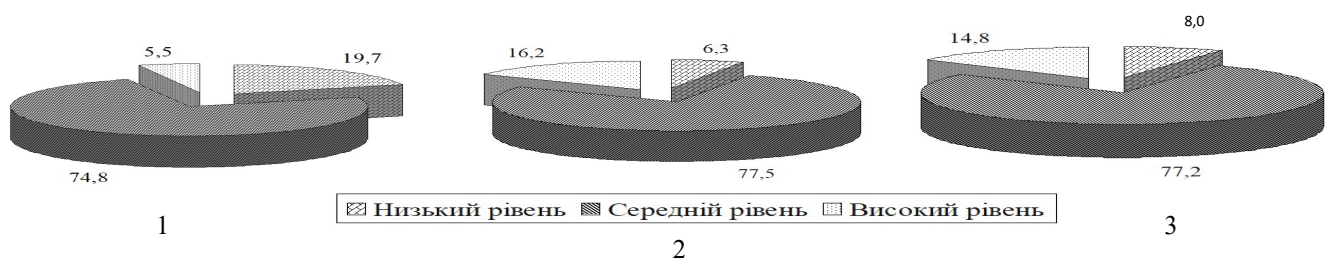
Рис. 3. Кількісні показники ціннісного ставлення до учнів учителів з різним терміном педагогічного стажу

Так, зафіксовано, що *середній рівень* мають 79,6% вчителів зі стажем до 5-ти р.р., 84,4% – 6-20 р.р., 66,7% – понад 21 р. При цьому педагоги зі стажем до 5 р.р., у цілому позитивно сприймаючи школярів, не демонструють здатності до безумовного прийняття їх особистості, що виявляється переважно на рівні міжособистісних взаємодій; 6-20 р.р. – при вияві поваги до учнів, періодично вважають за необхідне висловлювати критику на адресу їх особистості, що більшою мірою стосується питань підвищення рівня навчальної успішності чи подолання неузгодженостей у поведінці; від 21 р. – керуються переконанням, що навіть надмірна конструктивна критика, яка ґрунтується на впевненості у власній особистості та ціннісній позиції, є необхідним елементом позитивного впливу на учнів. Різниця показників учителів з довідом до 5 р.р. і понад 21 р. є достовірною при $\phi^*=2,60$, $p \leq 0,04$ та 6-20 р.р. і від 21 р. – $\phi^*=3,76$, $p \leq 0,01$. *Низький* – 5,4% – до 5 р.р., 2,5%, – 6-20 р.р., 6,1% – понад 21 р. У вчителів зі стажем до 5 р.р. це виявляється у відсутності толерантності відносно учнів; 6-20 р.р. – у демонстрації схильності до оцінювання не тільки результатів діяльності школярів, але й їх особистості;

більше 21 р. – у ставленні до учнів переважно як об'єктів педагогічного впливу. Відмітимо, що вчителям з низьким рівнем властиві недовіра до себе як суб'єкта морально спрямованої діяльності та сумніви у правильності соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії. *Високий* – 15,0% – до 5 р.р., 13,1% – 6-20 р.р., 27,2% – понад 21 р. Вчителі зі стажем до 5 р.р. мають сумлінне ставлення до особистості учнів, орієнтуються на етичні норми педагогічної взаємодії; 6-20 р.р. – безоцінне ставлення до особистості учнів, незважаючи на недоліки у навчанні чи поведінці останніх, упевнені в правильності такої позиції, що пов'язано із самоповагою, визнанням етичних норм взаємодії; від 21р.– безумовно приймають школярів, визнають цінність їх особистості і водночас ціннісно ставляться до себе і до моральних норм. Відмінності у показниках учителів зі стажем до 5 р.р. і більше 21 р. становлять $\varphi^*=2,66$, $p\leq 0,03$, та 6-20 р.р. і більше 21 р. – $\varphi^*=3,19$, $p\leq 0,01$.

Таким чином, на основі вивчення емоційно-ціннісної складової було виявлено тенденцію молодих учителів орієнтуватися на особистість школярів переважно як на суб'єктів міжособистісних взаємодій. У більш досвідчених учителів зі стажем 6-20 р.р. вироблені професійні навички ставитися до учнів на підставі результатів оцінювання їх як суб'єктів учбової діяльності. Найдосвідченіші ж учителі, керуючись мотивацією конструктивно взаємодіяти зі школярами, сприяти покращенню їх інтелектуального й особистісного розвитку, часто виявляють упевненість у необхідності постійної критики на їх адресу.

Аналіз результатів емпіричного дослідження *мотиваційно-конативної складової* соціальної справедливості вчителів засвідчив міру вияву ними самоконтролю у педагогічній діяльності та у взаємодії з учнями, що базується на дотриманні соціальних норм і моральних імперативів (рис. 4).



Умовні позначення: 1 – вчителі зі стажем до 5 р.р., 2 – 6-20 р.р., 3 – понад 21 р.

Рис. 4. Кількісні показники розвитку самоконтролю у педагогічній взаємодії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Встановлено, що *високий рівень* самоконтролю властивий 5,5% вчителів зі стажем до 5 р.р., 16,2% – 6-20 р.р., 14,8% – понад 21 р. Зокрема, педагоги зі стажем до 5 р.р., які у своїх спонуканнях керуються усвідомленням необхідності бути справедливими відносно учнів, виявляють здатність до самовладання у взаєминах з ними. Педагоги зі стажем 6-20 р.р., для яких регулятором взаємодії з учнями виступає цінність соціальна справедливість, демонструють поміркованість, виваженість при здійсненні оцінювання їх діяльності чи вирішенні суперечливих педагогічних ситуацій. Вчителі зі стажем понад 21 р., які виходять з гуманістичної установки на педагогічну взаємодію, чітко виконують професійні завдання, зосереджуються на предметі педагогічної уваги, здатні його адекватно (справедливо) оцінити. Різниця між показниками вчителів зі стажем до 5 р. і 6-20 р.р. ($\varphi^*=3,10$, $p\leq 0,01$) та до 5 р. і понад 21 р. ($\varphi^*=2,78$, $p\leq 0,01$) є достовірною. *Середній* – 74,8% – до 5 р.р., 77,5% – 6-20 р.р., 77,2% – понад 21 р. Зокрема, вчителі зі

стажем до 5 р.р. часом схильні до надмірного вияву позитивних чи негативних переживань у суперечливих ситуаціях та імпульсивності під час оцінювання діяльності учнів. Вчителі зі стажем 6-20 р.р. здатні врівноважувати вияв своїх переживань відносно учнів у моменти прийняття справедливих рішень і водночас послаблювати самоконтроль у процесі їх реалізації. Педагоги зі стажем понад 21 р. можуть тримати під контролем свої переживання в ситуаціях, що вимагають особливої уваги і відповідального ставлення, за інших обставин контроль послаблюється і оцінювання діяльності учнів починає носити суб'єктивний характер. *Низький* – 19,7% – до 5 р.р., 6,3% – 6-20 р.р., 8,0% – від 21 р. Вчителі зі стажем до 5 р.р. слабо виявляють здатність зорієнтовуватися у складних педагогічних ситуаціях і приймати відповідальні й справедливі рішення; 6-20 р.р. – мають слабе самовладання й погано регулюють свої емоційні реакції на дії учнів; від 21р. – незібраність, яка виникає внаслідок професійного виснаження і супроводжується тим, що педагоги повною мірою не можуть оцінити ситуацію взаємодії з учнями, а тому вдаються до несправедливих дій. Різниця показників учителів з довідом до 5 р.р. і 6-20 р.р. є достовірною при $\varphi^*=3,61$, $p \leq 0,01$ та до 5 р. і понад 21 р. – $\varphi^*=3,03$ $p \leq 0,01$.

Таким чином, особливості розвитку мотиваційно-конативної складової полягають у тому, що вчителі зі стажем до 5 р.р., для яких на початкових етапах педагогічної діяльності важливо відповідати вимогам професії, на практиці ще не навчилися відносно них врегульовувати власні дії. Вчителі зі стажем 6-20 р.р. за роки щоденної взаємодії з учнями в різних педагогічних ситуаціях набули здатностей узгоджувати власні педагогічні вияви і сумлінно виконувати свої професійні обов'язки. Найбільш досвідчені вчителі, чітко орієнтуючись на соціальні та моральні норми, намагаються їм слідувати у взаємодії з учнями, водночас посилена професійна відповідальність часом призводить до перенавантаження, що супроводжується домінуванням суб'єктивізму в доборі засобів впливу на учнів та оцінювання їх діяльності.

За результатами вивчення *соціальної справедливості вчителів* було визначено **показники та рівні (високий, середній, низький) розвитку** зазначеного утворення, обґрунтування яких здійснювалося на основі наступних **критеріїв**: осмислене прийняття соціальних норм і моральних імперативів (А. В. Донцов, О. І. Раєв, Л. І. Рувінський); ціннісне ставлення до учасників педагогічної взаємодії (Ш. О. Амонашвілі, О. Г. Балл, І. Д. Бех, В. М. Чернокозова); моральна поведінка у педагогічних взаємодіях (М. Й. Боришевський, М. В. Савчин, В. М. Чернобровкін).

Отже, для вчителів притаманні такі *рівні розвитку їх соціальної справедливості*.

Високий рівень властивий учителям, у яких сформовані осмислені соціальні норми та моральні імперативи, впевненість у їх правильності, що базується на моральних знаннях, ґрунтовних уявленнях про соціальну справедливість, основою яких є соціальний і професійний досвід, переконання в необхідності дотримання у педагогічній діяльності норм; домінує ціннісне ставлення до кожного учня, безумовне визнання його особистості, ціннісне самоставлення вчителя, внутрішнє прийняття ним своєї особистості, що надає впевненості в правильності власних моральних дій, поважливе ставлення до соціальних норм та етичних вимог, вияв у взаємодії з учнями відповідальності, добросовісності та наявності стійкості моральних цінностей; орієнтування на моральні норми, що регулюють процес педагогічної взаємодії, сформована здатність до самоконтролю у всіх сферах взаємодій та діяльності, переважання у поведінці самовладання в ситуаціях морального

вибору, здатність до самоуправління у взаєминах з учнями, готовність до діалогу та справедливого вирішення суперечливих педагогічних ситуацій.

Середній – у вчителів рідко з'являється невпевненість у правильності осмислених соціальних норм та моральних імперативів, що не повністю базується на моральних знаннях та уявленнях про соціальну справедливість, відносно стійкі переконання в необхідності дотримання у педагогічній діяльності норм; інколи декларується позитивне ставлення до учнів і водночас визнається цінність їх особистості, вибірковий інтерес до них, повага та розуміння, не завжди прийняття вчителем себе як суб'єкта педагогічної взаємодії, переважання критичного самоствлення або ж прийняття своїх особистісних і професійних переваг, що викликає сумніви у правильності власних виявів та сумлінного дотримання етичних вимог у взаємодії з учнями; інколи відхід від орієнтування на моральні норми і принципи, що регулюють процес педагогічної взаємодії, самоконтроль у значущих сферах взаємодій та діяльності, при якому не завжди спостерігається вияв поміркованості й самовладання в ситуаціях морального вибору, здатність до самоуправління у взаєминах з учнями та ведення конструктивного діалогу.

Низький – учителям притаманні неглибока осмисленість соціальних норм та моральних імперативів, слабка впевненість у їх правильності, що зумовлюється наявністю поверхових моральних знань і уявлень про соціальні норми педагогічної взаємодії, визнання відносності моральних імперативів, нестійкі соціальні та моральні переконання; упереджене ставлення до учнів, ситуативний вияв до них поваги та розуміння; нестабільність у прийнятті себе як суб'єкта професійної діяльності та педагогічної взаємодії, надмірне критичне ставлення до власних недоліків, слабе сумлінне дотримання етичних принципів у педагогічній взаємодії; майже не розвинута нормативна та моральна мотивація, відхід від вихідних положень, що є регуляторами процесу взаємодій з учнями, рідка фіксація контролю на собі як суб'єкті педагогічної діяльності, недостатність вираженості та самовладання в ситуаціях морального вибору, часта імпульсивність у здійсненні самоуправління та відхід від діалогічної взаємодії зі школярами, що стоїть на заваді успішного подолання протиріч освітнього процесу.

В межах констатувального експерименту досліджувалося становлення *механізмів* розвитку соціальної справедливості вчителів. За результатами емпіричного вивчення *механізму ціннісної рефлексії* виявлено, що *високого рівня* його розвитку досягли 2,1% вчителів зі стажем до 5 р.р., 8,8% – 6-20 р.р., 9,3% – понад 21 р. Ці педагоги постійно переосмислюють свої моральні знання, уявлення та переконання, визначають місце соціальної справедливості в ціннісній системі особистості, піддають аналізу власні вияви та вияви учнів. *Середній* рівень властивий 74,8% учителів зі стажем до 5 р.р., 80,6% – 6-20 р.р., 87,0% – більше 21 р., які при усвідомленні необхідності набуття нових ціннісних знань, здійсненні аналізу власних думок, переживань, дій відносно учнів, повною мірою не визначають для себе цінність соціальної справедливості, а тому інколи поверхово осмислюють ситуації, варті особливої педагогічної уваги. *Низький* – 23,1% – до 5 р.р., 10,6% – 6-20 р.р., 3,7% – понад 21 р. Вони мають слабку схильність осмислювати міру значущості для себе соціальної справедливості, рідко переймаються набуттям нових ціннісних знань і розширенням свого аксіологічного простору, не піддають аналізу власні особистісні та професійні вияви. За результатами дослідження відмінність у показниках учителів зі стажем до 5 р. і 6-20 р.р. достовірна при $p \leq 0,05$ та до 5 р. і від 21 р. – $p \leq 0,01$. Отже, з набуттям педагогічного досвіду актуалізується здатність учителя рефлексувати

свої якості, аналізувати результати їх вияву у взаємодії зі школярами, що зумовлює більш глибоке осмислення і переосмислення власних моральних цінностей, зорієнтованість на соціально справедливу поведінку. Натомість молоді вчителі лише наповнюють свій аксіологічний простір знаннями та уявленнями про себе як носія моральних цінностей, знаходяться в пошуку власної ціннісної орієнтованості та віднаходженні внутрішніх ресурсів для цього.

У процесі вивчення *механізму соціальної ідентифікації* констатовано, що здатність учителя до встановлення *близької дистанції* у стосунках з учнями властива 66,7% зі стажем до 5 р.р., 88,7% – 6-20 р.р., 89,5% – понад 21 р. Вони встановлюють позитивні емоційні зв'язки з учнями, внутрішньо переживають їх ціннісно-сміслові позиції, у процесі ведення педагогічного діалогу можуть досягати психологічної рівності зі школярами. Здатність учителя до *конструктивної віддаленості* – 26,6% – до 5 р.р., 6,9% – 6-20 р.р., 7,4% – від 21 р., які мають розбіжності з учнями, критично ставляться до їх ціннісно-сміслових позицій, але вважають, що це сприяє досягненню взаєморозуміння. Спрямованість учителя на *деструктивну дистанцію* – 6,7% – до 5 р.р. 4,4% – 6-20 р.р., 3,1% – більше 21 р. Зазначена дистанція заважає прийняттю і розумінню очікувань та інтересів учнів, психологічному зближенню з ними. Виявлені вище показники вказаного механізму у вчителів підтверджують, що з досвідом розвивається й удосконалюється здатність педагога приєднуватися до особистості учня, розуміти його очікування справедливості та переживання несправедливого ставлення. Самодостатність учителя, яка з'являється з роками, структурує його повагу до особистості учнів, позначається на досягненні ціннісно-сміислової рівності з ними.

Результати дослідження *механізму ціннісної саморегуляції* засвідчили, що *високий рівень* його розвитку мають 17,7% вчителів зі стажем до 5 р.р., 18,1% – 6-20 р.р., 14,9% – від 21 р. Ці педагоги регулюють свої дії відповідно до смислів, якими керуються як носії цінності соціальної справедливості, без вагань роблять вибір на користь моральної мотивації. *Середній* – 19,7% – до 5 р.р., 28,8% – 6-20 р.р., 42,6% – понад 21 р., що виявляється в зменшенні актуальності питання щодо вибору моральних мотивів педагогічної діяльності та важливості цінності соціальної справедливості у врегулюванні взаємодій з учнями. *Низький* – 62,6% – до 5 р.р., 53,1% – 6-20 р.р., 42,5% – більше 21 р. Їм притаманно зважати на сталу систему цінностей, не переглядати власні мотиви педагогічної діяльності та смисли, якими наповнюється її зміст. Слабко здійснюється розвиток ціннісного потенціалу таких учителів і мінімалізується їх налаштованість на прийняття соціально справедливих педагогічних рішень. Встановлено достовірність різниці у показниках учителів зі стажем до 5 р. і понад 21 р. ($p \leq 0,01$) та 6-20 р.р. і від 21 р. ($p \leq 0,05$). Загалом отримані результати констатували низьку розвиненість механізму ціннісної саморегуляції у вчителів. Це актуалізує питання здійснення корекційно-розвивальної роботи з ними, особливо з учителями, які мають незначний педагогічний досвід. Ці педагоги знаходяться в процесі визначення статусу соціальної справедливості в ієрархії їх цінностей, при здійсненні оцінювання результатів діяльності учнів переважно покладаються на інтуїцію, аніж керуються смислами відносно цінності соціальної справедливості.

Здійснене експериментальне дослідження соціальних умов і психологічних чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, особливостей розвитку складових соціальної справедливості особистості вчителів, психологічних механізмів, врахування

результатів вивчення ціннісних ставлень учнів дало можливість виявити наступні **закономірності** розвитку цього явища: 1. Чим глибше осмислюються вчителем детермінанти особистісної цінності соціальної справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що ефективно підвищує гуманізацію процесу педагогічної взаємодії вчителя з учнями. 2. Чим ґрунтовніше відбувається розвиток складових соціальної справедливості вчителя, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює соціально справедливі вияви у взаємодіях з учнями. 3. Чим вищі якісні показники ціннісного ставлення вчителя до учнів, тим продуктивнішим є процес комунікативної співтворчості з ними, що підвищує можливості зближення ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії. 4. Чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті соціальної справедливості у взаємодіях з учнями.

Таким чином, прогресивний розвиток соціальної справедливості вчителя зумовлюється набуттям ґрунтового, змістовного педагогічного досвіду в процесі професійного становлення, розвитку та досягнення професійної зрілості вчителя. Це позначається на якості взаємодій з учнями, які у взаєминах із соціально справедливим учителем здатні досягати гідного ставлення оточуючих до своєї особистості. Результати експерименту засвідчили, що в більшості вчителів, особливо з незначним професійним досвідом, не досить розвинені складові соціальної справедливості їх особистості та виявлено середні й низькі показники механізмів їх розвитку. Встановлене актуалізувало проблему обґрунтування та застосування психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у взаємодії вчителів з учнями.

У **п'ятому розділі** *«Психологічний супровід підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»* презентовано зміст та процесуальні аспекти організації психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу, висвітлено динаміку розвитку соціальної справедливості вчителів, констатовано зміни в ціннісних установах учнів, сформульовано практичні рекомендації для адміністрацій навчальних закладів, учителів, психологів відносно розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Нами було розроблено та апробовано *психологічний супровід підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії*. Мета полягала в створенні умов для актуалізації цінності соціальної справедливості особистості вчителів, її розвитку до масштабів однієї з домінантних професійних цінностей, що визначає вектор моральної поведінки педагога у взаєминах з учнями.

У процесі реалізації супроводу були розроблені психологічні програми, в межах яких здійснювалася просвітницька і розвивальна робота з *учителями, адміністраціями закладів, психологами, соціальними педагогами*. Програма, яка передбачала співпрацю з адміністрацією навчального закладу, була спрямована на інформування її представників про перспективні лінії розвитку потенціалу розвитку справедливості у педагогічній взаємодії. В контексті цього проведено бесіди «Гуманістичні тенденції розвитку сучасної школи», «Оптимізація процесу підвищення професійної та психологічної культури педагогів», дискусія «Створення умов для морального й професійного самовдосконалення

вчителя», обговорювався план проведення психологічної розвивальної роботи з учителями-учасниками формувального експерименту

Робота з психологами та соціальними педагогами навчальних закладів полягала в проведенні просвітницької роботи в межах міні-лекцій «Моральна спрямованість особистості вчителя», «Соціальна справедливість як суспільна, особистісна та професійна цінності вчителя»; бесід «Соціальна справедливість у взаємодії вчителів і учнів», «Психологічний портрет справедливого вчителя»; дискусії «Соціально-психологічні наслідки несправедливих дій учителя».

З метою *підвищення у вчителів потенціалу розвитку їх цінності (якості) соціальної справедливості*, що актуалізується у взаємодіях з учнями, була розроблена розвивальна психологічна програма. Вона передбачала проведення заходів, які спрямовувалися на *реалізацію вихідних наукових положень ціннісно-діалогічного підходу* і входили до одного з трьох блоків – інформаційного, самопізнання та тренувального. В межах *інформаційного блоку* проводилися міні-лекції з метою поглиблення знань і уявлень учителів про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, розширення смислового простору вчителів. *Блок самопізнання* зводився до інтроспекції та аналізу учасниками експерименту власних особливостей з метою усвідомлення ними своєї спрямованості на встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. В *тренувальному блоці* застосовувався соціально-психологічний тренінг з метою розвитку соціальної справедливості у вчителів, їх професійно-значущих якостей, завдяки яким досягається психологічна, ціннісно-смилова рівність учасників освітнього процесу. Обґрунтовані в програмі заходи реалізовувалися в межах розроблених тем – на 10-ти заняттях (по 90 хвилин кожне) із застосуванням *міні-лекцій та практичних завдань* (самопізнання, моделювання педагогічних ситуацій тощо), а також 20-ти заняттях *соціально-психологічного тренінгу*. Було створено групи учасників тренінгу за принципом тривалості їх педагогічного стажу (до 5 р.р., 6-20 р.р., більше 21 р.). Наші зусилля спрямовувалися на розвиток у вчителів складових їх соціальної справедливості при активізації психологічних механізмів та актуалізації здатностей до ведення ціннісного діалогу з учнями.

Для розвитку *когнітивно-інформаційної складової*, при активізації *механізму ціннісної рефлексії*, проводилися міні-лекції «Особистісні цінності в моральній сфері вчителя», «Соціальна справедливість педагога як особистісна та професійна цінність» з метою усвідомлення вчителями суспільної, особистісної та професійної цінностей – соціальної справедливості, їх значення в налагодженні взаємодій з учнями. При застосуванні методик М. Рокіча «Ціннісні орієнтації», експрес-діагностики соціальних цінностей учителів, вправи «Перегляд «Кодексу цінностей сучасного українського виховання» реалізовувалася мета осмислення і перегляду вчителями важливих для них цінностей, розвитку розуміння ролі та місця цінності соціальної справедливості в структурі їх моральної сфери. В межах тренінгу проводилися вправи, що спонукали вчителів рефлексувати власний життєвий досвід, виділяти пріоритетні моральні цінності, співвідносити суспільну, особистісну й професійну цінності соціальної справедливості, сприяли удосконаленню навичок ціннісної рефлексії вчителів, активізували їх особистісні ресурси для досягнення цінності-мети соціальної справедливості у взаємодії з учнями («Цінності мого життя», «Ціннісні пріоритети» та ін.).

Розвиток *емоційно-ціннісної складової*, активізація дії *механізму соціальної ідентифікації* здійснювалися на міні-лекціях «Учень – найвища цінність для вчителя», «Психологія ставлення особистості вчителя до себе» з метою актуалізації проблеми ціннісного ставлення вчителя до особистості учня як об'єкта справедливих педагогічних дій та ціннісного ставлення до себе як суб'єкта моральної поведінки. Здійснювалася діагностика вчителями емпатії для пізнання власної здатності розуміти проблеми школярів; самооцінки – для визначення внутрішніх ресурсів, що покращують якість взаємодії з учнями. У межах тренінгу застосовувався метод моделювання ситуацій з метою об'єктивації соціальної справедливості їх особистості, проводилися вправи, спрямовані на самопізнання особистості вчителів, їх самоідентифікацію, самовдосконалення («Три імені», «Без маски», «Сформулюй позитивний Я-образ» та ін.), на покращення взаємин зі школярами («Мої педагогічні ставлення», «Спогади»), розвиток емпатійності («Мої проблеми», «Непорозуміння між учителем і учнем»), обговорювалися педагогічні ситуації, в яких учителі виявляли ціннісне ставлення до учнів, до себе, до етичних норм взаємодії учасників освітнього процесу.

Вплив на *мотиваційно-конативну складову* з активізацією дії *механізму ціннісної саморегуляції* відбувався на міні-лекціях «Мотиви справедливості у структурі педагогічної діяльності вчителя», «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя» з метою усвідомлення ролі моральної мотивації в діях учителя, важливості здійснення ним справедливих вчинків відносно учнів. Здійснювалася діагностика вчителями своїх соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері, здатності до самокорекції, вміння володіти собою в суперечливих ситуаціях. На тренінгових заняттях проектувалися та відтворювалися умови для рольових дій – трансформації мотиву соціально справедливих дій учителя у його професійну якість – соціальну справедливість, проводилися психологічні вправи («Вплив винагороди на мотивацію», «Мій моральний вибір», «Самовладання» та ін.), моделювалися й обговорювалися педагогічні ситуації, які спонукали вчителів удосконалювати себе як суб'єкта морально спрямованої діяльності.

Проводилися заходи, що передбачали розвиток у вчителів здатностей до ведення конструктивного діалогу зі школярами, *досягнення у педагогічній взаємодії ціннісно-сислової рівності*, а саме міні-лекції «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів», «Ціннісно-сислова рівність учасників педагогічної взаємодії». Ознайомлення з їх змістом сприяло осмисленню особливостей та умов виникнення ціннісно-сислової рівності між учасниками педагогічної взаємодії. В процесі рефлексивного аналізу відбувалося самопізнання вчителями власних тенденцій до домінантності чи дружелюбності у взаєминах з учнями, схильності до певного стилю управління їх діяльністю. Під час тренінгу проводилися вправи, спрямовані на розвиток якостей педагогів, що сприяють актуалізації ціннісно-сислових позицій щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування, допомагають налагоджувати ефективну комунікативну взаємодію зі школярами («Відкритість», «Ритм», «Діалог» та ін.), конструктивно обговорювати з ними ціннісно-сислові позиції обох сторін («Аналіз та самоаналіз бар'єрів спілкування» тощо).

Психологічна розвивальна програма підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії апробовувалася на базі Кіровоградського обласного НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв), КЗ "Навчально-виховний комплекс

загальноосвітня школа І-ІІ ступенів – економіко-правовий ліцей "Сучасник" м. Кропивницького у 2017-2018 н.р. Були створені експериментальна (58 учасників) та контрольна (59 учасників) групи.

Результати аналізу кількісних і якісних показників учасників експериментальної групи до та після формувального експерименту констатували позитивну динаміку в розвитку їх цінності соціальної справедливості (табл. 1). Достовірність зафіксованих зрушень перевірялася за допомогою G-критерія знаків.

Таблиця 1

Кількісні показники розвитку складових соціальної справедливості вчителів-учасників експериментальної групи до та після формувального експерименту

n=58

Складові	Рівень розвитку	Стаж 0-5 р.р (n=19)		Стаж 6-20 р.р (n=20)		Стаж від 21 р. (n=19)	
		ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після
Когнітивно-інформаційна	Осмисленість соціальних і моральних норм на основі моральних знань						
	високий	5,3	21,1	15,0	40,0	10,5	42,1
	середній	84,2	78,9	70,0	60,0	84,2	57,9
	низький	10,5	0	15,0	0	5,3	0
Емоційно-ціннісна	Ціннісне ставлення до учнів як учасників педагогічної взаємодії						
	високий	5,3	31,6	15,0	35,0	21,0	42,1
	середній	78,9	68,4	75,0	65,0	68,4	57,9
	низький	15,8	0	10,0	0	10,6	0
Мотиваційно-конативна	Моральний самоконтроль у педагогічних взаємодіях та діяльності						
	високий	5,3	26,3	15,0	45,0	15,8	36,8
	середній	84,2	73,7	80,0	55,0	78,9	63,2
	низький	10,5	0	5,0	0	5,3	0

Результати дослідження зрушень у розвитку **когнітивно-інформаційної складової** в учасників експериментальної групи засвідчили, що збільшилися показники *високого рівня* розвитку моральних знань у вчителів зі стажем до 5-ти р.р. з 5,3% до 21,1%, 6-20 р.р. – з 15,0% до 40,0%, понад 21 р. – з 10,5% до 42,1%. У молодих педагогів розширилися якісні показники сформованої системи знань про моральні поняття та явища новітніми знаннями, що засвідчило їх здатність оперувати ними в ситуаціях взаємодій з учнями. У вчителів з досвідом 6-20 років розвинулася здатність при вільному володінні моральними знаннями доносити до учнів їх істинний зміст, керуватися осмисленими нормами педагогічної взаємодії. У найдосвідченіших учителів потенціал моральних знань підвищився завдяки актуалізації попереднього професійного досвіду поглиблювати осмисленість моральних цінностей, спроможність переконувати учнів у необхідності їх дотримання. *Середній* – знизилася показники у вчителів зі стажем до 5 р.р. з 84,2% до 78,9%, які меншою мірою почали орієнтуватися на суб'єктивне тлумачення явищ морального порядку; 6-20 р.р. – з 70,0% до 60,0% та від 21 р. – з 84,2% до 57,9%, у яких зменшилася надмірна впевненість у правильності власного їх трактування і виявилася схильність його співвідносити з істинним змістовим наповненням. Була подолана проблема вияву *низького рівня* у вчителів усіх вікових категорій – наявності у них поверхових моральних знань і уявлень про норми педагогічної взаємодії. Вчителі укріпилися в переконанні важливості моральної складової педагогічної діяльності, необхідності поповнювати знання про моральні цінності, актуалізувати їх для дотримання соціальних і моральних норм у взаємодії з учнями. Зафіксовані зрушення виявилися достовірними у вчителів зі стажем до 5 р.р. (n=9; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$), 6-20 р.р. (n=8; $G_{\text{емп}}=0$; $p \leq 0,01$), понад 21 р. (n=9; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$).

У розвитку *емоційно-ціннісної складової* спостерігалось суттєве підвищення показників *високого рівня* розвитку ціннісного ставлення до учнів у вчителів зі стажем до 5-ти р.р. – з 5,3% до 31,6%, у яких з'явилося ціннісне ставлення до результатів діяльності учнів; 6-20 р.р. – з 15,0% до 35,0%, які почали більш толерантно ставитися до особистості школярів, а в своїх критичних зауваженнях торкатися виключно проблем, пов'язаних з їх навчанням і вихованням; понад 21р. – з 21,0% до 42,1% – почали менше критикувати учнів, внутрішньо їх приймати, більше зосереджуватися на презентації їх особистісних і навчальних досягнень. Констатовано зниження *середнього* – до 5-ти р.р. – з 78,9% до 68,4%, 6-20 р.р. – з 75,0% до 65,0%, понад 21 р. – з 68,4% до 57,9%. У них спостерігалось зменшення декларування позитивного ставлення до учнів, з'явилося визнання цінності їх особистості, повага і розуміння. Знизилися до 0% показники *низького рівня* – до 5-ти р.р. на 15,8%, 6-20 р.р. – на 10,0%, понад 21 р. – на 10,6%. Таким чином, у результаті експерименту була подолана проблема оцінного ставлення до особистості учнів у вчителів усіх вікових категорій, посилена їх довіра до себе як суб'єкта толерантного, ціннісного ставлення до кожного школяра на основі дотримання морально-етичних вимог у професії педагога. Зафіксовані зрушення виявилися достовірними у вчителів зі стажем до 5 р.р. ($n=8$; $G_{\text{емп}}=0$; $p \leq 0,01$), 6-20 р.р. ($n=8$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$), більше 21 р. ($n=9$; $G_{\text{емп}}=1$ $p \leq 0,05$).

Динаміка розвитку *мотиваційно-конативної складової* виявилася в збільшенні кількості респондентів з *високим рівнем* розвитку самоконтролю – зі стажем до 5-ти р.р. – з 5,3% до 26,3%; 6-20 р.р. – з 15,0% до 45,0%; від 21 р. – з 15,8% до 36,8%. Вони продемонстрували здатність у відповідальні моменти виважено оцінювати педагогічні ситуації та справедливо діяти. Зокрема, вчителі зі стажем 6-20 р.р. демонстрували спроможність раціонально сприймати педагогічні ситуації і бути поміркованими у прийнятті й реалізації педагогічних рішень. Учителі зі стажем понад 21 рік показали, що вони більше орієнтуються на сталий стереотип і менше зважають на ситуацію, за якої потрібно робити зусилля у взаєминах з учнями. Молоді вчителі, не маючи такої впевненості, долали схильність до надмірної імпульсивності, що заважає тримати під контролем процес взаємодії з учнями. Знизилися показники *середнього рівня* у вчителів зі стажем до 5 р.р. з 84,2% до 73,7%, 6-20 р.р. – з 80,0% до 55,0%, більше 21 р. – з 78,9% до 63,2%, які хоча й схильні тримати під контролем педагогічну ситуацію, можуть надмірно виявляти свої переживання. Досвідчені вчителі виявили здатність до розвитку потенціалу на належному рівні контролювати свої дії, що позитивно позначається на прийнятті справедливих педагогічних рішень. Молоді педагоги засвідчили, що вони при надмірному вияві позитивних чи негативних емоцій докладають більше зусиль, ніж їх старші колеги, для активізації власного гальмівного механізму. Після завершення формувального експерименту зафіксовано відсутність учителів з *низьким рівнем*, які були не здатні контролювати свою поведінку у взаємодії з учнями, приймати й реалізовувати справедливі педагогічні рішення. Вказані зрушення виявилися достовірними у вчителів зі стажем 6-20 р.р. ($n=9$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$), в інших педагогів (до 5 р. – $n=6$; $G_{\text{емп}}=0$; від 21 р. – $n=7$; $G_{\text{емп}}=1$) констатовано наявність позитивної динаміки, що намітилася в розвитку мотиваційно-конативної складової.

Таким чином, презентовані результати свідчать, що у всіх учителів відбулися позитивні зрушення в розвитку їх якості соціальної справедливості. Вчителі зі стажем до 5 р.р. продемонстрували власну готовність і вмотивованість до вдосконалення себе як

суб'єкта соціально справедливих дій. Вважаємо, що зафіксована позитивна динаміка в розвитку досліджуваного утворення буде закріплюватися з набуттям особистісного та професійного досвіду. Найбільш сприйнятливими до психологічного впливу виявилися вчителі зі стажем 6-20 р.р., які послідовно демонстрували прогресивні якісні зміни в розвитку їх цінності соціальної справедливості при активному долученні до всіх заходів. На противагу учасники контрольної групи демонстрували або сталі результати, або несуттєві зрушення в розвитку досліджуваної якості.

Отже, обґрунтовані вихідні наукові положення підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дали позитивні результати. Впроваджена розвивальна програма підтвердила достовірність та надійність принципів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Вважаємо, що розвивальна робота є початковою ланкою реалізації стратегічної мети морального розвитку сучасних педагогів. Подальшому розвитку у вчителів цінності соціальної справедливості сприятиме слідування адміністрацій навчальних закладів, психологів, соціальних педагогів, учителів рекомендаціям, згідно яких останні будуть утверджуватися у переконанні, що досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є неодмінною умовою морального розвитку її учасників.

ВИСНОВКИ

У дисертації висвітлено результати теоретико-концептуального та емпіричного дослідження психології розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Розроблено модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структуру соціальної справедливості особистості вчителів та механізми її розвитку. Обґрунтовано психологічну програму підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

1. *Справедливість* у психологічному вимірі є моральною цінністю, яка актуалізує моральні вияви людини у відповідності до загальнолюдських норм відносно побудови чесних, правдивих взаємин з іншими людьми. Похідною від справедливості є *соціальна справедливість* – цінність, що визначається кожним учасником соціальної взаємодії як можливість отримувати заслужені винагороду чи покарання за внесок у виконання суспільно важливої діяльності, мати рівні права для реалізації потенціалу своєї особистості. У педагогічній взаємодії *соціальна справедливість* виявляється в діях неупередженого оцінювання вчителем результатів діяльності учнів, у врахуванні ним індивідуальних особливостей і можливостей кожного школяра у процесі виконання навчальних завдань та виховних настанов, у поважливому ставленні до учнів, рівноправному співробітництві учасників освітнього процесу.

2. Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії досягається шляхом налагодження психологічно рівноправних взаємин педагогів і школярів в умовах їх спільної діяльності, діалогічної взаємодії, демократичного стилю педагогічного спілкування, органічного поєднання мотивації вчителя виявляти неупередженість щодо учнів та їх очікувань справедливості в освітньому процесі. Регуляція педагогічної взаємодії забезпечується наявністю в структурі особистості *вчителя цінності (якості) соціальної справедливості*. Вона виступає як інтеріоризована суспільна цінність і в умовах педагогічної діяльності виокремлюється в професійну цінність учителя, пронизує всі складові ієрархічної структури його особистості – спрямованість на школярів, на себе,

на педагогічну діяльність, впливає на моральність професійних дій, виявляється в об'єктивному, правдивому ставленні до кожного учня; утверджує вчителя в усвідомленні себе як носія моральних цінностей і суб'єкта моральної поведінки.

3. Методологічною основою розробки концепції розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є *ціннісно-діалогічний підхід*, згідно якого утвердження ціннісно-сислової рівності у взаєминах обох сторін є можливим завдяки ціннісному, неупередженому ставленню вчителя до учнів, досягненню психологічної рівності з ними, встановленню партнерства при спільному вирішенні складних педагогічних ситуацій. *Вихідними положеннями* означеного підходу є наступні: принцип об'єктивації цінності соціальної справедливості особистості вчителя, принцип трансформації мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність – соціальну справедливість, принцип співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя, актуалізація ціннісно-сислових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування.

Вчитель у взаємодії з учнями виявляє *цінність (якість) соціальну справедливість*, що актуалізується у процесі осмислення та врахування основоположних інтересів школярів, ціннісного ставлення до результатів їх діяльності. Структура соціальної справедливості педагога включає такі складові: когнітивно-інформаційну, емоційно-ціннісну, мотиваційно-конативну, розвиток яких забезпечується дією психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції. Усвідомлення вчителем власної цінності (якості) соціальної справедливості впливає на розвиток його моральної самосвідомості, утвердження ціннісно-сислової позиції, трансляція якої у взаєминах з учнями призводить до гармонізації педагогічної взаємодії.

4. *Критеріями розвитку соціальної справедливості вчителів* є осмислене прийняття соціальних норм і моральних імперативів, ціннісне ставлення до учасників педагогічної взаємодії, моральна поведінка у педагогічних взаємодіях. Визначено показники здатності до осмислення соціальних норм і моральних імперативів, ціннісного ставлення до учнів, на яких спрямовуються моральні дії вчителя як суб'єкта моральної поведінки. Виокремлення рівнів розвитку соціальної справедливості вчителів – високого, середнього, низького – зумовило вибір та обґрунтування психодіагностичного інструментарію, дозволило емпірично дослідити її складові та визначити особливості соціально справедливого ставлення до учнів.

5. *Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії детермінована* налагодженням учителем полісуб'єктності зв'язків, спільним творчим пошуком відповідей на суперечливі питання, демократичним стилем педагогічного спілкування та актуалізацією у взаєминах з учнями таких особистісних утворень як рефлексивність, емпатійність, відповідальність, толерантність, комунікабельність. Встановлено, що менш розвинені вказані утворення властиві вчителям з незначним педагогічним стажем. Сформовані здатності для справедливого вирішення педагогічних ситуацій мають досвідчені вчителі, які, водночас, виявляють схильність до домінування власної ціннісно-сислової позиції.

Констатовано розвиток *структури соціальної справедливості особистості вчителів*. У розвитку її *когнітивно-інформаційної складової* спостерігається обізнаність і переконаність учителів з великим педагогічним стажем у правильності соціальних і моральних норм, що полегшує подолання протиріч у зіткненні ціннісних позицій учасників педагогічної взаємодії. Разом з тим, довіряючи своїй професійній

компетентності, вони допускають можливість ситуативного відходження від моральних імперативів для менш проблемного вирішення складних педагогічних ситуацій. Учителі з незначним педагогічним досвідом лише знаходяться на етапі формування системи їх професійних моральних переконань, основою чого є моральні знання й осмислені соціальні та моральні норми. У зв'язку з цим у молодих педагогів спостерігається слабо розвинена здатність справедливо вирішувати складні педагогічні ситуації та доносити до свідомості учнів власну ціннісно-сміслову позицію. У розвитку *емоційно-ціннісної складової* зафіксована посилена вимогливість молодих педагогів до учнів як суб'єктів міжособистісних взаємин, що компенсує не досить розвинену впевненість у здатності здійснювати справедливе їх оцінювання. На противагу досвідчені вчителі, керуючись переконанням у правильності власних дій, мають схильність оцінювати учнів більшою мірою на підставі якості виконання ними своїх учнівських обов'язків, що не виключає часом критику їх особистості. Вивчення *мотиваційно-конативної складової* виявило не досить сформовану здатність молодих педагогів урегульовувати власні педагогічні вияви, здійснювати самоконтроль у відповідності до професійних вимог у зв'язку з неузгодженістю ступеня осмислення й прийняття соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії та їх реального дотримання на практиці. Досвідчені вчителі, при доволі сумлінному ставленні до своїх професійних обов'язків та чіткій орієнтації на соціальні та моральні норми взаємодії з учнями, допускають міру суб'єктивізму в доборі засобів впливу на них та оцінюванні їх діяльності. Це зумовлюється інколи професійним перенавантаженням, що виникає в результаті надмірної вимогливості до себе як відповідального виконавця педагогічної діяльності та суб'єкта педагогічної взаємодії.

За вказаними особливостями складових соціальної справедливості педагогів виявлено підвищення рівня її розвитку та інтенсифікацію дії психологічних механізмів у більш досвідчених учителів, які мають сформовані за роки педагогічної діяльності здатності осмислювати і переосмислювати норми педагогічної взаємодії, визнавати особистість учня як цінність, але разом з тим тяжіють до домінування власної ціннісно-смісловної позиції. У молодих учителів поки що на належному рівні не сформовані вказані особливості. Вони лише знаходяться у пошуку ефективних засобів регуляції їх взаємодій з учнями, серед яких – оптимальне володіння цінністю соціальною справедливістю.

Закономірностями розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є наступні: 1. Чим глибше осмислюються вчителем детермінанти особистісної цінності соціальної справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що ефективно підвищує гуманізацію процесу педагогічної взаємодії вчителя з учнями. 2. Чим ґрунтовніше відбувається розвиток складових соціальної справедливості педагога, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює соціально справедливі вияви у взаємодіях з учнями. 3. Чим вищі якісні показники ціннісного ставлення педагога до учнів, тим продуктивнішим з ними є процес комунікативної співтворчості, що підвищує можливості зближення ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії. 4. Чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті соціальної справедливості у взаємодіях з учнями.

6. Застосування психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дало можливість актуалізувати у свідомості й самосвідомості вчителів цінність соціальну справедливість та розвинути її до масштабів однієї з провідних професійних цінностей. Констатовано позитивні зрушення в розвитку складових соціальної справедливості вчителів. Зріс рівень розвитку моральних знань і переконань у вчителів з різним педагогічним стажем, осмислення молодими вчителями соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії. Підвищилися показники ціннісного ставлення до учнів у вчителів усіх вікових категорій: у молодих педагогів – до результатів діяльності учнів, у більш досвідчених учителів – толерантного ставлення, зменшення надмірної критики й прийняття їх особистості. Відбулися позитивні зрушення у нормативній та моральній мотиваціях педагогів. Недосвідчені вчителі виробили установки відповідати нормам професії та у відповідності до них корегувати власні педагогічні дії. Учителі зі значним педагогічним досвідом стабілізували свою зорієнтованість на соціальні норми та моральні цінності, згідно яких врегульовують стосунки з учнями. Актуалізація цінності (якості) соціальної справедливості вчителів сприяла глибшому осмисленню ними суперечливих педагогічних ситуацій, справедливому їх вирішенню, можливості донести до школярів свою ціннісно-смыслову позицію.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. Подальші наукові розвідки можуть бути присвячені вивченню психології справедливого ставлення соціуму до діяльності та особистості сучасного вчителя, моральної сфери школярів у розрізі дотримання ними норм справедливості у взаємодії з іншими людьми, психології справедливості в сімейному вихованні.

Список друкованих праць, у яких опубліковані основні результати дисертації

Монографія:

1. Клочек Л.В. Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії: психологічний вимір / Л.В. Клочек. – Харків: Мачулін, 2018. – 456 с.

Статті у фахових наукометричних та зарубіжних фахових періодичних виданнях:

2. Розвиток механізмів соціальної справедливості особистості педагогів в умовах психологічного супроводу / Л.В. Клочек // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – №1(48). – Сєвєродонецьк: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, 2019. – С. 115-123.

3. Клочек Л.В. Концептуальная модель развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии / Л.В. Клочек // Вестник Актыбинского регионального государственного университета имени К.Жубанова. Педагогика и психология. – №3 (53), 20. – Актыбинск: АРГУ им. Жубанова, 2018. – С. 96-106.

4. Клочек Л.В. Емоційно-ціннісна складова соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // The Unity of science. International scientific periodical journal. – December, 2017-January, 2018. – Vienna: Science. – P. 62-66.

5. Клочек Л.В. Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів / Л.В.Клочек// Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 40. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – С. 163-173.

6. Ключек Л.В. Соціальні умови та психологічні чинники соціальної справедливості педагога / Л.В. Ключек // Технології розвитку інтелекту. – Том 2. – № 8 (19). – 2018. – Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current.

7. Klochek L.V. Value-based self-regulation as a mechanism for development of social justice in pedagogical interaction / L.V. Klochek // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – С. 115-127.

8. Ключек Л.В. Вплив внутрішніх чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 5. – Том 2. – Херсон: Гельветика – 2017. – С. 48-59.

9. Самоставлення вчителя як складник його ціннісного ставлення до соціальної справедливості / Л.В. Ключек // The Unity of science. International scientific periodical journal. – June, 2016. – Vienna: Science. – 2016. – Р. 38-42.

Статті у вітчизняних фахових виданнях:

10. Ключек Л.В. Емпіричне дослідження стилю педагогічної діяльності як зовнішньої детермінанти соціальної справедливості особистості вчителя / Л.В.Ключек // Психологія і особистість. Науковий журнал. – «2 (14), Київ-Полтава: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2018. – С. 95-108.

11. Ключек Л.В. Дослідження мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості педагога / Л.В. Ключек // Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – № 1. – С. 81-86.

12. Ключек Л.В. Емпатійність і толерантність як психологічні чинники справедливого ставлення педагога до учнів / Л.В. Ключек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 1. – Том 2. – Херсон: Гельветика, 2018. – С. 41-45.

13. Ключек Л.В. Психологічний супровід системи оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 189-196.

14. Ключек Л.В. Психологічна програма оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць. Вип. 10 / упоряд. Р.В.Павелків, Н.В.Корчакова. – Рівне: РДГУ, 2018. – 188 с. – С. 70-78.

15. Ключек Л.В. Методи діагностики когнітивно-інформаційної складової соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Ключек // Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – № 2. – С. 129-134.

16. Ключек Л.В. Розвиток уявлень про соціальну справедливість у дошкільному дитинстві / Л.В. Ключек // Психологія: реальність і перспективи. Зб. наукових праць. Вип. 8 / упоряд. Р.В.Павелків. – Рівне: РДГУ, 2017. – С. 110-114.

17. Ключек Л.В. Вихідні наукові положення розвитку соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Ключек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 3.– Том 2. – Херсон: Гельветика, 2017.– С. 30-36.

18. Ключек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017.– № 6 (51) – С. 172-182.

19. Ключек Л.В. Дослідження співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. – №2 (18), листопад 2017. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського. – С. 97-103.

20. Ключек Л.В. Ціннісне самоставлення вчителя як конструкт емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості у педагогічній взаємодії // Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць. Вип. 9 / упоряд. Р.В.Павелків, Н.В. Корчакова.– Рівне: РДГУ, 2017. – С. 54-60.

21. Ключек Л.В. Структура та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії / Л.В. Ключек // Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Н.О.Євдокимової №3 (16) травень, 2016. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2016. – С. 93-99.

22. Ключек Л.В. Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Ключек // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія.–Випуск10.– К., 2016. – С. 144-154.

23. Ключек Л.В. Справедливість у психолого-педагогічному вимірі / Л.В.Ключек // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. – К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс». – 2015. – Вип. 17. – С.130-141.

24. Ключек Л.В. Розвиток розуміння справедливості в процесі морального становлення особистості / Л.В. Ключек // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць.– К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – № 1 (46). – С. 158-165.

25. Ключек Л.В. Психологія справедливості в історії філософської думки / Л.В.Ключек // Науковий вісник Миколаївського Національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Н.О.Євдокимової. – №2. (15), жовтень 2015. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2015. – С. 51-62.

26. Ключек Л.В. Наукові підходи до інтерпретації справедливості у психології ХХ століття / Л.В. Ключек // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. – К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс». – 2015.– Вип. 18. – С. 130-141.

27. Ключек Л.В. Атрибуція справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів / Л.В. Ключек // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського педагогічного університету ім. І. Огієнка,

Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Випуск 21. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 236-247.

28. Ключек Л.В. Культурно-історичний, філософський, психологічний аспекти дослідження справедливості / Л.В. Ключек // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – № 41 (65). – С. 24-32.

29. Ключек Л.В. Формування уявлень про справедливість в онтогенетичному розвитку індивіда / Л.В. Ключек // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. XVI, част. 6. – К., 2012. – С. 183-192.

Матеріали наукових конференцій

30. Ключек Л.В. Розвиток ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Методологічні проблеми психології особистості: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Кропивницький: ПП «Ексклюзив-систем», 2019. – С. 72-77.

31. Ключек Л.В. Вплив соціальних умов на розвиток соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Ключек // International scientific-practical conference Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: Conference Proceedings, September 29, 2017. Tbilisi: Baltija Publishing. – P. 7-11.

32. Ключек Л.В. Социальная идентификация как психологический механизм развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии / Л.В. Ключек // Материалы международной научно-методической конференции на тему «Инновации в образовании и науке» организованный кафедрой управление и качество образования ФАО «НЦПК «Орлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Алматинской области». I – часть / Алматы, 2017. – С. 379-385. – Режим доступа: <http://www.orleu-almobl.kz>.

33. Ключек Л.В. Структура розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії // Vzdelavanie asplocnost II. medzinárodný nekonferenčný zborník Renáta Bernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.). – Presov, 2017. – С. 438-444.

34. Ключек Л.В. Діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Тернопіль, Україна, 5-6 квітня 2017 року). – Тернопіль: СМП «Тайп», 2017. – 124-127.

35. Ключек Л.В. Ціннісний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Сучасна психологія: теорія і практика. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м.Чернігів, 5-6 травня 2017 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 75-79.

36. Ключек Л.В. Соціальна справедливість особистості педагога: психологічний аспект / Л.В. Ключек // Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти: зб. Матер. Всеукр. науково-метод. інтернет-конференції. – Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2016. – С. 205-212.

37. Ключек Л.В. Розвиток у школярів уявлень про соціальну справедливість / Л.В. Ключек // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки

майбутніх фахівців: тези доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 20-21 квітня 2016 р.). – Хмельницький: ХНУ, 2016. – С. 73-75

38. Ключек Л.В. Західні психологічні теорії справедливості / Л.В. Ключек// Матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку». Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – С. 208-212.

39. Ключек Л.В. Психолого-педагогічний аспект вивчення справедливості// Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої.– Кам'янець-Подільський, 2015. – С. 248-251.

40. Ключек Л.В. Справедливість як предмет вивчення психології // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної-наукової конференції викладачів, аспірантів, докторантів Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій. – Вип.1.– К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015.– С. 85-88.

Публікації в інших виданнях:

41. Ключек Л.В. Механізми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Ключек // Scientific journal Virtus / Scientific Indexing Services (USA), Citefactor (USA), International Innovative Journal Impact Factor. – Issue № 16, September, 2017. – Р. 29-35.

42. Klochek L.V. Psychological features of the valuable attitude of the teacher to individual student / L.V. Klochek // Person, Family, and Society: Interdisciplinary Approach to the Harmonization of Interests. Monograph. – Opole, 2016. – Р. 193–199.

43. Ключек Л.В. Феноменологія справедливості у процесі педагогічних взаємодій // Психологія діалогу і світ людини: збірник наукових праць / За ред. Г.В. Дьяконова, Г.О.Горської. – Том 6. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2016. – С. 38-53.

44. Ключек Л.В. Вивчення справедливості в історії психології // Психологія діалогу і світ людини: збірник наукових праць / За ред. Г.В. Дьяконова, Г.О. Горської. – Том 5. – Кіровоград: ФО-П Александрова М.В., 2015. – С.19-30.

45. Ключек Л.В. Вплив педагога на формування в учнів уявлень про справедливість// Наукові записки. – Випуск 122. – Серія: Педагогічні науки.– Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. – С. 122-130.

46. Ключек Л.В. Дослідження психологічної складової справедливості // Наукові записки. – Випуск 120. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012.– С. 196 – 204.

АНОТАЦІЇ

Ключек Л.В. *«Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»*. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

У дисертації презентовано теоретико-експериментальне дослідження розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Проаналізовано наукові підходи вивчення змісту та сутності соціальної справедливості у психології, висвітлено психологічні особливості справедливості у соціальній взаємодії, розкрито феноменологію соціальної справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу. Теоретично

визначено зміст та сутність поняття соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, її детермінанти. Здійснено психологічний аналіз соціальної справедливості вчителя, визначено структурні складові цього особистісного утворення (когнітивно-інформаційна, емоційно-ціннісна, мотиваційно-конативна), механізми (ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція), обґрунтовано критерії (осмислене прийняття соціальних норм і моральних імперативів, ціннісне ставлення до учасників педагогічної взаємодії, моральна поведінка у педагогічних взаємодіях), показники й рівні (високий, середній, низький) його розвитку. Емпірично досліджено соціальні умови, психологічні чинники соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структуру соціальної справедливості вчителів з різним терміном педагогічного стажу, механізми досліджуваного утворення. Встановлено ряд закономірностей розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Презентовано зміст психологічної програми розвитку потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, доведено її ефективність та доцільність впровадження у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: соціальна справедливість, педагогічна взаємодія, ціннісно-діалогічний підхід, особистісна цінність, цінність особистості учня, ціннісно-смилова рівність.

Ключек Л.В. «Психология социальной справедливости в педагогическом взаимодействии». – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, 2019.

В диссертации представлено теоретико-экспериментальное исследование развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. Проанализированы научные подходы изучения содержания и сущности социальной справедливости в психологии, освещены психологические особенности справедливости в социальном взаимодействии, раскрыто феноменологию социальной справедливости во взаимодействии участников образовательного процесса.

Обоснованы ценностно-диалогический подход, который выступил методологической основой разработки концепции развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии, и его принципы (объективация ценности социальной справедливости учителя, трансформация мотива справедливых действий учителя в его профессиональную ценность социальную справедливость, соотносительность общественной, личностной и профессиональной ценностей социальной справедливости учителя, актуализация ценностно-смысловых позиций участников педагогического взаимодействия относительно социальной справедливости в процессе диалогического общения). Теоретически определено содержание и сущность понятия социальной справедливости в педагогическом взаимодействии, ее детерминанты – социальные условия (полисубъектность связей в образовательном процессе, сотворчество учителя и учеников при решении важных вопросов, демократический стиль педагогического общения), психологические факторы (рефлексивность, ответственность, эмпатийность, толерантность, коммуникабельность учителя). Осуществлен психологический анализ социальной справедливости учителя, определены структурные составляющие этого личностного образования (когнитивно-информационная, эмоционально-ценностная, мотивационно-конативная), механизмы (ценностная рефлексия, социальная идентификация, ценностная саморегуляция).

Подобран комплекс психодиагностических методик для эмпирического изучения исследуемого образования, обоснованы критерии (осмысленное принятие социальных норм и моральных императивов, ценностное отношение к участникам педагогического взаимодействия, моральное поведение в педагогических взаимодействиях), показатели и уровни (высокий, средний, низкий) его развития. Эмпирически исследованы социальные и психологические условия социальной справедливости в педагогической взаимодействии, структура и механизмы развития социальной справедливости учителей с разным сроком педагогического стажа. Установлен ряд закономерностей развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. Представлено содержание психологической программы развития потенциала социальной справедливости в педагогическом взаимодействии, доказана ее эффективность и целесообразность внедрения в практику работы современной школы.

Ключевые слова: социальная справедливость, педагогическое взаимодействие, ценностно-диалогический подход, личностная ценность, ценность личности ученика, ценностно-смысловое равенство.

Klochek L.V. «Psychology of social justice in pedagogical interaction». – Manuscript copyright.

Doctoral dissertation in psychology in specialty 19.00.07 – pedagogical and development al psychology. National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

The dissertation presents a theoretical and experimental study on development of social justice in pedagogical interaction. In the dissertation the scientific approaches the study of social justice meaning and essence in psychology are analyzed, psychological peculiarities of justice in social interaction are described, the phenomenology of social justice in pedagogical interaction discovered. The essence and meaning of the concept of social justice in pedagogical interaction are theoretically defined. A psychological analysis of the social justice in a teacher's personality is carried out, the structural components of this personality entity (cognitive-informational, emotional-value-based, motivational-connative) and mechanisms (value-based reflection, social identification, value-based self-regulation) are redefined, criteria (sensible adoption of social norms and moral imperatives, value-based attitude to participants of pedagogical interaction, moral behavior in pedagogical interactions) as well as indicators and levels of its development (high, medium, low) are explained. The social conditions and psychological factors of social justice in pedagogical interaction, peculiarities of development of social justice with in personalities of teachers with different terms of pedagogical experience and mechanisms of the entity under the study are empirically analyzed. A number of regular patterns in development of social justice in pedagogical interaction is established. The content of the psychological program for developing the potential of social justice in pedagogical interaction is presented, its efficiency and expediency in practical implementation into the work of general educational institutions is proved.

Keywords: social justice, pedagogical interaction, value-dialogical approach, personal value, student's personality value, value-semantic equality.